

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ПРОКОПЕНКО Роман Володимирович

УДК 378.016 : 786.2 (043.3)

**Формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів
мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
кандидат педагогічних наук, доцент
Завадська Тетяна Миколаївна

Київ – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА	
1.1. Сутність поняття “інтерес”.....	11
1.2. Формування інтересу до педагогічної діяльності як наукова проблема.....	24
1.3. Змістовно-структурна характеристика інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики.....	41
ВИСНОВКИ ДО 1-ГО РОЗДІЛУ.....	78

**РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ШЛЯХІВ І ЗАСОБІВ
ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-
ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

2.1.	Музично-інструментальна підготовка як складова фахової підготовки бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики (на прикладі фортепіанної підготовки).....	81
2.2.	Професійно спрямована фортепіанна підготовка як засіб формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва.....	91
2.3.	Принципи та педагогічні умови ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики.....	114
ВИСНОВКИ ДО 2-ГО РОЗДІЛУ.....		126

РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1.	Діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх учителів музики ОКР “бакалавр”.....	129
3.2.	Методика формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки.....	153
3.3.	Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	179
ВИСНОВКИ ДО 3-ГО РОЗДІЛУ.....		191

ВИСНОВКИ.....	194
----------------------	------------

ДОДАТКИ.....	199
---------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	220
--	------------

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти України, впровадження у навчально-виховний процес вищої школи положень Болонської декларації особливої актуальності набуває проблема підготовки висококваліфікованих фахівців у непростих реаліях суспільного поступу. Економічні та суспільні перетворення у державі негативно позначилися на престижності однієї з наймасовіших і, в той же час, найважливіших професій – професії вчителя. Внаслідок цих процесів усе більше молодих педагогів по закінченню навчання не йдуть працювати за фахом, що, у свою чергу, спричиняє неукомплектованість загальноосвітніх шкіл, зниження якості загальної середньої освіти. У зв'язку з цим постає необхідність удосконалення професійної підготовки вчителів, зокрема вчителів музики освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” з урахуванням того, що рушійною силою вирішення даної проблеми є цілеспрямоване формування у студентів інтересу до майбутньої педагогічної діяльності.

Формування цієї важливої якості у бакалаврів мистецтва вимагає оновлення методичного підґрунтя навчального процесу, зокрема, підвищення професійно-педагогічної спрямованості фахової підготовки майбутніх учителів музики. Так, музично-інструментальна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі як складова фахової потребує поглибленої планової професіоналізації, що є неодмінною запорукою успішності формування досліджуваної нами особистісної якості у студентів-музикантів.

Поняття “інтерес” вже неодноразово досліджувалося представниками гуманітарних наук. У філософії дана категорія вивчалась з точки зору певного ставлення особистості до суспільства, держави, природи (М.В. Дьомін, Н.Т. Морозова), у психології – як стійка особливість людини, що виражена у захопленні предметом чи справою, певній потребі у діяльності (Л.А. Гордон, Б.І. Додонов, В.І. Ковальов, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, І.М. Сеченов). У педагогіці феномен інтересу досліджували як відомі педагоги минулого – Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинський, так і сучасні вчені – Л.Г. Антипова, Н.М. Бібік, О.В. Киричук, Г.І. Щукіна, які розуміють його як стійку якість особистості, що відображає найбільш значущі сторони її розвитку та характеризується активною спрямованістю та позитивним ставленням до пізнання.

Дослідження інтересу у контексті професійної діяльності (тобто професійного інтересу) проводили Я.Л. Коломинський, С.П. Кредже. Дещо пізніше з'являються роботи, присвячені інтересу до педагогічної діяльності (Ю. О. Вижевська, В.Ф. Сахаров), зокрема і його формуванню у майбутніх учителів музики (В.Л. Яконюк).

Аналіз наукових праць, в яких системно вивчалися особливості фахової підготовки майбутніх учителів музики (Л.Г. Арчажникова), зокрема, її важливої і невід'ємної складової – музично-інструментальної підготовки (Л.Ю. Аксакалова, Л.А. Смірнова), дозволив виявити ряд суперечностей, що виникли між потребами загальноосвітньої школи у висококваліфікованих педагогічних кадрах та характером даної підготовки студентів, а саме:

- 1) між суспільною потребою в підготовці активних, зацікавлених у професійному та творчому зростанні вчителів музики та недостатньою розробленістю методичних засад забезпечення педагогічної спрямованості їх фахової підготовки;
- 2) між змістом навчання у класі основного музичного інструменту, що концентрує зусилля суб'єктів навчального процесу на оволодінні навичками виконавця-інструменталіста, а не вчителя музики, та тими завданнями, що постають перед бакалаврами мистецтва у загальноосвітній школі.

Необхідність розв'язання означених суперечностей, нагальна потреба переорієнтації навчально-виховного процесу в інструментальних класах на виконання суспільного замовлення – підготовку вчителя музики для школи, якісного оновлення методик викладання інструментально-виконавських дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах зумовили вибір теми дослідження: **“Формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування НПУ імені М.П. Драгоманова і складає частину комплексного дослідження з теми “Вдосконалення фахової та методичної підготовки вчителя музики до практичної професійної діяльності”, затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №9 від 28.04.2009 р.), Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №5 від 03.07.2009 р.).

Мета дослідження: розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати принципи, педагогічні умови та методику формування у бакалаврів мистецтва інтересу до педагогічної діяльності в процесі музично-інструментальної підготовки.

Об'єкт дослідження: процес фахової підготовки бакалаврів мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження: принципи, педагогічні умови та методика формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки.

Відповідно до мети було визначено такі **завдання** дослідження:

- 1) проаналізувати стан досліджуваної проблеми у філософській, психологічній та педагогічній літературі;
- 2) уточнити сутність та розробити структуру інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики;
- 3) розкрити специфіку професійно спрямованої музично-інструментальної підготовки бакалаврів мистецтва як засобу формування у них інтересу до педагогічної діяльності;
- 4) визначити принципи та педагогічні умови ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва;

- 5) розробити критерії і показники та встановити рівні сформованості у майбутніх учителів музики інтересу до педагогічної діяльності;
- 6) розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити поетапну методику формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики.

Методологічну основу дослідження становлять: положення філософії та психології про людину як суб'єкт діяльності, про активність суб'єкта в процесі самореалізації у професійній діяльності; фундаментальні положення психологічних теорій, зокрема діяльнісної теорії, теорії особистості, теорії поетапного формування розумових дій та теорії установки про сутність, зміст та особливості формування професійного інтересу; психологічні механізми функціонування інтересу до педагогічної діяльності; сучасні концептуальні ідеї та теоретичні положення щодо сутності та змісту вищої музично-педагогічної освіти, особистісно орієнтованого підходу до навчання.

Теоретичну основу дослідження становлять праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем: формування інтересу як якості особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.Г. Антипова, Н.М. Бібік, А.К. Дусавицький, С.П. Крегдже, Г.І. Щукіна); організації та здійснення навчально-виховного процесу у вищій школі (О.Г. Мороз, О.М. Отич, С.Д. Смірнов); забезпечення професійно-педагогічної спрямованості фахової підготовки вчителів (З.П. Плетньова, К.С. Тюребаєва, З.К. Хуррамов, С.В. Яремчук); дослідження психологічних аспектів діяльності вчителя (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова); професійної підготовки вчителя музики (Л.Г. Арчажникова, Г.М. Падалка, О.Я. Ростовський, О.П. Рудницька, О.П. Щолокова), зокрема, її важливої складової – музично-інструментальної підготовки (Л.Ю. Аксакалова, І.Ф. Гажим, Л.В. Гусейнова, П.Б. Косенко, В.М. Крицький, Т.Ю. Свистельнікова, Л.А. Смірнова).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань були використані загальнонаукові **методи дослідження:**

- 1) **теоретичні:** аналіз та узагальнення філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблеми формування інтересу та її систематизація, метод екстраполяції, теоретичне моделювання, зіставлення для вивчення теоретичної основи, визначення понятійно-категоріального апарату дослідження, розробки теоретичної моделі процесу формування досліджуваної якості у бакалаврів мистецтва;
- 2) **емпіричні:** анкетування, тестування, бесіда, педагогічне спостереження, констатувальний та формувальний експерименти, педагогічне моделювання, експертна оцінка, педагогічна вимога, навіювання громадської думки, створення ситуацій успіху, регуляція вольових зусиль, обговорення, групова дискусія, лекція для встановлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики та розробки методики формування досліджуваної якості у студентів;
- 3) **кількісної обробки дослідницьких результатів:** методи статистичної обробки експериментальних даних, зокрема, середньоквадратичне відхилення та дисперсія для фіксації отриманих результатів, їх

вірогідності та підтвердження ефективності розробленої формувальної методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначено принципи та педагогічні умови, а також розроблено методику формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки;
- *уточнено* сутність поняття “інтерес до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва” та розроблено його структуру;
- *конкретизовано* зміст професійно спрямованої музично-інструментальної підготовки бакалаврів мистецтва у вищих педагогічних навчальних закладах;
- *розроблено* критерії та показники сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва;
- *подальшого розвитку* набули методичні підходи до професіоналізації фахової підготовки майбутніх учителів музики – бакалаврів мистецтва.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що здійснено апробацію розроблених принципів, педагогічних умов та запропонованої поетапної методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки. Здобуті результати роботи можуть слугувати підставою для корекції та оновлення змісту викладання таких навчальних дисциплін як: “Основний музичний інструмент” (фортепіано), “Методика фортепіанного навчання”, а також програм педагогічної практики бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати та висновки дослідження обговорювались на *міжнародних* науково-практичних конференціях: IV Міжнародній науково-практичній конференції “Гуманістичні орієнтири мистецької освіти” (м. Київ, 2011 р.), XIV Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальні питання модернізації російської освіти” (м. Москва, 2013 р.), а також на *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: XI Всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції” (м. Київ, 2008 р.), VI мистецько-педагогічних читаннях пам’яті професора О.П. Рудницької “Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей”, (м. Чернівці, 2010 р.), Всеукраїнській відкритій науково-практичній конференції “Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін”, присвяченої пам’яті А.Ф. Кречківського (м. Суми, 2011 р.).

Теоретичні положення та практичні результати науково-дослідної роботи впроваджено у навчальний процес Бердичівського педагогічного коледжу (довідка №233 від 22.11.2012 р.), Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (довідка №546 від 30.04.2013 р.), Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (довідка №07-10/892 від 04.04.2013 р.), Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка №631 від 08.04.2013 р.). Дослідженням було охоплено 356 студентів.

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дослідження знайшли відображення у 10 одноосібних публікаціях автора, з них 6 – у провідних фахових виданнях України, 1 – у міжнародному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 221 найменування, з них 9 – іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації складає 239 сторінок, з них 198 сторінок основного тексту. Робота містить 4 таблиці, 1 рисунок, що разом з додатками становить 24 сторінки.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА

1.1. Сутність поняття “інтерес”

Як властивість особистості інтерес ще з часів античності привертав увагу філософів, пізніше – педагогів та психологів. Зазвичай інтерес розуміється як будь-яка спрямованість на значущий для людини предмет чи діяльність. На сьогоднішній день у науковій літературі існує чимало визначень поняття “інтерес”, що пов’язано зі складністю вивчення цієї категорії. Проте смисл цього поняття значно звужується, якщо дослідники намагаються трактувати його як дію суто біологічних механізмів людини, або ж навпаки, підкреслюють у ньому ірраціональний момент, що зрештою призводить до містицизму [213].

У філософії інтерес розглядається з точки зору ставлення особистості до суспільства, держави, природи. Ґрунтовний опис інтересу намагався дати І. Кант. Більшість філософів вбачають у інтересі певну єдність об’єктивного і

суб'єктивного. Об'єктивною стороною є активний стан суб'єкта, а суб'єктивною – ідеальні спонукальні сили – мотиви діяльності, прагнення, бажання і т. і.[80].

У філософському енциклопедичному словнику інтерес трактується як властиве людині відношення, що виражає позитивну чи негативну спрямованість її активності, діяльності, історичної творчості на пошук, вибір, використання або створення шляхів, засобів, способів, норм, соціальних інститутів, здатних задовольнити людські потреби [190]. Інтерес разом з потребами та цінностями, спонукаючи соціальний суб'єкт (особистість, групу, історичну спільноту, клас, націю, суспільство), виступає рушійною силою історичного процесу. Реалізація інтересу неможлива без його усвідомлення, що відбувається в процесі постійного порівняння, співставлення життєвої позиції певних індивідів, соціальних груп, історичних спільнот між собою. Місце і роль інтересу у процесі детермінації людської життєдіяльності зумовлені, з одного боку, тим, що задоволення потреб відбувається не тільки безпосередньо, а переважно опосередковано, через конкретно-історичні суспільні відносини; з іншого боку, певна потреба може бути задоволена різними предметами (чи навпаки, один і той самий предмет може бути об'єктом кількох потреб) і, відповідно, розмаїттям способів, засобів, шляхів, які втілюються, у свою чергу, у різного роду інтересах – історичних, національних, соціальних, економічних, політичних, духовних та інших [190].

Інтерес як вибіркове ставлення до можливих способів та норм задоволення потреб, залежить не лише від світоглядних переконань, ціннісних орієнтацій, а також від соціального становища, рівня та умов культурно-історичного розвитку соціального суб'єкта. Історичний досвід засвідчує, що утвердження інтересів, як правило, здійснюється у вигляді певних ідеологічних, морально-етичних концепцій, теорій, програм, які прагнуть надати інтересам даного соціального суб'єкта першочергового, а то й всезагального значення. Проте це не означає заперечення існування загальних інтересів у процесі історичного розвитку. Особливо гостро стоїть питання про їх врахування в умовах сучасної цивілізації, розвиток якої має не тільки позитивний, а й зворотний, тінювий бік (екологічна й демографічна криза, роз'єднаність між людиною і природою, загроза нових війн, ризик самознищення людства і т. і.)[190].

Класифікація інтересів може здійснюватись за допомогою таких критеріїв:

- 1) за ступенем загальності (індивідуальні, групові, суспільні);
- 2) за своєю спрямованістю (економічні, соціальні, політичні, духовні);
- 3) за характером носія інтересів (особистісні, колективні, класові, національні, державні);
- 4) за мірою усвідомлення (стихійні, теоретично обґрунтовані, програмні);
- 5) за можливістю здійснення (реальні, ілюзорні, перспективні);
- 6) по відношенню до традицій та тенденцій суспільно-історичного поступу (консервативні, прогресивні, реакційні) [190].

Киричук О.В. дотримується думки, що інтерес – вроджена властивість особистості [78], а деякі зарубіжні дослідники стверджують, що він є своєрідним проявом внутрішнього стану духу людини, вищою духовною суттю

[214, 220].

Цікаво, що, скажімо, у тому ж філософському словнику інтерес трактується як позитивна чи негативна спрямованість, ставлення людини до об'єктів оточуючого світу, в той час як більшість вчених схиляється до думки, що інтерес має ототожнюватися виключно з позитивною емоційною спрямованістю до чого-небудь [190]. Наприклад, Н.Т. Морозова стверджує, що інтерес на всіх етапах свого розвитку і у всіх своїх видах характеризується трьома обов'язковими ознаками:

- 1) позитивною емоцією щодо діяльності;
- 2) наявністю пізнавальної складової цієї емоції;
- 3) наявністю безпосереднього мотиву, що іде від змісту діяльності [123].

За рівнями сформованості та дієвості Н.Т. Морозова виокремлює такі види інтересу:

- 1) зацікавленість – найнижчий рівень усвідомленості та діяльній активності, що виникає в результаті новизни, яскравості предмета чи явища;
- 2) вузький – спонукає до діяльності, проте легко втрачається через труднощі та невдачі;
- 3) узагальнений – інтерес до предмета в цілому, високий ступінь усвідомленості та активності;
- 4) спеціалізований – глибокий, індивідуальний, характеризується найвищим рівнем усвідомленості та діяльній активності [123].

Отже, інтерес з філософської точки зору це – ставлення особистості до оточуючого світу чи його окремих об'єктів та явищ; вроджена властивість особистості; спрямованість уваги особистості на ті об'єкти, що можуть задовольнити її потреби.

Особливо багато уваги приділяється дослідженню проблеми інтересу у працях вітчизняних та зарубіжних психологів. З точки зору психології вчені трактують інтерес як пізнавальне ставлення особистості до дійсності або до об'єкта, що має для неї певну цінність та привабливість. Проте не існує психологічного (педагогічного, соціологічного) інтересу, і в цьому випадку, зокрема, його необхідно розглядати як багатопланове явище.

Як вітчизняні, так і зарубіжні психологи наголошують на тому, що інтерес несе у собі стимулюючу функцію стосовно особистості, виявляє її активне ставлення до оточуючого світу [9, 22, 54, 154]. Зокрема, інтерес розуміється як спрямованість уваги, потреба, прагнення, відчуття, мотив, схильність; як самостійна властивість особистості інтерес впливає на прояв інших її структурних компонентів. Інтерес має вибірковий характер і виявляється в стійкому зосередженні уваги особистості на тих чи інших об'єктах.

Б.І. Додонов розуміє інтерес як стійку особливість людини, що виражена в захопленості предметом чи справою, певній потребі у діяльності [57]. Але разом з тим у працях деяких інших вчених наголошується на недоцільності ототожнення понять інтересу і потреби [7, 41, 131, 145, 182]. Так, В.А. Петровський визначає потребу як стан особистості, що виражає її залежність від конкретних умов існування [141]. С.Л. Рубінштейн наголошує на

відмінності інтересу, що виражає винятковість явищ та процесів, від потреби, яка виражає нестачу, необхідність. Незадоволена потреба ініціює занепокоєння, негативні емоції, в той час як незадоволений інтерес викликає активність особистості, спрямовану на пошук шляхів або способів його задоволення [159]. Задоволення інтересу не призводить до його зникнення, а навпаки, викликає потяг до пізнання все нових і нових явищ і об'єктів оточуючої дійсності, що відповідають більш високому рівню пізнавальної активності.

Зважаючи на те, що важливою складовою інтересу є мотив, С.Л. Рубінштейн виявив такі прояви інтересу у структурі мотивації:

- 1) інтерес, викликаний пізнавальною активністю особистості (характером розумової діяльності);
- 2) інтерес, викликаний відповідними здібностями і схильностями;
- 3) інтерес до певної діяльності та до предмета, що має до неї відношення;
- 4) інтерес, викликаний його зв'язком з практичною діяльністю [159].

Не дивлячись на те, що сьогодні інтерес як категорія є предметом багатьох наукових досліджень з психології, досі не вироблено єдиної точки зору на його природу, що зумовлюється також тим, що дослідники вбачають у його основі різні компоненти психічної діяльності. Однак він однотайно визнається відносно самостійним, автономним компонентом особистості, що проявляється у вибірковій активності суб'єкта стосовно тих чи інших об'єктів оточуючої дійсності.

У психологічному словнику інтерес трактується як схильність людини із задоволенням займатися певною справою, а також як вибіркова спрямованість її уваги [153]. У динаміці свого розвитку інтерес може перетворюватись в нахил як прояв потреби у здійсненні діяльності, яка є об'єктом інтересу.

Шапар В.Б. схиляється до думки, що інтерес – це форма прояву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності й цим сприяє орієнтуванню, ознайомленню з певними фактами та кращому відображенню оточуючої дійсності. Також вчений зазначає, що суб'єктивно інтерес проявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта інтересу [202].

У науковій літературі прийнято розрізняти безпосередній інтерес, що виникає як результат привабливості об'єкта пізнання, і опосередкований інтерес, як результат уваги до об'єкта, що слугує засобом досягнення кінцевої мети діяльності [49].

На сьогоднішній день у психологічній літературі виокремилися 3 провідні напрямки трактування інтересу:

- 1) інтелектуальний – будь-який інтерес пов'язаний з пізнанням навколишньої дійсності, тобто з інтелектуальною діяльністю людини. Саме інтерес є головним стимулом для пізнання нового індивідом. Отже, психологічну основу інтересу складає інтелектуальна сторона психіки [45, 67, 110, 155];
- 2) емоційний – інтерес у людини є джерелом позитивних емоцій та об'єктом підвищеної уваги, а те, що викликає негативні емоції, гальмує виникнення інтересу. Отже, інтерес зумовлений наявністю емоційного

компоненту у ставленні людини до предмета її пізнання. У такому випадку природа інтересу, на думку вчених [84, 97, 207, 208], лежить в емоційній сфері психіки людини, оскільки саме її елементи (позитивні емоції) є стимулом виникнення інтересу та його збереження;

- 3) вольовий – представники цього напрямку розглядають інтерес з точки зору вольової активності особистості [27]. Вчені обґрунтовують свою позицію тим, що інтерес стимулює активність і виражається у прагненні особистості оволодіти тим предметом, що її цікавить.

Втім, не дивлячись на те, що вчені-психологи розглядають інтерес з різних сторін, їх погляди збігаються в тому, що інтерес – складна, багатогранна категорія, природа якої лежить у сфері психіки людини і має свої складові. Так, А.К. Маркова [115] та С.Л. Рубінштейн [159] вказують на інтелектуальну та емоційну складові. Також аналіз інтересу здійснюється з точки зору взаємодії трьох компонентів психічної діяльності: емоційного, гностичного і вольового [59, 87, 95, 146, 175]. Д. Сьюпер стверджує, що інтерес – це схильність, однак не риса особистості, а якась інша річ, що має різні складові: дещо від схильності, дещо від характеру, дещо від особистості [221]. У своїй теорії індивідуальності цей вчений розвиває ідею про те, що люди різняться за своїми здібностями, інтересами та особливостями особистості. Інтереси, на думку Д. Сьюпера, відображають соціальну позицію людини, вони підлягають впливу ситуації, певною мірою пов'язані зі здібностями, розрізняються залежно від статі людини і з віком зазнають певних змін.

Видатний український психолог Г.С. Костюк наголошував, що інтерес, поряд з іншими духовними потребами є одним з мотивів пізнавальної діяльності людини. Вчений, зокрема, розглядав особливості формування пізнавальних інтересів у процесі навчання [93].

Л.А. Гордон схиляється до думки, що інтерес є емоційно забарвленою спрямованістю нашої свідомості на певні об'єкти оточуючого світу, поєднану з прагненням до них і відповідною діяльністю. Вчений запропонував одну з перших класифікацій інтересу, що включає в себе:

- 1) інтереси, спрямовані на процес діяльності;
- 2) інтереси, спрямовані на результат діяльності;
- 3) інтереси, спрямовані одночасно і на процес, і на результат діяльності [50].

Штифурак А.В. вважає, що інтерес, здійснюючи свої головні функції, а саме – спонукальну, пізнавальну та комунікативну, – тим самим здійснює дієвий вплив на цілісне формування активності особистості [203].

Вижевська Ю.О. дотримується думки, що "...Інтерес – це складне особистісне утворення, психологічна природа якого базується на комплексі життєво необхідних для особистості процесів"[39, с. 12]. Інтереси відіграють значну роль у формуванні особистості і є цінними мотивами будь-якої діяльності, певною духовною потребою і залежать від об'єктивних та суб'єктивних факторів. Розглядаючи характерні прояви інтересів, а саме властиві їм емоційні, вольові та інтелектуальні прояви, Вижевська Ю.О. характеризує їх за широтою (кількістю об'єктів, що привертають увагу індивіда), стійкістю (тривалості концентрації уваги на об'єкті) та динамічністю (змінною

широти та стійкості); також інтереси виступають стимулами операційної активності. Окремою характеристикою інтересів дослідниця визначає їх інтенсивність, тобто силу впливу на психічні процеси індивіда, емоційну насиченість інтересів та глибину їх проникнення.

Деякі дослідники, зокрема, Дьомін М.В., Ковальов В.І. [54, 86, 141] трактують інтерес з позиції суб'єктності, вважаючи, що він не в змозі виступати у якості спонукальної сили суб'єкта, якщо цим суб'єктом не усвідомлюється. Однак Г. Глезерман з цього приводу зазначає, що суб'єктивна сторона інтересу не обмежується лише його усвідомленням, а виражає активну спрямованість суб'єкта діяльності [48]. Усвідомлення інтересу породжує у індивіда певні прагнення і можливі варіанти практичних дій.

Вивчаючи вплив зовнішнього середовища на психічний розвиток особистості, І.М. Сеченов, як і деякі інші вчені, стверджував, що першопричина будь-якої людської дії лежить поза нею [134, 166]. Отже, причина виникнення інтересу до будь-чого лежить у самому його предметі. На цю особливість звертають увагу й зарубіжні дослідники, визнаючи вплив соціального досвіду індивіда на формування його інтересів [216].

Таким чином, у психології аналіз інтересу здійснюється у 3 напрямках – інтелектуальному, емоційному і вольовому. Більшість вчених-психологів розуміють його як автономний компонент особистості, природа якого лежить у сфері психіки людини і має емоційну, гностичну та вольову складові. Одноставного визначення інтересу у психологічній літературі на сьогоднішній день ще не вироблено, але найчастіше його трактують як схильність, спрямованість, мотив пізнавальної діяльності особистості, що має обов'язково нею усвідомлюватися.

З точки зору соціології інтерес розуміється як об'єктивна причина діяльності суб'єкта, спрямованої на задоволення тих чи інших потреб. Зміст інтересу визначається матеріальними умовами життя особистості, місцем, яке вона посідає у конкретно-історичних обставинах [49]. Потреби людини є основою її інтересів. Категорія потреби охоплює більш широке коло явищ, ніж категорія інтересу. Потреби притаманні всім біологічним організмам, в тому числі й людині. Інтереси ж – тільки людині. Вони є у всіх суб'єктів – носіїв інтересів: окремих індивідів, соціальних груп, держав, суспільств, всього людства і т. і.

Для розуміння складної взаємодії найрізноманітніших інтересів необхідно вдаватися до аналізу їх класифікації. Інтереси можна класифікувати, наприклад, за суб'єктами (інтереси держави, нації, сім'ї), за сферами суспільного життя (матеріальні, духовні), за наявністю суперечностей (гармонійні, негармонійні; антагоністичні, неантагоністичні; узгоджувані, не узгоджувані), за тривалістю (довготривалі, короткотривалі), за значенням (корінні, некорінні) і т. і. [174].

Вітчизняна дослідниця Кацова Л.І. наголошує: "...Спектр вивчення інтересу в науці досить широкий, адже інтерес значним чином впливає на соціальне, етичне, естетичне життя людини. Поза проблем інтересу неможливо вивчати не тільки спорідненість і розвиток інтересів різних соціальних груп, а й динаміку структури суспільства, взаємовідносини особистості й суспільства. Сутність інтересу як загального феномена і соціального явища виявляється в його об'

ектно-суб'єктному підґрунті. В ньому відображається активна дійсність, з якої людина вибирає те, що є для неї цінним і значущим"[77, с. 16].

Суб'єкт-об'єктне підґрунтя вбачає в інтересі й відомий російський вчений Здравомислов А.Г. Інтерес, на його думку, це – єдність прояву внутрішньої сутності суб'єктів і відбиття об'єктивності світу, сутності матеріальних і духовних цінностей людської культури в свідомості суб'єкта. Вчений підкреслює, що саме суб'єкт-об'єкту сутність інтересу варто брати до уваги при розв'язанні таких проблем, як взаємозв'язок суспільних та індивідуальних інтересів, структури інтересу, співвідношення мотивів у сфері соціальної психології (почуття, бажання, настрої, пристрасті) та у сфері ідеології (цілі, ідеї, принципи), розв'язання протиріч у суб'єктивній та об'єктивній сфері інтересів, їх класифікації тощо [66].

Важливе значення для реалізації інтересів особистості має їх співвідношення із загальними інтересами суспільства. З цього приводу Здравомислов А.Г. зазначає, що ігнорування або недооцінка загальних інтересів, висування на перший план інтересів складових частин, з одного боку, і відрив загального інтересу від свого власного підґрунтя, забігання наперед, перетворення загального інтересу в абстрактне гасло, що не підкріплюється конкретними діями в силу недостатнього розвитку, недостатньою готовністю складових частин, з іншого, призводить до гальмування реалізації як загальних, так і приватних, локальних інтересів [66].

Зазвичай найбільш гостре зіткнення інтересів відбувається у сфері політики, бо саме у політичних інтересах втілюється узагальнене відношення носіїв інтересів до політичної влади, організаційно-управлінського, господарського та духовного життя суспільства [190]. Інтереси, як і потреби, є рушійною силою діяльності, поведінки і вчинків людей. Вони, як говорив Г. Гегель, рухають народами. Тому для розуміння суті політичних процесів, практичних дій людей, політичних програм, гасел, заяв, передвиборних обіцянок тощо треба відшукувати справжні інтереси дійових осіб. Складність цієї важливої акції полягає, зокрема, у тому, що справжні інтереси далеко не завжди правдиво зображуються їх носіями. Часто буває, що про інтереси одних говорять інші.

У суспільстві має місце складна взаємодія найрізноманітніших, часто суперечливих інтересів, і результати їх зіткнення бувають інколи несподіваними. Неодмінною умовою успішності політики, скажімо держави, є врахування цієї взаємодії, прогнозування її наслідків [174].

Політичний інтерес – це спрямованість дій суб'єкта політики на постановку й досягнення політичної мети залежно від можливості вирішення того чи іншого політичного завдання. Політика є засобом забезпечення інтересів як великих, так і малих суспільних груп. Політичний інтерес постає вирішальним мотивом, що мобілізує суб'єкт політики на боротьбу за збереження чи зміну певних умов і форми його політичної діяльності. Тому політичне життя в цілому, його закономірності опосередковуються інтересами. Виникнення політичного інтересу означає, що становище суб'єкта політики породжує певну політичну мету й вимагає від нього певних дій задля її досягнення [130].

З точки зору економіки інтерес характеризує щось важливе, значуще, потрібне для індивіда, сім'ї, колективу, групи, класу, нації, суспільства в цілому. У економіці розрізняють інтереси особисті і загальні (сімейні, групові, класові, національні, суспільні). Інтерес є результатом об'єктивних соціальних умов, що визначають відповідну спрямованість волі і дій людей. Суспільний інтерес є завжди інтересом людей, що входять до складу будь-якої соціальної та історичної спільності (суспільної групи), того чи іншого колективу, підприємства, об'єднання [174].

Рушійна сила інтересу в економіці проявляється у тому, що людина зацікавлена у чомусь і за певних умов діє саме у цьому напрямі. Зацікавленість працівника у результатах виробництва, ефективності діяльності установи є основою дієвості мотивації до праці. Тому впроваджені в Україні ринкові відносини мають бути такими, що породжують зацікавленість працівника приватного чи державного виробництва у підвищенні продуктивності та ефективності праці, поліпшенні якості продукції та послуг [157].

Проблема інтересу у педагогіці вже не є новою, оскільки це питання тісно пов'язане з внутрішнім світом людини (учнем), з її прагненням до досягнення і перетворення дійсності. Починаючи з XVIII ст. інтерес все частіше розглядають під педагогічним кутом зору. Зокрема, Я.А. Коменський одним з перших охарактеризував інтерес як рушійну силу поведінки, емоційно забарвлену увагу, що зміцнює потяг до здобуття знань. Значну увагу інтересу приділяв І. Герbart, розглядаючи його "інтелектуальний" феномен. Жан-Жак Руссо вважав, що навчання і виховання ніколи не будуть успішними без наявності інтересу з боку вихованців.

Порівняльний аналіз інтересів і потреб здійснив К.Д. Ушинський [184]. Ним була визначена роль інтересу в процесі етичного становлення особистості, показані його зв'язки з потребами, які викликають неусвідомлені прагнення, опосередковані відчуттями й уявленнями. Однак, пізніше теорія К.Д. Ушинського була дещо розкритикована деякими іншими вченими [149].

У працях Н.М. Бібік можна знайти твердження, що інтерес є стійкою якістю особистості, що відображає найбільш значущі сторони її розвитку (волю, інтелект, почуття) і постає засобом динамічного, захоплюючого навчання [22].

У педагогічному словнику інтерес розглядається як активна спрямованість людини на той чи інший предмет дійсності, пов'язана з позитивними емоціями ставлення до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю [139]. Також у словнику зазначені ознаки, за якими характеризується інтерес, а саме:

- 1) зміст – захоплення музикою, природою, технікою, літературою тощо;
- 2) обсяг – спрямованість на пізнання різних об'єктів дійсності – історії, музики, медицини, образотворчого мистецтва тощо;
- 3) стійкість – постійне бажання набувати нові знання; стійкість інтересу виражається у тривалості його збереження та його інтенсивності;
- 4) сила і дієвість – проявляються в наполегливості людини оволодіти тими чи іншими галузями знань, подоланні труднощів [139].

У підлітковому віці переважна більшість абітурієнтів починають навчання у ВНЗ. Саме на цей період припадає збільшення сили, дієвості та стійкості

інтересів, що починають виходити за звичні для підлітка межі. Скажімо, стійкість інтересу може проявлятися у тому, як особистість долає (або не долає) труднощі у здійсненні навчальної діяльності, що не є безпосередньо об'єктом інтересу, а лише умовою отримання чого-небудь, того що цікавить. Активне ставлення до громадського життя та до деяких галузей науки під час навчання у вищому навчальному закладі супроводжується підвищеним інтересом до однієї, або, частіше, до кількох навчальних дисциплін.

Розглядаючи інтерес у рамках педагогіки, не можна оминати таку категорію як інтерес у навчанні, бо саме у навчальній діяльності наявність інтересу відіграє виняткову роль. Інтерес у навчанні вчені розуміють як активне пізнавальне ставлення учнів (студентів) до навчання й праці [49]. При наявності інтересу до навчання знання засвоюються легко, швидко, міцно. При його відсутності навпаки – важко, здебільшого формально, на практиці майже не застосовуються та швидко забуваються. А все тому, що інтерес є одним з найістотніших стимулів до набуття знань і розширення кругозору. Однак, при розширенні кола інтересів задля успішної навчальної діяльності важливо виокремлювати основний або головний інтерес.

Однією з необхідних умов формування інтересу до навчальної діяльності є усвідомлення вихованцями важливості і значущості матеріалу, що вивчається. Досить ефективним засобом формування інтересу до навчання є включення учнів (студентів) в активну творчу діяльність. Таким чином, завданням навчання стає формування в учнів (студентів) стійких інтересів, що обов'язково мають бути підкріплені позитивними емоціями [49].

Таким чином, у педагогіці інтерес трактується як стійка якість особистості, що відображає найбільш значущі сторони її розвитку (волю, інтелект, почуття) або ж як її активна спрямованість на той чи інший предмет дійсності, пов'язана з позитивними емоціями ставлення до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю. Інтерес у педагогіці характеризується за такими ознаками: зміст, обсяг, стійкість, сила і дієвість. Також у рамках педагогіки отримала поширення така категорія, як інтерес у навчанні, що розуміється вченими як активне пізнавальне ставлення учнів (студентів) до навчання й праці.

Отже, інтерес це:

- з точки зору **філософії** – якість особистості, що пов'язана з її самореалізацією та формується під впливом ставлення до окремих об'єктів та явищ або ж до оточуючого світу загалом;
- з точки зору **психології** – 1) автономний компонент особистості, що має волюву, емоційну та гностичну складові, природа якого лежить у сфері психіки людини; 2) мотив, схильність або ж спрямованість пізнавальної діяльності особистості, що має обов'язково нею усвідомлюватися;
- з точки зору **соціології** – об'єктивна причина діяльності суб'єкта, що спрямована на задоволення тих чи інших потреб. Зміст інтересу визначається матеріальними умовами життя особистості, місцем, яке вона посідає у конкретно-історичних обставинах;

- з точки зору **політології** – спрямованість дій суб'єкта політики на постановку й досягнення політичної мети залежно від можливості вирішення того чи іншого політичного завдання. Політичний інтерес постає вирішальним мотивом, що мобілізує суб'єкт політики на боротьбу за збереження чи зміну певних умов і форми його політичної діяльності;
- з точки зору **економіки** – інтерес характеризує щось важливе, значуще, потрібне для індивіда, сім'ї, колективу, групи, класу, нації, суспільства у цілому. У економіці розрізняють інтереси особисті і загальні (сімейні, групові, класові, національні, суспільні);
- з точки зору **педагогіки** – активна спрямованість уваги особистості на той чи інший предмет дійсності, пов'язана з оволодінням тією чи іншою діяльністю та позитивними емоціями ставлення до пізнання; стійка якість особистості, що віддзеркалює найбільш значущі сторони її розвитку (почуття, волю, інтелект). Інтерес у навчанні розуміється вченими як активне пізнавальне ставлення студентів (учнів) до навчання й праці.

1.2. Формування інтересу до педагогічної діяльності як наукова проблема

Аналіз категорії “інтерес” у науковій літературі з різних позицій дозволяє нам перейти до розгляду цього поняття у більш вузькому його вимірі, а саме інтересу до педагогічної діяльності. Однак, варто зауважити, що педагогічна діяльність є різновидом професійної, а інтерес до неї, відповідно, є різновидом професійного. Саме тому для початку ми вважаємо за необхідне визначити що таке професійний інтерес взагалі.

Використання терміну “професійний інтерес” у дослідженнях з психології та педагогіки почалося близько 50 років тому. С.П. Крегдже, що вивчав професійний інтерес з позиції діяльнісної теорії, визначив його як складний багатоступеневий ієрархічний комплекс вищих психічних процесів, властивостей і станів, що включає пізнавальну, емоційну і вольову активність особистості, спрямовану на обрану професійну діяльність [95]. Природа професійного інтересу, на думку вченого, ґрунтується на єдності спадкового (початкова стадія виникнення професійного інтересу) й набутого (його подальший розвиток, закріплення, поглиблення) і має під собою подвійну основу – психофізіологічну та соціально-психологічну.

Психофізіологічною основою професійного інтересу виступає активність фізіологічних процесів і нервових зв'язків у різних системах та органах людського організму, що відповідають за здійснення пізнавальної та практичної діяльності [89, 95]. Психофізіологічна основа професійного інтересу проявляється в тому, що в тій чи іншій ситуації у людини виникає рефлекторна модель дії, що взаємодіє з іншими об'єктами. Далі, у рамках цієї моделі відбувається співставлення стереотипу і варіотипу, на що також звертав свою увагу Сеченов І.М., підкреслюючи, що чим більше компонентів варіотипу

включає у себе нейродинамічна структура, тим глибшим буде професійний інтерес особистості [166]. Коломинський Я.Л. фізіологічну основу професійного інтересу вбачає у роботі інших функціональних систем (окрім мозку), що під час його проявів підтримують активність організму [89].

Соціально-психологічна основа професійного інтересу ґрунтується на усвідомленому ставленні індивіда до обраної професійної діяльності. Вивчаючи ставлення особистості до професійної діяльності, деякі вчені називають його “рефлексом мети” і визначають як основну форму життєвої енергії людини [134, 178].

Ще один теоретик діяльнісної теорії, О.М. Леонт'єв, наголошував на тому, що спонуками особистості до певної діяльності виступають мотиви [104]. Отже, мотиви, що підштовхують індивіда до конкретної професійної діяльності, можна розглядати як складову частину професійного інтересу.

Мотив як спонукальна причина дій і вчинків людини, її діяльності, в основі якої лежить задоволення тих чи інших потреб багатьма психологами і педагогами вважається однією зі складових інтересу [16, 39, 104]. В процесі усвідомлення первинних (вроджених) і вторинних (матеріальних і духовних) потреб у людини виникають певні спонуки до діяльності, завдяки якій ці потреби будуть задоволені [49]. Також мотив розуміється як ідеальний або матеріальний предмет, що визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого вона і здійснюється або як усвідомлена причина, що лежить в основі вибору дій і вчинків людини [202].

У своїх працях С.П. Крегдже виокремив як окрему психічну діяльність особистості потребу у професійній діяльності [95]. Потреби – це властивість усього живого, яка спонукає його до активності або викликає інші реакції завдяки відображенню надлишку, недостатності або відсутності чинників, що позитивно чи негативно впливають на життєдіяльність організму, людської особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства загалом [190].

Цікавими, на нашу думку, є роздуми Кацовой Л.І. з цього приводу: “...У соціальній практиці виділяють дві найбільш загальні групи потреб: матеріальні і духовні. Матеріальні потреби пов’язані передусім із забезпеченням потреб фізичного функціонування людини – потреб у їжі, житлі, одязі та ін. Проте, сьогодні частіше ми маємо справу з опосередкованістю матеріальних потреб духовними, тобто більшість матеріальних потреб людина здійснює з урахуванням своїх індивідуальних смаків, запитів, бажань. Індивідуальний характер потреб детермінований, з одного боку, психофізіологічними особливостями людини; з іншого, – умовами її соціального розвитку” [77, с. 18].

Отже, більшість людських потреб має подвійний характер: як життєва необхідність і як прагнення задовольнити духовні запити. Задоволення існуючих або виникнення нових потреб пов’язане з процесом споживання, а також з появою нових предметів потреб. Реалізація потреб неможлива без їх адекватного усвідомлення, що залежить в цілому від умов та рівня розвитку суб’єкта. Усвідомлення предмета потреби набуває форми мети; відповідно усвідомлення шляхів, способів, засобів її досягнення – форми інтересів, які спонукають людину до різноманітних способів діяльності [190].

Розглядаючи спільні і відмінні ознаки потреби та професійного інтересу, вчені наголошують, що інтерес до конкретної спеціальності є результатом задоволення потреби у професійному самовизначенні [60]. У широкому розумінні професійний інтерес слід розглядати як спрямованість особистості на конкретну професію, що зумовлюється набутиим досвідом і мотивацією.

Деякі вже згадувані нами психологи, зокрема, Дьомін М.В. і Ковальов В.І. наголошували на тому, що інтерес має обов'язково усвідомлюватися особистістю [54, 86, 141]. Відповідно, усвідомлення професійного інтересу буде мати місце лише тоді, коли особистість співвіднесе свої власні здібності й нахили з вимогами майбутньої професії.

Дослідження професійного інтересу у вітчизняній науковій літературі зазвичай проводилося з 3 методологічних підходів, а саме:

- 1) системного – даний підхід досліджує шляхи, закономірності підготовки професійних кадрів у вищій школі, займається обґрунтуванням технологій навчання з урахуванням розвитку професійних інтересів особистості на різних етапах навчально-виховного процесу [39];
- 2) діяльнісного – у рамках цього підходу дослідження професійних інтересів проводиться з урахуванням єдності принципів: розвитку та історизму, інтеріоризації та екстеріоризації, зовнішньої та внутрішньої діяльності, об'єктивного і суб'єктивного і т. і. [28, 36, 38, 103, 104, 159, 161];
- 3) особистісного – тут акцент дослідження здебільшого зводиться до всебічного розвитку особистості, що забезпечується навчально-виховним процесом [17].

Багато вчених, як педагогів, так і психологів, вказують на прямий вплив інтересу на успішність навчання та професійної діяльності [2, 9, 64, 69, 78, 107, 122], але досліджень, у яких би розкривалась природа і закономірності такого впливу, відносно небагато. Деякі вчені пов'язують професійний інтерес зі схильністю до певної діяльності, проте не роз'яснюють, у чому саме проявляється такий зв'язок [76, 200, 211].

О.Г. Асмолов, вивчаючи формування професійного інтересу у студентів, дійшов висновку, що останній виникає на основі мотивів. У мотиваційній сфері студента, на думку вченого, домінує мотивація професійної діяльності, що виступає як об'єктивне, соціально важливе явище або суб'єктивне, особистісне переконання [16].

З віком мотиви особистості зазнають певних змін. Якщо у дошкільному віці провідними є ігрові мотиви, то у шкільному їм на зміну приходять навчальні, а в подальшому – трудові мотиви. Пов'язуючи інтереси і мотиви між собою, О.Г. Асмолов визначає професійний інтерес як спрямованість свідомості студента на ту чи іншу сферу діяльності [16].

Розвиток професійного інтересу впливає на виховання професійної спрямованості особистості студента, підвищує ефективність навчально-виховного процесу у вищій школі, на що вказують багато вітчизняних науковців [17, 33, 85, 126, 140, 159]. У процесі навчання студенти набувають знання уміння та навички, що, в свою чергу, позитивно впливає на розвиток та поглиблення професійних інтересів – з часом студентів починають цікавити

внутрішні закономірності обраної спеціальності, а не лише її зовнішній бік. Таким чином, зміст професійних інтересів під час навчання зазнає певних змін і виражається у їх спрямованості на той чи інший об'єкт [95, 97].

У змістовому аспекті певну послідовність етапів формування професійних інтересів виявив Додонов Б.І.:

- 1 етап – відсутність як професійної, так і пізнавальної спрямованості;
- 2 етап – перевага пізнавальної спрямованості;
- 3 етап – перевага професійної спрямованості;
- 4 етап – наявність і пізнавальної, і професійної спрямованості [57].

Професійну спрямованість зазвичай трактують як інтерес до професії і схильність займатися нею. Хуррамов З.К. з цього приводу висловлюється так: "...Ми розуміємо професійну спрямованість не тільки як підструктуру особистості, її вищий рівень, але і як набуття майбутнім учителем сукупності, певної системи знань та умінь з метою подальшого якісного виконання своєї конкретної професійної діяльності"[193, с. 11].

Сутністю пізнавальної спрямованості є намагання і вміння пізнавати в процесі пошуку. Виступаючи як невід'ємний компонент професійної діяльності, пізнавальна спрямованість є показником рівня сформованості професійних переконань. Вона характеризує готовність студента до осмисленої професійної діяльності і, як зазначає Арчажникова Л.Г., багато в чому залежить від того, наскільки стійкими є його інтереси до своєї професії, від спрямованості його дій на оволодіння тим комплексом знань, умінь і навичок, що він має засвоїти під час навчання у ВНЗ [14].

Професійний інтерес як форма прояву пізнавальної потреби забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє ознайомленню з новими явищами і фактами, а також більш повному і глибокому відображенню оточуючої дійсності.

Професійний інтерес може супроводжуватись професійним покликанням, тобто специфічним ставленням до певного виду діяльності. Професійне покликання – це соціально зумовлений стійкий потяг людини до певного виду трудової діяльності, за якого її робота найбільш продуктивна і відповідає реальним і потенційним можливостям особистості. Виражається професійне покликання сукупністю розвинутих здібностей і стійкою схильністю [61].

Визначення професійно-пізнавального інтересу дає Вижевська Ю.О.: "...Пізнавальний інтерес з професійним спрямуванням, що має властивості професійного й пізнавального інтересів – стійкість, широта, динамічність, інтенсивність, зв'язок зі здібностями, самостійність, усвідомлення професійної зацікавленості у галузі, одночасне поєднання мотиву професійного навчання і потреби в набутті професійного досвіду можна визначити як професійно-пізнавальний інтерес"[39, с. 22].

Педагогічну інтерпретацію інтересу дає Щукіна Г.І., розглядаючи його як об'єктивно існуючі ставлення особистості, які виявляються в результаті впливу реальних умов життя і діяльності людини [207]. Із загального інтересу дослідниця вирізняє професійний і пов'язує його з вибірковою спрямованістю особистості, яка звернена до пізнання його предметного змісту і власне процесу

оволодіння знаннями [208]. Рівні розвитку інтересу, на її думку, не можуть існувати окремо один від одного, оскільки вони є взаємопов'язаними і взаємопроникаючими. Також Г.І. Щукіною виявлено такі критерії рівнів сформованості інтересу:

- 1) прояви інтелектуальної активності – інтелектуальна активність людини виражається у зосередженні її думок на якомога ширшому і глибшому пізнанні професійної діяльності;
- 2) емоційні прояви – одні з головних ознак наявності інтересу у суб'єкта; однак, далеко не всі емоційні прояви є ознакою власне інтересу (наприклад, радість може бути короткотривалою і не пов'язаною з інтересом); обов'язковою властивістю інтересу є стійке позитивне ставлення особистості до об'єкта і бажання повторити ті процеси чи досягти тих результатів діяльності, що приносять задоволення, тому тут можна говорити і про усвідомлення життєвої значущості обраної професійної діяльності, її відповідності потребам і запитам індивіда, що, в свою чергу, стимулює волю активності (на що вказують також Надирашвілі Ш.А., Чебикін А.Я. [127, 146, 196]);
- 3) волевій прояви – прагнення працювати за фахом, здатність до вирішення професійних завдань, прояв ініціативи пошуку, здатність до самоосвіти та самовдосконалення. Саме через волевій прояви інтереси пов'язані з досягненням поставленої мети, мотивами професійної діяльності [208].

І.Д. Карцев розуміє професійний інтерес як інтерес до того чи іншого виду діяльності, якому надається перевага [78]. Деяко схожі погляди з цього питання можна спостерігати у В.Є. Алексеева та Л.Г. Антипової, – ці вчені під професійним інтересом розуміють спрямованість особистості на успішне оволодіння професією, – та у Б.І. Адаскіна, що розглядає професійний інтерес як спрямованість розуму, волі й почуттів на оволодіння професією [3, 5, 9]. Щербаков О.І. визначає професійний інтерес як індивідуально-психологічне явище, яке у поєднанні з уміннями та навичками особистості виступає як інкорпуючий початок творчого ставлення до діяльності [205].

Часто професійний інтерес розуміється насамперед як мотив, що спонукає суб'єкта займатися певною професійною діяльністю. З одного боку, він є передумовою діяльності, а з іншого – результатом її впливу на суб'єкта, тобто мотивом, що сформувався вторинно [39]. Об'єктом професійного інтересу за Є. А. Климовим є специфіка і зміст конкретної професії [82].

Структура особистості, розроблена К.К. Платоновим, включає в себе 4 складові: спрямованість, досвід, особливості психічних процесів та біопсихічні особливості [142]. На думку багатьох науковців (Ананьєв Б.Г., Бех І.Д., Божович Л.І., Костюк Г.С., Леонтьєв О.М.), спрямованість особистості, як одна з її основних характеристик, визначається дією комплексу елементів, одним із яких є професійний інтерес [7, 8, 17, 28, 93, 104]. Саме професійний інтерес виконує роль головної ланки у структурі спрямованості особистості у період професійного самовизначення та подальшої трудової діяльності. За теорією особистості, розробленою вищезазначеними вченими, професійний інтерес є складним особистісним утворенням, що проявляється у позитивному ставленні

суб'єкта до певної професійної діяльності.

Предмет професійного інтересу розроблявся і у межах інших теорій, зокрема , теорією поетапного формування розумових дій, згідно з якою діяльність складається з двох частин – зовнішньої (виконавчої) та внутрішньої (орієнтовної)[45]. Якщо професійну діяльність суб'єкта розглядати як зовнішню, то певну частину внутрішньої складатиме інтерес до неї.

Теорія установки визначає професійний інтерес як установку, що скеровує спрямованість особистості на певну професійну діяльність [127, 181, 182]. Згідно з цією теорією, здійсненню будь-якої діяльності передують формування в індивіда певної готовності виконувати цю діяльність, спонукальною силою якої і є інтерес. Установка має конкретну спрямованість, вона завжди вмотивована і включає в себе вольовий, пізнавальний та емоційний компоненти, що є характерним і для професійного інтересу [182]. Таким чином, професійний інтерес за теорією установки виступає як психічна готовність особистості до здійснення професійної діяльності.

Вижевська Ю.О. доводить, що "...Структуру інтересу до професійної діяльності складають: мета, мотиви, уявлення про характер діяльності, бажання її здійснити, прогнозований результат. Ці елементи також становлять орієнтовну основу діяльності"[39, с. 25]. Професійний інтерес, на її думку, виступає у якості ціннісно-орієнтовної основи, від якої залежить ефективність професійної діяльності та задоволеність нею і може здійснюватись як: інтерес-очікування, інтерес – позитивна оцінка діяльності, інтерес на основі високої самооцінки власних можливостей, інтерес-ставлення до педагогічної діяльності як до цінності [39]. Як системне утворення професійний інтерес відображає комплекс установок, що розвиваються у особистості в процесі теоретичного і практичного засвоєння базових процедур та операцій певної спеціальності.

Виникнення професійного інтересу, з точки зору Б.Г. Ананьєва, є результатом впливу на людину навколишнього середовища та певної трудової діяльності [7]. Але одна і та ж сама діяльність може по-різному сприйматись різними людьми, що залежить від внутрішньої структури особистості. Виникнення певного професійного інтересу значною мірою визначається соціальним середовищем особистості, бо вона є суб'єктом не лише професійної діяльності, а й усього суспільного життя [95]. Проте не можна сказати, що суспільство є вичерпним чи головним фактором у процесі становлення професійних інтересів. Багато в чому розвиток останніх більше залежить від особистісних якостей, прагнень, потреб і т. і.

Плеядою видатних науковців (Кузьміна Н.В., Маркова А.К., Щукіна Г.І.) були розроблені показники, за якими можна визначити рівень сформованості професійного інтересу, серед яких:

- 1) позитивна емоційна оцінка діяльності [115, 167];
- 2) ціннісне ставлення до обраної сфери діяльності [207];
- 3) суб'єктність позиції студента [29, 97].

Отже, у широкому розумінні професійний інтерес вважається спрямованістю на конкретну професію, у більш вузькому – як комплекс вищих психічних процесів, що включають вольову, пізнавальну та емоційну активність

особистості, спрямовану на певну професійну діяльність. Професійний інтерес має подвійну основу – психофізіологічну та соціально-психологічну та включає в себе такі структурні компоненти як мету, мотиви, уявлення про характер діяльності, бажання її здійснити та прогнозований результат.

Успішне здійснення будь-якої професійної діяльності вимагає попередньої підготовки кваліфікованого фахівця, що за своїми робочими характеристиками має відповідати вимогам професії. Система фундаментальних та прикладних знань щодо професії розвивається у межах соціології, охорони праці, психології та інших наук. Натомість кваліфікаційну характеристику спеціаліста пов'язують з такими поняттями, як “професія”, “професіоналізм”, “професійна придатність”, “професіограма”, “психологічна готовність до праці” тощо. Скажімо, готовність до будь-якої праці В.О. Моляко розуміє як складне особистісне утворення, свого роду систему, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі більш чи менш успішно виконувати конкретну роботу [121]. При всій своїй специфічності ці поняття тією чи іншою мірою торкаються питань відповідності якостей професіонала тим вимогам, які висуває до нього певна професія. До того ж, сукупність цих якостей не обмежується поєднанням певної кількості професійних рис людини, необхідних для здійснення відповідної діяльності, а розглядається в контексті загальнопсихологічної теорії діяльності (С.П. Крегдже, О.М. Леонтьєв).

Без науково обґрунтованої характеристики конкретно визначеного фахівця, його ідеальної моделі як зразка, орієнтира та еталона, стає неможливим виконання провідних завдань, які стоять перед навчальними закладами, і перш за все – підготовки спеціалістів високої кваліфікації. У питанні визначення та ґрунтового дослідження якостей спеціаліста найбільш поширеним став професіографічний підхід.

Професіографія трудової діяльності описує світ професій та класифікує їх за економічними, психолого-педагогічними, технологічними та медико-фізіологічними критеріями, а також виступає підґрунтям трудового виховання і професійної освіти [62]. Професіографічний підхід дозволяє розкрити всю складність професії, виявити її змістові та структурні особливості, визначити різноманітність взаємовідносин особистості фахівця з предметами, способами, продуктами праці, з оточуючими людьми, а за допомогою специфічних і неспецифічних явищ, що супроводжують процес праці, розкрити властиве їй напруження різних психічних функцій та на основі цього окреслити весь спектр вимог до суб'єкта відповідної професійної діяльності, про що докладно описано у навчальному посібнику “Основи професіографії” [132].

Гузій Н.В. вказує на те, що професіографічний підхід протягом свого розвитку пройшов досить складний шлях еволюції від механістичної, машиноцентристської орієнтації, суть якої зводилася до пристосування людини до техніки, умов праці (які могли бути і незадовільними) для підвищення її ефективності, через теорії взаємної адаптації людини і машини до антропоцентричної (людиноцентричної) парадигми, де пріоритетними стають інтереси й потреби самої людини, створення умов для розвитку її потенціалу, творчих можливостей, збереження психічного і фізичного здоров'я,

задоволення професійною діяльністю [51].

Визначення психологічних характеристик професії, а також еталонних моделей фахівця, що кваліфіковано виконує свою працю, здатний стати її повноцінним суб'єктом та збагачувати досвід професії, є одним з основних завдань професіографії. Одним із варіантів професійно-кваліфікаційних моделей успішного фахівця, в якому описано науково визначені норми і вимоги до професійної діяльності і якостей особистості спеціаліста, є професіограма – головне джерело одержання знань про професію [51]. Платонов К.К. сформулював основні принципи професіографії, що обґрунтовують створення професіограм, а саме: комплексність, цілеспрямованість, особистісний підхід, типізація, диференційованість, надійність, перспективність, реальність [132].

За змістом і структурою розрізняють професіограми:

- 1) комплексні (Ю.В. Котелова, К.К. Платонов)[94, 142];
- 2) задачо-особистісні (А.К. Маркова)[116];
- 3) аналітичні (О.М. Іванова)[71],

а також моделі фахівця – нормативні, експективні, емпіричні (К.К. Платонов)[142].

Цікавою є думка А.К. Маркової стосовно структури професіограми. Дослідниця включає до неї **трудограму** – опис праці в професії, що показує роль професії у суспільстві, її поширеність, визначення предмета, засобів, умов, необхідних знань, умінь і навичок, а також визначення обов'язків і прав фахівця, позитивних і негативних сторін професії та **психограму** – опис людини в професії, що включає характеристику психологічних якостей, бажання до професійного зростання, подолання труднощів, що можуть зачіпати інтелектуальну, емоційно-вольову сфери фахівця [115]. Зміст професіограми зумовлюється її відповідністю конкретним процесам професіоналізації, а тому змінюється залежно від цілей її побудови – профорієнтації, профвідбору, профконсультації, професійної підготовки, професійного вдосконалення [51].

Виділення видів професій, їх класифікація, об'єднання в групи за спільністю видових ознак, психологічних вимог до фахівця, що задовольняють вимоги професії, є одним з основних завдань професіографії. Федоришин Б.О. класифікує професії за типом взаємодії людини і об'єкта її діяльності, зокрема: людина-людина, людина-техніка, людина-природа, людина-художній образ, людина-знакова система [186]. Педагогічну діяльність за даною класифікацією можна віднести до групи “людина-людина”, у якій окрім суб'єкт-об'єктних наявні суб'єкт-суб'єктні стосунки. Компонентами педагогічної діяльності, як і будь-якої іншої, є об'єкт праці (учень, студент), засоби праці (знання, слово, види навчальної діяльності, технічні засоби навчання), результат праці (навчений учень (студент)). Також педагогічна діяльність має ряд особливостей: складний об'єкт праці; розрахованість на порівняно тривалий проміжок часу; кінцева мета досягається розчленуванням її на низку окремих завдань; нестандартність об'єкту навчання та виховання і умов праці [144].

Професіографія педагогічної діяльності і спроби створення професіограм як якісно-описових моделей вчителя мали місце вже у 20-30-х роках ХХ ст.; на теренах колишнього СРСР цим займалися М. Гармсен, М. Зотін, М. Левітов, Т.

Маркар'ян та інші [47, 68, 102, 113, 114, 195].

Успішне здійснення педагогічної діяльності є можливим лише за умови, що підготовка вчителя буде відповідати вимогам професії. Як зазначає Арчажникова Л.Г., наукова розробка професіограми вчителя будь-якої спеціальності може здійснюватись лише на основі аналізу його діяльності і виявленні тих характеристик, що визначають її внутрішню структуру [14].

За Арчажниковою Л.Г. професіограма може бути представлена у двох варіантах: вихідна – те, що маємо, та прогнозована – те, що має бути. Співставлення цих варіантів дає можливість конкретизувати ті якості особистості, котрі мають бути сформовані. Професіограма моделює бажаний результат, який існує ідеально, але має бути отриманий по закінченню визначеного терміну навчання і виховання студента у ВНЗ. Як система вимог до спеціаліста, вона дає можливість передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також вдосконалити програму формування особистості майбутнього вчителя [14].

Професіограма характеризує та впорядковує професійну діяльність вчителя, дозволяє виявити міжпредметні зв'язки і більш цілеспрямовано здійснювати керівний вплив на функціонування всього процесу навчання, оскільки представляє програму, яка, в свою чергу, показує, що саме студент має отримати у вищому навчальному закладі, який обсяг знань, умінь і навичок мати по його закінченню [14]. Наукова розробка професіограми як системного віддзеркалення основних компонентів структури особистості вчителя будь-якої спеціальності може здійснюватись лише на основі аналізу його діяльності та виявленні характеристик, що розкривають її внутрішню структуру. В педагогічній діяльності вчитель виступає як цілісна особистість, проте у теоретичному аспекті можна розглядати її окремі складові [14].

Хуррамов З.К. вважає, що професіограма вчителя загальноосвітньої школи повинна мати такі складові:

- 1) вимоги до всебічно розвиненої та гармонійної особистості вчителя-професіонала, що виражають його громадську позицію в діяльності та його відношення до неї;
- 2) володіння науковими знаннями з питань цілісного процесу формування соціально зрілої, високоосвіченої особистості школяра та реалізації своєї активної громадської позиції в професійній діяльності;
- 3) володіння сукупністю вмінь планування та організації цілісного процесу формування особистості як комплексу педагогічних систем, в організації яких вчителем реалізується його ставлення до педагогічної професії, вміння використовувати наукові знання з питань цілісного процесу формування особистості [193].

Професіографічні дослідження В.А. Сластьоніна дозволяють говорити про необхідність включення до психограми вчителя певних якостей особистості, зокрема, суспільно-політичних, соціально-психологічних, особистісних та етико-педагогічних [170].

Р. Бернс ставить два важливих завдання перед системою підготовки вчителів . Перше пов'язане з інтелектуальним розвитком майбутніх педагогів,

оволодінням ними системою наукових знань та методикою викладання, а друге – із соціалізацією студентів, з їх входженням у роль вчителя. Обов'язковою умовою професійної соціалізації вчений вважає розвиток у студентів мотивації до професійної діяльності і формування у них уявлення про себе як про вчителя. Одним з найбільш важливих мотивів Р. Бернс вважає інтерес як до предмета, що вивчається, так і до викладацької діяльності [21].

Інтерес до педагогічної діяльності є важливою складовою професіограми вчителя. Зокрема, інтерес до професії вчителя характеризується бажанням, захопленістю процесом навчання і виховання учнів, вольовою активністю в отриманні знань, умінь і навичок. У науковій літературі частіше зустрічається визначення “інтерес до педагогічної діяльності”, аніж “інтерес до професії вчителя” (хоча обидва вони фактично є тотожними). Наприклад, Вижевська Ю. О., використовуючи визначення “інтерес до педагогічної діяльності”, переконана, що це “...Вибіркова спрямованість особистості на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності”[39, с. 28].

Щукіна Г.І. у своїх працях писала про те, що інтерес вчителя до своєї педагогічної праці, до предмету своєї діяльності, а також до учня, його можливостей і потреб є важливим двигуном професійної діяльності [207].

Оскільки формування інтересу до педагогічної діяльності відбувається переважно у стінах вищого навчального закладу, варто визначити основні шляхи вирішення цього завдання. Звернувшись до праць С.Л. Братченко та М.Б. Євтуха, що досліджували формування професійного інтересу у студентів, ми спробували екстраполювати їхні надбання на формування інтересу саме до педагогічної діяльності і отримали такий ряд завдань:

- 1) з самого початку навчання у ВНЗ необхідно формувати у студентів систему професійних цінностей і установок відповідно до вимог, що висувуються суспільством на даному етапі його розвитку до вчителя загальноосвітньої школи;
- 2) виховувати у студентів відповідальність і бажання присвятити себе педагогічній діяльності;
- 3) вживати заходи щодо професіоналізації викладання як загальнопедагогічних, так і спеціальних дисциплін і т. і.[31, 63].

Разом з тим, на думку Сахарова В.Ф., як у майбутніх учителів в процесі навчання розвивається інтерес до педагогічної діяльності, розвиваються також здібності й схильності до даної сфери знань [165]. При цьому більш глибокий інтерес до професії вчителя вчений спостерігає у тих студентів, у яких відповідні здібності й схильності почали формуватися ще до вступу у ВНЗ.

На взаємозв'язок інтересів і здібностей вказував ще С.Л. Рубінштейн, вважаючи, що наявність інтересу до тієї чи іншої галузі знань стимулює розвиток здібностей до відповідної професійної діяльності, а наявність певних здібностей, в свою чергу, стимулює інтерес до неї. Вчений також дослідив взаємозв'язок інтересів і здібностей у сфері діяльності і виявив, що, з одного боку, інтерес до будь-якої діяльності підтримується її успішністю, яка обумовлена відповідними здібностями, а з іншого – розвиток здібностей здійснюється в діяльності і стимулюється інтересами [159].

Самарін Ю.А., досліджуючи взаємозв'язок розвитку здібностей та інтересу, дійшов висновку, що останній стає рушійною силою розвитку здібностей лише тоді, коли носить не епізодичний, а систематичний, тобто постійний характер і весь час поповнюється системою нових знань, завдяки якій він (тобто інтерес) стає більш глибоким, широким, усвідомленим [164].

Наявність або відсутність у студента здібностей та схильностей до педагогічної діяльності (як і до будь-якої іншої) перебуває у тісному взаємозв'язку з розвитком інтересу до неї, на що вказує Плетньова З.П. [143]. Шляхи формування та розвитку інтересу до педагогічної діяльності, на думку дослідниці, лежать у застосуванні конкретних методів, зокрема моделювання, структурного аналізу, самоаналізу, бесіди та інших.

Як зазначає Тюребаєва К.С., зосередженість, зацікавленість, інтенсивність мислення, намагання до завершеності діяльності – все це є проявами останньої, що здійснюється під безпосереднім впливом інтересу до неї [180]. В діяльності студентів професійно-педагогічний інтерес виступає у якості внутрішнього поштовху. Інтерес до педагогічної діяльності, на думку дослідниці, впливає не лише на бажання працювати вчителем, а й на постійну потребу в оволодінні знаннями, пошуку удосконалення праці вчителя, вивчення методик викладання.

Кузьміна Н.В., Маркова А.К. та Сластьонін В.А. виокремлюють декілька фаз у розвитку інтересу до педагогічної діяльності, зокрема:

1 фаза – агрегативна – інтерес виникає на основі привабливості зовнішніх сторін педагогічної діяльності;

2 фаза – сутнісна – інтерес до професії вчителя виникає у процесі систематичного засвоєння матеріалу про зміст, методи, засоби і результати педагогічної діяльності;

3 фаза – змістова – інтерес до педагогічної діяльності стимулює виникнення професійно-педагогічної спрямованості особистості; розвиток інтересу до педагогічної праці проходить у руслі переосмислення своєї діяльності через призму набутого досвіду і створює можливості для творчої самореалізації у роботі з учнями [97, 115, 173].

Розглядаючи категорію інтересу у ракурсі психології, ми наводили прояви інтересу у структурі мотивації, виявлені видатним радянським психологом С.Л. Рубінштейном [159]. Звернувшись до праць Кузьміної Н.В. і Сластьоніна В.А., нами були виявлені такі прояви інтересу саме до педагогічної діяльності у структурі мотивації особистості:

- 1) інтерес до педагогічної діяльності;
- 2) інтерес до предмету викладання;
- 3) інтерес до роботи зі школярами, бажання працювати з ними;
- 4) інтерес, викликаний впливом батьків, порадами вчителів, знайомих;
- 5) інтерес, викликаний бажанням отримати диплом про вищу педагогічну освіту;
- 6) інтерес, викликаний можливістю творчої самореалізації у педагогічній діяльності [96, 97, 171, 173].

У деяких наукових джерелах можна знайти опис складових інтересу до педагогічної діяльності, а саме:

- 1) позитивне емоційно-пізнавальне ставлення студента до роботи з учнями, батьками, колегами;
- 2) високий інтелектуально-пізнавальний рівень студента;
- 3) сукупність професійних і суспільних зв'язків з учнями, батьками та вчителями;
- 4) вольова витримка та активність, що виражається, зокрема, у подоланні труднощів у здійсненні педагогічної діяльності [126, 143].

На нашу думку, серед складових інтересу до педагогічної діяльності варто виокремити такі:

- 1) вольова складова – виражається у непереборному бажанні отримати професію вчителя і працювати за фахом, у подоланні труднощів (на практиці або під час здійснення професійної діяльності);
- 2) інтелектуальна складова – виражається у пізнанні змісту, завдань й способів здійснення педагогічної діяльності, а також у наявності відповідних здібностей та схильностей;
- 3) емоційна складова – виражається у позитивному ставленні до педагогічної діяльності, отриманні задоволення від неї.

Підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що професійний інтерес розуміється вченими як: 1) спрямованість особистості на оволодіння певною професією, що зумовлюється набутим досвідом і мотивацією; 2) комплекс вищих психічних процесів, що супроводжуються вольовою, пізнавальною та емоційною активністю особистості, пов'язаної зі спрямованістю на обрану професійну діяльність. Дослідження професійного інтересу у науковій літературі зазвичай проводиться з 3 методологічних підходів: системного, діяльнісного та особистісного. Професійний інтерес має подвійну основу – психофізіологічну та соціально-психологічну. Сформованість професійного інтересу можна визначити за такими показниками: позитивна емоційна оцінка діяльності, ціннісне ставлення до обраної сфери діяльності, суб'єктність позиції студента.

Одним з різновидів професійного інтересу є інтерес до педагогічної діяльності, що розуміється вченими як спрямованість особистості саме на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності. У розвитку інтересу до професії вчителя вчені виокремлюють 3 фази: агрегативну, сутнісну та змістову, а серед його складових можна виокремити вольову, інтелектуальну та емоційну. Особистість, що виявляє інтерес до педагогічної діяльності, характеризується захопленістю процесом навчання і виховання школярів, демонструє бажання та вольову витримку під час навчання у ВНЗ.

1.3. Змістовно-структурна характеристика інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики

У 70-х роках ХХ ст. у західній Європі почав напрацьовуватись політичний консенсус щодо нової ролі вищої освіти на європейському ринку праці, який, разом з розширенням кордонів Євросоюзу, об'єднувався в один великий простір. Засилля американських університетів на перших позиціях світового

рейтингу (37 місць з перших 50) також змусило Євросоюз шукати шляхи реформування вищої освіти. Так, 18 вересня 1988 року, під час святкування 900-ї річниці найстарішого університету Європи у м. Болонья (Італія), було підписано Велику Хартію університетів (*Magna Charta Universitatum*), яку можна вважати початком Болонського процесу – радикальної перебудови всіх ланок системи вищої освіти у Європі. Україна приєдналася до Болонського процесу на саміті міністерств в м. Бергені (Норвегія) 19-20 травня 2005 року. Хоча зауважимо, що наукові та освітні контакти українців з європейськими вищими навчальними закладами мають давні традиції, що сягають середніх віків [25].

Одним з основних завдань впроваджуваного у Європі Болонського процесу було прийняття чіткої системи зрозумілих стандартів і ступенів, які були б загально визнаними і мали однакову вагу у різних країнах (принаймні у тих, які взяли участь у цьому проекті). Зокрема, передбачалося введення трьох послідовних ступенів навчання: бакалавр, магістр і доктор.

Бакалавр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у тому чи іншому її виді. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра забезпечує одночасне здобуття базової вищої освіти за напрямом підготовки та кваліфікації бакалавра на базі повної загальної середньої освіти. Зазначена програма підготовки бакалавра складається із загальних фундаментальних, гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, спеціальних дисциплін відповідного напрямку підготовки, а також з різних видів практичної підготовки. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра реалізується вищими навчальними закладами II—IV рівнів акредитації. Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра в Україні може здійснюватися також на основі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста [40].

Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 року №787, було затверджено перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [1]. У цьому переліку під шифром 0202 значиться галузь знань “Мистецтво”, а одним з напрямів підготовки у цій галузі є “Музичне мистецтво” (код напрямку підготовки: 6.020204).

Бакалавр мистецтва – спеціаліст широкого профілю, підготовка якого за напрямом 6.020204 передбачає навчання студентів музичного мистецтва. До того ж, бакалаври мистецтва, які проходять підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах, отримують кваліфікацію вчителя, у нашому конкретному випадку – вчителя музики, тому випускники після закінчення навчального закладу можуть працювати вчителями музики у середніх загальноосвітніх школах.

Поняття “бакалавр мистецтва” ще не отримало широкого висвітлення у науковій літературі, тому для розкриття специфіки професії ми вирішили

звернутися до поняття “вчитель музики”. У літературі під таким поняттям розуміють всебічно розвинену особистість з фундаментальними комплексними знаннями і поліфункціональною діяльністю. Особистість учителя музики включає в себе складний комплекс понять філософського, естетичного, психолого-педагогічного порядку, а здійснення музично-педагогічної діяльності стає можливим лише тоді, коли вчитель володіє всіма необхідними знаннями, вміннями і навичками, що формуються в процесі навчання, а в подальшому вдосконалюються у практичній діяльності [14].

При підготовці вчителя музики освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” об’єктивно існують 2 різні її складові – педагогічна і музична (не дивлячись на наявність у них спільних компонентів)[194]. Відповідно до цього, для бакалавра мистецтва – майбутнього вчителя музики характерними є певні якості і характеристики, які можна умовно поділити на 2 групи: загальні та спеціальні, що виявляють специфіку предмету. Муцмахер В.І. з цього приводу зазначав, що важливо знайти найбільш оптимальне співвідношення загальнопедагогічного і спеціально-музичного компонентів в структурі професійної підготовки вчителя музики. Зокрема, вчений наголошував, що коли у майбутнього педагога переважно розвивається один з вказаних компонентів, то це неминуче призведе до серйозних труднощів і диспропорцій у здійсненні музично-педагогічної діяльності [125]. Професіограма вчителя музики має обов’язково включати озброєння майбутнього вчителя-музиканта як загальнопедагогічними, так і спеціально-музичними знаннями, вміннями та навичками.

Ми вважаємо, що інтерес до педагогічної діяльності бакалавра мистецтва це – спеціалізоване утворення особистості, що проявляється у її вибірковій активності, спрямованій на оволодіння професією вчителя музики та успішне здійснення музично-педагогічної діяльності. При побудові змістовно-структурної характеристики інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва ми виходили з того, що дана категорія, а точніше, наявність інтересу, є невід’ємною складовою їх професіограми. Це дало нам змогу використати розроблений А.К. Марковою умовний поділ професіограми на трудограму і психограму [115] та екстраполювати його на побудову структури інтересу до педагогічної діяльності. Наша мета полягала у тому, аби не просто розподілити компоненти структури між трудограмою та психограмою, а зробити так, щоб кожен з компонентів у своєму змістовому наповненні віддзеркалював всю структуру задля її більшої цілісності. В результаті ми отримали 4 компоненти, у кожному з яких наявні як “трудографічні”, так і “психографічні” елементи.

Перший компонент – **мотиваційно-вольовий**. Для розкриття його змісту і значущості у даній структурі, як і всіх інших компонентів, необхідно окреслити трактування понять і категорій у науковій літературі, що лягли в основу побудови власне назв цих компонентів.

Поняття “мотив” поки ще не отримало єдиного загальноновизнаного трактування у сучасній психологічній літературі. На наш погляд, можна виділити два важливих підходи щодо розуміння мотиву, які існують сьогодні в психології: 1) зарубіжна (західна) психологічна думка; 2) вітчизняна психологічна думка.

Зарубіжна (західна) психологічна думка висвітлює питання мотиву в межах найрізноманітніших теорій і концепцій, представлених багатьма психологічними школами і напрямками: інтроспективної психології, психоаналізу, біхевіоризму, гештальтпсихології тощо. У свою чергу, опис та обґрунтування концепції мотиву та його похідних елементів базується на величезній кількості математичних формул, схем, графіків, а також специфічній термінології [147]. З мотивами ототожнюються такі поняття, як “інстинкт” – у У. Мак-Дауголла [219], “потяг” – у З. Фрейда [191], “драйв” – у К. Халла [215]. Іноді зміст мотивів розкривається через їх співвідношення з певними типами реакцій поведінки: “потребою у досягненні” – у Д. Мак-Клелланда [218], “потребою у самоактуалізації” – у А. Маслоу [217] та ін.

Під мотивом у загальній психології розуміють те, що спонукає діяльність людини, те, чому здійснюється така діяльність [105]; те, що спонукає людину до діяльності і надає їй діяльності осмисленості [46], або те, що спонукає людину до активності, пов’язану з намаганням задовольнити власні потреби.

Вчені зазначають, що розвиток мотиваційної сфери безпосередньо впливає на формування особистості в цілому. Мотиваційно-потребова сфера особистості з часом зазнає певних змін і мотиви набувають ієрархічну залежність – одні з них стають домінуючими, інші – супідрядними [14].

Формування особистості людини відбувається у процесі взаємодії з іншими людьми, тобто у процесі суспільних відносин. Натомість виникнення і розвиток специфічних людських мотивів і потреб є результатом прояву людської індивідуальності у процесі суспільного поступу. Інтереси і почуття людини, що виникають на основі суспільних потреб, стають поштовхом до діяльності та викликають відповідну мотивацію [14].

Проблема мотивації особистості у навчальній діяльності досліджувалася Богоявленським Д.Н. [26], Ільїним В.С. [72], Кулюткіним Ю.Н. [100, 101]. Мотиви навчання є важливим показником загального розвитку особистості; зокрема, мотиви активізують процес мислення і таким чином безпосередньо впливають на успішність навчальної діяльності, її характер, ґрунтовність і міцність засвоєння знань. Мотивація навчальної діяльності студентів має місце, як правило, разом з професійною мотивацією. Як зазначає Арчажникова Л.Г., формування мотиваційної сфери студентів відбувається на основі їхніх потреб, що змінюються та розвиваються у ході навчальної діяльності. Також дослідниця вказує на те, що мотиваційна сфера, будучи складним структурним утворенням особистості, сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання у відповідності з його цілями та завданнями, а також поглибленню професійного інтересу; активізує творчі можливості студентів; сприяє формуванню умінь та навичок самоосвіти та самовдосконалення [14].

Мотиваційну структуру навчальної діяльності студентів складають різні мотиви. Так, М.І. Алексєєва, вивчаючи зміст усвідомлених, структурно значущих мотивів поведінки і діяльності студентів, виділяє окремі групи мотивів: комунікативні; ідейно-політичні; навчально-пізнавальні; професійно-ціннісні; самовиховання; позиційні; соціальної ідентифікації; утилітарні [6].

Мотив виступає важливим компонентом і у структурі трудової діяльності особистості. В організації професійної діяльності мотивація має важливе значення. Під цим поняттям у даному ракурсі розуміють систему факторів, що детермінують трудову поведінку працівника. Такими факторами виступають потреби, мотиви, цілі та інтереси. Завдання мотивації полягає також у підтриманні активності працівника на певному рівні [128].

Мотиваційно-ціннісне ставлення до професії є одним з суб'єктивних ставлень, що виникають у особистості відносно певного виду професійної діяльності, її результатів та власних можливостей її здійснення. Здобуття будь-якої професії без наявності відповідної мотивації зі сторони особистості буде вкрай утрудненим. Те ж саме можна сказати і про професію вчителя музики. Під час навчання у ВНЗ для майбутнього вчителя будуть мати місце навчальні мотиви, але в цей період у особистості поступово формується і професійна мотивація, тобто мотивація професійної діяльності, якою у даному випадку є педагогічна діяльність. В свою чергу, інтерес до педагогічної діяльності є складною багатогранною категорією. Він не існує сам по собі, а формується і розвивається як цілий комплекс психічних станів і спонук особистості, визначаючи її активність у предметному полі діяльності. Інтерес до педагогічної діяльності буде сформований лише тоді, коли особистість буде мати чітку і зрозумілу їй мотивацію до здійснення даної діяльності та зможе самостійно визначати її цілі та способи здійснення. В іншому випадку можна говорити скоріше не про інтерес, а про зацікавленість – найнижчий рівень усвідомленості та діяльнісної активності, що виникає в результаті новизни, яку особистість відчуває у процесі пізнання та прилучення до даного виду праці.

Тепер проаналізуємо поняття “воля”. Здійснюючи цілеспрямовані дії, людина зустрічається з різноманітними перешкодами. Одні з них пов'язані з умовами життя, це об'єктивні перешкоди – протидія інших людей, природні перешкоди, інші – з власними недоліками – небажання роботи, те, що потрібно, пасивність, лінь, поганий настрій, почуття страху, звичка діяти необдуманно, почуття хворобливого самолюбства і т. і. Щоб досягти поставленої мети, людині необхідно мобілізувати свої розумові і фізичні сили на подолання перешкод, тобто проявити вольові зусилля. Воля людини і виражається в тому, наскільки особистість здатна переборювати перешкоди та труднощі на шляху до мети, наскільки вона здатна керувати своєю поведінкою, підпорядковувати свою діяльність певним завданням.

Воля – це психічний процес свідомої цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності і поведінки з метою досягнення поставлених цілей. Виходячи з цього, основну одиницю волі – вольову дію, треба розуміти як дію свідому, цілеспрямовану [20].

В свою чергу, навчально-виховний процес у даному контексті ми розглядаємо як такий, що без наявності вольових зусиль з боку особистості навряд чи буде успішним. Теж саме можна сказати і про музично-педагогічну діяльність – бажання професійного зростання, створення власного іміджу як професіонала своєї справи – все це є певного роду похідною від вольових зусиль вчителя будь-якої спеціальності, в тому числі і вчителя музики.

Вольова активність вчителя музики у процесі здійснення професійної діяльності може проявлятися у тому, що вчитель має непохитне бажання працювати з учнями за фахом, у подоланні страху перед аудиторією під час проведення уроків та позакласних заходів.

Студенти старших курсів (3-4) починають більш усвідомлено дивитися на свою майбутню професію. Саме в цей період інтерес до тих чи інших навчальних дисциплін починає трансформуватися у інтерес до майбутньої педагогічної діяльності. Вольові зусилля, що супроводжують процес отримання учительської професії, підтримують активність особистості у цій діяльності, створюють умови для прояву ініціативи та стимулюють формування інтересу до педагогічної діяльності.

Задля більш детального аналізу місця і ролі кожного компонента у структурі інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва, ми вирішили розглянути їх всі з точки зору поелементної структури.

У мотиваційно-вольовому компоненті інтересу до педагогічної діяльності ми виокремлюємо 3 елементи:

- 1) ставлення до професії вчителя музики;
- 2) бажання професійного зростання;
- 3) здатність до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь.

Педагогічна професія є однією з найбільш розповсюджених, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що абітурієнти, які планують вступити у вищий педагогічний навчальний заклад (і не лише вони), вважають професію вчителя простою, доступною, тощо. Аналогічна думка виникає і стосовно здобуття такої професії – легко, зрозуміло, “нічого такого”. Але результати багатьох науково-педагогічних досліджень свідчать про те, що успішне здійснення педагогічної діяльності вимагає від особистості як володіння широким комплексом загальних та спеціальних знань, умінь і навичок, так і наявності відповідних особистісних якостей. Зокрема, Арчажникова Л.Г. підкреслює, що у педагогічний ВНЗ необхідно проводити не традиційний набір, а здійснювати професійний відбір абітурієнтів, виявляючи при цьому мотиваційну сферу особистості. Формування професійних мотивів і потреб студентів дослідниця виводить у важливе завдання, що постає у період навчально-виховного процесу, а самі професійні мотиви і потреби розглядає як такі, що характеризують активно-позитивне ставлення до професії [14].

Одним з найважливіших факторів при виборі абітурієнтом майбутньої професії є ставлення до останньої, що слугує свого роду віддзеркаленням наявного на даний момент уявлення особистості з цього питання. Ставлення до музично-педагогічної діяльності у науковій літературі розуміється як вмотивована психологічно-педагогічна обумовленість, що виникає в процесі навчання як потреба в оволодінні професією [14].

В процесі професійного становлення бакалаврів мистецтва їхнє уявлення про музично-педагогічну діяльність, її завдання, особливості та способи здійснення набувають більш чіткої та усвідомленої форми, а відповідно до цього змінюється і ставлення до професії вчителя музики. Це може слугувати

поштовхом до розуміння ролі і значущості дисциплін загальнопедагогічного блоку, аналізу проходження педагогічної практики тощо. На даному етапі, тобто на старших курсах навчання, інтерес до педагогічної діяльності стає більш усвідомленим, глибоким, або ж навпаки – зводиться нанівець, якщо ставлення особистості до своєї майбутньої професії і опанування нею виявляє небажання студента прилучитися до учительської праці.

Професіограма вчителя музики вимагає від нього постійного підвищення свого культурно-освітнього рівня, педагогічної та виконавської майстерності. Складність цього завдання полягає у тому, що його неможливо вирішити у який-небудь конкретний момент раз і назавжди – потрібно постійно, протягом тривалого часу (в період навчальної та трудової діяльності) працювати над собою. Така робота не може бути виконана без наявності двох визначальних факторів – стійкого та усвідомленого мотиву здійснення даної діяльності та докладання цілеспрямованих вольових зусиль особистості. Більше того, в процесі навчальної та трудової діяльності, особливо за умови її успішності, завдання професійного зростання може трансформуватись у власну ціль особистості – перспектива роботи у кращих освітніх закладах, кар'єра, матеріальне заохочення (отримання більшої зарплати, премії, гранти) – все це є вкрай важливим для кардинальної зміни стратегії особистісного розвитку з того що “треба” в те, що “хочу”. Наявність власної ініціативи у здійсненні діяльності безпосередньо свідчить і про наявність інтересу до неї; в іншому випадку професійне зростання вчителя музики ймовірно закінчиться формальним отриманням вищої освіти, диплома державного зразка і навряд чи буде слугувати поштовхом для роботи за фахом.

В процесі отримання вищої освіти бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики, так само як і студенти інших спеціальностей, зіштовхуються з різноманітними перешкодами – складністю виучуваного матеріалу, високими вимогами при складанні заліків та екзаменів, тощо. Значно швидше і простіше долають можливі перепони ті студенти, які виявляють високу активність у набутті знань та умінь. Визначити рівень активності особистості у навчанні можна проаналізувавши її успішність. Саме успішність дає відповіді на практично всі запитання, що стосуються професійного рівня вчителів музики та готовності їх виконувати музично-педагогічну діяльність. Але попри спільні для практично всіх студентів типові проблеми, у бакалаврів мистецтва є й інші – ті, що є характерними саме при отриманні професії вчителя музики, зокрема:

– подолання страху перед аудиторією

а) під час проведення уроків музики – при проходженні практики у загальноосвітніх навчальних закладах та у перші місяці професійної діяльності деякі молоді педагоги почуваються розгубленими та невпевненими у собі перед класом школярів. Причини для цього можуть бути різними – недостатній рівень володіння інструментом чи/та майстерністю співу, страх через високу ймовірність власної невдачі та падіння авторитету як в очах вихованців, так і своїх колег та адміністрації закладу, відсутність досвіду педагогічної діяльності для швидкого та безболісного вирішення можливих конфліктних ситуацій чи навіть образ зі сторони школярів. Для того, аби якомога більше знизити ризик

розвитку подій за таким небажаним сценарієм, майбутні вчителі музики мають ретельно спостерігати та аналізувати уроки музики під час проходження пасивної практики, дослухатися до порад досвідчених вчителів, керівників практики, вивчати вікову психологію;

б) під час концертного виступу, виконання творів на уроках музики чи проведенні позакласного виховного заходу – високий рівень володіння основним інструментом є одним з визначальних показників професійного рівня вчителя музики в цілому. Але для правильного визначення цього рівня недостатньо скласти відповідні заліки та екзамени – необхідно мати хоча б мінімальний досвід концертних виступів. Безумовно, концертна діяльність не є основною для майбутнього вчителя музики, але при здійсненні музично-педагогічної діяльності вчитель музики часто має вдаватися до власного виконання тих чи інших творів. Студент, що начебто непогано грає вдома та на заняттях у присутності викладача, може зазнати фіаско під час дебютного концертного виступу, якщо не буде психічно готовим вийти на сцену. У гіршому випадку студент може навіть отримати психічну травму, надовго відмовитись від подальших виступів, замкнутися у собі. Складність виконання поставлених перед виступаючим завдань не обмежується лише виконавськими (розкриття художнього задуму автора, висока культура виконання, адекватність інтерпретації) – відчуття того, що за ним спостерігають багато людей, може значно посилити почуття непевненості у власних силах та майстерності. Якщо підготовлена та досвідчена аудиторія з викладачів та студентів може з розумінням поставитися до можливих огріхів у виконанні, то найменша помилка під час виступу перед школярами може викликати у них сміх, жарти. Для зменшення подібних ризиків майбутніх учителів музики варто залучати до виступів вже під час навчання, починаючи з нескладних, добре вивчених творів, можливо, в дуеті, перед невеликою аудиторією.

Подолання різноманітних труднощів та перешкод на шляху отримання вищої освіти та під час здійснення професійної діяльності вимагає вияву неабияких вольових зусиль з боку особистості майбутнього вчителя музики. Натомість, як ми вже згадували у 1-му підрозділі дослідження, багато дослідників розглядають вияви волі людини як один з компонентів інтересу до педагогічної діяльності. Отже, здатність до подолання перешкод бакалаврами мистецтва у процесі навчальної та трудової діяльності свідчить про наявність у них інтересу до педагогічної діяльності.

Другий компонент – **інформаційно-пізнавальний**. При розгляді цього компоненту інтересу до педагогічної діяльності варто звернутися власне до професіограми вчителя музики. Як ми вже згадували, професійна підготовка бакалаврів мистецтва проходить у 2-х взаємопов'язаних напрямках – загальнопедагогічному та спеціально-музичному. Відповідно до цього бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики мають засвоїти під час навчання у ВНЗ досить широкий спектр наукових знань, умінь і навичок. Загальнопедагогічний блок дисциплін здебільшого є сталим при підготовці вчителів різних спеціальностей, хоча і може враховувати певні особливості конкретної спеціальності. Знання з педагогіки, вікової психології тощо є

необхідними для вчителя музики, проте вони мають бути засвоєні не самі по собі, а у комплексі з дисциплінами спеціально-музичного циклу.

Підготовка студентів у формі індивідуального навчання у класах основного інструменту, вокалу, диригування тощо є притаманною саме для майбутніх учителів музики. Як правило, більшість бакалаврів мистецтва (особливо у перші 2-3 роки навчання) більш зацікавлені вивченням дисциплін спеціально-музичного блоку, недооцінюючи роль набуття знань з гуманітарних дисциплін. Однак, проходження практики може слугувати стимулом для того, аби студенти виявили більш глибокий інтерес до дисциплін, що не пов'язані безпосередньо з музичним мистецтвом, але допоможуть їм у майбутній професійній діяльності в школі.

Пізнання – це процес цілеспрямованого, активного відображення дійсності в свідомості людини, зумовлений суспільно-історичною практикою людства [189]. Дана категорія є предметом дослідження такого розділу філософії як гносеологія або теорія пізнання.

Процес пізнання й успішного засвоєння нових явищ, процесів, фактів, закономірностей розвитку і т. і. під час навчання у ВНЗ є запорукою того, що студенти по закінченню навчального закладу отримають диплом державного зразка та можливість працювати за фахом. Натомість, процес пізнання як такий не існує сам по собі, а залежить від багатьох факторів. Ми звернули увагу на ті, що мають місце у навчально-виховному процесі. Безумовно, велику роль у цьому процесі грає мотивація навчальної діяльності, про що ми вже згадували вище. Однак, без наявності відповідних здібностей і схильностей лише одного мотиву для студента педагогічного ВНЗ буде замало.

У навчально-виховному процесі пізнання можна розглядати і як засвоєння студентами систематизованих знань, умінь і навичок. Якщо уміння і навички засвоюються переважно у процесі практичного вправлення, то здобуті знання є результатом тривалої копіткої теоретичної роботи. Оскільки одним з основоположних принципів викладання будь-якої дисципліни є науковість, отримані у вищому навчальному закладі знання зазвичай називають науковими. У науковій літературі виокремлюють такі характерні ознаки наукового знання:

- 1) для його видобування діють спеціальні групи людей;
- 2) для видобутку цих знань застосовуються спеціальні засоби [65].

Засвоєння бакалаврами мистецтва системи наукових знань із загальнопедагогічних і спеціально-музичних дисциплін створює потужний інформаційний базис для отримання ними вищої освіти. В свою чергу, інтерес до педагогічної діяльності може сформуватись лише на основі засвоєння комплексу дисциплін обох перерахованих блоків. Задля визначення місця і ролі кожної групи дисциплін у процесі формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва ми розподілили та проаналізували їх як елементи інформаційно-пізнавального компоненту:

- 1) знання з педагогіки та вікової психології;
- 2) музично-теоретичні та музично-історичні знання;
- 3) знання з методики музичного виховання.

Загальнопедагогічний блок дисциплін, які мають засвоїти майбутні вчителі музики під час навчання у ВНЗ, як ми вже згадували вище, здебільшого залишається без суттєвих змін і при підготовці вчителів інших спеціальностей, про що, зокрема, свідчить і його назва. До таких дисциплін належать філософія, соціологія, анатомія, політологія, тощо. Але особливе значення при підготовці вчителів різних спеціальностей (в т. ч. і музики) мають педагогіка та вікова (дитяча) психологія. Так, Рудницька О.П. зазначає, що "...Теорія педагогіки охоплює закономірності і принципи побудови процесу освіти, систему ключових понять, узагальнення та пояснення сутності педагогічних явищ, класифікацію методів освітньої діяльності, характеристики учня і педагога як суб'єктів педагогічної взаємодії тощо"[163, с. 16], тобто всі ті знання, без яких вчитель музики залишиться в кращому випадку просто музикантом. Засвоєння категоріального апарату педагогічної науки, функцій, завдань, структури та етапів навчально-виховного процесу, методів та принципів навчання є необхідною передумовою становлення вчителя музики. Вивчення педагогіки також дозволяє майбутньому вчителю отримати знання щодо специфічних особливостей майбутньої професійної діяльності (робота "на майбутнє", надзвичайно велика роль особистісних якостей та інші), ведення супутньої документації (журнали, плани-конспекти) тощо. Лише в процесі оволодіння бакалавром мистецтва цими основоположними знаннями у останнього може сформуватись інтерес до професійної діяльності – роботи вчителя музики загальноосвітньої школи.

До вчителя музики професіограма висуває багато вимог, відповідність яким є не просто формальним доступом до здійснення музично-педагогічної діяльності, а необхідністю, що викликана надзвичайною складністю досягнення кінцевої мети навчання у школі – навченого учня. Досягнення цієї мети багато в чому залежатиме від того, наскільки сформований інтерес до педагогічної діяльності у майбутнього вчителя. В той же час, без вивчення базових основ педагогіки, яка розкриває сутність та механізми функціонування навчально-виховного процесу, у особистості, яка начебто виявляє зацікавленість та підвищену увагу до професії вчителя, власне інтерес до педагогічної діяльності не буде сформований на тому рівні, який забезпечить, по-перше, оволодіння професією вчителя і закінчення вищого навчального закладу, і по-друге, дозволить успішно здійснювати педагогічну діяльність у стінах загальноосвітньої школи.

Об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу вчителя музики є учень загальноосвітньої школи, тому вивчення вікової психології є вкрай необхідним для розуміння специфіки взаємодії вчителя і учнів, психічних особливостей останніх. Вікова психологія – це наука, що вивчає факти і закономірності психічного розвитку дитини, розвиток її діяльності, психічних процесів та формування особистості. Визначення умов і передумов психічного розвитку дитини, розвитку пізнавальних психічних процесів є одними з основних завдань вікової психології. Внутрішній особистий світ дитини, особливості її пам'яті, мислення, сприйняття навчальної інформації – все це вивчає вікова психологія, засвоєння якої відкриває перед майбутнім педагогом всю

складність і багатогранність особистості молодого людини.

Педагогічна психологія вивчає конкретні види діяльності і поведінки учнів у навчальних установах, психологію навчання і виховання та психологію вчителя і лежить на межі між педагогікою та психологією.

У повсякденній роботі вчитель музики працює зі школярами – дітьми віком від 6-7 до 13-14 років. Взаємодія вчителя і учнів відбувається у процесі навчання останніх. Скажімо, Мойсеюк Н.Є. вважає, що "...Процес навчання – це динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) учителя та учнів, у ході якої здійснюється стимулювання і організація активної навчально-пізнавальної діяльності школярів з метою засвоєння системи наукових знань, умінь, навичок, розвитку і всебічної вихованості особистості"[120, с. 187]. Якщо процес навчання розглядати як взаємодію, то постає нагальне питання стосовно ефективності такої взаємодії. Якщо вчитель і учні не зможуть порозумітися між собою, то їхня взаємодія – тобто процес навчання – не буде ефективною; відповідно, мета процесу навчання не буде досягнута. Одними з найнеобхідніших знань, якими має оволодіти майбутній учитель музики у процесі професійної підготовки задля того, аби його взаємодія з учнями все ж таки відбулася, це знання вікової психології. Оскільки педагогічна діяльність передбачає постійний безпосередній контакт вчителя і учнів, вивчення психології дозволить вчителю глибше пізнати основи педагогічної праці, що, в свою чергу, впливає і на поглиблення інтересу до такої діяльності.

При підготовці фахівців до певної діяльності у стінах ВНЗ у навчальному плані обов'язково будуть наявні дисципліни, вивчення яких розкриває специфіку конкретної професії. В аспекті професійної підготовки вчителя музики частину таких дисциплін складають музично-історичні та музично-теоретичні. Елементарна теорія музики, історія зарубіжної та української музики, гармонія, сольфеджіо – ось лише неповний перелік дисциплін, які є обов'язковими для вивчення майбутніми вчителями музики.

Музично-історичні знання дозволяють майбутньому вчителю музики отримати цілісну картину виникнення та розвитку музики як виду мистецтва, проаналізувати її стилістичну еволюцію через призму різних епох та народів, ознайомитися з кращими зразками творів багатьох композиторів під час слухання музики на лекціях тощо.

Музично-теоретичні знання конче необхідні вчителю музики і для отримання професії, і для здійснення професійної діяльності. Без наявності музично-теоретичних знань вчитель музики не зможе проаналізувати та усвідомити структурну будову музичних творів, засвоїти значний комплекс знаків та позначень, що використовуються у нотному тексті. Окрім того, вивчення таких дисциплін як сольфеджіо, гармонія, поліфонія необхідне для розвитку мелодичного та гармонічного слуху – тобто для професійних навичок.

Юрчак В.В. наводить перелік професійних навичок, якими мають оволодіти майбутні вчителі музики у процесі вивчення вищенаведених дисциплін: чути й визначати ладо-функціональний розвиток будь-якого уривку з музичного твору, запам'ятовувати й відтворювати його на фортепіано або іншому інструменті; розуміти й аналізувати будову мелодії, вміти чисто її інтонувати; відчувати

ладовий стрій та тяжіння нестійких ступенів; чути структуру акорду та його обернення; триматися у заданій тональності без допомоги інструмента; читати ноти з аркуша і транспонувати нотний текст в іншу тональність, тощо [209].

Оскільки мова йде про формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, зауважимо, що предметне поле діяльності фахівців даного профілю безпосередньо пов'язане з музичним мистецтвом та вимагає набуття спеціальних, зокрема, музично-історичних та музично-теоретичних знань. Інтерес до музично-педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва не може бути сформований поза вивченням останніми спеціальних дисциплін, які розкривають специфіку професії та залучають майбутнього вчителя до вкрай необхідних йому у професійній діяльності музикознавчих знань.

Третім елементом інформаційно-пізнавального компонента інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики – ми вбачаємо знання з методики музичного виховання.

Методика викладання будь-якого предмету перш за все відповідає на питання “ЯК викладати”? Однак жодна методика, зокрема, методика викладання музики в школі, не обмежується лише цим колом питань.

Методика музичного виховання – одна з найбільших за обсягом навчального матеріалу дисциплін, що вивчається протягом кількох семестрів та поетапно знайомить майбутніх учителів музики з:

- 1) видами та формами музичної діяльності учнів у школі;
- 2) метою і завданнями шкільного предмету “Музика”;
- 3) становленням та історією музичного виховання в Україні та за кордоном;
- 4) типологією уроків музики; обладнанням кабінету музики (ТЗН);
- 5) методами музичного виховання;
- 6) загальною та музичною характеристикою учнів 1-8 класів.

Методика музичного виховання слугує свого роду сполучною ланкою між засвоєними знаннями з педагогіки, психології, музично-історичними та музично-теоретичними знаннями, спеціальними вміннями і навичками (гра на інструменті, вокальні, диригентські навички) та навчально-виховним процесом у школі, зокрема, під час проведення уроків музики. Саме знання методики дозволяє педагогу прищеплювати школярам інтерес та розуміння музичного мистецтва, формувати погляди на його сутність і роль у житті суспільства. Окрім усього іншого, методика музичного виховання передбачає озброєння бакалаврів мистецтва знаннями стосовно складання планів-конспектів уроків музики – одного з основних видів домашньої роботи студентів в період проходження ними виробничої практики у загальноосвітніх школах.

Оскільки для бакалаврів мистецтва вкрай важливим є формування інтересу не лише до музичного мистецтва, але, перш за все, до педагогічної діяльності, зауважимо, що музично-педагогічна діяльність (педагогіка) нерозривно пов'язана з методикою музичного виховання, тобто методикою, яка займається вивченням специфіки викладання предмету “Музика” у загальноосвітній школі. Отже, без засвоєння знань методики музичного виховання майбутній учитель музики не зможе зрозуміти сутність одержуваної професії і, відповідно, не виявить глибокого, усвідомленого інтересу до педагогічної діяльності.

Третій компонент – **емоційно-оцінний**. Під емоціями зазвичай розуміють різноманітні переживання людей і тварин. У широкому розумінні поняття “емоції” тотожне поняттю “емоційність” і охоплює всі можливі види душевних переживань. У вузькому розумінні термін “емоції” стосується лише нижчих переживань, в основі яких здебільшого лежить безумовнорефлекторна, інстинктивна діяльність мозку. Ці простіші, давніші за своїм походженням емоції пов’язані з діяльністю підкіркових мозкових центрів безумовних рефлексів – харчового, агресивного, пасивно-захисного та ін. Діяльність цих центрів становить фізіологічну основу елементарних емоцій: страху, гніву, голоду, спраги, статевого потягу тощо. Виникнення людських емоцій є продовженням еволюції емоцій тварин, проте у людей емоції набагато складніші, духовно збагачені [183].

Досліджуючи емоційне життя людини, Шапар Б.В. вважає, що емоції виражають оцінне ставлення людини до:

- 1) окремих умов, що сприяють або перешкоджають здійсненню діяльності (гнів, страх);
- 2) до конкретних досягнень у діяльності (радість, засмучення);
- 3) до сформованих або можливих ситуацій [201].

Головну властивість емоцій вчений вбачає у ставленні до відображуваних явищ, що проявляється у:

- 1) якісних характеристиках емоцій, до яких належать:
 - знак – позитивний, негативний;
 - модальність – подив, радість, обурення;
- 2) у динаміці перебігу емоцій – тривалість, інтенсивність;
- 3) у динаміці зовнішнього вираження емоцій – міміці, мовленні, пантомімі [201].

Емоції є могутнім джерелом активізації діяльності людини, неодмінним компонентом її життєдіяльності. У теорії діяльності емоції визначаються як відображення відношення результату діяльності до її мотиву. Якщо з погляду мотиву діяльність успішна, то виникають позитивні емоції, якщо неуспішна – негативні. Тобто, емоції виникають лише у зв’язку з тими явищами, фактами і подіями оточуючої дійсності, що пов’язані з мотивами особистості [201].

Розглядаючи емоції у зв’язку з діяльністю, можна стверджувати, що у різних її видах роль і значення емоцій можуть бути різними. Особистість, що прилучається до мистецтва, зазвичай характеризується підвищеною емоційністю внаслідок впливу на неї потенційно емоційно забарвлених художніх образів, хоча, з іншого боку, бурхливі емоційні реакції можуть також виникати і у людей, які не мають до мистецтва ніякого відношення.

Під час навчання у педагогічному ВНЗ емоції, що виникають у студентів у процесі прилучення до музичного мистецтва, грають неоціненну роль. Так, вітчизняна дослідниця Рудницька О.П. одним з основних принципів навчання вбачає принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу, що розкриває роль емоцій як регуляторів діяльності учня (студента). На її думку, розвиток емоційно-почуттєвої сфери є основою успішності мистецької освіти – емоційні переживання (емоції, почуття, настрої) супроводжують пізнавальні та

художні акти, активізують сприйняття, пам'ять, увагу, уяву та впливають на інтереси, потреби та мотиви діяльності особистості. Яскраві емоційні події у житті особистості запам'ятовуються набагато краще, ніж події індивідуальні.

Емоції безпосередньо впливають на процеси мислення; це стосується і творчої мистецької діяльності. Саме тому навчально-виховний процес при підготовці майбутніх учителів музики обов'язково має проходити у яскравій емоційній атмосфері. Також Рудницька О.П. зазначає, що емоції, будучи специфічною формою взаємодії людини з явищами навколишнього світу, завжди передбачають наявність оцінки (позитивної чи негативної), що дає можливість коригувати та контролювати діяльність [163].

Цінності можна розглядати як одну з форм суспільної свідомості, що проявляється у реальних стосунках людей в процесі їх суспільної життєдіяльності. Ціннісні орієнтації є одним з різновидів ціннісних відношень і визначають значення того чи іншого об'єкта для суб'єкта. Система ціннісних орієнтацій особистості фундується під впливом суспільного досвіду.

Особливу увагу викликають думки Здравомислова А.Г. стосовно ролі ціннісних орієнтацій у структурі особистості у зв'язку з іншими елементами свідомості. Так, вчений у своїй праці "Потреби. Інтереси. Цінності" наголошує, що ціннісні орієнтації закріплені всім життєвим досвідом індивіда і є важливим елементом його структури. Сукупність сформованих ціннісних орієнтацій створює певну "вісь свідомості", що забезпечує стійкість особистості, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності, виражену у спрямованості потреб та інтересів. Тобто, ціннісні орієнтації виступають важливим фактором, що обумовлює мотивацію поведінки і діяльності особистості. Також автор підкреслює, що важливо розрізняти поняття "ціннісні орієнтації особистості" що є внутрішнім компонентом її свідомості і самосвідомості і "орієнтація особистості на цінності", що, на його думку, є певним ставленням до зовнішніх установок, норм, ідеалів та звичаїв. Тобто, орієнтація на цінності є реакцією внутрішньої системи ціннісних уявлень і установок особистості на об'єктивно існуючі цінності, що проявляється у вигляді безпосереднього ставлення до них, в той час як ціннісні орієнтації характеризуються як комплекс елементів свідомості і самосвідомості, що забезпечують вибіркове ставлення особистості до матеріальних і духовних цінностей [66].

Вагомий внесок у дослідження і розробку поняття "ціннісні орієнтації" зробила вітчизняна дослідниця Шульга Р.П., що у своїй монографії "Мистецтво і ціннісні орієнтації особистості" проаналізувала дану категорію на філософському рівні як один з різновидів ціннісних відношень, а також підкреслила її психологічні витоки. Розглядаючи ціннісні орієнтації як компонент структури особистості, дослідниця вбачає їх елементами мотиви, інтереси і потреби [204].

Ціннісні орієнтації є свого роду сполучною ланкою між особистістю і соціумом. Саме ціннісні орієнтації грають ключову роль у соціалізації потреб та інтересів особистості, тобто роблять останні такими, що будуть не лише особисто а й суспільно значущими.

Координуюча роль ціннісних орієнтацій стосовно потреб та інтересів, досліджена Брайченко Т.Ф., віддзеркалюється і на відношенні особистості до надбань духовної культури. Вчений, зокрема, виявив, що ціннісні орієнтації проявляються на декількох рівнях: 1) відношення – потреби; 2) відношення – інтереси; 3) відношення – смаки [30].

У такому ракурсі ціннісні орієнтації можна трактувати не лише як автономний компонент особистості, а як систему її відношень, що обумовлюють спрямованість діяльності у полі пізнання цінностей. Ціннісне ставлення проявляється через оцінку, яку особистість “ставить” тим чи іншим об’єктам чи явищам, що вже набули статус суспільно значущих та безпосередньо впливає як на мотиви поведінки, так і на характер майбутньої професійної діяльності [30].

Засобом розповсюдження естетичних цінностей та ідеалів є мистецтво, що представляє собою особливу форму діяльності людини, що спрямована як на пізнання, так і на відображення навколишньої дійсності. Завдяки необмеженим можливостям мистецтва, особистість, що прилучається до нього, вбирає в себе найкращий досвід людства і з часом починає сприймати його як свої власні цінності. Ціннісні орієнтації як елемент естетичної свідомості особистості, на думку Брайченко Т.Ф., є важливою умовою підвищення культурного рівня майбутнього вчителя [30].

На сьогоднішній день в Україні функціонують досить багато вищих педагогічних навчальних закладів II-IV рівнів акредитації, що готують спеціалістів ОКР “бакалавр” за напрямом підготовки “музичне мистецтво”. Отримуючи дипломи педагогічних ВНЗ, більшість їх випускників по закінченню навчання йдуть працювати у загальноосвітні школи на посаду “вчитель музики”. Таким чином, можна стверджувати, що професія вчителя музики (в тому числі і спеціалістів, що опанували нею на ОКР “бакалавр”), хоча і не є новою, продовжує відповідати сучасним запитам суспільства, тобто є суспільно значущою. Натомість, виникнення ціннісних орієнтацій багато вчених-педагогів пояснюють як результат прилучення особистості вчителя до практики і суспільно значущої діяльності [10, 43, 70].

Формування ціннісних орієнтацій у структурі свідомості і поведінки особистості вчителя музики вчені пов’язують з розвитком потреб, ідеалів, установок, готовності до професійної діяльності, а також з розвитком інтересів особистості [30]. У такому ракурсі аналізу ролі і місця ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики, можна стверджувати, що останні безпосередньо впливають на становлення інтересу до професійної діяльності, якою для вчителя музики є педагогічна діяльність.

В емоційно-оцінному компоненті ми вбачаємо такий поелементний ряд:

- 1) любов до учнів;
- 2) здатність до емоційного відгуку на музику;
- 3) уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності;
- 4) здатність до вербальної та виконавської інтерпретації.

Як ми вже згадували вище, вчитель музики у своїй повсякденній роботі працює зі школярами 1-8 класів, тобто з учнями віком від 6-7 до 13-14 років. У

таких умовах беззаперечною є роль психолого-педагогічної підготовки бакалаврів мистецтва для ефективної організації роботи класу на уроці. Але багатьма науковими дослідженнями встановлено, що для створення комфортної емоційної атмосфери на уроці, для налагодження тісних, навіть дружніх взаємовідносин між вчителем і учнями (зберігаючи при цьому необхідний рівень субординації) вкрай важливим є позитивне, емоційно забарвлене ставлення вчителя до своїх вихованців, іншими словами, любов до учнів.

Саме по собі поняття “любов до учнів” може виявитися дещо відірваним від науковості, тому спробуємо окреслити даний елемент виходячи з того, що любов до учнів є не що інше, як певне (в даному випадку – позитивне) ставлення до особистості дитини, глибока повага до її гідності та неповторної індивідуальності. Важливим фундаментом для виникнення такого почуття може виступати емпатія – здатність до співпереживання. Розглядаючи закономірності, які лежать в основі музично-освітнього процесу і визначають його успішність, професор Ростовський О.Я. у своїй праці “Методика викладання музики в основній школі” висловлює думку, що “...Ефективність музичного навчання залежить від ставлення до особистості учня як до основної ланки педагогічного процесу” [158, с. 10].

За такої постановки питання неважко прослідкувати взаємозалежність любові до учнів та інтересу до музично-педагогічної діяльності. Вчитель, просякнутий почуттям любові до учнів, буде, по-перше, викликати відповідні реакції у самих школярів, по-друге, буде намагатися не просто досягти мети і завдань навчально-виховного процесу (відповідальний вчитель), а зробити це таким чином, аби школярі отримали естетичну насолоду від спілкування з музичним мистецтвом; отже, мистецтво виконує свою гедоністичну функцію. Натомість інтерес до педагогічної діяльності суть інтерес до діяльності, безпосередньо пов’язаної зі школярами. Відповідно, інтерес до педагогічної діяльності у вчителя музики, що розглядає кожного учня як повноцінну людську особистість, що заслуговує уваги, поваги, і, зрештою, любові, буде яскраво емоційно забарвленим, а у відповідності з цим значно глибшим.

Другим елементом емоційно-оцінного компоненту, характерним для фахівців, діяльність яких пов’язана з музичним мистецтвом, є здатність до емоційного відгуку на музику. Науменко С.І. вказує на те, що музична емоційність не є тотожною емоційності загальній, бо є дуже емоційні люди, але “глухі” до музики. Музична емоційність, на її думку, це спеціалізована емоційність на звукову інформацію. Розглядаючи музичну емоційність як одну з головних музичних здібностей, дослідниця радить розвивати її через інші музичні здібності, а саме: чуття ритму, чуття ладу і творчу уяву [129].

Здійснюючи навчально-виховний процес у загальноосвітній школі, вчитель музики своїм прикладом позитивного емоційного ставлення до музичного мистецтва може значно посилити інтерес школярів до виучуваних за програмою творів (як для співу, так і для слухання музики). Яскраві враження школярів на уроці, позитивний емоційний діалог з учителем створюють потужний фундамент для якісного засвоєння навчального матеріалу. Але досягнення таких цілей можливе лише за умови, що сам учитель музики не

буде приховувати від вихованців свої емоції від спілкування з мистецтвом. Здатність емоційного відгуку на музику є не лише вкрай важливим прикладом для школярів, а й одним з показників наявності інтересу до педагогічної діяльності у майбутнього педагога – здатний захопитися музикою сам зможе захопити нею й інших. Цю здатність необхідно виявляти і розвивати вже під час навчання у вищому навчальному закладі у процесі вивчення дисциплін спеціально-музичного блоку, особливо музично-виконавських дисциплін.

Уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності є третім елементом емоційно-оцінного компоненту. У програмі з музики для загальноосвітніх шкіл головною метою дисциплін художньо-естетичного циклу, які складають освітню галузь “Мистецтво”, є розвиток особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації [151]. Але для того, щоб виховати в учнів оціночне ставлення до мистецтва та до своєї діяльності у цій галузі, вчитель повинен, перш за все, вміти самостійно давати адекватну оцінку як мистецьким, так і педагогічним процесам і явищам. Для того, аби розкрити суть цього елемента, для початку ми вирішили проаналізувати, що таке оцінка взагалі.

У науковій літературі під оцінкою розуміють процес збору та аналізу інформації з метою визначення відповідності заходів запланованим цілям. Оцінка проводиться для аналізу результатів діяльності і отриманого ефекту та співвіднесення цих результатів за певними критеріями. За підсумками проведеної оцінки робиться висновок про ефективність програми, проекту, організації, формулюються рекомендації на майбутнє [179].

У своїй професійній діяльності вчитель музики застосовує проміжну та кінцеву оцінку, що виставляється ним кожному учню індивідуально та підводить підсумки його навчальної успішності за певний проміжок часу (урок, семестр, навчальний рік).

Зауважимо, що оцінка перебігу та результатів музично-педагогічної діяльності є свого роду віддзеркаленням якості освіти, що, на думку Щолокової О.П., характеризує відповідність підготовки учнів вимогам чинних навчальних програм [206]. Найважливішим документом, що фіксує та дозволяє виявити поточний та кінцевий результат успішності всіх школярів, є класний журнал. Саме у ньому вчитель музики виставляє оцінки кожному школяру окремо, а на підставі поточних оцінок виставляється семестрова (річна).

Для адекватного та неупередженого оцінювання навчальних досягнень учнів за 12-бальною шкалою у системі загальної середньої освіти вчитель музики має використовувати відповідні критерії (бали), що наведені у додатку А. Саме на основі 12-бальної системи оцінювання вчитель музики проводить фронтальний моніторинг якісного та кількісного засвоєння школярами навчального матеріалу. Звісно, контроль якості знань і умінь учнів є необхідною складовою вивчення будь-якого предмету, в тому числі і музики. Однак зауважимо, що навіть така формальна процедура як виставлення оцінок у роботі вчителя музики набуває специфічних рис. Вкотре ми наголошуємо на важливості емоційного забарвлення уроку музики як уроку мистецтва, адже це

безпосередньо впливає на бажання школярів працювати на уроці, отримувати гарні оцінки. Вчитель, у якого “всі погані” та заздалегідь бездарні, навіть за умови правильного проведення всіх етапів уроку не досягне педагогічної мети.

Інтерес спеціаліста до професійної діяльності стимулює його до досягнення якомога вищих її результатів. Результатом професійної діяльності вчителя музики є навчений учень, про що свідчить рівень його успішності. Здатність вчителя музики швидко та адекватно оцінити сам процес навчання і його результати, намагання підвищити якість підготовки школярів до життя в процесі знайомства з музичним мистецтвом є свідченням того, що бакалавр мистецтва виявляє глибокий інтерес до здійснюваної ним професійно-педагогічної діяльності.

Здатність до вербальної та виконавської інтерпретації була визначена нами як останній, четвертий елемент емоційно-оцінного компоненту. Термін “інтерпретація” зазвичай розуміється як художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання. Втім, у науковій літературі існують різні варіанти визначення цього поняття. Зокрема, інтерпретацію розуміють як активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора [188]; виконавську або авторську концепцію стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування [112]; процес, у вузькому розумінні пов’язаний з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва, що є похідним від двох факторів (виконавець як суб’єкт та об’єктивні умови: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється в ряді конкретних одноразових виконань [91]; художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об’єктивного і суб’єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується [19].

Інтерпретація музики – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об’єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування. Значення інтерпретації у повсякденній роботі вчителя музики набуває специфічних рис. Зокрема, можна говорити про своєрідне поєднання як виконавської, так і вербальної інтерпретації.

Виконання одного й того ж самого музичного твору на концерті та шкільному уроці для вчителя музики вже заздалегідь має мати окремий інтерпретаційний план. Особливо гостро це питання стоїть у випадку власного виконання пісень учителем музики на уроці. Задля того, аби школярі запам’ятали пісню і швидко змогли її відтворити, вчителю буде недостатньо просто виконати її, навіть декілька разів. Саме тут істотну роль відіграє слово вчителя – вербальна характеристика музичної мови, бесіда стосовно суті художніх образів у творі – все це є неодмінною складовою розучування нових пісень на уроці музики. Більше того, саме виконання має бути зрозумілим учням, тобто бути спрямованим на шкільну аудиторію. Це може виявлятися у тому, що вчитель під час виконання робить художні образи більш контрастними, робить деякі паузи, яких немає у нотному тексті задля пояснення якихось незрозумілих

учням слів, повторення складних для них уривків твору і т. і. Весь цей процес принципово не має бути багаторазовим повторенням, заучуванням, натаскуванням, а супроводжуватися грамотними і доцільними вказівками вчителя стосовно того, що і як саме учні мають заспівати, сказати, уявити, намалювати в залежності від мети і завдань кожного конкретного уроку. Бажання застосовувати всі ці прийоми у своїй роботі є свідченням того, що бакалавр мистецтва дійсно переймається якістю здійснення професійної діяльності, виявляє хист до неї і демонструє сформованість інтересу до професії вчителя музики.

Таким чином, органічне поєднання виконавської інтерпретації музичних творів, спрямованої на шкільну аудиторію та володіння навичками яскравої та образної вербальної інтерпретації під час уроку музики є неодмінною складовою інтересу до педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, що, зокрема, притаманне виключно цьому виду професійної діяльності.

Четвертий компонент структури інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – **діяльнісно-комунікативний**. Шапар Б.В. розглядає діяльність як динамічну систему взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній діяльності [201]. Вчений також пропонує проводити класифікацію діяльності з 3-х позицій, а саме:

- 1) структурних компонентів;
- 2) характеру виконуваних функцій;
- 3) якісних особливостей одержуваних результатів.

Леонтьєв О.М. вбачає у діяльності певну форму активності суб'єкта. Активність спонукається потребою, тобто станом потреби у визначених умовах нормального функціонування індивіда. Натомість потребу вчений розглядає як таку, що не переживається індивідом безпосередньо, а виявляється у вигляді дискомфорту, незадоволеності, тощо і проявляється у пошуковій активності, спрямованій на задоволення потреби. У ході пошуків відбувається зіткнення потреби з її предметом, тобто з тим об'єктом, що може її задовольнити, фіксація на ньому. З цього моменту активність стає спрямованою, а потреба – предметною. Активність особистості може бути як фізичною, так і розумовою, проте універсальною одиницею діяльності О.М. Леонтьєв [104], як й інші вчені [201], вважає дію, а її основними характеристиками – предметність і суб'єктність.

Предметність діяльності виявляється не в безпосередньому впливу об'єкта на суб'єкт, а в опосередкованому (перетвореному) в процесі діяльності. У розвинутій формі предметність властива лише людській діяльності, оскільки остання проходить не абстраговано, а у рамках норм, цінностей, ідеалів, які продукує і якими живе суспільство.

Суб'єктність діяльності обумовлена набутим досвідом індивіда, його потребами, установками, цілями, емоціями. Усі ці аспекти діяльності визначають її спрямованість і вибірковість, а також значущість для особистості.

Одним з найпоширеніших видів людської діяльності є професійна діяльність, тобто діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань

та обов'язків (робіт), які виконує фахівець. Професійна діяльність, як правило, має свою мету, завдання і способи здійснення. Основну суть професійної діяльності розкриває поняття “професія”. На сьогоднішній день наука ще не дала однозначної відповіді стосовно визначення цього поняття, що включає в себе різні сутності: соціальну, економічну, правову, психологічну і фізіологічну [138]. Зокрема, професію розуміють як необхідну для суспільства і обмежену (внаслідок розподілу праці) галузь прикладання фізичних і духовних сил людини, яка дає йому можливість існування і розвитку [81]. У людини як суб'єкта праці, що здійснює професійну діяльність, виділяють психологічні, особистісні, фізіологічні, анатомічні та індивідуально-типологічні властивості.

Психологічні ознаки праці, які розробив Є.А. Климов, дозволяють з'ясувати, як у свідомості суб'єкта праці відображається задана об'єктивна реальність і який її вплив на трудову поведінку і на результати праці людини:

1) усвідомлення соціальної значущості результату праці. Рівень усвідомлення залежить від рівня знань суб'єкта праці про вимоги до її результатів; від ставлення до справи; від емоційних проявів суб'єкта праці в діяльності;

2) усвідомлення обов'язкового виконання дорученої справи в заданих умовах;

3) свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей. Наявність цієї ознаки залежить від рівня теоретичної підготовки, сформованості професійних умінь і навичок, адекватності емоційних проявів відповідно до рівня професійної готовності суб'єкта праці;

4) усвідомлення важливості міжособистісних відносин (глибина знань і розуміння суб'єктом праці внеску інших людей в створення тих матеріальних і духовних цінностей, які він використовує у своїй професійній діяльності)[83].

Одним з різновидів професійної діяльності людини є педагогічна діяльність. Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх всебічного особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Педагогічну діяльність здійснюють не лише педагоги, а й батьки, громадські організації, керівники підприємств і установ, різні групи, а також значною мірою засоби масової інформації. Професійна педагогічна діяльність здійснюється в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах та закладах позашкільної освіти, професійно-технічних училищах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, а також у закладах підвищення кваліфікації і перепідготовки [23].

Підготовка вчителів різних спеціальностей, зокрема, вчителів музики, проходить у педагогічних закладах вищої освіти. Нами вже було встановлено, що вичерпну інформацію стосовно вимог до того чи іншого фахівця, нормативів його професійної діяльності уособлює у собі професіограма. Складовою професіограми вчителя музики є інтерес до педагогічної діяльності. Натомість, виявлення структурних компонентів інтересу до педагогічної діяльності майбутніх учителів музики ОКР “бакалавр” (в даному випадку –

бакалаврів мистецтва), його ролі і місця у професійній підготовці спеціалістів цього профілю видається можливим лише через призму аналізу інтересу у світлі професійної музично-педагогічної діяльності. Для виконання цього завдання проаналізуємо останній, четвертий компонент структури інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – діяльнісно-комунікативний. Елементами даного компоненту ми вбачаємо такі:

- 1) музично-виконавські вміння;
- 2) творча активність у музично-педагогічній діяльності;
- 3) комунікативні вміння.

Для успішного виконання спеціалістом професійних задач він, зокрема, має володіти певним комплексом професійних знань, умінь і навичок. Про необхідні для майбутнього вчителя музики знання ми вже розповідали вище, аналізуючи інформаційно-пізнавальний компонент. Наразі проаналізуємо значущість професійних вмінь бакалавра мистецтва, а саме музично-виконавських вмінь для формування інтересу до педагогічної діяльності.

Підготовка бакалаврів мистецтва неодмінно включає оволодіння навичками виконавської і концертмейстерської діяльності. Специфіка даного виду діяльності вчителя музики визначається різноманіттям форм її застосування в школі. Д.Б. Кабалевський, до речі, з усіх умінь, якими повинен оволодіти вчитель музики, виокремлював перш за все володіння інструментом [74].

Слухання музики є одним з видів діяльності школярів на уроках музики у школі. Для здійснення даного виду діяльності вчитель музики може або використати механічний запис, або ж вдатися до власного виконання, що, безумовно, є більш пріоритетним. Це дуже важливо, бо живе виконання пов'язане зі значним емоційним впливом музики на учнів; крім того, при живому виконанні вчитель може зупинитися, повторити який-небудь уривок твору, звертаючи увагу школярів на ті чи інші засоби музичної виразності, особливості музичної мови, складніші елементи мелодії і, врешті рещт, “граючий” вчитель завжди володіє в очах учнів більшим авторитетом, ніж той, що не грає.

Виконуючи різні твори, вчитель музики знайомить школярів з історією їх створення, вчить відрізняти стилістичні особливості і засоби музичної виразності різних композиторських шкіл, допомагає дізнатися основні риси музичних складів – гомофонно-гармонічного та поліфонічного. Самому вчителю гра на музичному інструменті дає дуже багато: осягаючи закони виконавської діяльності і удосконалюючи своє уміння, він вчиться переносити основні принципи виконавської культури на власний спів, диригування, а також на виконавську діяльність учнів [61].

Постійно виступаючи на уроці в ролі виконавця, ілюстратора, акомпаніатора, вчитель музики у своїй повсякденній роботі використовує своє уміння грати на інструменті (лекції-концерти, бесіди у рояля)[61]. Це дуже важливо для формування у молодих спеціалістів інтересу до педагогічної діяльності, адже така форма музикування нерозривно пов'язана з навчально-виховним процесом у школі.

Будь-яка виконавська діяльність укріплює авторитет вчителя як музиканта, пропагандиста всього кращого, що створено в музичному мистецтві. Сформованість інтересу до педагогічної діяльності буде не просто стимулювати вчителя удосконалювати свою виконавську майстерність (більше читати з листа, виробляючи швидке, свідоме і грамотне освоєння нотного тексту; знайомитися з новими творами, проникати в їх стилістичну суть; створювати і оновлювати свій виконавський багаж), а й намагатися у повній мірі використати свої вміння у музично-педагогічній діяльності.

Творча активність вчителя музики у здійсненні музично-педагогічної діяльності виступає другим елементом діяльнісно-комунікативного компоненту. Як зазначає Луценко В.В., професійна діяльність вчителя музики специфічна, вона несе елементи творчості – властивої людині цілеспрямованої діяльності, що характеризується неординарністю, оригінальністю, нешаблонністю мислення, відчуття, дій. У діяльності вчителя музики постійно доводиться сполучати дві тенденції – строгої детермінованості в професійній діяльності та здатності до творчої імпровізації [109].

Здатність до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності є винятково важливою для майбутнього вчителя музики. Вчитель загальноосвітньої школи повинен бути організатором художньо-творчої діяльності учнів, спрямовувати свою діяльність у річище постійного творчого пошуку. У системі підготовки вчителя музики чи не найперше місце належить питанням його творчого розвитку. І це не випадково, адже творче начало має наскрізь проймає всю його діяльність у загальноосвітній школі.

Вирішення різноманітних ситуацій на уроці або спілкування з вихованцями під час дозвілля, добір ефективних методів викладання предмету, виконання музики прямо апелюють до творчих здібностей учителя, його музичного й педагогічного натхнення. Проблеми творчості вчителя останнім часом досліджуються досить інтенсивно.

Так, Отич О.М. наголошує, що мистецтво може виступати основою розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога за умови його залучення до творчої взаємодії з ним на засадах педагогіки мистецтва. Остання, на думку дослідниці, поєднує в собі усі його педагогічні функції й репрезентує невичерпність педагогічного і творчого потенціалу мистецтва, а також його здатність виступати засобом навчання, виховання і розвитку людини упродовж життя, основою гуманізації освіти, компонентом її змісту, чинником індивідуалізації та соціалізації особистості тощо [133].

Як відомо, творчий характер має не тільки вирішення вчителем педагогічного завдання, а й втілення його у спілкуванні з учнями. Тобто, творчість необхідна в процесі підготовки до уроку й на самому уроці, у процесі взаємної діяльності та у спілкуванні зі школярами.

Суттєвою умовою успішного творчого процесу є впевненість у своїх силах. Учитель, який хоче виховати в учнів справжні творчі нахили, повинен мати у своєму педагогічному арсеналі широкий вибір прийомів та методів, які б спонукали до творчих пошуків вихованців, а це і є провідним завданням музичної педагогіки – художньо-творчий розвиток школярів. Отже, творчість

вчителя музики є необхідною умовою високоякісної музично-педагогічної праці, засобом використання професійної підготовки. Також творчий підхід до роботи у школі має неocenенне значення і для формування інтересу до педагогічної діяльності. З іншого боку, саме інтерес до праці вчителя буде стимулювати творчий та ініціативний підхід до музично-педагогічної діяльності.

У цьому напрямку великого значення набуває підготовка вчителя музики до здійснення виховної роботи з учнями загальноосвітньої школи. Творча ініціатива вчителя, його активна життєва позиція, політична зрілість допоможуть йому правильно побудувати виховну роботу з учнями.

Розвиток творчої активності майбутнього вчителя музики передбачає наявність такої сукупності властивостей особистості, що забезпечить повноцінне залучення майбутнього фахівця в процес творення нового. Цей процес припускає внутрішньосистемне й міжсистемне перенесення знань і вмінь у нові ситуації, зміну способу дій у ході вирішення навчальних завдань. Причому творча активність спрямована на одержання нових істотних властивостей, ознак, якостей, кінцевого продукту практичної й розумової праці, а також випробовування своїх власних можливостей у всіх проявах професійної діяльності у стінах загальноосвітньої школи – інтелектуального, емоційного й предметно-перетворювального життя [109].

Відсутність інтересу до педагогічної діяльності буде сковувати творчі поривання вчителя у цій справі. Творчий підхід та творча ініціатива у здійсненні професійної діяльності не можуть стояти осторонь від інтересу до неї – їх взаємозв'язок та взаємообумовленість є принципово значущими для вчителя музики, адже його робота пов'язана, по-перше, зі школярами, де використання чітких, усталених схем і шаблонів дій є практично неможливим, і по-друге, з мистецтвом – специфічною сферою діяльності людини, яка просто не може існувати поза творчістю.

Поняття “комунікативність” у науковій літературі визначається як взаємообмін інформацією задля досягнення розуміння, особливо у процесі спілкування [24, 56]. Складовими комунікації виступають її учасники або суб'єкти (комунікатор і реципієнт), зміст повідомлення, засоби передачі (мова, спів, система кодів) та зворотній зв'язок – реакція на повідомлення [34]. Паригін Б.Д. наголошує, що комунікація як складний багатогранний процес духовно-психологічного зв'язку не може бути зведена лише до інформаційного процесу передачі та прийому інформації у ситуації спілкування. Вихідним пунктом аналізу цього питання вчений вбачає розуміння даного феномену як міжсуб'єктної взаємодії [137]. В свою чергу, спілкування у науковій літературі трактується як складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, тощо [35, 160].

Головною характеристикою спілкування Каган М.С. вважає діяльність [75]. Розглядаючи спілкування з позицій діяльнісного підходу, Буєва Л.П. та Ломов Б.Ф. наголошують, що реальний спосіб життя людини має 2 складові –

предметно-практичну діяльність та спілкування як специфічну форму взаємодії між людьми [32, 108].

Особливого значення поняття “комунікативність” і “спілкування” набувають у галузі педагогічної науки, тому комунікативні вміння бакалавра мистецтва були визначені нами як третій, останній елемент діяльнісно-комунікативного компоненту. Адже від умінь вчителя конструювати доцільний та продуктивний діалог з учнями залежить досягнення мети і завдань навчально-виховного процесу.

У педагогічному словнику термін “педагогічне спілкування” визначається як необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [49]. Психолог Леонтьєв О.М. розуміє дане поняття як професійне спілкування вчителя з учнями на уроці чи поза ним у процесі навчання та виховання, яке виконує певні педагогічні функції і спрямоване, якщо воно повноцінне й оптимальне, на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємин як між вчителем та учнями, так і всередині учнівського колективу [106].

Розробляючи проблему теорії педагогічного спілкування, Макаренко А.С. підкреслював важливість таких умінь спілкування для вчителя як тактовність та почуття міри, вміння впливати на вихованців, використовуючи виразні особливості мовлення, повагу до особистості дитини, здатність і відкритість до діалогу, щирість та вміння володіти собою, своїм психічним станом [111].

Процес педагогічного спілкування вчителя музики з учнями у загальноосвітній школі поряд з характерними особливостями даного типу комунікації вчителів різних спеціальностей має і свої характерні риси. В першу чергу це стосується специфічного предметного поля діяльності – музичного мистецтва.

Суттєвим для музичного навчання є методологічне положення про необхідність міжособистісного контакту вчителя музики й учнів, який має ґрунтуватися на рівноправності учасників навчального процесу. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, є необхідною умовою занять музикою, створення творчої атмосфери на уроці [138].

Зважаючи на те, що музика є одним з видів мистецтва, педагогічне спілкування вчителя музики зі школярами можна інтерпретувати і як художнє спілкування, тобто залучення учнів до цінностей мистецтва. На важливості такого поняття як “художньо-педагогічне спілкування вчителя музики” наголошує Сипченко І.В., розуміючи його як інтелектуально-творчий діалог вчителя не лише з автором та героями творів, а й міжсуб’єкту взаємодію зі школярами у навчально-виховному процесі. У своєму дисертаційному дослідженні автор висуває певні вимоги до такого типу спілкування: “...По-перше, це не просто передача учням мистецької інформації про музичний твір чи особливості його виконання. По-друге, воно також не зводиться і до формального обміну цією інформацією. Художньо-педагогічне спілкування передбачає процес вироблення нової інформації, загальної для тих, хто спілкується, такої, що породжує їх духовну спільність або підсилює ступінь цієї спільності” [168, с. 161].

Як ми зазначали вище, інтерес до педагогічної діяльності бакалавра мистецтва розуміється нами як спеціалізоване утворення особистості, що проявляється у її вибірковій активності, спрямованій на оволодіння професією вчителя музики та успішне здійснення музично-педагогічної діяльності. Про ступінь сформованості інтересу до педагогічної діяльності яскраво свідчить розвиток комунікативних умінь учителя музики. Вміння знайти найбільш влучні слова для вербалізації музичної мови, встановити з учнями тісний діалог, що буде по-перше, спрямований на всебічний розвиток особистості школярів, по-друге, робити навчально-виховний процес якомога успішнішим – всі наявні у вчителя навички комунікації будуть застосовуватися ним у професійній діяльності лише тоді, коли сам вчитель буде виявляти свідомий та глибокий інтерес до музично-педагогічної діяльності.

Інтерес до педагогічної діяльності бакалавра мистецтва, на нашу думку, це – спеціалізоване утворення особистості, що проявляється у її вибірковій активності, спрямованій на оволодіння професією вчителя музики та успішне здійснення музично-педагогічної діяльності.

Отже, структуру інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва становлять такі компоненти: **мотиваційно-вольовий**, що включає в себе ставлення до професії вчителя музики, бажання професійного зростання та здатність до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь; **інформаційно-пізнавальний**, до складу якого увійшли знання з педагогіки та вікової психології, музично-теоретичні та музично-історичні знання, а також знання з методики музичного виховання; **емоційно-оцінний**, що характеризується наявністю любові до учнів, здатністю до емоційного відгуку на музику, умінням оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності та здатністю до вербальної та виконавської інтерпретації; **діяльнісно-комунікативний**, що включає у себе музично-виконавські вміння, творчу активність у музично-педагогічній діяльності та комунікативні вміння.

ВИСНОВКИ ДО 1-ГО РОЗДІЛУ

Поняття інтересу було розглянуто нами з таких позицій: 1) з точки зору **філософії** як спрямованість уваги особистості на ті об'єкти, що можуть задовольнити її потреби; ставлення особистості до оточуючого світу чи його окремих об'єктів та явищ; вроджена властивість особистості; 2) з точки зору **психології** як: а) схильність, спрямованість, мотив пізнавальної діяльності особистості, що має обов'язково нею усвідомлюватися; б) автономний компонент особистості, природа якого лежить у сфері психіки людини і має емоційну, гностичну та вольову складові; 3) з точки зору **соціології** як об'єктивна причина діяльності особистості, що спрямована на задоволення певних потреб. Інтереси притаманні не лише окремим індивідам, а й соціальним групам, державам, всьому людству загалом; 4) з точки зору **політології** як спрямованість дій суб'єкта політики на збереження чи зміну певних умов його політичної діяльності задля вирішення того чи іншого політичного завдання. Політичний інтерес постає вирішальним мотивом, що мобілізує суб'єкт політики на досягнення політичної мети; 5) з точки зору **економіки** інтерес є результатом об'єктивних соціальних умов, що визначають відповідну спрямованість волі і дій людей, що входять до складу певної соціальної групи, колективу підприємства, організації. У економіці розрізняють інтереси особисті і загальні (сімейні, групові, класові, національні, суспільні).

Особливої уваги у рамках нашого дослідження потребував розгляд категорії інтересу з точки зору **педагогіки**, де він розуміється як рушійна сила поведінки, емоційно забарвлена увага, що зміцнює потяг до набуття знань; стійка якість особистості, що відображає різні сторони її розвитку (волю, інтелект, почуття), її активна спрямованість на той чи інший предмет дійсності, пов'язана з позитивними емоціями ставлення до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю. Також у рамках педагогіки дістала поширення така категорія як інтерес у навчанні, що розуміється вченими як один з найістотніших стимулів до набуття знань та розширення кругозору.

Професійний інтерес розуміється вченими як: 1) комплекс вищих психічних процесів, що включають пізнавальну, емоційну та вольову активність особистості, спрямовану на обрану професійну діяльність; 2) спрямованість особистості на конкретну професію, що зумовлюється набутим досвідом і мотивацією. Професійний інтерес має подвійну основу – психофізіологічну та соціально-психологічну. Дослідження професійного інтересу у науковій літературі зазвичай здійснюється з 3 методологічних підходів: особистісного, системного та діяльнісного. Показниками, за якими можна визначити сформованість професійного інтересу, є: суб'єктність позиції студента, ціннісне ставлення до обраної сфери діяльності та її позитивна, емоційно забарвлена

оцінка.

Одним із варіантів професійного інтересу є інтерес до педагогічної діяльності, що розуміється вченими як вибіркова спрямованість особистості на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності. Інтерес до професії вчителя, у розвитку якого вчені виокремлюють 3 фази – агрегативну, сутнісну та змістову, характеризується бажанням, захопленістю процесом навчання і виховання дітей, вольовою активністю в отриманні знань, умінь і навичок. Серед складових інтересу до педагогічної діяльності варто виокремити вольову, інтелектуальну та емоційну.

Бакалавр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту. Бакалавр мистецтва – спеціаліст широкого профілю, підготовка якого за напрямом 6.020204 передбачає навчання студентів музичного мистецтва. Бакалаври мистецтва, які проходять підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах, отримують кваліфікацію вчителя (за напрямом підготовки 6.020204 – вчителя музики), тому випускники після закінчення навчального закладу мають можливість працювати у середніх загальноосвітніх школах на посаді вчителя музики.

Професіограма – головне джерело одержання знань про професію – висуває певні вимоги до спеціаліста будь-якої сфери діяльності. Важливою складовою професіограми вчителя музики є інтерес до педагогічної діяльності.

Інтерес до педагогічної діяльності бакалавра мистецтва це – спеціалізоване утворення особистості, що проявляється у її вибірковій активності, спрямованій на оволодіння професією вчителя музики та успішне здійснення музично-педагогічної діяльності.

Структуру інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики становлять такі компоненти:

мотиваційно-вольовий компонент:

- 1) ставлення до професії вчителя музики;
- 2) бажання професійного зростання;
- 3) здатність до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь;

інформаційно-пізнавальний компонент:

- 1) знання з педагогіки та вікової психології;
- 2) музично-теоретичні та музично-історичні знання;
- 3) знання з методики музичного виховання;

емоційно-оцінний компонент:

- 1) любов до учнів;
- 2) здатність до емоційного відгуку на музику;
- 3) уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності;
- 4) здатність до вербальної та виконавської інтерпретації;

діяльнісно-комунікативний компонент:

- 1) музично-виконавські вміння;
- 2) творча активність у музично-педагогічній діяльності;
- 3) комунікативні вміння.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ШЛЯХІВ І ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Музично-інструментальна підготовка як складова фахової підготовки бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики (на прикладі фортепіанної підготовки)

Фахова підготовка бакалаврів мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі входить до структури їх професійної підготовки і передбачає оволодіння студентами комплексом спеціальних знань, умінь і навичок з дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, вокально-хорового та інструментального циклів. Інструментальна підготовка майбутніх учителів музики, як складова фахової, передбачає, окрім усього іншого, опанування студентами вмінням добре грати на музичному інструменті. Оскільки провідною навчальною дисципліною даного блоку фахової підготовки є курс “Основний музичний інструмент” (у більшості випадків – фортепіано), ми вважаємо за необхідне визначити:

- 1) місце і роль курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) у фаховій підготовці бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики;
- 2) завдання курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано);
- 3) принципи відбору навчального матеріалу у фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики;
- 4) етапи роботи викладача і студента у класі фортепіано.

Як ми вже зазначали вище, провідною навчальною дисципліною інструментального блоку фахової підготовки бакалаврів мистецтва є курс “Основний музичний інструмент”. Також у навчальному плані наявні й такі дисципліни як “Додатковий музичний інструмент” та “Акомпанемент”. У якості основного інструменту у більшості випадків виступає фортепіано, а для тих студентів, основним інструментом яких є баян (акордеон), гітара чи скрипка фортепіано виступає додатковим інструментом.

Таким чином, незалежно від того, який саме музичний інструмент для того чи іншого студента є основним, всі майбутні вчителі музики отримують фортепіанну підготовку. І це не дивно, адже саме фортепіано є загальноновизнаним універсальним інструментом і володіє найбільшим звуковим діапазоном – понад 7 октав. До того ж, у більшості загальноосвітніх шкіл у класі, де проходять уроки музики зазвичай є фортепіано, чого не можна сказати про інші інструменти. Також варто зауважити, що під час проведення уроку музики вчителю постійно необхідно виконувати ті чи інші твори (або їх фрагменти) на інструменті і, у разі потреби, одночасно з виконанням, наприклад, мелодії, диригувати однією рукою. У випадку з гітарою, баяном чи

скрипкою одночасне виконання навіть простої мелодії і диригування є фізично неможливим (у випадку зі скрипкою неможливим буде також і проспівування вчителем мелодії, що ще більше ускладнить процес). До того ж, вчителю музики часто доводиться виконувати уривки з опер, балетів, симфоній – тобто творів, які були написані для ансамблю, оркестру, оркестру з хором, тощо. Зробити він це може, користуючись обробками цих творів. А от кількість обробок для фортепіано значно більша, ніж для інших інструментів.

Реальне звучання твору композитора, що об'єктивно існує у вигляді нотного запису, можливе лише у процесі його художньої інтерпретації виконавцем. Цим визначається значення музичного виконавства взагалі та виконавської діяльності вчителя музики зокрема. Вищі педагогічні навчальні заклади, де проходять професійну підготовку бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики, не готують музикантів концертно-виконавського профілю, однак виконавство є складовою частиною творчої діяльності студентів як під час навчання, так і під час майбутньої професійної діяльності. Зміст, рівень сформованості та характер окремих умінь і навичок у цій сфері визначаються метою і формами музичного виконавства в умовах загальноосвітньої школи.

Важливо зауважити, що музично-виконавські вміння вчителя музики не ідентичні аналогічним умінням музикантів суто виконавського профілю. Це вміння і навички іншого типу, що визначаються, перш за все, різними завданнями інструментальної підготовки музикантів-виконавців та вчителів музики загальноосвітньої школи. Так, Гусейнова Л.В. розуміє інструментально-виконавську діяльність вчителя музики як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву музикантом власних творчих якостей, максимально розкривається його індивідуальність, віддзеркалюється набутий естетичний і виконавський досвід, асоціативні зв'язки. Як і будь-яка інша діяльність, на думку дослідниці, вона передбачає наявність мотиву, що надає їй змістовності та відповідає інтересам, потребам та ціннісним орієнтаціям виконавця [53].

Фортепіанна підготовка як складова інструментальної займає чільне місце у професійній підготовці вчителя музики. Його практична діяльність пов'язана з інструментом та вимагає відповідних виконавських навичок, вміння самостійно проникати у зміст твору і творчо доносити його до учнів. Характер виконавської майстерності студентів зумовлений професійною спрямованістю їх підготовки і виявляється у єдності її загальнопедагогічної і виконавської складових. Специфіка підготовки вчителя музики з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) визначається багатогранністю його діяльності, різноманітністю форм, пов'язаних з виконанням на інструменті [14].

Смірнова Л.А. виокремлює такі завдання, що вирішує курс “Основний музичний інструмент” (фортепіано) у загальній професійній підготовці майбутніх учителів музики:

- 1) формування діалектичного мислення, наукового світогляду, гуманістичних ідеалів і переконань;
- 2) розвиток музичного мислення, музично-слухових уявлень, пізнавальних інтересів, навичок емоційного сприйняття музики та її емоційної

- інтерпретації;
- 3) формування виконавських умінь і навичок, піаністичної майстерності;
 - 4) формування дослідницьких умінь і навичок, навичок самостійної роботи, творчої активності;
 - 5) підготовка до педагогічної практики та самостійної роботи у загальноосвітній школі [176].

Основні виконавські вміння та навички, що набуваються в процесі вивчення курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано), на думку Арчажникової Л.Г., необхідні вчителю музики для здійснення таких видів діяльності:

- 1) організація колективу школярів, спільним інтересом яких є досягнення музичного мистецтва;
- 2) проведення уроків музики з активним використанням музичного інструменту;
- 3) проведення позакласної та позашкільної музично-освітньої та музично-просвітницької роботи;
- 4) керівництво музичними гуртками індивідуального навчання музики та залучення вихованців до виконавської діяльності, пов’язаної з потребою активного прояву себе у музиці [14].

Вчений також зазначає, що при підготовці висококваліфікованого вчителя музики найважливіша роль належить курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано), адже володіння інструментом є необхідною умовою для успішного здійснення педагогом-музикантом своєї професійної діяльності. Під час уроку, переконує дослідниця, вчителю музики доводиться не лише виконувати сольні твори чи їх фрагменти, а й брати на себе роль акомпаніатора під час хорового співу, диригувати однією рукою, грати партитуру. В свою чергу, продовжує автор, володіння фортепіано розширює музичний кругозір, створює умови для більш глибокого вивчення музично-теоретичних дисциплін, розвиває художній смак та сприяє підвищенню рівня музично-естетичної підготовки. Окрім цього, в процесі оволодіння інструментом розвиваються особистісні якості вчителя музики, вдосконалюється його виконавська культура, формуються естетичні смаки і переконання, професійна майстерність, конкретизуються музично-теоретичні знання [14]. Для виконання цих завдань Арчажникова Л.Г. рекомендує використовувати при підготовці майбутніх учителів музики такі методичні прийоми:

- 1) вивчення різноманітних спеціальних програм;
- 2) знайомство з різними стилями і формами фортепіанного письма, виховання вміння розкривати художній образ твору на основі опрацювання нотного тексту та власного виконавського досвіду;
- 3) виховання навичок самостійної роботи над музичним твором;
- 4) робота над шкільним репертуаром зі слухання музики [15].

Даний методичний комплекс, на думку Тюрбаєвої К.С., буде сприяти розвитку творчої активності, формуванню свідомого ставлення до музичного мистецтва, розширенню світогляду, розвитку художньої індивідуальності, вдосконаленню слухової уваги і самоконтролю, оволодінню раціональними

методами роботи над музичним твором [180].

Говорячи про фортепіанну підготовку бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики, не можна оминати важливого і нічим незамінного елементу цієї підготовки – музичного твору. Цікавою з цього приводу є думка Ражникова В.Г. Вчений наголошує, що не дивлячись на те, що головна увага викладача у фортепіанних класах вищих педагогічних навчальних закладів має бути спрямована на особистість студента, значення музичного твору у фортепіанній педагогіці завжди залишатиметься суттєвим не лише тому, що це матеріал, на базі і за допомоги якого проходить процес виховання вчителя-музиканта, а і тому, що саме музичні твори згодом стануть для вчителя музики у школі головним засобом вирішення виховних завдань [156].

Смірнова Л.А. у своєму дисертаційному дослідженні “Принципы отбора учебного материала для профессиональной подготовки учителя музыки” [176] наголошує, що необхідними і основоположними принципами відбору навчального матеріалу у музично-виконавському курсі “Основний музичний інструмент” (фортепіано) є принципи системності, історизму, всебічності розгляду навчального процесу, взаємозв’язку історичного та логічного підходу в інтерпретації системи наукових знань, інтелектуалізації змісту навчання. На основі цих принципів дослідниця виокремлює 3 основних аспекти у вивченні навчального матеріалу в класі фортепіано:

- 1) історичний аспект – особливості становлення та розвитку музики як одного з видів мистецтва;
- 2) стильовий аспект – особливості музичної мови, закономірності розвитку ладу, ритму, мелодії, фактури, гармонії і т. і.;
- 3) жанровий аспект – виявлення специфіки жанрів, форм, їх еволюції.

Окремо Смірновою Л.А. був виділений аспект вивчення індивідуальності кожного композитора як представника певної стильової школи, напряду чи історичної епохи [176].

Аксакалова Л.Ю. вважає, що планування роботи студентів у класі основного музичного інструменту (фортепіано) обов’язково має включати:

- 1) вивчення індивідуальних особливостей студента (мотиви вибору професії вчителя музики, рівень підготовки і музичних здібностей, сформованість інтересу до педагогічної діяльності, рівень загального і музичного розвитку, ерудиція, рівень вихованості);
- 2) визначення знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти студентам; визначення якостей особистості, які необхідно розвивати, коректувати чи формувати;
- 3) відбір музичних творів, які можуть забезпечити формування запрограмованих знань, умінь і навичок а також якостей особистості;
- 4) відбір методів, форм і засобів викладання;
- 5) відбір методів педагогічного керівництва самостійною роботою студентів (виконання музичних творів, опрацювання спеціальної літератури, написання рефератів, доповідей, підготовка до участі у лекціях-концертах);

- 1) вивчення різноманітного репертуару, що передбачає ознайомлення з різноманітними музичними стилями і жанрами;
- 2) вивчення творів, що входять до програми з музики для загальноосвітньої школи;
- 3) формування вміння глибоко проникати у зміст твору, знаходити відповідні виражальні засоби для передачі його художнього образу, емоційно доносити його до слухачів;
- 4) формування вмінь і навичок самостійного опрацювання музичних творів на основі глибокого осмислення нотного тексту, використання музично-теоретичних, музично-історичних та методичних знань а також власного виконавського досвіду [14].

Такий комплексний підхід до процесу навчання, на думку дослідниці, забезпечить досягнення головної мети – підготовку всебічно розвиненої особистості вчителя музики, що здатна професійно володіти музичним інструментом (виконувати сольні твори, виступати у ролі акомпаніатора, добре читати ноти з аркушу, вміти підбирати на слух і т. і.), знати і використовувати

Рисунок 1

**Структурно-функціональна модель навчального процесу з курсу
“Основний музичний інструмент” (фортепіано)
при підготовці вчителів музики**

на практиці досягнення передової музично-педагогічної думки та методики індивідуального навчання, використовувати різні види музичної діяльності задля формування у школярів інтересу до музичного мистецтва і потреби у спілкуванні з ним [14].

Основною формою роботи з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) є індивідуальне заняття. З цього приводу Арчажникова Л.Г. зазначає, що специфіка побудови індивідуальних занять як основної форми роботи у класі фортепіано створює всі умови для всебічного вивчення психологічних особливостей кожного студента, а відповідно до цього, для здійснення диференційованого підходу у навчанні. Кожне індивідуальне заняття, на її думку, включає в себе виконання ряду завдань, що спрямовані на формування цілісної особистості вчителя музики [14].

Також дослідниця наводить перелік фахових умінь учителя музики, якими останній має оволодіти в процесі занять з фортепіано у педагогічному ВНЗ:

- 1) звертати увагу на окремі частини (фрагменти) твору, при цьому кожен раз ставити нові художні завдання;
- 2) постійно вслухатися в музику, осмислюючи при цьому інтонаційну виразність у відповідності з авторським задумом;
- 3) відчувати і розуміти процес розвитку музичної думки, враховуючи всі засоби виразності у їх взаємозв'язку;
- 4) охоплювати всю форму твору, звертаючи при цьому увагу на співвідношення цілого і окремих частин, фрагментів, епізодів, кульмінацій і цезур, темпових і динамічних контрастів;
- 5) теоретично осмислювати твір в цілому і в деталях опираючись, зокрема, на музично-теоретичний та музично-історичний аналіз [14].

Одним з визначальних факторів попередньої підготовки та подальшого здійснення процесу навчання як такого є його планування. Індивідуальні заняття з фортепіано у педагогічному закладі вищої освіти не є виключенням. Навчальні плани тут мають форму індивідуальних планів студента. В індивідуальному плані обов'язково вказується перелік творів, які студент буде опрацьовувати протягом навчального семестру або року, професійні вміння та навички, які мають бути у нього сформовані в процесі виконання плану.

Отже, фахова підготовка бакалаврів мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі є складовою їх професійної підготовки та передбачає оволодіння студентами-музикантами комплексом спеціальних знань, умінь і навичок із дисциплін історико-музикознавчого, теоретичного, вокально-хорового та інструментального циклів. Фахова музично-педагогічна підготовка визначається як система узагальнених знань про сутність та специфіку музичного мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його соціальної значущості та суспільно-історичної зумовленості; про закономірності розвитку теорії та історії музики; про основні категорії музичного мистецтва і музикознавчі поняття, необхідні майбутньому вчителю музики у професійній діяльності.

Інструментальна підготовка, як важлива складова фахової, передбачає оволодіння студентами вмінням добре грати на музичному інструменті, у переважній більшості випадків яким виступає фортепіано. Фортепіанна підготовка є різновидом інструментальної та покликана озброїти вчителя музики, вся практична діяльність якого пов'язана з інструментом, відповідними виконавськими навичками, вмінням самостійно проникати у зміст твору і

творчо доносити його до учнів.

Основною навчальною дисципліною, в процесі якої студенти оволодівають навичками гри на фортепіано, є “Основний музичний інструмент”. Формою організації навчально-виховного процесу з цього курсу є індивідуальне заняття. Зміст підготовки майбутніх учителів музики з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) визначається специфікою їх майбутньої професійної діяльності, пов’язаної з виконанням творів на музичному інструменті. Вищі педагогічні навчальні заклади, де проходять професійну підготовку бакалаври мистецтва, не готують музикантів концертно-виконавського профілю, однак виконавство є невід’ємною частиною професійної діяльності студентів як під час здобуття вищої музично-педагогічної освіти, так і під час здійснення майбутньої професійної діяльності.

2.2. Професійно спрямована фортепіанна підготовка як засіб формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва

У науковій літературі спрямованість особистості розуміють як її генералізовану, стрижневу властивість. Шапар В.Б. вважає, що спрямованість особистості – сукупність відносно незалежних від поточних ситуацій стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості. Вчений стверджує, що спрямованість характеризується інтересами, схильностями, переконаннями й ідеалами особистості, що відбивають її світогляд; виражається у гармонійності та несуперечності знань, відносин і панівних мотивів поведінки та дій; проявляється у світогляді, духовних потребах і практичних діях. У структурі спрямованості, на думку дослідника, істотна роль належить ідейній переконаності, що відбиває не тільки знання законів дійсності, але й визнання їх правильними і суб’єктивно важливими для діяльності. В свою чергу, ідейна переконаність є синтезом знань, а також інтелектуальних, емоційних і вольових проявів особистості, основа єдності ідеї і дії [201].

Дослідження стосовно місця і ролі спрямованості у структурі особистості здійснював Ковальов А.Г. Вчений вважає, що з психічних процесів на тлі станів утворюються якості особистості. В процесі діяльності, на його думку, якості відповідним чином переплітаються з її вимогами і утворюються складні підструктури, до яких ми відносимо темперамент (система природних якостей), спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів), здібності (ансамбль інтелектуальних, вольових та емоційних якостей), характер (синтез відносин та способів поведінки)[84].

Платонов К.К. у своїй праці “Структура и развитие личности” наводить приклад структурних компонентів особистості, серед яких є спрямованість (таблиця 1)[142].

Відомий психолог Ільїн Є.П. розуміє спрямованість як сукупність або систему тих чи інших мотиваційних утворень та явищ. Однак, наголошує вчений, розуміння спрямованості особистості як сукупності або системи

Таблиця 1

Основні структурні компоненти особистості

(за К.К. Платоновим)

Кототка назва	Спрямованість	Досвід	Особливості психічних процесів	Біопсихічні властивості	
Підструктури особистості	Переконання, світогляд, ідеали, прагнення, інтереси, бажання	Звички, уміння, навички, знання	Воля, почуття, виховання, мислення, відчуття, емоції, пам'ять	Темперамент, статеві, вікові особливості	
Співвідношення соціального і біологічного	Біологічне практично відсутнє	Значно більше соціального	Частіше більше соціального	Соціально практично відсутнє	
О С Н О В Н І З В , Я З К И	з виявленням	Ставлення до виявленого на основі досвіду	Динаміка форм виявлення	Форми психічного виявлення	Механізми психічного виявлення
	з усвідомленням	Загалом від усвідомлення майбутнього	Необхідність усвідомлення минулого	Достатньо усвідомлення теперішнього	Лише стиль усвідомлення
	з потребами	Через наявність соціальної потреби	Через звички	Через особисті потреби	Через біологічні потреби
	з активністю	Через переконання	Через вольові навички	Через волю та емоції	Через силу та рухливість нервових процесів
Рівень аналізу	Соціально-психологічний	Психолого-педагогічний	Індивідуально - психологічний	Психофізіологічний; нейропсихологічний	
Види формування	Виховання	Навчання	Вправи	Тренування	

мотиваційних утворень є лише частиною її сутності. Інший її бік полягає у тому, що ця система скеровує та визначає тенденції поведінки і діяльності людини, орієнтує її, і, зрештою, характеризує саму особистість у соціальному аспекті. Спрямованість особистості являє собою стійко домінуючу систему мотивів або мотиваційних утворень, тобто віддзеркалює домінуючу, що виконує роль вектору поведінки. Далі вчений продовжує: "...Таким чином, структура спрямованості може бути як простою, так і складною, але головне в ній – це стійке домінування тієї чи іншої потреби, інтересу, внаслідок чого людина наполегливо шукає засоби збуджувати у собі необхідні їй переживання якомога частіше і сильніше. У зв'язку з цим зводити сутність спрямованості особистості лише до потреб, інтересів, світогляду, переконань чи ідеалів, як це робиться у деяких підручниках з психології, неправомірно. Лише стійке домінування потреби чи інтересу, що виступають у ролі довготривалих мотиваційних установок, може формувати стрижневу лінію життя"[73, с. 175].

Залежно від особливостей особистості у науковій літературі виділяють 3 види спрямованості особистості:

- 1) особистісну або індивідуалістичну – в поведінці переважають мотиви, спрямовані на задоволення особистих потреб;
- 2) колективістичну – в поведінці і діяльності домінують громадські мотиви, які спонукають приносити користь людям, суспільству;
- 3) ділову – провідними є мотиви, пов'язані з успішним виконанням певної діяльності, доручень, службових обов'язків [152].

Архангельський С.І., досліджуючи навчальний процес у вищій школі, підкреслює необхідність підвищеної уваги до індивідуальних особливостей студентів, виявляючи їх емоційну сферу, досвід, а також спрямованість особистості, що характеризується інтересами, схильностями, мотивами і установками. На основі спрямованості розвиваються знання, навички і практичний досвід студентів [12].

Визначень професійної спрямованості, як і загальної, у науковій літературі на сьогоднішній день вдосталь, однак одностайної відповіді на дане питання, в силу його багатогранності, немає. Наприклад, Михайлова Т.Б. вважає, що професійну спрямованість варто розуміти як інтегральну динамічну якість особистості, що характеризує домінуюче усвідомлюване ставлення даного індивіда до обраної професії, що впливає на підготовку до професійної діяльності та її успішність [119]. Професійна спрямованість характеризується установкою особистості на розвиток якостей, необхідних для успішної праці з обраної професії.

Штифурак А.В. розглядає професійну спрямованість як "...Одну з інтегративних властивостей, що характеризують особистість у системі "людина-професія"" [203, с. 27].

Колденкова А.Т., досліджуючи педагогічні фактори формування професійної спрямованості студентів виявила, що вона проявляється через такі компоненти:

- 1) когнітивний компонент – пов'язаний зі спрямованістю на об'єкт діяльності, усвідомленням її мети, важливості та необхідності. Проявляється на рівні інформованості щодо професії, в професійних (індивідуальних) планах студентів, усвідомленням суспільної значущості обраної професії;
- 2) емоційний компонент – віддзеркалює емоційне ставлення до професійної підготовки та до самої професії і проявляється у задоволеності нею, наявності інтересу та схильності займатися обраною професією, досягати високих результатів праці незважаючи на перешкоди;
- 3) дієвий або практичний компонент – пов'язаний з усвідомленням своїх здібностей до професійної діяльності та готовністю до неї [88].

Хуррамов З.К. професійну спрямованість витлумачує не лише як підструктуру особистості, її вищий рівень, а й як надбання майбутнім учителем сукупності певної системи знань та умінь з метою якісного виконання своєї професійної діяльності в майбутньому. У професійній спрямованості вчений вбачає такі змістові аспекти:

- 1) орієнтація на неперервний професійний розвиток вчителя;
- 2) демократизація педагогічної освіти, всього устрою життєдіяльності університету, широке самоуправління;

- 3) орієнтація на творчу діяльність, неповторну особистість кожного вчителя, забезпечення диференційованого індивідуально-творчого підходу до його підготовки;
- 4) єдність загальнокультурного та професійного розвитку вчителя в умовах широкої гуманітаризації педагогічної освіти;
- 5) гуманізація педагогічної освіти, бережливе та поважне ставлення до особистості кожного вчителя як суб'єкта спілкування, пізнання та соціальної творчості;
- 6) єдність фундаментальності та практичної спрямованості у цілісному процесі підготовки вчителя;
- 7) постійне вдосконалення системи педагогічної освіти, що передбачає відкритість, гнучкість, варіативність, динамічність змін у змісті, формах та методах підготовки вчителя у відповідності з вимогами суспільства до спеціалістів цього напрямку на даному етапі суспільно-історичного поступу [193].

Одним з варіантів професійної спрямованості особистості є педагогічна спрямованість, тобто спрямованість на професію вчителя-вихователя. Формування педагогічної спрямованості є неодмінною умовою успішності як професійної підготовки майбутнього вчителя будь-якої спеціальності у вищому педагогічному навчальному закладі, так і майбутньої трудової діяльності.

Деякі вчені, зокрема, Яконюк В.Л., виокремлюють у педагогічній спрямованості 3 сторони:

- 1) озброєння необхідними знаннями, вміннями та навичками;
- 2) орієнтація на особливості майбутньої діяльності;
- 3) формування якостей і властивостей особистості, що необхідні для майбутньої професійної педагогічної діяльності [210].

Кузьміна Н.В. у педагогічній спрямованості виокремлює 3 типи:

- 1) дійсно педагогічна спрямованість – полягає у стійкій мотивації вчителя на формування особистості учня засобами навчального предмету, на “переструктурування” предмету з метою формування потреби учня в знаннях, носієм яких виступає сам учитель. Вчителі з даним типом педагогічної спрямованості, як правило, одержують високі результати та мають яскраво виражений, сформований професійний інтерес (тобто інтерес до педагогічної діяльності);
- 2) формально педагогічна спрямованість – пов'язана з потребою дотримуватися норм і правил педагогічної діяльності, що зафіксовані у навчальних планах, програмах, підручниках і т. і. Даний тип педагогічної спрямованості, на думку Кузьміної Н.В., характеризується, з одного боку, підготовленістю вчителя до уроку, наявністю розгорнутих планів-коспектів, заповнених журналів, тощо, а з іншого – низькими результатами професійно-педагогічної діяльності. А все тому, що за даним типом педагогічної спрямованості приховується формально-бюрократичний стиль керівництва;
- 3) несправжня педагогічна спрямованість – фактично спрямованість вчителя на самого себе – своє самопочуття, власне самовираження, свій стан,

свою кар'єру. Вчителі з даним типом педагогічної спрямованості характеризуються низьким рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності [99].

Підготовка вчителя будь-якої спеціальності передбачає, окрім усього іншого, здобуття майбутнім спеціалістом системи освіти знань із загальної та вікової (дитячої) психології. Цей факт спричинив появу ще одного розуміння спрямованості особистості вчителя, а саме – професійно-психологічної спрямованості.

С.В. Яремчук поняття “професійно-психологічна спрямованість майбутнього вчителя” розуміє як динамічне психічне утворення, яке характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, що визначають стійке, тривале, активне, позитивне ставлення до опанування психологічними знаннями і забезпечує ефективність виконання виховних, освітніх і розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності [212].

Професійно-педагогічна спрямованість (далі – ППС) розглядається як важливий чинник формування та розвитку педагогічних здібностей. Сутність і зміст ППС майбутнього вчителя у науковій літературі розуміється як ставлення останнього до суспільства в цілому та до своєї професійної діяльності зокрема. Тобто, першоосновою ППС є суспільна спрямованість особистості вчителя та відповідальне ставлення до власної педагогічної діяльності [119].

Михайлова Т.Б. ППС розуміє як розвинуті активно-пізнавальні потреби, емоційно-дієве ставлення особистості вчителя до педагогічної діяльності, усвідомлення ним суспільно-політичної значущості професії вчителя, знання особливостей формування і розвитку особистості вихованців, психологічну готовність працювати вчителем-вихователем [119].

Значущість формування ППС вчителя, на думку Михайлової Т.Б., полягає у тому що:

- 1) в період становлення особистості майбутнього вчителя ППС має велику значущість для його успішності й дисципліни;
- 2) необхідно виявляти, враховувати й оцінювати балами професійну спрямованість абітурієнтів;
- 3) професійна спрямованість студентів у випадку відсутності відповідних виховних заходів розвивається вкрай повільно;
- 4) при формуванні особистості майбутнього вчителя необхідно проводити спеціальну виховну роботу як у процесі викладання, так і під час інших форм роботи зі студентами [119].

При вивченні проблеми ППС майбутнього вчителя можна виявити ряд її ознак.

Перша ознака – взаємозв'язок професійно-педагогічної, суспільної та пізнавальної спрямованості – була виявлена В.А. Сластьоніним. Вчений стверджує, що критеріальну характеристику особистості вчителя складає її професійно-педагогічна та пізнавальна спрямованість [172].

Друга ознака – ППС пов'язана з самою сутністю педагогічної діяльності – ставленням до дітей. На це вказує Н.В. Кузьміна, називаючи “справжньою педагогічною спрямованістю” спрямованість на навчально-виховну роботу з

учнями, обумовлену інтересом до самих школярів, вихованням у них кращих людських якостей [97, 98].

Третя ознака – свідоме ставлення і психологічна готовність до педагогічної діяльності – виявлена А.І. Щербаківим і А.Г. Кірпічевою [79, 148].

Четверта ознака ППС полягає у тому, що формування особистості студента як майбутнього вчителя є перевтіленням його з об'єкта в суб'єкт навчально-виховного процесу.

П'ята ознака – всеохоплюючий стійкий інтерес до професії вчителя-вихователя на основі розвитку педагогічних нахилів – була виведена Т.С. Деркач [55].

Шоста ознака – відповідальне ставлення майбутнього вчителя до своїх педагогічних обов'язків – виокремилася у ході досліджень А.П. Черних [197].

Однак, наголошує Михайлова Т.Б., незалежно від того, які ознаки ППС вчителя можуть бути виявлені, не можна забувати про те, що мова йде про цілісну особистість, що являє собою складне психолого-соціологічне утворення, суть якого, на думку дослідниці, зводиться до того, що жодна якість чи властивість не може існувати абстраговано поза самою особистістю [119]. Крім того, якості і властивості особистості не мають бути незрушними постулатами і можуть дещо змінювати своє змістове наповнення залежно від того, у якій структурі особистості вони висвітлюються у конкретному випадку.

Поняття “професійно-педагогічна спрямованість” є широкою науковою категорією, трактування якої на сьогоднішній день у науковій літературі виходить за межі розуміння її як однієї з характеристик особистості. Одне з найбільш влучних визначень цього поняття, що віддзеркалює усі його грані, можна знайти у працях Арчажникової Л.Г. Так, дослідниця вважає, що ППС виступає у двох значеннях: 1) як одна з суттєвих характеристик особистості вчителя, витoki якої лежать у потребово-мотиваційній сфері; 2) як система, сукупність засобів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу на формування готовності до професійної діяльності [14].

У ході своїх наукових пошуків Арчажникова Л.Г. прийшла до висновку, що ППС має формуватися у двох напрямках: шляхом професіоналізації процесу навчання, підвищення якості викладання і застосування активних методів навчання, а також залучення студентів до такої професійної діяльності, виконання якої вимагало б застосування не лише спеціальних, але й педагогічних знань, умінь та навичок. Висновок, що робить автор, є дуже важливим і для нашого дослідження: якщо весь навчально-виховний процес буде підпорядкований формуванню ППС, це буде мати позитивний вплив на весь комплекс мотивів, інтересів і потреб майбутнього спеціаліста, а відтак – на якість його професійної підготовки [13].

Дослідження, присвячені вивченню місця, ролі і шляхів формування ППС підготовки майбутніх учителів музики вже мали місце. Арчажникова Л.Г. зауважує, що ППС майбутніх учителів музики пов'язана з тим, що студенти отримують підготовку до музично-педагогічної діяльності. Тому в умовах музично-педагогічного факультету, на її думку, професійна спрямованість передбачає таку організацію навчання і методику викладання спеціальних

дисциплін, за якої методи навчання відповідали б не лише методам педагогічної науки, але й сприяли пізнанню музичного мистецтва. Зокрема, дослідниця зазначає: "...Основою поняття "професійно-педагогічна спрямованість" є системність викладання, що передбачає певну закономірну послідовність і наступність, етапність навчання, а також здійснення міжпредметних зв'язків. Системність викладання передбачає висування і вирішення актуальних проблем у сфері навчання та розвитку на основі узагальнення передового педагогічного досвіду і вимог сучасності. Професійна спрямованість включає в себе виконання завдань спеціальної підготовки: оволодіння спеціальними знаннями, вміннями та навичками; сформованість професійного музичного мислення; вироблення потреби до подальшого самовдосконалення і т. і. Педагогічна спрямованість навчання визначається формуванням педагогічних поглядів, знань, суджень і вміння пов'язувати їх з безпосередньою практичною діяльністю. Як відомо, при формуванні готовності особистості до певної професійної діяльності великого значення набуває ставлення до обраної спеціальності. Ставлення, мотиви і потреби визначають спрямованість дій особистості. Щоб сформувати професійну спрямованість навчання у студентів музично-педагогічного факультету, потрібно знати не лише їхні інтереси і мотиви, але й життєвий і музичний досвід студентів, їх педагогічні погляди, від яких залежить стійкість професійної спрямованості"[13, с. 29].

Аналізуючи феномен загальної, професійної, педагогічної (професійно-педагогічної) спрямованості, не можна оминати ще одного варіанту розуміння даної категорії, що сформувався у науковій літературі – пізнавальної спрямованості особистості. Вона характеризується, перш за все, творчим підходом до вирішення професійних (у даному випадку – педагогічних) завдань та використанням набутих знань на високому рівні узагальнення та системності. Однак результат музично-пізнавальної діяльності, на думку Арчажникової Л.Г., включає в себе не лише загальні і спеціальні знання, а й способи діяльності, що фундуються в процесі вирішення цих завдань, причому і як способи оперування знаннями, і як способи оперування практичними діями, що створюють відповідну систему. Прояви пізнавальної спрямованості у процесі навчання дослідниця вбачає у творчій пошуковій діяльності при вирішенні проблемних задач, що стимулюють розвиток творчого мислення та створюють оптимальні умови для прояву творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики [13]. До того ж, вирішення таких задач здійснюється на основі систематизації отриманих знань, умінь і навичок і через міжпредметні зв'язки сприятиме формуванню інтересу до педагогічної діяльності.

Як ми вже зазначали вище, ППС у науковій літературі розуміється, зокрема, як система, сукупність засобів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу на формування готовності до професійної діяльності. Таким чином, ППС покликана зменшити протиріччя, що виникають між сформованими у процесі навчання знаннями, вміннями та навичками при підготовці бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики та реальними вимогами професійної діяльності у стінах загальноосвітньої школи.

У науковій літературі можна знайти перелік параметрів ППС навчально-виховного процесу при підготовці вчителів музики, серед яких:

1) науковість викладання на рівні сучасних досягнень теорії і практики з урахуванням фундаментальних положень таких наук, як філософія, естетика, загальна і музична педагогіка, психологія, фізіологія та методика музичного виховання;

2) формування педагогічних переконань, здатності теоретичного осмислення та узагальнення набутих знань;

3) узагальнення передового педагогічного досвіду;

4) постійний зв'язок теорії з практикою, що передбачає формування дослідницької позиції майбутнього вчителя музики;

5) формування музичного мислення як основи розуміння та творчого засвоєння змісту виучуваних спеціальних дисциплін;

б) виховання навичок та вмінь самостійного вирішення педагогічних завдань у різноманітних ситуаціях, використовуючи системний аналіз і т. і. [14].

Якщо виходити з того, що ППС навчально-виховного процесу при підготовці бакалаврів мистецтва буде сприяти формуванню і поглибленню певних якостей і властивостей особистості та професіоналізації всього процесу навчання, ми можемо розглядати ППС і як засіб формування інтересу до педагогічної діяльності. Враховуючи те, що проблематика нашого дослідження передбачає поглиблене вивчення процесу формування інтересу до педагогічної діяльності саме у рамках музично-інструментальної підготовки, ми вирішили дослідити, по-перше, в чому полягають особливості професійно спрямованої фортепіанної підготовки як різновиду інструментальної у педагогічному ВНЗ і, по-друге, виявити, яким чином така підготовка може виконати роль засобу формування інтересу саме до педагогічної діяльності.

Наявність ППС фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики виражається, зокрема, у змістовому наповненні останньої. Однією з перших, хто досліджував цю проблему, була Падалка Г.М. Її дослідженнями було доведено, що зміст спеціальної підготовки майбутніх учителів музики має визначатися, перш за все, завданнями професійної підготовки спеціалістів у вищих педагогічних навчальних закладах. Так, учений зазначає, що знаходження необхідного змісту і форм навчання майбутніх учителів музики у класі фортепіано продовжує бути нагальною потребою, бо часто трапляються випадки, коли досвід роботи на виконавських факультетах з фортепіано механічно переноситься на студентів педагогічного інституту [136].

Професійно спрямована фортепіанна підготовка бакалаврів мистецтва у педагогічному ВНЗ передбачає оволодіння студентами специфічними інтерпретаторськими навичками, що відрізняються від тих, які є загальноприйнятими у фортепіанній педагогіці, хоча і не суперечать їм. Відмінності у музично-виконавській діяльності концертних виконавців і вчителів музики вже неодноразово були у полі зору багатьох науковців. Так, Апраксина О.А. переконана в тому, що виконавець звик до естради, а це певним чином відсторонює його від слухачів; він виконує самостійно обрані твори і мета виступу полягає у яскравій інтерпретації виконуваної програми. Натомість

у школі, на думку дослідниці, все відбувається інакше: учні бажають не лише чути, а й бачити граючого вчителя, його обличчя і руки. Самому ж учителю необхідно слідкувати за реакцією учнівського колективу, після виконання (а іноді і до нього) необхідно знайти слова, що допоможуть школярам осягнути зміст почутого, викликати у них бажання поділитися своїми враженнями [11].

Як відомо, виконання того чи іншого твору на інструменті вимагає від виконавця входження в його образний зміст та наявності артистизму. З приводу того, як саме має проявлятися артистичний компонент виконавської діяльності вчителя музики, висловлювався Станіславський К.С. Вчений наголошував, що вчитель-музикант має потурбуватися не лише про власний внутрішній апарат, що створює процес переживання, а й про зовнішній, тілесний апарат, що має вірно передавати результат його творчої роботи, зовнішню форму втілення почуттів [177]. Отже, професійний артистизм вчителя музики під час музикування можна розглядати як один з проявів ППС.

Таким чином, професійно спрямована фортепіанна підготовка бакалаврів мистецтва – це така підготовка у класі основного музичного інструменту, що передбачає набуття студентами не лише виконавських, а й педагогічних знань, умінь та навичок. Професійно спрямована фортепіанна підготовка, на нашу думку, є надійним та ефективним засобом формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики. Виявити особливості використання такого засобу можна опираючись на структуру інтересу до педагогічної діяльності, розроблену нами у підрозділі 1.3.

Як ми вже зазначали вище, у мотиваційно-вольовому компоненті структури інтересу до педагогічної діяльності ми виокремили такі елементи: ставлення до професії вчителя музики; бажання професійного зростання; подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь.

Ставлення бакалавра мистецтва до музично-педагогічної діяльності багато в чому залежить від сформованих у нього уявлень з цього приводу. Одним з найбільш розповсюджених і в той же час хибних уявлень стосовно професії вчителя музики у колах абітурієнтів є переконаність останніх у тому, що така професійна діяльність є свого роду різновидом музично-виконавської. Багатьох приваблює наявність у навчальному плані дисципліни “Основний музичний інструмент” (фортепіано). Успішне опанування музичним інструментом, на думку не лише абітурієнтів, а й багатьох студентів, дозволить їм на одному рівні конкурувати з випускниками консерваторій, училищ культури, тощо, забуваючи про те, що вищі педагогічні навчальні заклади не готують концертних виконавців. Сама ж майбутня професійна діяльність на посаді вчителя музики часто розуміється як така, що дозволить у повному обсязі закріпити і продемонструвати високий рівень виконавської майстерності подекуди непростих творів. Однак, педагогічні реалії вимагають від молодих спеціалістів оволодіння значно ширшим комплексом не лише виконавських, а й багатьох інших навичок. Аби студентам було легше розібратися з особливостями музично-педагогічної діяльності і, у разі необхідності, скоригувати свої уявлення щодо неї, навчально-виховний процес у класі фортепіано має бути професійно спрямованим. Саме забезпечення ППС

фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва буде слугувати вагомим підґрунтям для розуміння студентами того, що, по-перше, музично-педагогічна діяльність є специфічною професійною діяльністю, що поєднує у собі музичне мистецтво та педагогіку і, по-друге, що професія вчителя музики ні в якому разі не виключає та не применшує значущості здобутих у вищому навчальному закладі навичок гри на фортепіано. Таким чином, професіоналізаційна корекція ставлення бакалаврів мистецтва до професії вчителя музики є можливою і у класі фортепіано шляхом ППС навчання, що забезпечить формування у них інтересу саме до музично-педагогічної діяльності.

Постійне підвищення свого культурно-освітнього рівня, опрацювання науково-методичних праць, вдосконалення виконавської майстерності є виявом бажання професійного зростання та запорукою того, що бакалаври мистецтва, які починають після отримання неповної вищої педагогічної освіти працювати вчителями музики, будуть окрім виконання навчального плану активними учасниками прилучення підростаючого покоління до загальнолюдських цінностей, моралі, іншими словами, будуть формувати з кожного школяра повноцінну людську особистість. Однак, говорячи про формування у студентів бажання професійного зростання, не можна забувати про дуже важливий момент – вдосконалення тих чи інших навичок, набуття високого рівня, глибини засвоєння знань не повинні ставати самоціллю, адже професійне зростання в даному конкретному випадку є комплексне підвищення рівня професійних знань, умінь і навичок, необхідних саме для вчителя музики. Суттєвим поштовхом для виникнення у бакалаврів мистецтва бажання професійного зростання можуть бути грамотно та доцільно побудовані програми зі спеціальних курсів, провідним з яких є “Основний музичний інструмент” (фортепіано). Поступове підвищення складності виучуваного у класі фортепіано матеріалу, його відповідність вимогам музично-педагогічної діяльності у школі, застосування методів заохочення, зокрема, можливість зарекомендувати себе у піаністичних конкурсах серед студентів педагогічних ВНЗ, тощо, іншими словами, ППС фортепіанної підготовки є потужним стимулом для виникнення бажання професійного зростання на педагогічній ниві у майбутніх учителів музики і у зв’язку з цим буде мати позитивний вплив і на формування у них інтересу до музично-педагогічної діяльності.

Різноманітні труднощі при отриманні вищої музично-педагогічної освіти спіткають всіх без винятку студентів. Як ми вже зазначали у підрозділі 1.3 нашого дослідження для майбутніх учителів музики існують деякі, типові саме для спеціалістів цього профілю, проблеми. Основні причини виникнення та природа цих проблем вже були нами проаналізовані у вищезгаданому підрозділі. Успішність бакалаврів мистецтва у класі основного інструменту багато в чому залежить і від вихідного рівня володіння інструментом при вступі у вищий педагогічний навчальний заклад, але у значно більшій мірі саме від того, як буде побудована робота викладача і студента у процесі занять з фортепіано. Визначальну роль тут відіграє методична обґрунтованість занять і доцільність використання тих чи інших творів у якості навчального репертуару. ППС фортепіанної підготовки дозволить студентам якомога простіше і швидше

подолати вірогідні труднощі, що, в свою чергу, сприятиме формуванню у них інтересу до педагогічної діяльності. Саме професійно спрямована фортепіанна підготовка фахівців даного профілю дозволить їм не лише оволодіти навичками гри на інструменті на високому професійному рівні (що саме по собі дуже важливо), а й подолати труднощі при проходженні практики та здійсненні в майбутньому професійної діяльності, що пов'язані з виконанням творів на інструменті (або з його використанням) як на уроках музики, так і під час проведення позакласних та позашкільних концертних чи святкових заходів.

Продовжуючи аналіз ППС фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва як засобу формування інтересу до педагогічної діяльності спеціалістів даного профілю перейдемо до другого, а саме інформаційно-пізнавального компоненту у розробленій нами структурі даної категорії у підрозділі 1.3, що містить у собі: знання з педагогіки та вікової психології; музично-теоретичні та музично-історичні знання; знання з методики музичного виховання.

Знання з педагогіки та вікової психології засвоюються переважно у процесі опанування відповідними навчальними дисциплінами. Однак, помилково вважати, що знання, уміння та навички, що засвоюються у рамках спеціально-музичного блоку при підготовці майбутніх учителів музики, не мають ніякого відношення до загальнопедагогічних знань. Навпаки, міжпредметні зв'язки цих двох блоків є принципово значущими. Якщо спеціальна підготовка бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики не буде у достатній мірі взаємодіяти з психолого-педагогічними дисциплінами, це буде мати згубний вплив на формування у них інтересу до педагогічної діяльності. Особливо гостро певна відірваність від завдань та вимог музично-педагогічної діяльності відчувається у індивідуальних класах фортепіанної підготовки. Подекуди навіть деякі викладачі вважають ці заняття свого роду автономним компонентом професійної підготовки майбутніх учителів музики. Однак, для успішного вирішення випускниками професійних завдань зміст їх фортепіанної підготовки має спиратися на здобуті знання з педагогіки та психології, тобто ця підготовка має бути професійно-педагогічно спрямованою. Саме ППС фортепіанної підготовки дозволить випускникам у повному обсязі застосовувати у своїй професійній діяльності саме ті вміння і навички гри на інструменті, які вони отримують під час професійної підготовки у педагогічному ВНЗ і сприятиме формуванню у них інтересу до педагогічної діяльності.

У класі основного музичного інструменту (фортепіано) бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики окрім отримання суто піаністичних умінь та навичок мають змогу вдосконалити свої музично-теоретичні та музично-історичні знання. Так, у процесі опрацювання нових музичних творів музично-теоретичні знання допоможуть майбутньому вчителю професійно розібратися у нотному тексті, а музично-історичні – на більш глибокому рівні зрозуміти авторський задум шляхом аналізу біографії композитора, а також стилістичних особливостей та епохи створення твору. Важливо, щоб весь цей процес був професійно спрямованим, тобто студент отримував та засвоював саме ті знання, уміння і навички і працював саме над тими творами, що стануть йому у нагоді під час проведення уроків музики у загальноосвітній школі. Без забезпечення

ППС фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва процес формування у них інтересу до педагогічної діяльності буде вкрай утрудненим.

Важливою складовою професійної підготовки вчителів усіх спеціальностей є їх методична підготовка. Успішне засвоєння бакалаврами мистецтва – майбутніми вчителями музики курсу “Методика музичного виховання” вимагає від останніх оволодіння як широким масивом теоретичних знань так і педагогічним репертуаром, а саме – вміння виконувати напам’ять хоча б декілька творів для співу та слухання музики для усіх класів (мається на увазі тих класів, де проводяться уроки музики, тобто 1-8). Втім, під час занять з фортепіано студентів варто залучати до розбору та виконання цих творів у присутності викладача, адже саме на індивідуальних заняттях (а не під час лекцій з методики музичного виховання) є можливість озброїти майбутніх учителів музики тими виконавськими вміннями і навичками, що будуть найбільш доцільними для виконання педагогічного репертуару перед особливою слухацькою аудиторією – школярами. Для практичного впровадження цих кроків фортепіанна підготовка бакалаврів мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі має бути професійно-педагогічно спрямованою. Це дозволить студентам у класі фортепіано вдосконалювати та поглиблювати свої методичні знання а також закріплювати і поповнювати власний багаж музично-педагогічного репертуару, що, в свою чергу, буде мати позитивний вплив і на формування у них інтересу до педагогічної діяльності.

Формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки видається можливим і ефективним лише за умови активного залучення до цього емоційної сфери студентів та їх ціннісних орієнтацій. Натомість у емоційно-оцінному компоненті ми виокремили такі елементи як: любов до учнів; здатність до емоційного відгуку на музику; уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності; здатність до вербальної та виконавської інтерпретації.

Виховати у майбутніх учителів музики приязне ставлення, тим паче почуття любові до учнів навряд чи вдасться поза проходженням студентами виробничої практики у загальноосвітніх школах. Задля того, аби студенти під час проходження практики могли якомога більше сконцентруватися саме на школярах, а не на тому, як же зіграти чи заспівати пісню, що розповісти про новий твір, і т. і., вони мають бути добре підготовленими до проведення уроків. Найчастіше проблеми у багатьох студентів виникають через їхню неготовність професійно і невимушено виконати музичний твір на інструменті (зазвичай фортепіано). Суттєву допомогу бакалаврам мистецтва у цьому питанні можуть надати викладачі основного інструменту за умови ППС фортепіанної підготовки. Впевненість у своїх силах і здатність добре виконати музичний твір у присутності цілого класу школярів та керівників практики дозволить студенту безпосередньо відчувати неповторність кожної окремо взятої особистості учня, врешті-решт, отримати емоційне задоволення від успішності навчально-виховного процесу під власним керівництвом і буде слугувати вагомим підґрунтям для виникнення почуття любові до підростаючого покоління учнівства.

Як відомо, музика є найемоційнішим видом мистецтва. Саме тому у музично-педагогічній діяльності здатність емоційного відгуку на музику набуває особливого значення. Виховувати таку важливу якість у бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики варто і на індивідуальних заняттях з фортепіано, адже без цього формування інтересу до педагогічної діяльності не буде ефективним. Глибоке проникнення в авторський задум при розучуванні чи виконанні музичних творів неможливе лише шляхом теоретичного чи будь-якого іншого аналізу; тут необхідно вміти поєднувати раціональне та ірраціональне, тобто емоції. Специфіку формування такої якості, як здатність емоційного відгуку на музику, при підготовці майбутніх учителів музики на заняттях з фортепіано розкриває ППС цієї підготовки. Викладач фортепіано має враховувати те, що вчитель – не концертний виконавець, і його емоційний відгук має не просто доповнювати живе виконання, а збуджувати, викликати відповідну емоційну реакцію у школярів. Суттєву допомогу молодому вчителю у більш яскравому емоційному забарвленні уроку надасть природна підвищена емоційна збудливість учнів, особливо молодшого шкільного віку.

В процесі проходження педагогічної практики та під час здійснення професійної діяльності вчителю музики необхідно постійно слідкувати за перебігом та успішністю здійснення навчально-виховного процесу. Здійснення такого контролю не втрачає своєї актуальності і під час музикування на уроці музики, а от здобуття таких необхідних у педагогічній діяльності навичок можливе і у класі фортепіано за умови ППС цієї підготовки. Виконуючи твір на уроці, вчитель музики повинен постійно слідкувати за реакцією та поведінкою всіх учнів, при необхідності робити вказівки і зауваження, не зупиняючись взагалі, або ж навпаки, робити паузи, яких немає у нотному тексті. Таким чином, ці навички є необхідними для спеціалістів саме цього профілю, що вкотре показує ті численні відмінності у фортепіанній підготовці бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики та студентів інших спеціальностей, що лягли в основу власне ППС цієї підготовки. В свою чергу, формування інтересу до діяльності, що передбачає керівництво групою людей, в даному випадку – класом школярів, видається нам можливим лише за умови якісного, успішного контролю за діяльністю цієї групи (класу).

Здатність до вербальної та виконавської інтерпретації бакалавра мистецтва – майбутнього вчителя музики є синтетичним вмінням спеціаліста досягати мети педагогічної взаємодії, використовуючи нетипові, специфічні засоби – поєднання художнього тлумачення авторського задуму у вигляді музичного твору, видозміненого у більшій чи меншій мірі для дитячої аудиторії, і вербальної характеристики музичної мови. Озброїти майбутніх учителів музики такими вміннями можна шляхом забезпечення ППС навчально-виховного процесу у класі фортепіано, що буде полягати у наступному.

Питання щодо виховання у майбутніх учителів музики навичок специфічної інтерпретації вже було у полі зору науковців. Так, Гажим І.Ф. наголошував, що вчителів музики необхідно навчити того, щоб їхня інтерпретація творів була спрямована на учнівську аудиторію [44]. Така інтерпретація, на нашу думку, полягає у тому, що вчитель має робити художні образи під час виконання більш

контрастними, ніби підкреслюючи ті чи інші засоби музичної виразності та/або робити наголос на певних рядках римованого тексту. У таких умовах необхідно також застосовувати і вербальну інтерпретацію – заохочення, зауваження, пояснення, завдання – все це має враховувати не лише мету вказівок вчителя, але і вік учнів, адже залежно від цього має змінюватися складність мови, яку використовує вчитель, особливо у випадку звернення до музичної термінології. В процесі розучування педагогічного репертуару у класі основного інструменту студентів варто частіше залучати не просто до багаторазового повторення, а до виконання на “уявному” уроці – з відповідними паузами, поясненнями, зміною темпу (зазвичай уповільненого), а у випадку з застосуванням багатоголосся – вмінням виділити той голос (чи голоси), що потребує найбільшої підтримки у даний момент. Оволодіння майбутнім учителем музики навичками вербальної і виконавської інтерпретації є свідченням того, що бакалавр мистецтва виявляє хист до одержуваної професії та інтерес до неї.

Діяльнісно-комунікативний компонент інтересу до педагогічної діяльності включає у себе такі елементи: музично-виконавські вміння; творча активність у музично-педагогічній діяльності; комунікативні вміння. Розглянемо, у чому полягає процес формування всіх цих елементів означеної якості у класі основного музичного інструменту (фортепіано) шляхом забезпечення ППС.

Індивідуальні заняття з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) у педагогічному ВНЗ перш за все передбачають озброєння студентів навичками виконавської і концертмейстерської діяльності. Така підготовка має як спільні риси з аналогічною підготовкою спеціалістів у інших вищих навчальних закладах, так і певні відмінності. Таким чином, фортепіанна підготовка бакалаврів мистецтва має бути спрямована і на підвищення рівня виконавської майстерності, і на оволодіння специфічними навичками, що вже були нами проаналізовані вище. Окрім того, така багатогранність фортепіанної підготовки студентів педагогічних ВНЗ має також включати в себе ще одне вкрай важливе завдання – формування інтересу до педагогічної діяльності. Все це має мати безпосередній вплив і на репертуарну політику викладачів. З одного боку, студенти постійно вивчають все складніші твори відповідно до індивідуальної програми з фортепіано задля підвищення рівня загальномузичної культури, а з іншого – мають знати педагогічний репертуар і специфіку його виконання у школі. Таким чином, музично-виконавські вміння вчителя музики за умови забезпечення ППС його фортепіанної підготовки зазнають певних змін. Якщо для студентів інших спеціальностей, що займаються у класі фортепіано, пріоритетним є формування і зберігання якомога вищого рівня виконавської майстерності взагалі та різноманітного виконавського репертуару, то для бакалаврів мистецтва ці завдання, хоча й не втрачають актуальності, поступаються більш важливим, що є характерними саме для вчителів музики, зокрема, знання та вміння втілювати специфічну інтерпретацію музичних творів, особливо під час їх розучування зі школярами, а також знання шкільного педагогічного репертуару.

Оскільки музика є одним з видів мистецтва, а мистецтво, в свою чергу, передбачає творчість, творча активність у здійсненні музично-педагогічної

діяльності є винятково важливою для вчителя музики. Забезпечення ППС фортепіанної підготовки відкриває нові можливості щодо формування цієї якості у бакалаврів мистецтва. Професіоналізація фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики підвищує значущість і роль творчого начала під час здійснення професійної діяльності та суттєво поглиблює інтерес до педагогічної діяльності.

Творча діяльність є засобом реалізації творчих можливостей, творчого потенціалу особистості вчителя музики. Її можна розглядати як діяльність уявлення (комбінаторна діяльність), результатом якої є створення нових образів, вихід за межі заданого, рух у креативному полі. Натомість креативність – це творчі здібності індивіда, що характеризується готовністю до створення принципово нових ідей, які відхиляються від традиційних чи загальноприйнятих схем мислення та входять в структуру обдарованості у якості незалежного фактору. Музично-педагогічна діяльність бакалаврів мистецтва у загальноосвітній школі дозволяє їм виявляти певні закономірності навчально-виховного процесу, поєднувати власну творчість з творчістю своїх вихованців. Виховувати творчі нахили, збуджувати потяг до творчості необхідно і на заняттях з фортепіано шляхом забезпечення їх ППС. Такий підхід передбачає вміння вчителя передавати свої враження від спілкування з творами мистецтва, перебуваючи у педагогічному полі. З цією метою під час індивідуальних занять з фортепіано доцільно стимулювати творчу фантазію майбутнього вчителя музики шляхом формування установки на постійну творчу активність уяви (придумати різні варіанти гармонізації мелодії; домислити сюжетну лінію у відповідності з музичною мовою твору і його назвою, тощо), пошуки індивідуального художнього втілення у створенні художніх образів та самостійність у творчих діях.

Навчально-виховний процес у загальноосвітній школі є активною взаємодією вчителя і учнів, тому його учасники виступають суб'єктами комунікації. Універсальним засобом комунікації на уроці є спілкування. Значущість навичок педагогічного спілкування для вчителя музики важко переоцінити, адже від їх умілого використання залежить успішність не лише окремого уроку, а й всього навчально-виховного процесу. Саме тому комунікативні вміння бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики необхідно систематично формувати і під навчання, зокрема, у класі фортепіано. ППС цієї підготовки має враховувати забезпечення вчителя музики всіма вміннями і навичками, що можуть знадобитися йому у професійній діяльності у процесі роботи над музичними творами на уроці. Майбутній учитель музики має за будь-яких обставин бути відкритим і готовим до діалогу з учнями, в тому числі і при безпосередньому музикуванні. Успішна і результативна комунікація вчителя музики і учнів під час уроку буде мати неабиякий вплив на формування і поглиблення інтересу до педагогічної діяльності у молодих спеціалістів. Під час опрацювання музичного матеріалу у класі фортепіано студентам необхідно давати проблемні завдання, вирішення яких потребувало б обов'язкового використання навичок педагогічного спілкування. Нагадаємо, що комунікативну взаємодію вчителя музики з учнями можна трактувати і як

художньо-педагогічне спілкування, що передбачає вироблення нової інформації – отримані знання для учнів мають стати не просто буденним навчальним матеріалом, а захоплюючими, неповторними враженнями від прилучення до особливої сфери людського буття – музичного мистецтва.

Отже, професійно-педагогічна спрямованість (ППС) розуміється як необхідна передумова формування та розвитку педагогічних здібностей. Сутність ППС майбутнього вчителя полягає у його ставленні до суспільства в цілому та до своєї професійної діяльності зокрема. ППС виступає у двох значеннях: 1) як система, сукупність засобів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу на формування готовності до професійної діяльності; 2) як одна з суттєвих характеристик особистості вчителя, витoki якої лежать у потребово-мотиваційній сфері. Якщо навчально-виховний процес у ВНЗ буде побудований з урахуванням ППС, це буде мати позитивний вплив як на якість професійної підготовки бакалаврів мистецтва загалом так і на формування у них інтересу до майбутньої педагогічної діяльності зокрема.

Професійно спрямована фортепіанна підготовка бакалаврів мистецтва – це така підготовка у класі основного музичного інструменту, що передбачає озброєння студентів не лише виконавськими, а й педагогічними знаннями, вміннями та навичками. ППС фортепіанної підготовки студентів покликана зменшити протиріччя, що виникають між сформованими у процесі навчання знаннями, вміннями та навичками та реальними вимогами професійної діяльності у стінах загальноосвітньої школи. Професійно спрямована фортепіанна підготовка, на нашу думку, є надійним та ефективним засобом формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики.

Отже, за умови ППС фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва видається можливою активізація навчально-пізнавальних та трудових мотивів, а також вольових зусиль студентів (цілеспрямовані зусилля для досягнення успіхів у навчанні, бажання професійного зростання). Пізнання та засвоєння знань, умінь та навичок у класі основного музичного інструменту має спрямовувати студентів на їх подальше застосування перш за все там, де цього вимагає соціальне замовлення суспільства – у стінах загальноосвітньої школи. Саме для цього фортепіанна підготовка майбутніх учителів музики має бути ППС, тобто такою, що буде взаємодіяти та доповнювати знання, отримані в процесі опанування психолого-педагогічних дисциплін. Професіоналізація фахової підготовки студентів дозволить зробити процес формування інтересу до педагогічної діяльності цілеспрямованим, послідовним та ефективним. Неодмінною запорукою цього буде також розвиток емоційно-оцінної сфери студентів, адже емоції безпосередньо впливають на процеси мислення, а ціннісні орієнтації є одним з різновидів ціннісних відношень і визначають значення педагогічної діяльності для бакалаврів мистецтва. ППС дозволяє зробити фортепіанну підготовку бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики доцільною щодо вимог професіограми та повсякденної педагогічної діяльності. Зокрема, це стосується формування і розвитку навичок художньо-педагогічного спілкування, що мають якомога активніше застосовуватися вчителем музики у навчально-виховному процесі.

2.3. Принципи та педагогічні умови ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики

Процес здобуття неповної вищої освіти бакалаврами мистецтва – майбутніми вчителями музики має супроводжуватись створенням сприятливих умов задля його успішності викладачами та адміністрацією вищого педагогічного навчального закладу. Навчально-виховний процес має вибудовуватись у відповідності з тими чи іншими принципами навчання. Принципи навчання – це ті вихідні положення, на які спирається викладач при організації навчально-виховного процесу. Вперше їх розробив середньовічний педагог Ян Амос Коменський:

- 1) принцип науковості;
- 2) принцип систематичності і послідовності;
- 3) принцип міцності і свідомості знань;
- 4) принцип гуманного особистісного підходу у навчанні [90].

Зауважимо, що на сьогоднішній день у педагогічній науці існує досить багато різних підходів як у визначенні принципів навчання, так і їх класифікації. Так, Січкара А.Д. трактує принципи навчання як основні вихідні положення, що визначають зміст, методи, форми організації та безпосередню діяльність викладача і студентів у ході навчально-виховного процесу [169]. Вагомий внесок у розробку принципів навчання зробив К.Д. Ушинський. На основі досягнень сучасних йому анатомії, фізіології, психології він науково обґрунтував принципи навчання, серед яких особливу увагу надавав принципу виховуючого навчання та принципу індивідуального підходу [185].

В сучасній дидактиці існує така класифікація принципів навчання:

1) виховуючого навчання – ґрунтується на зв'язку виховання і навчання. Завдання навчання – не просто дати знання, а сформувати за їх допомогою правильне ставлення до оточуючої дійсності;

2) розвивального навчання – започаткований Й. Песталоцці, знайшов подальшу розробку, серед іншого, у психологічних дослідженнях Л.С. Виготського про взаємозв'язок виховання і розвитку [37]. Цей принцип передбачає в організації навчальної діяльності спиратися на зону актуального розвитку і орієнтуватися на зону найближчого розвитку.

Зона актуального розвитку включає той його рівень, який є характерним для студента на даному етапі навчання. Зона найближчого розвитку – це той рівень, на який планується вийти у найближчий час (студенту дають такі завдання, які сьогодні він може розв'язати з незначною допомогою викладача, а завтра – самостійно). Керуючись принципом розвивального навчання, студентам дають такі завдання, які для виконання потребують певних вольових, розумових або фізичних зусиль особистості;

3) наочності – передбачає ознайомлення з об'єктом пізнання через його безпосереднє сприйняття. Я.А. Коменський з цього приводу зазначав, що у нашому розумі немає нічого такого, чого б не було у органах чуття [90].

Актуальним є також золоте правило дидактики: все, що тільки можна надати для сприйняття органами чуття, а саме: видиме – для сприйняття зором, те, що чуємо – слухом, запахи – нюхом, те, що має смак – смаком, доступне дотику – шляхом тактильних відчуттів. Якщо предмети можна одночасно сприйняти кількома органами чуття, то це потрібно обов'язково використовувати;

4) науковості – під час навчально-виховного процесу студенти мають засвоювати науково достовірні знання з метою формування наукового світогляду, вміння пошуку та встановлення істини;

5) доступності – передбачає організацію навчальної діяльності студентів з урахуванням їх вікових особливостей, але доступність не можна ототожнювати з легкістю, спрощеністю знань. Процес засвоєння знань повинен вимагати розумової активності. Даний принцип забезпечує програма, навчальний план, методи навчання;

6) систематичності і послідовності – в організації навчання необхідно спиратися на попередні знання і створювати базу для засвоєння нових знань. Даний принцип науково обґрунтував К.Д. Ушинський. Він підкреслював, що повноту контролю та оперування здобутими знаннями надає їх систематизація;

7) свідомості і активності засвоєння знань – знання, засвоєні свідомо, зберігаються в пам'яті тривалий час і можуть бути використані в практичній діяльності. І навпаки, знання, засвоєні на рівні механічного запам'ятовування, швидко стираються з пам'яті і не можуть бути використані в практичній діяльності. Свідоме засвоєння знань забезпечує їх активне сприйняття (проблемна ситуація, запитання, завдання);

8) міцності знань – міцними є тільки ті знання, які засвоєні свідомо при активній діяльності. Принцип міцності знань передбачає повторення засвоєної інформації в різних варіантах;

9) диференційовано-індивідуального підходу – передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів у ході організації навчально-виховного процесу. Він передбачає завдання різних рівнів складності (диференційовані завдання для студентів з різним рівнем розвитку і можливостями);

10) зв'язку з життям – вимагає розуміння студентами значення теорії в житті, передбачає уміле застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань;

11) емоційності – передбачає створення позитивного емоційного мікроклімату у класі, доброзичливого ставлення до студентів, співробітництво і співпрацю викладача і студентів під час занять.

Теоретичною основою принципів є закономірності навчання, що являють собою стійкі педагогічні явища, які базуються на повторюваності дій та процесів навчання. Волкова Н.П. виокремлює такі закономірності процесу навчання:

- 1) обумовленість навчання суспільними потребами;
- 2) залежність навчання від умов, у яких воно відбувається;
- 3) взаємозалежність процесів навчання, освіти, виховання та розвитку особистості;

- 4) взаємозв'язок навчальних і реальних пізнавальних можливостей вихованців;
- 5) єдність процесів викладання і навчання;
- 6) взаємозалежність завдань, змісту, методів і форм навчання [42].

Окрім загальнопедагогічних принципів навчання, розглянутих вище, існують також принципи навчання у певній галузі знань. Так, Падалка Г.М. принципи мистецького навчання розуміє як основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії викладача і студентів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння студентами мистецтвом. Принципи мистецького навчання, на її думку, охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи його окремі елементи в єдине ціле. Серед найголовніших принципів навчання мистецтва дослідниця виокремлює принципи цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії [135].

Усі вищенаведені принципи (як загальнопедагогічні, так і фахові), безперечно, є потужною теоретичною базою для виведення таких принципів навчання, які б забезпечували виконання головного завдання нашого дослідження – методичного забезпечення формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки. Аналіз сучасного стану теоретичної розробленості принципів навчання загальної та музичної педагогіки дозволяє нам виокремити такі принципи формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі як:

- 1) єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки;
- 2) творчої активності у навчанні;
- 3) формування суб'єктної педагогічної позиції у процесі навчання;
- 4) індивідуально-диференційованого підходу до студентів бакалаврату.

Розглянемо кожний з цих принципів детальніше.

Принцип єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки бакалаврів мистецтва ґрунтується на тому, що відсутність одного з двох аналогічних складовим блоків професійної підготовки в принципі унеможлиблює виконання професійних завдань та обов'язків на належному рівні даних спеціалістів у стінах загальноосвітньої школи. Ясна річ, музично-інструментальна підготовка входить до фахового блоку професійної підготовки майбутніх учителів музики, але, як ми вже зазначали у підрозділі 2.2, вона принципово не має бути абстрагованою, відірваною від головного завдання професійної підготовки у педагогічному ВНЗ, а саме – підготовки вчителя загальноосвітньої школи. Навчальний процес у індивідуальних класах фортепіанної підготовки вищого педагогічного навчального закладу на всіх етапах навчання має бути професійно-педагогічно спрямованим. Це дозволить сформувати у студентів комплекс спеціальних наукових знань, умінь і навичок невід'ємно від педагогічної складової. Тобто, майбутні вчителі музики мають розуміти, що ті вміння та навички, а також репертуар, яким вони опанують у класі фортепіано, повинні слугувати не лише

для власного професійного становлення, а мають обов'язково бути передані підростаючому поколінню – школярам. Лише за такої умови, на нашу думку, видається можливим подолання вже не нової проблеми у сфері професійної підготовки педагогічних кадрів, коли студенти-випускники бажають працювати де-інде, але не на посаді вчителя у школі. Саме тому формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки буде успішним тільки тоді, коли така підготовка буде органічно поєднувати у собі формування і розвиток знань, умінь і навичок двох складових професійної підготовки спеціалістів даного профілю – спеціально-музичної та загальнопедагогічної.

У попередньому розділі дисертаційного дослідження ми вже розглядали значущість творчої активності вчителя музики у здійсненні музично-педагогічної діяльності. Було встановлено, що творчість вчителя музики є необхідною умовою високоякісної музично-педагогічної праці, засобом використання професійної підготовки, а у своїй професійній діяльності бакалавр мистецтва має сполучати дві тенденції – строгої детермінованості та здатності до творчої імпровізації. Саме тому одним з принципів формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва нами був обраний принцип творчої активності у навчанні. Аналіз наукових досліджень, присвячених фортепіанній підготовці майбутніх учителів музики, свідчить про те, що далеко не завжди ці заняття стають творчими. Реалізація цього принципу видається можливою за умови вміння викладача проводити грамотний художній аналіз виконуваної програми і, більше того, – навчити цьому студентів. Варто зауважити, що стимулювання творчої активності студентів у класі фортепіано буде набагато ефективнішим за умови дотримання принципу емоційної насиченості навчального процесу, оскільки ці обидва принципи перебувають у тісній взаємодії. Ірраціональна складова, що їх поєднує, має органічно вплітатися у строгу систему професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Плідна творча співпраця викладача і студента буде орієнтувати останнього до реалізації власних можливостей у професійній педагогічній діяльності та забезпечить ефективне формування інтересу до неї.

В процесі отримання вищої педагогічної освіти бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики проходять довгий і нелегкий шлях професійного становлення. Специфічною особливістю цього процесу для майбутніх учителів, що відрізняє їх від студентів інших спеціальностей, є важливість формування суб'єктної педагогічної позиції, тобто перетворення студента з об'єкта в суб'єкт педагогічного процесу. В свою чергу, інтерес до педагогічної діяльності не може бути в повній мірі сформований у тих студентів, які не можуть уявити себе у ролі музичного керівника дитячого колективу, пропагандиста музичного мистецтва. Принцип формування суб'єктної педагогічної позиції у процесі навчання як один з принципів формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва покликаний наблизити уявлення студентів щодо власних можливостей виконання професійних завдань і обов'язків (зокрема тих, які вимагають наявності відповідного рівня виконавської майстерності та знання музично-педагогічного репертуару) на посаді вчителя музики загальноосвітньої

школи і педагогічними реаліями системи загальної середньої освіти. Формування і поглиблення інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів-музикантів поза дотриманням вказаного принципу навчання в процесі музично-інструментальної підготовки ніколи не досягне бажаних результатів, адже без чіткого і вдумливого бачення себе на посаді вчителя студент не зможе спрямувати свої професійні поривання у педагогічне русло.

Основною формою навчально-виховного процесу у класі фортепіано при підготовці бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики є індивідуальне заняття. Така форма роботи у стінах вищого навчального закладу актуалізує застосування принципу індивідуально-диференційованого підходу до студентів бакалаврату в процесі формування у них інтересу до педагогічної діяльності. Врахування індивідуальних особливостей студентів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого студента, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальної особистості з метою забезпечення певного рівня її розвитку. Індивідуальний підхід створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей і обдарувань кожного студента. Він дає змогу враховувати темпи роботи кожного студента, рівень його підготовки, створює можливості для диференціації завдань, контролю й оцінювання результатів. В той же час забезпечення даного принципу формування інтересу до педагогічної діяльності потребує значних витрат часу і зусиль викладача, адже йому необхідно постійно й ретельно враховувати цілий ряд особливостей особистості, а на кожному занятті доводиться працювати з новим студентом. Варто зазначити, що окрім суто типологічних відмінностей студентів у класі фортепіано актуалізуються й нові, притаманні саме такій формі роботи, зокрема, оцінно-смакові реакції стосовно репертуару виконуваної програми, рівень розвитку музичного мислення (музично-естетичні судження, поняття, висновки).

Науково-теоретична розробка принципу індивідуально-диференційованого підходу у навчанні на сьогоднішній день вже не є новою. Для фортепіанної підготовки майбутніх учителів музики цей принцип має винятково важливе значення, оскільки індивідуальний підхід поєднується з індивідуальною формою організації навчально-виховного процесу. Більше того, така форма організації навчання є найбільш сприятливою для застосування принципу індивідуально-диференційованого підходу до студентів бакалаврату. В той час як питання забезпечення музичного розвитку, особливо досягнення певного рівня виконавської техніки зазвичай весь час перебувають під контролем викладача основного інструменту і в більшій мірі потребують врахування ним індивідуальних особливостей студента, питання формування певних якостей чи властивостей особистості набувають подекуди риси далекої, узагальненої і начебто всім зрозумілої мети, про яку й самі викладачі позаяк забувають. Те саме стосується проблеми формування інтересу до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Діалогічні засади спілкування у класі фортепіано дозволяють викладачу не просто детально аналізувати суто технічні чи навіть художні аспекти гри на інструменті, а пов'язати цей аналіз з проведенням

студентом уроків на практиці. Студент має знати, що виконання ним того чи іншого твору вважатиметься успішним лише після того, як його засвоять вихованці, або ж викладач не буде бачити для цього перешкод. Це дозволить поступово, навіть непомітно для самих студентів, трансформувати їх інтерес до музичного мистецтва в інтерес до музично-педагогічної, тобто, професійної діяльності (в той час як навіть глибокий інтерес до музики інтерес до її викладання може і не забезпечувати).

Задля забезпечення ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики у процесі музично-інструментальної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі окрім застосування вищеперерахованих принципів навчання доцільним є також створення певних педагогічних умов. За визначенням Падалки Г.М. педагогічні умови – це цілеспрямовано створені чи спеціально використовувані обставини навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення певних педагогічних цілей або результатів [135]. Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми вважаємо за необхідне створення таких педагогічних умов ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки як:

- 1) забезпечення пріоритету практичної діяльності;
- 2) стимулювання активності міжсуб'єктної взаємодії;
- 3) створення емоційної насиченості навчального процесу.

Музично-теоретичні, музично-історичні знання, знання методики музичного виховання – всі ці різновиди наукових знань, якими опановують бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики, не принесуть належної користі молодим спеціалістам, якщо останні не будуть вміти застосовувати їх на практиці. Ми переконані, що вміння їх використовувати можна формувати у студентів безпосередньо під час навчання, зокрема, у класі фортепіано. Безумовно, теоретичні знання у більшій чи меншій мірі є необхідними для опанування будь-яким видом діяльності, і професія вчителя музики не є виключенням, однак, враховуючи специфіку фортепіанної підготовки спеціалістів даного профілю, викладач має потурбуватися про забезпечення пріоритету практичної діяльності на індивідуальних заняттях. Надмірна теоретична частка навчального часу у процесі занять може відволікти учасників педагогічного процесу від цілей музично-інструментальної підготовки у педагогічному ВНЗ. Звісно, абсолютизувати пріоритет практичного не варто, бо робота за принципом “лише гра і більше нічого” також не буде сприяти вирішенню навчальних і професійних завдань. Однак, будь-що заняття з фортепіано повинні носити перш за все практичний характер. Інтерес до педагогічної діяльності значно ефективніше буде формуватись тоді, коли студенти будуть розглядати свою майбутню професійну діяльність як гідну сферу застосування набутих практичних вмінь і навичок гри на музичному інструменті вкупі з масштабним комплексом теоретичних та методичних знань.

Друга умова ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності – стимулювання активності міжсуб'єктної взаємодії – якнайкраще узгоджується з принципом формування суб'єктної педагогічної позиції у процесі музично-

інструментальної підготовки. Під час індивідуальних занять з фортепіано, особливо на старших курсах, викладач має всіляко сприяти утвердженню між ним і студентом діалогових засад педагогічної взаємодії. Більше того, ця взаємодія має бути активною. Формування та поглиблення інтересу до майбутньої професійної діяльності не відбудеться, якщо викладач буде пасивно “відсиджуватись” на заняттях, лише подекуди роблячи вказівки та зауваження. Така його позиція аж ніяк не буде сприяти активності самого студента, а відтак – якості та швидкості опрацювання навчальної програми. Пасивне, бездумне багаторазове програвання творів на заняттях повністю нівелює величезні можливості індивідуальної форми навчання та створює підґрунтя для індиферентного ставлення до професії вчителя музики загальноосвітньої школи

Створення емоційної насиченості навчального процесу музично-інструментальної підготовки було обрано нами у якості педагогічної умови не випадково, адже структура інтересу до педагогічної діяльності, розроблена нами у підрозділі 1.3, включає в себе емоційно-оцінний компонент. Як ми вже зазначали вище, музика є найемоційнішим видом мистецтва, тому емоції особистості, що прилучається до музичного навчання та виховання, грають неocenенну роль. Те саме можна сказати і про музично-інструментальну підготовку бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики. Якщо в індивідуальних класах фортепіанної підготовки викладач буде нівелювати емоційні реакції студентів (якими б вони не були), це буде мати вкрай негативний вплив як на загальний музичний розвиток, так і на формування у них інтересу до музично-педагогічної діяльності.

Створення емоційної насиченості навчального процесу у класі фортепіано ми вбачаємо можливим за умови роботи викладача у двох напрямках – сприяння адекватному розумінню емоційної палітри авторського задуму та драматургії твору, а також загальному позитивному емоційному фону навчально-виховного процесу. Звичайно, не всі емоції студентів під час професійної підготовки у класі фортепіано можуть бути адекватними творчому задуму композитора та драматургії твору. Однак, завданням викладача у такому випадку є детальне роз’яснення сутності художнього образу кожного конкретного твору. Стосовно необхідності створення позитивної емоційної атмосфери на занятті Падалка Г. М. зауважує: “Забезпечення позитивної атмосфери на уроках мистецтва залежить від досягнення такого характеру спілкування, де учень буде впевненим до кінця, що його дії, художні спроби не стануть висміяними, а висловлювання з приводу мистецтва, навіть і невдалі, не будуть обернені проти нього. Повна і безперечна довіра до вчителя, до його мудрості і доброзичливості – запорука досягнення відкритого, зацікавленого ставлення учня до предмету мистецьких занять”[135, с. 161]. Таким чином, емоційна насиченість навчального процесу у класі фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики буде сприяти як загальному музичному розвитку, так і формуванню і поглибленню інтересу до педагогічної діяльності.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна констатувати, що принципи навчання – це ті основні положення, що визначають зміст, форми та методи

організації та здійснення навчально-виховного процесу. Теоретичною основою принципів є закономірності навчання, які базуються на тенденціях дій та процесів навчання та являють собою стійкі педагогічні явища. Окрім загальнопедагогічних принципів навчання існують також принципи навчання у певній галузі знань, зокрема, принципи мистецького навчання, що розуміються як вихідні, керівні положення, що визначають сутність та зміст діяльності викладача і студентів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння студентами мистецтвом.

З метою забезпечення формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі ми вважаємо за необхідне застосування таких принципів формування досліджуваної якості як: єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки, творчої активності у навчанні, формування суб'єктної педагогічної позиції у процесі навчання та індивідуально-диференційованого підходу до студентів бакалаврату.

Процес формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва у процесі музично-інструментальної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі окрім застосування вищенаведених принципів навчання потребує також створення певних педагогічних умов. Педагогічні умови – це спеціально створені чи цілеспрямовано використовувані обставини навчально-виховного процесу, що забезпечують виконання навчальних і виховних завдань, досягнення певних педагогічних цілей. Ми вважаємо за необхідне створення таких педагогічних умов ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки як: забезпечення пріоритету практичної діяльності, стимулювання активності міжсуб'єктної взаємодії та створення емоційної насиченості навчального процесу.

ВИСНОВКИ ДО 2-ГО РОЗДІЛУ

Музично-інструментальна підготовка бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики є важливою складовою їх фахової підготовки та передбачає, окрім усього іншого, набуття студентами комплексом вмінь професійної гри на музичному інструменті. Провідною навчальною дисципліною даного блоку фахової підготовки є практичний курс “Основний музичний інструмент” (переважно фортепіано). Фортепіанна підготовка як складова інструментальної займає чільне місце у професійно-педагогічній підготовці вчителя музики, вся практична діяльність якого пов'язана з інструментом. Характер виконавської майстерності студентів зумовлений професійною спрямованістю їх підготовки і виявляється у єдності її виконавської та загальнопедагогічної складових. Принципами відбору навчального матеріалу у музично-виконавському курсі “Основний музичний інструмент” (фортепіано) є принципи історизму, всебічності розгляду навчального процесу, системності, інтелектуалізації змісту навчання, взаємозв'язку історичного та логічного підходу в інтерпретації системи наукових знань. Опрацювання навчального матеріалу у класі

фортепіано має 3 основних аспекти: історичний, стильовий та жанровий. Діяльність викладача і студента у класі фортепіано здійснюється у кілька етапів: підготовчий етап; робота над музичним твором; педагогічне керівництво самостійною роботою студента над твором; простежування динаміки набуття знань, умінь і навичок у класі фортепіано, техніки виконання музичного твору, а також якостей особистості, що зазнали змін або були сформовані в процесі роботи над твором; аналіз і оцінка результатів виконаної роботи. Основною формою роботи з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) є індивідуальне заняття.

Спрямованість особистості – це сукупність відносно незалежних від поточних ситуацій стійких мотивів, що орієнтують діяльність індивіда; властивість особистості, що вважається одним з її структурних компонентів. У науковій літературі виділяють 3 види спрямованості особистості: особистісну або індивідуалістичну, колективістичну та ділову. Професійна спрямованість розуміється як динамічна якість особистості, що характеризує її усвідомлене ставлення до обраної професії, що безпосередньо впливає на підготовку до професійної діяльності та успішність її здійснення. Одним з варіантів професійної спрямованості є педагогічна спрямованість, тобто спрямованість на професію вчителя. Забезпечення педагогічної спрямованості є неодмінною умовою успішності як професійної підготовки майбутнього вчителя будь-якої спеціальності у стінах ВНЗ, так і майбутньої педагогічної діяльності. Існує 3 типи педагогічної спрямованості: дійсно педагогічна спрямованість, формально педагогічна спрямованість, несправжня педагогічна спрямованість. Поняття “професійно-педагогічна спрямованість” є широкою науковою категорією, що виступає у двох значеннях: 1) як одна з важливих характеристик особистості вчителя, витоки якої лежать у потребово-мотиваційній сфері; 2) як система, сукупність засобів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу на формування готовності до професійної діяльності. Професійно спрямована фортепіанна підготовка бакалаврів мистецтва – це така підготовка у класі основного музичного інструменту, що передбачає озброєння студентів не лише виконавськими, а й педагогічними знаннями, вміннями та навичками. Професійно спрямована фортепіанна підготовка є надійним та ефективним засобом формування інтересу до педагогічної діяльності.

Принципи навчання – це вихідні положення, що скеровують діяльність викладача при організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Окрім загальнопедагогічних принципів навчання існують також принципи навчання у певній галузі знань. У науковій літературі принципи мистецького навчання розуміють як основні положення, що охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання та визначають зміст, сутність та провідні вимоги до взаємодії викладача і студентів. Серед принципів навчання, які б забезпечували формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі варто виокремити такі як:

- 1) єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки;

- 2) творчої активності у навчанні;
- 3) формування суб'єктної педагогічної позиції у процесі навчання;
- 4) індивідуально-диференційованого підходу до студентів бакалаврату.

Успішність та ефективність здійснення процесу формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі потребує також створення певних педагогічних умов, що визначаються як цілеспрямовано створювані чи спеціально використовувані обставини навчально-виховного процесу, що забезпечують досягнення певних педагогічних цілей або результатів. Нами були визначені такі педагогічні умови ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності в процесі музично-інструментальної підготовки бакалаврів мистецтва як:

- 1) забезпечення пріоритету практичної діяльності;
- 2) стимулювання активності міжсуб'єктної взаємодії;
- 3) створення емоційної насиченості навчального процесу.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО- ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх учителів музики ОКР “бакалавр”

Задля запропонування методики формування інтересу до педагогічної діяльності у студентів вищих педагогічних закладів освіти, що отримують кваліфікацію вчителя музики, необхідно встановити наявний рівень сформованості означеної якості. З цією метою нами було проведено констатувальне дослідження за розробленими критеріями. У відповідності до розробленої нами у підрозділі 1.3 структури інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики ми вивели ряд критеріїв сформованості означеної якості.

I. Мотиваційно-вольовий критерій спрямований на встановлення ступеня навчальної та професійної мотивації бакалаврів мистецтва, рівня їх вольової витримки та терпіння як в процесі здобуття професії, так і під час здійснення майбутньої професійної діяльності.

Показниками даного критерію виступають:

1) Характер ставлення до професії вчителя музики.

Скептичне ставлення до професії вчителя музики характеризується небажанням студента виконувати вимоги навчального плану, невідвідуванням без поважних причин лекцій, практичних занять та виробничої практики. Таке негативне явище спостерігається, зокрема, у тих студентів, чий уявлення про професію вчителя музики не відповідають дійсності, тобто значно відрізняються від реалій здобуття професійної музично-педагогічної освіти.

Індиферентне ставлення до професії вчителя музики характеризується пасивністю, безініціативністю у навчальній діяльності, виконанням лише необхідного мінімуму завдань. Індиферентне ставлення бакалаврів мистецтва до обраної професійної діяльності свідчить про те, що студент досяг лише репродуктивного рівня професійних знань, умінь і навичок.

Позитивне ставлення до професії вчителя музики бакалаврів мистецтва є найбільш бажаним для ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності. Таке ставлення виражається, зокрема, у задоволеності як власним професійним вибором, так і процесом опанування професією. За умови позитивного ставлення до своєї професії бакалаври мистецтва із захопленням виконують навчальні та професійні завдання і, як правило, саме такі студенти по закінченню навчального закладу йдуть працювати за фахом – вчителями музики у загальноосвітні школи.

2) Ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці.

Низький ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці характеризується незацікавленістю бакалаврів мистецтва у власному професійному зростанні, повною відсутністю бажання досягти професійних успіхів у музично-педагогічній діяльності та свідчить про низький (в кращому випадку) рівень інтересу до неї.

Середній ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці свідчить про недостатню мотивацію студента, можливо, відсутність планів працювати вчителем музики у загальноосвітній школі. Також може мати місце хронічна “задоволеність” особистості власними посередніми успіхами як у вищому навчальному закладі, так і на посаді вчителя у школі.

Високий ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці бакалаврів мистецтва є виявом великого і непохитного бажання професійного зростання, чіткого усвідомлення свого місця і ролі у музично-педагогічній діяльності та свідчить про наявність глибокого інтересу до педагогічної діяльності.

3) Наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь.

Відсутність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь бакалаврів мистецтва може мати тяжкі наслідки на шляху здобуття професії вчителя музики. Студента, що не може впоратися з виконанням професійних завдань хоча б на задовільному рівні, можна вважати таким, що не має здатності до подолання професійних труднощів, що, в свою чергу, є виявом професійної непридатності.

У питанні подолання тих чи інших труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь найбільш поширеним є явище, коли студенти-музиканти успішніше вирішують проблеми одного характеру (наприклад, практичні завдання з музично-виконавських дисциплін) і не можуть впоратися з іншими (скажімо, написанням курсової роботи з методики музичного виховання школярів). Таким чином, їх здатність до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь є частковою. У такій ситуації саме інтерес до педагогічної діяльності може стати тим каталізатором зусиль, що необхідні майбутнім учителям музики для вирішення професійних проблем та труднощів.

Наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь для бакалаврів мистецтва є незамінним рушієм їх професійного становлення. Студенти, у яких сформований інтерес до педагогічної діяльності, шляхом систематичних вправлянь поступово вирішують усі проблемні питання, що стосуються виконання навчального плану з усіх без винятку дисциплін.

II. Інформаційно-пізнавальний критерій спрямований на встановлення рівня та глибини засвоєння майбутніми вчителями музики професійних знань загальнопедагогічного та спеціально-музичного блоків, зокрема: знань з педагогіки, вікової психології, методики музичного виховання, а також музично-теоретичних та музично-історичних знань.

Показниками даного критерію виступають:

1) Міра компетентності у галузі педагогіки та вікової психології.

Недостатня компетентність бакалаврів мистецтва з педагогіки та вікової психології ставить під сумнів готовність молодих фахівців даного профілю до виконання своїх професійних обов'язків. Причин такого стану речей буває, як правило, дві: або ж майбутні вчителі музики просто не встигають, або ж вважають, що знання, які не мають безпосереднього відношення до музичного мистецтва, їм не потрібні. Що стосується останніх, то можна констатувати, що у таких студентів інтерес до педагогічної діяльності не сформований.

Посередня компетентність бакалаврів мистецтва з педагогіки та вікової психології передбачає такий рівень знань загальнопедагогічного блоку, що можна вважати задовільним для здійснення музично-педагогічної діяльності. Однак, варто зауважити, що недосконало засвоєні загальнопедагогічні знання свідчать не більш як про середній рівень сформованості інтересу до педагогічної діяльності.

Процес формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики неможливо уявити без засвоєння студентами знань з педагогіки та вікової психології. Ефективність засвоєння загальнопедагогічних знань безпосередньо впливає на формування інтересу до професії вчителя. Таким чином, вища міра компетентності бакалаврів

мистецтва у галузі педагогіки та вікової психології буде виступати потужним теоретичним базисом для професійного становлення їх саме як учителів музики, а не просто музикантів.

2) Обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань.

Малий (недостатній) обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань спеціально-музичного блоку бакалаврів мистецтва, безперечно, буде даватися взнаки не лише при вивченні школярами музичної грамоти, а й при залученні їх до інших видів діяльності, передбачених для роботи на уроці музики, як то: слухання музики, хоровий спів, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічна діяльність, дитяча творчість. Варто зауважити, що у даному контексті дослідження вищезначеної проблеми принципове значення має не просто наявність у достатньому обсязі спеціальних знань як таких, а необхідність та вміння їх використовувати у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Середній (достатній) обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань майбутніх учителів музики свідчить про те, що особистість виявляє певний інтерес до музично-педагогічної діяльності, однак, в той же час, для його поглиблення потребує подальшого як теоретичного опрацювання музичної літератури, так і практичного вправлення тих професійних умінь і навичок, що забезпечують засвоєння даної групи наукових знань.

Під час отримання вищої освіти бакалаври мистецтва прилучаються до глибокого вивчення багатьох теоретичних дисциплін, безпосередньо пов'язаних з музичним мистецтвом. Виходячи з того, що вчитель, який володіє у недостатньому обсязі предметним полем своєї спеціальності, скажімо, фаховими знаннями, якими для вчителя музики є, зокрема, музично-теоретичні та музично-історичні знання, не виявить усвідомленого інтересу до учительської професії, можна з впевненістю зробити висновок, що рівень їх засвоєння бакалаврами мистецтва значною мірою впливає на процес формування у них інтересу до музично-педагогічної діяльності. Таким чином, значний (найбільш бажаний) обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань бакалаврів мистецтва дозволить їм у повній мірі реалізувати себе у музично-педагогічній діяльності, до якої вони виявляють хист, та забезпечить фундацію одного з незамінних елементів інтересу до неї.

3) Глибина знань з методики музичного виховання.

Поверхові знання бакалаврів мистецтва з курсу “Методика музичного виховання школярів” не відповідають вимогам професіограми вчителів музики. В процесі професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі майбутні вчителі музики складають принаймні 2 іспити (з яких один обов'язково буде державним) з даної дисципліни, що викликано як великим обсягом навчального матеріалу, так і надзвичайною важливістю його успішного засвоєння. На 1-му іспиті є можливість виявити студентів, які не встигають, та провести з ними відповідну роботу. Великі прогалини у засвоєнні методики будуть яскраво проявлятися і під час проходження студентами педагогічної практики у загальноосвітніх школах. Варто зауважити, що поверхові знання теоретичного матеріалу зазвичай поєднуються у бакалаврів мистецтва з

відповідним рівнем засвоєння музичного матеріалу зі співів та слухання музики, що вивчається у рамках даного навчального курсу.

Неглибокі, фрагментарні методичні знання майбутніх учителів музики є, на жаль, найбільш розповсюдженим явищем при закінченні бакалаврами мистецтва вищого навчального закладу. Посередній рівень даної групи знань майбутніх учителів музики характеризується, зокрема, тим, що студенти не засвоїли у повному обсязі класифікацію методів та принципів музичного виховання школярів, не розуміють особливостей загального та музичного розвитку учнів різних класів. Такий рівень знань свідчить про недостатню сформованість інтересу до педагогічної діяльності та супроводжується відповідним рівнем якості її виконання.

Глибокі знання з методики музичного виховання школярів є свідченням готовності до виконання своїх професійних обов'язків випускником вищого педагогічного навчального закладу, наявності педагогічних здібностей. Такі студенти здебільшого вільно володіють навчальним музичним матеріалом та здатні виконати його на належному рівні. Оскільки даний навчальний курс є не просто однією з навчальних дисциплін спеціально-музичного блоку професійної підготовки бакалаврів мистецтва, а тією дисципліною, яку вивчають лише майбутні вчителі музики, можна стверджувати, що у таких студентів інтерес до педагогічної діяльності є глибоким та усвідомленим.

III. Емоційно-оцінний критерій спрямований на встановлення: а) рівня розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів; б) ступеня сформованості ціннісних орієнтацій у структурі свідомості і поведінки особистості майбутніх вчителів музики.

Показниками даного критерію виступають:

1) Характер ставлення до учнів.

Байдуже ставлення бакалаврів мистецтва до учнів є вкрай небажаним явищем. Звісно ж, за такого ставлення до підростаючого покоління про формування інтересу до професійної діяльності, безпосередньо пов'язаної зі школярами, мова не йде. Наявність негативної складової в очах студентів-музикантів у світлі аналізу останніми своєї майбутньої професії як такої взагалі, та у ставленні до учнів зокрема, свідчить, перш за все, про небажання молодих спеціалістів працювати у загальноосвітній школі на посаді вчителя музики.

Суто формальне ставлення до учнів майбутніх учителів музики також не сприятиме формуванню у бакалаврів мистецтва інтересу до педагогічної діяльності. Так, можна стверджувати, що надмірна стриманість, прохолодність у ставленні до своїх вихованців буде перешкоджати формуванню у молодих учителів ставлення до своєї професійної діяльності як до цінності. В свою чергу, ціннісні орієнтації, як це було встановлено у підрозділі 1.3, є однією з невід'ємних складових інтересу до професії вчителя.

Позитивне ставлення до учнів молодих учителів музики є вагомим підґрунтям для виникнення у останніх почуття любові до своїх вихованців. Таке ставлення характеризується, зокрема, наявністю у бакалаврів мистецтва емпатії – здатності до співпереживання. Вчитель, що всім своїм єством буде прагнути працювати зі школярами, безперечно, виявить найбільш глибокий та

усвідомлений інтерес до педагогічної діяльності.

2) Яскравість емоційного відгуку на музику.

Повна відсутність емоційного відгуку на музику у майбутніх учителів музики сама по собі викликає багато запитань. Особистість, яку музичне мистецтво у всій його величі, багатогранності та безмежних можливостей для творчих пошуків залишає байдужою, навряд чи виявить бодай деяку цікавість до музично-педагогічної діяльності.

Незначні емоційні реакції на музику бакалаврів мистецтва свідчать про недостатній рівень сформованості у них інтересу до музично-педагогічної діяльності. В процесі вербалізації такі реакції здебільшого мають описовий характер та не відображають особистого враження від почутого.

Найбільш бажаною для бакалаврів мистецтва реакцією на музичне мистецтво, без якої наявність інтересу до музично-педагогічної діяльності неможливо уявити, є підвищена емоційна збудливість. Однак, саму реакцію не варто зводити лише до емоційної сфери особистості, адже майбутні вчителі музики у стінах вищого навчального закладу прилучаються не просто до музичного мистецтва як такого, а до специфічної сфери професійної діяльності, що безпосередньо пов'язана з музикою.

3) Наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності.

Відсутність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності буде, безперечно, створювати певні перешкоди для вчителя музики при виконанні ним своїх професійних обов'язків. Важливість наявності даного уміння пояснюється тим, що вчителю необхідно постійно давати оцінку успішності засвоєння навчального матеріалу учнями. Бакалавр мистецтва, що не здатний дати оцінку школярам, самому собі та успішності керованого ним педагогічного процесу, не виявить інтересу до вчительської праці.

Часткова наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва на посаді вчителя музики може спровокувати внесення неточної або ж навіть невірної інформації (як у вигляді оцінок, так й інших даних) у шкільну документацію – класні журнали, плани, звіти, а у випадку супутнього навантаження у вигляді класного керівництва – у таблиці школярів.

Наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності є необхідною запорукою того, що вчитель музики на належному рівні зможе виконати усі від нього залежні процедури фіксації, формалізації та документування тих педагогічних процесів і явищ, до яких вони мають бути застосовані.

4) Володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації.

Відсутність навичок предметної вербальної інтерпретації бакалавра мистецтва свідчить принаймні про те, що молодий спеціаліст не в змозі роз'яснити школярам особливості музичної мови того чи іншого твору, специфіку застосування засобів музичної виразності і т. і. Відсутність навичок специфічної виконавської інтерпретації, спрямованої на шкільну аудиторію,

загрожує тим, що більша частина музичного матеріалу, опрацьованого на уроці, залишиться незрозумілою для учнів. Невміння подати навчальний матеріал (як теоретичний, так і практичний) школярам на доступній для них мові в рази знижує ефективність здійснення музично-педагогічної діяльності і в жодному разі не сприяє формуванню у вчителів-новачків інтересу до неї.

Недостатнє володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації спостерігається у тих бакалаврів мистецтва, які відчують певні труднощі у спілкуванні з класом школярів, не вміють у достатній мірі наблизити музичний твір до учнівської слухацької аудиторії або ж просто не бажають докладати більших зусиль у педагогічній діяльності, аніж ті, за умов наявності яких їхня праця не буде викликати нарікань з боку керівників практики чи адміністрації навчального закладу.

Добре володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації свідчить про сформованість у майбутніх учителів музики інтересу до здійснюваної ними виробничої педагогічної практики, а в подальшому й професійно-педагогічної діяльності, що, зокрема, виражається у власному повсюдному знаходженні тих сторін подачі навчальної інформації, у рамках яких вона буде мати найбільш дієвий вплив на школярів.

IV. Діяльнісно-комунікативний критерій спрямований на встановлення значущості музично-педагогічної діяльності для бакалаврів мистецтва, їх творчої активності під час її здійснення.

Показниками даного критерію виступають:

1) Ступінь сформованості музично-виконавських умінь.

Низький ступінь сформованості музично-виконавських умінь студентів-музикантів характеризується недорозвиненістю піаністичного апарату, відсутністю або ж низьким рівнем виконавських навичок та ні в якій мірі не сприяє процесу формування інтересу до педагогічної діяльності.

Середній ступінь сформованості музично-виконавських умінь засвідчує наявність у майбутніх учителів музики задовільного володіння музичним інструментом. В той же час, для більшості таких студентів перспектива працювати шкільним учителем не є пріоритетним завданням.

Високий ступінь сформованості музично-виконавських умінь спостерігається у тих студентів, які невимушено, на високому професійному рівні здатні виконати твори як власної програми з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано), так і шкільного педагогічного репертуару, вміють застосовувати на практиці здобуті під час навчання теоретичні знання. Під час проведення уроків музики такі студенти мають змогу значно більше уваги приділити саме освітньому педагогічному процесу, учням, а не інструменту і виявити глибокий інтерес до педагогічної діяльності у стінах середньої загальноосвітньої школи.

2) Міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності.

Відсутність творчої активності у музично-педагогічній діяльності бакалаврів мистецтва створює підґрунтя для засилля формалізму та догматизму при роботі з підростаючим поколінням. Намагання бакалавра мистецтва звести педагогічний процес до суворо регламентованих процедур, їх наслідків для

учнів та одночасне невміння чи небажання робити уроки музики уроками мистецтва, уроками творчості є яскравим свідченням відсутності у молодих фахівців інтересу до педагогічної діяльності.

Середній рівень творчої активності у музично-педагогічній діяльності характеризується безсистемністю творчих поривань вчителя у цій справі та спостерігається у тих педагогів, які схильні вважати навчальний процес на уроках музики таким, що сам по собі начебто передбачає творчість. Інтерес до педагогічної діяльності є нестійким та неглибоким.

Висока творча активність у музично-педагогічній діяльності є характерною для тих фахівців, які перш за все здатні творчо мислити як при підготовці до уроків, так і під час їх проведення. Такі вчителі музики вміють залучити школярів до виконання тих чи інших видів музичної діяльності у найбільш цікавий для них спосіб, спонукаючи останніх до більшої активності на уроці. Повністю сформований інтерес до педагогічної діяльності виступатиме могутнім стимулом творчого, ініціативного підходу фахівця до її здійснення.

3) Розвиненість комунікативних умінь.

Бакалавр мистецтва, у якого навички комунікації перебувають у зародковому стані, не зможе встановити зі школярами тісний продуктивний діалог. Відсутність або вкрай низький рівень комунікативних умінь вчителя значно ускладнить ситуацію з дисципліною у класі, що стосується як молодших, так і старших школярів. Задля того, аби хоч якимось чином “втримати” клас, бакалавр мистецтва може вдаватися до непедагогічних методів, що значно збільшує ризик формування у молодого вчителя-початківця авторитарного стилю викладання. За такого стану речей процес формування інтересу до педагогічної діяльності нівелюється, а ефективність її здійснення значно знижується. Про задоволення від такої праці як вчителя, так й учнів, мова не йде.

Недорозвиненість комунікативних умінь вчителя музики може виявлятися у тому, що педагог відчуває певні труднощі при поясненні учням навчального матеріалу, особливо тоді, коли певна його частина (наприклад, нові музичні терміни) залишаються незрозумілими для більшої частини класу. Певні комунікативні вади мають й ті вчителі, які з тих чи інших причин (намагання засвідчити перед школярами рівень своїх знань, неврахування можливості їх розуміння тих чи інших понять) у своїх поясненнях використовують слова, ще не відомі учням даної вікової групи.

Розвиненість комунікативних умінь вчителя музики є однією з нічим незамінних професійних якостей його особистості. Бакалавр мистецтва, що буде будувати педагогічний процес на діалогічних засадах, зможе вивести комунікативну взаємодію зі школярами на якісно новий рівень – художньо-педагогічне спілкування, яке, в свою чергу, передбачає продукування нової інформації як для учнів, так і для самого вчителя музики. Розвиненість комунікативних умінь бакалавра мистецтва яскраво свідчить про сформованість у нього інтересу до педагогічної діяльності.

Отже, ми вивели ряд критеріїв сформованості інтересу до педагогічної діяльності, а саме:

- 1) мотиваційно-вольовий (характер ставлення до професії вчителя музики, ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці, наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь);
- 2) інформаційно-пізнавальний (міра компетентності у галузі педагогіки та вікової психології, обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань, глибина знань з методики музичного виховання);
- 3) емоційно-оцінний (характер ставлення до учнів, яскравість емоційного відгуку на музику, наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації);
- 4) діяльнісно-комунікативний (ступінь сформованості музично-виконавських умінь, міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності, розвиненість комунікативних умінь).

Експериментальною базою дослідження були:

- 1) Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка;
- 2) Педагогічний факультет Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди;
- 3) Бердичівський педагогічний коледж;
- 4) Інститут мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Констатувальне дослідження проводилося у 2 етапи у період з лютого по квітень 2010 року. 1 етап являв собою широке масове опитування респондентів з метою виявлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності переважно за 1-м та частково 3-м критерієм шляхом анкетування. Бакалаврам мистецтва – майбутнім учителям музики була запропонована анкета (додаток Б).

Запитання анкети були спрямовані перш за все на одержання інформації щодо особистого бачення студентів себе на посаді вчителя музики загальноосвітньої школи, власного ставлення до професії та до об'єкта педагогічного впливу – учнів. Також варто зазначити, що всі запитання анкети є закритими, тобто такими, що передбачають вибір лише одного із запропонованих варіантів відповідей.

Отже, нами було проведене широке масове опитування респондентів – бакалаврів мистецтва у якому взяло участь 356 осіб. Аналіз отриманих даних анкетування дав такі результати.

Аналіз результатів анкетування. Перше запитання – “Як Ви оцінюєте перспективність професії вчителя музики в Україні?” дало змогу визначити характер ставлення до обраної професії, що безпосередньо впливає на наявність чи відсутність інтересу до неї. Переважна більшість респондентів у кількості 266 осіб (74,7%) виразили скептичну оцінку, значно менше – 82 особи (23,0%) – байдуже ставлення до цього питання. Такі результати не можна вважати задовільними, адже лише 8 осіб з 356 або 2,2% від загальної кількості опитуваних висловили позитивні сподівання щодо перспективності власного професійного вибору.

Друге запитання – “Чи плануєте Ви в майбутньому будувати кар’єру на основі диплома бакалавра мистецтва?” дозволило нам отримати інформацію стосовно професійних планів студентів на майбутнє і визначити відсоток тих осіб, які мають бажання реалізувати себе як професіоналів саме у музично-педагогічній діяльності. Як показали результати опитування, 30,0% респондентів, а це 107 осіб, досі не визначилися щодо власної кар’єри, майже половина, а точніше 45,0% або 160 осіб планують змінити профіль навчання та праці. Натомість 25,0% у кількості 89 осіб висловилися на користь професії вчителя музики.

Відповідь на запитання №3 – “Як швидко Ви долаєте труднощі, які постають перед Вами в процесі набуття професійних знань та умінь?” – вимагала від студентів аналізу власних можливостей та сили волі, які вони зазвичай застосовують при намаганні впоратися з тими чи іншими перешкодами на шляху отримання професії вчителя музики, а також ефективності застосування такого роду зусиль. Як виявилось, половина респондентів, а саме 180 осіб (50,6%) відчують певні труднощі в процесі набуття професійних знань та умінь та витрачають на їх подолання багато часу. Для 89 осіб (25,0%) перешкоди не становлять великої проблеми, а 18 (5,0%) взагалі їх як правило оминають. В той же час, 19,4% або 69 опитаних з тих чи інших причин не можуть самотужки впоратися з перешкодами та потребують особливої уваги викладачів індивідуальних дисциплін.

Оскільки зведені показники діагностичного експерименту передбачають розподіл студентів на 3, а не на 4 групи, що утворилися в процесі опрацювання відповідей бакалаврів мистецтва на третє запитання анкети, їх було перерозподілено за спеціально розробленою нами формулою (див. підрозділ 3.3).

Взаємозв’язок ефективності формування інтересу до педагогічної діяльності та ставленням до підростаючого покоління важко переоцінити. Саме тому студентам було поставлене запитання: “Як Ви ставитесь до учнів?”. Позитивно власне ставлення до школярів охарактеризував 101 респондент, тобто 28,37%. Натомість показову стриманість та прохолодність до учнів засвідчили 168 осіб (47,19%), а тих, кого робота з ними відштовхує та викликає хіба що байдужість нарахували 87 осіб або 24,43%.

Також у рамках 1-го етапу констатувального дослідження задля встановлення рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва за інформаційно-пізнавальним критерієм нами було проведено тестування респондентів. Майбутнім учителям музики були запропоновані тестові завдання (додаток В).

Запитання тесту побудовані виключно у межах навчального матеріалу, що вивчається бакалаврами мистецтва з психології, педагогіки, музично-теоретичних, музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів, та мали на меті визначення приблизного рівня знань студентів з вищенаведених дисциплін. Тести містять по 5 запитань з психології, педагогіки, методики музичного виховання школярів, а також музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін.

Отже, широке масове опитування респондентів – бакалаврів мистецтва у кількості 356 осіб мало своє продовження у вигляді тестування. Аналіз отриманих даних тестування дав такі результати.

Аналіз результатів тестування. В залежності від того, правильний чи неправильний варіант відповіді на питання був обраний, студенти були розподілені на 2 групи – ті, що впорались із завданням, і ті, що не впорались, незалежно від того, який саме з неправильних варіантів відповіді був обраний. Перша група тестових завдань у кількості 5-ти була побудована на базі навчального матеріалу з курсу психології, який бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики вивчають протягом 3-х семестрів. На 1-е завдання “Вкажіть, якого періоду не було у розвитку психології особистості” правильну відповідь дали 55 осіб (15,45%). Друге завдання з визначення поняття “психіка” виявилось під силу 99 студентам (27,81%). А от вірне визначення поняття “особистість” дала більша частина респондентів – 53,09% від загальної кількості або 189 осіб. Два останні завдання також вимагали від студентів правильного визначення понять, у даному випадку – “спрямованість особистості” та “сенсibilізація”. Виявилось, що з сенсibilізацією студенти знайомі значно краще, аніж зі спрямованістю особистості – 208 та 129 правильних відповідей з 356 відповідно (58,43% та 36,24%). Таким чином, середньостатистичним показником обізнаності студентів – майбутніх учителів музики у галузі психології став коефіцієнт 38,20%.

Завдання другої групи (також у кількості 5-ти) були побудовані з урахуванням навчального матеріалу з педагогіки, що є однією з найбільших за обсягом дисциплін. Про важливість її вивчення вже йшла мова у підрозділі 1.3, тому проаналізуємо якість засвоєння таких необхідних для майбутнього вчителя музики знань. Безпомилково вказати, яка саме галузь педагогіки є синонімом педагогіки дорослих змогли 92 особи або 25,84%. 28,09% правильних відповідей ми отримали від респондентів на завдання щодо визначення поняття “освіта” (100 осіб). Успішно впоратися з третім завданням у даній групі, а саме: “У надрах якої науки зародилася педагогіка?” змогли 88 респондентів (24,72%). У визначенні автора праці “Велика дидактика” правильними відповідями відзначилися 103 студенти або 28,93%. Завершує дану групу завдання з визначення поля дослідження дидактики як галузі педагогіки. Його вирішення виявилось під силу 141 респонденту або 39,61%. Загалом відсоток правильних відповідей у групі завдань з педагогіки склав 29,43% від загальної кількості.

Третя група завдань – музично-теоретичні. З плагальним акордовим зворотом знайомі лише 26,12% студентів-музикантів, тобто 93 особи. Рівно половина бакалаврів мистецтва у кількості 178 осіб помилилися у визначенні місця застосування кадансового квартсекстакорду (K₆₄). Вкрай низьким результатом відзначилися респонденти при виборі інтервалу, хід голосу у рамках якого вважається стрибком – лише 5,62% правильних відповідей (20 осіб). У меншості (40,17% або 143 особи) виявилися ті, хто вважає, що цілий тон, який утворюється між щаблями, що розташовані через один щабель називається хроматичним, що і є правильною відповіддю. Приблизно порівну

розподілилися студенти при вирішенні останнього музично-теоретичного завдання стосовно приналежності темпу “veloce” (велоче) до групи чи то повільних, чи то помірних (середніх), а то й до швидких темпів. Натомість відсоток правильних відповідей склав 32,86% (117 осіб). Зведений відсотковий коефіцієнт вірного вирішення музично-теоретичних завдань становив 30,95%.

Четверта група – музично-історичні завдання. Автора кантати “Карміна Бурана” знають 102 студенти (28,65%). Кого саме вчив К.Г. Нефе відомо 37,64% респондентів у кількості 134 осіб. У якому столітті жив німецький композитор Роберт Шуман змогли пригадати 107 бакалаврів мистецтва (30,05%). Четверте завдання стосувалося переліку композиторів, які входили до складу творчого об’єднання “могуча кучка”. З ним впоралися лише 80 з 356 студентів або 22,47%. Вкотре меншістю стали ті, хто правильно виконав поставлене завдання, а саме – назвати місто, у якому у 1875 році відбулась прем’єра опери “Кармен” Ж. Бізе – 120 респондентів (33,71%). Таким чином, зведений відсоток обізнаності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики з музично-історичних знань склав 30,50%.

Останньою групою завдань запропонованих тестів стали завдання з методики музичного виховання школярів. Зі складами релятивної системи відносної сольмізації добре знайомі 19,66% респондентів у кількості 70 осіб. Вірно виявити зі списку спрямованих на розвиток дитячої музичної творчості у розділі гри на ДМІ завдань недоречно змогли 69 студентів (19,38%). Хто є автором методичного посібника “Шульверк”, відомо 182 бакалаврам мистецтва (51,12%). Вірно визначити, на базі чієї саме програми створювалась програма зі шкільного предмету “Музика” у незалежній Україні, змогли 132 респонденти, що становить 32,08% від загальної кількості. 113 молодих спеціалістів (31,74%) на посаді вчителя музики загальноосвітньої школи будуть вчити своїх вихованців застосовувати м’яку атаку звуку, що є найбільш придатною для співу. Відсотковий показник цієї групи завдань – 30,79% правильних відповідей.

Отже, за підсумками проведеного тестування бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики зведений відсоток респондентів, що засвідчили високий рівень знань з психології, педагогіки, методики музичного виховання школярів, а також з музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін склав 31,97%.

Після завершення 1-го етапу діагностичного експерименту з метою вивчення стану сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва у відповідності до 4-го і частково 3-го критеріїв – наявності уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, яскравості емоційного відгуку на музику, володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації, ступеня сформованості музично-виконавських умінь, міри творчої активності у музично-педагогічній діяльності та розвиненості комунікативних умінь – було здійснено 2-гу частину констатувального дослідження – лабораторний експеримент.

Отже, для проведення лабораторного експерименту нами було створено 2 контрольні (КГ-1 та КГ-2)(по одній у Педагогічному факультеті Переяслав-

Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди та Бердичівському педагогічному коледжі) та 2 експериментальні (ЕГ-1 та ЕГ-2)(по одній в Інституті мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка та Інституті мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова) групи бакалаврів мистецтва. Загальна кількість студентів, що були задіяні на даному етапі дослідження, становила 127 осіб.

Задля визначення наявного рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності за третім показником емоційно-оцінного критерію, а саме наявності уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності нами на виховних годинах було проведено 4 бесіди зі студентами, що взяли участь у експерименті у кількості 126 осіб на тему “Уміння оцінити результати праці як запорука готовності до педагогічної діяльності”. Варто зауважити, що бесіди проводилися за підсумками пропедевтичної та виробничої педагогічної практики і мали на меті виявлення, в першу чергу самими студентами, тих недоліків в організації навчального процесу та системі оцінювання школярів, які можуть стати на заваді молодим учителям у стінах загальноосвітньої школи. Тематика обговорення зачіпала не лише критерії та процедуру виставлення оцінок, а й такий важливий аспект професійної діяльності як адекватність самооцінки, адже, як показали спостереження, у більшості випадків студенти-практиканти дещо завищують власні успіхи через брак досвіду та невміння подивитися на себе зі сторони.

Аналіз проведених бесід дав такі результати: ґрунтовно роз’яснити та аргументувати свою точку зору змогли лише 9 студентів або 7,14% присутніх; 33 студенти (26,19% від усієї кількості) змогли продемонструвати більш-менш задовільний результат – попри наявні недоліки в оперуванні критеріями оцінювання вони можуть адекватно оцінити успіхи школярів, незважаючи на несуттєві огріхи останніх і, в той же час, вірно вказують на типові помилки своїх колег – некоректно поставлене запитання, відсутність чіткого завдання, коли не зрозуміло, що саме учні мають робити, нерозбірлива дикція, а також суто виконавські вади, зокрема, нечисте інтонування. Решта бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики у кількості 84 осіб або 66,66% від загальної кількості не виявляли активної участі у бесіді та не змогли виконати поставлені завдання.

Задля визначення рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва за 4-м показником емоційно-оцінного компоненту (володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації), а також 1-м та 3-м показником діяльнісно-комунікативного компоненту (музично-виконавські та комунікативні вміння) ми аналізували уроки музики, які проводили студенти-практиканти 4-х курсів вищих навчальних закладів, що слугували експериментальною базою нашого дослідження. Свою увагу ми зосередили на оцінюванні рівня розвитку виконавських умінь студентів та обґрунтованості їхньої інтерпретації за такими параметрами:

- 1) відповідність авторському задуму;
- 2) відповідність виконавським нормативам;

- 3) технічна довершеність у розкритті художнього образу;
- 4) доступність виконавської інтерпретації шкільній слухацькій аудиторії;
- 5) наявність навичок вербальної інтерпретації;
- 6) рівень сформованості комунікативних умінь.

За результатами проведеного педагогічного спостереження уроків музики під керівництвом студентів 4 курсу їх (тобто студентів) було умовно поділено на 3 групи.

1 група продемонструвала високий рівень розвитку виконавських умінь та володіння навичками виконавської інтерпретації. Так, студент В. при виконанні пісні “Писанки” (вірші С. Жупанина, музика В. Таловирі) для 5-го класу продемонстрував адекватну, усвідомлену інтерпретацію виконуваного твору, виразність фразування. Технічно-операційний комплекс виконавських умінь даного студента перебуває на належному рівні. Практично всі студенти даної групи засвідчили високий рівень сформованості комунікативних умінь, а також наявність навичок доцільної та виваженої вербальної інтерпретації виучуваних творів з урахуванням загальної та музичної характеристик шкільної аудиторії.

Для 2-ї групи є характерним середній рівень розвитку виконавських умінь та недосконалість володіння специфічними інтерпретаційними навичками вчителя музики. Студентка Л. при виконанні пісні “Україна” Т. Петриненка мала досить обмежене відчуття цілого, що робило її виконання посереднім. Незважаючи на те, що переважна більшість учнів 7-го класу, у якому проводила урок студентка, раніше чули даний твір, його виконання класом навіть разом з практиканткою було невиразним; інтервали в.3 та ч.4, що з’являються у приспіві між голосами фактично не були виконані через недостатню увагу до цього фрагменту та його недоробку. Виконуючи різні за характером твори студенти, як правило, не враховували особливостей музичного сприйняття школярів; в результаті виконавська інтерпретація деяких творів була неадекватною. При роботі за інструментом головна увага студентів була прикута до технічно правильного відтворення нотного тексту, натомість застосування спеціальної інтерпретації, спрямованої на шкільну аудиторію, було поодиноким. Розучуючи пісню “До школи час” Ф. Колесси для 3-го класу, студент Я. не застосовував засоби музичної виразності, зокрема, при повторенні приспіву (на слова “Дзвіночок дзвонить...”), що робило процес хорового співу одноманітним і в результаті – нецікавим для школярів. Комунікативні уміння цього студента, як і більшості інших з цієї групи, також потребують подальшого вдосконалення, оскільки їх рівень розвитку не дозволяє у повному обсязі реалізувати можливості суб’єкт-об’єктної взаємодії вчителя і учнів на уроці музики.

3 група виявила низький рівень розвитку виконавських, інтерпретаційних та комунікативних умінь. Технічний рівень розвитку виконавських умінь студентів 3-ї групи не дозволяє їм невимушено почувати себе за інструментом. Виконуючи твір, студенти, не маючи навичок читання нотного тексту з аркушу, плутаються у ньому, постійно зупиняються, допускають помилки. Спостерігаючи за виконанням студенткою Д. п’єси “Клоуни” Д. Кабалевського для слухання музики учнів 1-го класу можна констатувати – інтерпретація твору практиканткою невиразна, логічні наголоси мелодії “загублені” у

загальній фактурі твору, словесні пояснення некоректні, розмиті, про розкриття художнього образу мова не йде. Навички педагогічного спілкування студентів даної групи перебувають у зародковому стані.

У відсотковому співвідношенні за рівнем розвитку виконавських, інтерпретаційних та комунікативних умінь студенти, що брали участь в експерименті, були розподілені таким чином:

- 1 група – 16,66%;
- 2 група – 38,88%;
- 3 група – 44,44%.

Задля перевірки рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності за показниками яскравості емоційного відгуку на музику (емоційно-оцінний компонент) та міри творчої активності у музично-педагогічній діяльності (діяльнісно-комунікативний компонент) нами на виховних годинах були організовані заходи для студентів на тему: “Вміння адаптації навчального матеріалу як запорука педагогічної майстерності вчителя музики”. Попередньо перед бакалаврами мистецтва було поставлене завдання: підготувати 1 твір для слухання музики у школі для будь-якого класу. Мета і хід проведення заходу не розголошувались. Отже, використовуючи метод педагогічного моделювання, під час проведення виховної години студентам пропонувалося виконати підготовлений твір, а потім охарактеризувати його цікавою, емоційно забарвленою мовою умовно для учнів 1-го, 5-го та 8-го класу (хоча на практиці музичні твори для цих класів, особливо враховуючи те, що в них вчать учні різних вікових груп, відрізняються). Роль “класу” виконувала решта присутніх студентів. Тобто, кожний студент мав дати 3 характеристики одного твору, причому обов’язково висвітлити емоційну сторону авторського задуму. Таким чином, можна було зробити висновки і щодо музичної емоційності студентів, і щодо міри їх творчої активності, адже завдання, поставлене перед ними, виходило за рамки педагогічної дійсності.

У проведених виховних заходах взяло участь 115 студентів. Найцікавішими виявилися характеристики виконуваних творів студенток К., О. та І. Так, студентка О. виконала пісню “Все це потрібно мені” А. Житкевича, а характеризуючи твір, спиралася перш за все літературний текст однойменного автора. При цьому студентка, даючи вербальну характеристику пісні умовно для 1-го класу, доречно використовувала епітети (розважлива, погожа, вільна, тощо) як стосовно мелодії, так і стосовно життєстверджуючих ідеалів, що оспівуються у пісні – мама, тато, рідна мова, Батьківщина, спокій і мир на Землі і т. і. Саме така предметна вербалізація якнайкраще наближає музичний твір до учнів на противагу повчальному аналізу структури, навичок співацького дихання тощо. Більшість студентів все ж простіше вирішували поставлене завдання, виконуючи його для “учнів” саме 1-го класу, при цьому відчуваючи брак навичок педагогічного спілкування з учнями 8-го класу, тобто підлітками. Найважче було тим, хто зголосився розпочинати захід, в той час як ті, хто приймав участь пізніше, вже мали нагоду взяти собі на озброєння сильні сторони виконання і поданої характеристики творів попередниками.

Результати проведених позакласних заходів засвідчили, що зі 115 студентів, що взяли у них участь, вдало з поставленим завданням впоралися лише 20 (17, 39%); 70 студентів (60,86%) не змогли дати різні характеристики одного твору, до того ж їхні пояснення були емоційно збіднені, формальні. Усі інші, а це 25 осіб або 21,73% від загальної кількості частково виконали поставлені вимоги.

Аналіз результатів 1-го та 2-го етапів констатувального експерименту дослідження дозволив виявити рівневу характеристику сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики.

Низький рівень (54,26%) сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва характеризується скептичним ставленням до обраної професії, відсутністю бажання професійного зростання та здатності до подолання труднощів у процесі навчання у ВНЗ. Рівень загальнопедагогічних та спеціально-музичних знань, зокрема, знань з педагогіки, вікової психології, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів є недостатнім для успішного здійснення педагогічного процесу. Ставлення до учнів – байдуже, емоційного відгуку на музику не спостерігається, так само як і наявності вміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності. У переважній більшості студенти не володіють навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації. Бакалаври мистецтва з низьким рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності не виявляють творчої активності у музично-педагогічній діяльності, при цьому їх музично-виконавські вміння не відповідають вимогам професіограми вчителя музики, а відсутність комунікативних умінь спричиняє емоційно збіднену мову та поведінку студента.

Середній рівень (25,91%) сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва характеризується індіферентним ставленням до обраної професії, низькою мотивацією студентів до професійного зростання та здатності до подолання труднощів у процесі навчання у ВНЗ. Рівень загальнопедагогічних та спеціально-музичних знань, зокрема, знань з педагогіки, вікової психології, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів попри відсутні прогалини дозволяє молодим спеціалістам виконувати професійні обов'язки на посаді вчителя музики середньої загальноосвітньої школи. Ставлення до учнів, як правило, досить стримане, прохолодне; в той же час студенти більш емоційно реагують на певні зразки музичного мистецтва, як під час слухання музики на лекціях, так і під час проведення тих чи інших заходів (наприклад, концертів). Вміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності сформоване на достатньому рівні. У переважній більшості студенти володіють комунікативними вміннями, а також навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації, хоча і потребують їх подальшого вдосконалення. Бакалаври мистецтва з середнім рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності не виявляють належної творчої активності у музично-педагогічній діяльності, при цьому їх музично-виконавські вміння відповідають вимогам професіограми вчителя музики.

Високий рівень (19,81%) сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва характеризується позитивним ставленням до обраної професії, наявністю сильного бажання професійного зростання та здатності до подолання труднощів у процесі навчання у ВНЗ. Студенти даної групи демонструють високий рівень загальнопедагогічних та спеціально-музичних знань, зокрема, знань з педагогіки, вікової психології, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів. Ставлення до учнів – позитивне, спостерігається яскравий емоційний відгук на музику, а також наявність комунікативних умінь та уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності. У переважній більшості студенти на достатньо високому, подекуди навіть професійному рівні володіють навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації. Бакалаври мистецтва з високим рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності зазвичай виявляють високу творчу активність у музично-педагогічній діяльності, при цьому їх музично-виконавські уміння не лише відповідають вимогам професіограми вчителя музики, а й є взірцем для наслідування іншими студентами.

Отже, у відповідності до розробленої нами у підрозділі 1.3 структури інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики ми вивели ряд критеріїв сформованості інтересу до педагогічної діяльності: мотиваційно-вольовий, інформаційно-пізнавальний, емоційно-оцінний та діяльнісно-комунікативний. За даними критеріями було здійснено констатувальне дослідження, що проводилося у 2 етапи. 1 етап являв собою широке масове опитування респондентів з метою виявлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності за 1-м та частково 3-м критерієм (характер ставлення до професії вчителя музики, ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці, наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь, характер ставлення до учнів) шляхом проведення анкетування, а за 2-м критерієм (міра компетентності у галузі педагогіки та вікової психології, обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань, глибина знань з методики музичного виховання) – тестування.

2 етап констатувального дослідження являв собою лабораторний експеримент, який проводився задля визначення рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва за 4 і частково 3 критерієм (наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, яскравість емоційного відгуку на музику, володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації, ступінь сформованості музично-виконавських умінь, міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності та розвиненість комунікативних умінь).

Результати, отримані під час проведення констатувального дослідження, засвідчили, що половина бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики мають низький рівень сформованості інтересу до педагогічної діяльності, що зумовлює необхідність розробки та впровадження нової ефективної методики його формування у студентів, зокрема у процесі музично-інструментальної

підготовки.

3.2. Методика формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки

Результати констатувального експерименту засвідчили, що половина бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики мають низький рівень сформованості інтересу до педагогічної діяльності. Такі дані вказують на необхідність розробки нової ефективної методики формування означеної якості у студентів-музикантів. Оскільки засобом формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва нами у підрозділі 2.2 була визначена професійно спрямована фортепіанна підготовка, нова методика має базуватися саме на забезпеченні професійно-педагогічної спрямованості цієї підготовки.

Експериментальною базою дослідження стали вищі педагогічні навчальні заклади, у яких проходять професійну підготовку бакалаври мистецтва – майбутні вчителі музики, а саме:

- 1) Інститут мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка;
- 2) Педагогічний факультет Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди;
- 3) Бердичівський педагогічний коледж;
- 4) Інститут мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Впровадження нової методики у процес фортепіанної підготовки студентів здійснювалося у стінах Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка та Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова протягом 2010-2011 та 2011-2012 навчальних років. У кожному з цих закладів було створено по 1-й експериментальній групі у кількості 32 і 33 осіб відповідно. Натомість у Педагогічному факультеті Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди та Бердичівському педагогічному коледжі були створені аналогічні, але вже не експериментальні, а контрольні групи у кількості 30 та 32 осіб відповідно для відстеження динаміки змін у процесі впровадження нової методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики в процесі музично-інструментальної підготовки.

Перед початком формувального етапу дослідно-експериментальної роботи було здійснено додатковий контрольний експеримент зі студентами контрольних та експериментальних груп за розробленою діагностичною методикою. Аналіз результатів даного експерименту засвідчив, що кількісні показники рівневої характеристики сформованості інтересу до педагогічної діяльності відповідають параметрам констатувального експерименту в цілому.

У науково-педагогічній літературі модель визначають як штучну систему, яка відображає з певною точністю головні властивості об'єкта, що досліджується [162]. З метою наочного представлення всього процесу формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі

музично-інструментальної підготовки нами була розроблена його (тобто процесу формування якості) модель (додаток Г), що включила у себе:

1) компоненти інтересу до педагогічної діяльності та їх елементи, що увійшли до структури даної категорії, зокрема: **мотиваційно-вольовий** (ставлення до професії вчителя музики, бажання професійного зростання, здатність до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь), **інформаційно-пізнавальний** (знання з педагогіки та вікової психології, музично-теоретичні та музично-історичні знання, знання з методики музичного виховання), **емоційно-оцінний** (любов до учнів, здатність до емоційного відгуку на музику, уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, здатність до вербальної та виконавської інтерпретації), **діяльнісно-комунікативний** (музично-виконавські вміння, творча активність у музично-педагогічній діяльності, комунікативні уміння);

2) критерії сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики та їх показники: **мотиваційно-вольовий** (характер ставлення до професії вчителя музики, ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці, наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь), **інформаційно-пізнавальний** (міра компетентності у галузі педагогіки та вікової психології, обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань, глибина знань з методики музичного виховання), **емоційно-оцінний** (характер ставлення до учнів, яскравість емоційного відгуку на музику, наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації), **діяльнісно-комунікативний** (ступінь сформованості музично-виконавських умінь, міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності, розвиненість комунікативних умінь);

3) етапи формування інтересу до педагогічної діяльності та методики по кожному із завдань етапів: **мотиваційно-організаційний** (педагогічна вимога та навіювання громадської думки, створення ситуацій успіху, регуляція вольових зусиль), **інформаційно-когнітивний** (обговорення, написання анотацій, групова дискусія), **фахово-адаптаційний** (лекція, виховний захід, методика формування уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, методика формування навичок словесної характеристики музичного образу), **творчо-діяльнісний** (зіставлення, проведення студентами лекцій-концертів, бесіда);

4) принципи формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, що забезпечать здійснення даного процесу в процесі музично-інструментальної підготовки: єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки, творчої активності у навчанні, формування суб'єктної педагогічної позиції у процесі навчання, індивідуально-диференційованого підходу до студентів бакалаврату;

5) відповідні педагогічні умови, без створення яких здійснення процесу формування інтересу до педагогічної діяльності буде вкрай утрудненим: забезпечення пріоритету практичної діяльності, стимулювання активності

міжсуб'єктної взаємодії, створення емоційної насиченості навчального процесу

При побудові даної моделі процесу формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики ми виходили з причинно-наслідкових зв'язків 3-х пар її складових, що, втім, не вичерпує їх всі: компоненти та елементи структури власне категорії, критерії та показники її сформованості, а також етапи формування та використовувані на кожному з них методики. Таким чином, кожному з компонентів інтересу до педагогічної діяльності відповідав певний критерій його сформованості, а останньому – етап, на якому формувався даний компонент взагалі та елементи кожного з компонентів відповідали певним показникам сформованості означеної якості, кожний з яких відповідно формувався за окремо визначеною методикою зокрема. Окрім того, до складу моделі увійшли розроблені у підрозділі 2.3 принципи та педагогічні умови ефективного формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва.

Розроблена нами методика формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки включала у себе 4 етапи.

1-й етап – **мотиваційно-організаційний** здійснювався у період з вересня по грудень 2010 року. Метою першого етапу була активізація мотиваційної сфери особистості та її вольових зусиль задля досягнення успішності у навчальній діяльності.

Завдання мотиваційно-організаційного етапу методики:

- 1) сформувати у студентів позитивне ставлення до професії вчителя музики;
- 2) стимулювати бакалаврів мистецтва на досягнення якомога вищих результатів навчальної діяльності;
- 3) розвинути здатність студентів до подолання труднощів і перешкод у процесі набуття професійних знань і умінь.

Вирішення 1-го завдання – сформувати у студентів позитивне ставлення до професії вчителя музики – вимагає від викладачів ОМІ володіння методами організації діяльності студентів та формування позитивного досвіду їх суспільної поведінки, що є запорукою дієвого цілеспрямованого педагогічного впливу на бакалаврів мистецтва. До цієї групи методів належать: педагогічна вимога, громадська думка, вправи і привчання, прогнозування, створення виховних ситуацій [117, 118]. Нами були використані такі методи як “навіювання громадської думки” та “педагогічна вимога”.

Педагогічна вимога – це пред'явлення студенту в процесі навчання соціально-культурної норми ставлення до обраної професії вчителя музики та відповідної поведінки. У цьому визначенні категорія “ставлення” не випадково стоїть на першому місці: саме ставлення бакалавра мистецтва до педагогічної професії як до соціально-культурної цінності, що розгортаючись у часовому вимірі перед ним в процесі навчання у ВНЗ має формуватися у моменти взаємодії з викладачем, тобто у класі основного музичного інструменту. Педагогічна вимога до студентів перш за все має бути доцільною, зрозумілою і посиленою. Використання даного методу здійснювалося нами задля того, аби

продукувати дієвий педагогічний вплив на свідомість бакалаврів мистецтва та ставило на меті спонукання їх до позитивного ставлення до обраної професійної діяльності та одночасне гальмування як окремих негативних дій і вчинків стосовно неї (прогули, невиконання завдань викладачів), так і негативного ставлення в цілому. Донесенням суті педагогічної вимоги – бути позитивно налаштованим до здійснення музично-педагогічної діяльності – до бакалаврів мистецтва займалися викладачі основного музичного інструменту за нашим дорученням протягом одного навчального семестру. При вирішенні цього завдання нами було помічено, що дана педагогічна вимога вплинула не лише на свідомість майбутніх учителів музики, а й активізувала їхні вольові якості, перебудовуючи мотиваційну і почуттєву сфери навчальної, а відтак і подальшої професійної діяльності та сприяла формуванню позитивного ставлення до неї та відповідних звичок поведінки.

Окрім застосування власне методу педагогічної вимоги задля більш ефективного формування у бакалаврів мистецтва позитивного ставлення до професії вчителя музики ми усіляко сприяли стимулюванню активності міжсуб'єктної взаємодії викладача і студента – важливої педагогічної умови, без наявності якої ані будь-яка вимога, ані навіювання громадської думки не будуть дієвими. Висувати педагогічну вимогу ми радили викладачам лише тоді, коли свідомість студента, його готовність виконувати (чи хоча б спробувати виконати) її не викликали суттєвих сумнівів. Сам зміст вимоги був сформульований нами таким чином, аби переконати бакалаврів мистецтва у необхідності позитивного ставлення до професії вчителя музики. Задля того, аби зробити аргументацію висування педагогічної вимоги більш переконливою в очах студентів та вийти за рамки формальності, ми узгодили зміст вимоги з вимогою професіограми вчителя музики у питанні позитивного ставлення до школярів, а саме: студент, що прагне отримати вищу музично-педагогічну освіту, має бути позитивно налаштованим щодо своїх вихованців, з якими йому доведеться працювати за фахом, а негативне ставлення до професії, безпосередньо пов'язаної зі школярами, буде мати відповідні наслідки і у питанні ставлення до самих учнів, що є неприпустимим; таким чином, позитивне ставлення до професії вчителя музики з боку бакалаврів мистецтва є професійною необхідністю. Викладачі основного музичного інструменту роз'яснювали сутність вимоги, переконували бакалаврів мистецтва у необхідності та користі від її виконання. Окрім цього, важливим також було те, що нам вдалося домогтися позитивної реакції всього студентського колективу на поставлену вимогу, аби кожний студент був впевнений у тому, що він має виконати не просто примху викладача, а вимогу, що висуває до нього професія, громадськість, держава.

Задля більшої результативності проведення 1-го етапу експериментальної методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки нами для вирішення 1-го завдання був також застосований сугестивний метод, що являє собою психологічний вплив на особу або групу осіб, розрахований на беззаперечне сприйняття певних ідей чи переконань незалежно від їх думок і волі.

Як ми вже зазначали вище, професійна діяльність вчителя музики є суспільно значущою, тобто такою, що безпосередньо впливає на функціонування всього суспільства. У зв'язку з цим в самому суспільстві стосовно професії вчителя музики побутує певна думка, яку також називають громадською думкою, на основі якої, зокрема, до представників цієї спеціальності висуваються певні вимоги, відповідність яким є запорукою виконання педагогом суспільного замовлення. Сугестивний метод як один із методів формування у бакалаврів мистецтва інтересу до педагогічної діяльності передбачає навіювання студентам позитивного ставлення до обраної професії з опорою на громадську думку.

Сугестія (від лат. *suggestio* – навіювання) є ефективним засобом педагогічного переконання. Елементами сугестивного впливу є слова, жести та міміка. Від інших способів педагогічного впливу сугестія відрізняється зниженою аргументацією. Сугестатор (той, хто впливає; в даному випадку – викладач) відповідно до своїх намірів – сформуванню у студентів позитивне ставлення до професії вчителя музики, використовуючи прийоми навіювання, “вводить” у психіку сугеренда (той, на кого впливають; в даному випадку – студент) установки, спрямовані на зміну психічної діяльності. Оскільки для студентів на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі є характерним знижений рівень усвідомлення і критичності мислення, сугестивний вплив дозволив регулювати і стимулювати їх психічну і фізичну активність.

Здійснюючи сугестивний педагогічний вплив, викладач ОМІ (фотрєпіано) повинен володіти різноманітними способами впливу на особистість бакалаврів мистецтва, в тому числі й методами, пов'язаними з психікою. Одним з таких методів є навіювання громадської думки.

Громадська музична думка у науковій літературі розуміється як погляди та судження викладачів, колег, товаришів, знайомих та інших людей з приводу практичної музично-творчої діяльності студента, що позитивно або негативно впливають на процес формування його музично-практичного досвіду [124]. Тому метод навіювання громадської музичної думки ми радили використовувати і викладачам у процесі індивідуальних занять з фортепіано, і використовували його самі у процесі індивідуальних та колективних бесід з бакалаврами мистецтва, що значною мірою вплинуло на формування у студентів позитивного ставлення до обраної професії вчителя музики.

Друге завдання – стимулювати бакалаврів мистецтва на досягнення якомога вищих результатів навчальної діяльності – нам видається можливим вирішити шляхом створення ситуацій успіху у навчальній діяльності студентів. І не дарма, адже успіх у навчанні є могутнім стимулом не лише для подальшої праці, а й безпосередньо до виникнення інтересу до обраної професійної діяльності. Могутньою спонудою до звершень у навчальній діяльності майбутніх учителів музики є доброзичливі відносини між викладачем та студентом, що ґрунтуються на взаємоповазі та взаєморозумінні, а поштовхом для досягнення якомога вищих результатів для студента виступає створення ситуації успіху, що надає йому змогу почуватись впевнено, укріпити відчуття власної гідності.

Ситуація успіху передбачає створення таких умов, за яких студент відчуває впевненість та внутрішнє задоволення від перебігу навчальної діяльності. Створення ситуацій успіху сприятиме підвищенню робочого тону, збільшенню продуктивності навчальної праці, а також допоможе студентам відчути себе повноцінною особистістю. Почуття успіху, на думку Бега І.Д., відіграє ключову роль у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язане з природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності й життєдіяльності загалом [18]. Створення ситуації успіху викликає суб'єктивний психічний стан задоволення студента наслідком власної фізичної або моральної напруги у якості виконавця певної справи, "творця" певного явища і т. і. Почуття успіху викликає у майбутнього вчителя музики позитивне переживання задоволення чи радості, а почуття невдачі – відповідно негативне переживання, розчарування, незадоволеність чи навіть страждання. На пряму залежність між почуттям успіху суб'єкта і його мотивацією на досягнення вказує Косенко П.Б., наголошуючи, що в суб'єкта може виникнути мотив уникання негативних результатів, однак для нормального перебігу його психічного розвитку мотиви досягнення бажаного результату мають превалювати над мотивами уникнення нерезультативності [92]. Усвідомлення бакалаврами мистецтва власного успіху у навчанні, розуміння його важливості для себе, відчуття емоційного піднесення виникає як наслідок досягнень у значущій для них діяльності – здобуття вищої музично-педагогічної світи. До того ж, вказує вчений, успіх, пережитий неодноразово, сприяє визволенню прихованих можливостей особистості, перетворенню та реалізації її духовних сил, що є стимулом фахового саморозвитку [92].

Стимулювання бакалаврів мистецтва на досягнення якомога вищих результатів в процесі музично-інструментальної підготовки видається нам можливим за умови забезпечення пріоритету практичної діяльності на індивідуальних заняттях та дотримання принципу формування суб'єктної педагогічної позиції студента в процесі формування інтересу до педагогічної діяльності, оскільки створювані ситуації успіху мають спонукати майбутніх учителів музики до більш результативної діяльності саме на тлі отримання ними вищої музично-педагогічної освіти. Створення ситуацій успіху для майбутніх учителів музики в процесі їх музично-інструментальної підготовки набуває особливого значення для вирішення завдання, що постало перед нами. Так, Фейгін М.Е. переконаний, що в тому випадку, коли учню грати легко та приємно, то це відчуття може бути використане як найсильніший рушій його подальших успіхів [187]. Зважаючи на це, ми виокремили певні якості викладача фортепіано, що сприятимуть досягненню ситуацій успіху в процесі навчання гри на музичному інструменті, зокрема:

- 1) позитивна установка викладача як у процесі роботи над окремими творами, так і в широкій перспективі індивідуального виховання (глибоко вивчаючи студента, педагог зобов'язаний знати та справедливо оцінювати позитивні та негативні прояви його особистості, ставлення до музики, музичні (виконавські) здібності);

2) вміння слухати студента (слухаючи студента, педагог не тільки подумки порівнює його гру зі своїм “ідеалом” виконання даного твору, а й переймається його відчуттями і думками, немов співпереживає музику разом із ним (здатність до емпатії));

3) емоційний вплив (важливо, щоб викладач, передаючи власний музичний досвід, ставлення до твору, збуджував приховані можливості студента, викликав у нього внутрішні художні переживання).

Отже, створення викладачем основного музичного інструменту ситуацій успіху для бакалаврів мистецтва в процесі індивідуальних занять з фортепіано слугуватиме потужним стимулом для досягнення студентами якомога вищих результатів навчальної діяльності.

Задля того, аби розвинути у студентів здатність до подолання труднощів і перешкод в процесі набуття професійних знань і умінь, що є останнім завданням 1-го етапу методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва, ми застосували один з методів мистецького навчання залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей студентів згідно з класифікацією, запропонованою Падалкою Г.М. у монографії “Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)”, а саме регуляцію вольових зусиль. Так, дослідниця зазначає: “...Важливим прийомом у активізації вольових зусиль учнів може стати забезпечення його свідомої спрямованості на подолання труднощів. Педагог має передбачити можливі ускладнення в роботі, підготувати учня до їх сприйняття, намітити шляхи подолання. Свідоме окреслення перешкод в роботі, планування підходів до їх усунення виступає для учня мобілізуючим вольові зусилля фактором” [135, с. 209]. Ми виходили з того, що вольові зусилля потребують певного напруження, концентрації уваги, мобілізації фізичних сил організму, а отже мають безпосередньо коригуватися викладачем. Так, важливим елементом вирішення проблеми подолання труднощів і перешкод, що постають перед студентами у процесі музично-інструментальної підготовки стала постановка викладачами основного музичного інструменту за нашою вказівкою чіткої і усвідомленої всіма учасниками навчально-виховного процесу мети – студент, що має суттєві прогалини у засвоєнні професійних знань та умінь з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) на певному етапі навчання не зможе в подальшому виконати вимоги навчального плану, зокрема, виконати державну програму та педагогічний репертуар на належному рівні та здобути професію вчителя музики, а, отже, має за вказівкою викладача здійснювати систематичні вправління з використанням рекомендованих методів, серед яких обов’язковим є активізація вольових зусиль. Її детальне роз’яснення, обговорення між викладачем і студентом (як за нашої участі, так і без), окреслення шляхів вирішення тих чи інших навчальних завдань стали невід’ємним атрибутом застосування методу регуляції вольових зусиль у процесі музично-інструментальної підготовки. Окрім цього, нам було також важливо попередити розпорошення вольових зусиль студентів на несуттєві, неважливі, а то й зайві у роботі деталі, що не допомагають їм, а лише нагромаджують список вимог, необхідних для досягнення кінцевої мети фортепіанної підготовки у

вищому педагогічному навчальному закладі – набуття комплексу спеціальних наукових знань, умінь і навичок, що дозволять бакалаврам мистецтва вільно володіти музичним інструментом задля успішного виконання своїх професійних обов'язків на посаді вчителя музики загальноосвітньої школи.

Характер можливих труднощів та ускладнень у процесі опрацювання навчального матеріалу з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) є індивідуальним для кожного студента, і в той же час помилки та недоліки у роботі за інструментом як під час індивідуальних занять у ВНЗ, так і вдома, є досить типовими для більшості бакалаврів мистецтва. Так, студентка К. при виконанні 2-ї прелюдії зі збірки “Добре темперований клавір” Й.С. Баха, де практично у всьому творі ритмічний малюнок для обох рук є ідентичним, продемонструвала незлагоджену роботу лівої та правої руки, що свідчить про недостатньо розвинений піаністичний апарат студентки. Здебільшого майбутні вчителі музики відчують проблеми з відчуттям цілого у творі, недостатньо уваги приділяють музично-теоретичному аналізу. Також має місце недооцінка важливості засвоєння та хронічне недоопрацювання музично-педагогічного репертуару – основної практичної бази вчителя музики. Саме на подолання означених перешкод і була спрямована регуляція вольових зусиль студентів. Як наслідок, бакалаври мистецтва стали більш сконцентрованими на заняттях з фортепіано, більше уваги стали приділяти викоріненню неправильних навичок гри на інструменті, цілісному осягненню творів, для чого нерідко ладні були мобілізувати якомога більше фізичних сил організму, а отже їх здатність до подолання труднощів та перешкод стала більш розвиненою.

Отже, за підсумками 1-го етапу експериментальної методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки можна констатувати, що студенти-музиканти, усвідомивши значущість висунутої до них педагогічної вимоги, стали значною мірою більш позитивно ставитись до професії вчителя музики. Створення ситуацій успіху у процесі індивідуальних занять з фортепіано слугувало потужним стимулом до досягнення студентами якомога вищих результатів навчальної діяльності. Використовуючи регуляцію вольових зусиль бакалаврів мистецтва ми домоглися того, що останні стали більш сконцентрованими на заняттях з фортепіано, більше уваги стали приділяти викоріненню неправильних навичок гри на інструменті, цілісному осягненню творів та роботі над педагогічним репертуаром, а отже їх здатність до подолання труднощів та перешкод стала більш розвиненою.

2-й етап – **інформаційно-когнітивний** тривав протягом квітня-травня 2011 року. Метою другого етапу було підштовхнути студентів до розуміння значущості засвоєння навчальних дисциплін як спеціально-музичного, так і загальнопедагогічного блоку на тому рівні, що дозволить їм успішно здійснювати професійну діяльність.

Завдання інформаційно-когнітивного етапу методики:

- 1) роз'яснити бакалаврам мистецтва принципову значущість їх компетентності у галузі педагогіки та вікової психології;

- 2) усіляко сприяти набуттю студентами значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань;
- 3) продемонструвати важливість практичного застосування знань з курсу “Методика музичного виховання школярів”.

Задля того, аби роз’яснити бакалаврам мистецтва принципову значущість їх компетентності у галузі педагогіки та вікової психології, нами було проведено обговорення цієї педагогічної проблеми зі студентами 3 курсу Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка на тему: “Загальнопедагогічні знання для вчителя-музиканта: застарілий підхід чи професійна необхідність?”. В процесі обговорення всі присутні студенти мали змогу висловити власну точку зору з порушеного питання. Виявилось, що більшість тих бакалаврів мистецтва, хто вважає педагогічні та психологічні знання неважливими для власного професійного становлення, або ж вважає, що їхня роль у професійній підготовці вчителів музики перебільшена, не мають наміру після закінчення навчання йти працювати за фахом у загальноосвітній школі. Більше того, для деяких студентів процес вивчення педагогіки виявився нудним та занадто формалізованим, а також, певною мірою, на їхню думку, відірваним від реалій шкільного буття. Однак, не дивлячись на те, що дехто з присутніх розкритикував велику значущість для вчителя музики знань з педагогіки та вікової психології, більша частина учасників обговорення висловилися на користь нашої позиції. А незгодним ми запропонували уявити та детально описати навчально-виховний процес на уроці музики з умовою – вчитель не має уявлення ані про вікові особливості школярів, ані про методи та принципи навчання, і взагалі – фактично не знає, з чого почати урок. У такій ситуації особливої актуальності набуває один з принципів формування інтересу до педагогічної діяльності, а саме єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки майбутніх учителів музики. Також ми нагадали присутнім про те, що їхня професійна підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі побудована таким чином, аби забезпечити набуття студентами всього комплексу загальнопедагогічних та спеціально-музичних (а не лише останніх) знань, умінь і навичок задля здійснення ними саме музично-педагогічної (а не просто виконавської) діяльності, а держава, що взяла на себе фінансові зобов’язання щодо здійснення цього тривалого процесу, по закінченню терміну навчання буде вимагати від випускників відпрацювання саме у загальноосвітній школі. Саме тому кожний, хто вирішив отримати вищу освіту у педагогічному навчальному закладі, має з розумінням та всією відповідальністю поставитися до необхідності успішного засвоєння даної групи знань.

Набуття студентами значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань є необхідною запорукою їх професійного становлення, тому вирішення наступного завдання, яке постало перед нами, мало на меті сприяння бакалаврам мистецтва у цьому процесі. Отже, ми запропонували майбутнім учителям музики підготувати анотації обсягом 4-5 сторінок друкованого тексту на будь-який музичний твір, що вивчався ними з дисциплін “Історія української музики”, “Історія зарубіжної музики” та “Основний музичний інструмент” за

заданою нами схемою:

- 1) короткі біографічні відомості про композитора;
- 2) музично-історичний аналіз епохи створення твору;
- 3) музично-теоретичний аналіз твору, що має включати у себе:
 - характеристика стилю, жанру твору;
 - характеристика форми та використаних засобів музичної виразності.

Так, студентка С. підготувала анотацію на оперу В. Моцарта “Весілля Фігаро”, де окрім музично-теоретичного аналізу багато уваги приділила ідейному змісту, детальному аналізу характерів головних героїв. Схема написання анотацій була побудована таким чином, щоб майбутні вчителі музики мали не лише застосувати вже наявні у них знання з музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а й зайнятися пошуковою діяльністю, що включатиме у себе як пошук певної інформації, що має бути викладена на сторінках роботи (наприклад, біографії композиторів), так і пошук власне шляхів та способів її побудови та викладення відповідно до поставленого перед ними завдання (наприклад, музично-теоретичний аналіз). Успішне виконання цього завдання вимагало дотримання принципу творчої активності у навчанні в процесі формування інтересу до педагогічної діяльності. Таким чином, підготовка анотацій сприяла набуттю бакалаврами мистецтва значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань.

Останнє завдання другого етапу – продемонструвати важливість практичного застосування знань з курсу “Методика музичного виховання школярів”. Для його вирішення нами був використаний метод групової дискусії, що представляє собою публічну суперечку, метою якої є аналіз та зіставлення різних поглядів, суджень, думок задля знаходження істини, вірного вирішення тієї чи іншої проблеми. Темою групової дискусії, що проводилася нами зі студентами 4 курсу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, була обрана така: “Практичне застосування вчителем музики методичних знань”. В процесі дискусії був порушений цілий ряд питань, що стосувалися застосування студентами в процесі проходження виробничої педагогічної практики у загальноосвітніх школах знань, отриманих у рамках засвоєння навчальної дисципліни “Методика музичного виховання школярів”, ключовими з яких були такі:

- 1) питання стосовно застосування студентами на практиці спеціальних взагалі і методичних зокрема знань;
- 2) питання стосовно використання практикантами шкільного педагогічного репертуару з називанням конкретних творів;
- 3) питання щодо практичної значущості отриманих майбутніми вчителями музики знань з курсу “Методика музичного виховання школярів”.

У процесі групової дискусії ми створили всі умови для того, аби кожен бакалавр мистецтва мав змогу висловитися та розповісти про хоча й невеликий, але надзвичайно цінний власний досвід застосування методичних знань у процесі проведення уроків музики у школі та труднощі, пов’язані з цим процесом. Таким чином, ми можемо констатувати, що студенти самостійно усвідомили, наскільки важливими виявилися для успішного проходження ними

виробничої практики як теоретичні знання з курсу “Методика музичного виховання школярів”, так і шкільний педагогічний репертуар, що був опрацьований бакалаврами мистецтва у рамках засвоєння цієї навчальної дисципліни.

Отже, здійснення 2-го етапу експериментальної методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва дозволило нам в процесі обговорення роз’яснити студентам принципову значущість їх обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології, а підготовка ними анотацій на виучувані твори з музично-історичних дисциплін та з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) за заданою схемою сприяла набуттю майбутніми вчителями музики значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань. Продемонструвати студентам важливість практичного застосування методичних знань нам вдалося завдяки використанню методу групової дискусії, в процесі якої бакалаври мистецтва самостійно усвідомили, наскільки важливими виявилися для успішного проходження ними виробничої практики як теоретичні знання, так і шкільний педагогічний репертуар, опрацьований у рамках засвоєння навчальної дисципліни “Методика музичного виховання школярів”.

3-й етап – **фахово-адаптаційний** тривав у період з вересня по грудень 2011 року. Метою третього етапу експериментальної методики було створення сприятливого психологічного клімату у процесі музично-інструментальної підготовки та формування ставлення до обраної професії як до цінності.

Завдання фахово-адаптаційного етапу методики:

- 1) переконати майбутніх учителів музики у необхідності позитивного ставлення до учнів;
- 2) заохотити студентів до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом;
- 3) сформувати уміння бакалаврів мистецтва оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності;
- 4) професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації.

Задля того, аби переконати майбутніх учителів музики у необхідності позитивного ставлення до учнів, нами для студентів 4 курсу Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка була проведена лекція на тему “Позитивне ставлення вчителя до учнів як необхідна умова заохочення вихованців до навчання”. Головною метою лекції було переконати студентів у тому, що їхнє ставлення до учнів безпосередньо впливає як на успішність засвоєння школярами навчального матеріалу з предмету “Музика”, так і на успішність всього навчально-виховного процесу у школі. Ми повідомили бакалаврів мистецтва про те, що з перших днів навчання у школі майже всі учні намагаються сумлінно ставитись до навчання. При підготовці лекції ми, зокрема, спиралися на думку Гузь Н.В. стосовно того, що майже у кожного школяра у цей час виникає певне уявлення про ідеального учня [52]. Не дивлячись на те, що ідеал у цей період нечіткий, він відіграє важливе значення у формуванні певного ставлення учнів до навчання. Однак, через деякий час ставлення окремих учнів до навчання у школі змінюється, і не на краще. Справа

в тому, що негативне, несправедливе ставлення деяких учителів до своїх вихованців викликає у останніх несвідоме розчарування стосовно нового, довгоочікуваного етапу у їхньому житті – навчання у школі. Подібні грубі педагогічні помилки допускають як молоді, так і досвідчені вчителі. Якщо бакалавр мистецтва систематично буде сварити учнів, постійно підкреслювати їхні недоліки (а їх за “бажанням” можна знайти у всіх школярів, включаючи й відмінників), виставляти напоказ їхнє незнання, невміння, демонструвати свою зверхність, він, по-перше, не буде викликати у школярів почуття поваги до себе, а хіба що страх, по-друге, враховуючи специфіку уроків музики, де учні мають не просто писати, відповідати на запитання і т. і., а й співати, що вже скоує значну частину класу, повністю знівелює величезні можливості виховного впливу музичного мистецтва на підростаюче покоління, ба навіть більше – викличе до нього відразу.

Задля того, аби сформувати у бакалаврів мистецтва позитивне ставлення до учнів в процесі музично-інструментальної підготовки нами разом з викладачами основного музичного інструменту (фортепіано) були забезпечені певні педагогічні умови, зокрема, створення емоційної насиченості навчального процесу, бо емоційно збіднені індивідуальні заняття ніяким чином не будуть сприяти позитивному емоційному забарвленню майбутніх взаємин учителя-початківця зі школярами.

Наостанок ми порадили тим бакалаврам мистецтва, які не відчують особливо теплих почуттів до школярів, спробувати подивитися на необхідність позитивного ставлення до них як на обов’язкову вимогу до кожного майбутнього вчителя, на кшталт наявності професійних знань та вмінь зі свого предмету.

Наступне завдання – заохотити студентів до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом – є логічним продовженням акцентування неоціненної ролі емоційного начала для успішного формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва, адже структура даної категорії, розроблена нами у підрозділі 1.3, включає в себе емоційно-оцінний компонент, а однією з педагогічних умов ефективного здійснення цього процесу є створення його емоційної насиченості, що, на нашу думку, у процесі музично-інструментальної підготовки спеціалістів даного профілю має усіляко узгоджуватися з принципом формування суб’єктної педагогічної позиції у процесі навчання кожного майбутнього вчителя музики. Виходячи з того, що музика є найемоційнішим видом мистецтва, вчитель-музикант, навчаючи школярів (які, до речі, в силу своїх психологічних особливостей самі є емоційно збудливими) цьому витонченому мистецтву, має обов’язково випромінювати власні яскраві емоційні реакції на нього не забуваючи про те, що за ним уважно спостерігають в середньому 20-30 учнів. Для вирішення завдання, що постало перед нами, ми провели виховний захід зі студентами 4 курсу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, метою якого було викликати яскраві емоційні реакції студентів на музику, стимулювати їхню розкутість, відкритість до діалогу зі шкільною аудиторією. Попередньо перед студентами було поставлене завдання:

підготувати 1 твір з програми шкільного предмету “Музика” для будь-якого класу для співів, причому можна використати як запис, так і вдатися до власного виконання. На виховній годині в той час, як один студент виконував твір або ж він лунав у записі (нами у якості ТЗН були використані програвач та CD-плеєр, про що студенти були попереджені заздалегідь), інший мав всіма можливими засобами, в першу чергу жестами та мімікою віддзеркалювати події, що оспівуються у творі не використовуючи при цьому словесні пояснення. Так, під час виконання студентом О. української народної пісні “Думи мої, думи мої” на слова Т. Шевченка в обробці М. Вериківського студентка М. всіляко намагалася передати не просто окремі дії, а загальний характер даного твору – тужливий, сумний, але разом з тим з надією на краще. Виконання поставленого завдання вимагало від студентів підвищеної уваги до літературного тексту та швидкої реакції, а також яскравої емоційної передачі змісту почутого. Таким чином, задіяні у проведенні виховного заходу майбутні вчителі музики мали чудову можливість продемонструвати власні емоційні переживання від спілкування з музичним мистецтвом.

Задля того, аби сформувати у бакалаврів мистецтва уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності ми застосували методику, запропоновану Черниш М.П. [198]. Суть даної методики полягала у наступному. На початку семестру ми знайомили студентів з навчальними планами з профільних дисциплін – основного музичного інструменту, додаткового музичного інструменту, вокалу, диригування, хорового класу та інших. Надалі ми радили студентам щомісяця перевіряти журнали та звітну документацію та зіставляти ці дані з планами на поточний семестр. Аналогічну роботу, але у коротші строки, студенти проводили в процесі проходження педагогічної практики у загальноосвітніх школах. Дуже важливим у вирішенні поставленого перед собою завдання ми вважаємо той факт, що студенти мали змогу відстежувати виконання (чи невиконання) навчальних планів не лише у якості сторонніх спостерігачів, а у якості безпосередніх учасників навчально-виховного процесу, за перебігом якого вони спостерігали, причому у якості як об’єктів педагогічного впливу (у ВНЗ), так і суб’єктів його здійснення (у школі). Особливу увагу майбутніх учителів музики ми звертали на успішність – найголовніший показник виконання будь-якого навчального плану. Таким чином, студенти змогли під іншим кутом подивитися на здійснення навчально-виховного процесу не лише у школі, а й у ВНЗ та вдосконалити свої уміння оцінки його перебігу та результатів.

Четверте і останнє завдання фахово-адаптаційного етапу – професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації – було вирішене нами за рахунок застосування методики формування навичок словесної характеристики музичного образу, розробленої Ханаєвою В.Є. [192], що включає музично-педагогічний аналіз твору. Так, ми залучили студентів до підготовки, виконання та подальшого аналізу музичних творів у двох аспектах – виконавському (аналіз жанру, форми, засобів музичної виразності і т. і.) та педагогічному (пояснення особливостей побудови та виконання даного твору для учнів певної вікової групи). Обирати музичні твори ми радили з тих, що

вивчалися студентами з музично-виконавських та музично-історичних дисциплін, або ж були застосовані ними під час проходження педагогічної практики. Так, студентка Б., обравши п'єсу О. Пітерсона "Holiday To The Seaside" змогла зробити детальний виконавський аналіз, але, разом з тим, у педагогічному аналізі спостерігався ряд неточностей та помилок. Зокрема, студентка віднесла даний твір як можливий для слухання у 3-4 класі не врахувавши при цьому джазовий характер п'єси, а джазова музика вивчається аж у 8 класі. У якості додаткового стимулу успішного вирішення поставленого завдання нами було застосоване колективне обговорення зі студентами та викладачами неоднозначних виконавських трактовок та їх вербальної характеристики. У процесі колективних занять, на яких ми впроваджували дану методику та намагалися дотримуватися принципу індивідуально-диференційованого підходу до бакалавра мистецтва в процесі формування інтересу до педагогічної діяльності, студенти, особливо на початку експерименту, відчували певні труднощі, пов'язані як з невмінням виконати музичний твір з урахуванням спеціальної інтерпретації, спрямованої на шкільну аудиторію, так і недостатньо розвиненим словниковим запасом, що робило їхні пояснення однобокими, невиразними, врешті-решт, нецікавими. Втім, після детального колективного аналізу бакалаври мистецтва стали впевненіше і конкретніше висловлювати свої думки, більш вдало могли виконати підготовлений музичний твір, що свідчить про ефективність застосованої нами методики.

Проведення 3-го етапу експериментальної методики формування інтересу до педагогічної діяльності у бакалаврів мистецтва дозволило переконати останніх у необхідності позитивного ставлення до учнів та створення сприятливого психологічного клімату у процесі здійснення ними музично-педагогічної діяльності. Також нам вдалося заохотити студентів до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом. Залучення студентів до оцінювання успішності здійснення навчально-виховного процесу не лише у школі, а й у ВНЗ шляхом детального аналізу звітної документації дозволило їм вдосконалити свої уміння оцінки його перебігу та результатів, а застосування методики формування навичок словесної характеристики музичного образу, що включає музично-педагогічний аналіз твору, – професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації.

4-й етап – **творчо-діяльнісний** здійснювався у лютому-березні 2012 року. Метою четвертого етапу було навчити студентів здійснювати музично-педагогічну діяльність не на репродуктивному, а на творчому рівні.

Завдання творчо-діялісного етапу методики:

- 1) зорієнтувати студентів на застосування музично-виконавських умінь, здобутих у рамках вивчення курсу "ОМІ" (фортепіано), не лише для виконання державної програми, а й шкільного педагогічного репертуару;
- 2) активізувати прояви творчості студентів;
- 3) сформувати комунікативні уміння бакалаврів мистецтва.

Аби зорієнтувати студентів на застосування музично-виконавських умінь, здобутих у рамках вивчення курсу "ОМІ" (фортепіано) на виконання не лише

державної програми, а й шкільного педагогічного репертуару, ми вирішили застосувати метод зіставлення. Об'єктивно потреба застосування фахових вмінь для виконання, зокрема, й шкільного педагогічного репертуару бакалаврами мистецтва впливає з одного з принципів формування інтересу до педагогічної діяльності, а саме єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки спеціалістів даного профілю, а найважливішою педагогічною умовою, відсутність якої щонайменше значно ускладнить цей процес, є забезпечення пріоритету практичної діяльності на індивідуальних заняттях з фортепіано. Об'єктами зіставлення були програма з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) та програма з шкільного предмету “Музика”, а проводили його самі студенти під нашим керівництвом. Особливу увагу бакалаврів мистецтва ми звертали на те, що твори шкільного педагогічного репертуару, які вони мають засвоїти в процесі навчання, стануть їм у нагоді як під час проходження виробничої практики, так і в процесі здійснення музично-педагогічної діяльності. Відповідно, практичне застосування музично-виконавських умінь, якими вони оволодівають у рамках вивчення курсу “ОМІ” (фортепіано), буде щонайменше доцільним, а взагалі – необхідним і, зокрема, при виконанні, на перший погляд, нескладних музичних творів шкільного репертуару.

Другим завданням даного етапу було активізувати прояви творчості майбутніх учителів музики, вирішення якого обов'язково має узгоджуватися щонайменше з одним з принципів формування інтересу до педагогічної діяльності, а саме творчої активності у навчанні. Ми виходили з того, що для активізації творчого потенціалу особистості необхідно перш за все розвинути її творче мислення. Для цього ми залучили студентів Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка до проведення тематичних лекцій-концертів за заданими напрямками мистецтва за принципом “стильовий напрям (загальна характеристика) – мистецтво цього напрямку – музичне мистецтво цього напрямку”. Бакалаврам мистецтва, зокрема, були запропоновані такі стильові напрями: класицизм, бароко, романтизм, реалізм, імпресіонізм, модернізм; однак, ми не стали обмежувати їхній вибір лише цими варіантами. Кожний студент мав надати вичерпну інформацію з обраного стильового напрямку, продемонструвати, по можливості, якомога більше зразків мистецьких творів і, що дуже важливо, надаючи характеристику музичному мистецтву у рамках лекції-концерту виконати хоча б один невеличкий твір на інструменті. У багатьох випадках у роботах майбутніх учителів музики одні види мистецтва були представлені більш повно, аніж інші. Так, студентка К. обрала стильовий напрям “бароко”. При його характеристиці основний наголос зробила на музичному мистецтві, виконавши при цьому сонату Г. Генделя ля-мажор. В той же час інформація стосовно розвитку бароко, наприклад, у літературі була вкрай збіднена, дані обривчасті. Втім, у більшості своїй проведені майбутніми вчителями музики лекції-концерти виявилися цікавими для всіх присутніх, значно розширили не лише знання студентів з поданого теоретичного та художнього матеріалу, а й стимулювали їхню пошукову діяльність, вміння будувати міжпредметні зв'язки, самостійно знаходити нові способи підготовки

та систематизації матеріалу, іншими словами, активізували прояви їхньої творчості.

Задля вирішення 3-го завдання останнього етапу експериментальної методики формування інтересу до педагогічної діяльності – сформувані комунікативні вміння бакалаврів мистецтва – ми знову використали метод бесіди. Бесіда була проведена зі студентами 4 курсу Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Цього разу вона мала таку тему: “Проблема педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя музики”. Метою проведення бесіди було акцентування уваги майбутніх учителів музики на величезних можливостях даного типу взаємодії на уроці музики у школі. У процесі здійснення бесіди ми поцікавилися у студентів, чи обізнані вони з приводу значення поняття “комунікативність” і наскільки воно може бути пов’язане з музично-педагогічною діяльністю. Виявилось, що практично всі бакалаври мистецтва, які взяли участь у бесіді, можуть хоча б лаконічно пояснити сутність цього поняття та більш-менш вдало пов’язати його з професійною діяльністю шкільного вчителя. Однак, в той же час більшість відповідей студентів носили скоріше інтуїтивний характер та не були підкріплені науковими фактами. Саме тому необхідно було чітко роз’яснити майбутнім учителям музики сутність понять “комунікативність”, “спілкування” та “педагогічне спілкування” та, що враховуючи обрану тему бесіди було дуже важливим, підвести їх до усвідомлення принципової значущості оволодіння комунікативними вміннями, без наявності яких побудувати конструктивний, творчий діалог навчально-виховного процесу буде практично неможливо.

У ході бесіди ми також ознайомили студентів з технологією полілогового спілкування, що передбачає створення таких педагогічних умов і ситуацій, за умови наявності яких забезпечується рівноправність спілкування й емоційна відвертість не лише між учнями, а й між ними та вчителем. Основою даної технології є рівноправність партнерів у спілкуванні, емоційна відвертість і довіра до іншої людини, що створює підґрунтя для особистісного розвитку та творчої співучасті у спілкуванні на уроці й поза ним. Ми підкреслили той факт, що технологія полілогового спілкування визначає пріоритет суб’єкт-суб’єктних відносин на уроках музики у школі та безпосередньо пов’язана зі зміною ролі учнів у навчально-виховному процесі, а також формуванням рівноправних відносин між ними та вчителем з одночасним безумовним дотриманням необхідного рівня субординації з метою попередження виникнення панібратства, що за даних умов є неприпустимим. Процес формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва за наявності педагогічної умови стимулювання активності міжсуб’єктної взаємодії у класах музично-інструментальної підготовки може слугувати свого роду взірцем для студентів щодо втілення технології полілогового спілкування на уроках музики у школі та усвідомлення ними усієї значущості оволодіння комунікативними вміннями.

Таким чином, здійснення останнього – творчо-діяльнісного етапу методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики дало такі результати: студенти стали значно більше

уваги приділяти вивченню і якісному виконанню шкільного педагогічного репертуару, творчо підходити до процесу підготовки та проведення уроків музики та позакласних заходів у школі; помітними були зрушення у формуванні у майбутніх учителів музики комунікативних умінь (зокрема, у процесі засвоєння технології полілогового спілкування зі школярами).

Отже, впровадження нової формувальної методики у процес фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва здійснювалося на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова та Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, а відстеження динаміки змін проводилось у порівнянні з відповідною підготовкою студентів Бердичівського педагогічного коледжу та Педагогічного факультету Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Підсумки 1-го – мотиваційно-організаційного етапу запропонованої методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки дозволили констатувати, що студенти, усвідомивши значущість висунутої до них педагогічної вимоги, стали значною мірою більш позитивно ставитись до обраної професії. Створення ситуацій успіху в процесі індивідуальних занять з фортепіано слугувало потужним стимулом для студентів досягати якомога вищих результатів навчальної діяльності. Використовуючи регуляцію вольових зусиль майбутніх учителів музики ми домоглися того, що вони стали більш сконцентрованими на заняттях з фортепіано, більше уваги стали приділяти викоріненню неправильних навичок гри на інструменті, цілісному осягненню творів та роботі над педагогічним репертуаром, а отже їх здатність до подолання труднощів та перешкод стала більш розвиненою. Проведення 2-го етапу (інформаційно-когнітивного) дозволило нам роз'яснити студентам принципову значущість їх компетентності у галузі педагогіки та вікової психології в процесі обговорення, а підготовка ними анотацій на виучувані твори з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) та з музично-історичних дисциплін за заданою схемою сприяла набуттю бакалаврами мистецтва значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань. Продемонструвати майбутнім учителям музики важливість практичного застосування набутих ними методичних знань нам вдалося завдяки проведенню групової дискусії, в процесі якої студенти мали змогу самостійно усвідомити, наскільки важливими виявилися для успішного проходження ними виробничої практики як теоретичні знання, так і шкільний педагогічний репертуар, опрацьований у рамках засвоєння навчальної дисципліни “Методика музичного виховання школярів”. Здійснення 3-го (фахово-адаптаційного) етапу розробленої методики дозволило переконати бакалаврів мистецтва у необхідності позитивного ставлення до учнів та створення сприятливого психологічного клімату у процесі здійснення ними музично-педагогічної діяльності. Також нам вдалося заохотити майбутніх учителів музики до яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом. Залучення бакалаврів мистецтва до оцінювання успішності здійснення навчально-виховного процесу як у школі,

так й у ВНЗ шляхом детального аналізу звітної документації дозволило їм вдосконалити свої уміння оцінки його перебігу та результатів. Професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації студентів вдалося завдяки застосуванню методики формування навичок словесної характеристики музичного образу, що включає в себе музично-педагогічний аналіз твору. Результати проведення останнього, творчо-діяльнісного етапу експериментальної методики формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики засвідчили, що студенти стали значно більше уваги приділяти вивченню і якісному виконанню шкільного педагогічного репертуару, виявляти більше творчості у процесі підготовки та проведення уроків музики та позакласних заходів у школі; помітними були зрушення у формуванні у бакалаврів мистецтва комунікативних умінь (зокрема, у процесі засвоєння технології полілогового спілкування зі школярами).

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою перевірки дієвості розробленої нами експериментальної методики формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки, а також визначених принципів здійснення даного процесу (тобто формування якості) та педагогічних умов забезпечення його ефективності ми провели контрольні зрізи, що дозволили відстежити динаміку змін сформованості означеної якості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Після завершення формувального експерименту був проведений прикінцевий зріз, що мав зафіксувати позитивні зміни у процесі формування інтересу до педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп за визначеними раніше критеріями – мотиваційно-організаційним, інформаційно-когнітивним, фахово-адаптаційним, творчо-діяльнісним та їх показниками.

Як ми вже зазначали у попередньому підрозділі, нами були створені 2 експериментальні та 2 контрольні групи студентів. Перша експериментальна група у складі 32 студентів Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка отримала код ЕГ-1. Друга експериментальна група у складі 33 студентів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова отримала код ЕГ-2. Перша контрольна група у складі 30 студентів Педагогічного факультету Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди отримала код КГ-1. Друга контрольна група у складі 32 студентів Бердичівського педагогічного коледжу отримала код КГ-2.

Задля встановлення кількісних та якісних змін за такими показниками як: характер ставлення до професії вчителя музики, ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці, наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі набуття професійних знань та умінь та характер ставлення до учнів ми провели повторне анкетування студентів. Анкетування проводилось окремо по 4-х досліджуваних групах студентів. Аналіз відповідей на запитання анкети “Як Ви оцінюєте

перспективність професії вчителя музики в Україні?” виявив, що у групах КГ-1 та КГ-2 варіант “позитивно” обрали 5 та 6 осіб, індиферентне ставлення виявили 8 та 8, а скептичну оцінку – 19 та 16 осіб відповідно. У відсотковому вираженні відповіді студентів розподілилися так: 15,60% та 20% позитивно налаштовані щодо обраної професії, 25% та 26,66% – байдуже, а 59,37% та 53,33% відповідно – скептично. Натомість у групах ЕГ-1 та ЕГ-2 показники більш ніж удвічі кращі: по 13 осіб (40,62% та 39,39%) дали позитивну відповідь, 14 та 13 осіб (43,75% та 39,39%) – байдуже або невизначене ставлення, скептичне – 5 та 7 осіб (15,60% та 21,21%) відповідно. Серед студентів груп КГ-1 та КГ-2 будувати кар’єру на основі диплома бакалавра мистецтва бажають 9 та 8 (28,12% та 26,66%) студентів відповідно, сумніваються 10 та 11 (31,25% та 36,66%) осіб, а працювати в іншій сфері воліють 13 та 11 (40,62% та 36,66%) опитуваних. В свою чергу, студенти груп ЕГ-1 та ЕГ-2 в значній мірі більш схильні до обраної професії: 15 та 17 (46,87% та 51,51%) студентів дали позитивну відповідь, 11 та 10 (34,37% та 30,30%) – не визначилися, та по 6 осіб у кожній групі (18,75% та 18,18%) хочуть змінити фах. На запитання “Як швидко Ви долаєте труднощі, які постають перед Вами в процесі набуття професійних знань та умінь?” відповіді розподілилися таким чином:

- а) зазвичай швидко та легко: КГ-1 – 6 (18,75%), КГ-2 – 4 (13,33%), ЕГ-1 – 10 (31,25%), ЕГ-2 – 8 (24,24%) осіб відповідно;
- б) частіше швидко, але інколи виникають ускладнення: КГ-1 – 8 (25%), КГ-2 – 9 (30%), ЕГ-1 – 13 (40,62%), ЕГ-2 – 15 (45,45%) осіб відповідно;
- в) частіше довго не можу впоратись: КГ-1 – 12 (37,50%), КГ-2 – 10 (33,33%), ЕГ-1 – 6 (18,75%), ЕГ-2 – 8 (24,24%) осіб відповідно;
- г) мені не вдається їх подолати: КГ-1 – 6 (18,75%), КГ-2 – 7 (23,33%), ЕГ-1 – 3 (9,37%), ЕГ-2 – 2 (6,06%) осіб відповідно.

Як видно з вищенаведених результатів, відсоток студентів, у яких розвинена здатність до подолання труднощів і перешкод у процесі здобуття професійних знань і умінь значно вищий у експериментальних групах, аніж у контрольних.

Позитивно налаштованими до роботи зі школярами у групах КГ-1 і КГ-2 виявилися 9 та 7 осіб (28,12% та 23,33%), в той час як в експериментальних – 20 і 19 (62,50% та 57,57%) відповідно. Суто формальне ставлення виявили 15 і 16 студентів контрольних груп (46,87% та 53,33%) та по 8 в експериментальних (25% та 24,24%). Прикро, але деякі студенти байдуже ставляться до учнів: 8 та 7 осіб груп КГ-1 і КГ-2 (25% та 23,33%) та 4 і 5 – у групах ЕГ-1 і ЕГ-2 (12,5% та 15,15%). Таким чином, студенти експериментальних груп значно більше виявляють любов до школярів, аніж контрольних. Наочно результати повторного анкетування усіх груп подано у додатку Д.

Задля визначення динаміки змін рівнів сформованості досліджуваних компонентів інтересу до педагогічної діяльності, що визначались в процесі проведення анкетування респондентів та ступеня ефективності застосованих нами у формульованому експерименті методів необхідно було співвіднести отримані результати повторного анкетування з тими даними, що мали місце по завершенню констатувального експерименту. Зведені дані констатувального та прикінцевого зрізів наведені у додатку Е.

У зв'язку з тим, що третє запитання анкети “Як швидко Ви долаєте труднощі, які постають перед Вами в процесі набуття професійних знань та умінь?” передбачало 4 варіанти відповіді, а зіставлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності за критеріями та їх показниками – 3 їх градації, ми перерахували відповіді студентів за такою формулою:

$$a + б + в + г = В + С + Н$$

$$((a : 3) + (б : 3) + (в : 3) + (г : 3)) \cdot 3 = В + С + Н,$$

де “а”, “б”, “в”, “г” – варіанти відповіді на третє запитання, а “В”, “С” та “Н” – відповідно високий, середній та низький рівні сформованості наявності здатності до подолання труднощів та перешкод в процесі набуття професійних знань та умінь. Фактично нам було необхідно перевести 4-бальну шкалу у 3-бальну. Надалі порядок перерахунку відповідей студентів був такий:

$$\frac{1}{3}a + \frac{1}{3}a + \frac{1}{3}a + \frac{1}{3}б + \frac{1}{3}б + \frac{1}{3}б + \frac{1}{3}в + \frac{1}{3}в + \frac{1}{3}в + \frac{1}{3}г + \frac{1}{3}г + \frac{1}{3}г = В + С + Н$$

$$\frac{1}{3}a + \frac{1}{3}a + \frac{1}{3}a + \frac{1}{3}б = В$$

$$\frac{1}{3}б + \frac{1}{3}б + \frac{1}{3}в + \frac{1}{3}в = С$$

$$\frac{1}{3}в + \frac{1}{3}г + \frac{1}{3}г + \frac{1}{3}г = Н$$

або $a + \frac{1}{3}б = В$, $\frac{2}{3}б + \frac{2}{3}в = С$ та $\frac{1}{3}в + г = Н$. Підставляючи у формулу отримані числові значення одержуємо такий результат:

1) група КГ-1:

$$18,75 + (25 : 3) = 18,75 + 8,33 = 27,08 = В$$

$$(25 : 3 \cdot 2) + (37,5 : 3 \cdot 2) = 16,66 + 25 = 41,66 = С$$

$$(37,5 : 3) + 18,75 = 12,5 + 18,75 = 31,25 = Н$$

2) група КГ-2:

$$13,33 + (30 : 3) = 13,33 + 10 = 23,33 = В$$

$$(30 : 3 \cdot 2) + (33,33 : 3 \cdot 2) = 20 + 22,22 = 42,22 = С$$

$$(33,33 : 3) + 23,33 = 11,11 + 23,33 = 34,44 = Н$$

3) група ЕГ-1:

$$31,25 + (40,62 : 3) = 31,25 + 13,54 = 44,79 = В$$

$$(40,62 : 3 \cdot 2) + (18,75 : 3 \cdot 2) = 27,08 + 12,50 = 39,58 = С$$

$$(18,75 : 3) + 9,37 = 6,25 + 9,37 = 15,62 = Н$$

4) група ЕГ-2:

$$24,24 + (45,45 : 3) = 24,24 + 15,15 = 39,39 = В$$

$$(45,45 : 3 \cdot 2) + (24,24 : 3 \cdot 2) = 30,30 + 16,16 = 46,46 = С$$

$$(24,24 : 3) + 6,06 = 8,08 + 6,06 = 14,14 = Н.$$

Отже, у студентів експериментальних груп за всіма показниками сформованості інтересу до педагогічної діяльності, що наведені у додатку Е, позитивні зрушення значно помітніші, аніж у студентів контрольних груп, що свідчить про ефективність розробленої нами методики.

З метою визначення міри компетентності студентів у галузі педагогіки та вікової психології, обсягу засвоєних ними музично-теоретичних та музично-історичних знань та глибини знань з методики музичного виховання по закінченню формульованого експерименту нами було проведено повторне тестування респондентів за методикою констатувального експерименту.

Отже, відповіді на першу групу тестових завдань з курсу психології виявили, що студенти контрольних груп не надто підвищили свій рівень знань з даної дисципліни (зростання на рівні 5-7%), в той час як у групах ЕГ-1 та ЕГ-2 було зафіксоване зростання у 26,86% та 15,78% відповідно. Відповіді на завдання другої групи з педагогіки виявили ще більш помітну різницю. Якщо в експериментальних групах відсоток зростання рівня загальнопедагогічних знань студентів склав близько 33-34%, то у контрольних – лише до 7%. Така сама тенденція спостерігалась і у процесі опрацювання відповідей респондентів на інші групи тестових завдань. Різниця зростання обсягу музично-теоретичних знань між студентами експериментальних і контрольних груп становила близько 13,5%, музично-історичних – приблизно 28,5%. Поглибити власні методичні знання студенти контрольних груп спромоглися лише на 14,5%, в той час як експериментальних – аж на 32-37%. Зведені дані порівняння сформованості показників, що визначались у процесі проведення тестування на констатувальному та контрольному етапах дослідження наведені у додатку Є.

Задля того, аби визначити зміни в умінні бакалаврів мистецтва оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, нами у рамках контрольного зрізу були проведені бесіди зі студентами контрольних та експериментальних груп за зразком з підрозділу 3.1 дисертації. Отримані результати засвідчили, що високий рівень володіння даними уміннями, так само як і середній, продемонстрували по 9 студентів групи КГ-1 та по 8 – КГ-2, що у відсотковому вираженні складає 28,12% та 26,66% відповідно на кожний з цих рівнів (проти 7,14% та 26,19% під час діагностичного експерименту), а низький, в свою чергу, – по 14 студентів з кожної контрольної групи (43,75% та 46,66% проти 66,66% на початку експерименту). Попри помітний прогрес у набутті означеними вміннями студентами контрольних груп у студентів експериментальних груп показники набагато вищі: 19 та 18 осіб (59,37% та 54,54%) змогли продемонструвати високий рівень, абсолютні показники середнього рівня співпали з контрольними групами, втім, дещо відрізняючись у відносних значеннях (25% та 27,27%), на низькому ж рівні залишилися 5 та 6 майбутніх учителів музики (15,62% та 18,18% по ЕГ-1 та ЕГ-2 відповідно). Це свідчить про те, що методика формування уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, впроваджена нами у навчально-виховний процес бакалаврів мистецтва виявилася дієвою та ефективною. Наочно результати контрольного зрізу за третім показником емоційно-оцінного критерію, а саме наявності уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні результати сформованості уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності на початку та в кінці експерименту (%)

Рівні	Початок експерименту	КГ-1	Різниця	КГ-2	Різниця	ЕГ-1	Різниця	ЕГ-2	Різниця
В	7,14	28,12	+20,98	26,66	+19,52	59,37	+52,23	54,54	+47,40
С	26,19	28,12	+1,93	26,66	+0,47	25	-1,19	27,27	+1,08

Н	66,66	43,75	-22,91	46,66	-20	15,62	-51,04	18,18	-48,48
----------	-------	-------	--------	-------	-----	-------	--------	-------	--------

З метою визначення змін у рівні сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики за такими показниками як: володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації (емоційно-оцінний компонент), ступінь сформованості музично-виконавських умінь та розвиненість комунікативних умінь (діяльнісно-комунікативний компонент) ми провели повторний аналіз уроків музики, які проводили студенти контрольних та експериментальних груп за розробленими у підрозділі 3.1 параметрами.

Результати повторного (контрольного) педагогічного спостереження уроків музики під керівництвом студентів 4-х досліджуваних груп дозволили окреслити трирівневу характеристику бакалаврів мистецтва по кожній групі окремо за вищезазначеними показниками задля подальшого співставлення з тими даними, що мали місце на початку експерименту.

Отже, нами були проаналізовані по 5 уроків музики студентів кожної досліджуваної групи. Так само, як і під час діагностичного експерименту, студентів, в залежності від того, який рівень сформованості досліджуваних показників вони продемонстрували, було віднесено до одного з 3-х рівнів – високого, середнього або ж низького.

До високого рівня потрапили 3 з 10 студентів групи КГ-1 та 2 – групи КГ-2. В свою чергу, майбутні вчителі музики експериментальних груп продемонстрували значно вищі результати: 5 та 6 з 10 студентів мають високий рівень сформованості вищезазначених показників інтересу до педагогічної діяльності та по 3 – середній рівень (у контрольних групах – 3 та 4 відповідно). Відтак, на низькому рівні опинились аж по 4 студенти груп КГ-1 та КГ-2, і лише 2 та 1 груп ЕГ-1 та ЕГ-2. Відносні показники, за якими видається можливим порівняти ці результати з даними діагностичного експерименту, у даному випадку (мається на увазі контрольний зріз), на нашу думку, не потребують окремого висвітлення, оскільки передбачають збільшення стосовно абсолютних рівно вдесятеро, та будуть унаочнені у порівняльній таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні результати володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації, ступеня сформованості музично-виконавських умінь та розвиненості комунікативних умінь на початку та в кінці експерименту (%)

Рівні	Початок експерименту	КГ-1	Різниця	КГ-2	Різниця	ЕГ-1	Різниця	ЕГ-2	Різниця
В	16,66	30	+13,34	20	+3,34	50	+33,34	60	+43,34
С	38,88	30	-8,88	40	+1,12	30	-8,88	30	-8,88
Н	44,44	40	-4,44	40	-4,44	20	-24,44	10	-34,44

Як видно з таблиці 3, бакалаври мистецтва груп ЕГ-1 та ЕГ-2 мають в середньому значно вищий рівень сформованості означених показників інтересу до педагогічної діяльності, аніж студенти контрольних груп, що свідчить про те, що методика формування навичок словесної характеристики музичного образу

, а також використання методів зіставлення та бесіди виявилися значно ефективнішими за усталені методи роботи, що використовувались у навчально-виховному процесі майбутніх учителів музики груп КГ-1 та КГ-2.

Задля визначення динаміки рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності за показниками яскравості емоційного відгуку на музику (емоційно-оцінний компонент) та міри творчої активності у музично-педагогічній діяльності (діяльнісно-комунікативний компонент) ми знову вдалися до педагогічного моделювання та провели на виховних годинах для кожної з 4-х досліджуваних груп студентів виховні заходи за розробленою у підрозділі 3.1 схемою.

Результати проведених позакласних заходів засвідчили, що серед студентів контрольних груп вдало з поставленим завданням впоралися лише 6 та 5 (18,75% та 16,66%); трохи більше половини, а саме 17 та 16 студентів (53,12% та 53,33%) не змогли виконати поставлене завдання. Усі інші, а це по 9 осіб з кожної контрольної групи або 28,12% та 30% частково виконали поставлені вимоги. Натомість студенти експериментальних груп черговий раз значно попереду – високий рівень зафіксований у 10 та 12 бакалаврів мистецтва, що складає 31,25% та 36,36% відповідно по групах ЕГ-1 та ЕГ-2, середній – 13 та 14 осіб (40,62% та 42,42%), а низький – 9 та 7 майбутніх учителів музики (28,12% та 21,21%). Це свідчить про те, що виховні заходи, проведені нами у рамках формувального експерименту, а також залучення бакалаврів мистецтва до проведення лекцій-концертів дозволили значно ефективніше формувати у них інтерес до педагогічної діяльності.

У зв'язку з тим, що такі показники як: 1) міра компетентності у галузі педагогіки та вікової психології; 2) обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань у процесі розробки тестових завдань для бакалаврів мистецтва були розділені на 2 підпоказники (міра обізнаності у галузі вікової психології та міра обізнаності у галузі педагогіки з одного боку та обсяг музично-теоретичних знань, а також обсяг музично-історичних знань – з іншого), а показник глибини знань з методики музичного виховання (що також визначався в процесі проведення тестування) не зазнав подібних трансформацій, було необхідно вирахувати просту незважену середню арифметичну для підпоказників задля представлення динаміки змін у досліджуваних групах студентів даних показників у зведеній таблиці зіставлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності за критеріями та їх показниками. Результати даних розрахунків наведені у додатку Ж.

Проведення контрольного зрізу передбачало відстеження динаміки змін сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва не лише за його окремими критеріями та їх показниками, а й підсумковий узагальнюючий контроль. Порівнюючи всі отримані результати видається можливим прослідкувати рівневу динаміку змін досліджуваної якості у студентів контрольних та експериментальних груп, використовуючи при цьому наведені у додатку Ж значення її показників. Оскільки вихідна рівнева характеристика сформованості інтересу до педагогічної діяльності нам вже відома за підсумками діагностичного експерименту, було необхідно вирахувати

підсумковий відносний показник, а також їх різницю за всіма критеріями та показниками.

Отримані результати наведені у додатку З, з якого видно, що зростання високого рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності у студентів експериментальних груп по завершенню формувальної роботи щонайменше в 3, а падіння низького – в 4 рази більше, аніж у студентів контрольних груп, що підтверджує ефективність розробленої нами експериментальної методики.

У зв'язку з особливостями розробленої нами діагностичної методики видається неможливим вирахування точних зведених абсолютних показників сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки. Однак, необхідність наочного представлення отриманих експериментальних даних абсолютних та відносних значень дозволяє нам вирахувати приблизні пропорції цих величин. Отримані результати подано у таблиці 4.

Таблиця 4

Динаміка змін рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності на початку та в кінці експерименту

Група	КГ						ЕГ					
	В		С		Н		В		С		Н	
Значення	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
До	12	19,35	16	25,80	34	54,84	13	20	17	26,15	35	53,85
Після	17	27,42	16	25,80	29	46,77	33	50,77	18	27,69	14	21,54
Різниця	+5	+8,07	0	0	-5	-8,07	+20	+30,77	+1	+1,54	-21	-32,31

Отримані дані в цілому збігаються з тими відносними значеннями, що наведені у зведених підсумкових таблицях додатку Ж.

Задля того, аби визначити ступінь розсіювання сукупності варіант – всіх показників критеріїв сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва відносно їх середнього арифметичного значення, нами було розраховане середньоквадратичне відхилення означених величин за формулою:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - M)^2}{n}}$$

де \sum – сума квадратичних відхилень;

X_i – варіанта вибірки ($i=1 \dots 13$);

M – середнє арифметичне;

n – кількість варіант.

Результати розрахунків наведені у додатку И.

З метою відображення узагальнюючої характеристики відхилень усіх результатів нами була розрахована сума квадратів середньоквадратичного відхилення та поділена на кількість вимірювань, що дало змогу отримати середній квадрат відхилень або дисперсію за формулою:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - M)^2}{n}$$

Результати проведених розрахунків наведені у додатку И.

З метою більш компактного та зручного для оцінювання групування отриманих числових даних, ми вираховували середні значення за отриманими відносними показниками поміж двома контрольними та двома експериментальними групами, що наведені у додатку І.

Отже, проведений нами контрольний зріз, що мав на меті встановлення кількісних та якісних змін за всіма розробленими у підрозділі 3.1 критеріями та їх показниками сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики дозволив виявити, що у студентів експериментальних груп зростання високого рівня даного типу наявності означеної якості з одного боку та падіння низького – з іншого за час проведення експерименту відбулось у значно більшій мірі, аніж у студентів контрольних груп (більш ніж удвічі в експериментальних групах та несуттєво у контрольних), у навчально-виховний процес яких не було внесено відповідних змін, що є беззаперечним свідченням того, що розроблена нами у підрозділі 3.2 дисертації експериментальна методика є ефективною та дієвою.

ВИСНОВКИ ДО 3-ГО РОЗДІЛУ

Задля встановлення вихідного рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності студентів – майбутніх бакалаврів мистецтва нами було проведено констатувальне дослідження за розробленими критеріями та їх показниками, а саме: 1) мотиваційно-вольовий (характер ставлення до професії вчителя музики, ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці, наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі набуття професійних знань та умінь); 2) інформаційно-пізнавальний (міра компетентності у галузі педагогіки та вікової психології, обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань, глибина знань з методики музичного виховання); 3) емоційно-оцінний (характер ставлення до учнів, яскравість емоційного відгуку на музику,

наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації); 4) діяльнісно-комунікативний (ступінь сформованості музично-виконавських умінь, міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності, розвиненість комунікативних умінь).

Аналіз результатів діагностичного етапу дослідження дозволив виявити рівневу характеристику сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва. За його підсумками високий рівень був зафіксований у 19,81%, середній – у 25,91%, а низький – у 54,26% респондентів, що зумовило необхідність теоретичної розробки та практичного впровадження нової ефективної методики формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, зокрема в процесі музично-інструментальної підготовки.

Впровадження нової методики у процес фортепіанної підготовки бакалаврів мистецтва здійснювалося у стінах Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка та Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, а відстеження динаміки змін проводилось у порівнянні з відповідною підготовкою студентів Педагогічного факультету Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди та Бердичівського педагогічного коледжу.

За підсумками 1-го (мотиваційно-організаційного) етапу експериментальної методики можна констатувати, що студенти-музиканти, усвідомивши значущість висунутої до них педагогічної вимоги, стали значною мірою більш позитивно ставитись до професії вчителя музики. Створення ситуацій успіху у процесі індивідуальних занять з фортепіано слугувало потужним стимулом до досягнення студентами якомога вищих результатів навчальної діяльності. Використовуючи регуляцію вольових зусиль бакалаврів мистецтва нам вдалося домогтись того, що їх сконцентрованість та увага на заняттях з фортепіано підвищились, вони більш ретельно стали працювати над викоріненням неправильних навичок гри на інструменті, цілісним осягненням творів та роботі над педагогічним репертуаром, а отже їх здатність до подолання труднощів та перешкод стала більш розвинутою. Здійснення 2-го (інформаційно-когнітивного) етапу дозволило нам роз'яснити студентам принципову значущість їх компетентності у галузі педагогіки та вікової психології в процесі обговорення, а підготовка ними анотацій на виучувані твори з музично-історичних дисциплін та з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) за заданою схемою сприяла набуттю майбутніми вчителями музики значного обсягу музично-теоретичних та музично-історичних знань. Продемонструвати бакалаврам мистецтва важливість практичного застосування методичних знань нам вдалося завдяки використанню методу групової дискусії, в процесі якої студенти самостійно усвідомили, наскільки важливими виявилися для успішного проходження ними виробничої практики як теоретичні знання, так і шкільний педагогічний репертуар, опрацьований у рамках засвоєння навчальної дисципліни “Методика музичного виховання школярів”. Проведення 3-го (фахово-адаптаційного) етапу експериментальної методики дозволило переконати майбутніх учителів музики у необхідності позитивного ставлення до учнів та створення сприятливого психологічного клімату у процесі здійснення ними музично-педагогічної діяльності. Також нам вдалося заохотити студентів до більш яскравого вияву емоцій від спілкування з музичним мистецтвом. Залучення бакалаврів мистецтва до оцінювання успішності здійснення навчально-виховного процесу не лише у школі, а й у ВНЗ шляхом детального аналізу звітної документації дозволило їм вдосконалити свої уміння оцінки його перебігу та результатів, а застосування методики формування навичок словесної характеристики музичного образу, що включає музично-педагогічний аналіз твору, – професіоналізувати навички вербальної та виконавської інтерпретації. Результати проведення 4-го (творчо-діяльнісного) етапу засвідчили, що студенти стали значно більше уваги приділяти вивченню і якісному виконанню шкільного педагогічного репертуару, стали творчо підходити до процесу підготовки та проведення уроків музики та позакласних заходів у школі; помітними були зрушення у формуванні у них комунікативних умінь (зокрема, у процесі засвоєння технології полілогового спілкування зі школярами).

Нами був проведений контрольний зріз, що мав на меті встановлення кількісних та якісних змін за всіма розробленими критеріями та їх показниками сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва. Одержані результати засвідчили, що у студентів експериментальних груп, у навчально-виховний процес яких була впроваджена розроблена нами методика, зростання високого рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності з одного боку та падіння низького – з іншого за час проведення експерименту відбулось у значно більшій мірі, аніж у студентів контрольних груп (високий рівень – 50,77% проти 27,42%, середній – 27,69% проти 25,80%, низький – 21,54% проти 46,77% студентів експериментальних та контрольних груп відповідно), що свідчить про її ефективність та дієвість.

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва, що знайшло відображення в обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці принципів, педагогічних умов та методики формування означеної якості у майбутніх учителів музики.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки.

1. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури доведено актуальність проблеми формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки та виявлено потребу вищої школи у професійно-педагогічній спрямованості даної підготовки і, разом з тим, недостатню теоретичну розробленість шляхів, способів та методів здійснення процесу формування означеної якості у майбутніх учителів музики.

2. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив виявити, що категорія “інтерес” є предметом вивчення багатьох суспільно-гуманітарних наук – філософії, психології, соціології, політології, економіки та педагогіки, у рамках кожної з яких дане поняття набуває специфічних рис. У психології інтерес розуміється як вибіркове ставлення індивіда до тих чи інших об’єктів та явищ оточуючого світу, що можуть задовольнити його бажання та потреби. Більш детальний аналіз категорії інтересу з точки зору педагогіки виявив, що у рамках цієї науки він розуміється як стійка якість особистості, що відображає найбільш значущі сторони її розвитку (волю, інтелект, почуття), її активна спрямованість на той чи інший предмет дійсності, пов’язана з позитивними емоціями ставлення до пізнання, до оволодіння тією чи іншою діяльністю. Один з різновидів інтересу – професійний інтерес – розуміється вченими як спрямованість особистості на самореалізацію у конкретній професії, що зумовлюється набутим досвідом і мотивацією.

3. З’ясовано, що інтерес до педагогічної діяльності бакалавра мистецтва – це спеціалізоване утворення особистості, що проявляється у її вибірковій активності, спрямованій на оволодіння професією вчителя музики та успішне здійснення музично-педагогічної діяльності. Структуру інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва становлять такі компоненти: мотиваційно-вольовий, що включає в себе ставлення до професії вчителя музики, бажання професійного зростання та здатність до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь; інформаційно-пізнавальний, до складу якого увійшли знання з педагогіки та вікової психології, музично-теоретичні та музично-історичні знання, а також знання з методики музичного виховання; емоційно-оцінний, що характеризується наявністю любові до учнів, здатністю до емоційного відгуку на музику, вмінням оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності та здатністю до вербальної та виконавської інтерпретації; діяльнісно-комунікативний, що

включає у себе музично-виконавські вміння, творчу активність у музично-педагогічній діяльності та комунікативні вміння.

4. У ході дослідження виявлено, що музично-інструментальна підготовка бакалаврів мистецтва як важлива складова їх фахової підготовки перш за все передбачає опанування студентами вмінням добре грати на музичному інструменті. Характер виконавської майстерності майбутніх учителів музики зумовлений професійною спрямованістю їх підготовки і виявляється у єдності загальнопедагогічної і виконавської складових діяльності студентів у навчанні. Було з'ясовано, що спрямованість особистості – це сукупність або система мотиваційних утворень чи явищ, що орієнтують діяльність особистості та визначають її поведінку. Ми вважаємо, що професійно спрямована музично-інструментальна підготовка бакалаврів мистецтва є надійним та ефективним засобом формування у них інтересу до педагогічної діяльності та розуміємо її як таку підготовку у класі основного музичного інструменту, що передбачає озброєння студентів не лише виконавськими, а й педагогічними знаннями, вміннями та навичками.

5. Визначено принципи формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх учителів музики, а саме: єдності загальнопедагогічної та спеціально-музичної складових музично-інструментальної підготовки, творчої активності у навчанні, формування суб'єктної педагогічної позиції у процесі навчання та індивідуально-диференційованого підходу до студентів бакалаврату та педагогічні умови підвищення ефективності здійснення цього процесу: забезпечення пріоритету практичної діяльності, стимулювання активності міжсуб'єктної взаємодії та створення емоційної насиченості навчального процесу.

6. Розроблено та науково обґрунтовано такі критерії та їх показники сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва: мотиваційно-вольовий (характер ставлення до професії вчителя музики, ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці, наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі набуття професійних знань та умінь); інформаційно-пізнавальний (міра обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології, обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань, глибина знань з методики музичного виховання); емоційно-оцінний (характер ставлення до учнів, яскравість емоційного відгуку на музику, наявність умінь оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації); діяльнісно-комунікативний (ступінь сформованості музично-виконавських умінь, міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності, розвиненість комунікативних умінь).

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виявити рівневу характеристику сформованості інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва. Так, низький рівень був зафіксований у 54,26%, середній – у 25,91%, а високий – у 19,81% респондентів, що зумовило необхідність розробки та впровадження нової ефективної методики формування досліджуваної якості у студентів, зокрема в процесі музично-інструментальної підготовки.

7. У рамках дисертаційного дослідження розроблена, теоретично обґрунтована та експериментально перевірена поетапна методика формування інтересу до педагогічної діяльності бакалаврів мистецтва в процесі музично-інструментальної підготовки. Метою 1-го (мотиваційно-організаційного) етапу експериментальної методики є активізація мотиваційної сфери особистості та її вольових зусиль задля успішності у навчальній діяльності, 2-го (інформаційно-когнітивного) – підштовхнути студентів до розуміння значущості засвоєння навчальних дисциплін як спеціально-музичного, так і загальнопедагогічного блоку на тому рівні, що дозволить їм успішно здійснювати професійну діяльність, 3-го (фахово-адаптаційного) – створення сприятливого психологічного клімату в процесі музично-інструментальної підготовки та формування ставлення до обраної професії як до цінності, а 4-го (творчо-діяльнісного) – навчити студентів здійснювати музично-педагогічну діяльність не на репродуктивному, а на творчому рівні. Серед методів, рекомендованих до застосування на мотиваційно-організаційному етапі методики, є: педагогічна вимога та навіювання

громадської думки, створення ситуацій успіху, регуляція вольових зусиль; інформаційно-когнітивному – обговорення “Загальнопедагогічні знання для вчителя-музиканта: застарілий підхід чи професійна необхідність?”, написання анотацій на музичні твори, групова дискусія з питань практичного застосування знань з курсу “Методика музичного виховання школярів” ; фахово-адаптаційному – лекція “Позитивне ставлення до учнів як необхідна умова заохочення вихованців до навчання”, виховний захід із залученням студентів до підготовки, показу музичних творів та виконання супутніх завдань, методика формування вміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності, методика формування навичок словесної характеристики музичного образу; творчо-діяльнісному – зіставлення програм з курсу “Основний музичний інструмент” (фортепіано) та шкільного предмету “Музика”, проведення студентами лекцій-концертів, бесіда “Проблема педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя музики”.

Проведений нами контрольний зріз дозволив виявити, що за рівнями сформованості інтересу до педагогічної діяльності студенти експериментальних та контрольних груп розподілилися таким чином: високий рівень – 50,77% проти 27,42%, середній – 27,69% проти 25,80%, низький – 21,54% проти 46,77%, що є беззаперечним свідченням того, що розроблена нами експериментальна методика є ефективною та дієвою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують можливості формування інтересу до педагогічної діяльності в процесі оволодіння іншими складовими фахової підготовки бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики, а також вивчення специфіки інтересу до педагогічної діяльності студентів магістратури у зв’язку з особливостями їх кваліфікаційних характеристик.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала оцінювання навчальних досягнень учнів з шкільного предмету “Музика” у системі загальної середньої освіти

I рівень – початковий:

1 бал: учень сприймає та виконує музичні твори на початковому рівні, небагатослівно їх характеризує, демонструє слабо сформоване художньо-образне мислення, елементарні

навички та вміння у практичній музичній діяльності.

2 бали: учень володіє незначною частиною тематичного матеріалу, має слабо сформований рівень сприйняття музичних творів, виявляє недостатньо сформовані вміння та навички, володіє незначною частиною спеціальної музичної термінології, його словниковий запас дозволяє викласти думку на елементарному рівні.

3 бали: учень здатний сприймати та виконувати окремі фрагменти музичних творів з конкретним образно-художнім змістом, знає незначну частину музичного тематичного матеріалу, користується обмеженим термінологічним та словниковим запасом.

II рівень – середній:

4 бали: учень здатний сприймати та виконувати музичні твори на репродуктивному рівні, але не розуміє їх художньо-образного змісту; застосування знань та спеціальної музичної термінології на практиці задовільне.

5 балів: учень володіє навичками й уміннями, які дають йому змогу проаналізувати чи виконати окремі музичні твори, котрі мають художньо просту основу, але не завжди вміє інтерпретувати музичні твори, що вимагають абстрактного художнього мислення; виявляє не достатнє знання спеціальної музичної термінології, його словниковий запас небагатий.

6 балів: учень здатний сприймати і відтворювати значну частину музичного матеріалу, але має слабо сформоване художнє мислення, не завжди

Додаток А (продовження)

послідовно та логічно характеризує музичні твори, його розповідь потребує уточнень і додаткових запитань; учень виявляє знання і розуміння основних тематичних положень, але не завжди вміє самостійно зробити аналіз чи інтерпретацію музичного твору, порівняння, висновок щодо прослуханої чи виконаної музики.

III рівень – достатній:

7 балів: учень здатний сприймати та виконувати музичні твори, але робить непереконливі висновки, непослідовно викладає свої думки, допускає термінологічні помилки; учень знає найважливіший тематичний музичний матеріал, але знання хаотичні, не систематизовані; спостерігаються помітні позитивні зміни у музичній діяльності учня.

8 балів: учень вміє сприймати і виконувати музичні твори, досить повно аналізує художньо-образний зміст твору, але має стандартне мислення. Йому бракує власних висновків, асоціацій, узагальнень, не завжди вміє поєднувати музичні твори та життєві явища. Недостатньо володіє спеціальною музичною термінологією при аналізі музичних явищ.

9 балів: учень виявляє глибоке засвоєння тематичного музичного матеріалу, але допускає несуттєві неточності у використанні спеціальної музичної термінології, які потребують зауваження чи коригування, трапляються поодинокі недоліки у виконанні музичного твору і художньо-образному оформленні роздумів щодо прослуханої музики; не завжди самостійно систематизує та узагальнює музичний матеріал.

IV рівень – високий:

10 балів: учень має міцні, ґрунтовні знання, але аналізуючи музичні твори, допускає неточність у формулюваннях та спеціальній музичній термінології, не завжди обґрунтовано може довести свою думку щодо музичних явищ, йому важко виконати окремі фрагменти музичного твору. Зазначені неточності може виправляти самостійно.

11 балів: учень володіє тематичним музичним матеріалом у повному

Додаток А (продовження)

обсязі, вміє використовувати набуті знання, уміння і навички у нових музичних завданнях, демонструє повноту знань спеціальної музичної термінології, їхнє усвідомлення та міцність, уміння систематизувати, узагальнювати, аналізувати, інтерпретувати музичні твори, асоціювати їх з життєвими явищами, застосовувати здобуті знання у музичній діяльності.

12 балів: учень має глибокі, свідомі знання тематичного музичного матеріалу, здатний їх систематизувати, узагальнити, свідомо сприймати та виконувати музичні твори, широко застосовувати асоціативні зв'язки між музичними творами, творами інших видів мистецтв та

життєвими явищами; вільно та свідомо використовувати спеціальну музичну термінологію у роздумах, висновках та узагальненнях щодо прослуханого чи виконаного твору; пропонує нетипові, цікаві художньо-творчі уявлення; рівень світосприйняття і світовідчуття мистецького мислення достатньо високий; самостійно і творчо використовує набуті знання, вміння та навички в музичній діяльності, має найвищий рівень творчого самовиявлення у різних видах музичної діяльності [150].

Додаток Б

АНКЕТА

для бакалаврів мистецтва – майбутніх учителів музики

Шановні студенти! Просимо Вас уважно прочитати запитання анкети та виділити (обвести чи підкреслити) той варіант відповіді, який найбільше віддзеркалює Ваші переконання стосовно порушених питань.

1. Як Ви оцінюєте перспективність професії вчителя музики в Україні?
 - а) скептично;
 - б) байдуже;
 - в) позитивно.
2. Чи плануєте Ви в майбутньому будувати кар'єру на основі диплома бакалавра мистецтва?
 - а) ні;
 - б) важко відповісти;
 - в) так.
3. Як швидко Ви долаєте труднощі, які постають перед Вами в процесі набуття професійних знань та умінь?
 - а) зазвичай швидко та легко;
 - б) частіше швидко, але інколи виникають ускладнення;
 - в) частіше довго не можу впоратись;
 - г) мені не вдається їх подолати.
4. Як Ви ставитесь до учнів?
 - а) байдуже;
 - б) формально;
 - в) позитивно.
5. Вкажіть Вашу групу _____, курс _____.
Дякуємо за співпрацю.

Додаток В

ТЕСТИ

на встановлення рівня обізнаності студентів – майбутніх учителів музики з психології, педагогіки, методики музичного виховання школярів, а також музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін

1.1. Вкажіть, якого періоду не було у розвитку психології особистості:

- а) філософсько-літературного;
- б) клінічного;
- в) експериментальної психології;
- г) педагогічного.

1.2. Психіка – це:

- а) властивість високоорганізованої матерії відтворювати ознаки, характеристики і відношення між об'єктами в процесі активної діяльності;
- б) порівняно стійкий рівень психічної діяльності на даний час, що виявляється у підвищенні або зниженні активності особистості;
- в) властивість мозку відображувати об'єктивну дійсність.

1.3. Дайте правильне визначення особистості:

- а) конкретний представник роду людського;
- б) біологічна істота, що належить до класу ссавців, але на відміну від інших тварин наділена свідомістю;
- в) індивід в сукупності його суспільних якостей, які формуються в різних видах суспільної діяльності і відносин.

1.4. Спрямованість особистості – це:

- а) сукупність стійких мотивів, що визначають діяльність особистості;
- б) здатність особистості до свідомої трудової і соціальної діяльності;
- в) соціальна функція особистості.

1.5. Сенсibilізація – це:

- а) підвищення чутливості в результаті взаємодії аналізаторів;
- б) зниження чутливості в результаті взаємодії аналізаторів.

2.1. Вкажіть, яка галузь педагогіки є синонімом педагогіки дорослих:

Додаток В (продовження)

- а) етнопедагогіка;
- б) соціальна педагогіка;
- в) педагогіка професійно-технічної освіти;
- г) педагогіка вищої школи;
- д) педагогіка важковиховуваних.

2.2. Виберіть з наведених визначень те, яке відповідає поняттю “освіта”:

- а) процес сумісної діяльності вчителя і учнів по передачі та засвоєнню знань, умінь і навичок учнями;
- б) процес і результат оволодіння системою знань, умінь і навичок і формування на їх основі світогляду і якостей особистості;
- в) процес і результат кількісних і якісних змін в організмі та психіці людини.

2.3. У надрах якої науки зародилася педагогіка?

- а) арифметики;
- б) філософії;
- в) логіки;
- г) риторики.

2.4. Підкресліть автора праці “Велика дидактика”:

- а) Арістотель;
- б) Плутарх;
- в) Ян Амос Коменський;
- г) Джон Локк;
- д) Жан-Жак Руссо.

2.5. Дидактика це – галузь педагогіки, що займається:

- а) питаннями освіти і навчання;
- б) питаннями виховання особистості.

3.1. Плагальний акордовий зворот, на Вашу думку, це такий зворот, що передбачає наявність таких функцій:

а) T – S – T;

Додаток В (продовження)

б) T – D – T;

в) D – T – S.

3.2. Кадансовий квартсекстакорд (K64) зазвичай застосовується:

- а) перед D;
- б) після D.

3.3. Стрибком вважається хід якого-небудь голосу на:

- а) ч.4 і більше;
- б) ч.5 і більше;
- в) ч.8 і більше.

3.4. Цілий тон, що утворюється між щаблями, які розташовані через один щабель (напр. e – ges, Fisis – A), називається:

- а) діатонічним;
- б) хроматичним.

3.5. Темп “veloce” (велоче) відноситься до групи:

- а) повільних темпів;
- б) помірних (середніх темпів);
- в) швидких темпів.

4.1. Автором кантати “Карміна Бурана” є:

- а) Моріс Равель;
- б) Джузеппе Верді;
- в) Модест Мусоргський;
- г) Карл Орф.

4.2. К.Г. Нефе був вчителем:

- а) Г. Берліоза;
- б) В. Моцарта;
- в) Л. Бетховена.

4.3. Роберт Шуман жив у:

- а) 18 столітті;
- б) 19 столітті;

Додаток В (продовження)

в) 20 столітті.

4.4. До складу “могучої кучки” входили:

- а) Мусоргський, Бородин, Балакірев, Чайковський, Кюї;
- б) Мусоргський, Бородин, Танєєв, Римський-Корсаков, Кюї;
- в) Мусоргський, Бородин, Балакірев, Скрябін, Танєєв;
- г) Мусоргський, Скрябін, Чайковський, Римський-Корсаков, Кюї;
- д) Мусоргський, Бородин, Балакірев, Римський-Корсаков, Кюї.

4.5. Прем'єра опери “Кармен” Ж. Бізе відбулась у 1875 році у:

- а) Парижі;
- б) Марселі;
- в) Барселоні;
- г) Відні.

5.1. Вкажіть, якого складу немає у релятивній системі:

- а) йо;
- б) жо;

в) ві;

г) ра.

5.2. Яке з нижченаведених завдань, спрямованих на розвиток дитячої музичної творчості у розділі гри на ДМІ є, на Вашу думку, недоречним?

а) Створити мелодію на певних ступенях ладу (2-3-ступені);

б) Проілюструвати розповідь чи маленьку історію інструментально-шумовим супроводом;

в) Виконати соло під музичний супровід вчителя;

г) Виконати ритмічний вступ до пісні, вибравши інструмент, який сприяє найбільш яскравій передачі художнього образу.

5.3. Автором методичного посібника “Шульверк” є:

а) Ж. Далькроз;

б) К. Орф;

в) З. Кодай.

Додаток В (продовження)

5.4. Програма з шкільного предмету “Музика” у незалежній Україні створювалася на базі програми:

а) Б. Асаф’єва;

б) Б. Яворського;

в) Д. Кабальєвського.

5.5. Під час співів на уроці музики учнів 6-го класу варто вчити застосовувати атаку звуку:

а) м’яку;

б) тверду;

в) придихальну.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

ставлення до професії вчителя музики	знання з педагогіки та вікової психології	любов до учнів	музично-виконавськ і вміння	характер ставлення до професії вчителя музики	міра компетентності у галузі педагогіки та вікової психології	характер ставлення до учнів	ступінь сформованості музично-виконавських умінь
бажання професійного зростання		здатність до емоційного відгуку на музику	творча активність у музично-педагогічній діяльності	ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці	обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань	яскравість емоційного відгуку на музику	
здатність до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь	музично-теоретичні та музично-історичні знання	уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності		наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь	глибина знань з методики музичного виховання	наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності	міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності
	знання з методики музичного виховання	здатність до вербальної та виконавської інтерпретації	комунікативні уміння			володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації	розвиненість комунікативних умінь
МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ	ІНФОРМАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ	ЕМОЦІЙНО-ОЦІННИЙ	ДІЯЛЬНІСНО-КОМУНІКАТИВНИЙ	МОТИВАЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ	ІНФОРМАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ	ЕМОЦІЙНО-ОЦІННИЙ	ДІЯЛЬНІСНО-КОМУНІКАТИВНИЙ
КОМПОНЕНТИ ТА ЕЛЕМЕНТИ				КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ			

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА			
МОТИВАЦІЙНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ	ІНФОРМАЦІЙНО-КОГНІТИВНИЙ	ФАХОВО-АДАПТАЦІЙНИЙ	ТВОРЧО-ДІЯЛЬНІСНИЙ
педагогічна вимога та навіювання громадської думки	обговорення “Загальнопедагогічні знання для вчителя-музиканта: застарілий підхід чи професійна необхідність?”	лекція “Позитивне ставлення вчителя до учнів як необхідна умова заохочення вихованців до навчання”	зіставлення програм з курсу “ОМІ” (фортепіано) та шкільного предмету “Музика”
		виховний захід із залученням студентів до підготовки, показу музичних творів та виконання супутніх завдань	проведення студентами лекцій-концертів
створення ситуацій успіху	написання анотацій на музичні твори	методика формування уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності	бесіда “Проблема педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя музики”
регуляція вольових зусиль	групова дискусія з питань практичного застосування знань з курсу ММВ	методика формування навичок словесної характеристики музичного образу	
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ БАКАЛАВРІВ МИСТЕЦТВА			

Результати повторного анкетування групи КГ-1

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИК	РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ	КІЛЬКІСТЬ ОСІБ	ВІДНОСНИЙ ПОКАЗНИК (%)
Мотиваційно-вольовий	Характер ставлення до професії вчителя музики	Високий	5	15,6
		Середній	8	25
		Низький	19	59,37
	Всього		32	100
	Ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці	Високий	9	28,12
		Середній	10	31,25
		Низький	13	40,62
	Всього		32	100
	Наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі набуття професійних знань та умінь	Високий	6	18,75
		Задовільний	8	25
		Посередній	12	37,5
		Низький	6	18,75
	Всього		32	100
	Емоційно-оцінний	Характер ставлення до учнів	Високий	9
Середній			15	46,87
Низький			8	25
Всього		32	100	

Результати повторного анкетування групи КГ-2

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИК	РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ	КІЛЬКІСТЬ ОСІБ	ВІДНОСНИЙ ПОКАЗНИК (%)
----------	----------	----------------------	----------------	------------------------

		ВАНОСТІ		%)
Мотиваційно-вольовий	Характер ставлення до професії вчителя музики	Високий	6	20
		Середній	8	26,66
		Низький	16	53,33
	Всього		30	100
	Ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці	Високий	8	26,66
		Середній	11	36,66
		Низький	11	36,66
	Всього		30	100
	Наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі набуття професійних знань та умінь	Високий	4	13,33
		Задовільний	9	30
		Посередній	10	33,33
		Низький	7	23,33
	Всього		30	100
Емоційно-оцінний	Характер ставлення до учнів	Високий	7	23,33
		Середній	16	53,33
		Низький	7	23,33
	Всього		30	100

Додаток Д (продовження)

Результати повторного анкетування групи ЕГ-1

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИК	РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ	КІЛЬКІСТЬ ОСІБ	ВІДНОСНИЙ ПОКАЗНИК (%)
		Високий	13	40,62

Мотиваційно-вольовий	Характер ставлення до професії вчителя музики	Середній	14	43,75
		Низький	5	15,60
	Всього		32	100
	Ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці	Високий	15	46,87
		Середній	11	34,37
		Низький	6	18,75
	Всього		32	100
	Наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі набуття професійних знань та умінь	Високий	10	31,25
		Задовільний	13	40,62
		Посередній	6	18,75
Низький		3	9,37	
Всього		32	100	
Емоційно-оцінний	Характер ставлення до учнів	Високий	20	62,50
		Середній	8	25
		Низький	4	12,50
	Всього		32	100

Додаток Д (продовження)

Результати повторного анкетування групи ЕГ-2

КРИТЕРІЙ	ПОКАЗНИК	РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ	КІЛЬКІСТЬ ОСІБ	ВІДНОСНИЙ ПОКАЗНИК (%)
		Високий	13	39,39
		Середній	13	39,39

Мотиваційно-вольовий	Характер ставлення до професії вчителя музики	Низький	7	21,21
	Всього		33	100
	Ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці	Високий	17	51,51
		Середній	10	30,30
		Низький	6	18,18
	Всього		33	100
	Наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі набуття професійних знань та умінь	Високий	8	24,24
		Задовільний	15	45,45
		Посередній	8	24,24
		Низький	2	6,06
Всього		33	100	
Емоційно-оцінний	Характер ставлення до учнів	Високий	19	57,57
		Середній	8	24,24
		Низький	5	15,15
	Всього		33	100

Порівняльні результати сформованості показників, що визначались у процесі проведення анкетування (%)

ПОКАЗНИК	Р І В Е Н Ь	КГ-1			КГ-2			ЕГ-1			ЕГ-2		
		до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Характер ставлення до професії вчителя музики	В	2,20	15,60	+13,40	2,20	20	+17,80	2,20	40,62	+38,42	2,20	39,39	+37,19
	С	23	25	+2	23	26,66	+3,66	23	43,75	+20,75	23	39,39	+16,39
	Н	74,70	59,37	-15,33	74,70	53,33	-21,37	74,70	15,60	-59,10	74,70	21,21	-53,49
Ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці	В	25	28,12	+3,12	25	26,66	+1,66	25	46,87	+21,87	25	51,51	+26,51
	С	30	31,25	+1,25	30	36,66	+6,66	30	34,37	+4,37	30	30,30	+0,30
	Н	45	40,62	-4,38	45	36,66	-8,34	45	18,75	-26,25	45	18,18	-26,82
Наявність здатності до подолання труднощів та перешкод у процесі здобуття професійних знань та умінь	В	5	18,75	+13,75	5	13,33	+8,33	5	31,25	+26,25	5	24,24	+19,24
	В	25	25	+0	25	30	+5	25	40,62	+15,62	25	45,45	+20,45
	С	50,60	37,50	-13,10	50,60	33,33	-17,27	50,60	18,75	-31,85	50,60	24,24	-26,36
	Н	19,40	18,75	-0,65	19,40	23,33	+3,93	19,40	9,37	-10,03	19,40	6,06	-13,34
Характер ставлення до учнів	В	28,37	28,12	-0,25	28,37	23,33	-5,04	28,37	62,50	+34,13	28,37	57,57	+29,20
	С	47,19	46,87	-0,32	47,19	53,33	+6,14	47,19	25	-22,19	47,19	24,24	-22,95
	Н	24,43	25	+0,57	24,43	23,33	-1,10	24,43	12,50	-11,93	24,43	15,15	-9,28

Порівняльні результати сформованості показників, що визначались у процесі проведення тестування (%)

ПОКАЗНИК	Р І В Е Н Ь	КГ-1			КГ-2			ЕГ-1			ЕГ-2		
		до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця	до	після	різниця
Міра компетентності у галузі вікової психології	В	38,76	46,87	+8,11	38,76	43,33	+4,57	38,76	65,62	+26,86	38,76	54,54	+15,78
	Н	61,24	53,12	-8,12	61,24	56,66	-4,58	61,24	34,37	-26,87	61,24	45,45	-15,79
Міра компетентності у галузі педагогіки	В	29,43	37,50	+8,07	29,43	36,66	+7,23	29,43	62,50	+33,07	29,43	63,63	+34,20
	Н	70,56	62,50	-8,06	70,56	63,33	-7,23	70,56	37,50	-33,06	70,56	36,36	-34,20
Обсяг музично-теоретичних знань	В	30,95	40,62	+9,67	30,95	33,33	+2,38	30,95	50	+19,05	30,95	48,48	+17,53
	Н	69,04	59,37	-9,67	69,04	66,66	-2,38	69,04	50	-19,04	69,04	51,51	-17,53
Обсяг музично-історичних знань	В	30,50	37,50	+7	30,50	40	+9,50	30,50	65,62	+35,12	30,50	69,69	+39,19
	Н	69,49	62,50	-6,99	69,49	60	-9,49	69,49	34,37	-35,12	69,49	30,30	-39,19
Глибина знань з методики музичного виховання	В	31,79	46,87	+15,08	31,79	46,66	+14,87	31,79	71,87	+40,08	31,79	66,66	+34,87
	Н	68,20	53,12	-15,08	68,20	53,33	-14,87	68,20	28,12	-40,08	68,20	33,33	-34,87

Зіставлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності за мотиваційно-вольовим та інформаційно-пізнавальним критеріями та їх показниками (%)

Критерій	Група		КГ-1			КГ-2			ЕГ-1			ЕГ-2			
	Показник	Рівні	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	
МОТИВЦІЙНО-ВОЛЬОВИЙ	Характер ставлення до професії вчителя музики	до	2,20	23	74,70	2,20	23	74,70	2,20	23	74,70	2,20	23	74,70	
		після	15,60	25	59,37	20	26,66	53,33	40,62	43,75	15,60	39,39	39,39	21,21	
		різниця	+13,40	+2	-15,33	+17,80	+3,66	-21,37	+38,42	+20,75	-59,10	+37,19	+16,39	-53,49	
	Ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці	до	25	30	45	25	30	45	25	30	45	25	30	45	
		після	28,12	31,25	40,62	26,66	36,66	36,66	46,87	34,37	18,75	51,51	30,30	18,18	
		різниця	+3,12	+1,25	-4,38	+1,66	+6,66	-8,34	+21,87	+4,37	-26,25	+26,51	+0,30	-26,82	
	Наявність здатності до подолання труднощів і перешкод в процесі набуття професійних знань і умінь	до	13,33	50,39	36,26	13,33	50,39	36,26	13,33	50,39	36,26	13,33	50,39	36,26	
		після	27,08	41,66	31,25	23,33	42,22	34,44	44,79	39,58	15,62	39,39	46,46	14,14	
		різниця	+13,75	-8,73	-5,01	+10	-8,17	-1,82	+31,46	-10,81	-20,64	+26,06	-3,93	-22,12	
	ІНФОРМАЦІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНИЙ	Міра обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології	до	34,09	-	65,90	34,09	-	65,90	34,09	-	65,90	34,09	-	65,90
			після	42,18	-	57,81	40	-	60	64,06	-	35,93	59,08	-	40,90
			різниця	+8,09	-	-8,09	+5,9	-	-5,9	+29,96	-	-29,96	+24,99	-	-24,99
Обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань		до	30,72	-	69,26	30,72	-	69,26	30,72	-	69,26	30,72	-	69,26	
		після	39,06	-	60,93	36,66	-	63,33	57,81	-	42,18	59,08	-	40,90	
		різниця	+8,33	-	-8,33	+5,94	-	-5,94	+27,08	-	-27,08	+28,36	-	-28,36	
Глибина знань з методики музичного виховання		до	31,79	-	68,20	31,79	-	68,20	31,79	-	68,20	31,79	-	68,20	
		після	46,87	-	53,12	46,66	-	53,33	71,87	-	28,12	66,66	-	33,33	
		різниця	+15,08	-	-15,08	+14,87	-	-14,87	+40,08	-	-40,08	+34,87	-	-34,87	

Додаток Ж (продовження)

Зіставлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності за емоційно-оцінним та діяльнісно-комунікативним критеріями та їх показниками (%)

Критерій	Група		КГ-1			КГ-2			ЕГ-1			ЕГ-2		
	Показник	Рівні	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЕМОЦІЙНО-ОЦІННИЙ	Характер ставлення до учнів	до	28,37	47,19	24,43	28,37	47,19	24,43	28,37	47,19	24,43	28,37	47,19	24,43
		після	28,12	46,87	25	23,33	53,33	23,33	62,50	25	12,50	57,57	24,24	15,15
		різниця	-0,25	-0,32	+0,57	-5,04	+6,14	-1,10	+34,13	-22,19	-11,93	+29,20	-22,95	-9,28
	Яскравість емоційного відгуку на музику	до	17,39	21,73	60,86	17,39	21,73	60,86	17,39	21,73	60,86	17,39	21,73	60,86
		після	18,75	28,12	53,12	16,66	30	53,33	31,25	40,62	28,12	36,36	42,42	21,21
		різниця	+0,82	+6,39	-7,74	-0,73	+8,27	-7,53	+13,86	+18,89	-32,74	+18,97	+21,05	-39,65
	Наявність уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності	до	7,14	26,19	66,66	7,14	26,19	66,66	7,14	26,19	66,66	7,14	26,19	66,66
		після	28,12	28,12	43,75	26,66	26,66	46,66	59,37	25	15,62	21,21	54,54	27,27
		різниця	+20,98	+1,93	-22,91	+19,52	+0,47	-20	+52,23	-1,19	-51,04	+14,07	28,35	-39,39
	Володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації	до	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44
		після	30	30	40	20	40	40	50	30	20	60	30	10
		різниця	+13,34	-8,88	-4,44	+3,34	+1,12	-4,44	+33,34	-8,88	-24,44	+43,34	-8,88	-34,44
ДИЯЛІСНО-КОМУНІКАТИВНИЙ	Ступінь сформованості музично-виконавських умінь	до	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44
		після	30	30	40	20	40	40	50	30	20	60	30	10
		різниця	+13,34	-8,88	-4,44	+3,34	+1,12	-4,44	+33,34	-8,88	-24,44	+43,34	-8,88	-34,44
	Міра творчої активності у музично-педагогічній діяльності	до	17,39	21,73	60,86	17,39	21,73	60,86	17,39	21,73	60,86	17,39	21,73	60,86
		після	18,75	28,12	53,12	16,66	30	53,33	31,25	40,62	28,12	36,36	42,42	21,21
		різниця	+0,82	+6,39	-7,74	-0,73	+8,27	-7,53	+13,86	+18,89	-32,74	+18,97	+21,05	-39,65
	Розвиненість комунікативних умінь	до	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44	16,66	38,88	44,44
		після	30	30	40	20	40	40	50	30	20	60	30	10
		різниця	+13,34	-8,88	-4,44	+3,34	+1,12	-4,44	+33,34	-8,88	-24,44	+43,34	-8,88	-34,44

Й														
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Динаміка змін рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності на початку та в кінці експерименту (контрольні групи)(%)

Група	КГ-1			КГ-2		
	В	С	Н	В	С	Н
До	19,81	25,91	54,26	19,81	25,91	54,26
Після	29,43	24,54	46	25,89	28,11	45,98
Різниця	+9,62	-1,37	-8,26	+6,08	+2,20	-8,28

Динаміка змін рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності на початку та в кінці експерименту (експериментальні групи)(%)

Група	ЕГ-1			ЕГ-2		
	В	С	Н	В	С	Н
До	19,81	25,91	54,26	19,81	25,91	54,26
Після	50,79	26,07	23,12	49,73	28,44	21,80
Різниця	+30,98	+0,16	-31,14	+29,92	+2,53	-32,46

Розрахунок середньоквадратичного відхилення показників критеріїв сформованості інтересу до педагогічної діяльності до і після експерименту

РІВЕНЬ	ВИСОКИЙ		СЕРЕДНІЙ		НИЗЬКИЙ	
	до	після	до	після	до	після
КГ-1	9,28	8,73	11,15	8,61	14,68	10,72
КГ-2	9,28	9,07	11,15	10,17	14,68	10,93
ЕГ-1	9,28	11,77	11,15	8,93	14,68	8,47
ЕГ-2	9,28	13,09	11,15	10,90	14,68	10,48

Розрахунок середнього квадрату відхилень (дисперсії) показників критеріїв сформованості інтересу до педагогічної діяльності до і після експерименту

РІВЕНЬ	ВИСОКИЙ		СЕРЕДНІЙ		НИЗЬКИЙ	
	до	після	до	після	до	після
КГ-1	86,21	76,19	124,38	74,10	215,57	114,91
КГ-2	86,21	82,30	124,38	103,49	215,57	119,57
ЕГ-1	86,21	138,52	124,38	79,69	215,57	71,73
ЕГ-2	86,21	171,31	124,38	118,85	215,57	109,79

Додаток I

Динаміка змін рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності на початку та в кінці експерименту (%)

Група	КГ	ЕГ

Рівень	В	С	Н	В	С	Н
До	19,81	25,91	54,26	19,81	25,91	54,26
Після	27,66	26,32	45,99	50,26	27,25	22,46
Різниця	+7,85	+0,41	-8,27	+30,45	+1,34	-31,80

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Постанова Кабінету Міністрів України №787 від 27 серпня 2010 року.
2. Аврамчук Л.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Л.А. Аврамчук // Вісник АПН України: педагогіка і психологія, 1997. -№3 . – с. 122-126.
3. Адаскин Б.И. Воспитание интереса к профессии / Б.И. Адаскин // Советская педагогика, 1965. -№8. – с. 96-104.
4. Аксакалова Л.Ю. Реализация принципа воспитывающего обучения в профессиональной подготовке будущего учителя музыки (на материале преподавания музыкально-исполнительских предметов): дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Аксакалова Людмила Юкусовна. –Ташкент, 1990. – 256 с.
5. Алексеев В.Е. Активизация работы по развитию технического творчества учащихся / Алексеев В.Е. –М.: Высшая школа, 1989. – 71 с.
6. Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности студентов / М.И. Алексеева // Психолого-педагогические аспекты высшего образования,

1976. -№26. – с. 31-38.
7. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы / Б.Г. Ананьев // Учёные записки Ленинградского университета. Серия философские науки. – [Вып. 16]. –Л., 1959. с. 41-60.
 8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. –Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 338 с.
 9. Антипова Л.Г. Дидактическая система формирования познавательных интересов у учащихся средних профтехучилищ / Антипова Л.Г. –М.: Высшая школа, 1986. – 95 с.
 10. Анурин В.Ф. Основы социологических знаний / Анурин В.Ф. –Н. Новгород: Изд-во НКИ, 1998. – 358 с.
 11. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе / Апраксина О.А. –М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
 12. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие. –М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
 13. Арчажникова Л.Г. К вопросу построения профиограммы учителя музыки / Л.Г. Арчажникова // Профессиональная направленность музыкального образования в педагогическом вузе, 1978. – [Вып. 1]. – с. 27-35.
 14. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: дисс. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Арчажникова Людмила Григорьевна. –М., 1986. – 505 с.
 15. Арчажникова Л.Г. Формирование профессиональных качеств учителя музыки в процессе инструментальной подготовки / Л.Г. Арчажникова // Профессиональная направленность музыкального образования в педагогическом вузе, 1978. – [Вып. 1]. – с. 11-17.
 16. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учебник для вузов по спец. “Психология”. –М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
 17. Бех І.Д. Виховання особистості: [-Кн.1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади]: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. –К.: Либідь, 2003. – 278 с.
 18. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наукове видання / Бех І.Д. –К.: Либідь, 2006. – 272 с.
 19. Белікова В.В. Музичне виконавство як фактор формування національної свідомості молоді / В.В. Белікова // Педагогічні науки, 2000. -№16. – с. 208-213.
 20. Бердяев Н.А. Философия свободного духа / Бердяев Н.А. –М.: Республика, 1994. – 480 с.
 21. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / [Перевод с англ.]. –М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
 22. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: автореф. дис. на зд. наук. ст. д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 “теорія та історія педагогіки” / Надія Михайлівна Бібік. –К., 1998. – 54 с.

- 23.Бібліотека он-лайн: [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://readbookz.com>
- 24.Бивин Д. Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д.; пер. с англ. А. Суворовой. –М.: ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с. (Серия: Психология. XX век)
- 25.Білецький В.С. Наука і освіта в Україні-Русі / В.С. Білецький // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. – [Т. 13]. –Донецьк, 2006. – с. 156-169.
- 26.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. –М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
- 27.Бодалёв А.А. Личность и общение: избранные труды / Бодалёв А.А. –М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
- 28.Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психологические труды / Божович Л.И. –М.: Институт практической психологии; –Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1995. – 348 с.
- 29.Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика, 1997. - №4. – с. 11-17.
- 30.Брайченко Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций у студентов пединститута средствами музыкального искусства: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Брайченко Татьяна Федосеевна. –К., 1990. – 177 с.
- 31.Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук: спец.: 19.00.07 “педагогическая психология” / Сергей Леонидович Братченко. –Л., 1987. – 16 с.
- 32.Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Буева Л.П. –М.: Мысль, 1978. – 216 с.
- 33.Булгакова Н.Б. Педагогіка вищої школи: конспект лекцій / Булгакова Н.Б. –К.: Вид-во НАУ, 2003. – 40 с.
- 34.Василевська-Скупа Л.П. Формування комунікативних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Василевська-Скупа Людмила Павлівна. –Вінниця, 2007. – 244 с.
- 35.Выготский Л.С. Избранные психологические понятия о другом человеке как личности / Выготский Л.С. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 51 с.
- 36.Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. –М.: Лабиринт, 1996. – 415 с.
- 37.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С.; [Под ред. В.В. Давыдова]. –М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
- 38.Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Выготский Л.С. // Гл. ред. А .В. Запорожец. –М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 1983. – 369 с.
- 39.Вижевська Ю.О. Формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: дис. ...канд. пед. наук: 13.

- 00.04 / Вижевська Юлія Олександрівна. –Рівне, 2006. – 219 с.
40. Википедия – свободная энциклопедия: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>
41. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник / О.В. Скрипченко. –К.: Просвіта, 2004. – 413 с.
42. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. –К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
43. Воскобойников А.Э. Перспективная ретроспектива / А.Э. Воскобойников, В.В. Журавлёв // *Общественные науки и современность*, 1999. -№5. – с. 188-191.
44. Гажим И.Ф. Взаимосвязь исполнительской и методической подготовки студентов музыкально-педагогического факультета пединститута в инструментальном классе (баян): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гажим Иван Фёдорович. –М., 1987. – 177 с.
45. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // *Исследование мышления в советской психологии*. –М., 1966. – с. 295-296.
46. Гамезо Н.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информац.-метод. материалы к курсу “Общая психология”: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. –М.: Просвещение, 1986. – 272 с.
47. Гармсен М. Про наукове вивчення педагогічної професії / Гармсен М. –Х.: ДВУ, 1925. – 154 с.
48. Глезерман Т.Е. Интерес как социологическая категория / Т.Е. Глезерман // *Вопросы философии*, 1986. -№10. – с. 15-26.
49. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. –К.: Либідь, 1997. – 376 с.
50. Гордон Л.А. Психология и педагогика интереса / Гордон Л.А. –К.: Радянська школа, 1940. – 254 с.
51. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм. Історико-методологічні та теоретичні аспекти / Гузій Н.В. –К.: Вид-во НПУ, 2004. – 243 с.
52. Гузь Н.В. Ставлення учнів до вчителя як важлива складова ставлення школяра до навчання: VI Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conference.mdpu.org.ua>
53. Гусейнова Л.В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності: автореф. дис. на зд. наук. ст. канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 “теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Лариса Василівна Гусейнова. –К., 2005. – 20 с.
54. Дёмин М.В. К вопросу о природе интереса / М.В. Дёмин // *Философские науки*, 1972. -№4. – с. 34.
55. Деркач Т.С. Внеучебная работа в вузе и её влияние на формирование профессиональной направленности будущих учителей / Т.С. Деркач // *Сборник научных трудов Ярославского педагогического института*, 1974. -№128. – с. 47-52.

56. Джексон Д.В. Удосконалення вміння спілкуватись / Д.В. Джексон // Практична психологія та соціальна робота, 2004. -№9. – с. 18-35.
57. Додонов Б.И. О сущности интересов и подходе к их исследованию / Б.И. Додонов // Советская педагогика, 1971. -№9. – с. 71-81.
58. ДСТУ ГОСТ 7.1 : 2006. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання; (ГОСТ 7.1–2003, IDT) [Текст]. – Замість ГОСТ 7.1–84; чинний з 01.07.2007. –К., 2007. – 47 с. – (Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи).
59. Дусавицкий А.К. Формула интереса / Дусавицкий А.К. –М.: Педагогика, 1989. – 176 с.
60. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. –Минск: Изд-во Белорусского государственного ун-та им. В.И. Ленина, 1976. – 175 с.
61. Електронна бібліотека учебников: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua>
62. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / Науч.-ред. совет: С.Я. Батышев (предс.) и др. –М.: Профессиональное образование, 1999. – Т.2. – 1999. – 440 с.
63. Євтух М.Б. Соціальна педагогіка: підруч. для студ. вищ. навч. закладів / М.Б. Євтух, О.П. Сердюк. –К.: МАУП, 2002. – 229 с.
64. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя / Елканов С.Б. –М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
65. Завадська Т.М. Методологія і методи наукових досліджень: конспект лекцій / Завадська Т.М. –К., 2006.
66. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / Здравомыслов А. Г. –М.: Политиздат, 1986. – 224 с.
67. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание: избранные психологические труды / [Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. –М.: Институт практической психологии, 1996. – 544 с.
68. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / Зотін М. –Х.: ДВУ, 1926. – 214 с.
69. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / І.А. Зязюн. –К.: МАУП, 2000. – 312 с.
70. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна [-2-ге вид. допов. і переробл.]. –К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
71. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Иванова Е.М. –М.: Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.
72. Ильин В.С. Проблема формирования мотивации учения как внутреннего стимула познавательной активности школьников / В.С. Ильин. –Ростов-на-Дону: Учитель, 1971. – 246 с.
73. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. –СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
74. Кабалевский Д.Б. Дорогие мои друзья / Кабалевский Д.Б. –М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.

75. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений / Каган М.С. –М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
76. Карцев И.Д. Ищи свою профессию / Карцев И.Д. –М.: Молодая гвардия, 1973. – 96 с.
77. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Кацова Лариса Іванівна. –Х., 2005. – 202 с.
78. Киричук О.В. Виховання в учнів інтересу до навчання / Киричук О.В. –К. : Т-во “Знання” УРСР, 1986. – 46 с.
79. Кирпичева А.Г. Общественно-полезная деятельность вузовского комсомола как средство подготовки учителя-воспитателя / А.Г. Кирпичева // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе, 1973. – с. 321-330.
80. Кичук Н.В. Взаимосвязь педагогической культуры и творчества в профессиональной деятельности / Н.В. Кичук // В помощь начинающему учителю: методические материалы. –Даугавпилс, 1990. – [Вып. 6]. – с. 22-24.
81. Климов Е.А. Как выбирать профессию? Книга для учащихся / Климов Е. А. –М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
82. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е.А. –Ростов-н/Д, 1996. – 520 с.
83. Климов Е.А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е.А. Климов // Вопросы психологии, 1984. -№4. – с. 5-14.
84. Ковалёв А.Г. Психология личности: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / [-3-е изд., перераб.] // А.Г. Ковалёв. –М.: Образование, 1969. – 391 с.
85. Ковалёв В.И. Мотивационная сфера личности и её динамика в процессе профессиональной подготовки / В.И. Ковалёв, В.Н. Дружинин // Психологический журнал, 1982. – [Т. 3]. -№6. – с. 35-44.
86. Ковалёв В.И. Мотивы поведения и деятельности / Ковалёв В.И. // [Отв. ред. А.А. Бодалёв]. –М.: Наука, 1988. – 192 с.
87. Когнитивная наука и интеллектуальная технология : [реф. сб. / отв. ред. А .И. Ракитов]. –М.: ИНИОН, 1991. – 228 с.
88. Колденкова А.Т. Педагогические факторы формирования профессиональной направленности. –Л., 1987. – 120 с.
89. Коломинский Я.Л. Человек: психология / [2-е изд., доп.] // Коломинский Я.Л. –М.: Просвещение, 1986. – 222 с.
90. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / [Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. –М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – (Библиотека учителя).
91. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки / Корыхалова Н.П. –М.: Музыка , 1979. – 156 с.
92. Косенко П.Б. Створення ситуацій успіху в процесі навчання гри на музичному інструменті майбутнього вчителя музики: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>

93. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Костюк Г.С. // [Упоряд. В.А. Андрієвська; за ред. Л.М. Проколієнко]. –К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
94. Котелова Ю.В. Очерки по психологии труда / Котелова Ю.В. –М.: Изд-во МГУ, 1986. – 119 с.
95. Крегдже С.П. Психология формирования профессиональных интересов / Крегдже С.П. –Вильнюс: Мокелас, 1981. – 196 с.
96. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Кузьмина Н.В. –Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970. – 114 с.
97. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Кузьмина Н.В. –Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 183 с.
98. Кузьмина Н.В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах / Н.В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. –Л., 1970. – с. 47-51.
99. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н.В. –М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
100. Кулюткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. –М.: Педагогика, 1977. – 151 с.
101. Кулюткин Ю.Н. Мотивация познавательной деятельности / Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 117 с.
102. Левитов Н.Д. Психология труда / Левитов Н.Д. –М.: Учпедгиз, 1963 . – 340 с.
103. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. –М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
104. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. // [2-е изд.]. –М.: Политиздат, 1977. – 279 с.
105. Леонтьев А.Н. Мотивы / А.Н. Леонтьев // БСЭ [3-е изд.], [Т. 17]. –М ., 1988. – с. 61.
106. Леонтьев А.Н. Общение как объект психологического исследования: методологические проблемы социальной психологии / Леонтьев А.Н. –М.: Наука, 1975. – 256 с.
107. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів (спецкурс із дидактики) / Лозова В.І. –Х.: Основа, 1990. – 89 с.
108. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. –М.: Наука, 1975. – с. 106-123.
109. Луценко В.В. Критерії та рівні сформованості творчої активності майбутніх вчителів музики: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua>
110. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / Ляудис В.Я. –М.: Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.

111. Макаренко А.С. Из опыта работы. Педагогические сочинения: в 8 т. / Макаренко А.С. –М.: Педагогика, 1984. –Т.4. – 1984. – 371 с.
112. Мальцев С.М. О субсенсорном и сенсомоторном уровнях антиципации в музыкальной импровизации / С.М. Мальцев // Вопросы психологии, 1988. -№3. – с. 115-122.
113. Мамонтов Я.А. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Педагог як митець / Мамонтов Я.А. –Х.: Держ. видав. України, 1922. – 80 с. [–Ч.1.]
114. Маркарьян Т.Г. Школа, работа, учитель (педология и дидаскология) / Маркарьян Т.Г. –Ростов н/Д: Буревестник, 1924. – 69 с.
115. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. –М.: Знание, 1996. – 308 с.
116. Маркова А.К. Психология труда учителя / Маркова А.К. –М.: Просвещение, 1994. – 192 с.
117. Методи контролю та аналізу рівня вихованості: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukped.com>
118. Методи формування суспільної поведінки: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com>
119. Михайлова Т.Б. К вопросу о воспитании профессионально-педагогической направленности студентов / Т.Б. Михайлова // Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности будущего учителя, 1980. – с. 26-33.
120. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник / [Видання 4-е, доповнене] // Н.Є. Мойсеюк. –К.: Білоцерківська книжна фабрика, 2003. – 615 с.
121. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / Моляко В. О. –К.: Знання, 1989. – 48 с.
122. Моргун В.Ф. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук: спец.: 19.00.07 “педагогическая психология” / Владимир Фёдорович Моргун. –М., 1979. – 21 с.
123. Морозова Н.Т. Учителю о познавательном интересе / Морозова Н.Т. –М.: Знание, 1979. – 47 с.
124. Музична педагогіка: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>
125. Муцмахер В.И. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего учителя музыки общеобразовательной школы в процессе его специальной подготовки: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Муцмахер Виталий Исаакович. –М., 1989. – 295 с.
126. Навчальний процес у вищій школі: навч. посібник / [За ред. О.Г. Мороза; авторський колектив: О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко та ін.]. –К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 338 с.
127. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Надирашвили Ш.А. –Тбилиси: Менциереба, 1974. – 170 с.
128. Найбільша колекція україномовних рефератів: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrreferat.com/index.htm>

129. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів: навчальний посібник / С.І. Науменко. –К.: КДПІ, 1993. – 160 с.
130. Національний інститут стратегічних досліджень: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua>
131. Невский И.А. Склонности учеников и пути их изучения и развития в процессе обучения / И.А. Невский // Вопросы психологии, 1964. – №2. – с. 62-83.
132. Основи професіографії: навч. посібник / [Укл. С.Я. Кириловська, Р. Й. Мітельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко]. –К.: Вид-во МАУП, 1997. – 148 с.
133. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: автореф. дис. на зд. наук. ст. д-ра пед. наук: спец.: 13.00.04 “теорія і методика професійної освіти” / Олена Миколаївна Отич. –К., 2009. – 44 с.
134. Павлов И.П. Мозг и психика: избр. психологические труды / Павлов И.П. –М.: Институт практической психологии; –Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996. – 320 с.
135. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін): навчальний посібник / Г.М. Падалка. –К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
136. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. –К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.
137. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: учеб. пособ. / Б.Д. Парыгин. –СПб.: Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
138. Педагогіка: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com>
139. Педагогічний словник [за ред. М.Д. Ярмаченка]. –К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
140. Петровский А.В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии / А.В. Петровский. –М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1996. – 342 с.
141. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: доп. учеб. пособие для студ. вузов / В.А. Петровский. –Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
142. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Платонов К.К. –М.: Наука, 1986. – 256 с.
143. Плетнёва З.П. Методы формирования профессионально-педагогической направленности личности студентов института физической культуры: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: спец.: 19.00.07 “педагогическая психология” / Зинаида Павловна Плетнёва. –Малаховка, 1988. – 24 с.
144. Подласый И.П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения : в 2 т. / Подласый И.П. –М.: Владос, 1999. – Т.1. – 1999. – 574 с.
145. Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. –М.: Просвещение, 1996. – 432 с.

146. Познавательные интересы: ощущения, восприятие: Сб. ст. НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР / Под ред. А.П. Запорожца и др. –М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
147. Право: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pravo.vuzlib.net>
148. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова. –М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
149. Проблеми психологічної герменевтики / [під ред. Н.В.Чепелевої]. –К.: Міленіум, 2004. – 276 с. (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України)
150. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл. 5-11 класи / Б.М. Фільц, Е.В. Белкіна, Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська [Навчально-практичне видання]. –К.: Перун, 2005. – 98 с.
151. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика: 1-4 класи / [О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебнікова, З. Бервецький]. –К.: Перун, 2002. – 128 с.
152. Психологічна енциклопедія / [Автор-упорядник О.М. Степанов]. –К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
153. Психологический словарь [под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. – 2-е изд. перераб. и доп. –М.: Педагогика-пресс, 1999. – 439 с.
154. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / [Ред. рада: В.М. Доній та ін.]. –К.: ІЗМН, 1996. – 792 с.
155. Психология развивающейся личности : [под ред. А.В. Петровского]. –М.: Педагогика, 1987. – 238 с.
156. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / В.Г. Ражников // Вопросы психологии, 1988. -№1. – с. 33-41.
157. Реферати, курсові, уроки: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://myrefs.org.ua>
158. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: навчально-методичний посібник / О.Я. Ростовський. –Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 272 с.
159. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
160. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / Рубинштейн С.Л. –М.: Наука, 1959. – 214 с.
161. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С.Л. –М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
162. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посібник. –К.: Експрес-об'ява, 1998. – 143 с.
163. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник / О.П. Рудницька. –Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

164. Самарин Ю.А. К вопросу о проявлении и сопоставлении способностей и интересов в школьном возрасте / Ю.А. Самарин // Склонности и способности, 1962. – с. 80-92.
165. Сахаров В.Ф. О формировании интереса к педагогической деятельности / В.Ф. Сахаров // Советская педагогика, 1970. -№1. – с. 56-64.
166. Сеченов И.М. Психология поведения: избранные психологические труды / Сеченов И.М. // [Под ред. М.Г. Ярошевского]. –М.: 1995. – 320 с.
167. Симонов П.В. Неосознаваемое психическое подсознание и сверхсознание / П.В. Симонов // Кибернетика живого. Человек в разных аспектах. –М., 1985. – с. 107-121.
168. Сипченко І.В. Формування досвіду художньо-педагогічного спілкування майбутнього вчителя музики: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Сипченко Ірина Владиславівна. –К, 1997. – 191 с.
169. Січкара А.Д. Педагогіка: конспект лекцій / Січкара А.Д. –К., 2004.
170. Слостёнин В.А. К вопросу о профессиограмме учителя общеобразовательной школы / В.А. Слостёнин // Советская педагогика, 1973. -№5. – с. 72-80.
171. Слостёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / Слостёнин В.А., Подымова Л.С. –М.: Магистр, 1997. – 224 с.
172. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его специальной подготовки / Слостёнин В.А. –М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
173. Слостёнин В.А. Формирование у студентов методологической культуры современного стиля научно-педагогического мышления / В.А. Слостёнин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика, 1990. -№7. – с. 82-88.
174. Словопедія: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovo.org.ua>
175. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности / Смирнов С.Д. –М.: Аспект-Пресс, 1995. – 271 с.
176. Смирнова Л.А. Принципы отбора учебного материала для профессиональной подготовки учителя музыки: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Смирнова Лариса Алексеевна. –К, 1990. – 214 с.
177. Станиславский К.С. Собрание сочинений: в 8 т. / Станиславский К. С. –М.: Искусство, 1961. –Т.2: Работа актёра над собой. – 1954. – 424 с.
178. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти, 1996. -№1. – с. 7-12.
179. Творчий центр ТЦК: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ccc-tck.org.ua>
180. Тюребаева К.С. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей музыки в процессе педагогической практики (на материале музыкально-педагогических факультетов педвузов): дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Тюребаева Клара Сагандыковна. –Алма-Ата, 1989. – 177 с.

181. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Узнадзе Д.Н. // [Под ред. И.В. Ималадзе; пер. Е.Ш. Чалахидзе]. –СПб.: Питер, 2004. – 412 с. (Серия “Живая классика”)
182. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Узнадзе Д.Н. –М.: Наука, 1966. – 450 с.
183. Українська радянська енциклопедія. –К.: АН УРСР, 1961. – [Т.4]. – с. 485-486.
184. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : [у 2 т.] / К.Д. Ушинський. –К.: Радянська школа, 1983. – Т.1. – 1983. – 489 с.
185. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / Ушинський К.Д. –К.: Радянська школа, 1949. – 416 с.
186. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Федоришин Борис Олексійович. –К., 1996. – 388 с.
187. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / Фейгин М.Э. –М.: Музыка, 1968. – 79 с.
188. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство / Фейнберг С.Е. –М.: Классика-XXI, 2001. – 340 с.
189. Філософія: навчальний посібник для студентів і аспірантів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / [За ред. д-ра філософ. наук, проф. І.Ф. Надольного. І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко , І.В. Бойченко та ін.]. –К.: Вікар, 1999. – 624 с.
190. Філософський енциклопедичний словник [голов. ред. В.І. Шинкарук]. –К.: Абрис, 2002. – 742 с.
191. Фрейд З. “Я” и “Оно” / Фрейд З. // Фрейд З. Сочинения. –М.: Пресс; ЗАО ЭКСМО Пресс; –Х.: Фомо, 1998. – с. 839-860.
192. Ханаева В.Е. Формирование профессионально-педагогической направленности исполнителей в музыкальном вузе: дисс. ...канд. искусствоведения: 17.00.02, 13.00.02 / Ханаева В.Е. –Л., 1985. – 194 с.
193. Хуррамов З.К. Система формирования профессиональной направленности будущего учителя: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: спец.: 13.00.01 “общая педагогика, история педагогики и образования” / Зулфикор Кучкорович Хуррамов. –Худжанд, 2002. – 22 с.
194. Цыгульская Т.Ф. Психологический анализ структуры музыкально-педагогических способностей (на примере музыкально-педагогического факультета): автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук: спец.: 19.00.07 “педагогическая, детская и возрастная психология” / Татьяна Фёдоровна Цыгульская. –К., 1983. – 26 с.
195. Чаленко І. До професіограми педагога радянської масової трудової школи / І. Чаленко // Шлях освіти, 1929. -№4. – с. 127-149.
196. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / Чебыкин А.Я. –Одесса: Богуславль, 1992. – 168 с.
197. Черных А.П. О влиянии профессионально-педагогической направленности на формирование профессионально-нравственных качеств личности / А.П. Черных // Формирование направленности

- личности, 1975. -№4. – с. 120-123.
198. Черныш М.П. Педагогическая направленность процесса управления специальной подготовкой учителей музыки: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Черныш Михаил Петрович. –К., 1980. – 149 с.
199. Шабатура М.Н., Матяш Н.Ю., Мотузний В.О. Біологія людини: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. –К.: Генеза, 2004. – 176 с.
200. Шавир П.А. Преимущество профессионально-познавательного самоопределения студентов и старшеклассников / П.А. Шавир // Советская педагогика, 1983. -№1. – с. 62-67.
201. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. –Х.: Прапор, 2004. – 640 с.
202. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. –Х.: Прапор, 2005. – 640 с.
203. Штифурак А.В. Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ в процесі вивчення іноземних мов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Штифурак Анатолій Володимирович. –К., 2005. – 279 с.
204. Шульга Р.П. Искусство и ценностные ориентации личности / Шульга Р.П. –К.: Наукова думка, 1989. – 118 с.
205. Щербаков А.И. Практикум по общей психологии: учеб. пособие для пед. ин-тов / А.И. Щербаков. –М.: Просвещение, 1990. – 285 с.
206. Щолокова О.П. Якість мистецько-педагогічної освіти як наукова проблема / О.П. Щолокова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки), 2011. -№1. – с. 322-326.
207. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Щукина Г.И. –М.: Педагогика, 1988. – 203 с. (АПН СССР)
208. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Щукина Г.И. –М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
209. Юрчак В.В. Методи формування професійних якостей майбутнього вчителя музики в процесі музично-теоретичної підготовки: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua
210. Яконюк В.Л. Профессиональные интересы студентов музыкально-педагогического факультета педвуза и пути их развития: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук: спец.: 13.00.02 “методика преподавания (методика музыкального воспитания)” / Вадим Леонтьевич Яконюк. –М., 1977. – 19 с.
211. Яремчук С.В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості майбутнього вчителя / С.В. Яремчук // Вісник АПН України: психологія і педагогіка, 2001. -№1. – с. 89-96.
212. Яремчук С.В. Формування професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Яремчук Софія Володимирівна. –К., 1999. – 216 с.
213. Fabre A. Pedagogie scientinique et education / Par A. Fabre. –Parise: Libr. Colin, 1978. – 159 p.

214. Hendrix O.R. Predicting success in elementary accounting // J. Appl. Psychol. – 1953. – Vol.37. – p. 75-77.
215. Hull C.L. A behavior system: an introduction to behavior theory concerning the individual organism. –New Haven, CT: Yale Univ. press, 1952. – 772 p.
216. Jerusalem W. Die Aufgaben des Lehrers an höheren Schulen. – 2. Aufl.: Win-Leipzig. – 1912. – S. 18-25.
217. Maslow A. Motivation and personality. 2. ed. –New York, 1970. – 410 p.
218. McClelland D.C. The achievement motive. –New York, 1976. – 670 p.
219. McDougall W. Outline of Psychology. N.4, 1923. – 590 p.
220. Perry R.B. General theory of value. –New York, 1986. – 232 p.
221. Super D.E. The structure of work values in relation to status, achievements, interests and adjustment // J. Appl. – 1962. – p. 18-20.