

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Башкирский государственный педагогический университет  
им.М. Акмуллы»

На правах рукописи

**Хайбуллина Рашида Файзеловна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ  
ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКО ПОДГОТОВКИ**

13.00.08. – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор Л. М. Кашапова

Уфа 2015

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава I. Теоретико-методологические основы формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки</b> .....	20
1.1. Сущность и содержание профессиональной культуры учителя музыки.....	20
1.2. Культурно-образовательный потенциал инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки в образовательном процессе педагогического вуза.....	45
1.3. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки.....	66
<b>Выводы по первой главе</b> .....	88
<b>Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки в условиях высшего педагогического образования</b> .....	91
2.1. Педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки ... ..	91
2.2. Содержание опытнo-экспериментальной работы по формированию профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки в условиях высшего педагогического образования.....	116
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы.....	138
<b>Выводы по второй главе</b> ... ..	154
<b>Заключение</b> .....	158
<b>Литература</b> .....	165
<b>Приложения</b> .....	190

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современные условия российского социума характеризуются стремительным освоением мирового информационного пространства и утверждением рыночной экономики. Последствия этого процесса не однозначны. Так, наряду с несомненно позитивными моментами, трудно не отметить происходящую в обществе девальвацию традиционных нравственных и духовных ценностей, ослабление механизмов культурной преемственности. Их место занимают стандарты психологии «общества потребления», культ силы, идеология вседозволенности, настойчиво насаждаемые СМИ и закрепляемые в массовом сознании в форме социальных стереотипов.

Противостоять этим негативным явлениям может и должно образование, выступающее одним из факторов формирования общественного мировоззрения. Ключевая роль в этом процессе принадлежит учителю, личность и профессионализм которого во многом определяют духовное состояние и дальнейшее развитие общества. Поэтому вполне обосновано то значение, которое придается сегодня подготовке педагогических кадров в связи с общим обновлением образования в стране. Об этом свидетельствует реализуемая в настоящее время программа модернизации педагогического образования в России, центральной фигурой которой выступает педагог, имеющий широкий кругозор и владеющий необходимым спектром общекультурных, психолого-педагогических и предметно-профессиональных компетенций. Этот курс обозначен в ряде правительственных документов, таких, как Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы [140; 215; 64; 210].

Принципом целевой ориентации современного высшего образования является компетентностный подход. В соответствии с требованиями ФГОС

ВПО по направлению 05.01.00 «Педагогическое образование», к моменту окончания учебного заведения у студента должны быть сформированы разнообразные компетенции, обеспечивающие ему успешность действий в области педагогической и культурно-просветительской деятельности. В проекте ФГОС ВО по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» предусматривается расширение круга видов профессиональной деятельности бакалавра педагогического образования – к педагогической и культурно-просветительской добавляются исследовательская и проектная (последняя – для академического бакалавра). Таким образом, первостепенное значение приобретает переход от сугубо «накопительной» модели образования к практикоориентированному обучению и формированию профессионального опыта как целостного образа профессиональной деятельности.

Профессиональный опыт интерпретируется как «процесс практического воздействия человека средствами профессиональной деятельности на внешний мир и как результат этого воздействия в виде знаний, навыков, умений, эмоционального переживания» [238]. Объективируясь в предметных, языковых и деятельностных формах, опыт образует пласт профессиональной культуры. Таким образом, становится очевидным, что путь к профессиональному опыту индивида лежит в русле освоения профессиональной культуры.

Экстраполяция обозначенной проблемы в сферу высшего музыкально-педагогического образования показала необходимость осмысления феномена профессиональной культуры учителя музыки как явления, уникального в силу двойственности своего родства одновременно с педагогической и с музыкальной деятельностью. Такой подход к рассмотрению профессиональной культуры учителя музыки как интегративной целостности позволяет непосредственно связать ее с профессиональным опытом в области музыкально-педагогической деятельности, что, в свою очередь, согласуется с идеей подготовки специалистов, сочетающих владение разнообразными знаниями, умениями и навыками со способностью к их многофункциональному применению сообразно требованиям практики.

Однако анализ современного состояния подготовки музыкально-педагогических кадров в системе высшего образования показал, что формированию профессиональной культуры будущих учителей музыки с позиции ее интегративной целостности не уделяется достаточного внимания. В то же время мы можем констатировать, что в отечественной науке и практике накоплен определенный опыт, дающий основание для проведения нашего исследования.

**Степень разработанности проблемы.** Понятие «культура» в общефилософском плане рассматривается в работах А. И. Арнольдова, В. С. Библера, П. С. Гуревича, Г. В. Драча, М. С. Кагана, А. С. Кармина, Л. Н. Когана, В. С. Степина, А. Я. Флиера и др. Проблемы профессионально-педагогической культуры раскрываются в трудах В. Л. Бенина, Е. В. Бондаревской, Г. И. Гайсиной, Е. Д. Жуковой, И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина, Р. М. Фатыховой и др.

Профессиональная культура учителя музыки трактуется как часть его общей культуры (Н. А. Яксина); имеются работы, посвященные изучению педагогической культуры учителя музыки (Н. Б. Волчегурская), профессиональной культуры педагога-музыканта (О. В. Грибкова), формированию у будущих учителей музыки методологической (Э. Б. Абдуллин), художественной (Л. А. Рапацкая), музыкально-эстетической (Р. А. Тельчарова), вокально-педагогической (О. Е. Плеханова) культуры; в работах Л. Г. Арчажниковой, И. Р. Левиной, Л. С. Майковской, Л. Р. Саитовой, Н. А. Терентьевой, А. И. Щербаковой и других авторов исследованы различные стороны профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Психологические аспекты изучения художественного творчества представлены в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, А. А. Мелик-Пашаева, С. Л. Рубинштейна и др., музыкальной и собственно инструментально-исполнительской деятельности – в работах Л. Л. Бочкарева, В. И. Петрушина, Б. М. Теплова, Ю. А. Цагарелли, Г. М. Цыпина и др.

Разносторонне рассмотрены с позиций музыковедения вопросы фортепианного исполнительства (Г. М. Коган, Е. Я. Либерман, А. В. Малинковская, Г. Г. Нейгауз, С. И. Савшинский, С. Е. Фейнберг и др.) и обучения (А. Д. Алексеев, Л. А. Баренбойм, А. А. Шмидт-Шкловская, А. П. Шапов и др.).

Системный анализ изученной литературы показал, что проблема подготовки специалистов для сферы общего музыкального образования носит междисциплинарный характер, обуславливая интеграцию научного познания в области философии, педагогики, психологии, музыковедения. Вместе с тем мы отмечаем недостаточную разработанность проблемы становления профессиональной культуры педагогов данного профиля в связи с освоением музыкально-исполнительских дисциплин.

Вышесказанное позволяет констатировать наличие **противоречий**:

– **на социально-педагогическом** уровне – между потребностью общего музыкального образования в творчески ориентированных, владеющих профессиональными знаниями и умениями педагогах-музыкантах, готовых к решению задач образования средствами своего предмета, и недостаточной эффективностью системы подготовки специалистов данной квалификации, способных трансформировать приобретенные музыкально-исполнительские умения и навыки в продуктивные инструменты профессиональной деятельности;

– **на научно-педагогическом** уровне – между требованиями ФГОС ВПО к результатам освоения студентами основных образовательных программ в практике высшей музыкально-педагогической школы и недостаточной разработанностью механизмов их реализации в отношении инструментально-исполнительской подготовки;

– **на научно-методическом** уровне – между необходимостью совершенствования современной системы инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки с учетом

формирования их профессиональной культуры и недостаточным научно-методическим обеспечением данного процесса.

Анализ противоречий позволил обозначить **проблему исследования**, каковой является необходимость теоретического обоснования и апробации педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, а также их внедрения в образовательную практику вуза.

Актуальность проблемы, её недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор **темы исследования**: «Формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки».

**Цель исследования**: теоретически обосновать педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки и экспериментально проверить их эффективность.

**Объект исследования**: процесс инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе.

**Предмет исследования**: педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки.

**Гипотеза исследования** основана на положении о взаимосвязи культуры и человеческой деятельности, соответственно, эффективность формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки будет обеспечена, если:

– профессиональная культура учителя музыки рассматривается как феномен полиаспектной интеграции педагогики (как искусства воспитания и преподавания) и музыкального искусства (как специфической формы отношений человека с миром, с другими людьми и с самим собой);

– процесс формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки выстраивается с учетом сущностной характеристики данного

феномена и предусматривает актуализацию культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки;

– разработана модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, предусматривающая единство цели, методологических подходов, принципов, содержания, форм, методов и средств;

– выявлен и реализуется комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки с использованием культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность и содержание профессиональной культуры учителя музыки с учетом инструментально-исполнительской составляющей в контексте музыкально-педагогической деятельности.

2. Выявить культурно-образовательный потенциал инструментально-исполнительской подготовки, актуализация которого будет способствовать комплексному развитию и становлению личностных, профессиональных, социальных качеств будущих учителей музыки как субъектов профессиональной культуры.

3. Разработать структурно-функциональную модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, отражающую единство цели, методологических подходов, принципов, содержания, форм, методов и средств.

4. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия, обеспечивающие формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки с использованием культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки.

5. Экспериментальным путем проверить достоверность и корректность разработанной модели и педагогических условий формирования

профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки.

6. Провести анализ и оценку результатов проведенной опытно-экспериментальной работы.

**Методологическую основу исследования составили идеи и положения следующих подходов:**

– системного, определившие рассмотрение формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки как целостной педагогической системы в единстве целевых, содержательных, процессуальных характеристик (В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, Г. Н. Сериков и др.); – деятельностного подхода в философии, послужившие основанием для построения содержания проектируемого процесса, исходя из поставленных целей (В. Е. Давидович, М. С. Каган, Л. Н. Коган и др.) и психологии, позволившие выделить результаты обучения как достижение профессионально-личностного развития учащихся (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.); – культурологического, обусловившие анализ педагогических явлений через призму культурных норм и ценностей, а развитие личности как субъекта культуры, способного к саморазвитию и самореализации в творческой деятельности (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Н. Б. Крылова и др.); – личностно-ориентированного, фиксирующие признание ученика главным субъектом обучения и владение предметом преподавания как средством развития его личности (И. А. Зимняя, И.С.Якиманская и др.); – компетентностного подхода в образовании, определившего построение учебного процесса с ориентацией на развитие у обучающихся способностей к решению профессиональных задач любой сложности с использованием имеющегося у них профессионального опыта и на создание условий для приобретения такого опыта (В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.).

**Теоретической базой исследования стали:**

– фундаментальные исследования и теоретические труды в области философии образования и методологии педагогических, в том числе – музыкально-педагогических, исследований (Б. С. Гершунский, А. М. Новиков, Г. М. Цыпин и др.); – труды в области теории и социологии культуры (М. С. Каган, Л. Н. Коган, А. Н. Сохор и др.); – труды в области высшего профессионально-педагогического образования (Р. М. Асадуллин, Н. М. Борытко, А. А. Вербицкий и др.); – теоретические концепции профессионально-педагогической культуры (В. Л. Бенин, Г. И. Гайсина, И. Ф. Исаев и др.); – теоретико-методические труды в области музыкально-инструментального исполнительства (А. Д. Алексеев, Г. М. Коган, Г. Г. Нейгауз, В. Г. Ражников, С. И. Савшинский, С. Е. Фейнберг и др.); – концепции музыкального воспитания и образования (Э. Б. Абдуллин, Л. Г. Арчажникова, Б. В. Асафьев, Н. М. Гарипова, Д. Б. Кабалевский, Л. М. Кашапова, Ф. Ш. Салитова, Л. В. Школяр и др.).

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений применялись следующие **методы исследования**: теоретические (анализ научной литературы и документов по теме исследования; сравнение, систематизация, классификация, синтез теоретических позиций, взглядов, оценок; педагогическое проектирование, моделирование систем и процессов обучения); диагностические (опрос, беседа, анкетирование; тестирование; метод экспертных оценок); эмпирические (изучение и обобщение передового педагогического опыта; наблюдение; изучение результатов деятельности обучающихся; мониторинг; педагогический эксперимент); методы обработки экспериментальных данных (графическое и табличное представление результатов исследования, статистический метод проверки однородности по критерию  $\chi^2$ ).

**Опытно-экспериментальной базой исследования** являлись Институт педагогики ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумлы», МАОУ гимназия № 93, МБОУ СОШ № 45 и № 70 г. Уфы.

**Этапы исследования.** Исследование проводилось с 2004 по 2015 год и включало три этапа.

Первый этап (2004-2006 гг.) состоял в изучении научно-методической и специальной литературы; ретроспективном анализе частных методик отечественных педагогов-музыкантов; изучении современной практики подготовки учителей музыки в условиях высшего педагогического образования; выявлении проблемы, объекта, предмета исследования; определении категориального аппарата исследования; раскрытии сущности и содержания профессиональной культуры учителя музыки; разработке ее критериальных и уровневых показателей с учетом инструментально-исполнительской составляющей; изучении культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки для формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки; разработке модели и определении педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Выполнялся констатирующий эксперимент в контрольной и экспериментальной группах, обобщались результаты среза.

Второй этап (2007-2014гг.) был посвящен проведению формирующего эксперимента с целью проверки достоверности и корректности разработанной модели и педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки в образовательном процессе педагогического вуза.

Третий этап (2014-2015гг.) включал качественный и количественный анализ результатов опытно-экспериментальной работы; формулирование выводов исследования; оформление исследовательской работы в виде диссертации; определение перспектив дальнейшего изучения проблемы.

**Научная новизна исследования заключается** в следующем:

– предложено авторское понимание профессиональной культуры учителя музыки как феномена полиаспектной интеграции педагогической и

музыкальной культур, проявляющегося в специфических способах решения задач общего музыкального образования;

– выявлен культурно-образовательный потенциал инструментально-исполнительской подготовки студентов в условиях высшего музыкально-педагогического образования, способствующий формированию мотивационной сферы будущих учителей музыки и их профессиональных ориентаций в мире музыкальных ценностей; овладению исполнительским мастерством как способом творческого воплощения профессиональных (педагогических) знаний, умений и навыков; овладению интегративными навыками; освоению педагогического исполнительского репертуара; приобретению опыта музыкально-художественной коммуникации в образовательном процессе;

– разработана структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки, отражающая причинно-следственные связи между поставленной целью, решаемыми для ее достижения задачами, обеспечивающими методологическое сопровождение принципами и подходами, а также обусловленным необходимостью достижения заданного результата содержанием, формами, методами, установленными критериями и уровнями;

– обоснован комплекс педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки, предполагающих: 1) актуализацию культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки для обеспечения становления и развития профессионально-педагогической мировоззренческой позиции будущих учителей музыки; 2) ориентацию процесса инструментально-исполнительской подготовки на использование ее культурно-образовательного потенциала в целях приобретения студентами позитивного опыта межличностной коммуникации в музыкально-образовательном процессе на основе развития их профессионально значимых личностных качеств; 3) разработку и отбор критериально-диагностического инструментария, позволяющего проводить педагогический мониторинг и оценку эффективности осуществляемых

мероприятий; 4) учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, отражающее содержание ее культурно-образовательного потенциала.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в следующем:

- профессиональная культура учителя музыки рассмотрена как целостный интегративный феномен, что дополняет развиваемую в работах российских исследователей концепцию, обосновывающую понимание музыкально-педагогической деятельности в единстве педагогических и художественных аспектов;

- с учетом инструментально-исполнительской составляющей уточнены сущность и содержание понятия «профессиональная культура учителя музыки» как интегративной социально обусловленной индивидуально-личностной системы, включающей компоненты: аксиологический, образуемый системой ценностей и ценностных ориентаций учителя музыки; когнитивно-технологический, обеспечивающий решение встающих перед учителем музыки профессиональных задач; личностно-творческий, определяющий уровень творческой самореализации учителя музыки в профессиональной деятельности;

- теоретически обоснована структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, опирающаяся на положения системного, интегративного, личностно-деятельностного, компетентностного, культурологического подходов, реализуемых на основе принципов гуманистической направленности учебного процесса, научности его методов и содержания, профессиональной направленности обучения в высшей школе.

**Практическая значимость исследования:**

- создано и апробировано учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, включающее

программу спецкурса «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки» и учебное пособие «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки», содержащее теоретический материал, а также вопросы и задания, способствующие усвоению содержания спецкурса; данное издание рекомендовано УМО РФ по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебного пособия для осуществления образовательной деятельности по направлению 44.03.01 (44.03.05) Педагогическое образование (протокол № 2 от 2 декабря 2014 г. заседания Президиума УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров);

– разработан критериально-диагностический инструментарий, который может быть использован в практике высшей музыкально-педагогической школы при решении задач по формированию профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки; применение данных материалов возможно также в рамках повышения квалификации и самообразования учителей музыки;

– результаты исследования внедрены в образовательный процесс в Институте педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы;

– использование научно-прикладных результатов исследования в образовательном процессе способствует решению задач практикоориентированного обучения будущих педагогов-музыкантов, что повышает успешность их будущего трудоустройства и подготавливает к дальнейшей профессиональной адаптации.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечены опорой на исходные методологические положения, адекватные его целям и задачам; использованием широкого круга научной литературы, связанной с проблемой исследования и послужившей фундаментом для разработки его основных теоретических положений; использованием методов, отвечающих цели, задачам и логике исследования; пролонгированностью эксперимента; апробацией результатов исследования и

внедрением их в педагогическую практику ИП БГПУ им. М.Акмуллы; использованием статистических методов обработки данных эксперимента.

**Личное участие** автора выразилось в проведении научно-теоретического анализа проблемы формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки; в исследовании потенциала инструментально-исполнительской подготовки для формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки; в разработке структурно-функциональной модели формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки; в обосновании педагогических условий, обеспечивающих формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки с использованием культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки; в организации и проведении опытно-экспериментальной работы с целью проверки выдвинутой гипотезы; в разработке и издании учебно-методических материалов, используемых затем в работе по формированию профессиональной культуры студентов в процессе инструментально-исполнительской подготовки.

**Апробация и внедрение результатов** исследования осуществлялись посредством публикаций в изданиях, включенных в реестр ВАК Минобрнауки РФ: «Искусство и образование», 2008 г.; "European social science journal (Европейский журнал социальных наук)", 2011 г.; "European social science journal (Европейский журнал социальных наук)", 2012 г.; "Современные проблемы науки и образования", 2015 г. Основные теоретические положения и результаты исследования отражены в статьях, помещенных в сборниках научных трудов: «Проблемы современного музыкального образования». Вып. 2. – Чебоксары, 2004; «Современные стратегии в развитии педагогического образования». – Уфа, 2004; «Актуальные проблемы музыкальной педагогики». Вып. 2. – Саратов, 2005; «Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические». Ч. 2. – Чебоксары, 2011;

в научно-методическом журнале «Проблемы педагогики», 2014 г; в электронном научном журнале "Universum: психология и образование", 2015 г.; докладывались и обсуждались на конференциях: *международных* – «Этнодидактика народов России: деятельностно-компетентностный подход к обучению» (Нижнекамск, 2007), «Художественное образование личности в контексте освоения музыкального и изобразительного искусства: научный и творческий потенциал» (Кострома, 2008), «Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании» (Уфа, 2008), «Этнодидактика народов России: от национальных образовательных систем – к глобальному образовательному пространству» (Нижнекамск, 2009), «Гуманистическое наследие просветителей в культуре и образовании» (Уфа, 2009), «Этнодидактика народов России: проблемы обучения и воспитания в конкурентной образовательной среде» (Нижнекамск, 2010), «Педагогика и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее» (с международным участием, Москва, 2010), «Этнодидактика народов России: многомерность, многомерные компетенции» (Нижнекамск, 2011), «Музыкальный анализ в контексте музыкальной педагогики» (Уфа, 2011), «Гуманитарные науки и современность» (Москва, 2011), «Научно-исследовательский и образовательный потенциал современной высшей школы» (Ростов-на Дону, 2012), «Гуманитарные науки и современность» (Москва, 2012); «Педагогика и психология: проблемы, идеи, инновации»: онлайн конференция, 2015. – [http: inet21.com/publishing/onlain-konferencii/pedagogika-i-psixologija-problemy-idei-/](http://inet21.com/publishing/onlain-konferencii/pedagogika-i-psixologija-problemy-idei-/); *всероссийских* – «Проблемы непрерывного этномузыкального образования в системе «семья – ДООУ – школа – УДО - ссуз – вуз - ПК» (Уфа, 2006), «Шолоховские чтения» (Стерлитамак, 2008), «Инновационная модель подготовки учителя в системе непрерывного педагогического образования: опыт, проблемы, перспективы» (Казань, 2010), «Педагогика художественного образования: история, методология и практика» (Казань, 2010), «Современное музыкальное образование в полиэтническом культурном пространстве» (Сибай, 2011),

«Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические» (Чебоксары, 2011); «Одаренные дети: диагностика и развитие одаренности» (Уфа, 2015, с международным участием).

Результаты исследования отражены в 30 публикациях.

Ход исследования и его результаты обсуждались на заседаниях кафедры музыкальных инструментов и теории музыки Института педагогики, кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Профессиональная культура учителя музыки представляет собой социально обусловленную, динамичную индивидуально-личностную систему, включающую ценностные ориентации учителя музыки (ценностное отношение к музыкальному искусству в единстве его содержательно-эстетических и функциональных сторон, ценностное отношение к музыкально-педагогической деятельности на основе обретения ее личностного смысла, ценностное отношение к развивающейся личности ученика как высшей ценности), личностные качества (направленность на музыкально-педагогическую деятельность, педагогические и музыкально-исполнительские способности), профессиональную компетентность и специфический профессиональный опыт (сочетающий педагогические и исполнительские аспекты), стремление к творческой самореализации в музыкально-педагогической деятельности, что в совокупности обеспечивает продуктивное межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса средствами музыкального искусства.

2. Содержание профессиональной культуры учителя музыки может быть представлено совокупностью компонентов: аксиологического, который определяет ценностно-смысловое ядро профессиональной деятельности педагога-музыканта и характеризуется ее согласованностью с системой профессиональных и личных ценностей; когнитивно-технологического, обеспечивающего решение стоящих перед учителем музыки профессиональных задач и предполагающего сформированность

теоретических и процедурных знаний в области музыкально-педагогического исполнительства, владение исполнительскими технологиями, наличие индивидуального опыта интегративной музыкально-педагогической деятельности; личностно-творческого, заключающегося в способности к активному использованию имеющегося инструментально-исполнительского опыта для продуцирования новых идей и способов профессиональных действий, одновременно мотивирующему собственное саморазвитие в творческом процессе.

3. Инструментально-исполнительская подготовка содержит значительный потенциал, реализация которого способствует формированию у студентов качеств, сопряженных с критериями профессиональной культуры учителя музыки, а именно: приобщению обучающихся к ценностям музыкальной культуры; активизации интереса к профессии учителя-музыканта; развитию исполнительского мастерства как способа творческого воплощения профессиональных знаний, умений и навыков учителя музыки; усвоению навыков художественно-коммуникативного взаимодействия в образовательном пространстве; приобретению опыта использования инструментально-исполнительских навыков в разнообразных ситуациях профессионально-педагогической деятельности; развитию творческих способностей и социальных качеств будущих учителей музыки.

4. Формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки целесообразно осуществлять на основе структурно-функциональной модели, отражающей причинно-следственные связи между поставленной целью, решаемыми для ее достижения задачами, обеспечивающими методологическое сопровождение принципами и подходами, а также обусловленным необходимостью достижения заданного результата содержанием, формами, методами, установленными критериями и уровнями. Реализуемый на основе данной модели процесс формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки выстраивается как целостная педагогическая система,

актуализирующая культурно-образовательный потенциал инструментально-исполнительской подготовки. В результате активизируется развитие мотивационной сферы, творческих, специальных, познавательных, коммуникативных способностей студентов, происходит обогащение их профессиональных возможностей, становление социальных качеств, что в целом способствует достижению поставленной цели.

5. Достижение поставленной цели обеспечивается выявлением и введением комплекса научно обоснованных педагогических условий, предполагающих: 1) актуализацию культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки для обеспечения становления профессионально-педагогической мировоззренческой позиции будущих учителей музыки; 2) ориентацию процесса инструментально-исполнительской подготовки на использование ее культурно-образовательного потенциала в целях приобретения студентами позитивного опыта межличностной коммуникации в музыкально-образовательном процессе на основе развития их профессионально значимых личностных качеств; 3) разработку и отбор критериально-диагностического инструментария, позволяющего проводить педагогический мониторинг и оценку эффективности осуществляемых мероприятий; 4) учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, отражающее содержание ее культурно-образовательного потенциала.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (247 источников), 12 приложений. Текст изложен на 164 страницах, содержит 21 таблицу, 6 диаграмм и 7 рисунков.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

## **1.1. Сущность и содержание профессиональной культуры учителя музыки**

Одним из приоритетных направлений современной образовательной политики российского государства является создание условий для повышения качества образования на всех его ступенях, что должно стать основой для социально-экономического и духовного развития страны. При этом ведущая роль в достижении целей образования отводится педагогу, что подчеркивает значимость проблемы совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров [140]. Рассматривая возможности повышения качества подготовки педагогов-музыкантов, мы обращаемся к категории «профессиональная культура учителя музыки», раскрывающей как общие, так и различные моменты по сравнению с профессионально-педагогической культурой учителей по другим школьным предметам.

Очевидно, что понятие «профессиональная культура учителя музыки» (далее – ПКУМ) входит в русло более общих понятий: «культура», «профессиональная культура», «педагогическая культура», «музыкальная культура». Таким образом, обоснованным для нас является первоочередное обращение к понятию «культура» как к наиболее общему из них.

Культура – одна из важнейших категорий целого комплекса гуманитарных наук (философия, культурология, социология, история, этнография, антропология, археология, эстетика, искусствознание), в силу чего найти ей однозначное определение не представляется возможным. В самом широком смысле под культурой понимают созданную людьми искусственную сферу существования и самореализации, источник регулирования социального

взаимодействия и поведения [114; 186]. Также в наиболее общеупотребительном значении культура – это исторически определенная ступень развития общества и человека, выраженная в результатах его материальной и духовной преобразующей деятельности [114; 216].

К настоящему времени в отечественной литературе сформировалось несколько точек зрения на культуру. Она может рассматриваться как система, детерминирующая поведение и деятельность людей (А. Г. Здравомыслов, Б. Ф. Ломов, А. Я. Флиер, В. А. Ядов и др.); как совокупность материальных и духовных ценностей (А. И. Арнольдов, В. П. Большаков и др.); как способ деятельности (В. Е. Давидович, Г. В. Драч, М. С. Каган, О. В. Ханова и др.); как метод творческой самореализации личности в различных областях социальной и духовной жизни общества (Н. С. Злобин, Л. Н. Коган, В. М. Межуев и др.); как социальная информация, закреплённая и транслируемая в обществе с помощью созданных людьми знаковых систем (А. С. Кармин; Ю. М. Лотман и др.); как степень развития в человеке духовного начала (Д. С. Лихачев, В. М. Розин и др.); как сложный текст, требующий понимания и личностной интерпретации (М. М. Бахтин, В. С. Библер); как система надбиологических программ жизнедеятельности человека, обеспечивающих социальное воспроизводство и развитие (В. С. Степин) [81; 127; 220; 241; 15; 41; 69; 72; 96; 225; 88; 108; 135; 100; 129; 126; 169; 26; 39; 194].

Приведенное разнообразие трактовок понятия «культура» показывает, что оно представляет собой многогранную и многоаспектную категорию. Таким образом, исследуя культуру в любом ее проявлении, необходимо учитывать контекстуальность данного понятия и обусловленность его интерпретации тем, «в какое смысловое поле оно включено, в какой понятийной системе функционирует и на какую познавательную цель ориентировано» [69, с. 13].

Мы в своем исследовании придерживаемся деятельностного подхода, в рамках которого при наличии различных вариантов понимания культуры фундаментальным является полагание ее как способа реализации, сохранения,

воспроизведения и развития всей человеческой жизни, социальной и индивидуальной. В основе нашего рассмотрения ПКУМ – толкование культуры как продукта и процесса человеческой деятельности, в результате которой и происходит изменение мира и одновременно самого человека [96]. Выбор данного подхода обусловлен тем, что, во-первых, он дает возможность изучить интересующий нас феномен через призму музыкально-педагогической деятельности и ее результатов. Во-вторых, качество выполняемой деятельности может служить показателем уровня ПКУМ. И, наконец, в-третьих, сама профессиональная культура, отраженная в деятельности учителя музыки, будет выступать мерой развития его творческих сил и способностей, необходимых в избранной профессиональной сфере.

В зависимости от того сегмента общественной жизни, в котором функционирует культура, она специфически проявляет себя в тех или иных формах, что позволяет фиксировать культуру производства, организационную, политическую, экологическую, педагогическую и иные формы [123]. Итак, становится логически обоснованным наше дальнейшее обращение к понятию «профессиональная культура» как к следующему этапу на пути продвижения от рассмотрения категорий более общего порядка к более частным.

Профессиональная культура есть одна из специализированных форм культуры, обусловленная процессами разделения труда и разграничения различных сфер духовно-практической деятельности человека. В философской и социологической литературе нет единства в толковании данного понятия. По мнению В. Л. Бенина, профессиональная культура в первую очередь предполагает совокупность специальных знаний и опыта их реализации в профессиональной деятельности [32]. Н.Б.Крылова характеризует профессиональную культуру как систему «социальных качеств, которые непосредственно обеспечивают уровень трудовой профессиональной деятельности и определяют ее личностное содержание, отношение к труду» [119, с. 56]. В Российской социологической энциклопедии профессиональная культура – это «социально-

профессиональное качество субъекта труда», отражающее степень овладения им как членом профессиональной группы приемами и способами решения профессиональных задач и являющееся «личностным аспектом культуры труда» [171, с. 243]. Для нас важно, что приведенные характеристики раскрывают, с одной стороны, сущность профессиональной культуры как одной из детерминант развития профессионально значимых качеств человека, с другой – указывают на готовность работника действовать согласно требованиям данного профессионального сообщества.

Понятие «педагогическая культура» устойчиво включено в практику педагогической деятельности, но вопрос о его содержании остается в определенной мере дискуссионным. Так, существует определенное многообразие подходов, обосновывающих ту или иную модель профессионально-педагогической культуры в зависимости от принятых методологических оснований: в качестве ее компонентов могут выделяться аксиологический, технологический, личностно-творческий (Г. И. Гайсина, И. Ф. Исаев); аксиологический, технологический, эвристический, личностный (В. А. Мижериков); педагогическая направленность, педагогические способности, педагогическое мастерство, специальное мастерство, культура личного педагогического труда (А. М. Столяренко); активная педагогическая позиция, профессиональные знания и педагогическое мышление, профессиональные умения и опыт творческо-педагогической деятельности, способности к саморегуляции и культура профессионального поведения педагога (Л. Д. Столяренко) [60; 92; 185; 195; 196].

При исследовании структуры педагогической культуры могут выделяться три блока – когнитивный, поведенческий, институциональный [31]. В таком (широком) понимании профессионально-педагогическая культура – это система профессионально значимых знаний, умений, алгоритмов деятельности, особенностей профессионального мышления и стереотипов профессионального поведения в сочетании с совокупностью материальных профессиональных объектов, орудий труда, необходимых для

реализации профессии как определенного вида трудовой деятельности, требующей специфической системы подготовки [196]. Результатом действия данной системы является профессиональная культура педагога, представляющая собой «итог качественного развития знаний и умений, ценностей и интересов, норм деятельности и поведения», непосредственным показателем которой выступает продуктивность труда в избранной профессиональной области [59, с. 115].

Мы рассматриваем ПКУМ как проявление в единичном конкретно-всеобщего через особенное, где конкретно-всеобщим выступает культура, представляемая, согласно принятому нами подходу, сущностным качеством «любой формы деятельности, основанной на системе общепринятых ценностей, творческих образцов и норм жизнедеятельности», а особенным – педагогическая культура учителя как «часть общественной и педагогической культуры, ставшей достоянием педагога и включающей в себя характер и уровень его профессионально-педагогических ориентаций, педагогическую и предметную компетентность, общекультурную эрудицию ... и целый ряд иных качеств, выражающихся в типе деятельности, характере взаимоотношений, индивидуальном стиле поведения и поступков» [148, с. 63; 154, с. 20]. Отсюда вытекает, что непосредственным проявлением ПКУМ является музыкально-педагогическая деятельность, в связи с чем должно быть раскрыто значение терминов «педагогическая деятельность» и «музыкальная деятельность».

Педагогическая деятельность – это «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [183, с. 18]. Ученые подчеркивают необходимость различения профессиональной педагогической деятельности, выполняемой педагогами-профессионалами, и общепедагогической деятельности, которую вольно или невольно осуществляет каждый человек по отношению к подрастающему поколению, а также по отношению к

самому себе в процессе самовоспитания и самообразования (В. Л. Бенин, И. Ф. Исаев, В. А. Слостенин и др.).

Что касается понятия «музыкальная деятельность», то оно используется в различных научных сферах (музыкознании, психологии, педагогике, философии), с точки зрения которых и определяется его категориальная интерпретация. В настоящее время наиболее распространенной является трактовка сущности музыкальной деятельности в ее основных проявлениях – создание музыки, исполнение, восприятие [13; 22; 191]. Данная фундаментальная позиция находит отражение во взглядах, конкретизирующих понимание музыкально-художественной деятельности как процесса взаимодействия человека с музыкой, звеньями которого являются создание, исполнение, восприятие музыкальных произведений [65]. При рассмотрении музыкальной деятельности детей акцент переносится в сторону ее функциональности, вследствие чего она представляется способами и средствами познания детьми музыкального искусства, а через него – окружающей действительности и самого себя. При этом к уже названным основным видам музыкальной деятельности добавляется музыкально-образовательная [162]. Интересующий нас феномен характеризуется также через раскрытие психологических процессов, участвующих во взаимосвязи человека с искусством. В таком качестве он может истолковываться как духовно-практическая деятельность, проявляющаяся в восприятии, исполнении, создании музыки, а также в управлении музыкальным коллективом, т.е. в дирижировании и музыкальной режиссуре [49]. Имеет место также подход с позиции психологической теории деятельности, согласно которой ее (деятельности) основными формами являются игра, учение и труд. Деятельность музыканта в этом случае рассматривается как их своеобразное преломление [156]. Вызывает интерес точка зрения, согласно которой музыкальная деятельность определяется как форма жизнедеятельности человека, в которой проявляется стремление индивида к преобразованию действительности и самого себя, его

потребность в самовыражении. Поэтому характерным для данной концепции является указание на наличие еще одной стороны рассматриваемого феномена, которая раскрывается как способ общения с художественными образцами культуры [80]. Таким образом, возможное множество оттенков в истолковании понятия «музыкальная деятельность» требует его конкретизации в контексте музыкально-педагогической деятельности.

Ретроспективное рассмотрение обозначенной проблемы показало, что представления о деятельности педагога-музыканта складывались в общем русле развития отечественной музыкальной культуры, своими корнями уходящей в народное музыкальное искусство, зародившееся в недрах языческой религии восточных славян задолго до образования древнерусской государственности и принятия христианства. Показательно, что музыкальное воспитание всегда выступало неотъемлемой частью подготовки подрастающего поколения к жизни. И хотя взгляды на музыку, ее роль и значение в жизни человека изменялись в зависимости от мировоззренческих установок той или иной эпохи, общим для них было отношение к музыкальному искусству как к одному из средств социализации личности [104; 165].

На раннем этапе становления отечественной системы музыкального воспитания приобщение человека к музыке имело для него во многом утилитарное значение. В дальнейшем, с установлением православия, богослужebное пение и обучение ему стали использоваться как мощное средство возвышения человеческого духа. Впоследствии воспитание, основанное на способности музыки оказывать положительное духовное воздействие на развивающуюся личность ученика, становится одной из основополагающих идей отечественной музыкальной педагогики [143].

Невозможность существования музыкального искусства вне исполнительского воплощения его образцов предопределила необходимость для учителя музыки владения соответствующими навыками. Одновременно педагогическая направленность его деятельности в целом послужила первопричиной формирования особых требований к ней, диктуемых ее

целями и задачами, а именно – умения строить непосредственное музыкально-педагогическое общение с воспитанниками и вовлечение их в совместное музицирование [27; 90].

Становление профессии учителя музыки не могло не быть связано также с формированием ее ценностей, среди которых одной из основных выступала сама музыка. Поскольку музыкальное воспитание на протяжении почти всего периода своего развития базировалось на исполнительской деятельности педагога, то музыкальное исполнительство также должно было восприниматься как одна из важнейших профессиональных ценностей учителя-музыканта.

В настоящее время музыкальная, а именно – музыкально-исполнительская – деятельность рассматривается как неделимая часть музыкально-педагогической профессии [1; 177]. Своеобразно преломляясь сквозь призму профессиональных задач, решаемых учителем-музыкантом, музыкальное исполнительство приобретает педагогическую направленность, в чем и состоит его главное отличие от деятельности профессионального исполнителя.

Проанализировав вышеизложенное, мы пришли к выводу, что в свете цели и задач нашего исследования продуктивно рассмотрение музыкальной (исполнительской) деятельности учителя музыки как формы его профессионального бытия, детерминированной закономерностями музыкально-образовательного процесса и отражающей ценностные установки и профессионально-личностные качества педагога данной специализации. В таком понимании музыкально-педагогическая исполнительская деятельность выступает формой выражения профессиональной культуры учителя музыки и обобщенным критерием ее оценки.

Начало разработки отечественными учеными культурологических проблем профессиональной подготовки учителей музыки приходится на 80-90-е годы прошлого столетия. Одной из отправных точек проводимых в это время исследований стал тезис о наличии двух начал в деятельности учителя-музыканта – педагогического и художественно-творческого. Так, разработанная

в это время Л.Г.Арчажниковой условная модель будущего специалиста (для сферы общего музыкального образования) включала наряду с компонентами педагогической деятельности, педагогическими способностями, профессиональным мышлением исполнительскую культуру учителя, сущность которой раскрывалась как способность «учить самой музыкой» [16, с. 5].

Музыкально-эстетическая культура личности и ее развитие в процессе подготовки будущих учителей музыки рассматривались Р. А. Тельчаровой. В структуре изучаемого явления ею были выделены два основных компонента – музыкальная деятельность и музыкальное сознание, а также соответствующие им подсистемы: музыкальности, информативности, операциональности, мотивационности, оценочности. Как специфическое проявление музыкально-эстетической культуры личности рассматривалась исполнительская культура учителя музыки, сочетающая инструментальную, вокальную и дирижерско-хоровую подготовку [200].

Собственный подход к проблеме профессиональной подготовки будущих учителей музыки был обозначен Л.А.Рапацкой. Ею было выдвинуто утверждение, что деятельность учителя музыки шире, чем деятельность субъекта музыкальной культуры. Поэтому учебный процесс на музыкально-педагогических факультетах предлагалось ориентировать на формирование у студентов художественной культуры, которая определялась следующим образом: «Художественная культура есть профессионально-значимое качество личности учителя музыки, предполагающее системные знания в области истории и теории мировой художественной культуры, опыт творческой деятельности, а также системы знаний, умений и навыков в сфере художественного образования и воспитания школьников» [166, с. 44].

Непосредственное обращение к категории «профессиональная культура» в связи с подготовкой педагога-музыканта мы находим в диссертации А. М. Трудкова «Профессионально-педагогическая подготовка музыкального руководителя в классе баяна (В условиях дифференцированного обучения на факультете дошкольного воспитания)»

(1997 г.). Автор рассматривает профессиональную культуру музыкального руководителя детского сада как сложное динамическое образование, отражающее меру освоения личностью культуры общества и творческой самоотдачи в профессиональной деятельности. Ее структурными элементами являются: система музыкальных и психолого-педагогических знаний, умений, навыков, музыкально-эстетическое сознание; виды творческой деятельности; профессиональные функции; педагогические способности – общие и музыкальные; профессиональные качества, сочетающиеся с нравственным обликом и уровнем музыкальности [207].

В диссертационном исследовании Н. А. Яксиной «Детский музыкальный фольклор как компонент формирования профессиональной культуры учителя музыки» интересующий нас феномен определяется как часть общей культуры учителя музыки, «являющаяся основой его профессиональной деятельности, направленной на обучение, воспитание, развитие, совершенствование учащихся и самосовершенствование в педагогическом взаимодействии средствами музыкального искусства» [244, с. 6].

В диссертации О. В. Грибковой «Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта» рассмотрение проблемы базируется на авторском определении профессиональной культуры как типа жизнедеятельности, «который присущ только человеку и представляет собой поток идей, обеспечивающий непрерывный процесс исторической преемственности, профессионального развития личности, сохранения культурного наследия и постоянного продуцирования инновационных процессов, который определяющим образом влияет на устойчивость и, одновременно, изменчивость сферы профессиональной жизнедеятельности человека» [66, с. 26]. В соответствии с данным определением, в состав профессиональной культуры педагога-музыканта включаются: раннее приобщение к музыке; непрерывность и многоуровневый характер подготовки; личностные качества; профессиональные навыки; способность к продуктивному творческому общению и саморазвитию и др. [66].

Анализ охарактеризованных концепций показал общность их исходной позиции в понимании музыкально-педагогической деятельности как интегративного явления. В то же время мы отметили выраженную в большей или меньшей степени изолированность рассмотрения отдельных аспектов сферы профессиональной культуры в отношении к остальным. Основываясь в своем исследовании на положении деятельностного подхода, согласно которому «существует столько видов культуры, сколько видов самой человеческой деятельности» [31], мы пришли к осознанию необходимости построения теоретической конструкции, отражающей содержательно-функциональную структуру изучаемого явления как целого. Полагая, что ПКУМ, будучи имманентна соответствующей ей деятельности, не может быть выражена только в терминах педагогики или музыкального искусства, мы сочли методологически корректным рассмотреть ее в социальном плане как систему, проявляющую одновременно свойства музыкальной и педагогической культур. При этом мы руководствовались принципом дополнительности, применяемым при исследовании сложноорганизованных систем.

В понимании изучаемого явления в контексте педагогической культуры мы опирались на определение, данное В. Л. Бениным: «Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому» [32, с. 83].

Также значимым для нас стало обоснованное А. Н. Сохором понимание музыкальной культуры общества как единства музыки и ее социального функционирования. Музыкальная культура общества рассматривается им как система, в которую входят создаваемые и сохраняемые в данном обществе музыкальные ценности; все виды деятельности по их созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию; все

субъекты такого рода деятельности как носители знаний, навыков и других качеств, обеспечивающих ее успех; все учреждения и социальные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность [191]. Уточним, что понятие института в данном случае указывает на различные организации и учреждения, непосредственно осуществляющие функции сохранения, трансляции, развития, изучения культуры и культурно значимых явлений. К ним могут быть отнесены и образовательные учреждения – школы, лицеи, университеты и т.д. [201]. Также понятие института может включать наряду с учреждениями «совокупность ... норм, ценностей, культурных образцов, устойчивых форм поведения» [154, с. 261].

Рассмотрение на основе принципа дополнительности систем педагогической и музыкальной культур общества позволило представить музыкально-педагогическую культуру как систему, обладающую определенными социальными функциями. Достигнутое нами понимание феномена музыкально-педагогической культуры общества мы отразили в таблице 1.

Таблица 1

Полиструктурная организация системы  
музыкально-педагогической культуры

	<b>Система педагогической культуры (на основе определения В. Л. Бенина)</b>	<b>Система музыкальной культуры (на основе определения А. Н. Сохора)</b>	<b>Система музыкально-педагогической культуры (характеристика автора)</b>
<b>Субъект культуры</b>	Люди, выполняющие педагогическую деятельность	Все субъекты музыкальной деятельности вместе с их знаниями, навыками и другими качествами, обеспечивающими ее успех	Учитель музыки как субъект и непосредственный носитель профессиональной культуры, обладающий качествами, обеспечивающими ему определенный уровень выполнения интегративной и многовекторной музыкально-педагогической деятельности

Продолжение таблицы 1

<b>Содержание деятельности субъекта</b>	Передача накопленного социального опыта	Все виды деятельности по созданию, хранению, воспроизведению, распространению, восприятию и использованию музыкальных ценностей	Создание, воспроизведение, распространение, использование музыкальных ценностей в педагогической и культурно-просветительской практике с целью передачи посредством музыки духовного социального опыта
<b>Результаты деятельности субъекта</b>	Знания, умения, навыки	Музыкальные ценности, создаваемые или сохраняемые в данном обществе	Воспринятый и освоенный учащимся социальный опыт, закрепленный в смысловом слое музыкальных произведений, ставший фактором духовного развития его личности
<b>Социальные условия</b>	Специфические институты передачи накопленного социального опыта от одного поколения к другому	Все учреждения и культурные институты, а также инструменты и оборудование, обслуживающие эту деятельность	Специфические социальные институты (учреждения дошкольного, общего, дополнительного, среднего и высшего профессионального образования, культурные учреждения и организации), регулирующие профессиональную деятельность учителя музыки, и совокупность материальных ресурсов, обеспечивающих ее выполнение

Для понимания ПКУМ в контексте деятельностного подхода необходимо учитывать ее обусловленность видовой принадлежностью соответствующей деятельности. Содержание этой деятельности отражает таблица 2.

Таблица 2

### Профессиональная деятельность учителя музыки

<b>Вид деятельности</b>	<b>Педагогическая</b>	<b>Содержание деятельности</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>– осуществление обучения и воспитания в общеобразовательных школах, образовательных учреждениях среднего профессионального образования, в учреждениях дополнительного образования, в том числе дополнительного образования детей и юношества в общеобразовательных учреждениях;</li> <li>– руководство учебными музыкально-исполнительскими коллективами в учреждениях среднего профессионального образования, дополнительного образования детей, общеобразовательных школах;</li> <li>– осуществление различных форм методической работы;</li> <li>– воспитание учащихся и формирование общей культуры личности средствами музыки;</li> <li>– осуществление профессионального самообразования и личностного роста</li> </ul>

<b>Музыкально-просветительская</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– осуществление различных форм лекционно-концертной деятельности (в том числе и исполнительской);</li> <li>– пропаганда музыкального искусства через средства массовой информации (в печатных изданиях, на радио, телевидении, в интернет сети);</li> <li>– приобщение широкой аудитории к национальным, региональным музыкальным традициям;</li> <li>– организация музыкально-досуговой деятельности детей, внеклассной и внешкольной работы с использованием компетенций в области инструментального исполнительства</li> </ul>
------------------------------------	--

Своеобразие этой деятельности заключается в том, что она проходит в зоне пересечения двух социально-культурных полей – педагогики и музыки, образующей структуру, обладающую относительной автономностью и в то же время не свободную полностью от их влияний, что видно на рисунке 1.



Рис. 1. Культурное поле деятельности учителя музыки

Поясним, что понятие «культурное поле» мы использовали, основываясь на положениях теории социального поля, предложенной в социологии П. Бурдьё. Согласно данной теории, социально-культурное поле – это «пространство, в котором находятся агенты и институты, производящие, воспроизводящие и распространяющие искусство, литературу или науку» [51, с. 20]. Это универсум, представляющий собой многомерную систему, характеризующуюся относительной независимостью от внешних влияний и активностью отношений между субъектами («агентами», по определению П. Бурдьё), выполняющими различные функции в общественном разделении труда по производству, воспроизводству и распространению ценностей. По мысли П. Бурдьё, именно в результате этих взаимодействий вырабатываются позиции, устойчивые во времени стратегии

и способы поведения агентов социального поля. Отметим, что проекция данных положений в область нашего исследования позволяет связать их с определением профессиональной культуры как культуры, присущей «лишь людям определенного рода занятий» [30, с. 98].

Из содержания таблиц 1 и 2 видно, что ПКУМ является сферой приложения и проявления одновременно педагогических и музыкальных способностей личности. Поскольку в своей деятельности педагог-музыкант не может обойтись без создания, воспроизведения и использования музыкальных ценностей, то ему необходимо для этого иметь развитые соответствующие способности; при этом он должен опираться на определенные культурные нормы и образцы, т. е. обладать необходимыми знаниями, умениями и навыками. Профессиональная культура учителя музыки реализуется в его предметной деятельности как претворение в педагогическую реальность определенных духовно-нравственных отношений, раскрывающихся в диалоговом взаимодействии в системах «композитор↔исполнитель», «исполнитель↔слушатель», «композитор↔слушатель». В освоении этих отношений происходит развитие личности как ученика, так и самого учителя. Во всем этом важную роль играет опыт, понимаемый нами вслед за В. Л. Бениным как «закрепленное единство знаний и умений, переросшее в модель действий при любой ситуации» [31].

Такое понимание ПКУМ позволило нам уточнить присущие ей функции, вытекающие из главной функции культуры – человекотворческой. Их мы отразили в таблице 3.

Таблица 3

**Многофункциональность профессиональной культуры  
учителя музыки**

<b>Функции</b>	<b>Реализация функций</b>
<b>Ценностно-ориентационная</b>	обеспечивает ориентацию учителя в мире музыкальных ценностей и определяет направление его деятельности на их использование в педагогической практике с целью достижения высшей ценности – духовного развития личности

<b>Нормативная</b>	устанавливает связь между требованиями современных образовательных стандартов как формы общественного соглашения и деятельностью учителя музыки, что позволяет определить степень регламентированности и свободы педагогического творчества
<b>Информационная</b>	обеспечивает создание, закрепление и передачу педагогически ориентированной духовной информации музыкально-художественного свойства
<b>Адаптивная</b>	соединяет собственное приспособление педагога-музыканта к условиям профессиональной среды в ситуации динамично развивающегося социума и изменение этих условий в соответствии со своими потребностями в целях достижения запланированных результатов деятельности
<b>Акмеологическая</b>	обуславливает согласование системы профессионально-личностных качеств учителя музыки с целями его саморазвития в профессиональной деятельности, неотъемлемой частью которой выступает музыкальное исполнительство
<b>Творческая</b>	определяет возможность преобразований существующей реальности средствами музыкального искусства

Исходя из всего сказанного, мы пришли к заключению, что существенными характеристиками ПКУМ в личностном плане выступают педагогическая направленность и музыкальное сознание, а в деятельностном – собственно интегративная музыкально-педагогическая деятельность. Рассмотрим их более подробно.

В профессиональной культуре учителя особая роль принадлежит педагогической направленности. В педагогике не существует единого определения данного понятия. Мы остановились на трактовке, предложенной Л. М. Митиной. Педагогическая направленность рассматривается ею в широком смысле как система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих его к самоутверждению в педагогической деятельности и общении. В более узком смысле – это профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности учителя и обуславливающее ее индивидуальное типическое своеобразие. Ее структурными составляющими (в иерархическом порядке) являются следующие: 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности; 2)

направленность на себя, обусловленная потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; 3) направленность на содержание учебного предмета [138]. Таким образом, педагогическая направленность учителя музыки будет базироваться на осознанном желании заниматься музыкально-педагогической деятельностью, интересе к развитию личности ученика средствами музыкального искусства, стремлении к самоактуализации в данной профессиональной области.

Понятие «музыкальное сознание» является одним из основных в музыкально-психологической антропологии. В современных исследованиях в данной области оно трактуется как результат эволюции одного из глубоких слоев сознания – интонирующего сознания, которое выступает связующим звеном между биологической и психической ипостасями человека, с одной стороны, и миром людей, т.е. миром культуры – с другой. Таким образом, музыкальное сознание (общественное и индивидуальное) рассматривается как культурный феномен на фоне антропологической сущности интонирующего сознания [110; 206].

Проявлением музыкального сознания личности выступают способности воспринимать и эмоционально переживать музыкальное содержание, оперировать музыкально-слуховыми представлениями, формировать собственную позицию к явлениям музыкальной культуры [160]. Основываясь на данной позиции, мы акцентируем внимание на том, что музыкальное сознание как компонент профессиональной культуры учителя музыки должно будет развиваться в соответствующей деятельности под воздействием как внутренних, так и внешних факторов. К внутренним факторам мы относим индивидуально-психологические особенности человека, его интеллектуально-эмоциональный потенциал, к внешним – ту культурную (прежде всего, музыкальную) среду, которая воздействует на него в процессе получения образования, в трудовой деятельности, в быту. Отметим, что в мозаичной и противоречивой ситуации, сложившейся к настоящему времени в музыкальной жизни общества, влияние внешних

факторов на развитие музыкального сознания учителя музыки представляется нам сложным и неоднозначным.

При этом деятельность учителя в сфере общего музыкального образования отличает ее объединительный характер, то есть музыка и педагогика в ней сливаются. Поэтому ПКУМ должна включать как знания, умения, навыки, способности, необходимые для музыкальной деятельности, так и навыки и умения, отражающие особенности педагогического труда; всесторонний опыт общения с музыкой; интегративные навыки, позволяющие строить музыкально-образовательный процесс на основе единства конструктивной, музыкально-исполнительской и организаторской деятельностей; опыт творческой музыкально-педагогической деятельности; навыки художественной коммуникации. Обусловленность музыкально-педагогической деятельности спецификой музыкального искусства определяет ее зависимость от комплекса личностных качеств учителя – артистизма, эмоциональности и т.д.

Такое понимание рассматриваемого феномена отражено на рисунке 2.

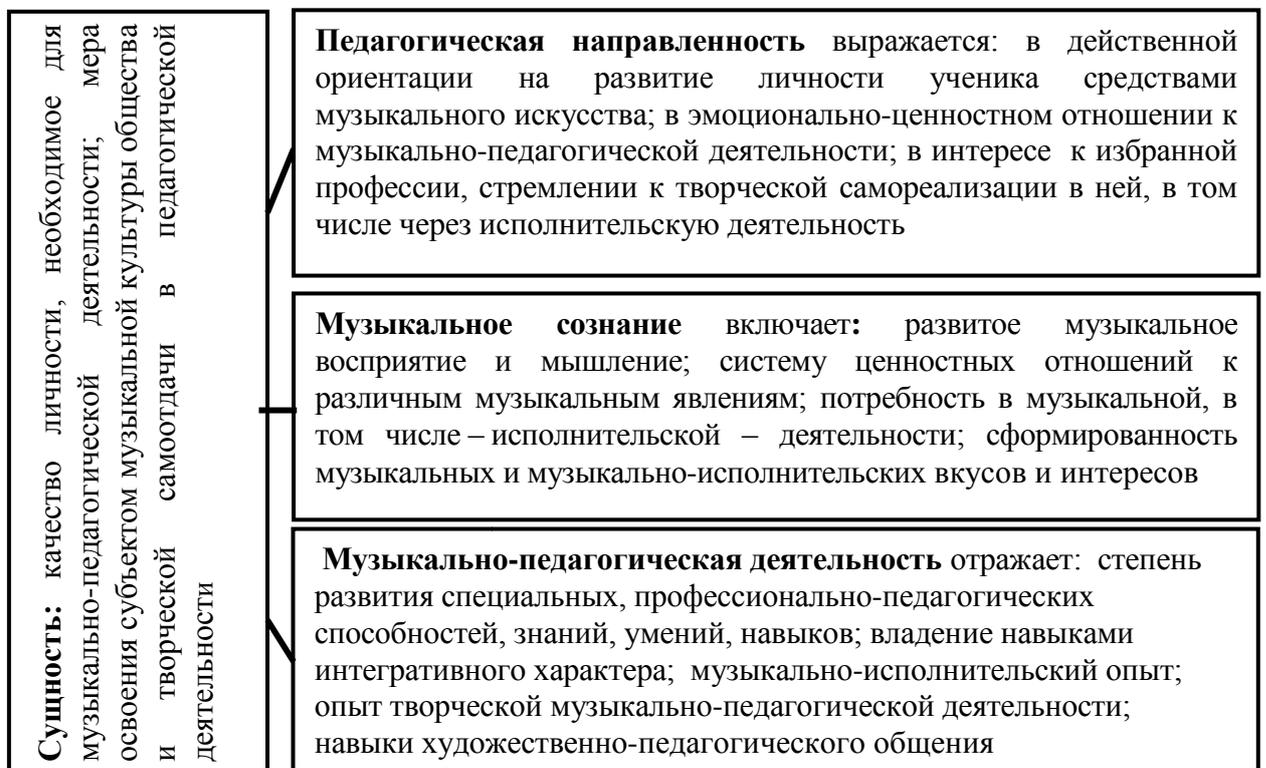


Рис. 2. Признаки профессиональной культуры учителя музыки

Сложность и своеобразие феномена «профессиональная культура учителя музыки» определяют особенности ее функционирования в образовательном процессе одновременно на трех уровнях: общекультурном, где она выступает как фактор, обеспечивающий культуротворческую деятельность учителя и его учеников; общепедагогическом, детерминированном требованиями профессии; художественно-педагогическом (музыкально-педагогическом), отражающем специфику профессиональной деятельности учителя-музыканта. В современных условиях подготовка учителей музыки ведется в вузах по направлению Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование», квалификация «бакалавр». Профессиональная готовность выпускника данного профиля характеризуется набором компетенций, конкретизированных ФГОС ВПО в виде требований к результатам освоения основных образовательных программ. Различают общекультурные компетенции, общие для всех обучающихся и специалистов (ОК); общепрофессиональные, относящиеся к определенному направлению деятельности (ОПК); профессиональные, отражающие своеобразие предметной сферы (ПК). Основываясь на сказанном, мы считаем, что проявление ПКУМ обуславливается наличием у него определенных компетенций, что отражает рисунок 3.

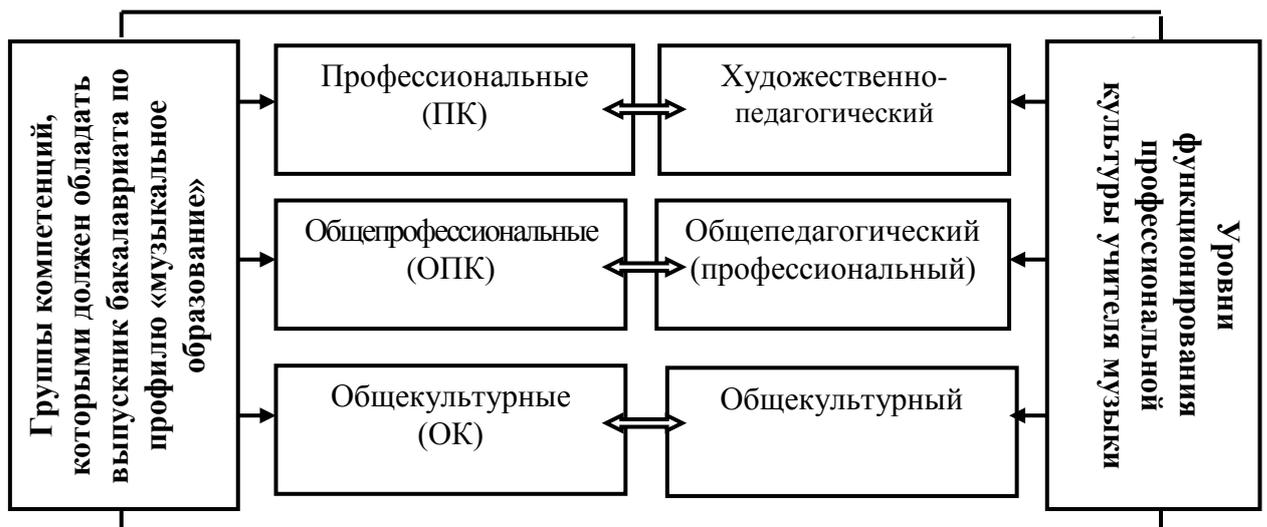


Рис. 3. Компетентностно-уровневая схема функционирования ПКУМ

Сказанное делает логически необходимым рассмотрение интересующего нас феномена с позиций компетентностного подхода как

современной парадигмы образования. Согласно данному подходу, результаты обучения выражаются в единицах компетенций, которые трактуются как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение деятельности в определенной сфере [79; 83; 85; 154; 226]. Уровень освоения соответствующих компетенций характеризует профессиональную компетентность специалиста и выступает интегральной профессионально-личностной характеристикой выпускника, включающей систему ценностей и отношений, знания, опыт, представления, программы (алгоритмы) деятельности, творческие способности, которые позволяют человеку реализовать компетенции [48; 79; 190].

В рамках нашего исследования привлекает внимание трактовка А. В. Хуторским компетентности как «способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий» [226]. Под культуросообразностью в данном случае мы понимаем соответствие действий (и музыкально-педагогической деятельности в целом) существующим культурным нормам и образцам. Таким образом, «профессиональная компетентность» и «профессиональная культура» по отношению к деятельности учителя музыки выступают взаимосвязанными понятиями. Но при этом возникает вопрос о соотношении данных понятий – являются ли они взаимозаменяемыми, взаимодополняющими или их связь носит какой-то иной характер?

В поисках ответа на него мы обратили внимание на высказанную Б. С. Гершунским мысль о восхождении человека по образовательной «лестнице» ко все более высоким результатам. Ученый выстраивает пятиступенную «пирамиду» результативности образования, в основе которой лежит грамотность, а вершиной является менталитет личности и социума. Профессиональная компетентность в этой иерархии занимает среднюю ступень (после образованности) и раскрывается как категория, «определяемая главным образом уровнем собственно профессионального образования, знаниями, умениями, навыками, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и

самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу». Культура трактуется ученым как «высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности» [63, с. 83-84]. Б. С. Гершунский подчеркивает, что последовательность компонентов выстроенной им структуры носит условный характер, и, по мысли ученого, они «по самой сути своей естественно взаимозависимы и взаимодополняемы» [63, с. 80].

Существенным при рассмотрении поставленного вопроса стало для нас видение соотношения профессиональной компетентности и профессионально-педагогической культуры Г. И. Гайсиной. Говоря о соотношении рассматриваемых понятий, ученый указывает на наличие не только взаимосвязи, но и различий между ними. Их объединяют: обоюдная отнесенность к личностной характеристике педагога, предпосылочный характер по отношению к выполняемой деятельности, возможность позиционирования каждого из них в качестве цели профессионального самосовершенствования, субъектная направленность, деятельностное проявление. Различие же заключается в круге явлений, охватываемых на уровне личности каждым из понятий: профессиональная культура выступает как системообразующий процесс, формирование профессиональной компетентности – содержательный; профессиональная компетентность – система прикладных знаний и умений, лежащих в основе способности решать профессиональные задачи, профессиональная культура – интегральное качество личности педагога, способного к распрямлению ценностей и содержания педагогической деятельности; компетентность предполагает освоение, усвоение, репродуцирование норм, способов и приемов педагогической деятельности, культура – выход за рамки нормативного, создание нового [60].

В. Л. Бенин позиционирует компетенции как «способность (умение) действовать на основе полученных знаний» [32, с. 37-38]. Культура же, согласно занимаемой ученым исследовательской позиции, есть «концентрированный опыт предшествующих поколений, дающий возможность каждому индивиду усвоить этот опыт и участвовать в его

приумножении» [31; 107, 43]. На уровне личности культура трактуется В. Л. Бениным как исторически определенный уровень развития творческих сил и способностей человека, выраженный в создаваемых им материальных и духовных ценностях. То есть главное в культуре – не просто усвоение человеком способов действий «по образцу», на основе полученных знаний, а обретаемая им возможность творческой самореализации в процессе создания материальных и духовных ценностей. Таким образом, понятие «профессиональная культура» оказывается шире, чем понятие «профессиональная компетентность», так как охватывает не только операциональные стороны деятельности, но и личностную сферу субъекта. Особая значимость приведенных положений для нашего исследования видится нам в возможности интерпретации профессиональной культуры учителя музыки как способа деятельностно-творческого отношения субъекта к миру ее ценностей, в отличие от профессиональной компетентности как меры включенности человека в деятельность.

Проанализировав изложенные точки зрения, мы пришли к заключению, что взаимосвязь рассматриваемых понятий по отношению к музыкально-педагогической деятельности носит диалектический характер. Профессиональная компетентность и профессиональная культура связываются через опыт. Однако в первом случае опыт выступает как закрепленный результат практики. Опыт в контексте профессиональной культуры предполагает не только овладение деятельностью, но и актуализацию способностей к творческому саморазвитию личности. Понятие «профессиональная компетентность» может считаться основополагающим по отношению к понятию «профессиональная культура», поскольку бессмысленно говорить о ней, игнорируя необходимость овладения соответствующими знаниями и умениями их применять. Понятие «профессиональная культура», в свою очередь, указывает на такой уровень владения операционально-технологическими аспектами деятельности, который в качестве необходимой базы обеспечивает свободное проявление

творчества и возможность творческой самореализации учителя музыки в профессиональной сфере.

В то же время мы сочли необходимым провести более четкую грань, разделяющую профессиональную компетентность, как характеристику технологических аспектов деятельности, и профессиональную культуру, как ее целостное основание. В связи с этим отметим, что одним из главных положений компетентностного подхода является представление о компетентности как о качестве личности, определяющем субъектность индивида. Субъектность – это способность человека быть субъектом деятельности, т. е. «отдавать отчет в собственных действиях, быть стратегом деятельности, ставить цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, корректировать цели, выстраивать планы жизни» [109, с. 329]. Однако возникает вопрос: достаточна ли для учителя музыки его сугубо профессиональная компетентность? Учитывая ту меру ответственности за духовно-нравственное развитие подрастающего поколения, которая лежит сегодня на учителе, работающем в сфере общего и дополнительного музыкального образования, мы полагаем, что – нет. Основой его деятельности должна стать профессиональная культура, наиболее существенными атрибутами которой являются способность к творческому восприятию, пониманию и преобразованию действительности, уважительное и ответственное отношение к личности ученика, нравственность [31; 63; 170]. Поэтому мы считаем ПКУМ детерминантой сознательного подчинения деятельности ценностным культурным приоритетам.

В настоящее время не представляется возможным однозначно определить ценности профессиональной культуры учителя музыки в силу общей неразработанности проблемы. Однако существуют ценности, чаще всего признаваемые высшими, общечеловеческими и, таким образом, проникающие во все сферы человеческой жизнедеятельности. Поэтому можно утверждать, что такие ценности, как Добро, Красота, Жизнь, Любовь, Свобода должны быть присущи и профессиональной культуре учителя музыки. Эти

ценности запечатлены в произведениях, составляющих мировое музыкальное наследие. Таким образом, музыкальное искусство, а значит, и музыкальное исполнительство, также должны быть отнесены к числу приоритетных ценностей профессиональной деятельности учителя музыки. Гуманистический характер общего музыкального образования делает логически обоснованным признание высшей ценностью развивающуюся самобытную личность ученика.

В этом ключе рассмотрения важнейшей составляющей ПКУМ выступает способность к преобразованию существующей действительности в целях создания условий, способствующих духовному развитию личности ученика. В педагогике под условиями понимаются «внешние и внутренние обстоятельства, благоприятствующие действию факторов развития» [154, с. 30]. В единстве с целями педагогического процесса они образуют педагогические системы, которые могут быть рассмотрены на разных уровнях: педагогическая система образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного учителя, преподавателя, педагогическая система отдельного учебного курса, предмета, темы, конкретного занятия и т.д. Элементами педагогической системы выступают педагогические цели и содержание; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; сами педагоги и обучающиеся [146].

Исходя из сказанного, мы рассматриваем музыкально-педагогическую деятельность как процесс создания таких педагогических систем, ядром которых выступает музыкальное искусство. Учитывая, что реальное бытие музыки обусловлено триединством деятельности композитора, исполнителя и слушателя, особенностью подобных системах будет выступать исполнительская деятельность педагога-музыканта в ее различных проявлениях как непосредственно в ходе учебных занятий, так и в участии в музыкально-художественных событиях школы, социально-значимых проектах. Не случайно в работах исследователей прослеживается точка зрения на музыкальное исполнительство как на концентрированное выражение профессиональной культуры педагога-музыканта [66; 101; 208]. В этом ключе

рассмотрения непосредственным проявлением ПКУМ будет способность к деятельности, в которой порождаемая в процессе исполнения музыки художественная реальность становится частью реальности педагогической и начинает влиять на подрастающего человека в той же мере, как воздействуют на него те или иные факторы окружающей действительности. Логично, что достижение педагогических целей в таких системах напрямую будет зависеть от достигаемого художественного результата.

Таким образом, содержание ПКУМ раскрывается как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций, реализуемых в способах решения профессиональных задач общего музыкального образования. Обобщая все сказанное и акцентируя внимание на художественно-творческом характере музыкально-педагогической деятельности, мы понимаем ПКУМ как социально обусловленную, динамичную индивидуально-личностную систему, включающую ценностные ориентации учителя музыки (ценностное отношение к музыкальному искусству в единстве его содержательно-эстетических и функциональных сторон, ценностное отношение к музыкально-педагогической деятельности на основе обретения ее личностного смысла, ценностное отношение к развивающейся личности ученика как высшей ценности), профессионально-личностные качества (направленность на музыкально-педагогическую деятельность, педагогические и музыкально-исполнительские способности), профессиональную компетентность и специфический профессиональный опыт (сочетающий педагогические и музыкальные аспекты), стремление к творческой самореализации в музыкально-педагогической деятельности, что в совокупности обеспечивает продуктивное межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса средствами музыкального искусства.

Динамичность данной системы выражается в ее непосредственном функционировании и развитии. При этом сохранение ее качественной определенности обеспечивается структурой, в которой мы, основываясь на разработанной И. Ф. Исаевым трехкомпонентной модели профессионально-

педагогической культуры преподавателя, выделяем аксиологический, когнитивно-технологический и личностно-творческий компоненты [92]. Интегративный характер музыкально-педагогической деятельности обуславливает их специфику. Аксиологический компонент ПКУМ образуется системой ценностей и ценностных ориентаций педагога-музыканта, работающего в сфере общего музыкального образования; когнитивно-технологический обеспечивает решение профессиональных задач с использованием музыкально-исполнительских навыков как средства педагогического взаимодействия, специфического для образовательной области «Музыкальное искусство»; личностно-творческий раскрывает механизм овладения ПКУМ и ее воплощения как творческого акта, в основе которого лежит увлеченность педагога своей профессией и вытекающим отсюда стремлением к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, неделимой и определяющей частью которой является музыкальное исполнительство.

Итак, рассмотрев сущность и содержание профессиональной культуры учителя музыки, мы подошли к осознанию необходимости раскрытия потенциала инструментально-исполнительской подготовки для ее (профессиональной культуры) формирования в условиях высшего музыкально-педагогического образования.

## **1.2. Культурно-образовательный потенциал инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки в образовательном процессе педагогического вуза**

Изучение практики обучения специалистов музыкально-педагогического профиля свидетельствует о том, что процесс освоения студентами инструментального исполнительства мало чем отличается от подготовки исполнителей-профессионалов, разве что степенью сложности и объемом осваиваемого репертуара. Профессионально-педагогическая

направленность инструментально-исполнительской подготовки (далее – ИИП) проявляется в лучшем случае в ознакомлении с пьесами из хрестоматий, составленных для использования на уроках музыки. При таком подходе далеко не полностью реализуется культурно-образовательный потенциал ИИП как фактора профессионального и личностного развития будущего педагога-музыканта, способного к творческой самореализации в различных областях профессиональной деятельности – педагогической, культурно-просветительской, исследовательской, проектной.

Исходя из задач нашего исследования, мы должны раскрыть потенциал ИИП для формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки (далее – ПКБУМ) в процессе обучения в педагогическом вузе. Слово «потенциал» происходит от латинского «*potentia*» – «сила» и в наиболее общем смысле употребляется для обозначения источников, возможностей, средств, запасов, которые могут быть использованы для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели. Также оно может указывать на возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области [189]. Таким образом, потенциал ИИП мы будем рассматривать как совокупность специфических особенностей и функций, реализация которых должна обеспечить формирование ПКБУМ. С этих позиций важно определить содержательные характеристики культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской деятельности и условия его реализации в образовательном процессе педвуза.

Решение поставленной задачи требует ясности в употреблении терминов «развитие», «становление», «формирование», не имеющих однозначных толкований в современной педагогике: в одних случаях они могут рассматриваться как взаимосвязанные и даже употребляться как синонимы, в других – мы можем наблюдать стремление исследователей к их более четкому разделению. Рассмотрим данные термины более подробно.

Категория развития является одной из ведущих в современных научных исследованиях. В общем случае развитие трактуется как «существенное,

необходимое движение, изменение чего-либо во времени» [186, с. 463]. В педагогической науке под развитием понимается процесс количественных и качественных изменений свойств личности. К факторам развития относятся наследственность (задатки), среда, специально организованное обучение и воспитание. Считается общепризнанным, что решающую роль в развитии играет собственная активность человека [5; 109; 183; 185].

Развитие человека представляет собой единый процесс взаимодействия биологических и социокультурных предпосылок. Данный тезис глубоко раскрыт Ф. Ш. Терегуловым в рамках разработанного им учения о социогеноме. Суть развития человека ученый видит в прижизненном формировании у индивида органа интеллекта – особого биосоциального образования, основанного на биологическом материале (мозге) [204]. Развитие человека происходит «по мере ... достройки органа интеллекта соответствующими участками и оснащения его соответствующими программами» посредством социальной деятельности [203, с. 129]. Таким образом, развитие – это не только обогащение и усложнение некоторых уже существующих у человека структур, а возникновение новых под воздействием тех или иных социальных факторов.

Основываясь на изложенном, мы понимаем развитие личности студента как процесс роста, «развертывания» и «достраивания» качеств человека, в результате чего происходит их усложнение, совершенствование и обновление.

В таком понимании развитие коррелирует со становлением, трактуемым как «приобретение новых признаков и форм в процессе развития; процесс приближения к определенному состоянию» [109, с. 323]. Понятие «становление» нередко используется в психолого-педагогической литературе для обозначения процессов и явлений, связанных с личностным ростом человека. В контексте нашего исследования необходимо раскрыть его значение в аспекте, связанном с изменениями качеств индивида в пространстве и времени профессиональной подготовки и деятельности. Рассматривая в этом ключе профессиональное становление личности,

Э. Ф. Зеер трактует его как «процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Становление, – считает ученый, – обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении» [84, с. 14]. С. А. Дружилов использует понятие «становление» в связи с развитием индивидуального профессионализма. Сущность данного процесса он видит в изменении всех уровней человека – уровня биологического индивида, уровня личности, уровня субъекта деятельности и уровня индивидуальности [74]. Профессионализм при этом рассматривается как «свойство людей выполнять сложную (профессиональную) деятельность с высокой эффективностью и качеством при самых разнообразных условиях» [73, с. 145]. Как пишет ученый, «профессионализация (как процесс профессионального становления) ... требует наличия определенных личностных качеств человека, а также внутренних возможностей их развития» [73, с. 146]. В исследовании, проведенном Максимовой, профессионализм (как результат профессионального становления) рассмотрен в качестве определяющего фактора профессиональной культуры, обозначающего «качество человека, способного эффективно применять теоретические и практические знания в трудовой деятельности» [132, с. 15].

На основании изложенного мы констатируем, что профессиональное становление личности студента является необходимой составляющей формирования профессиональной культуры будущего учителя музыки. К свойствам личности, актуализация которых в условиях ИИП будет определять этот процесс, мы относим, в первую очередь, весь комплекс музыкальных способностей, сформированные исполнительские навыки, стремление к творчеству и систему ценностных ориентаций, задающих векторы их реализации. При этом мы не умаляем, а подчеркиваем значимость психолого-педагогических знаний и навыков для профессионального становления

студента как субъекта профессиональной культуры. Соглашаясь с С. А. Дружиловым в том, что основой профессионального становления являются внутренние ресурсы человека, и исходя из признания развития формой человеческого бытия, мы считаем, что внутренние возможности обучающегося как будущего учителя музыки не могут оставаться неизменными, а будут трансформироваться под влиянием вышеперечисленных факторов [74]. С данной точки зрения, профессиональное становление учителя музыки – процесс, связанный с развитием личности, а потому не имеющий завершения и всегда устремленный в будущее. Таким образом, в нашем исследовании понятием «становление» мы обозначаем прогрессивные изменения профессионально-личностных качеств будущего учителя музыки под влиянием внешних и внутренних факторов на пути формирования его профессиональной культуры.

Значение термина «формирование» мы вслед за учеными В. И. Загвязинским, А. Ф. Закировой, Т. А. Строковым понимаем как «придание формы (внутренней и внешней структуры) полученным в обучении и воспитании ... результатам» [154, с. 55]. Мы согласны также с тем, что «в отличие от развития, происходящего в большей степени под влиянием внутренних импульсов, формирование выражает роль внешних воздействий, стимулирующих, конечно, и внутренние силы развития и саморазвития» [Там же]. Таким образом, формирование ПКБУМ мы мыслим как специально организованный процесс целенаправленных педагогических влияний, в результате чего разрозненные, не связанные или слабо связанные между собой ценностные ориентации студента, его личностные качества, имеющиеся у него знания, умения, навыки и элементы профессионального опыта приобретают системный характер. Иначе говоря, процесс формирования ПКБУМ не может происходить в отрыве от процессов развития личности студента и его становления как профессионала.

Перейдем теперь к непосредственному рассмотрению инструментально-исполнительской деятельности как средства формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки.

Исполнительские искусства образуют особую сферу художественной деятельности, в которой материализуются авторские произведения, записанные с помощью определенной знаковой системы и предназначенные для перевода в тот или иной конкретный материал. К исполнительским искусствам относится, в частности, деятельность музыкантов, озвучивающих созданные композиторами сочинения. Музыкальное исполнительство имеет художественно-творческую природу, т. к. основано не на механическом переводе нотного текста в звуковую форму, а на его перевоплощении, включающем такие творческие моменты, как раскрытие содержания исполняемого произведения, его личностную интерпретацию, выбор художественных средств для претворения исполнительского замысла и обеспечения духовного общения со слушателями. Поэтому произведение композитора может иметь разные исполнительские трактовки, объединяющие самовыражение автора и исполнителя. В результате исполнительского творчества между произведением и его исполнением могут возникать различные отношения – от соответствия до определенного противоречия между ними. Поэтому оценка исполнительского искусства предполагает определение не только уровня мастерства исполнителя, но и меры близости создаваемого им произведения оригиналу [239].

Музыкально-исполнительская деятельность исследована в отечественной психологии в аспекте развития способностей личности (Л. Л. Бочкарев, В. И. Петрушин, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Ю. А. Цагарелли, Г. М. Цыпин и др.); в музыкознании – с позиции создания и воплощения музыкально-художественного замысла в исполнении (Г. М. Коган, Г. Г. Нейгауз, С. И. Савшинский, С. Я. Фейнберг и др.) [49; 156; 174; 202; 227; 229; 106; 141; 175; 217]. Однако остается не раскрытым

образовательный потенциал дисциплин ИИП в плане развития личности будущего учителя музыки как субъекта профессиональной культуры.

Вместе с тем инструментальное исполнительство, как справедливо указывает Г. М. Цыпин, является базой для профессиональной подготовки музыканта любой специализации [229]. А становление и развитие профессиональной культуры педагога-музыканта, по мнению О. В. Грибковой, невозможно без наличия педагогически организованной музыкальной среды, составной частью и условием существования которой является музыкально-исполнительская деятельность [66].

С целью раскрытия механизмов влияния ИИП на формирование ПКБУМ мы обратились к опыту педагогов-музыкантов, изложенному в работах по соответствующей тематике. Инструментально-исполнительская деятельность рассматривается в них с разных точек зрения, в зависимости от цели анализа: как аспект музыкально-педагогической деятельности (М. А. Антонова); как мотиватор ориентации на исполнение музыки перед детской аудиторией (А. Г. Каузова); как источник актуализации личностно-творческих достижений студентов (К. В. Колоскова); как фактор личностно-профессионального становления будущих учителей музыки, развития у них творческих способностей, лидерских качеств (Л. А. Ломова); как побудитель художественно-познавательной активности обучающихся (О. В. Рогачевская); как средство приобщения студентов к культурно-художественным ценностям (Г. Г. Сибирякова); как вид деятельности человека, в процессе которой происходит звуковое воплощение авторского нотного текста (В. С. Яковлев); как фактор формирования социально и профессионально значимых качеств и свойств личности (Т. Кенгерлинская, E. Poppel, W. M. Stroh, L. Welker) [11; 102; 113; 128; 168; 181; 243; 105; 246; 247].

Мы же предлагаем рассматривать инструментально-исполнительскую деятельность студентов как процесс, расширяющий возможности формирования ПКБУМ в условиях обучения в педагогическом вузе. Поскольку в нашем понимании профессиональной культуры учителя музыки мы основываемся на

представлении о ней как о системе, обеспечивающей достижение профессиональных ценностей в процессе творческой самореализации личности, нам необходимо раскрыть смысл терминов «самореализация личности», «творчество», а также определить, какими именно профессиональными ценностями должна направляться деятельность учителя музыки.

Понятием «самореализация личности» определяется степень выявления, развития и реализации личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей, жизненных планов [154]. Наибольшим потенциалом для раскрытия способностей, замыслов человека обладает творческая деятельность. Согласно большинству философских определений, творчество – это деятельность человека, направленная на создание нового, ранее не известного [144; 218; 219]. Вместе с тем, в русле философско-гуманистической парадигмы, ставящей во главу угла личность как самодостаточную ценность, значение творчества заключается не только в создании принципиально новых предметов, но и в развитии сущностных сил и способностей человека, в возможности его самореализации [67; 192]. Творчество человека проявляется в различных формах, одной из которых является художественное творчество. Считается, что художественное творчество, понимаемое в широком смысле как творчество «по законам красоты», присуще в той или иной степени всем видам продуктивной деятельности человека. В концентрированном же своем качестве оно находит выражение в создании и творческом исполнении произведений искусства. Таким образом, инструментальное исполнительство, являясь одним из видов художественного творчества, выступает важнейшим средством формирования ПКБУМ как способа его творческой самореализации.

С целью подтверждения данного тезиса обратимся к анализу функций искусства, одной из разновидностей которого является инструментальное исполнительство. Существуют примеры классификаций функций искусства по разным основаниям. Так, классификация М.С.Кагана построена на выделении четырех функциональных направленностей искусства –

коммуникативной, воспитательной, просветительской, гедонистической [95]. Пример структуризации функций искусства, предлагаемый И.П.Никитиной, основан на выделении познавательной (когнитивной), экспрессивной (выражающей), оценочной и оректической (внушающей) функций в качестве основных [143]. В основе классификации Ю.Б.Борева лежит разделение функций искусства на «сущностные, собственно художественные, определяющие природу искусства», и «функции-дублёры», «дублирующие художественными средствами то, что по-своему делают другие сферы человеческой деятельности (наука, философия, мораль, футурология, педагогика, СМИ, гипноз)» [45, с. 232].

Проанализировав концепции названных авторов, в качестве основы для определения функций инструментально-исполнительской деятельности, имеющих значение для формирования ПКБУМ, мы остановились на классификации Ю. Б. Борева. В соответствии с этой классификацией, сущностными функциями искусства являются эстетическая, гедонистическая, компенсаторная. Эстетическая функция искусства состоит в том, что оно формирует художественные вкусы, способности и потребности человека; ценностно ориентирует человека в мире; пробуждает творческий дух личности. Гедонистическая заключается в способности искусства приносить человеку эстетическое наслаждение, источником которого является мастерство художника, гармоничное единство совершенной художественной формы и содержания, свобода творческого выражения, радость сотворчества. Компенсаторная функция выступает самостоятельной формой гедонистической и направлена на поддержание внутренней гармонии человека. К числу не специфических («дублерских») функций относятся общественно-преобразующая, познавательно-эвристическая, художественно-концептуальная, функция предвосхищения, коммуникативная, информационная, воспитательная, внушающая [45].

Соответственно, эстетическую функцию инструментально-исполнительской деятельности мы видим в формировании музыкального вкуса

и музыкальных потребностей студентов, их ценностных ориентаций в мире музыкальных ценностей, в пробуждении у них творческого духа. Гедонистическая функция проявляется в испытываемом музыкантом эстетическом наслаждении, источником которого становятся свободное владение исполнительским мастерством; приобщенность к творчеству композитора, радость сотворчества, возможность собственного творчества; «игровой» характер исполнительского искусства, подразумевающий свойственную игре внутреннюю непредсказуемость как проявление творческой свободы. Компенсаторная функция инструментального исполнительства дает возможность педагогу-музыканту нейтрализовать негативное влияние различных факторов на душевное состояние человека; возместить недостаток эмоций, доступных ему в повседневной жизни; преодолеть дефицит реального общения; самовыразиться в исполнительстве. Из числа не специфических («дублерских») функций инструментально-исполнительской деятельности как разновидности музыкального искусства мы сочли наиболее существенными для нас познавательно-эвристическую, коммуникативную, воспитательную.

Итак, вышеизложенное дает нам основание считать, что процесс ИИП на музыкальном факультете педвуза обладает большими возможностями для формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки.

Однако культурно-образовательные возможности инструментально-исполнительской деятельности могут перейти в реальность лишь при наличии определенных условий. Дальнейшее изучение проблемы показало, что эти условия связаны, в первую очередь, с содержанием ИИП, с ее организацией и с системой отношений субъектов этого процесса.

Процесс ИИП в содержательном плане рассматривается исследователями-музыкантами в различных аспектах: как выработка умений свободного включения инструментального исполнительства в занятия с детьми на основе овладения исполнительским мастерством, включающим овладение теорией и историей инструментального исполнительства, практическое освоение основ исполнительской деятельности (художественное

воплощение музыкального образа, проявление технической грамотности, ощущение авторского стиля, творческий подход к интерпретации музыкального произведения, выполнение функций пианиста-исполнителя, концертмейстера) (О. В. Андрианова); как формирование ценностных ориентаций студентов на основе познания и принятия «общечеловеческих идей», заключенных в смысловом слое изучаемых музыкальных произведений, а также формирование ценностного отношения будущих учителей музыки к профессиональной деятельности (Г. Г. Бойко); как формирование гуманистически ориентированных умений в процессе изучения и аннотирования инструментальных произведений школьного репертуара (И. А. Королева) [10; 40; 117].

Задача ИИП будущих учителей музыки, отраженная в ее содержании, представляется также в воспитании личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе. Личностный способ в работе ученика над музыкальным произведением видится как «порождающий субъективный способ. Личностное отношение к музыкальному произведению не просто актуализирует его содержание, но порождает его, выводит в звучащий план художественные новообразования ... в виде субъективных эмоционально-эстетических программ» [164, с. 302]. Приобретаемая в таком процессе способность ученика создавать субъективную эмоционально-образную программу как порожденную им форму существования музыки становится началом его «художнической самостоятельности» [164, с. 303].

Обобщая сказанное, мы заключаем, что процесс ИИП будущих учителей музыки, предусматривающий формирование профессиональной культуры, должен направляться на овладение исполнительским мастерством как способом творческого воплощения знаний, умений и навыков; на формирование у студентов гуманистической направленности, ценностных ориентаций; на развитие творческой самостоятельности в раскрытии музыкального содержания; на закрепление установки на исполнительскую

деятельность на уроке и приобретение опыта свободного включения инструментального исполнения в занятия с детьми.

Обновление целей профессиональной подготовки выпускника музыкально-педагогического профиля актуализирует проблему обновления традиционных для инструментально-исполнительского обучения форм и методов работы со студентами такими, которые отвечали бы особенностям их будущей профессиональной деятельности, синтезирующей музыкально-исполнительские и педагогические аспекты.

Одним из путей решения данной проблемы выступает такая организация процесса ИИП, которая могла бы служить моделью будущей профессиональной деятельности студентов, давала бы конкретные педагогические ориентиры, открывала бы возможности общения с детьми через собственную игру. С этой целью в вузовский процесс ИИП могут включаться коллективные формы работы, позволяющие широко внедрять в учебный процесс принципы «контекстного обучения» [75; 101].

Формой реализации данного принципа может служить метод комплексного использования различных видов инструментальной деятельности в процессе работы над созданием музыкальной композиции с привлечением других видов искусств (лекции-беседы о музыке). Данный процесс практически всегда требует максимальной концентрации приобретенного музыкального и педагогического опыта, вследствие чего полученный качественный результат имеет большую с точки зрения профессионального мастерства ценность [117].

Преподаватель инструментально-исполнительских дисциплин работает, как правило, со студентами, чей уровень довузовской инструментальной подготовки имеет определенный диапазон различий. В связи с этим эффективным является создание психологически благоприятной среды, где протекает творческая жизнь каждого учащегося, а результаты затраченных усилий проявляются в совместной музыкально-исполнительской деятельности. А. В. Смирнов предлагает использовать для решения этой задачи такую форму работы, как деятельность творческой

лаборатории педагога-музыканта, базирующейся на едином разновозрастном инструментальном классе-коллективе. Основополагающими принципами деятельности такой лаборатории выступают: 1) организация экспресс-обучения, вопреки сложившейся тенденции к лонгитюдности образования; 2) использование разных форм обучения с преобладанием коллективных. Коллективные формы обучения в значительной мере способствуют решению как воспитательных проблем, так и узкопрофессиональных задач, давая возможность каждому члену коллектива сравнивать свои успехи с достижениями ведущих учеников класса и, сделав правильные выводы, взять нужное направление в дальнейших занятиях [187].

В контексте совершенствования высшего музыкально-педагогического образования является важным возрождение таких доминант, которые служат утверждению идеала личности музыканта-педагога как подлинного носителя высокой духовной культуры в обществе и в жизни своих учеников и современников. В связи с этим плодотворным в исполнительской подготовке музыканта-педагога является обращение к традициям классической школы изучения музыкального искусства, в частности, к тем ее методам, «которые обращены не только к чувствам или к «чистой» технике исполнения, но более всего – к мышлению» [14, с. 7]. В частности, может использоваться метод, основанный на «теории родственности искусств», применявшийся Ф. Листом. В основе метода – синтез искусств (музыки, поэзии, прозы, изобразительного искусства) как источник творческого вдохновения и размышления обучающегося, которые, в свою очередь, становятся факторами профессионально-творческого развития личности обучающегося [там же].

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод, что повышение эффективности личностного развития и профессионального становления студентов в процессе ИИП осуществляется благодаря следующим условиям: организация группового взаимодействия при широком использовании коллективных форм обучения, совместной музыкально-исполнительской деятельности студентов; опора на принципы контекстного обучения,

создание ситуаций, близких к обстановке реальной музыкально-педагогической деятельности; организация благоприятной среды, способствующей интенсификации обучения и формированию установки на достижение более высоких результатов; внедрение в процесс ИИП методов, основанных на синтезе искусств.

Следующая группа условий связана с характером взаимоотношений между педагогом и студентами. Сегодня направление развития музыкально-педагогического образования видится в неавторитарном руководстве педагогическим процессом, в признании интересов, прав и свобод суверенной личности обучающегося. Условием реализации данного направления выступают равноправные взаимоотношения педагога и ученика на основе диалога [164; 167]. Диалогическое общение преподавателя и студентов является необходимым условием профессионально-личностного развития и успешного формирования педагогической культуры будущих учителей музыки [76; 164].

Такой тип отношений требует изменения позиции как обучающегося, так и педагога в процессе освоения дисциплин ИИП. Так, В. Г. Ражников формулирует принцип, согласно которому «личность ученика развивает только развивающаяся личность педагога». Данный принцип может быть применен только творческим усилием педагога, который и создает условия развития, развиваясь сам. Собственно педагогическое развитие совершается в реализации постоянно сменяющихся способов личностного общения, основанных на признании педагогом уникальности личности ученика [164, с. 300].

Г. М. Цыпин считает, что вопрос о музыкально-педагогических принципах, нацеленных на достижение максимального развивающего эффекта в обучении музыкальному исполнительству, является по существу центральным, кульминационным в данной проблематике. Он формулирует следующие принципы, которые, по мнению ученого, будучи системно организованы, способны образовать прочный фундамент для профессионально-личностного развития студентов в музыкально-исполнительских классах:

1. Увеличение объема используемого в учебно-образовательной практике материала, расширение исполнительского репертуара обучающихся за счет обращения к возможно большему количеству произведений.

2. Ускорение темпов прохождения определенной части учебного материала, отказ от непомерно длительных сроков работы над музыкальными произведениями, установка на овладение необходимыми игровыми умениями и навыками в сжатые отрезки времени.

3. Увеличение меры теоретической емкости занятий музыкальным исполнительством: использование в ходе урока широкого диапазона сведений музыкально-теоретического и музыкально-исторического характера, усиление когнитивной составляющей и тем самым общая интеллектуализация урока в музыкально-исполнительском классе.

4. Отход от пассивно-репродуктивных (подражательских) способов деятельности и предоставление студентам возможности проявления активности, самостоятельности и творческой инициативы в соответствии с их профессиональными возможностями.

5. Внедрение в музыкально-образовательный процесс современных информационных технологий, в частности, аудио- и видеоматериалов.

6. Учитывать молодого музыканта учиться, ставя это в качестве основополагающей, стратегической задачи. В соответствии с данным принципом развивающего обучения заметное место в ходе музыкальных занятий должно отводиться моделированию творчески-эвристического процесса в его сущностных, атрибутивных чертах и особенностях [160].

Как нетрудно видеть, изложенные принципы затрагивают содержание обучения, выдвигают на первый план определенные виды и формы работы, детерминируют субъектную позицию обучающихся в процессе ИИП.

Таким образом, для наиболее полной реализации развивающего и культурно-образовательного потенциала ИИП студентов в педагогическом вузе важно выстроить эффективно действующую систему работы в нужном направлении. Мы исходим из необходимости формирования ПКБУМ как

динамичной индивидуально-личностной системы, выполняющей ценностно-ориентационную, нормативную, информационную, адаптивную, акмеологическую, творческую функции. Их реализация делает возможной ценностно-ориентированную музыкально-педагогическую деятельность в диалогическом процессе межличностного взаимодействия, в результате чего происходит развитие личности как учащегося, так и самого учителя. Обеспечение данных функций в процессе ИИП предопределяет логику ее построения как системы упорядоченных и целенаправленных действий по формированию аксиологического, когнитивно-технологического, личностно-творческого компонентов ПКБУМ. Охарактеризуем кратко наше видение содержания этих действий.

Формирование аксиологического компонента подразумевает освоение студентами ценностей музыкально-педагогической культуры и развитие их (студентов) ценностных ориентаций. В ходе изучения данного вопроса мы констатировали, что к настоящему времени проблема музыкально-педагогических ценностей является мало разработанной и какой-либо организованной системы их классификации не существует. В связи с этим обозначилась необходимость в раскрытии аксиологической характеристики ПКБУМ.

Отмечая определенную вариативность в толковании понятия «ценности», мы остановились на их трактовке как того, что люди признают самым главным, стоящим над всем остальным, что они уважают и к чему стремятся, что считают значимым для успешной жизни, что определяет их представления о нормах поведения и критериях успешности жизнедеятельности [198]. Из данного определения следует, что каждый человек имеет собственную иерархически упорядоченную систему ценностей. Она формируется в его сознании в течение всей жизни с позиции удовлетворения его индивидуальных интересов и потребностей и под влиянием различных социальных факторов. Одним из таких факторов выступает профессиональная группа, в рамках которой продуцируются присущие ей ценности [31]. Таким образом, рассматривая систему

профессиональных ценностей учителя музыки, мы можем говорить о ее объективно-субъективном характере. Это значит, что в каждом конкретном случае ее содержание будет определяться тем, насколько существующие в виде общественно принятого идеала музыкально-педагогические ценности приобретут для учителя музыки личностный смысл.

К их определению как эталонного ориентира в формировании ПКБУМ в процессе ИИП мы подошли через взаимное преломление аксиологических характеристик педагогической деятельности и аксиологической трактовки функций искусства, рассматриваемых как «те цели, которые в эксплицитной или в имплицитной форме искусство ставит перед собой, те ценности, которыми руководствуется художник при создании произведения и которые принимает во внимание аудитория, воспринимая это произведение» [142, с. 176]. Проведенный теоретический анализ работ Ю. Б. Борева, И.Ф.Исаева, М. С. Кагана, И. П. Никитиной, В.А.Сластенина, Г.И.Чижаковой, Е.Н.Шиянова и др. [45; 92; 97; 142; 182; 183] позволил отнести к числу профессиональных ценностей учителя музыки следующие:

- самобытная развивающаяся личность ученика как высшая педагогическая ценность;
- музыка как средство его духовного обогащения;
- Добро, Красота, Свобода, Воспитание как общечеловеческие ценности музыкально-педагогической деятельности;
- общие музыкально-теоретические знания, осведомленность в теории музыкального исполнительства, представление об исполнительских традициях как ценности-знания учителя музыки;
- качества личности учителя-музыканта, производные от целого ряда не только общепрофессиональных, но и специальных музыкально-исполнительских способностей как ценности-качества;
- владение музыкально-исполнительскими навыками и способами действий как ценности-умения и ценности-навыки учителя музыки;

– возможность саморазвития исполнительских способностей и художественно-творческого потенциала; свобода художественного творчества; приобщенность к творчеству композитора, радость сотворчества, возможность собственного творчества; самовыражение в исполнительстве; возможности художественного общения; познание мира и себя в нём (самопознание) как ценности, раскрывающие личностное значение и смысл музыкально-педагогической исполнительской деятельности;

– функциональные ценности: социализации индивида, приобщения его к мировой и национальной музыкальной культуре, коммуникативная, орективная (внушающая), когнитивная (познавательная), духовно-преобразующая.

Овладение профессиональными ценностями учителя музыки в процессе ИИП будет происходить через механизм превращения внешних стимулов в профессионально-личностную ценность. По нашему мнению, данный процесс может быть условно разделен на три этапа. На первом из них следует организовать восприятие студентами личностной и социальной значимости профессиональных музыкально-педагогических ценностей. Второй этап предполагает вовлечение обучающихся в учебную музыкально-педагогическую деятельность, обуславливающую развитие у них потребности в достижении соответствующих ценностей. Третий этап – это приобретение будущими учителями музыки опыта самостоятельной музыкально-педагогической деятельности, главным стимулом и регулятором которой должны стать субъективированные ими ценности.

Особенность формирования когнитивно-технологического компонента ПКБУМ в рамках рассматриваемого нами процесса обусловлена такой особенностью исполнительской деятельности, как необходимость воспроизведения реального звучания для раскрытия духовного содержания произведения. Долголетняя исполнительская практика выработала и отшлифовала как ряд традиционных методов познавательной деятельности музыканта (теоретический анализ

произведения, интонационный, стилевой, метод целостного анализа и др.), так и множество исполнительских приемов (различных видов туше, артикуляции, штрихов, способов педализации и др.), призванных служить воплощению музыкальных образов. Признание инструментального исполнительства одним из специфических средств профессиональной музыкально-педагогической деятельности не оставляет сомнений в том, что овладение ими является необходимым для будущего учителя музыки.

Однако данный комплекс не отражает, на наш взгляд, полностью специфику ПКУМ, одним из основных признаков которой является педагогическая направленность. Так как работа по музыкальному воспитанию всегда связана с изучением музыкальных произведений, то одним из ее непосредственных проявлений в деятельности учителя музыки может выступать педагогически целесообразный их отбор для использования в учебно-воспитательном процессе. Подчеркнем, что этот аспект деятельности требует наличия у учителя музыки определенного багажа музыкальных знаний, широты музыкального кругозора, владения методикой музыкального образования. Не менее важным является умение ярко и образно прокомментировать музыку так, чтобы стимулировать у учащихся ее эмоциональное и заинтересованное восприятие в процессе прослушивания.

Таким образом, проектируя процесс ИИП, преследующий цель формирования ПКБУМ, необходимо предусмотреть комплекс мер, обеспечивающих будущему педагогу-музыканту возможность введения «живой» музыки в пространство школьного урока и музыкального образования в целом. Мы считаем, что эти меры должны быть направлены на овладение студентами исполнительской техникой как определенным комплексом исполнительских приемов; на приобретение ими системных теоретических знаний о музыке, включающих знания о способах организации инструментально-исполнительской деятельности в условиях общего образования и музыкального просветительства, и умений применять их в педагогической практике; на освоение исполнительского репертуара,

необходимого в профессиональной деятельности; на приобретение опыта музыкально-педагогической коммуникации, в которой передаваемая информация имеет звуковое выражение и личностный смысл. Особое значение в этом процессе мы придаем выявлению и реализации межпредметных связей на основе объединения и обобщения знаний и навыков, полученных при освоении психолого-педагогических, музыкально-теоретических и специальных дисциплин.

Педагогическая профессия, творческая по своей сути, не случайно часто сравнивается с искусством. Особенно наглядна эта связь в деятельности учителя музыки, активно использующего возможности своего искусства в воспитании детей и молодежи. В процессе инструментально-исполнительской деятельности учителя происходит продуктивное освоение и одухотворение созданных композитором произведений, благодаря чему они становятся доступны для восприятия слушателями-учащимися. Одновременно исполнительская деятельность учителя-музыканта выступает актом педагогического творчества, поскольку в ней происходит преобразование существующей реальности с целью достижения педагогического результата.

Таким образом, необходимым компонентом процесса формирования ПКБУМ выступает развитие способности к творчеству. Фактором этого развития в процессе ИИП должна стать такая ее организация, которая стимулировала бы проявление творчества во всем многообразии отношений, характерных для музыкального исполнительства в контексте педагогической деятельности. Направления этих отношений мы отразили ниже на рисунке 4.

В процессе реализации данных отношений происходит развитие обобщенных творческих способностей личности, таких, как: самостоятельное видение проблем, противоречий; умение формулировать и анализировать проблемы; умение находить для них решение; умение переносить знания, умения, навыки и способы умственных действий в новую ситуацию; умение увидеть новую сторону в знакомом объекте; умение комбинировать, синтезировать ранее усвоенные способы деятельности в новые [179].



Рис. 4. Направления отношений в процессе инструментально-исполнительской деятельности студента

В проекции на музыкально-педагогическую деятельность эти отношения будут связаны: с развитием исполнительской самостоятельности; с приобретением умений объективного и всестороннего осмысления педагогической действительности, ее критической оценки и преобразования с позиций профессиональных ценностей; с овладением навыками переноса исполнительских знаний, умений, навыков в конкретные ситуации профессиональной музыкально-педагогической деятельности; с развитием творческого воображения и фантазии; с формированием способности к продуцированию новых идей и способов действий на основе имеющегося профессионального опыта.

Важнейшими условиями развития творческой способности является наличие внешних и внутренних стимулов, в качестве которых выступают стоящие перед будущим специалистом профессиональные задачи и его личностные смыслы. При этом образовательное пространство музыкального искусства предполагает установление продуктивной субъект-субъектной

коммуникации в его подсистемах, что должно способствовать успешности формирования профессиональных качеств учителя музыки как синтеза его личностной, творческой, педагогической сущности. При этом определяющая роль отводится включению механизма мотивационной направленности, что обеспечивает студенту смысловое наполнение его многоаспектных преобразующих взаимодействий в процессе исполнительской деятельности.

Итак, инструментально-исполнительская подготовка обладает значительным культурно-образовательным потенциалом, раскрываемым через функции собственно инструментально-исполнительской деятельности. В их числе наиболее значимы для формирования ПКБУМ такие, как эстетическая, гедонистическая, компенсаторная, познавательно-эвристическая, коммуникативная, воспитательная. В этих функциях заключена возможность формирования у студентов музыкального вкуса, музыкальных потребностей, ценностных ориентаций в мире музыки, пробуждения творческого духа. В процессе ИИП происходит овладение исполнительским мастерством как способом творческого воплощения знаний, умений и навыков; приобретение знаний, касающихся способов организации инструментально-исполнительской деятельности в условиях общего образования и музыкального просветительства, и умений применять их в непосредственной педагогической практике; освоение инструментально-исполнительского репертуара учителя музыки; приобретение опыта музыкально-художественной коммуникации в образовательном процессе.

Однако реализация культурно-образовательного потенциала ИИП в целях формирования ПКБУМ требует специальной организации данного процесса. Таким образом, обуславливается необходимость разработки теоретической модели, отражающей его основные элементы и их взаимосвязи.

### **1.3. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки**

В настоящее время профессиональная культура учителя признаётся сложной многогранной системой, вбирающей в себя мировоззренческие позиции, ценностные ориентации, личностные характеристики, освоенный педагогический опыт и степень его инициации в образовательной среде. Она формируется на всех этапах профессионального становления педагога под влиянием различных факторов социальной, в первую очередь – профессиональной – действительности, но ее основной базис закладывается в период обучения будущего специалиста в вузе (В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Г. И. Гайсина, И. Ф. Исаев и др.). Данные концептуальные установки не теряют своей значимости и тогда, когда речь идёт о формировании профессиональной культуры будущих учителей музыки.

В своем исследовании мы сфокусировали внимание на таком ее аспекте, как инструментальное (фортепианное) исполнительство. Такой взгляд на обозначенную нами проблему обусловлен тем, что свое непосредственное выражение профессиональная культура учителя музыки находит в способности к организации деятельности, в которой педагогический результат достигается с помощью создаваемых художественных объектов, т.е. исполняемых музыкальных произведений (или их фрагментов). Таким образом, способность к художественной, а именно – к инструментально-исполнительской – деятельности выступает атрибутивным качеством профессиональной культуры учителя-музыканта.

Художественная деятельность, согласно концепции, разработанной М. С. Каганом, представляет собой органическое слияние основных видов человеческой деятельности – познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной [98]. Отсюда вытекает, что способность к художественной деятельности включает в себя способности к познанию, оценке, общению и созиданию. Принимая данную точку зрения и учитывая «встроенность» музыкально-педагогического исполнительства в образовательный процесс, мы рассматриваем ПКУМ как интегративную

способность к созиданию, оценке, познанию и общению в пространстве музыкально-педагогических систем, функционирующих на основе единства музыки, как вида искусства, и педагогики, как искусства воспитания. При таком понимании профессиональной культуры учителя музыки процесс ее формирования не может быть обеспечен в полной мере в рамках существующей дискретно-дисциплинарной системы профессиональной подготовки специалистов на музыкальных факультетах педвузов.

Мы предположили, что достижение высокого уровня ПКБУМ в процессе инструментально-исполнительской подготовки возможно, если он будет выстраиваться как система, предусматривающая личностное, профессиональное и социальное развитие студентов от исходного уровня владения исполнительскими навыками к заданному результату. С целью изучения возможностей воплощения данного предположения в реальность мы обратились к методу моделирования. При этом мы руководствовались тем, что данный метод, являясь общенаучным методом научного исследования, позволяет объединить эмпирическое и теоретическое при изучении педагогических явлений, т.е. сочетать в ходе исследования педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций [111]. Также мы учитывали мнение В. П. Беспалько, считающего построение модели эффективным средством проектирования обучения в соответствии с поставленной целью [38].

Основное понятие метода моделирования – модель. Одним из наиболее распространенных ее определений является следующее: «Модель – такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [235, с. 52]. При выстраивании модели формирования ПКБУМ в процессе ИИП значимым для нас стало определение, данное А. Н. Дахиным: «Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм и формул, который будучи подобен исследуемому объекту

(или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [70, с. 98].

В основе нашей модели – идея преодоления тенденции узкоспециальной направленности в преподавании исполнительских дисциплин в педагогическом вузе путем интеграции музыкально-исполнительских и психолого-педагогических аспектов профессиональной подготовки как необходимого условия формирования ПКБУМ. При этом, будучи солидарны с В. Л. Бениным в том, что специфика выполняемой профессиональной деятельности формирует определенный тип профессионального мышления [30], мы не могли не учитывать существующее, но не всегда принимаемое во внимание противоречие между традиционной организацией фортепианного обучения преимущественно в форме индивидуальных занятий и «публичным» характером деятельности учителя-музыканта. В этой связи значимой для нас стала точка зрения Л. Н. Когана, согласно которой «процесс развития личности – одновременно процесс и общественного, и индивидуального развития, причем обе эти стороны неразрывно связаны между собой» [107, с. 10].

Также мы исходили из того, что успешность проектируемого процесса во многом будет определяться сформированностью у будущих учителей музыки системы профессиональных ценностных ориентаций. Поэтому при разработке модели мы изначально имели в виду направление мировоззренческих ориентиров, определяющих состояние профессиональной культуры студентов в качестве ее основы.

Инструментально-исполнительская деятельность учителя-музыканта требует серьезной технической подготовки и овладения «репертуаром, состоящим из широкого круга произведений практически всех стилей, жанров, с которыми необходимо познакомить учащихся» [1, с. 165]. Такая потребность репертуарной разноплановости предполагает раскрытие исполнительско-творческих способностей обучающихся, таких, как

музыкально-образное восприятие, музыкальный слух, художественно-образное мышление, музыкально-образная память, сенсомоторные качества рук, эмоциональное отношение к исполняемому, способность к индивидуально-творческой интерпретации. Это определило второе направление проектируемого процесса – освоение студентами исполнительских технологий как совокупности «всех способов и средств, действий и операций, умений и навыков самого различного содержания, с помощью которых музыкант, с учетом внешних и внутренних условий (факторов), так или иначе управляет исполнительским процессом, шире – собственной художественно-творческой деятельностью» [36, с. 26].

В конечном же итоге у студентов должно сложиться целостное видение музыкально-педагогической деятельности как системы, частью которой является педагогическое инструментальное исполнительство. Таким образом, необходимость развития интегративных навыков и творческих способностей обучающихся обусловило третье направление выстраивания процесса ИИП, преследующего цель формирования ПКБУМ.

Обозначенная позиция нашла свое отражение в разработанной нами структурно-функциональной модели формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки и определила ее многоуровневое строение, выраженное в блоках: ориентировочно-целевом, теоретико-методологическом, педагогических условий, содержательно-процессуальном, критериально-оценочном (Рис.5).

Так, ориентировочно-целевой блок выполняет функции целеполагания и прогнозирования. Целеполагание предполагает постановку цели и связанных с ее достижением задач. Прогностическая функция состоит в ориентации процесса обучения на ожидаемый результат.



Рис. 5. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе ИИП

На рисунке обозначено: \*ИИП – инструментально-исполнительская подготовка; \*\*ПКБУМ – профессиональная культура будущего учителя музыки

Ориентировочно-целевой блок детерминировал предназначение теоретико-методологического блока, выполняющего регуляторную функцию по отношению к содержанию, формам и методам, а также к деятельности субъектов проектируемого процесса. Данный блок представлен комплексом методологических подходов применительно к цели моделируемого процесса. Отметим, что в наиболее общем виде категория подхода указывает на избранное неизменным основание в анализе и проектировании любого явления. Термин «подход к обучению» в настоящее время не имеет однозначного толкования. Это понятие может выступать мировоззренческой категорией, отражающей социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания. Также оно может указывать на глобальную и системную организацию образовательного процесса, включающую все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия [87]. Опорной для нас стала последняя из приведенных трактовок, исходя из чего оптимальными относительно формирования ПКБУМ в процесс ИИП мы сочли системный, интегративный, личностно-деятельностный, компетентностный и культурологический подходы.

Так, при выборе системного подхода мы руководствовались мнением Г. Н. Серикова, считающего, что все педагогические явления должны рассматриваться как некая образовательная система [180]. Основываясь на данном положении, мы видели возможность решения проблемы нашего исследования в системной организации профессиональной подготовки будущих учителей музыки в части инструментально-исполнительских дисциплин с учетом необходимости формирования их профессиональной культуры как педагогов-музыкантов. При наличии определенной множественности трактовок понятия «педагогическая система» (Т. А. Ильина, Н. В. Кузьмина, Г. Н. Сериков, Т. И. Шамова и др.) [91; 121; 180; 231], мы остановились на определении, предложенном В. П. Беспалько: «Под педагогической системой мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов, процессов, необходимых для создания

организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности» [38, с. 6]. Таким образом, системный подход позволил нам установить внутренние и внешние связи моделируемого процесса, где содержание детерминировано заданной целью, а достижение заданного результата связано с создаваемыми условиями.

Использование интегративного подхода обусловлено необходимостью отражения в проектируемом процессе особенностей профессиональной деятельности будущих учителей музыки. Его реализация предусматривает взаимосвязанность учебно-исполнительской, учебно-педагогической, творческой деятельности в едином процессе ИИП, что открывает широкие возможности для формирования у студентов ряда профессионально важных качеств. В частности, данный подход должен обеспечить осознание студентами значимости овладения инструментально-исполнительскими навыками как необходимым элементом профессиональной культуры учителя музыки. Использование при этом различных форм деятельности должно способствовать развитию у них интегративных умений и навыков – конструктивных (логическое выстраивание урока музыки в единстве организаторской и инструментально-исполнительской деятельности), информационных (умение использовать различные информационные ресурсы при осуществлении педагогической инструментально-исполнительской деятельности), коммуникативных (осуществление педагогического взаимодействия с использованием инструментально-исполнительских навыков).

Личностно-деятельностный подход мы понимали как субъектно-ориентированную организацию педагогического взаимодействия и управление со стороны педагога учебной деятельностью студентов при решении ими специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики (И.А.Зимняя, А.К.Маркова, И.С.Якиманская и др.) [86; 134; 242]. Большая степень субъективности, присущая исполнительской деятельности как художественно-творческой, а также требование наличия природных задатков и развития специальных способностей для ее выполнения послужили

основанием для понимания того, что формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки не может вестись в отрыве от задач развития личности. Поэтому решающим при выборе данного подхода стало то, что он предполагает «...создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной ..., профессионально компетентной и саморазвивающейся личности» [86, с. 251-252]. Таким образом, формирование искомого качества у студентов мы связывали с их индивидуальным профессионально-личностным развитием от определенного уровня инструментально-исполнительской подготовки к высокой степени профессиональной культуры. Обозначенная траектория процесса предполагала такую его организацию, при которой усваиваемое студентами предметное содержание инструментально-исполнительских дисциплин осознавалось бы ими одновременно как профессиональная и личная ценности (музыка как средство развития личности ученика и собственного духовного обогащения, как возможность профессионального творчества, познания мира и себя в нем, как средство художественного общения и самовыражения), в силу чего процесс обучения приобретал бы для них личностный смысл.

Выбор компетентностного подхода обуславливался необходимостью согласованности учебного процесса с современными требованиями к образованию. Основная идея данного подхода состоит в том, что «главный результат образования – это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях. В связи с этим ... доминирующим является представление не просто о «наращивании объема» знаний, а о приобретении разностороннего опыта деятельности» [89]. Продолжая эту мысль, отметим, что одним из основополагающих аспектов любой деятельности является умение прогнозировать результат предпринимаемых действий. Вот почему при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании необходимо не только

«сформировать эталонные образцы педагогического труда, но и развить поисковую деятельность студентов» [19, с. 11]. Таким образом, проектируя процесс формирования ПКБУМ на основе ИИП, мы имели в виду преодоление ее узкоспециальной ориентации в пользу развития навыков широкого диапазона действий, которые обеспечили бы студентам в дальнейшем успешное выполнение многовекторной профессиональной деятельности, интегрирующей общекультурные, психолого-педагогические, музыковедческие и музыкально-исполнительские аспекты.

Необходимость установления связи между компонентами профессиональной культуры будущих учителей музыки и организацией деятельности по ее формированию детерминировала наше обращение к культурологическому подходу. С позиций данного подхода, образование – это культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде и направленный на освоение учащимися социального (культурного) опыта, включающего знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений [31]. Нельзя не заметить, как отмечает О. Е. Иванова, что опыт, приобретаемый человеком в процессе обучения, является точкой пересечения компетентностного и культурологического подходов [89]. Однако если компетентностный подход нацелен на овладение студентами определенными компетенциями в качестве основы действий в различных профессиональных ситуациях, то культурологический подразумевает развитие всех сущностных сил человека, образующих структуру, включающую способности к определенному виду деятельности, знания, навыки, умения для ее выполнения, направленность личности на эту деятельность [107]. Таким образом, реализацию культурологического подхода в моделируемом процессе мы мыслили в организации культуросообразной образовательной среды, способствующей формированию компонентов ПКБУМ в ходе ИИП.

Связь между теоретическими положениями и педагогической практикой при разработке модели выстраивалась нами на основе принципов,

отражающих основные закономерности программируемого процесса – зависимость процесса обучения от потребностей общества и личности; зависимость обучения от индивидуальных особенностей студента; взаимосвязь цели, задач, содержания, методов, форм и результатов образовательного процесса.

Одним из основополагающих стал принцип гуманистической направленности педагогического процесса как ведущий принцип образования, выражающий необходимость гармоничного единства целей общества и личности [184]. Соответственно целям нашего исследования, соблюдение данного принципа будет состоять в том, чтобы не просто сформировать у студента нужные компетенции согласно требованиям ФГОС ВПО, а, как писал В. А. Сухомлинский, «открыть перед каждым ... питомцем те сферы развития его духа, где он может достичь вершины, проявить себя, заявить о своем Я» [197, с. 373]. Следует подчеркнуть, что личностно-профессиональное становление музыканта – сложный процесс, включающий развитие не только комплекса специальных умений и навыков, но и «те метаморфозы, внутренние сдвиги, которые совершаются в области фантазии и воображения, в эмоционально-волевой сфере, а также в сфере профессионального музыкального мышления, художественного сознания обучающегося» [160, с. 342]. Таким образом, время обучения в вузе должно стать для будущего учителя музыки периодом интенсивного формирования его личности, и то, как она будет развиваться, зависит от тех принципов, на которые будет опираться процесс обучения. Реализация принципа гуманистической направленности в организации условий формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки требует признания самоценности личности обучающегося в мире музыки и подчинения всего образовательного процесса задачам ее (личности) всестороннего развития.

Ведущим ориентиром при отборе предметного содержания образования и методов деятельности педагога и обучающихся явился для нас принцип

научности содержания и методов учебного процесса [152; 184]. В связи с этим нельзя не отметить, что в педагогике искусства, особенно в областях, связанных с исполнительством, успешность обучения и творческие достижения учеников принято связывать с личностью педагога. Достаточно вспомнить Г. Г. Нейгауза – создателя одной из крупнейших пианистических школ – его учениками были Э. Гилельс, Я. Зак, Е. Малинин, С. Рихтер и др. Плеяду известных исполнителей воспитал А. Б. Гольденвейзер: среди его учеников – Д. Башкиров, Л. Берман, Г. Гинзбург, Р. Тамаркина, Т. Николаева, С. Фейнберг и др. Знаменитыми педагогами, воспитавшими немало талантливых исполнителей, были А. Н. Есипова, Л. В. Николаев, Л. Н. Оборин.

В то же время, трудно не согласиться с мнением Г. М. Цыпина, подчеркивающего, что в данном случае «за персонально характерными приметами облика того или иного педагога – система принципов и установок, претворяемых в учебной деятельности», и пути к решению профессионально-личностного развития обучающихся следует искать в такой организации процесса обучения, которая обеспечивала бы его высокие результаты [160, с. 344].

Таким образом, отдавая должное достижениям отечественного пианизма и в то же время будучи убеждены в уникальности феномена педагогического исполнительства как явления культуры, мы считаем, что процесс ИИП, ориентированный на формирование ПКБУМ, должен отражать современные идеи педагогической науки и музыкознания касаясь данной сферы. Также рассматриваемый принцип мы видим как основание для использования в процессе формирования ПКБУМ достижений в смежных областях, в первую очередь – психологии и педагогической культурологии.

Современный подход к образованию нацеливает организацию процесса обучения на профессионально-личностное развитие обучающихся, в связи с чем первостепенное значение имеет приобретение ими в процессе обучения компетентностей, выражающихся в способности использовать свой личностный потенциал в разнообразных ситуациях профессиональной деятельности [79; 134; 226]. В связи с этим наша модель предусматривает при

формировании профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки опору на принцип профессиональной направленности обучения в высшей школе. Реализация данного принципа в вузовском образовании предполагает «формирование у студентов умений выполнять широкий комплекс мыслительных операций, аналоги которых в той или иной степени они должны будут выполнять в своей будущей профессиональной деятельности» [159]. Осмысление данной позиции в контексте проводимого нами исследования предопределило соотнесение содержательного наполнения моделируемого процесса с видами профессиональной деятельности специалистов рассматриваемого профиля – педагогической, культурно-просветительской, исследовательской, проектной.

Не менее значимой для нас стала позиция Г. М. Цыпина и его последователей по отношению к целям музыкально-исполнительского обучения, согласно которой « формирование собственно игровых качеств, музыкально-исполнительских умений и навыков, т.е. учение в узком смысле слова, должно быть не самоцелью, подменяющей собой все остальное, а лишь одной из целей, отнюдь не более важной, нежели всестороннее и универсальное развитие учащихся» [160, с. 343]. Считая данное утверждение полностью справедливым по отношению к профессиональной подготовке будущих учителей музыки, мы планировали строить процесс инструментально-исполнительской подготовки таким образом, чтобы приобретаемые студентами в процессе обучения специальные компетенции имели бы широкий диапазон действия и в будущем могли бы легко применяться в ситуациях, требующих от педагога-музыканта принципиально новых подходов к решению возникающих в его практике задач. По нашему мнению, реализация данного принципа создает условия для подготовки студентов к профессиональной адаптации еще в годы обучения в вузе.

Данные подходы и принципы определили содержание блока педагогических условий, выполняющего оптимизирующую функцию относительно формирования ПКБУМ в процессе ИИП. Выделенные нами

для дальнейшей разработки и апробации педагогические условия мы сформулировали следующим образом: 1) актуализация культурно-образовательного потенциала ИИП для обеспечения становления профессионально-педагогической мировоззренческой позиции будущих учителей музыки; 2) ориентация процесса ИИП на использование ее культурно-образовательного потенциала в целях приобретения студентами позитивного опыта межличностной коммуникации в музыкально-образовательном процессе на основе развития их профессионально значимых личностных качеств; 3) разработка и отбор критериально-диагностического инструментария, позволяющего проводить педагогический мониторинг и оценку эффективности процесса формирования ПКБУМ в условиях ИИП; 4) учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, отражающее содержание ее культурно-образовательного потенциала.

Содержание и особенности организации моделируемого процесса раскрывает содержательно-процессуальный блок, выполняющий, таким образом, формирующую, организационную и побудительную функции.

Ядро содержательной части обусловлено совокупностью характеристик компонентов профессиональной культуры учителя музыки (система профессионально-ценностных ориентаций; система знаний, умений и навыков, связанных с инструментально-исполнительской деятельностью в условиях общего музыкального образования; компетенции как общепрофессионального, так и специального характера; профессионально-личностные качества учителя-музыканта; потребность в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании в профессиональной деятельности, неотъемлемой частью которой выступает инструментальное исполнительство). Содержательный компонент предусматривает реализацию педагогизированного содержания дисциплин музыкально-инструментальной подготовки, а также спецкурса «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки».

Важной структурной единицей модели является комплекс методов обучения, направленных на формирование ПКБУМ в процессе ИИП. В педагогической науке существуют различные определения понятия «метод обучения», однако большинство авторов в своих определениях отталкиваются от его понимания как способа организации учебной деятельности. Нам близка трактовка метода обучения как упорядоченного способа совместной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Г. М. Коджаспирова, П. И. Пидкасистый, Р. И. Юнацкевич и др.) [109; 153; 240]. Исходя из этого, при выборе методов обучения мы руководствовались поставленной целью, способом усвоения содержания и характером взаимодействия субъектов проектируемого процесса. Понимая ПКБУМ как становящееся явление, мы предполагали нацеленность методов обучения на то, чтобы, с одной стороны, стимулировать функциональность уже имеющихся у студентов знаний, умений и навыков общепрофессионального и специального характера, а с другой – способствовать приобретению новых и применению их на практике. Таким образом, оптимальным мы сочли комплексное сочетание традиционных методов обучения в высшей школе (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский), методов контекстного обучения (деловые игры, метод проектов) и методов педагогики искусства (методы театрализации, творческих заданий, размышления о музыке, педагогически ориентированный метод целостного анализа музыкального произведения и др.).

В педагогике принято различать содержание терминов «форма обучения» и «форма организации обучения»: в первом случае – это «коллективная, фронтальная или индивидуальная работа учащихся на уроке или любом учебном занятии; во втором – «... какой-либо вид занятия (урок, лекция, семинарские, практические и лабораторные занятия, диспут, конференция, зачет, предметный кружок и т.п.)» [153, с. 259]. Нами была принята трактовка, согласно которой под формами организации обучения

понимается «упорядочивание, налаживание, приведение в систему взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала» [Там же]. Таким образом, формы организации обучения в рамках нашей модели определялись видами деятельности междисциплинарного характера, организуемой с целью формирования ПКБУМ в процессе ИИП, а именно: аудиторные групповые и индивидуальные занятия; выполнение студентами практических заданий, предполагающее управление со стороны педагога; самостоятельная работа студентов; индивидуальная и групповая деятельность студентов; учебная практика; публичные выступления; подготовка и проведение тематических вечеров; участие в конкурсах, фестивалях, различных социальных мероприятиях; мастер-классы ведущих учителей; музыкально-исследовательская деятельность. Таким образом, через комплекс методов и организационных форм, стимулирующих учебную деятельность студентов, обеспечивается побудительная функция модели.

Воплощение в реальность содержательной части модели подразумевает реализацию организационной функции, которая заключается в выстраивании процесса обучения в соответствии с поставленной целью и определенными задачами. Поэтому формирование ПКБУМ в процессе ИИП мы мыслили на основе прохождения трех взаимосвязанных этапов – адаптивного, репродуктивного, творческого. Их содержание диктуется своеобразием формируемого качества как системного интегративного явления, в силу чего составляющие его элементы находятся в состоянии тесной взаимосвязи и взаимопроникновения. Поэтому направленность каждого из этапов предполагает сферой своего влияния формирование искомого качества прежде всего как целостного явления, в котором лишь условно могут быть выделены составляющие его компоненты.

Так, направленность процесса инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки на формирование профессиональной культуры предполагает развитие способностей студентов к продуктивному

межличностному взаимодействию в музыкально-образовательной среде, в связи с чем на первый план выступает необходимость адаптации студентов к предстоящей профессиональной деятельности.

В настоящее время термин «адаптация» употребляется в биологии, медицине, социологии, психологии, педагогике. В самом общем виде адаптация – это процесс приспособления строения и функций организма к изменившимся условиям существования [185]. Особенностью социальной адаптации является «активное приспособление человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств, которое характеризуется тем, что человек, сам осознав необходимость изменений в отношениях со средой, формирует новые способы поведения, направленные на гармонизацию отношений с окружающими» [109, с. 70]. Профессиональная адаптация – одна из наиболее значимых составляющих социальной адаптации. Она может быть охарактеризована как «оптимизация взаимоотношений личности и группы, сближение целей их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидуумом норм и традиций группы, вхождение в ее ролевую структуру» [Там же]. В связи с этим нельзя не согласиться с утверждением Л. Д. Столяренко, что «адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности» [151, с. 320]. Исходя из сказанного, в рамках проектируемого процесса адаптация выступает как установление оптимального отношения личности к музыкально-педагогической деятельности, включающей музыкальное исполнительство в качестве неделимой ее части.

Таким образом, адаптивный этап в нашей модели предполагает формирование позитивной установки на инструментально-исполнительскую деятельность как одну из слагаемых профессии, выявление «пробелов» в знаниях, умениях и навыках, связанных с инструментальным исполнительством, их необходимую коррекцию. Результатом данного этапа мы будем считать: осмысление значимости инструментально-исполнительской деятельности учителя музыки в образовательном процессе, принятие ее целей; сформированность личной системы профессиональных

ценностей и ценностных ориентаций учителя музыки; понимание необходимости овладения профессиональной культурой учителя музыки, готовность к ее формированию в процессе ИИП.

Следующий этап – репродуктивный. При определении его содержания мы учитывали мнение Н. В. Бордовской и А. А. Реана, считающих «умение репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения» признаком педагогической компетентности [44, с. 149]. Мы связывали данный этап с необходимостью формирования у студентов профессионально значимых знаний, умений и навыков, необходимых для овладения специальными компетенциями, обеспечивающими на следующем этапе развитие ПКБУМ. При этом мы имели в виду, что формирование культуры предполагает как принятие индивидом ее ценностей, так и освоение образцов и норм соответствующей деятельности. Поэтому, проектируя данный процесс, мы принимали во внимание, что репродуктивный этап формирования умений проходит три стадии, а именно: первичные умения (осознание цели действия и поиск способов ее выполнения, деятельность методом «проб и ошибок»); недостаточно умелая деятельность (знание о способах выполнения действия и использование ранее приобретенных, несистематических для данной деятельности навыков); отдельные общие умения (ряд отдельных высокоразвитых, но узких умений, необходимых в различных видах деятельности) [157, с. 155]. Исходя из сказанного, прогнозируемый результат данного этапа мы видели выраженным в следующих показателях: сформированность системы теоретических и процедурных знаний, связанных с инструментально-исполнительской деятельностью в контексте общего музыкального образования; готовность к использованию имеющихся инструментально-исполнительских навыков в музыкально-образовательной и культурно-просветительской практиках; навыки свободного общения с классом в процессе включения «живой» музыки в образовательный процесс.

Третий этап – творческий, направленный непосредственно на формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки, что предполагает развитие у студентов высокой степени интегративных умений, профессионального мастерства и потребности в самовыражении и саморазвитии. В этом вопросе значимым для нас стало мнение К. К. Платонова, согласно которому, на творческом уровне высокоразвитое умение и мастерство проявляются в конкретной деятельности через осознание не только цели, но и способов ее достижения, а также через используемые умения [157]. Раскроем подробнее смысл употребляемых терминов.

«Творчество» – понятие условное, обозначающее как создание принципиально нового, не известного ранее, так и открытие относительно нового (например, для самого субъекта). Новым может считаться также активное, отвечающее потребностям времени освоение уже существующего богатства культуры. Таким образом, творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно небывалое, в таком виде никогда ранее не существовавшее [144; 218; 219].

Специфическим проявлением творчества является процесс саморазвития как сознательный процесс изменения индивидом самого себя с целью приобретения новых качеств и более полной реализации своих индивидуальных и профессиональных возможностей. Различные подходы в употреблении термина «саморазвитие» в философии, психологии и педагогике требуют его уточнения в контексте нашего исследования.

В философии категория «саморазвитие» выражает направленное, закономерное изменение объекта под влиянием внутренне присущих ему противоречий, факторов, условий [219]. Под саморазвитием личности понимается фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни.

Понятие «саморазвитие» относится к основным категориям педагогической науки. Б. З. Вульф и В. Д. Иванов определяют саморазвитие как собственную активность человека в изменении себя, в раскрытии,

обогащении своих духовных потребностей, личностного потенциала [56]. Е. Н. Остроумова профессионально-личностное саморазвитие будущего специалиста видит как многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс, способствующий формированию индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности, помогающий осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самосовершенствования в учебно-профессиональной сфере [150]. А. З. Рахимов определяет саморазвитие как «потребность в самосовершенствовании, самодвижении, построении себя как личности» [161, с. 223].

Основываясь на изложенном, мы понимаем профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя музыки как процесс, основанный на внутреннем противоречии между «Я» реальным и «Я» идеальным. Данное противоречие детерминирует собственную активность студента в совершенствовании своей деятельности и самого себя как профессионала.

Стремление к профессиональному самосовершенствованию осознается как необходимость достижения профессионального мастерства. Мастерство, согласно словарю С. И. Ожегова, – это умение, владение профессией, трудовые навыки. Также это слово может указывать на высокое искусство в какой-либо области [149]. Мастерство может трактоваться как «глубокое понимание дела, сочетаемое с развитым умением осуществлять эффективные действия в каком-либо виде профессиональных или любительских занятий» [185, с. 195]. Профессиональное мастерство рассматривается через усвоение работником высоких стандартов профессии, воспроизведение на оптимальном уровне ранее созданных и накопленных в профессии рекомендаций, разработок, инструкций. Данное качество выступает важным условием подготовки человека к профессиональному творчеству как созданию новых эталонов, задач и способов деятельности в профессии [2]. Таким образом, термин «мастерство» актуализирует представление о качестве деятельности человека с точки зрения единства понимания ее закономерностей, внутренних связей и используемых технологий.

Следовательно, понятие «мастерство» по отношению к профессиональной деятельности учителя музыки должно означать, во-первых, постижение ее интегративной сущности как деятельности художественно-педагогической, в которой развитие личности ученика обеспечивается через реализацию функций искусства – основных (эстетической, гедонистической, компенсаторной) и «дублирующих» (прежде всего, воспитательной, коммуникативной, информационной). Во-вторых, о достижении учителем музыки профессионального мастерства будет свидетельствовать свободное владение разнообразными исполнительскими приемами в контексте достижения профессиональных целей (активное приобщение детей к музыкальному искусству через совместную музыкальную деятельность, пробуждение интереса учащихся к музыке посредством введения «живой» музыки в учебный процесс, аккомпанирование пению детей в процессе деятельностного освоения ими предметного содержания и собственному пению в процессе ознакомления учащихся с образцами вокального искусства и т.д.).

Выраженным результатом третьего этапа должны стать поисково-преобразовательный характер музыкально-педагогической деятельности; полнота постижения и передачи ценностно-смысловой сути исполняемых произведений в контексте решения педагогических задач; наличие и степень реализации программы музыкально-педагогического самообразования, включающего повышение инструментально-исполнительского мастерства; мера использования имеющегося инструментально-исполнительского опыта в продуцировании новых идей и способов музыкально-педагогической деятельности.

Подчеркнем еще раз, что разделение моделируемого процесса на этапы в достаточной мере условно. Сущность данного процесса мы видим в единстве всех его направлений, исходя из чего его содержание не сводимо ни к одному из них, а должно рассматриваться в комплексе с остальными. Таким образом, успешность первого этапа определяет результат второго, обуславливающего в

свою очередь продуктивность третьего. При этом достижения двух последних выступают стимулом развития мотивационной сферы.

Необходимость установления результативности проектируемого процесса потребовала выделения критериально-оценочного блока, выполняющего диагностическую и оценочную функции. Наличие данного блока предполагает осуществление диагностики и оценки ПКБУМ на всех этапах ее формирования в целях корректировки процесса обучения для достижения наилучшего результата. Реализация оценочной функции означает сопоставление полученных результатов с запланированными на основе их соотнесения с установленными критериями. Алгоритм определения критериев сформированности ПКБУМ мы наглядно отобразили на рисунке 6.

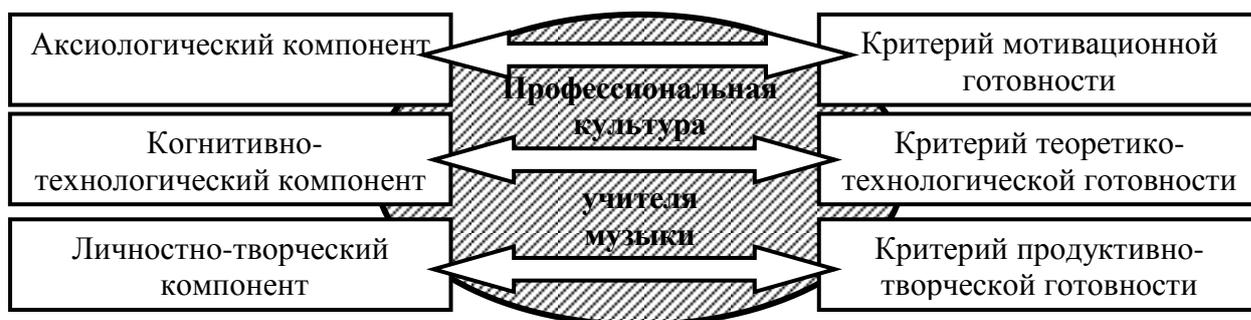


Рис 6. Определение критериев сформированности ПКБУМ в процессе ИИП

При этом мы учитывали мнение В. Л. Бенина, указывающего, что педагогическая культура как на социальном, так и на личностном уровне всегда имеет качественную характеристику, т.е. должна определяться по формуле «высокая или низкая». Уровень педагогической культуры человека определяется тем, в какой мере он выполняет роль воспитателя и педагога. Последнее ученый связывает с рядом таких факторов, как жизненный опыт, человеческая мудрость педагога, объем имеющихся у него знаний, навыки и умения передачи собственных знаний [31]. Важно отметить, что выделение уровней и точная расстановка акцентов в их понимании определяет успешность достижения цели через поступательное движение по пути формирования ПКБУМ в процессе ИИП. Таким образом, мы остановили наш

выбор на четырех уровнях: низком (критическом), среднем (базовом), выше среднего (достаточном), высоком (оптимальном). Данные критериально-уровневые показатели более подробно будут рассмотрены в следующем параграфе нашего исследования.

Итак, данный раздел представленной работы был посвящен построению структурно-функциональной модели формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Метод моделирования позволил комплексно изучить рассматриваемый процесс и определить причинно-следственные связи между поставленной целью, решаемыми для ее достижения задачами, основополагающими подходами и принципами, а также содержанием, формами и методами, обеспечивающими достижение заданного результата.

### **Выводы по I главе**

Одной из задач современного образования является сохранение и воспроизводство духовной культуры общества. В области музыкально-педагогического образования решение этой задачи связано с развитием личности будущего учителя музыки, с формированием его профессиональной культуры. Однако в настоящее время этот процесс характеризуется определенными противоречиями, разрешение которых требует совершенствования форм и методов подготовки специалистов данного профиля.

Анализ понятия «профессиональная культура учителя музыки» базируется на положении о взаимосвязи культуры и человеческой деятельности, а также на положении об интегративном характере музыкально-педагогической деятельности, в соответствии с которыми рассмотрены понятия «культура», «профессиональная культура», «педагогическая культура», «педагогическая деятельность», «музыкальная деятельность», «музыкальная культура». На основе проведенного анализа сделан вывод, что

ПКУМ представляет собой социально обусловленную, динамичную индивидуально-личностную систему, включающую ценностные ориентации учителя музыки (ценностное отношение к музыкальному искусству в единстве его содержательно-эстетических и функциональных аспектов, ценностное отношение к музыкально-педагогической деятельности на основе обретения ее личностного смысла, ценностное отношение к развивающейся личности ученика как высшей ценности), профессионально-личностные качества (направленность на музыкально-педагогическую деятельность, педагогические и музыкально-исполнительские способности), профессиональную компетентность и специфический профессиональный опыт (сочетающий педагогические и исполнительские аспекты), стремление к творческой самореализации в музыкально-педагогической деятельности, что в совокупности обеспечивает продуктивное межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса средствами музыкального искусства. Такая расширенная характеристика ПКУМ отражает ее двойственную природу и служит содержательным ориентиром процесса ее формирования.

Инструментально-исполнительская подготовка содержит широкие возможности для развития у студентов качеств, в значительной мере определяющих состояние профессиональной культуры учителя музыки. Эти возможности заключаются в формировании мотивационной сферы будущих учителей музыки и их профессиональных ориентаций в мире музыкальных ценностей; в достижении ими определенного исполнительского мастерства как способа творческого воплощения профессиональных (педагогических) знаний, умений и навыков; в овладении интегративными навыками; в освоении педагогического исполнительского репертуара; в приобретении опыта музыкально-художественной коммуникации в образовательном процессе.

Использование культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки для формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки обуславливает разработку структурно-функциональной модели, отражающей причинно-

следственные связи данного процесса. Обоснованием цели модели служит социальный заказ на подготовку общественно активного, высокопрофессионального, творчески ориентированного учителя музыки, а обобщенно-смысловой характеристикой данного заказа – профессиональная культура учителя музыки, являющаяся основанием ценностно-ориентированной, творческой, продуктивной музыкально-педагогической деятельности. Целенаправленность и результативность моделируемого процесса определяется наличием взаимосвязи между блоками модели – ориентировочно-целевым, теоретико-методологическим, педагогических условий, содержательно-процессуальным и критериально-оценочным.

Полученная модель позволяет представить формирование искомого качества у студентов как комплексный поэтапный процесс, имеющий общую направленность – развитие профессиональной культуры будущих учителей музыки, отражающий в то же время последовательные и взаимозависимые изменения ее отдельных компонентов. Положительное влияние на его результативность обеспечивается следующими факторами: педагогизацией дисциплин инструментально-исполнительского цикла; дополнением процесса профессиональной подготовки будущих учителей музыки добавочным содержанием в виде теоретического спецкурса «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки»; использованием в учебном процессе, наряду с традиционными методами обучения в высшей школе, нетрадиционных и редко применяемых в инструментально-исполнительской подготовке методов (контекстного обучения, метод проектов) и форм организации обучения (групповая деятельность студентов, подготовка и проведение тематических вечеров, учебно-практическая и исследовательская деятельность и др.); использованием специально разработанных учебно-методических материалов [221; 222; 223; 224].

Подтверждение выводов, полученных в ходе теоретического изучения проблемы исследования, требует проведения опытно-экспериментальной работы с целью оценки их достоверности.

## **ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки**

На основе теоретического изучения и анализа проблемы диссертационного исследования нами была разработана структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, отражающая причинно-следственные связи между поставленной целью и достигаемым результатом. Однако, как справедливо указывает Ф. Ш. Терегулов, реализация причинной связи невозможна без создания соответствующих условий. И хотя условия не прямо порождают следствия, но именно они относятся к числу детерминант, порождающих следствие [204]. Таким образом, в данном разделе диссертации мы должны рассмотреть педагогические условия, необходимые для формирования ПКБУМ в процессе ИИП.

В настоящее время понятие «педагогические условия» не имеет общепринятой научной трактовки. К примеру, Ю. К. Бабанский интерпретирует его как «обстановку, при которой компоненты учебного процесса (учебный предмет, преподавание и учение) представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться» [24, с. 125]. Н. М. Борытко понимает педагогическое условие как внешнее обстоятельство, в той или иной мере сконструированное педагогом, существенно влияющее на протекание процесса и

предполагающее, но не гарантирующее определенный результат [47]. В определении содержания рассматриваемого понятия нам близка точка зрения В. А. Беликова, согласно которой «под педагогическими условиями следует понимать совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [28]. Мы также согласны с В. А. Беликовым в том, что педагогические условия не должны сводиться только к внешним обстоятельствам, оказывающим влияние на образовательный процесс, т. к. формирующаяся в нем личность есть «единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления» [Там же]. Основываясь на сказанном, мы определили педагогические условия формирования ПКБУМ в процессе ИИП как совокупность внешних обстоятельств ее осуществления и актуализации внутренних особенностей личности, от которых зависит развитие искомого качества у студентов.

Придерживаясь обозначенной позиции и исходя из основных положений ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование», при определении педагогических условий эффективности проектируемого процесса мы учитывали следующее: социальная среда, в которой будет реализовываться ПКУМ – образование, социальная сфера, культура; основные формы проявления профессиональной культуры специалиста данного профиля – музыкально-педагогическая и музыкально-просветительская деятельность, интегрирующая педагогические и музыкально-исполнительские аспекты в неделимое целое; для выполнения этих видов деятельности будущему педагогу необходимо обладать комплексом личностных качеств и владеть способами деятельности, обеспечивающими профессиональную активность и положительный результат.

Таким образом, на основе анализа теоретических положений, используя достаточный практический опыт диссертанта в сфере высшего музыкального профессионального образования, были определены следующие педагогические условия формирования ПКБУМ в процессе ИИП:

– условие первое: актуализация культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки для обеспечения становления профессионально-педагогической мировоззренческой позиции будущих учителей музыки;

– условие второе: ориентация процесса инструментально-исполнительской подготовки на использование ее культурно-образовательного потенциала в целях приобретения студентами позитивного опыта межличностной коммуникации в музыкально-образовательном процессе на основе развития их профессионально значимых личностных качеств;

– условие третье: разработка и отбор критериально-диагностического инструментария, позволяющего проводить педагогический мониторинг и оценку эффективности процесса формирования ПКБУМ в условиях ИИП;

– условие четвертое: учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, отражающее содержание ее культурно-образовательного потенциала.

Необходимо подчеркнуть, что выделенные условия имеют комплексный характер, т. е. являются взаимодополняющими, действующими совместно. Рассмотрим каждое из них более подробно.

Основанием для выделения первого педагогического условия стало наше понимание того, что качество профессиональной деятельности учителя музыки определяется не только тем, насколько он владеет разносторонними психолого-педагогическими и специальными знаниями, умениями и навыками, но и той системой взглядов и убеждений, которыми она направляется. Иначе говоря, для педагога-музыканта важно понимать свою воспитательную миссию, свое место в образовательном процессе, сознательно руководствоваться в своей деятельности профессиональными ценностями и идеалами. Поэтому одной из ведущих задач формирования ПКБУМ в педагогическом вузе мы видели развитие профессионально-педагогической мировоззренческой позиции студентов.

М. А. Колесников определяет профессионально-педагогическую мировоззренческую позицию как «устойчивую систему отношений учителя к тем сторонам действительности, людям и самому себе, которые включены в педагогическую деятельность» [112, с. 16]. Общими задачами мировоззренческой подготовки в образовательном процессе вуза являются следующие: обеспечение будущих учителей мировоззренческими знаниями; формирование системы ценностных ориентаций; создание условий для расширения опыта мировоззренческой деятельности» [112, с. 17].

Проецируя данные положения на наше исследование, мы принимали во внимание, что в мировоззрение входят не все знания, а лишь те, которые нужны человеку для ориентации в мире. Таким образом, в состав профессионально-педагогического мировоззрения учителя-музыканта должны входить в первую очередь знания, обеспечивающие «смотрение» на мир с точки зрения профессиональных ценностей. Мы видели возможность формирования таких знаний у будущих учителей-музыкантов в процессе ИИП через освещение с педагогических позиций музыкальных явлений, с которыми встречаются студенты в ходе учебного процесса. В круг этих явлений входят исторически обусловленные направления в развитии музыкального искусства, творчество композиторов, исполнителей, отдельные произведения, музыкальные жанры и т.д.

Для того, чтобы восприятие такого рода информации обучающимися было бы не абстрактным, а могло служить основой для формирования их профессиональных взглядов и убеждений, мы связывали его с разносторонней оценкой изучаемого материала. Основанием для такой оценки должна служить система ценностных ориентаций студентов. Ценностные ориентации в общем смысле – это: 1) избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении; 2) способ дифференциации человеком объектов по их значимости [154]. В условиях неоднозначного, часто агрессивного и даже разрушительного влияния современной музыкальной

культуры на сознание человека целенаправленное формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих учителей музыки представляет непростую задачу. Один из путей ее решения мы видим в том, чтобы содержание ИИП воспринималось бы студентами как личностно значимое для них. Этому, на наш взгляд, должно способствовать следующее:

1. Дополнение традиционного академического учебно-исполнительского репертуара педагогически целесообразными и в то же время интересными для студентов сочинениями. Это могут быть произведения так называемой «популярной классики», композиции современных авторов, различные аранжировки и транскрипции, различной степени сложности обработки народных мелодий, высокохудожественные инструментальные эстрадные произведения и т.д.

2. Отбор произведений с учетом их актуальности для будущего учителя-музыканта, что подразумевает возможность их исполнения во время прохождения педагогической практики, в процессе выполнения социальных проектов различного рода, а также позднее в профессиональной деятельности.

3. Использование наряду с аудиторной внеаудиторных форм учебно-исполнительской деятельности, например, таких, как организация тематических, музыкально-просветительских и развлекательных мероприятий.

Выделяя рассматриваемое условие, мы имели в виду, что определение духовных оснований и ценностных ориентиров образовательного процесса связано с мировоззренческой деятельностью [155]. Поэтому реализацию данного условия в образовательном процессе предполагали через создание проблемных ситуаций, требующих разрешения. В процессе ИИП будущих учителей-музыкантов такой проблемой может, к примеру, выступать необходимость осмысления с ценностных позиций тех или иных музыкальных явлений, включая и само инструментальное исполнительство как способ отношения человека к миру и как способ познания самого себя и своего места в мире.

Отметим, что при определении данного педагогического условия для нас стала значима позиция Л.Л.Бочкарёва, расценивающего деятельность

музыканта-исполнителя не только как проводника музыки в среду слушателей, а как просветителя и пропагандиста музыкального искусства. Будучи солидарны с ученым в том, что исполнитель «кроме «специфического» – художественного воздействия на аудиторию» оказывает ««неспецифическое воздействие» – просвещение публики, ... духовное обогащение слушателей», мы подчеркиваем, что в творческом процессе педагогического исполнительства происходит преобразование личности не только ученика, но и самого учителя музыки [49, с. 222].

Таким образом, мы мыслили первое педагогическое условие как мотивационное, связанное с необходимостью формирования у будущих учителей музыки отношения к инструментальному исполнительству как к профессиональной и личной ценности. Его воплощение в педагогическую реальность логически связано с другими условиями.

Так, при определении следующего из них мы исходили из того, что учитель музыки так же, как и педагог любой иной специализации, должен строить свою деятельность, руководствуясь необходимостью решения педагогических задач как триединства обучения, воспитания и развития обучающихся. Этому служит все многообразие применяемых им видов учебной, внеурочной, просветительской и другой работы.

Однако нельзя забывать, что деятельность педагога, работающего в сфере художественного образования, подразумевает его непосредственную художественно-творческую деятельность, каковой для учителя музыки является музыкальное исполнительство. Эта деятельность может быть рассмотрена в двух основных аспектах – духовном (художественное познание и оценка) и практическом (технологическое освоение и коммуникация) [45; 98]. При этом следует иметь в виду, что инструментальное исполнительство в деятельности учителя музыки редко выступает в своем «чистом» виде. Как правило, во время урока педагогу-музыканту приходится выполнять несколько исполнительских функций – солиста-инструменталиста, концертмейстера, хормейстера, певца. Добавим, что при этом учитель должен уверенно чувствовать себя перед лицом

класса, хорошо выглядеть, справляться с возникающими стрессовыми ситуациями и сопровождающими их «ненужными» для урока эмоциями.

Совершенно очевидно, что выполнение столь сложной деятельности вряд ли может быть успешным без овладения будущими педагогами навыками музыкально-педагогического общения, специфического для профессиональной деятельности в сфере общего музыкального образования. Особенностью такого общения является то, что музыкальное произведение выступает в образовательном процессе одновременно и как его предмет, и как средство [160; 193]. Таким образом, инструментальное исполнительство может быть признано оптимальной формой педагогического общения на уроках музыки.

Отмечая определенные различия в трактовке понятия «общение», существующие в психолого-педагогических исследованиях, мы принимаем позицию Р. М. Фатыховой, позволяющую подойти к рассмотрению педагогического общения в трех его аспектах: коммуникативном, перцептивном, интерактивном. Коммуникативный компонент связывается с информационной стороной педагогического общения, перцептивный – со способностью воспринимать и понимать своего партнера, интерактивный – с организацией коллективной деятельности и межличностных взаимоотношений [33]. Качественным показателем педагогического общения выступает «культура педагогического общения – ... мера принятия учителем педагогических ценностей и ориентация на свободное межличностное взаимодействие, в котором реализуются субъект-субъектные отношения, формируются и проявляются личностно-своеобразные свойства партнеров» [209, с. 8].

При этом необходимо подчеркнуть, что эффективность такого общения напрямую связана с саморегуляцией, то есть некоторой совокупностью имеющихся у педагога-музыканта внутренних средств управления собственным психическим состоянием и поведением. Саморегуляция также включает управление познавательными процессами – восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, речью [230]. Проявлением саморегуляции являются: потребность и умение критически оценивать и контролировать свои

действия; способность выстраивать свои действия и поступки с учетом их возможных последствий; стремление к соблюдению социально-ценных и личностно-значимых норм, правил межлических отношений [29].

Итак, формирование ПКБУМ выдвигает необходимость предусмотреть формы и методы работы со студентами, способствующие развитию у них навыков музыкально-педагогической коммуникации как системы действий, обеспечивающих возможность педагогического общения на уроке музыки с непосредственным использованием музыкально-художественных средств. Эти навыки в дальнейшем должны найти выход во всем спектре взаимодействий учителя-музыканта с окружающим миром, связанных с обучением, просвещением, собственно исполнительством, воспитанием и развитием, текстовой, поисковой и другой деятельностью, обусловленной требованиями профессии. Однако, как показывает практика, формированию таких навыков в процессе ИИП студентов на музыкальных факультетах педагогических вузов не уделяется должного внимания.

Таким образом, необходимым стало введение второго педагогического условия, определенного нами как «ориентация процесса ИИП на использование ее культурно-образовательного потенциала в целях приобретения студентами позитивного опыта межличностной коммуникации в музыкально-образовательном процессе на основе развития их профессионально значимых личностных качеств».

Возможности реализации данного условия в связи с необходимостью формирования ПКБУМ мы видели в использовании активных методов обучения. К настоящему времени в педагогике не выработано их общепринятого определения. В наиболее общем понимании, они рассматриваются как способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом [52; 139; 188]. Активные методы обучения в вузе А. М. Смолкин классифицирует по признаку формы проведения занятий и делит их на имитационные и

неимитационные. Имитационные предполагают имитацию профессиональной деятельности в образовательном процессе (деловые игры, анализ педагогических ситуаций, решение ситуационных задач и др.), все остальные относятся к неимитационным [188]. Разновидностью активных методов обучения являются интерактивные методы, ориентированные, в отличие от активных, на более широкое взаимодействие между преподавателем и другими участниками учебного процесса, а также между самими обучающимися. Активные методы обучения (АМО) в вузе применяются с целью обеспечения «развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей ... АМО позволяют развивать мышление обучаемых, способствует их вовлечению в решение проблем, максимально приближенных к профессиональным, не только расширяют и углубляют профессиональные знания, но одновременно развивают практические навыки и умения» [172].

Мы сочли перспективным применение активных методов в процессе инструментально-исполнительской подготовки студентов с целью формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки как современных специалистов, осознающих социальную значимость музыкально-педагогической деятельности, мотивированных на ее выполнение и творческую самореализацию в ней, обладающих сформированной системой профессиональных ценностных ориентаций, готовых к диалогическому взаимодействию с участниками образовательного процесса и способных осуществлять развитие личности ученика средствами музыкального искусства.

При этом мы имели в виду, что организация учебного процесса, использующего активные методы обучения, должна опираться на общедидактические принципы, а также – на ряд специфических. В их определении среди исследователей пока не сложилось общего мнения. В контексте решаемой нами проблемы, в свете современных задач высшего профессионального образования мы отмечаем выделенные А. А. Вербицким и В. Н. Кругликовым принципы организации учебного процесса, использующего

активные методы обучения. К ним относятся принципы индивидуализации, гибкости, элективности, контекстности, сотрудничества [53].

Исходя из понимания профессиональной культуры будущих учителей музыки как индивидуально-личностной системы, мы сочли целесообразным в процессе ее формирования использование принципа индивидуализации, предполагающего организацию ИИП студентов с учетом индивидуальных особенностей личности каждого обучающегося. Непосредственной реализации данного принципа должна служить индивидуализация содержания и объема изучаемого материала путем их корректировки в соответствии с индивидуальными особенностями и запросами студентов. Соблюдение рассматриваемого принципа позволяет избежать «уравниловки» в процессе обучения и обеспечить каждому студенту максимальное развитие его способностей к деятельности в избранной им профессиональной сфере.

Также актуальным для нас стал принцип контекстности, требующий подчинения процесса инструментально-исполнительской подготовки студентов содержанию музыкально-педагогической деятельности, выступающей непосредственным отражением ПКУМ. Воплощение данного принципа в педагогическую реальность предусматривает создание учебных и учебно-игровых ситуаций, имитирующих условия профессиональной деятельности педагога-музыканта (подготовки и проведения урока музыки, музыкального занятия, музыкально-просветительского мероприятия, а также освоения исполнительско-педагогического репертуара), что обуславливает приобретение студентами определенного профессионального опыта и подготавливает их к быстрой профессиональной адаптации в будущем.

С целью повышения эффективности процесса формирования ПКБУМ как сложной упорядоченной системы разнообразных качеств личности и профессионала нами был выбран принцип сотрудничества. Его основное значение заключается в том, что «опыт и знания участников служат источником их взаимообучения и ценностного взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций

преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей эффективности обучения» [190, с. 209]. Формирование ПКБУМ в процессе ИИП на основе данного принципа предполагает взаимодействие между студентами и преподавателем, а также студентов между собой в различных видах учебной инструментально-исполнительской и учебно-профессиональной деятельности на основе равноправного диалога. Данный принцип позволяет строить отношения на индивидуальных занятиях по исполнительским дисциплинам на основе взаимного уважения и доверия; взаимообучения, взаимной ответственности в ансамблевом музицировании; взаимопомощи и совместного творчества при выполнении профессионально-творческих проектов и др.

Необходимость определения результативности процесса ИИП, предполагающего формирование ПКБУМ, потребовала поиска средств, позволяющих измерять искомое качество и отслеживать его развитие. При этом мы констатировали, что накопленное в исследовательской практике определенное число различных диагностических методик относится, главным образом, к тем или иным параметрам музыкального развития школьников (исполнительского, слушательского, творческого и т.д.), не дающим к тому же, как отмечает Л. В. Школяр, в сумме представления об их музыкальной культуре, поскольку выражают частное, а не существенное в ней. Существенным же, считает ученый, являются те новообразования в духовном мире подрастающего человека, которые развиваются благодаря преломлению в его мыслях и чувствах нравственно-эстетического содержания музыки и позволяют выявить степень причастности личности к духовной культуре человечества [232]. Данное замечание тем более справедливо по отношению к столь сложному феномену, каковым является профессиональная культура учителя музыки. Таким образом, было определено третье педагогическое условие, сформулированное нами как «разработка и отбор критериально-диагностического инструментария, обеспечивающего педагогический мониторинг и оценку эффективности процесса формирования ПКБУМ в условиях ИИП».

Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению данного условия, выясним содержание понятия «мониторинг» по отношению к образовательному процессу. Отметим, что данный термин является относительно новым в педагогической понятийной системе и осмысление его сущности еще не завершено. Он может определяться как наблюдение, диагностика, контроль, экспертиза и даже метод, инструмент, что является следствием его широкого использования в различных сферах научно-практической деятельности. Наиболее признаваемыми гранями мониторинга являются его характеристики как системы и процесса [154]. Поскольку формирование ПКБУМ в процессе ИИП представляется нами как целенаправленное прогрессивное изменение профессионально-личностных качеств обучаемых от актуального уровня к заданному результату, то мы останавливаемся на следующих определениях:

– «мониторинг в образовании – постоянное наблюдение за каким-либо процессом в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; диагностически обоснованная система непрерывного отслеживания эффективности обучения и воспитания и принятия управленческих решений, регулирующих и корректирующих деятельность школы» [109, с. 193];

– «мониторинг педагогический – система организации, поиска, сбора, переработки, хранения и использования информации о функционировании образовательной системы, объекта наблюдения, дающая возможность для прогноза его развития» [154, с. 45].

Таким образом, мониторинг процесса формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки мы понимали как диагностически обоснованную систему отслеживания эффективности обучения относительно изменения интересующего нас качества. Проведение такого мониторинга предполагает наличие инструментария, обеспечивающего диагностирование, анализ, интерпретацию полученных данных и прогнозирование состояния профессиональной культуры студентов.

Приступая к разработке необходимого инструментария, мы имели в виду, что инструментальное исполнительство выступает в деятельности педагога-музыканта средством передачи предметного содержания и формой диалога в музыкально-образовательном процессе. Таким образом, владение навыками инструментального исполнительства является одной из определяющих характеристик учителя музыки. Поэтому исходной точкой в формировании нужного нам качества стал актуальный уровень ИИП студентов, обучающихся по направлению Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование». Смысл слова «подготовка» в словарях раскрывается в двух значениях: 1) процесс действия по значению глагола «подготовить»; 2) запас знаний, навыков, опыта, приобретенный в процессе учебы, практической деятельности. Основываясь на втором из приведенных значений, мы понимаем актуальный уровень ИИП студентов как совокупность имеющихся у них знаний, умений, навыков и опыта, которые они готовы использовать для выполнения педагогически ориентированной инструментально-исполнительской деятельности.

Константой достижения положительного результата вследствие введения выделенных педагогических условий для нас выступала творческая личность педагога-музыканта как субъекта профессиональной культуры. Поэтому реализация третьего условия подразумевала определение критериев успешности формирования ПКБУМ в процессе ИИП, по сути, охватывающей все сферы профессионального труда педагога-музыканта. При этом мы использовали понятие «готовность к деятельности», достаточно широко применяемое в психологии и в педагогике. В то же время в трудах ученых по проблеме готовности мы констатировали наличие различных подходов к данному вопросу. Нам наиболее близка позиция А. А. Деркача, основанная на понимании готовности как целостного проявления свойств личности, исходя из чего в ней могут быть выделены три компонента – познавательный, эмоциональный, мотивационный. Развитие готовности, считает ученый, означает организацию системы из накопленной общественной информации,

отношений, поведений и т.д., которая, активизируясь, должна обеспечить человеку выполнение определенной деятельности [71]. Принимая данную точку зрения, мы определили критерии сформированности компонентов ПКБУМ через показатели мотивационной, теоретико-технологической, продуктивно-творческой готовности к диалоговому межличностному взаимодействию в культурно-образовательном пространстве средствами музыкального искусства. Эти показатели мы отразили в таблицах 4, 5, 6.

Таблица 4

**Показатели сформированности ПКБУМ  
по критерию мотивационной готовности**

<b>Показатели</b>	<b>Индикаторы</b>	<b>Методы диагностики</b>
Осознанность выбора профессии учителя музыки	Заинтересованное отношение к разработке и реализации музыкально-педагогических и культурно-просветительских проектов, предусматривающих различные виды коммуникативного взаимодействия с аудиторией	Беседа; тестирование (Тест самооценки, прил.1); анкетирование (Анкета, прил 2); наблюдение; оценка программы профессионального самообразования
Сформированность личной системы профессиональных ценностей учителя музыки	Понимание ценности музыки и значимости инструментально-исполнительской деятельности учителя музыки для достижения целей общего музыкального образования и собственного профессионального совершенствования	
Осознание необходимости в овладении ПКУМ в процесс инструментального исполнительства как неделимой ее части	Установка на использование имеющегося инструментально-исполнительского опыта в разнообразных ситуациях профессионально-педагогической деятельности; настойчивость, упорство, добросовестность в освоении инструментально-исполнительских дисциплин	
Стремление к творческой самореализации и самоутверждению в профессиональной деятельности	Направленность личности на профессиональные достижения через всестороннее использование возможностей своего предмета и инструментального исполнительства как способа диалога в педагогической коммуникации; наличие индивидуальной программы профессионального самообразования, включающего повышение инструментально-исполнительского мастерства как неделимого элемента профессиональной культуры учителя музыки (цель, задачи, пути реализации);	

**Показатели сформированности ПКБУМ**  
по критерию теоретико-технологической готовности

<b>Показатели</b>	<b>Индикаторы</b>	<b>Методы диагностики</b>
Готовность к использованию различных инструментально-исполнительских навыков в музыкально-образовательной и культурно-просветительской практиках	Уровень исполнительского воплощения разнообразного инструментально-исполнительского репертуара; степень владения навыками самостоятельного выучивания произведения, читки с листа	Анализ результатов промежуточной и итоговой аттестации по инструментально-исполнительским дисциплинам; тестирование (Прил. 3, 4); анализ результатов деятельности по установленным показателям
Сформированность системы теоретических и процедурных знаний, связанных с инструментально-исполнительской деятельностью в контексте общего музыкального образования и культурно-просветительской деятельности	Уровень знаний методов самостоятельной работы над музыкальным произведением, музыкальной терминологии, теоретических основ инструментально-исполнительского искусства, методов педагогического анализа музыкальных произведений	
Интегративные музыкально-педагогические умения	Степень выраженности умений строить педагогическое взаимодействие на основе единства конструктивной, музыкально-исполнительской и организаторской деятельности	
Наличие опыта художественно-коммуникативного взаимодействия в образовательном пространстве	Свобода общения с классом в процессе включения «живой» музыки в образовательный процесс	

**Показатели сформированности ПКБУМ**  
по критерию продуктивно-творческой готовности

<b>Показатели</b>	<b>Индикаторы</b>	<b>Методы диагностики</b>
Готовность к самостоятельному поиску и реализации путей решения педагогических задач в процессе художественно-коммуникативного взаимодействия с учащимися	Поисково-преобразовательный характер музыкально-педагогической деятельности; мера использования имеющегося инструментально-исполнительского опыта в продуцировании новых идей и способов профессиональной деятельности	Тестирование (творческие задания-тесты, прил. 5); оценка активности участия в музыкальных творческих проектах (низкая; средняя; выше средней; высокая); анкетирование
Готовность к музыкально-педагогической интерпретации произведений	Полнота постижения и передачи ценностно-смысловой сути исполняемых произведений в контексте решения педагогических задач	(Анкета «Выявление способности учителя к саморазвитию» прил. 6); оценка степени реализации программы
Готовность к реализации своего творческого потенциала как педагога-музыканта	Степень активности участия в разномасштабных индивидуальных и коллективных музыкальных творческих проектах	самообразования (низкая, средняя, выше средней, высокая); фиксация достижений в виде грамот, дипломов, благодарственных писем и т.п.
Готовность к профессиональному саморазвитию	Включение личности в режим профессионального саморазвития; степень реализации программы музыкально-педагогического самообразования, включающего повышение инструментально-исполнительского мастерства как неделимого элемента профессиональной культуры учителя музыки	

При разработке рассматриваемого педагогического условия мы обращали особое внимание на уровни ПКБУМ, имевшие в силу неоднородности довузовской музыкальной подготовки студентов существенный диапазон различий. Выявление уровневых характеристик обуславливалось сущностью процесса инструментально-исполнительской подготовки, направленного на

формирование ПКБУМ как движения от определенных исходных точек развития студентов к условно установленному результату.

Основой для выделения уровней стал для нас структурно-функциональный признак, заключающийся в том, что при переходе на другой уровень измеряемое качество меняет свои структуру и функции. При этом мы ориентировались на характеристики уровней развития, приводимые Н. М. Борытко в книге «Диагностическая деятельность педагога»: первый уровень развития некоего целого характеризуется аморфностью, разрозненностью его элементов, отсутствием связей между ними; на втором проявляются признаки структурной организации, устанавливаются причинно-следственные связи; третий уровень характеризуется установлением связей практически между всеми элементами, благодаря чему целое приобретает структурную определенность; четвертый уровень – это уровень оптимального связного единого целого, когда связи между элементами выстраиваются в иерархическую систему, благодаря чему усиливаются внутренние факторы развития, а внешние отступают на второй план [46].

Основываясь на приведенной классификации, мы обозначили уровни по каждому из показателей ПКБУМ следующим образом: 1. Критический (низкий), требующий предварительной корректировки. 2. Базовый (средний), представляющий необходимую базу для развития профессиональных (специальных) компетенций и через них – профессиональной культуры будущих учителей музыки. 3. Достаточный (выше среднего), определяющий возможность плодотворной профессиональной деятельности. 4. Оптимальный (высокий), выражающий такую степень сформированности профессиональной культуры будущего учителя музыки, когда творчество становится необходимой составляющей его деятельности, а достижение результата обусловлено этим творчеством. Определенные нами уровневые характеристики мы подробно отразили в таблице 7.

Уровневые характеристики ПКБУМ по критериям мотивационной, теоретико-технологической, продуктивно-творческой готовности

Уровни	Критерии		
	Мотивационная готовность	Теоретико-технологическая готовность	Продуктивно-творческая готовность
Оптимальный (высокий)	<p>Ярко проявляется увлеченность профессией учителя музыки; инструментально-исполнительская деятельность входит в личную систему профессиональных ценностей; обнаруживается стремление к достижению успехов в инструментальном исполнительстве в контексте профессионально-педагогической деятельности; складывается удовлетворенность собственной исполнительской деятельностью как возможностью творческой самореализации в избранной профессии</p>	<p>Овладение системой исполнительских средств позволяет на высоком художественном уровне передавать музыкальное содержание в условиях музыкально-педагогической и культурно-просветительской деятельности; система знаний, связанных с инструментальным исполнительством, является теоретической базой для саморазвития в данной области, обеспечивает самостоятельное создание музыкальных образов в контексте профессионально-педагогической деятельности, позволяет осуществлять педагогический анализ музыкальных произведений; включение «живой» музыки в образовательный процесс выступает способом педагогического взаимодействия</p>	<p>Активно творческий характер музыкально-педагогической деятельности подразумевает продуцирование новых идей и способов профессиональных действий с использованием имеющегося инструментально-исполнительского опыта; позитивные отношения с учениками выстраиваются через познание музыкального искусства как мира человеческих ценностей и смыслов в непосредственном диалоговом взаимодействии, осуществляемом в системе «музыка – человек» в различных формах музыкальной деятельности; осуществляется подготовка и реализация различных культурно-просветительских и музыкально-образовательных программ с целью формирующего воздействия на духовный мир подрастающего поколения, одновременно мотивирующая собственное саморазвитие в творческом процессе</p>

Достаточный (выше среднего)	<p>Проявляется позитивная профессиональная самооценка; инструментально-исполнительская деятельность признается профессиональной ценностью учителя музыки; осознается необходимость овладения инструментально-исполнительской деятельностью как частью профессиональной культуры учителя музыки; находит выражение интерес к использованию имеющихся инструментально-исполнительских навыков в различных ситуациях музыкально-педагогической деятельности</p>	<p>Проявляется владение пианистическими навыками, необходимыми для исполнения инструментального репертуара, обусловленного профессиональной деятельностью учителя музыки; знания, связанные с инструментально-исполнительской деятельностью учителя музыки, упорядочены и осознанно применяются; интегративная музыкально-педагогическая деятельность реализуется в умении осуществлять отбор, конструирование и воплощение необходимого для проведения музыкальных занятий содержания; включение «живой» музыки в образовательный процесс осмысливается как процесс музыкально-педагогической коммуникации</p>	<p>Обращение к собственному инструментальному исполнительству в профессиональной деятельности имеет сознательный характер; проявляется хороший профессиональный уровень исполнения музыкальных произведений в контексте решения педагогических задач; наблюдается проявление творчества как в собственно инструментально-исполнительской, так и в интегративной деятельности учителя музыки; потребность в профессиональном саморазвитии не имеет отчетливого выражения</p>
Базовый (средний)	<p>При общем позитивном отношении к профессии интерес к музыкально-педагогическому взаимодействию с детьми через инструментально-исполнительскую деятельность не обнаруживается или имеет эпизодический характер; инструментально-исполнительская деятельность не входит в число личных и приоритетных профессиональных ценностей; мотивация к овладению профессиональной культурой учителя музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки выражена слабо; возможность самореализации и профессионального самоутверждения через инструментально-исполнительскую деятельность не осознается или осознается смутно</p>	<p>Обнаруживается владение основными исполнительскими (пианистическими) навыками, однако их применение носит спонтанный, непродуманный характер; знания, связанные с инструментально-исполнительской деятельностью, хотя и имеются, характеризуются разрозненностью и не осмыслены с профессионально-педагогической точки зрения; интегративная музыкально-педагогическая деятельность вызывает затруднения; имеется некоторый опыт взаимодействия с аудиторией в процессе исполнительской деятельности в виде публичных выступлений</p>	<p>Использование инструментально-исполнительских навыков как формы художественно-коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе вызывает затруднения и избегается; инструментально-исполнительская деятельность носит репродуктивный характер и не осознается как аспект музыкально-педагогического творчества; участие в разработке и реализации творческих музыкальных проектов ограничено требованиями учебных программ и отличается воспроизводящим характером деятельности; потребность в профессиональном саморазвитии хотя и имеется, но отчетливо не выражается</p>

Критический (низкий)	Интерес к профессии учителя музыки не проявляется; система личных профессиональных ценностей не сформирована; понимание значимости инструментального исполнительства в музыкально-педагогической деятельности слабое; представление об инструментальном исполнительстве как способе самореализации и самоутверждения в музыкально-педагогической деятельности отсутствует	Имеющиеся инструментально-исполнительские навыки не достаточны для практического освоения музыкальных произведений в контексте музыкально-педагогической деятельности; ограниченный объем знаний, связанных с инструментальным исполнительством, препятствует созданию музыкально-художественных образов в рамках решения профессионально-педагогических задач; интегративные музыкально-педагогические умения не проявляются; опыт межличностного взаимодействия с аудиторией в процессе музыкальной (исполнительской) деятельности отсутствует или минимален	Несформированность мотивационной и теоретико-технологической готовности не создает предпосылок для проявления творчества
----------------------	---	--	--

Для диагностики исходного состояния и динамики формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки был создан диагностический инструментарий, обеспечивающий всестороннюю оценку сформированности компонентов профессиональной культуры студентов. В него вошли как разработанные нами, так и уже апробированные в практике психолого-педагогических и музыкально-педагогических исследований диагностические инструменты. Ими стали: адаптированный тест самооценки «Отношение к исполнительской деятельности» В. Г. Касимова (Приложение 1), анкета для определения сформированности ПКБУМ по критерию мотивационной готовности (Приложение 2), тестовые задания для определения уровня сформированности ПКБУМ по критерию теоретико-

технологической готовности (Приложение 3), вопросы и тестовые задания для определения уровня сформированности ПКБУМ по критерию теоретико-технологической готовности (Приложение 4), творческие задания-тесты для определения уровня сформированности ПКБУМ по критерию продуктивно-творческой готовности (Приложение 5), адаптированная анкета В. И. Зверевой «Выявление способности учителя к саморазвитию» (Приложение 6), лист экспертной оценки результатов проектной деятельности бакалавров педагогического образования по профилю «Музыкальное образование» (Приложение 7).

Отбор и разработка диагностических инструментов велись с учётом разнообразных форм работы со студентами и их специфики: аудиторных занятий (практических, групповых, индивидуальных), различных форм публичных выступлений (концерты, тематические вечера, «музыкальные гостиные», конкурсы, фестивали и т.д.), музыкально-исследовательской, учебно-профессиональной деятельности студентов и др. Поскольку такая организация ИИП студентов в условиях музыкально-педагогического высшего образования отличается от традиционной, то она требовала дополнения учебного процесса содержанием, отражающим деятельность учителя-музыканта в ее конкретных направлениях – образовательном, воспитательном, организаторском, просветительском, исследовательском. Поэтому логичным для нас стало выделение четвертого педагогического условия, сформулированного как «учебно-методическое обеспечение формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, отражающее содержание ее культурно-образовательного потенциала». Под учебно-методическим обеспечением образовательного процесса мы, вслед за Ю. М. Кудрявцевым, У. А. Казаковой, Ю. Ю. Устькачкинцевой, понимали его системное качество, представленное совокупностью средств обучения и технологий их использования. В структуре учебно-методического обеспечения могут быть выделены две группы составляющих: учебно-

методические документы (учебный план, программы дисциплин и практик и т.д.) и учебно-методические средства (учебники, учебные пособия, специальные разработки, методические указания и т.д.). Первая группа дает описание учебного процесса, вторая – дидактические и методические механизмы, обеспечивающие реализацию проекта учебного процесса [120].

В целях реализации данного педагогического условия нами в процессе проведенного исследования был разработан учебно-методический комплекс, включающий программу спецкурса «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки», а также 4 изданных методических и учебных пособия, одному из которых присвоен гриф УМО РФ. Цель спецкурса – подготовить студентов к музыкально-педагогической деятельности как к деятельности художественно-педагогической и заложить основы их самостоятельной работы и саморазвития в данной области. Спецкурс рассчитан на студентов второго курса бакалавриата по направлению Педагогическое образование, профиль «Музыкальное образование». Программа курса включает 7 разделов (тем) и рассчитана на 18 часов лекционных, 18 часов семинарских и практических занятий и 36 часов самостоятельной работы студентов.

Освоение содержания спецкурса базируется на использовании материалов лекций, книг, статей и других источников, раскрывающих различные проблемы музыкального исполнительства в связи с осуществлением педагогической и музыкально-просветительской деятельности.

Проведение семинарских занятий предполагает не только повторение и закрепление материала лекций, но и подготовку докладов и сообщений. Их выполнение призвано способствовать формированию у студентов более четкого представления об особенностях профессиональной деятельности учителя музыки, ориентации на освоение ценностей музыкально-педагогической культуры. В этой связи для обсуждения могут быть предложены такие вопросы: «Музыкально-педагогическое исполнительство:

педагогика или искусство?», «Диалог как внутренняя основа музыкально-педагогической исполнительской деятельности», «Ценностные ориентиры музыкально-педагогического исполнительства», и др. При этом используются такие виды учебной деятельности, как дискуссии, тренинги, написания эссе и др. К примеру, предлагаются такие темы тренингов, как «Первая встреча с учащимися: профессиональная самопрезентация», «Музыкальное исполнение перед детской аудиторией», «Урок музыки в школе в отсутствие аудиосредств».

Практические задания направлены на самостоятельное обобщение и применение обучающимися полученных знаний и преследуют цель активного включения студентов в учебную музыкально-педагогическую исполнительскую деятельность. Выполнение таких заданий подразумевает аннотирование с педагогических позиций музыкальных сочинений, педагогический комментарий к исполняемым произведениям, «коллаж» из отрывков фортепианных произведений в соответствии с тематикой уроков музыки в школе и др. Изучение курса завершается выполнением различных педагогических и просветительских проектов, в которых музыкальное исполнительство выступает как активная форма коммуникативного взаимодействия с аудиторией. Предлагаемые темы проектов: «Музыкальная экскурсия», «Музыкальные портреты времени», «Воспевая край родной» и др. Также может быть выполнен проект по собственному замыслу. Основное требование к проекту – его педагогическая направленность.

По окончании изучения спецкурса проводится зачет. Результативность работы студентов оцениваться по комплексу показателей, таких, как активность во время аудиторных занятий, выполнение исследовательских и практических работ в процессе изучения спецкурса, осуществленный творческий музыкально-педагогический проект. К окончанию курса у студентов должно сформироваться представление об инструментально-исполнительской деятельности учителя музыки как о важнейшем средстве духовного развития школьников. Отметим, что приобретаемые студентами в

ходе освоения спецкурса знания, умения и навыки должны стать основой для формирования компетенций, которые уже во время обучения в университете должны найти выход в практику учебно-профессиональной деятельности в школе и в участии в различного рода социальных мероприятиях.

Содержание спецкурса изложено нами в учебном пособии «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки». Данное издание рекомендовано УМО РФ по образованию в области подготовки педагогических кадров в качестве учебного пособия для осуществления образовательной деятельности по направлению 44.03.01 (44.03.05) Педагогическое образование [224].

Итак, в данном параграфе были рассмотрены педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки.

Главная особенность данного процесса заключается в его практикоориентированности, т.е. детерминированности организационных форм и содержательного наполнения особенностями предмета музыкально-педагогической деятельности. Таковым мы считаем обеспечение функционирования педагогических систем, в которых процесс передачи учителем социокультурного опыта связан с непосредственным созданием духовно воздействующих художественных объектов, имеющих музыкально-звуковое выражение. Рассмотрение в этом ключе исследуемого процесса определило его основные направления.

Первое из них связано с тем, что профессия педагога-музыканта предполагает развитие у человека способностей к данному виду специализации, а именно – музыкально-исполнительских способностей, которые мы рассматриваем, исходя из принятой нами концепции художественной деятельности, как интегративные, обуславливающие духовно-практическое преобразование действительности средствами музыкального искусства (2-е условие).

В то же время для учителя музыки важно не просто суметь выучить произведение, но и интерпретировать его с позиций собственных интересов и сыграть корректно в стилистическом и жанровом отношении, отразив в исполнении свое понимание жизни. Этим обуславливается второе (по порядку изложения, но не по значимости) направление – формирование системы профессиональных ценностей как нравственной основы деятельности (1-е условие).

Следующее направление связано с развитием мотивов исполнительской деятельности учителя-музыканта. Оно реализуется через многоаспектность изучаемого материала, включение студентов в различные виды инструментального исполнительства, создание ситуаций успеха и др. (1-е и 2-е условия).

Возникновение чувства удовлетворенности собственной исполнительской деятельностью возможно лишь на основе положительного опыта. В его возникновении большую роль играет саморегуляция, позволяющая учителю достигать и сохранять творческое состояние, адекватное художественно-коммуникативной деятельности. Из необходимости формирования навыков саморегуляции как фактора, обеспечивающего проявление таких профессионально важных качеств, как работоспособность, стрессоустойчивость, артистизм и др., возникает необходимость обозначения данного направления в рассматриваемом процессе (2-е и 4-е условия).

Следует также предусмотреть создание ситуаций, детерминирующих проявления творческой самостоятельности студентов как условие формирования ПКБУМ в процессе ИИП. Работа в данном направлении будет предполагать выполнение разномасштабных творческих проектов, имеющих целью достижение социально-значимого результата (2-е и 4-е условия).

Реализация обозначенных направлений должна опираться на комплекс учебно-методических и критериально-диагностических средств,

обеспечивающих информативность, организацию, педагогический мониторинг и управляемость учебного процесса (3-е и 4-е условия).

## **2.2. Содержание опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки в условиях высшего педагогического образования**

При организации опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) в связи с проводимым исследованием были поставлены задачи: 1) изучить и проанализировать состояние проблемы формирования ПКБУМ в педагогической практике учреждений высшего профессионального образования; 2) проверить достоверность и корректность разработанной в ходе исследования структурно-функциональной модели и педагогических условий формирования ПКБУМ в процессе ИИП; 3) осуществить системный анализ и оценку результатов проведенной опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, ОЭР проходила в три этапа.

1 этап – организационно-констатирующий (2004-2006 гг.). В этот период было изучено состояние проблемы формирования ПКБУМ. Констатация педагогической реальности, детерминирующей процесс подготовки специалистов для системы общего музыкального образования в условиях высшего профессионального образовательного учреждения, стала возможна благодаря системному анализу научной литературы и публикаций по интересующей нас проблеме. Во избежание рассогласованности постановки цели в Государственном образовательном стандарте как общественного соглашения и разработанных нами требований к педагогу-музыканту как субъекту профессиональной культуры нами были также изучены официальные документы по направлению «Педагогическое образование», в том числе на официальных сайтах ресурсной сети Интернет.

В процессе подготовки ОЭР использовался опыт многолетней профессиональной деятельности автора в системе высшего профессионального образования в качестве преподавателя фортепиано. В выстраивании ОЭР также определенную роль сыграло изучение опыта работы педагогов кафедр фортепиано Самарского государственного педагогического университета (ныне Поволжской государственной социальной академии) и Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, кафедры музыкальных инструментов и кафедры методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета. Для проведения опытно-экспериментального исследования были сформированы экспериментальная и контрольная группы, в которые вошли студенты 1-5 (4) курсов Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, обучающиеся по специальности (профилю) «Музыкальное образование». Численность каждой группы составила 30 человек. Также в эксперименте приняли участие педагоги кафедры музыкальных инструментов и теории музыки (с 2013 года – кафедры музыкальных инструментов и музыкально-компьютерных технологий), имеющие приблизительно равный с диссертантом опыт работы и уровень квалификации. Такой подход помог найти оптимальное видение состояния теории и практики музыкально-педагогического образования в условиях высшей школы.

Целью констатирующего этапа ОЭР стало выявление исходного уровня ПКБУМ по показателям мотивационной, теоретико-технологической и продуктивно-творческой готовности к многоуровневому диалоговому взаимодействию, участниками которого являются педагог, ученик и музыкальное произведение как субъективированный объект. При этом актуальным для нас стало понятие готовности как целостного проявления свойств личности, в котором могут быть выделены три компонента – мотивационный, эмоциональный, познавательный [71].

Для оценки состояния аксиологического компонента по критерию мотивационной готовности мы использовали в модифицированном виде тест самооценки «Отношение к исполнительской деятельности» В. Г. Касимова, адаптированный нами к задачам нашего исследования (прил. 1) и анкету для определения уровня профессиональной культуры будущих учителей музыки по критерию мотивационной готовности (прил. 2). Также для выяснения отношения студентов к музыкально-педагогической профессии и к инструментально-исполнительской деятельности мы использовали метод педагогической беседы.

Для оценки уровня когнитивно-технологического компонента ПКБУМ по критерию теоретико-технологической готовности мы использовали тестовые задания (прил. 3) и вопросы и тестовые задания (прил. 4.) Кроме этого, использовались такие методы, как анализ результатов промежуточной и итоговой аттестации (отслеживание динамики показателей успеваемости) по инструментально-исполнительским дисциплинам, анализ результатов деятельности по установленным показателям (табл. 5).

Оценка состояния личностно-творческого компонента ПКБУМ производилась нами с помощью анкеты «Выявление способности учителя к саморазвитию» В. И. Зверевой (прил. 6). Степень непосредственного проявления данного компонента мы определяли на основе анализа результатов и экспертных оценок выполнения творческих заданий-тестов (прил.5). Для оценки результативности выполнения заданий нами был разработан «Лист экспертной оценки результатов проектной деятельности бакалавра педагогического образования по профилю «Музыкальное образование» (прил. 7), включающий систему показателей, характеризующих основные аспекты проектной деятельности. При этом экспертами выступали преподаватели кафедры МИиТМ (МИиМКТ). Также для нас были важны результаты педагогического наблюдения, позволяющего оценить активность участия студентов в музыкальных творческих проектах и степень реализации

индивидуальных программ самообразования, фиксация достижений в виде грамот, дипломов, благодарственных писем и т.п. (прил. 8).

Результаты проведенного этапа опытно-экспериментального исследования мы приводим в таблицах 8, 9, 10.

Таблица 8

Результаты исследования аксиологического компонента ПКБУМ по критерию мотивационной готовности. Констатирующий эксперимент

Показатели	Уровень проявления (в баллах)									
	Высокий 4		Выше среднего 3		Средний 2		Низкий 1		Средний показатель в баллах	
	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ	КГ
Осознанность выбора профессии учителя музыки	0	0	0	3	11	11	19	16	1,36	1,56
Сформированность личной системы профессиональных ценностей учителя музыки	0	0	0	0	0	0	30	30	1	1
Осознание необходимости овладения ПКБУМ в процессе инструментального исполнительства как неделимой ее части	0	0	3	4	7	7	20	19	1,43	1,5
Стремление к творческой самореализации и самоутверждению в профессиональной деятельности через инструментальное исполнительство	0	0	0	1	0	0	30	29	1	1,06
Общий показатель									1,19	1,28
Общее число студентов									30	30

В таблице обозначено: ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа (далее – так)



Результаты исследования состояния личностно-творческого компонента ПКБУМ по критерию продуктивно-творческой готовности. Констатирующий эксперимент

Показатели	Уровень проявления (в баллах)								Средний показатель в баллах	
	Высокий 4		Выше среднего 3		Средний 2		Низкий 1			
	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ чел.	КГ чел.	ЭГ	КГ
Готовность к самостоятельному поиску и реализации путей решения педагогических задач в процессе художественно-коммуникативного взаимодействия с учащимися	0	0	5	3	12	12	13	15	1,73	1,6
Готовность к музыкально-педагогической интерпретации произведений	0	0	3	3	12	15	15	12	1,6	1,7
Готовность к реализации своего творческого потенциала как педагога-музыканта	0	0	0	1	12	9	18	20	1,4	1,37
Готовность к профессиональному саморазвитию	0	0	0	0	5	4	25	26	1,16	1,13
Общий показатель									1,47	1,45
Общее число студентов									30	30

Сопоставление полученных данных с уровневыми характеристиками профессиональной культуры учителя музыки выявило низкий или средний уровень сформированности ее компонентов у большинства студентов, что позволило в целом судить о неудовлетворительном состоянии ПКБУМ на момент диагностики. Основанием для такого вывода послужило представление о культуре конкретного человека как интегрированном комплексе, состоящем из трех пластов: информационного, технологического,

аксиологического [131; 245]. Информационный пласт культуры возникает в результате усвоения знаний; технологический образуется в процессе овладения совокупностью процессуальных и интеллектуальных умений и навыков; аксиологический связан с интериоризацией личностью общечеловеческих и групповых ценностей. Поскольку обозначенные составляющие культуры существуют в интегрированном единстве, то и уровень ПКБУМ в целом определяется уровнем наличных знаний, которые, в свою очередь, связаны с умениями и навыками, а успешность овладения теми и другими обеспечивается мотивацией и характером ценностных ориентаций.

2 этап ОЭР – формирующе-корректирующий (2007-2014 гг.) – заключался в конкретизации обозначенной в исследовании проблемы, поставленной цели для её решения и вытекающих из неё задач, что позволило, в свою очередь, уточнить содержание эксперимента, критерии и уровни сформированности профессиональной культуры будущих учителей музыки, способы и методы их измерения как степени достижения заданных результатов в процессе инструментально-исполнительской подготовки в условиях высшего музыкально-педагогического образования.

Для доказательства сформулированных положений была реализована в педагогической практике разработанная нами структурно-функциональная модель формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки, предусматривающая комплексное развитие ее компонентов в процессе ИИП при выполнении комплекса научно-обоснованных педагогических условий.

На формирующем этапе ОЭР инструментально-исполнительская подготовка студентов в контрольной группе основывалась на традиционной методике, в экспериментальной – на разработанной нами структурно-функциональной модели, реализуемой через комплекс научно обоснованных педагогических условий.

При этом мы исходили из того, что образование в настоящее время рассматривается как феномен культуры, а культура – это «сущностное

качество любой формы деятельности, основанной на системе ценностей, творческих образцов и норм жизнедеятельности» [148, с. 63]. Поэтому вполне обоснованно считать, что именно сложившаяся система ценностей выступает мировоззренческой основой ПКУМ. Непосредственное же видение нами процесса ее формирования основывалось на идее поэтапного превращения внешних стимулов в ценность, высказанной с точки зрения воспитания В.И. Андреевым: первый этап – это «педагогическое стимулирование интереса, показ личной и социальной значимости истинных ... ценностей»; второй – «вовлечение воспитанника в различные виды деятельности и общения, где бы он осознал, испытал потребность в овладении ... ценностями»; третий – «воспитание, которое на отдельных этапах переходило бы в самовоспитание, где критерием жизнедеятельности воспитанника стали бы не мнимые, а истинные ценности» [9, с. 352]. Мы использовали данную схему для организации процесса овладения студентами системой профессиональных ценностей педагога-музыканта. При этом определяющим для нас стал тезис о том, что ценностное отношение к инструментальному исполнительству как к особенности педагогического взаимодействия в условиях общего музыкального образования во многом должно предопределить результативность смоделированного нами процесса.

Поэтому одной из задач ОЭР стала организация процесса овладения студентами профессиональными ценностями учителя музыки. Важную роль при этом играли лекционные и семинарские занятия, проводимые в рамках спецкурса «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки». На этих занятиях студенты получали представление о ценностях музыкально-педагогической культуры, о том, как они могут быть реализованы в деятельности учителя музыки. На данной стадии формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки использовались традиционные методы обучения – устное изложение знания педагогом (лекция), закрепление изучаемого материала (работа с учебником). Также применялись активные и интерактивные методы – подготовка

тематических сообщений и их обсуждение. К примеру, для обсуждения студентам предлагались следующие темы: «Ценностные ориентиры музыкально-педагогического исполнительства», «Реализация общечеловеческих ценностей в исполнительской деятельности учителя музыки», «Музыкальное исполнительство в моей жизни» и др. Отметим, что в данной проекции проведения ОЭР мы акцентировали внимание на проявлении и корректировке аксиологического компонента ПКБУМ, определяемого нами по критерию мотивационной готовности.

При проведении данной части исследования мы опирались на мнение ученых, считающих, что овладение педагогическими ценностями происходит в процессе подготовки и осуществления педагогической деятельности, в ходе которой они субъективируются [92; 99; 182]. Таким образом, логически обоснованным для нас стало применение метода вовлечения студентов в деятельность, стимулирующую развитие у них потребности в освоении соответствующих ценностей. Важную роль при этом играла соотнесенность учебной исполнительской деятельности с той, которую предстоит выполнять им в непосредственной профессиональной практике. Это выражалось в ориентированности отбираемого учебно-исполнительского репертуара на исполнение перед определенной (в первую очередь – детской) аудиторией, в использовании возможностей учебной практики для исполнения выученных пьес, в организации выступлений в школах и других.

Также мы не могли не учитывать, что донесение до слушателей композиторского замысла напрямую зависит от богатства используемых музыкантом исполнительских средств. Поэтому организация ОЭР по формированию ПКБУМ строилась нами с учетом специфики ее когнитивно-технологического компонента, где внимание обращено на значимость для учителя музыки исполнительской техники, систематизированных знаний в области инструментально-исполнительской деятельности в контексте общего музыкального образования, интегративных музыкально-педагогических умений, опыта художественно-коммуникативного взаимодействия в образовательном

пространстве. Основой работы в данном направлении стало освоение студентами пианистических приемов не как самоцели, а в связи с решением определенных художественно-звуковых, а через них – и педагогических задач. Поэтому изучение гамм, инструктивных пьес и тем более произведений, имеющих художественное содержание, строилось в соответствии с принципами целенаправленности, целесообразности и сознательности деятельности обучающихся. При этом наряду с общепринятыми для фортепианного обучения методами мы использовали методы педагогики искусства, такие, как «погружение» в музыку, творческие задания, размышления о музыке, педагогически ориентированный метод целостного анализа музыкального произведения. В качестве механизма реализации данных принципов и методов студентам был предложен следующий алгоритм действий: 1) мысленное формирование музыкального образа в качестве цели, звукового идеала, к которому следует стремиться; 2) обдумывание исполнительских средств, позволяющих достичь нужного звучания; 3) оценивание собственных технологических ресурсов; 4) работа над их расширением и корректировкой в связи с представляемым музыкальным образом.

Такой подход к развитию исполнительской техники учителя музыки как к формированию комплекса исполнительских приемов, позволяющих ему «воссоздать в реальном звучании те поэтические образы, которые, будучи рождены фантазией и воображением исполнителя, живут в форме его внутреннеслуховых представлений», привел нас к осознанию того, что возникновение таких представлений обусловлено развитием у музыканта особых способностей [229, с. 133]. Среди них могут быть выделены общие, одинаково необходимые в любом виде художественной деятельности, такие, как развитое образное мышление, воображение, фантазия, эмпатия, а также другие, определяемые спецификой собственно фортепианного исполнительства. Подчеркнем, что только на основе развития данных способностей может формироваться и функционировать исполнительское мастерство, выступающее для учителя-музыканта частью его

профессиональной культуры. Поэтому в наших занятиях со студентами мы уделяли внимание всестороннему развитию их музыкальных способностей.

Так, например, для игры на фортепиано важно развивать не просто музыкальный слух, а различные его виды – мелодический, гармонический, тембро-динамический, полифонический, внутренний. Работа в этом направлении велась нами в классе основного музыкального инструмента на материале разучиваемых произведений. Однако, на наш взгляд, качественное развитие слуха исполнителя находится в прямой зависимости от богатства получаемых им музыкальных впечатлений, в связи с чем важная роль в наших занятиях отводилась специфически музыкальному, а именно – наглядно-слуховому – методу. Поэтому большое значение мы придавали организации посещений студентами концертов, музыкальных спектаклей, совместному прослушиванию аудиозаписей музыки самых различных жанров и стилей. В ходе проводимого нами эксперимента можно было наблюдать, как с приобретением молодыми музыкантами разнообразного слухового опыта менялось их отношение и к фортепианной звучности – появлялось стремление к ее большей красочности, тембровому и динамическому разнообразию.

Не меньшее внимание мы уделяли развитию метро-ритмического чувства. При этом мы исходили из того, что ритм в музыке – это не механическая равномерность, а интонационно обусловленная организация музыкального звучания во времени, или ритмоинтонация (термин заимствован нами у Б. В. Асафьева, обосновавшего содержательную функцию музыкального ритма). Такой подход к формированию чувства ритма реализовался нами посредством метода вокально-речевого интонирования в процессе работы над фортепианными произведениями. Применение данного метода предполагало восприятие студентами смыслообразующей стороны музыкального ритма в единстве с музыкальной интонацией и в зависимости от стиливых и жанровых особенностей

исполняемых сочинений. Такой способ работы оказался более эффективным, чем простое отсчитывание долей.

Наряду с музыкальным слухом и чувством ритма в триаду основных музыкальных способностей входит музыкальная память. По мнению В.И.Петрушина, «... хорошая музыкальная память – это быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания» [156, с. 188]. Ученые и музыканты считают, что музыкальная память представляет собой комплекс свойств, охватывающих двигательную, эмоциональную, зрительную, слуховую и логическую виды памяти. К настоящему времени в теории музыкального исполнительства утвердилась точка зрения, согласно которой наиболее надежной формой исполнительской памяти является единство слуховых и моторных компонентов.

Как показывает опыт, проблема развития памяти музыканта является одной из наиболее сложных в обучении исполнителя, при этом могут быть приведены различные точки зрения на возможности и способы ее развития. Мы, в данном случае, ориентировались на необходимость сознательной мыслительной работы студента в процессе заучивания музыкального произведения. Однако что в этом случае следует понимать под сознательностью? Мы в своей работе придерживались точки зрения Г.М.Цыпина, который считает основой запоминания «углубленное понимание музыкального произведения, его образно-поэтической сущности, особенностей его структуры, формообразования и т.д. – осознание того, что хотел выразить композитор и как он это сделал» [160, с. 204]. При таком подходе к работе над музыкальным произведением мы основывались на его глубокой детальной и всесторонней проработке, не всегда имея в виду вопрос специального выучивания наизусть, поскольку произведение в этом случае как бы «запоминалось само собой». В основе такого запоминания значим контекст как второго, так и третьего критерия, то есть высокая интеллектуально-художественная и эмоционально-творческая активность.

В связи с этим обязательным элементом как индивидуальных, так и групповых занятий являлась познавательно-поисковая деятельность студентов по отношению к музыкальному произведению. Надо сказать, что изучение произведений искусства, а значит, и музыки, обусловлено сопряженностью в них объективного и субъективного, материального и духовного, что требует от исполнителя осознания структуры и понимания смысла произведения [12; 95]. При этом обусловленность бытия музыкального образа его развертыванием во времени и его динамичность, определяемая драматургией, придает подвижность не только процессу исполнительского познания, но и динамизирует получаемое в нем знание, в качестве которого выступает опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Таким образом, учитель музыки в своей исполнительской деятельности никогда не имеет дела с готовым знанием, а всегда должен открывать его для себя сам. Поэтому студент на наших занятиях выполнял роль не пассивного «приемника» передаваемой педагогом информации, а активного «деятеля», самостоятельно, для себя ее добывающего. Видео одного из занятий, посвященного развитию навыков исполнительского познания и проведенного в форме деловой игры дано в приложении 9.

Процесс формирования навыков художественного познания как одного из элементов профессиональной культуры будущего учителя музыки мы строили с учетом того, что процесс познания в искусстве неразрывно связан с его оценкой [95; 118; 142]. Это относится к художественной деятельности в целом и так же справедливо по отношению к педагогическому музыкальному исполнительству. В связи с этим одним из важнейших моментов в исполнительской деятельности учителя-музыканта становится педагогически целесообразный отбор произведений для использования в качестве специфических средств в учебно-воспитательном процессе. Алгоритм отбора этих средств отражён на рисунке 7.



Рис. 7. Алгоритм педагогически целесообразного отбора произведений в исполнительской деятельности учителя музыки

Приведенную схему мы предлагали студентам для оценки произведений с точки зрения их педагогической целесообразности. При этом будущие учителя музыки должны были принимать во внимание возрастные особенности учащихся, которых они предположительно собирались знакомить с теми или иными сочинениями, и уровень их реальных учебных возможностей. Отвечая последовательно на каждый из вопросов схемы, будущие педагоги-музыканты учились формулировать конкретную педагогическую задачу; избирать способ ее решения музыкально-исполнительскими средствами – сольное или ансамблевое (совместно с учащимися) исполнение, аккомпанемент хору; отбирать произведения для исполнения в соответствии с учебной программой и сформулированной задачей; выделять в отобранных произведениях моменты, имеющие особое значение для решения определенных педагогических задач.

Так, студентам были предложены для подобного рода анализа три различных по жанру, стилю и содержанию произведения: Первая часть Сонаты

№ 14 Л. Бетховена «Лунная», песня Н. Книппера на слова А. Коваленкова «Почему медведь зимой спит» и Прелюдия до минор Ф. Шопена.

Характеризуя первое произведение, студенты отметили, что знакомить с ним учащихся следует в старших классах, так как в нем через развитие музыкальных образов осмысляются проблемы жизни. Цель была сформулирована как возбуждение духовной активности, мыслительной деятельности слушателей, благодаря чему должен решаться вопрос: что это – отражение эмоций, связанных с созерцанием ночного пейзажа в лунном свете или выражение человеческого горя и страдания?

С песней «Почему медведь зимой спит» было решено знакомить учащихся в третьем классе (так же, как и в программе Д. Б. Кабалевского). Несмотря на непритязательность содержания, ее оценка студентами с позиций педагогической целесообразности оказалась неожиданно неоднозначной: песня характеризовалась ими как песня-шутка, песня-игра, песня-основа для инсценировки и др. Однако в ходе обсуждения был сформулирован общий вывод: данная песня может способствовать формированию у ребенка навыков взаимодействия с окружающей средой как прообразом отраженных в музыкальном произведении явлений действительности. Таким образом, разучивая и исполняя ее вместе с учащимися, педагог будет воспитывать в них уважительное, внимательное отношение к окружающим.

Наконец, Прелюдия до минор Ф. Шопена, с которой школьники впервые знакомятся также в третьем классе в рамках темы «Движение в музыке». В этом случае произведение служит одним из образцов воплощения маршевости в творчестве композиторов, т.е. выполняет наглядную функцию. Студентами было отмечено однако, что образ данного произведения – не просто марш, а погребальное шествие. Поэтому было предложено вернуться к нему в более старших классах, но уже на основе иного подхода, с учетом как возраста учащихся, так и приобретенного ими культурного опыта.

При проведении формирующего эксперимента особое внимание мы уделяли приобретению студентами навыков речевого сопровождения

исполнения музыки. С этой целью создавались специальные условия, приближенные к ситуациям профессиональной деятельности педагога-музыканта. Так, в рамках спецкурса «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки» мы использовали метод проведения практических занятий в форме деловых игр под общим названием «Урок музыки в школе». Суть игры заключалась в том, что один из студентов выступал в роли учителя и готовил соответствующее занятие, остальные студенты выполняли роли учеников. Видео одного из таких занятий представлено в приложении 10.

Мы стремились к тому, чтобы каждый учащийся в группе имел возможность попробовать свои силы в проведении подобных занятий, но ограничения курса по времени заставляли нас искать новые их формы. Одной из таких форм стало занятие-беседа «Хорошо темперированный клавир И.С. Баха – шедевр мировой музыкальной культуры», подготовленное и проведенное студентами третьего курса в группе студентов первого курса.

Занятие проводилось в форме свободного диалога (который, разумеется, был заранее подготовлен) между двумя собеседниками, один из которых стремился получить как можно больше информации о данном сочинении великого немецкого композитора, а другой стремился ему в этом помочь, отвечая на его вопросы не только в речевой форме, но и в музыкальной. Остальные студенты не были при этом пассивными созерцателями происходящего, а задавали свои вопросы или предлагали собственные ответы или музыкальные примеры. Проведение подобных занятий способствовало приобретению студентами навыков музыкально-педагогической коммуникации как неотъемлемого элемента профессиональной культуры педагога-музыканта.

Одним из необходимых личностных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности учителя-музыканта, является артистизм. Под артистизмом учителя музыки мы понимаем способность духовного преобразования учащихся посредством создания

особой установки на восприятие музыки через совместное ее творческое «проживание». Поэтому мы подводили студентов к осознанию того, что при исполнении музыки в детской аудитории большое значение приобретает «артистический» стиль исполнения, в процессе которого происходит «заражение» музыкой, развитие ее эмоционального восприятия.

При этом мы принимали во внимание, что многие студенты до поступления в вуз не имели вообще или имели минимальный опыт публичных выступлений. Да и тот сводился, в основном, к обязательным экзаменам в школе или в колледже, выступить же перед «настоящей» публикой, а не перед комиссией доводилось далеко не всем. Не удивительно, что для многих выступление перед любой аудиторией становилось серьезным испытанием. Проблема усугублялась еще и тем, что процесс ИИП будущих учителей-музыкантов практически не предусматривает каких-либо иных форм отчетности, кроме обязательных зачетов и экзаменов, где студенты могли бы приобрести опыт непосредственного музыкально-исполнительского общения с аудиторией.

Все это заставило нас задуматься над созданием условий, которые уже с первых месяцев обучения студентов в вузе могли бы способствовать развитию у них «вкуса» к игре на инструменте перед слушателями, испытывая при этом не страх, а творческий подъем. В этих целях в рамках нашей ОЭР мы использовали форму ансамблевого музицирования. Поскольку учебным планом подготовки будущих учителей-музыкантов не предусматривались аудиторские занятия по инструментальному ансамблю, мы проводили их в рамках индивидуальных занятий по основному музыкальному инструменту и групповых – по концертмейстерскому классу.

Мы считаем эффективным применение данной формы работы в процессе формирования ПКБУМ для развития артистизма, чувства ответственности за общее дело, умения работать в команде и т.д. Кроме того, и это немаловажно, ансамблевая игра помогает студенту преодолеть страх перед выступлением, т. к. молодой исполнитель оказывается не «один на

один» с публикой, а всегда чувствует поддержку со стороны своего партнера, что является сильным положительно влияющим психологическим фактором.

В дальнейшем одной из особенностей оптимизации процесса формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки и развития профессионально-личностных качеств будущих учителей музыки стало использование нетрадиционных форм промежуточного и итогового контроля, например таких, как сдача экзамена или зачета в форме концертного выступления перед учащимися базовых общеобразовательных школ, где студенты музыкального отделения проходят педагогическую практику. Знаменательно, что студенты сами или совместно с преподавателем составляли концертные программы, по очереди каждый выполнял роль ведущего и представлял выступающих, а те, прежде чем исполнить произведение, кратко доносили до слушателей интересные сведения о музыке и ее авторе. Мы отметили, что такой подход стимулирует студентов к тщательной отделке исполняемых произведений, более глубокому проникновению в музыкальное содержание исполняемых сочинений, к проявлению инициативы в составлении программ выступлений, побуждает с большой ответственностью относиться к репетиционной работе. Конечно, подготовка подобных мероприятий не могла быть уложена в часы, отведенные учебным планом, и требовала мобилизации дополнительных усилий как со стороны обучающегося, так и педагога. Поэтому решение об их проведении не могло быть односторонним, исходящим только от преподавателя, а всегда принималось совместно со студентом, который выступал в данном случае главной фигурой задуманного проекта.

Показателем перехода к третьему этапу процесса формирования ПКБУМ на основе разработанной нами модели стала проявляющаяся способность к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности, главным стимулом и регулятором которой являются субъективированные музыкально-педагогические ценности. При этом мы использовали метод

проектов как один из эффективных инновационных способов, позволяющих реализовать механизм формирования ПКБУМ в процессе ИИП.

Следует отметить, что до недавнего времени понятие «проект» использовалось преимущественно в технической сфере, однако сейчас оно достаточно широко стало применяться в сфере культуры и искусства. Что же касается музыкально-инструментального аспекта профессиональной деятельности педагога-музыканта, то с ним оно практически не связывается. Между тем, как нам кажется, существует ряд оснований для того, чтобы рассматривать инструментально-исполнительскую деятельность учителя музыки в логике проекта.

В современном понимании «проект» – это завершённый цикл продуктивной деятельности человека, коллектива, организации и т.д., который включает возникновение замысла по созданию необходимого продукта, его воплощение и использование полученного результата. Необходимым требованием к проектной деятельности является её творческий характер. В данном ключе рассмотрения музыкально-педагогическая деятельность, интегрирующая педагогику и музыкальное искусство, может служить образцом концентрированного выражения творчества человека, т.к. всегда направлена на преобразование наличной данности через её осмысление в определенной системе ценностей.

Другой особенностью проекта является то, что его создание всегда связано с решением существующей проблемы; проблема должна быть решена в определенные сроки; производимый в рамках проекта продукт рассчитан на определенного потребителя; данный продукт имеет конкретную сферу применения; результат проекта обладает социальной значимостью.

Рассмотрев под таким углом исполнительскую деятельность педагога-музыканта, которая в рамках нашей работы выступает ключевым структурным компонентом его профессиональной культуры, мы можем утверждать, что ей присущи все признаки проекта: исполнительская деятельность учителя музыки всегда имеет целью решение какой-либо

педагогической проблемы; ее решение регламентируется определенными временными рамками (например, учебным годом, четвертью или уроком); продуктом является индивидуальный опыт ученика, приобретаемый в результате художественно-педагогической коммуникации; форма и средства ее организации рассчитаны на применение в определенной области, а именно, в сфере общего музыкального образования; социальная значимость получаемого продукта заключается в том, что приобретаемый учеником культурный опыт становится фактором развития его личности.

Принятый нами в качестве методологической основы нашего исследования деятельностный подход предполагает формирование ПКБУМ в процессе специально организованной деятельности. В связи с этим реализация проектного метода в процессе опытно-экспериментальной работы требовала создания условий, имитирующих ситуации будущей профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, обучающихся по профилю «Музыкальное образование». Принимая во внимание, что, согласно ФГОС ВПО, она не ограничивается сферой школьного образования, а предполагает осуществление музыкально-просветительской работы, мы пошли по пути создания литературно-музыкальной композиции «Все начинается с любви... Тема с вариациями для слова и фортепиано». Как видно из названия, ее особенностью стало то, что в ней звучала музыка только в исполнении на фортепиано – нам хотелось показать поистине безграничные возможности данного инструмента в выражении всего многообразия человеческих чувств и переживаний.

Процесс подготовки данного проекта способствовал раскрытию в студентах именно творческих качеств. К примеру, вопрос участия в нем полностью решался самими студентами, никакого «давления» со стороны педагога не оказывалось. Однако никто не остался равнодушным к предложенной идее, поэтому работа по подготовке проекта велась очень активно: обдумывался и обсуждался сценарий, в соответствии с ним отбирались музыка и стихи, велась большая и тщательная репетиционная работа.

Увлеченность студентов новой для них формой деятельности выразилась еще и в том, что каждый захотел выступить не только в роли пианиста-исполнителя, но и чтеца, из-за чего пришлось несколько изменить сценарий. Подготовленный проект был представлен слушателям в актовом зале седьмого учебного корпуса и в Белом зале БГПУ им. М. Акмуллы, показан участникам Всероссийской научно-практической конференции «Музыкальный анализ в контексте задач музыкальной педагогики», проходившей в Уфе 18 мая 2011 года, а также размещен на официальном сайте БГПУ им. М. Акмуллы в сети Интернет (видео данного проекта представлено в приложении 11).

Мы использовали и другие виды проектной деятельности студентов. Так, в 2012-2013 учебном году был осуществлен музыкально-просветительский проект «Маленькие музыкальные шедевры», выполненный студентами разных курсов и объединивший несколько индивидуальных «мини-проектов»: «Прощание с Родиной. Полонез Огинского», «Бах-Гуно. Ave Maria», «Моцарт. Рондо Alla Turca», «Хоакин Турина Перес. Пейзаж Гренады». Его особенность заключалась в том, что исполнение произведения студентом предварялось словесным комментарием, им же самостоятельно подготовленным. Форма написания комментария могла быть любой. Пример одного из них дан в приложении 12. Данный проект был представлен на студенческой научно-практической конференции, организованной кафедрой музыкальных инструментов и теории музыки, а также в процессе прохождения студентами педагогической практики в школах.

Еще один проект под названием «Приглашение в мир искусств», синтезирующий музыку и пластическое движение, был подготовлен одной из наших студенток совместно со студентками хореографического отделения. Он предназначался для презентации направлений обучения по программам бакалавриата в рамках профориентационной кампании БГПУ им. М. Акмуллы и был реализован во время проведения выставки «Образование Наука Карьера» на ВДНХ ЭКСПО в 2014 году.

В ходе ОЭР по апробации нашей модели мы констатировали, что использование метода проектов позволяет в процессе совместного творчества педагога и студентов развивать сразу несколько профессионально значимых качеств будущих учителей-музыкантов, таких, как познавательная и творческая активность, социальная ориентированность, артистизм, чувство ответственности за общее дело и т.д. Таким образом, применение проектного метода с целью формирования ПКБУМ в процессе ИИП показало его эффективность как одного из путей повышения качества подготовки специалистов для сферы общего музыкального образования и культуры.

Если говорить об общей картине ОЭР, то можно отметить, что промежуточные результаты второго этапа обсуждались в мастер-классах, на конференциях и семинарах различного уровня, беседах со специалистами по данной проблеме в области педагогики. В условиях эксперимента определенным позитивным показателем результатов проводимой нами работы были успешные выступления наших студентов и выпускников в творческих соревнованиях различного уровня – внутривузовских, республиканских, всероссийском, международных. Так, за время проведения эксперимента три наших студентки стали лауреатами и дипломантами республиканского конкурса исполнительского мастерства педагогов музыкальных школ (г. Уфа), две – дипломантами всероссийского (г. Самара) и две – лауреатами международного конкурсов (г.г. Санкт-Петербург и Уфа). Одна из наших выпускниц в 1914 году была награждена Почетной грамотой Министерства культуры РБ "За добросовестный труд в деле художественно-эстетического образования детей". Важным показателем результативности проводимой нами работы стало проявление у студентов отношения к инструментальному исполнительству как к необходимой части их жизни и профессии. Приведем для примера некоторые из высказываний членов экспериментальной группы: «Я без этого (имеются в виду выступления перед публикой – Р. Х.) уже не смогу» – Лилия И.; «Я не думала раньше, что музыкой можно так много рассказать» – Резеда И.; «Исполняя музыку, я выражаю себя» – Денис Б.,

«Моя игра на инструменте – это средство общения с учениками. Благодаря ей, они лучше понимают меня, а я – их» – Евгения М.; «Игра на фортепиано – трудное дело. Но чтобы твои ученики полюбили музыку, надо самому ее любить, и не на словах, а на деле» – Игорь И.

3 этап ОЭР – результативно-оценочный (2014-2015 гг.) – предполагал анализ и обработку результатов практической части диссертационного исследования, основанные на использовании методов систематизации и обобщения экспериментальных данных; формулирование выводов исследовательской работы и литературное оформление диссертации. Результаты ОЭР по формированию ПКБУМ в процессе ИИП и анализ полученной информации подробно изложены в следующем параграфе.

### **2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы**

Целью результативно-оценочного этапа опытно-экспериментальной работы стала оценка достоверности структурно-функциональной модели и эффективности комплекса педагогических условий формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки. ОЭР проводилась в течение 2004-2015 гг. на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, МАОУ гимназии № 93, МБОУ СОШ № 45 и № 70 г. Уфы.

Длительность эксперимента объясняется несколькими причинами. Одна из них связана с особенностями организации ОЭР в условиях индивидуальной формы занятий по дисциплинам ИИП, в силу чего полноценное проведение эксперимента потребовало работы с несколькими «потоками» студентов. Другая заключается в сложности решаемой проблемы, обусловленной прежде всего сложностью самого феномена культуры. И, наконец, третья – это динамизм, присущий культуре в целом, детерминирующий незавершенность процессов ее развития на всех уровнях.

Таким образом, осознавая недостижимость конечного результата в формировании культуры на уровне личности, в проводимой нами ОЭР мы обратились к изучению тенденций становления искомого качества в определенных создаваемых педагогических условиях, что должно было подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования.

На констатирующем этапе ОЭР был выявлен низкий уровень сформированности компонентов профессиональной культуры будущих учителей музыки, что показано в таблицах 8, 9, 10, представленных в параграфе 2.2., а также в таблице 11.

Таблица 11

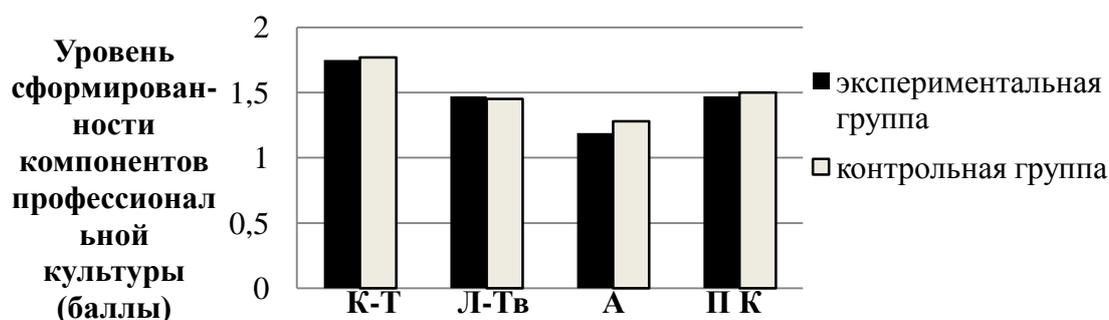
Общий уровень сформированности компонентов ПК студентов  
в экспериментальной и контрольной группах  
(по четырехбалльной шкале). Констатирующий эксперимент

Группы	Чел.	Компоненты			Средний балл
		Когнитивно-технологический	Личностно-творческий	Аксиологический	
ЭГ	30	1,75	1,47	1,19	1,47
КГ	30	1,77	1,45	1,28	1,5

Анализ данных таблицы 11 выявил небольшое различие значений показателей сформированности компонентов ПКБУМ в экспериментальной и контрольной группах, что свидетельствует о примерно одинаковом ее уровне в обеих группах. При этом наиболее высоким является показатель когнитивно-технологического компонента, несколько ниже – личностно-творческого, а показатель аксиологического компонента значительно отличается от них в сторону снижения. Объяснение этому мы видим в том, что обучение музыке на любом уровне само по себе создает предпосылки для первоочередного усвоения обучающимся исполнительских умений и навыков, без чего невозможно развитие музыканта любой специализации. Мотивационной же сфере уделяется меньше внимания, что в современных условиях общего падения престижа педагогического образования оборачивается слабой ориентированностью студентов на приобретение профессии учителя музыки.

Диаграмма 1 наглядно демонстрирует соотношение показателей сформированности ПКБУМ в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента.

**Диаграмма 1\*. Уровни сформированности компонентов ПКБУМ. Констатирующий эксперимент**



\*На диаграмме обозначено: К-Т – когнитивно-технологический, Л-Тв – личностно-творческий, А – аксиологический компоненты; ПК – профессиональная культура студентов (далее – так).

Данные, приведенные ниже в таблице 12 показывают, что на констатирующем этапе в обеих группах преобладающее число студентов имели средний (базовый) уровень профессиональной культуры. Примечательно, что никто из студентов не проявил высокого (оптимального) ее уровня и лишь незначительная часть продемонстрировала уровень выше среднего (достаточный). При этом число студентов с низким (критическим) уровнем профессиональной культуры было достаточно весомым. Таким образом, полученные результаты подтвердили существование изучаемой нами проблемы на практике.

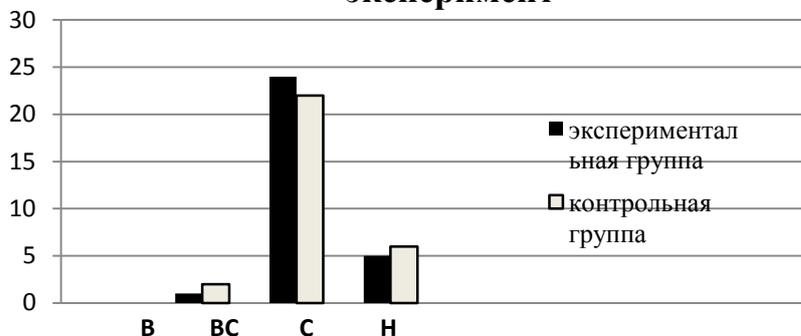
Таблица 12

Распределение студентов по уровням профессиональной культуры перед началом формирующего эксперимента

Уровень	ЭГ	КГ
	Кол-во студ.	Кол-во студ.
Высокий (оптимальный)	0	0
Выше среднего (достаточный)	1	2
Средний (базовый)	24	22
Низкий (критический)	5	6
Количество студентов в группе	30	30

Диаграмма 2 наглядно показывает, что перед началом формирующего эксперимента уровень ПКБУМ в обеих группах был примерно одинаков.

**Диаграмма 2. Распределение студентов по уровням профессиональной культуры. Констатирующий эксперимент**



\*На диаграмме обозначено: В - высокий уровень профессиональной культуры, BC – уровень выше среднего, С – средний уровень, Н – низкий уровень (далее – так)

Качественный анализ результатов диагностики показал, что студенты имеют довольно ограниченные представления о значении инструментального исполнительства для учителя музыки как в профессиональном, так и в личностном плане. Это проявлялось в недостаточном понимании места и роли педагогического исполнительства в образовательном контексте, в неумении рассматривать исполнительскую деятельность через призму профессиональных задач, решаемых учителем музыки (стимулирование художественно-мыслительной деятельности учащихся, актуализация и обобщение их жизненного и музыкального опыта в процессе постижения музыкального содержания, привлечение внимания учащихся к музыкальной и другой художественно-дидактической информации на уроке посредством «собственноручного» исполнения музыки педагогом и др.). Причиной тому можно считать недостаток у студентов знаний о сущности профессиональной деятельности педагога-музыканта как интегрированного единства искусства и педагогики, когда художественная деятельность (в данном случае – инструментально-исполнительская) органичным образом входит в образовательный процесс. Все это стало для нас свидетельством того, что у обучающихся не сложилось целостного представления об инструментальном

исполнительстве как о необходимой составляющей профессиональной культуры педагога-музыканта.

Дальнейший анализ полученных данных показал, что определенное число студентов и в той, и в другой группах положительно относятся к возможности выступить перед публикой. При этом, однако, лишь немногие из них имели на момент проведения эксперимента опыт публичных выступлений (без учета обязательных зачетов и экзаменов в учебном заведении). В то же время выявленное позитивное отношение части респондентов к возможности выступлений в качестве музыкантов-исполнителей перед слушательской аудиторией рассматривалось нами как один из положительных факторов при формировании ПКБУМ.

Оценка уровня ПКБУМ предполагает определение степени сформированности ее когнитивно-технологического компонента по критерию теоретико-технологической готовности. Одним из его показателей является готовность к использованию различных инструментально-исполнительских навыков в музыкально-образовательной и культурно-просветительской деятельности. Непосредственными индикаторами при этом служат уровень исполнительского воплощения музыкального репертуара и степень владения навыками самостоятельного освоения музыкального произведения. В результате исследования выяснилось, что никто из диагностируемых студентов не обладает высоким (оптимальным) уровнем пианистических навыков, уровень выше среднего (достаточный) в экспериментальной и контрольной группах смогли продемонстрировать, соответственно, лишь 8 и 6 студентов, 17 и 15 человек показали средний (базовый), а 5 и 9 – низкий (критический) уровень. Полученные данные стали свидетельством довольно низкого уровня владения инструментально-исполнительскими навыками у студентов обеих групп и того, что доля продвинутых в этом отношении студентов невелика. Это стало основанием для последующей организации формирующего этапа ОЭР с учетом необходимости развития познавательных и практических навыков студентов в области инструментального исполнительства.

Однако в непосредственном акте музыкального исполнения проявляется лишь одна из сторон профессиональной культуры педагога-музыканта. Создаваемый в процессе исполнения произведения музыкальный образ оказывается «вписанным» в педагогический контекст и, испытывая его влияние и сам воздействуя на него, становится его частью. Таким образом, музыкальное исполнительство выступает как часть создаваемой учителем музыки педагогической системы, понимаемой нами вслед за А. М. Новиковым как «множество связанных между собой элементов, упорядоченных по отношениям и характеризующихся единством общих целей функционирования» [146, с. 213]. Под таким углом рассмотрения исполняемое учителем произведение выступает подсистемой, действие которой определяет функционирование системы в целом.

Таким образом, профессиональная деятельность учителя музыки будет характеризоваться диалектическим единством искусства и педагогики, из чего следует, что данное единство должно быть отражено в технологии. В этом случае исполнительские умения не являются самоцелью, а выступают в качестве специальной составляющей профессиональной культуры педагога-музыканта, выраженной в способах выполняемой им интегративной деятельности. При этом особое значение приобретают умения и навыки, обеспечивающие эффективность применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом. К этим умениям относятся «речевые умения, ... умения управлять своим психическим состоянием и поддержания эмоционально-творческого напряжения, актерско-режиссерские умения, позволяющие влиять не только на ум, но и на чувства воспитанников, передавать им опыт эмоционально-ценностного отношения к миру» [183, с. 413]. В указанном контексте использование словесных комментариев и пояснений к исполняемому произведению является одной из особенностей, отличающих исполнительскую деятельность учителя музыки от профессиональной деятельности музыканта-исполнителя. Их предназначение – в стимулировании возникновения у учащихся адекватных эмоциональных

состояний и познавательной направленности мышления, помогающих проникнуть в музыкальное содержание [43; 193].

Профессиональная деятельность педагога-музыканта является той сферой приложения его творческих сил, успех в которой во многом зависит и от его артистических качеств. Ученые подчеркивают, что внутренней основой проявления педагогического артистизма являются духовное содержание, нравственные убеждения, носителем которых является учитель [50; 78]. При таком понимании артистизма педагога к актерским умениям наряду с умениями управлять собой, владением мимикой, жестом и т.д. могут относиться умение перевоплощаться, легко «входить в образ», быть внешне привлекательным, обладать, по выражению В. И. Загвязинского, «визуальностью» [78, с. 192]. Артистизм как качество личности педагога-музыканта оказывает влияние на все стороны осуществляемой им художественно-коммуникативной деятельности – эмоционально-экспрессивную, художественно-интеллектуальную, художественно-операциональную [1]. Необходимо отметить и обратную связь, состоящую, на наш взгляд, в том, что в основе артистизма учителя-музыки лежит осознанное желание выступать перед детской аудиторией, сопровождаемое творческим подъемом; наличие исполнительской воли и выдержки, которые проявляются, прежде всего, в умении и способности организовать свое мышление и работу памяти, внимания, воображения, т.е. произвольно управлять ими во время исполнения; способность учителя-музыканта к перевоплощению как способность забыть во время исполнения о своих чувствах (беспокойства, неуверенности и т.д.) и полностью погрузиться в переживания, заключенные в исполняемой музыке.

Важнейшую роль в деятельности учителя-музыканта, направленной на создание художественно-педагогических систем, имеют и режиссерские умения. Продумывая учебное занятие или музыкально-просветительское мероприятие как музыкально-педагогический проект, учитель музыки должен уметь выстроить его логическую структуру как гармоничное целое, определяя место и роль каждого из его элементов.

Сложность обозначенных задач очевидна. Не случайно поэтому исследование на начальном этапе эксперимента когнитивно-технологического компонента ПКБУМ по показателям сформированности интегративных музыкально-педагогических умений и наличного опыта художественно-коммуникативного взаимодействия дало более низкие результаты по сравнению с другими показателями.

Согласно данным таблицы 10, состояние личностно-творческого компонента профессиональной культуры будущих учителей музыки по критерию продуктивно-творческой готовности у подавляющего большинства студентов находилось на среднем (базовом) и низком (критическом) уровнях, в то время как высокий (оптимальный) уровень не продемонстрировал ни один из них. Такое положение логически объяснялось неудовлетворительным состоянием двух других компонентов ПКБУМ на момент проведения диагностирующего эксперимента.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу, что традиционный подход к инструментально-исполнительской подготовке студентов в условиях педагогического вуза не отвечает цели формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки.

Проведение формирующего эксперимента ставило своей целью активное развитие у студентов профессиональной культуры путем введения в процесс ИИП будущих педагогов-музыкантов определенных педагогических условий. С целью координации экспериментальной работы осуществлялось выборочное педагогическое наблюдение, позволявшее получать информацию о развитии профессиональной культуры студентов в ходе ИИП. Этот метод использовался нами в форме прослушивания и оценки выступлений студентов на зачетах, экзаменах по соответствующим дисциплинам, их участия в различных концертных и культурно-просветительских мероприятиях. Также нами проводились беседы, в ходе которых мы имели возможность получить представление о том, как развиваются вкусы, интересы, склонности студентов, связанные с музыкально-педагогической деятельностью.

Для определения динамики изменения профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки в конце второго года обучения проводился контрольный срез. С этой целью участникам экспериментальной и контрольной групп предлагалось выполнить одно из творческих заданий-тестов (прил. 5). Для оценки результатов их деятельности использовался разработанный нами «Лист экспертной оценки результатов проектной деятельности бакалавра педагогического образования по профилю «Музыкальное образование» (прил. 7), включающий систему показателей, характеризующих основные аспекты проектной деятельности и через них – степень сформированности искомого нами качества. Результаты проведенного среза отражены в таблицах 13 и 14.

Таблица 13

Результаты исследования проектной деятельности студентов экспериментальной группы. Формирующий эксперимент (контрольный срез)

Фамилия	Востребованность проекта	Адресность проекта	Оригинальность замысла	Качество выполнения	Результат выполнения	Баллы по строке
1.Хасанова Р.	2	2	2	3	3	12
2.Рамазанова Ч.	2	2	2	3	3	12
3.Плет Т.	1	1	1	2	1	6
4.Иксанова Р.	3	3	2	3	3	14
5.Микаева Л.	0	0	0	0	0	0
6.Ишмурзина Л.	3	3	3	3	3	15
7.Динисламова Р.	3	3	3	2	3	14
8.Яхина А.	3	3	3	3	3	15
9.Идрисова Л.	3	3	3	2	3	14
10.Зулкарнеева Р.	1	1	1	2	1	6
11.Галиуллина	1	1	1	1	1	5
12.Мухаметрахимова	2	2	1	1	2	8
13.Шаяхметова А.	1	1	1	1	1	5
14.Фахруллина А.	3	3	3	3	3	15
15.Минеева Е.	3	3	3	3	3	15
16.Гизатуллина А.	3	2	2	2	3	12
17.Чинаева А.	3	3	3	3	3	15
18.Мельникова Ю.	1	2	1	2	2	8
19.Шарафутдинова	3	3	3	3	3	15
20.Долганова О.	1	1	1	2	1	6
21.Сафиуллина Ю.	1	1	1	2	1	6

Продолжение таблицы 13

22.Сайгафарова А.	1	1	1	1	1	5
23.Гильфанова И.	1	1	1	2	1	6
24.Набиуллина А.	1	1	1	2	1	6
25.Фасхетдинова Э.	3	2	2	2	3	12
26.Паламарчук Т.	2	2	2	3	2	11
27.Тыряткина Е.	0	0	0	0	0	0
28.Султангулова А.	1	1	1	2	1	6
29.Тузбекова Г.	3	3	2	2	1	11
30.Ильтуганов И.	3	3	2	2	1	11
<b>Сумма баллов</b>	<b>58</b>	<b>57</b>	<b>52</b>	<b>62</b>	<b>57</b>	<b>286</b>

Таблица 14

Результаты исследования проектной деятельности студентов  
контрольной группы. Формирующий эксперимент (контрольный срез)

Фамилия	Востребо ванность проекта	Адресн ость проекта	Оригина льность замысла	Качество выполне ния	Резуль тат выпол нения	Баллы по строке
1.Мицул Е.	0	0	0	0	0	0
2.Дружкова	2	2	2	2	1	9
3.Евграфова	2	2	2	2	1	9
4.Галиева Л.	1	1	1	2	1	6
5.Шарипова Г.	1	1	1	2	1	6
6.Арсланова	1	1	1	2	1	6
7.Камалетдинова	2	2	1	2	1	8
8.Васильева Е.	2	1	2	2	1	8
9.Хуснутдинова	2	1	1	1	1	6
10.Ахметханова Л.	1	1	1	2	1	6
11.Шафикова Р.	3	2	2	3	3	13
12.Хакимова	3	3	2	2	3	13
13.Гибадуллина А.	3	3	3	3	3	15
14.Сакаева Р.	2	2	1	2	1	8
15.Гаскарова	1	1	1	2	1	6
16.Таминдарова	1	1	1	2	1	6
17.Емельянова С.	2	2	2	2	2	10
18.Ахметшина Р.	1	1	1	2	2	7
19.Хитькова М.	2	2	2	2	1	9
20.Аиткулова	2	2	1	2	1	8
21.Галиева Э.	2	2	1	2	1	8
22.Гафурьянова	1	1	1	2	1	6
23.Шарафутдинова	1	1	1	2	1	6
24.Галишина Л.	3	3	3	3	3	15
25.Гайнуллина	0	0	0	0	0	0
26.Артамонова	2	2	1	2	1	8
27.Рассказова О.	3	1	1	3	3	11
28.Касимова	1	1	1	2	1	6
29.Петрова	1	1	1	2	1	6

Продолжение таблицы 14

30.Корчагина А.	1	1	1	2	1	6
<b>Сумма баллов</b>	49	44	39	59	40	231

Сравнение результатов, отраженных в данных таблицах, показывает, что по всем параметрам они выше у студентов экспериментальной группы. В то же время мы не могли не обратить внимания на то, что у двух участниц данной группы качество выполнения проекта не соответствовало заданным критериям. В беседе со студентками выяснилось, что интерес к приобретаемой профессии у них невелик, а достижение высоких показателей в учебе с тем, чтобы стать хорошим профессионалом, не входит в число их приоритетных ценностных ориентиров. Таким образом, результат данного этапа ОЭР показал необходимость корректировки форм и методов обучения в связи с необходимостью развития мотивационной сферы студентов.

Мы выделили уровни выполнения задания в целом, разделив их в шкале числовых отношений по баллам: от 12 до 15 баллов – высокий уровень; от 8 до 11 – выше среднего; от 4 до 7 – средний уровень; от 0 до 3 – низкий. Результаты выполнения задания по уровням мы внесли в таблицу 15.

Таблица 15

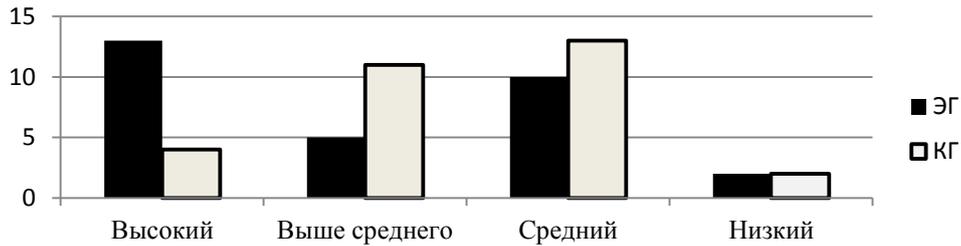
Распределение студентов по уровням проектной деятельности  
(контрольный срез)

Группа	Уровни				Общее число
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий	
ЭГ (чел.)	13	5	10	2	30
КГ (чел.)	4	11	13	2	30

Из таблицы видно, что суммарно на высоком и выше среднего уровнях с выполнением задания в экспериментальной группе справилось несколько больше студентов, чем в контрольной. В то же время, в каждой из групп число студентов, выполнивших задание на среднем уровне, оказалась достаточно большим.

Диаграмма 3 наглядно демонстрирует распределение студентов по уровням выполнения задания промежуточного контрольного среза.

**Диаграмма 3. Распределение студентов по уровням выполнения задания контрольного среза**



Анализ данных контрольного среза позволил сделать вывод, что профессиональная культура будущих учителей музыки может развиваться в рамках традиционного подхода к инструментально-исполнительской подготовке студентов педагогического вуза, но достижение прогнозируемых и более высоких результатов связано с целенаправленной ее организацией и введением специального комплекса педагогических условий. В то же время стало ясно, что данный процесс требует дальнейшего совершенствования в целях получения более гармоничных результатов, непосредственным выражением которых должен стать переход студентов с низким и средним уровнем профессиональной культуры на более высокую ступень. Это потребовало корректировки реализуемых в процессе эксперимента педагогических условий и обогащения методов и организационных форм обучения с целью последующей оптимизации исследуемого процесса.

Итоговый срез данного этапа эксперимента проводился с использованием вышеописанных диагностических методик в соответствии с его конкретными задачами. Полученные данные отражены в таблице 16.

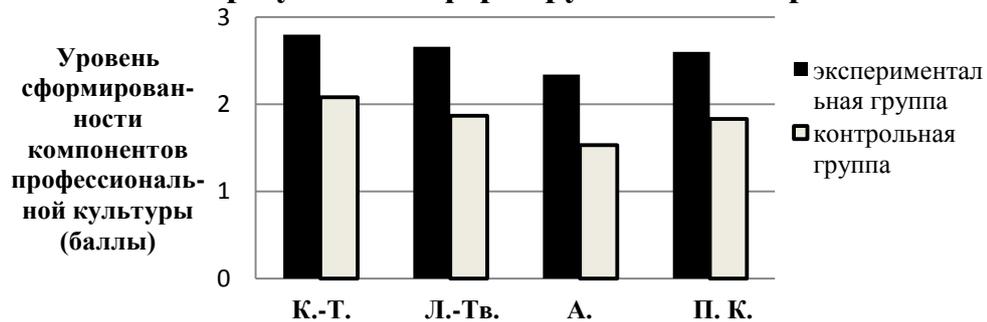
Таблица 16

Уровень сформированности компонентов профессиональной культуры студентов (в баллах; окончание эксперимента)

Группы	Когнитивно-технологический компонент	Личностно-творческий компонент	Аксиологический компонент	Средний балл
Экспериментальная	2,8	2,66	2,34	2,6
Контрольная	2,08	1,87	1,53	1,83

Наглядно данные таблицы отражает диаграмма 4.

**Диаграмма 4. Уровень сформированности  
компонентов профессиональной культуры студентов  
по результатам формирующего эксперимента**



Сравнение данных таблицы и диаграммы показывает, что уровень сформированности всех компонентов профессиональной культуры учителя музыки выше у студентов экспериментальной группы. Наибольший разрыв наблюдается в уровне развития аксиологического компонента – разница 0,81 балла, следом идет личностно-творческий компонент – разница 0,79 балла, наименьший разрыв – в 0,72 балла – по когнитивно-технологическому компоненту. Такое распределение уровней мы объясняем тем, что введение определенных педагогических условий влияет не только на повышение пианистического уровня, но и способствует формированию у студентов умения использовать исполнительские навыки для решения задач профессиональной деятельности. При этом особую роль начинает играть понимание значения музыкального исполнительства как формы диалогического взаимодействия в системе: композитор (произведение) ↔ исполнитель (педагог) ↔ слушатели (учащиеся).

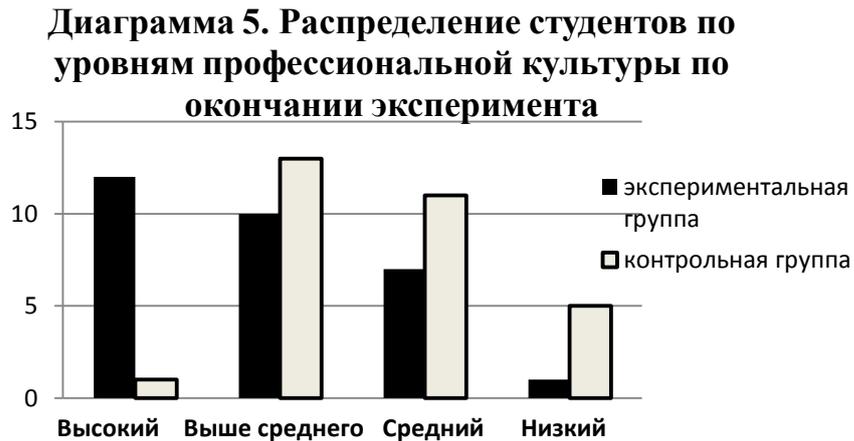
Чтобы узнать, каким стало распределение студентов по уровням сформированности ПКУМ к окончанию эксперимента, обратимся к таблице 17.

Таблица 17

Распределение студентов по уровням профессиональной культуры  
по окончании формирующего эксперимента

Группа	Уровни				Общее число
	Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий	
ЭГ (чел.)	12	10	7	1	30
КГ (чел.)	1	13	11	5	30

Наглядно данные таблицы 17 отражает диаграмма 5.



Проанализировав представленные данные, мы отметили, что в экспериментальной группе при переходе на каждый более высокий уровень число студентов увеличивается. В контрольной же группе явный рост проявляется от низкого уровня к уровню выше среднего, а при переходе к высокому уровню показатель резко падает.

Мы проследили динамику изменений в ходе эксперимента степени проявления ПКБУМ по отдельным компонентам, которые отразили в таблице 18.

Таблица 18

Сводная таблица динамики показателей ПКБУМ  
на начало и окончание формирующего эксперимента (в баллах)

Компоненты ПКУМ	Начало эксп-та		Конец эксп-та		*ПР		*ПР
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
<b>Когнитивно-технологический</b>	1,75	1,77	2,8	2,08	1,05	0,3	0,75
<b>Личностно-творческий</b>	1,47	1,45	2,66	1,87	1,19	0,41	0,78
<b>Аксиологический</b>	1,19	1,28	2,34	1,53	1,15	0,25	0,9

\*ПР – прирост результата

Данные таблицы показывают общий положительный сдвиг в уровнях проявления компонентов ПКУМ у студентов в обеих группах. Однако если на этапе констатирующего эксперимента их уровни в контрольной и экспериментальной группах примерно равны, то к окончанию формирующего эксперимента динамика показателей в экспериментальной группе более значительна. При этом разность роста показателей позволяет судить о степени воздействия экспериментального фактора на отдельные компоненты ПКУМ. Так, в экспериментальной группе мы наблюдаем наибольшую интенсивность

развития личностно-творческого компонента, на втором месте – рост аксиологического, вслед за ним – когнитивно-технологического. Обращает на себя внимание тот факт, что при этом соотношение степени развития компонентов в начале формирующего эксперимента и в его конце сохранилось, т. е. по-прежнему наиболее высоко развитым является когнитивно-технологический, за ним следует личностно-творческий, на последнем месте – аксиологический компонент. Учитывая, что условием успешного выполнения музыкально-педагогической деятельности является гармоничное соотношение всех компонентов ПКУМ, мы пришли к выводу о необходимости дальнейшего поиска эффективных средств ее развития с учетом воздействия как педагогических условий, так и факторов социальной среды.

Судить о численном соотношении студентов, проявивших высокий, выше среднего, средний и низкий уровни сформированности ПКУМ в начале и в конце формирующего эксперимента, позволяет таблица 19.

Таблица 19

Сводная таблица распределения студентов по уровням сформированности профессиональной культуры

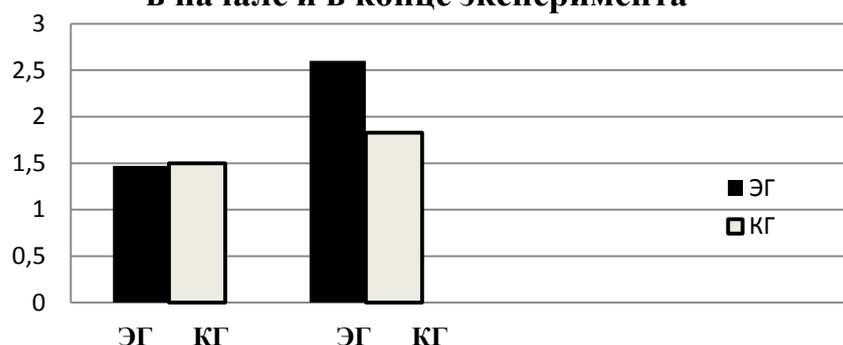
Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
	Кол-во (чел.)	Кол-во (чел.)	Кол-во (чел.)	Кол-во (чел.)
<b>Высокий</b>	0	12	0	1
<b>Выше среднего</b>	1	10	2	13
<b>Средний</b>	24	7	22	11
<b>Низкий</b>	5	1	6	5
<b>Всего</b>	30	30	30	30

Приведенные данные позволяют констатировать в экспериментальной группе значительный рост третьего и четвертого показателей при резком снижении первого и второго. В то же время в контрольной группе отмечается лишь небольшая положительная динамика по первому и последнему из показателей при заметном снижении второго и повышении третьего. Таблица 20 и диаграмма 6 показывают общую динамику изменения уровня ПКБУМ в формирующем эксперименте.

Уровни сформированности ПКБУМ в начале и в конце эксперимента (в баллах)

Группы	Начало эксперимента	Окончание эксперимента	Прирост результата
Экспериментальная	1,47	2,6	1,13
Контрольная	1,5	1,83	0,33

**Диаграмма 6. Уровни сформированности профессиональной культуры студентов в начале и в конце эксперимента**



Таким образом, приведенные в таблицах и диаграммах данные показывают значительное опережение в развитии ПКБУМ у участников экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Для статистического подтверждения полученных результатов мы использовали критерий однородности  $\chi^2$ , применяемый для определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в порядковой шкале. Нами была выдвинута нулевая гипотеза ( $H_0$ ): уровень профессиональной культуры студентов экспериментальной и контрольной групп по окончании эксперимента одинаков, а некоторые различия в ней случайны. Также была сформулирована альтернативная гипотеза ( $H_1$ ): уровень профессиональной культуры студентов экспериментальной и контрольной групп по окончании эксперимента не одинаков, и различия в ней не случайны и существенны.

Критерий  $\chi^2$  был вычислен по формуле [147]:

$$\chi_{\text{ЭМП}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}}$$

где  $N$  и  $M$  – объемы сопоставляемых выборок (экспериментальной и контрольной групп), а  $n$  и  $m$  – число членов каждой из групп, набравших данный балл. Полученные данные были внесены в таблицу 21.

Таблица 21

Статистическое значение уровней профессиональной культуры будущих учителей музыки (\*отмечен статистически значимый показатель)

Уровень	Экспериментальная группа (чел.)		Контрольная группа (чел.)		Статистическое значение	
	Начало эксперим.	Конец эксперим.	Начало эксперим.	Конец эксперим.	Начало эксперим.	Конец эксперим.
Высокий	0	12	0	1	0,00	9*
Выше среднего	1	10	2	13	0,27	0
Средний	24	7	22	11	0,07	0,9
Низкий	5	1	6	5	0,08	2,7
Общее число	30	30	30	30	0,42	12,6*

Критическое значение  $\chi^2$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$  в нашем случае равняется 7,82. Из приведенной таблицы видно, что для начала эксперимента эмпирическое значение критерия  $\chi^2 = 0,42 < 7,82$ , следовательно, характеристики экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента совпадают. В конце же эксперимента эмпирическое значение  $\chi^2 = 12,6 > 7,82$ , что доказывает преимущество альтернативной гипотезы над нулевой.

Таким образом, результаты статистических расчетов подтвердили, что на конец эксперимента уровень ПКУМ у студентов экспериментальной группы действительно выше по сравнению с контрольной. Это не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием целенаправленно организованной деятельности в специально созданных условиях.

### Выводы по II главе

В данной главе были рассмотрены педагогические условия формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки, а также

представлены содержание, особенности организации и основные результаты опытно-экспериментальной работы по теме исследования.

В связи с проводимым исследованием в ОЭР решались следующие задачи: 1) изучить и проанализировать состояние проблемы формирования ПКБУМ в педагогической практике учреждений высшего профессионального образования; 2) проверить достоверность и корректность разработанной в ходе исследования структурно-функциональной модели и педагогических условий формирования ПКБУМ в процессе ИИП; 3) осуществить системный анализ и оценку результатов проведенной опытно-экспериментальной работы.

Констатация педагогической реальности на момент начала ОЭР позволила сделать следующие выводы:

- уровень профессиональной культуры будущих учителей музыки в большинстве случаев находится на низком и среднем уровнях;
- для улучшения ситуации следует разработать и реализовать комплекс мер, предусматривающих формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки в практике педагогического вуза;
- актуальность выбранной нами темы подтверждается необходимостью повышения качества музыкально-педагогического образования с учетом современных социально-экономических процессов в стране.

Основой для проведения формирующего эксперимента стала разработанная нами структурно-функциональная модель, предусматривающая преодоление узкоспециальной направленности инструментально-исполнительской подготовки студентов музыкально-педагогического профиля с учетом интегративной природы музыкально-педагогической деятельности. Необходимой предпосылкой ее реализации стал комплекс педагогических условий, предусматривающих актуализацию культурно-образовательного потенциала ИИП для формирования ПКБУМ

На основе качественного анализа результатов проведенной ОЭР были сделаны следующие выводы:

– участие студентов в эксперименте в составе экспериментальной группы позитивным образом сказалось на их мотивации к освоению профессии учителя музыки, на развитии творческих, специальных, познавательных, коммуникативных, интегративных способностей, на становлении их социальных качеств, что в совокупности положительно повлияло на формирование профессиональной культуры будущих учителей музыки как интегрированного целого;

– повысился интерес к инновационной деятельности со стороны педагогов – участников эксперимента;

– реализация творческих проектов, выполняемых студентами в рамках ОЭР, оживила образовательный процесс на музыкальном отделении Института педагогики БГПУ им. М. Акмуллы, внося в него конкретное, связанное с деятельностью учителя музыки, содержание.

Количественный анализ результатов эксперимента показал следующее:

– процесс формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки при традиционном подходе к организации инструментально-исполнительской подготовки имеет вялотекущий, неуправляемый характер;

– более эффективно он протекает, будучи основан на разработанной нами структурно-функциональной модели, реализация которой при создании специальных педагогических условий обеспечивает целенаправленность и результативность данного процесса.

В то же время в рамках проведения ОЭР не удалось полностью решить проблему определенного разрыва между уровнями сформированности отдельных компонентов профессиональной культуры будущих учителей музыки. Учитывая необходимость уравновешенного формирования данного качества, требуется дальнейшее совершенствование этого процесса в направлении более интенсивного развития ценностно-мотивационной сферы студентов и приобретения ими в процессе обучения практического опыта интегративной музыкально-педагогической деятельности.

В целом же можно сказать, что результаты проведенного эксперимента подтверждают эффективность выявленных в ходе исследования педагогических условий для формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки в процессе инструментально-исполнительской подготовки.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Необходимость формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки обусловлена общей потребностью образования в интеллектуально развитых, творчески мыслящих педагогах, способных оказывать прогрессивное влияние на духовное обновление общества, на развитие человеческого потенциала, на поддержание культурных традиций, на формирование высоких нравственно-эстетических идеалов молодежи. В связи с этим ориентиром высшего музыкально-педагогического образования выступает личность учителя музыки, направленная на духовное развитие учащихся в процессе передачи и воспроизводства ценностей музыкальной культуры, на продуцирование инновационных идей и способов действий в расширяющемся поле деятельности выпускника педагогического вуза, на саморазвитие и самореализацию в избранной профессиональной сфере.

Анализ музыкально-педагогической литературы показал, что вопросы подготовки педагога-музыканта достаточно активно разрабатываются отечественными исследователями. Однако профессиональная культура учителя музыки как целостный феномен субъективного проявления музыкально-педагогической культуры учеными не рассматривалась. Соответственно, не изучены возможности ее формирования в конкретных условиях подготовки музыкально-педагогических кадров, в частности, в процессе освоения инструментально-исполнительских дисциплин.

Таким образом, в музыкально-педагогическом образовании обнаруживаются противоречия: – между потребностью общего музыкального образования в творчески ориентированных, владеющих профессиональными знаниями и умениями педагогах-музыкантах, и недостаточной эффективностью системы подготовки специалистов данной квалификации; – между требованиями ФГОС ВПО к результатам освоения студентами основных образовательных программ в практике высшей музыкально-педагогической школы и недостаточной разработанностью механизмов их

реализации в отношении инструментально-исполнительской подготовки; – между необходимостью совершенствования современной системы инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки с учетом формирования их профессиональной культуры и недостаточным научно-методическим обеспечением данного процесса.

Необходимость разрешения указанных противоречий определила цель проведенного исследования, состоящую в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке педагогических условий формирования ПКБУМ в процессе ИИП. Мы предположили, что эффективность данного процесса будет обеспечена, если:

- профессиональная культура учителя музыки рассматривается как феномен полиаспектной интеграции педагогики (как искусства воспитания и преподавания) и музыкального искусства (как специфической формы отношений человека с миром, с другими людьми и с самим собой);

- процесс формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки выстраивается с учетом сущностной характеристики данного феномена и предусматривает актуализацию культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки;

- разработана модель формирования ПКБУМ в процессе ИИП, предусматривающая единство цели, методологических подходов, принципов, содержания, форм, методов и средств;

- выявлен и реализуется комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование ПКБУМ с использованием культурно-образовательного потенциала ИИП.

В процессе исследования были решены задачи, сформулированные в соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой:

1. Было установлено, что профессиональная культура учителя музыки представляет собой социально обусловленную, динамичную индивидуально-личностную систему, включающую ценностные ориентации учителя музыки (ценностное отношение к музыкальному искусству в единстве

его содержательно-эстетических и функциональных сторон, ценностное отношение к музыкально-педагогической деятельности на основе обретения ее личностного смысла, ценностное отношение к развивающейся личности ученика как высшей ценности), личностные качества (направленность на музыкально-педагогическую деятельность, педагогические и музыкально-исполнительские способности), профессиональную компетентность и специфический профессиональный опыт (сочетающий педагогические и исполнительские аспекты), стремление к творческой самореализации в музыкально-педагогической деятельности, что в совокупности обеспечивает продуктивное межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса средствами музыкального искусства.

**2.** Содержание ПКУМ может быть представлено совокупностью компонентов: аксиологического, который определяет ценностно-смысловое ядро профессиональной деятельности педагога-музыканта и характеризуется ее согласованностью с системой профессиональных и личных ценностей; когнитивно-технологического, обеспечивающего решение стоящих перед учителем музыки профессиональных задач и предполагающего сформированность теоретических и процедурных знаний в области музыкально-педагогического исполнительства, владение исполнительскими технологиями, наличие индивидуального опыта интегративной музыкально-педагогической деятельности; личностно-творческого, заключающегося в способности к активному использованию имеющегося инструментально-исполнительского опыта для продуцирования новых идей и способов профессиональных действий, одновременно мотивирующему собственное саморазвитие в творческом процессе.

**3.** Было выявлено, что ИИП содержит значительный потенциал, реализация которого способствует формированию у студентов качеств, сопряженных с критериями профессиональной культуры учителя музыки, а именно: приобщению обучающихся к ценностям музыкальной культуры; активизации интереса к профессии учителя-музыканта; развитию

исполнительского мастерства как способа творческого воплощения профессиональных знаний, умений и навыков учителя музыки; усвоению навыков художественно-коммуникативного взаимодействия в образовательном пространстве; приобретению опыта использования инструментально-исполнительских навыков в разнообразных ситуациях профессионально-педагогической деятельности; развитию творческих способностей и социальных качеств будущих учителей музыки.

4. Доказано, что формирование ПКБУМ в процессе ИИП целесообразно осуществлять на основе разработанной нами структурно-функциональной модели, отражающей причинно-следственные связи между поставленной целью, решаемыми для ее достижения задачами, обеспечивающими методологическое сопровождение принципами и подходами, а также обусловленным необходимостью достижения заданного результата содержанием, формами, методами, установленными критериями и уровнями. Реализуемый на основе данной модели процесс формирования ПКБУМ выстраивается как целостная педагогическая система, актуализирующая культурно-образовательный потенциал ИИП. В результате активизируется развитие мотивационной сферы, творческих, специальных, познавательных, коммуникативных способностей студентов, происходит обогащение их профессиональных возможностей, становление социальных качеств, что в целом способствует достижению поставленной цели.

5. Доказано, что достижение поставленной цели обеспечивается реализацией комплекса научно обоснованных педагогических условий, предполагающих: 1) актуализацию культурно-образовательного потенциала инструментально-исполнительской подготовки для обеспечения становления профессионально-педагогической мировоззренческой позиции будущих учителей музыки; 2) ориентацию процесса ИИП на использование ее культурно-образовательного потенциала в целях приобретения студентами позитивного опыта межличностной коммуникации в музыкально-образовательном процессе на основе развития их профессионально значимых

личностных качеств; 3) разработку и отбор критериально-диагностического инструментария, позволяющего проводить педагогический мониторинг и оценку эффективности осуществляемых мероприятий; 4) учебно-методическое обеспечение формирования ПКБУМ в процессе ИИП, отражающее содержание ее культурно-образовательного потенциала.

Проведенное исследование показало, что ПКБУМ является совокупным результатом внутренних и внешних влияний, обуславливающих прогрессивное изменение качеств личности при создании специальных педагогических условий, в отсутствие которых ПКБУМ проявляется слабо. К внутренним факторам мы относим процессы личностного развития и профессионального становления студентов как педагогов-музыкантов, к внешним – целенаправленное культууроформирующее педагогическое воздействие, основанное на принципах гуманистической направленности педагогического процесса, научности его содержания и методов, профессиональной направленности обучения в высшей школе.

Опытно-экспериментальная работа, организованная на основе разработанной структурно-функциональной модели, позволила реализовать культурно-образовательный потенциал ИИП в нужном нам направлении. Результатом проведенной работы стали сформированность профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей музыки; системная организация имеющихся у них знаний, умений, навыков инструментального исполнительства и интегративных, отражающих особенности музыкально-педагогической деятельности в сфере общего образования; развитие профессионально-значимых качеств личности педагога-музыканта и приобретение разностороннего опыта музыкально-педагогической деятельности, неделимой частью которой выступает музыкально-исполнительская деятельность.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила, что создание обоснованных в ходе исследования педагогических условий в значительной мере способствует формированию ПКБУМ. Инструментально-исполнительская

подготовка, осуществляемая вне этих условий, не создает удовлетворительных предпосылок для достижения достаточного и оптимального уровней профессиональной культуры будущих учителей музыки как интегративного единства их личностных, профессиональных и социальных качеств.

Математическая обработка результатов эксперимента подтвердила выводы, сформулированные на основе их качественного анализа.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что достигнутые в ходе проведенных мероприятий изменения не случайны, а возникли под воздействием экспериментальных факторов. Следовательно, формирование ПКБУМ в процессе ИИП обеспечивается реализацией выявленных педагогических условий, что подтверждает эффективность их использования.

Таким образом, сформулированные положения и выводы дают основание считать, что поставленные задачи решены, гипотеза исследования доказана и цель достигнута.

Положительные результаты исследования создают следующие предпосылки для преодоления сформулированных выше противоречий:

– разработанная структурно-функциональная модель может служить основой для системной организации профессиональной подготовки будущих учителей музыки, базирующейся на многоаспектной интеграции содержания профильных и общепрофессиональных дисциплин с учетом сущностной характеристики музыкально-педагогической деятельности;

– инновационное обновление содержания, форм и методов ИИП будущих учителей музыки с учетом оптимального соотношения ее теоретического и прикладного (практического) содержания позволяет повысить качество подготовки выпускников в соответствии с требованиями ФГОС ВПО;

– разработанное учебно-методическое обеспечение в виде программы спецкурса «Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки» и учебного пособия к нему, а также комплект критериально-диагностических материалов способствуют формированию ПКБУМ в процессе ИИП.

Результаты исследования позволяют сформулировать практические рекомендации: разработка учебных программ и учебных пособий по дисциплинам бакалавриата по профилю «Музыкальное образование» должна вестись с учетом структуры и содержания профессиональной культуры учителя музыки; необходимо совершенствовать специальную подготовку в рамках инструментально-исполнительских дисциплин, предусматривая ориентацию на социально направленную деятельность студентов; целесообразно ввести в учебный процесс спецкурс, направленный на расширение и углубление профильной подготовки будущих учителей музыки как в теоретическом, так и в практическом аспектах с учетом специфики профессиональной деятельности специалиста, работающего в сфере общего музыкального и дополнительного образования, а также в области культуры.

Необходимо отметить, что проведенное исследование не исчерпывает всех возможностей оптимизации учебного процесса, ориентированного на развитие ПКБУМ. Данная проблема многоаспектна и работа над ней может быть продолжена в следующих направлениях: развитие ПКУМ в условиях послевузовского образования; формирование ПКБУМ в условиях недостаточной довузовской музыкальной подготовки; переход от решения общих задач развития ПКБУМ к задачам, которые могли бы содействовать этому развитию. Ближайшими из них могут стать такие, как формирование у студентов ценностных основ музыкально-педагогической деятельности; развитие профессионально-творческих способностей будущих учителей музыки; разработка моделей формирования профессиональной культуры будущих учителей музыки на материале других учебных дисциплин; учебно-методическое обеспечение формирования ПКБУМ в процессе освоения профильных дисциплин.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336с.
2. Акмеологический словарь [Текст] / Под общей редакцией А. А. Деркача. – М.: Изд-во ГАГС, 2004. – 161 с.
3. Алексеев, А.Д. История фортепианного искусства [Текст]: монография / А. Д. Алексеев. – М.: Музыка, 1988. – 736с.
4. Амиров, А. Ф. Эффективность и качество педагогического исследования как оценочные категории в системе подготовки научно-педагогических кадров [Текст] / А. Ф. Амиров // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 5 (42). – С. 91-97.
5. Амирова, Л. А. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации [Текст]: монография / Л. А. Амирова, А. Ф. Амиров. – Уфа: Вагант, 2011. – 194 с.
6. Амирова, Л. А. Соискателю о прогностической функции педагогического диссертационного исследования [Текст] / Л. А. Амирова, А. Ф. Амиров // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 5 (48). – С. 64-71.
7. Ананьев, Б. Г. Задачи психологии искусства [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология художественного творчества: хрестоматия; сост. К. В. Сельченко. – Минск, Харвест, 1999. – с. 452-464.
8. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев // Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды. В двух томах. Т.1 / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – С.16-178 с.
9. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608с.

10. Андрианова, О. В. Педагогическая технология инструментально-исполнительской подготовки учителя музыки в вузе [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Андрианова Ольга Владимировна. – Брянск, 2010. – 192 с.
11. Антонова, М. А. Педагогические условия подготовки учителя музыки в классе основного музыкального инструмента (на материале занятий фортепианным ансамблем) [Текст]: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Антонова Марина Александровна. – Москва, 2008. – 24 с.
12. Арановский, М.Г. Музыкальный текст: структура и свойства [Текст] / М. Г. Арановский. – М., «Композитор», 1998. – 343с.
13. Арановский, М. Г. Мышление, язык, семантика [Текст] / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 90-128.
14. Ардаширова, Э. Т. Классическая методология обучения музыкальному искусству и роль «теории родственности искусств» в профессиональной подготовке музыканта-педагога [Текст] / Э. Т. Ардаширова // Вопросы методики фортепианного исполнительства: Сб. статей / Отв. редактор-составитель Гарипова Н. Ф. – Уфа: РИЦ УГИИ, 2002. – с. 5-8.
15. Арнольдов, А. И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию [Текст] / А. И. Арнольдов. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 240 с.
16. Арчажникова, Л. Г. Профессия – учитель музыки: книга для учителя [Текст] / Л. Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
17. Арчажникова, Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки [Текст]: дисс. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / Арчажникова Людмила Григорьевна. – Москва, 1986. – 442 с.
18. Асадуллин, Р. М. Новые ориентиры развития профессионального образования: монография [Текст] / Р. М. Асадуллин, Л. И. Васильев, В. Г. Иванов. – Уфа: Вагант, 2008. – 132 с.
19. Асадуллин, Р. М. Реконструкция педагогического образования: соединение фундаментального и прикладного знания [Текст] / Р. М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 1 (50). – С. 7-13.

20. Асадуллин, Р. М. Реконструкция педагогического образования: соединение фундаментального и прикладного знания [Текст] / Р. М. Асадуллин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 2 (51). – С. 7-12.
21. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев. – Изд. 2-е. – Л.: Музыка, 1973. – 143 с.
22. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс: кн. 1, 2. [Текст] / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
23. Ахияров, К.Ш. Гипотеза в научном исследовании [Текст] / К.Ш. Ахияров, А.С. Гаязов, Г.Х. Валеев // Обучение и воспитание в современной школе: пособие в помощь педагогам; под ред. И. И. Валеева. – М.: Изд-во МПСИ, 1999. – С. 58-62.
24. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
25. Баренбойм, Л. А. Путь к музицированию [Текст] / Л. А. Баренбойм. – Л.: Изд. Советский композитор, 1979. – 352 с.
26. Бахтин, М. М. К методологии гуманитарных наук [Текст] / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества; сост. С. Г. Бочаров; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – с. 381-394.
27. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст]: учеб. пособие для студ. муз. фак. педвузов / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 416 с.
28. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность. [Электронный ресурс] / В. А. Беликов. – Изд. «Академия Естествознания», 2010. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/76>.
29. Белоус, О. В. Формирование регулятивных умений как фактора эффективного профессионального становления студентов педагогического вуза [Текст] / О. В. Белоус // Вестник ЯГУ. – 2009. – Том 6, №3. – С. 86-90.
30. Бенин, В. Л. Культура. Образование. Толерантность [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 192 с.

31. Бенин, В. Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ [Электронный ресурс] / В. Л. Бенин. – Изд. БГПИ, 1997. – Режим доступа: <http://www.gumer.info/bibliotek>.
32. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология: курс лекций [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.
33. Бенин, В. Л. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры [Текст] / В. Л. Бенин, Р. М. Фатыхова. – Уфа: Восточный университет, 1998. – 140 с.
34. Бенин, В. Л. Социально-философские проблемы высшего профессионального образования в условиях кризиса культуры [Текст] / В. Л. Бенин, О. В. Фролов // Образование и наука. – 2014. – № 1 (110). – С. 44-53.
35. Бенин, В. Л. Социально-философские проблемы высшего профессионального образования в условиях кризиса культуры [Текст] / В. Л. Бенин, О. В. Фролов // Образование и наука. – 2014. – № 2 (111). – С. 47-58.
36. Берлянчик, М. М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача [Текст]: автореф. дисс. ... докт. искусствоведения: 17.00.02, 13.00.02 / Берлянчик Марк Моисеевич. – Москва, 1995. – 70 с.
37. Беспалько, В. П. О возможности системного подхода в педагогике [Текст] / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59-60.
38. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
39. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
40. Бойко, Г. Г. Совершенствование профессиональной подготовки учителя музыки [Электронный ресурс] / Г. Г. Бойко. – Режим доступа: <http://teleconf.ru/index2.php?option=com>.

41. Большаков, В. П. Ценности культуры и время (некоторые проблемы современной теории культуры) [Текст] / В. П. Большаков. – Великий Новгород: Изд-во Новг. ГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 112 с.
42. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность [Текст] / Е. В. Бондаревская // Воспитание как встреча с личностью: избранные педагогические труды в двух томах. Т. 1. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006. – С. 224-225.
43. Бонфельд, М.Ш. Введение в музыкознание [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Ш. Бонфельд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
44. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
45. Борев, Ю. В. Эстетика [Текст] / Ю. В. Борев. – М.: Русь-Олимп: АСТ: Астрель, 2005. – 829, [3] с.
46. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
47. Борытко, Н. М. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под ред. Н. М. Борытко. - М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 496 с.
48. Борытко, Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] / Н. М. Борытко // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 30 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
49. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л. Л. Бочкарев. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2008. – 352 с., ил.
50. Булатова, О. С. Арт-педагогический подход в образовании [Текст]: монография / О. С. Булатова. – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2004. – 230 с.

51. Бурдые, П. Клиническая социология поля науки [Текст] / П. Бурдые // Социоанализ Пьера Бурдые: Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии РАН. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 19-36.
52. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
53. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение: формирование мотиваций [Текст] / А. А. Вербицкий, В. А. Кругликов // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101-107.
54. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-38.
55. Волчегурская, Н. Б. Становление модели педагогической культуры учителя музыки [Текст]: монография / Н. Б. Волчегурская. – Таганрог: Изд-во Таганрог. Гос. Пед. Института, 2004. – 87 с.
56. Вульф, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках [Текст] / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
57. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573с.
58. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 113с.
59. Гайсина, Г. И. О соотношении профессиональной культуры и профессиональной компетентности педагога [Текст] / Г. И. Гайсина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2005. – Т. 1. № 1.— С. 114-122.
60. Гайсина, Г. И. Культурологический подход в педагогическом исследовании [Текст]: монография / Г.И.Гайсина. – Уфа: Вагант, 2007. – 304 с.

61. Гарипова, Н. М. Глубины музыкального смысла с высоты задач современного образования [Текст] / Н. М. Гарипова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 4. – С. 120-125.

62. Гарипова, Н. М. Формирование интонационного восприятия музыки в эстетическом воспитании как системе (в условиях занятий элементарной теорией музыки и сольфеджио на факультете начальных классов педагогического института) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гарипова Наталья Михайловна. – Москва, 1990. – 178 с.

63. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования [Текст] / Б. С. Гершунский. – Изд. 2-е, перераб. и дополн. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

64. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы (в новой редакции) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15.15-Госпрограмма-Развитие\\_образования\\_2013-2020.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf)

65. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 320 с.

66. Грибкова, О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта [Текст]: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Грибкова Ольга Владимировна. – Москва, 2010. – 52 с.

67. Гуревич, П. С. Философская антропология [Текст]: учеб. пособие / П. С. Гуревич. – 2 – е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2010. – 607 с.

68. Гуревич, П. С. Философия культуры [Текст] / П. С. Гуревич. – М.: Notabene, 2000. – 352 с.

69. Давидович, В. Е. В зеркале философии [Текст] / В. Е. Давидович. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 448 с.

70. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А.Н. Дахин. – М.: НИИ школьных технологий. – 2009. – 290 с.
71. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
72. Драч, Г. В. Конститутивы культурологической теории [Электронный ресурс] / Г. В. Драч // Культурологический журнал / Journal of cultural research. – 2011/3(5). – Режим доступа: [www.cjournal.ru/rus/journals/85.html&j\\_id=7](http://www.cjournal.ru/rus/journals/85.html&j_id=7)
73. Дружилов, С. А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека [Текст] / С. А. Дружилов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 5. – С. 145-148.
74. Дружилов, С. А. Становление профессионализма человека и проблемы профессионального развития личности [Электронный ресурс] / С. А. Дружилов // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 7. – Режим доступа: [http://web/snauka.ru/ssnes/2013/07/25595](http://web.snauka.ru/ssnes/2013/07/25595).
75. Егорова, С.В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Егорова Светлана Викторовна. – М., 1998. – 193 с.
76. Елькина, С.В. Формирование педагогической культуры студентов педагогического колледжа (на материале отделения «Музыкальное образование») [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елькина Светлана Валентиновна. – Самара, 2000. – 19 с.
77. Жукова, Е. Д. Формирование педагогической культуры учителя в процессе изучения мировой художественной культуры [Текст]: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Жукова Елена Дмитриевна. – Оренбург, 2000. – 162 с.
78. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед.

учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

79. Загвязинский, В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования [Электронный ресурс]: доклад на Ученом совете Тюменского государственного университета 18.01.2010г. / В. И. Загвязинский. – Режим доступа: <http://www.utmn.ru/showdoc/2241>.

80. Затымина, Т. А. Музыкальная деятельность как способ бытия человека в культуре [Текст] / Т. А. Затымина // Известия ВГПУ. – 2006. – № 4. – С. 17-22.

81. Здравомыслов, А. Г. Тройственная интерпретация культуры и границы социологического знания (статья вторая) [Электронный ресурс] / А. Г. Здравомыслов // Офиц. Сайт ИС РАН. – 2008. Режим доступа: <http://www.isras.ru/pabl.html?id=930>.

82. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Текст] / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – № 3 (33). – С. 27-40.

83. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст]: научно-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд. Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.

84. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга. – 2003. – 336 с.

85. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-44.

86. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Текст] / И. А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография: в 2 книгах / Под общей редакцией

И. А. Зимней. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – Кн. 1. – С. 244-252.

87. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384с.

88. Злобин, Н. С. Культура и общественный прогресс [Текст] / Н. С. Злобин. – М.: Политиздат, 1991. – 287 с.

89. Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова. – Режим доступа: <http://webcashe.googlecontent.com>.

90. Из истории музыкального воспитания [Текст]: хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. - 207с.

91. Ильина, Т. С. Структурно-системный подход к организации обучения [Текст] / Т. А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – Вып. 1. – 72 с.

92. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 208 с.

93. Исламова, З.И. Интерактивные технологии в профессиональном воспитании [Текст] / З.И. Исламова, А. Р. Айдагулова, Д. С. Занин, Л. Р. Сайтова. – Уфа: Изд. БГПУ, 2012. – 212 с.

94. Кабалевский, Д. Б. О музыке и музыкальном воспитании: книга для учителя [Текст] / Д. Б. Кабалевский; сост. И. В. Пигарева. – М.: Изд-во ООО «Книга», 2004. – 192 с.

95. Каган, М. С. Лекции по марксистско-ленинской эстетике [Текст] / М. С. Каган. – Изд. второе, расшир. и перераб. – Изд. ленинградского университета, 1971. – 766с.

96. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 386 с.

97. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган Избранные труды в 7 томах. – Том 2. Теоретические проблемы философии. – Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2006. – С.327-499.

98. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа [Текст] / М. С. Каган. Избранные труды в 7 томах. – Том 2. Теоретические проблемы философии. – Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2006. – С.9-163.

99. Калашникова, А. В. Модель формирования ценностных мотивов познавательной деятельности бакалавров профессионального обучения [Электронный ресурс] / А. В. Калашникова, Г. И. Чижакова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – Режим доступа: [www.science-education.ru/107-8302](http://www.science-education.ru/107-8302).

100. Кармин, А.С. Основы культурологии: морфология культуры [Текст] / А. С. Кармин. – СПб.: Изд. «Лань», 1997. – 512с.

101. Каузова, А. Г. Исполнительская деятельность учителя музыки [Текст] / А. Г. Каузова // Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 261-269.

102. Каузова, А. Г. Комплексное развитие музыкальных способностей студента-пианиста [Текст] / А. Г. Каузова // Теория и методика обучения игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. А.Г.Каузовой, А. И. Николаевой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С. 8-64.

103. Кашапова, Л. М. Моделирование и реализация непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной системы [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Кашапова Ляля Мухаметдиновна. – Уфа, 2006. – 400 с.

104. Кашапова, Л. М. Непрерывное этномузыкально-педагогическое образование в целостной национально-региональной образовательной системе [Текст]: монография / Л. М. Кашапова. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. – 292 с.

105. Кенгерлинская, Т. Современные перспективы музыкального обучения [Электронный ресурс] / Кенгерлинская Т. // Израиль XXI. Музыкальный журнал. – Режим доступа: [www.21israel-music.com/Perspektiva.htm](http://www.21israel-music.com/Perspektiva.htm).

106. Коган, Г. М. У врат мастерства [Текст] / Г. М. Коган. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2004. – 136 с.
107. Коган, Л. Н. Всестороннее развитие личности и культура [Текст] / Л. Н. Коган. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
108. Коган, Л. Н. Социология культуры [Текст]: учеб. пособие / Л. Н. Коган. – Екатеринбург, УрГУ, 1992. – 120 с.
109. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М.Коджаспирова, А. Ю.Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
110. Козлов, Н. И. Формирование музыкального сознания в современных социо-культурологических условиях потребностей и интересов субъекта [Электронный ресурс] / Н. И. Козлов // Ученые записки ЗабГГПУ: Серия «Философия, социология, культурология, социальная работа». – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://ciberleninka.ru>.
111. Козырева, О. А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога [Текст] / О. А. Козырева // Инновационные образовательные технологии. – 2008. - № 1 (13) – С. 51-53.
112. Колесников, М. А. Мировоззренческая подготовка студентов педвуза [Текст] / М. А. Колесников // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. - № 60, вып. 24. – С. 15-20.
113. Колоскова, К. В. К вопросу о становлении я-концепции у учащихся-музыкантов в условиях инструментально-исполнительской деятельности [Электронный ресурс] / К. В. Колоскова, Г. Г. Сибирякова. – Режим доступа: <http://sibac/info/index/php/2009-07-01-10-21-16/2062-2012-04-018-13-54-31>.
114. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии [Текст] / Б. И. Кононенко. – М.: ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512с.

115. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 дек. 2014 г. № 2765-р) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf](http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf).

116. Концепция художественного образования в Российской Федерации (утв. Минобразования РФ и Минкультуры РФ 26 ноября 2001 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravoteka.ru/pst/51/25338.html>.

117. Королева, И. А. Взаимодействие различных видов инструментальной деятельности студентов-музыкантов как фактор формирования гуманистически ориентированных умений [Текст] / И. А. Королева // Актуальные проблемы музыкальной педагогики: сборник научных трудов. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2003. – с. 25-32].

118. Кривцун, О. А. Эстетика [Текст]: учебник / О. А. Кривцун. – 2-е изд., доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 447 с.

119. Крылова, Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.

120. Кудрявцев, Ю. М. Учебно-методическое обеспечение формирования личностных компетенций студентов в процессе преподавания предметов гражданско-правовой направленности [Текст] / Ю. М. Кудрявцев, У. А. Казакова, Ю. Ю. Устькачкинцева // Казанская наука. – 2013. – с. 20-27.

121. Кузьмина, Н. В. Понятие педагогической системы и критерии ее оценки [Текст] / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – С. 7-52.

122. Левина, И. Р. Компетентность учителя музыки [Текст] / И. Р. Левина. – Уфа: ДизайнПолиграфСервис, 2005. – 144 с.

123. Лекторский, В. А. Наследие деятельностного подхода и современность [Электронный ресурс] / В. А. Лекторский // Альманах

«Восток». Вып. № 3 (39), май 2006: – Режим доступа: [www/situation/ru/app/iart1126.htm](http://www/situation/ru/app/iart1126.htm).

124. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.

125. Либерман, Е. Я. Работа над фортепианной техникой [Текст] / Е. Я. Либерман. – М.: Классика-XXI, 2003. – 148 с.

126. Лихачев, Д. С. Русская культура [Текст] / Д. С. Лихачев. – М.: Искусство, 2000. – 440 с.

127. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 344 с.

128. Ломова, Л. А. Формирование профессионально значимых лидерских качеств будущего учителя музыки [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ломова Лариса Алексеевна. – Воронеж, 2006. – 232 с.

129. Лотман, Ю. М. О семиотическом механизме культуры [Текст] / Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский // Антология культурологической мысли / Авт. сост. С. П. Мамонтов, А. С. Мамонтов. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – С. 323-327.

130. Майковская, Л. С. Подготовка будущих учителей музыки к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. С. Майковская Лариса Станиславовна. – М., 1992. – 158 с.

131. Максакова, В. И. Педагогическая антропология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Максакова. – М.: Академия, 2006. – 208 с.

132. Максимова, Л. Н. Профессиональная культура в российском контексте социальных трансформаций [Текст]: автореф. дисс. ... докт. социол. наук: 22.00.06 / Максимова Лариса Николаевна. – Саратов, 2013. – 35 с.

133. Малинковская, А. В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 039700 «Музыкальное образование» / А. В. Малинковская. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 381 с.: ноты.

134. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
135. Межуев, В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры [Текст] / В. М. Межуев. – М.: Университетская книга, 2012. – 406 с.
136. Мелик-Пашаев, А. А. Мир художника [Текст] / А. А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 271 с.
137. Методологическая культура педагога-музыканта [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.; под ред. Э. Б. Абдуллина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
138. Митина, Л. М. Учитель на рубеже веков [Текст] / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 3-4. – С. 5-19.
139. Мынбаева, А. К. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать [Текст]: учеб. пособие / А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – Алматы: ДООИВА, 2009. – 344 с.
140. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741>.
141. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога [Текст] / Г. Г. Нейгауз. – Изд. 7-е. – М.: Изд. «Дека-ВС», 2007. – 332 с.
142. Никитина, И. П. Философия искусства [Текст]: учебное пособие / И. П. Никитина. – М.: Издательство «Омега=Л», 2008. – 560 с.
143. Николаева, Е. В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты [Текст]: дисс ... докт. пед. наук: 13.00.02, 13.00.01 / Николаева Елена Владимировна. – Москва, 2000. – 393 с.
144. Новейший философский словарь [Текст] / Составитель и главный редактор А. Н. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
145. Новиков, А. М. Методология научного исследования [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Либроком, 2009. – 280 с.
146. Новиков, А. М. Методология образования [Текст] / А. М. Новиков. – Изд. 2-е. – М.: «Эгвес», 2006. – 448 с.

147. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) [Текст] / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
148. Новые ценности образования. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы [Текст]: тезаурус. – М.: 2005. – вып. 5 (24) – 182с.
149. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М., 1999. С.
150. Остроумова, Е.Н. Информационно образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста [Текст] / Е. Н. Остроумова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 4 – С. 37-40.
151. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 512 с.
152. Педагогика [Текст]: учебное пособие для пед. учеб. заведений / под ред. П. И. Пидкасистого. – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 638 с.
153. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Изд. Юрайт; ИД Юрайт. – 2011. – 502 с. (с. 87)
154. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
155. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики [Текст] / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
156. Петрушин, В. И. Музыкальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. и препод. / В. И Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с. – (Gaudeamus).

157. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.

158. Плеханова, О. Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Плеханова Ольга Евгеньевна. – Екатеринбург, 2006. – 230 с.

159. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для системы доп. пед. образования / В. А. Попков, А. В. Коржувев. – М.: Академический проект, 2010. – 342 с.

160. Психология музыкальной деятельности: теория и практика [Текст]: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.

161. Психолого-педагогическая энциклопедия: деятельностный подход [Текст] / Под ред. А. З. Рахимова. – Уфа: Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2010. – 315 с.

162. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]: учеб. для студ. высш. и средн. пед. учеб. завед. / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 267 с.

163. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике [Текст] / В. Г. Ражников. – М.: Классика – XXI, 2004. – 140 с.

164. Ражников, В. Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении [Текст] / В. Г. Ражников // Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б.Абдуллин, Е.В.Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 294-303.

165. Рапацкая, Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до «серебряного века» [Текст]: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Л. А. Рапацкая. – М.: Гуманит. Изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 384с.: ноты.

166. Рапацкая, Л. А. К вопросу формирования художественной культуры учителя-музыканта в системе музыкально-педагогического

образования [Текст] / Л. А. Рапацкая // Музыкальная деятельность и музыкально-эстетическая культура: межвуз. сб. научн. тр. – Владимир: ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1990. – с. 37 – 47.

167. Рапацкая, Л. А. Музыкальное образование в университете: традиции и инновации [Текст] / Л. А. Рапацкая // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 84 – 90.

168. Рогачевская, О. В. Развитие художественно-познавательной активности студентов в процессе их приобщения к музыкальному исполнению [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рогачевская Ольга Викторовна. – Москва, 2003. – 271 с.

169. Розин, В. М. Геном человека: методологические проблемы [Электронный ресурс] / В. М. Розин. – Режим доступа: [www.park.futureussia.ru/extranet/blogs/rozin/](http://www.park.futureussia.ru/extranet/blogs/rozin/)

170. Романов, Ю. И. Культурология [Текст] / Ю. И. Романов. – СПб.: Питер, 2007. – 206с.

171. Российская социологическая энциклопедия [Текст] / под общ. ред. академика РАН Г. В. Осипова. – М.: Изд. группа НОРМА-ИНФРА М, 1998. – 672 с.

172. Российская энциклопедия по охране труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovari.yandex.ru/~книги/Охрана%20труда/~Ак/>.

173. Рубинштейн, С. Л. Избранные философско-психологические труды [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463 с.

174. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713с.: ил.

175. Савшинский, С. И. Пианист и его работа [Текст] / С. И. Савшинский. – М.: Классика XXI, 2002. – 244 с.

176. Саитова, Л. Р. Формирование профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования на основе междисциплинарного подхода (профиль «музыкальное образование») [Текст]: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Саитова Лира Рашитовна. – Уфа, 2012. – 26 с.

177. Салитова, Ф. Ш. О подготовке музыкально-педагогических кадров высшей квалификации в республике Татарстан: история, современное состояние, перспективы [Текст] / Ф. Ш. Салитова // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 1 (35). – С. 202-207.

178. Салитова, Ф. Ш. Развитие музыкально-педагогической культуры татарского народа (От истоков до начала XX века) [Текст] / Ф. Ш. Салитова. – Казань: Издательство Казанского университета, 2002. – 232 с.

179. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

180. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения: монография [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган.: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

181. Сибирякова, Г. Г. Профессиональное развитие будущего педагога-музыканта в условиях исполнительской подготовки [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сибирякова Галина Георгиевна. – Волгоград, 2005. – 230 с.

182. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Слостенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

183. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Слостенина. – 6-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 576с.

184. Слостенин, В. А. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 480 с.

185. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / Авт.-сост. В. А.Мижериков; под общ. ред. П. И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

186. Словарь философских терминов [Текст]. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 731 с.

187. Смирнов, А. В. Современные подходы к воспитанию музыканта [Текст] / А. В. Смирнов // Высшее образование в России. –2009. – № 2. – С. 45-47.

188. Смолкин, А. М. Методы активного обучения [Текст]: метод. пособие / А. М. Смолкин. – М.: Высш. школа, 1991. – 176 с.
189. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc1p/).
190. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы [Текст] / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.
191. Сохор, А. Н. Социология и музыкальная культура [Текст] / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки: сб. ст. – Л.: Советский композитор, Ленинградское отд., 1980. – с. 10-119.
192. Спиркин, А.Г. Философия [Текст]: учебник / А. Г. Спиркин. – 2-е изд. – М.: Гардарики, 2002. – 736 с.
193. Старобинский, С.Л. Художественно-педагогическое общение в структуре музыкально-образовательной деятельности [Текст] / С. Л. Старобинский // Музыка в школе. – 2003. – №1. – С.49 – 53.
194. Степин, В. С. Цивилизация и культура [Текст] / В. С. Степин. – СПб.: СПбГУП, 2011. – 408 с.
195. Столяренко, А. М. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
196. Столяренко, Л. Д. Культурология [Текст]: учебное пособие / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Л. Г. Сущенко. – Изд. 2-е. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н / Д: Изд. центр «МарТ», 2006. – 352 с.
197. Сухомлинский, В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности [Текст] / В. А. Сухомлинский // История педагогики в России: хрестоматия для студ. гуманит. фак. вузов. – М. : AcadeMiA, 1999. – С. 373-377.
198. Тезаурус для педагогов-экспериментаторов [Электронный ресурс]. – 2004. –Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1038>.
199. Тельчарова, Р. А. Теория музыкально-эстетической культуры личности: проблемы и перспективы [Текст] / Р. А. Тельчарова // Музыкальная

деятельность и музыкально-эстетическая культура (вопросы формирования профессиональной культуры учителя музыки). – Владимир, 1990. – С. 1-22.

200. Тельчарова, Р. А. Уроки музыкальной культуры: книга для учителя [Текст] / Р. А. Тельчарова. – М.: Просвещение, 1991. – 158с.: илл.

201. Теория культуры [Текст] / под ред. С.Н.Иконниковой, В.П.Большакова. – СПб.: Питер, 2008. – 592с.: илл.

202. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Наука, 2003.– 378 с.

203. Терегулов, Ф. Ш. О соотношении обучения и развития в формирующем образовании [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 127-142.

204. Терегулов, Ф. Ш. Педагогическая наука и практика как единая система [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 1 (26). – С. 31-46.

205. Терентьева, Н. А. Теоретические основы высшего музыкально-педагогического образования [Текст]: монография / Н. А. Терентьева. – СПб.: Образование, 1996. – 79 с.

206. Торопова, А. В. Феномен интонирования как антропологический ориентир сохранения и воспроизведения облика человека определенной культуры [Текст] / А. В. Торопова // Научно-методический журнал "Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета". – 2014. – № 3. – С. 72-84с.

207. Трудков, А. М. Профессионально-педагогическая подготовка музыкального руководителя в классе баяна (в условиях дифференцированного обучения на факультете дошкольного воспитания) [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Трудков Анатолий Михайлович. – Мурманск, 1997. – 19 с.

208. Файзрахманова, Л. Т. Художественно-творческая направленность личности учителя музыки как условие его профессиональной подготовки /

Л. Т. Файзрахманова [Текст] // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: межвуз. сб. науч. тр. – Казань: КГПИ, 1988. – С.114-121.

209. Фатыхова, Р. М. Сущность культуры педагогического общения и механизмы ее формирования [Текст] / Р. М. Фатыхова // Искусство и образование. – 2008. – № 10. – С. 7-11.

210. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. Утв. распоряжением Правительства РФ от 7 февр. 2011 г. № 163-р. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html>.

211. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (Проект). Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. Квалификации: Академический бакалавр, Прикладной бакалавр. – [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cfuv.ru/wp-content/uploads/2015/03/44.03.011.pdf>

212. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakonhrost.ru/content/base/part/>.

213. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 классы) 6 окт. 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.

214. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы) 17 дек. 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.

215. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

216. Фёдоров, А.А. Введение в теорию и историю культуры [Текст]: словарь / А.А.Фёдоров. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – 464с.

217. Фейнберг, С. Е. Пианизм как искусство [Текст] / С. Е. Фейнберг. – Издание второе, дополненное. – М.: Музыка, 1969. – 598 с.

218. Философский словарь [Текст] / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., переработанное и дополненное. - М.: Республика, 2001. – 719 с.
219. Философия: Энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики, 2004. — 1072 с.
220. Флиер, А. Я. Культурогенез [Текст]: монография / А. Я. Флиер. – Москва, 1995. – 128 с.
221. Хайбуллина, Р. Ф. Формирование пианистических умений и навыков в процессе самоподготовки студентов [Текст]: методические рекомендации по дисциплине ДПП.Ф.09 «Основной музыкальный инструмент (фортепиано)». Специальность 030700 «Музыкальное образование» / Р. Ф. Хайбуллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2006. – 32 с.
222. Хайбуллина, Р. Ф. Работа над произведениями классической сонатной формы в процессе исполнительской подготовки будущих учителей музыки [Текст]: учеб. - метод. пособие» / Р. Ф. Хайбуллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2010. – 28 с.
223. Хайбуллина, Р. Ф. Краткий курс истории развития фортепианного искусства [Текст]: учеб. пособие / Р. Ф. Хайбуллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. – 48 с.
224. Хайбуллина, Р. Ф. Инструментально-исполнительская деятельность учителя музыки [Текст]: учеб. пособие / Р. Ф. Хайбуллина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 134 с.
225. Ханова, О. В. Человек и культура в обществе риска: духовный аспект [Текст] / О. В. Ханова // Мир человека: нормативное измерение – 2: сборник трудов международной конференции (Саратов, 29-30 апреля 2010 г.). – Саратов: Изд-во Саратовской гос. Акад. Права, 2010. – с. 127-131.
226. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электрон. ресурс] / А. В. Хуторской // «Эйдос»: интернет-журнал. – 2002. – 23 апр. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423/htm>.

227. Цагарелли, Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности [Текст]: дисс. ... докт. психологических наук: 19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с.
228. Цыпин, Г. М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) [Текст] / Г. М. Цыпин. – Тамбов, Тамб. Гос. муз.-пед. ин-т им. С. В. Рахманинова, 2005. – 337 с.
229. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика [Текст] / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
230. Шагивалеева, Г. Р. Основы психической саморегуляции [Текст]: учеб. пособие / Г. Р. Шагивалеева, В. Р. Бильданова. – Елабуга, изд-во ЕГПУ, 2006. – 41 с.
231. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами [Текст] / Т. И. Шамова и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 384 с.
232. Школяр, Л. В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе: в системе развивающего обучения [Текст]: дисс. ... докт пед. наук: 13.00.01 / Школяр Людмила Валентиновна. – Москва, 1999. – 348 с.
233. Шмидт-Шкловская, А. А. О воспитании пианистических навыков [Текст] / А. А. Шмидт-Шкловская. – М.: Классика-XXI, 2013. – 84 с.
234. Штейнберг, В. Э. Технология сравнительного музыкослушания (проект «Жизнь замечательных мелодий») [Текст] / В. Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // Практическая психология и логопедия. – М, 2009. – Вып. 4 (39). – С. 8-21.
235. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – М.-Л.: Наука, 1966. – 311 с.
236. Щапов, А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище [Текст]: метод. пособие / А. П. Щапов. – М.: Классика-XXI, 2002. – 176 с.
237. Щербакова, А.И. Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе [Текст]: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Щербакова Анна Иосифовна. – М., 2004. – 568с.
238. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [psychology\\_pedagogy.academic.ru/13787/](http://psychology_pedagogy.academic.ru/13787/).

239. Эстетика [Текст]: словарь / Под общ. ред. А. А. Беляева и др. — М.: Политиздат, 1989. — 447 с.

240. Юнацкевич, Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи [Текст]: монография / Р. И. Юнацкевич. — СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. — 90 с.

241. Ядов, В. П. К вопросу о национальных особенностях модернизации российского общества [Электронный ресурс] / В. П. Ядов // Официальный сайт Института социологии РАН. — 2010. — Режим доступа: <http://www.isras.ru/publ.html?id=1736/>.

242. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. — 1995. — №2. — С. 31-42.

243. Яковлев, В. С. Теоретическая модель формирования музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки [Электронный ресурс] / В. С. Яковлев // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. — 2010. — № 2. — С. 210-216. — Режим доступа: <http://scientific-notes.ru>.

244. Яксина, Н. А. Детский музыкальный фольклор как компонент формирования профессиональной культуры учителя музыки [Текст]: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Яксина Наталия Александровна. — Москва, 2005. — 20 с.

245. Якушева, С. Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа [Текст]: монография / С. Д. Якушева. — Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. — 170 с.

246. Bericht “Ein anderer Ton – das Hofer Modell” [Текст]. — Humanwissenschaftliches Zentrum (Human Science Center). — 2014. — 36 S.

247. Stroh, W. M. Die tätigkeitstheoretische Perspektive. Musikwissenschaft: Die Perspektive [Электронный ресурс]. — URL: [www.interkulture](http://www.interkulture)

**Тест самооценки  
«Отношение к исполнительской деятельности» \***

Уважаемый студент!

Вашему вниманию предлагается тест самооценки отношения к исполнительской деятельности. Цель данного теста – выявление актуального уровня степени выраженности положительного отношения будущих учителей музыки к овладению навыками инструментального исполнительства. В колонке ответов просим Вас подчеркнуть тот, который совпадает с Вашим. При этом не бойтесь быть искренними, т.к. тест является анонимным, а его результаты будут использованы нами для разработки педагогических условий повышения эффективности специальной подготовки студентов, обучающихся по профилю «Музыкальное образование». Благодарим за сотрудничество. Желаем творческих успехов!

1.	Я не опаздываю на занятия по основному музыкальному инструменту	Да; нет
2.	Занимаясь самостоятельно, я не отвлекаюсь	Да; нет
3.	На педагогической практике в школе я предпочитаю показывать музыкальные произведения, в своем исполнении, а не в механической записи	Да; нет
4.	Мне нравится сам процесс исполнения произведения с эстрады перед аудиторией	Да; нет
5.	Я не ограничиваюсь готовой трактовкой исполнения, предлагаемой педагогом, а стремлюсь расширить свои знания о произведении и внести в него что-то свое	Да; нет
6.	Я не пропускаю занятия по основному музыкальному инструменту без уважительных причин	Да; нет
7.	Я стараюсь играть в концертах как можно чаще	Да; нет
8.	Я прихожу на занятия по основному музыкальному инструменту всегда подготовленным	Да; нет
9.	Я работаю над музыкальным произведением систематически, регулярно	Да; нет
10.	Я всегда помню о замечаниях педагога к исполнению произведения	Да; нет
11.	Мне всегда бывает интересно на занятиях по основному музыкальному инструменту	Да; нет
12.	Мне нравится тщательно работать над музыкальным произведением	Да; нет
13.	Я рассматриваю свою профессию как одну из возможностей чаще играть перед людьми разного возраста	Да; нет
14.	Я ищу любой повод для того, чтобы поиграть перед	Да;

	слушателями	нет
15.	Я выступаю со сцены чаще, чем один раз в семестр	Да; нет
16.	Обычно я стараюсь выучить дополнительные музыкальные произведения помимо заданных	Да; нет
17.	На занятиях по педагогической практике я люблю устраивать дополнительное прослушивание музыкальных произведений в собственном исполнении	Да; нет
18.	Меня никогда не надо упрашивать вступить где-нибудь	Да; нет
19.	Мне нравится обсуждать с друзьями особенности исполнительского стиля различных музыкантов	Да; нет
20.	Я коллекционирую различные музыкальные записи для сравнения между собой и поиска наиболее верного, на мой взгляд, исполнения.	Да; нет

Каждый положительный ответ оценивается в один балл, отрицательные ответы не учитываются. Таким образом, 16-20 баллов указывают на высокую степень выраженности положительного отношения к инструментально-исполнительской деятельности, 11-15 – степень выраженности выше среднего, 6-10 баллов – средняя, 0-5 – низкая.

Благодарим за сотрудничество. Желаем творческих успехов!

\* Адаптированный тест В. Г. Касимова

**Анкета  
для определения сформированности  
профессиональной культуры будущих учителей музыки  
по критерию мотивационной готовности**

Дорогой друг! Данная анкета предлагается с целью выявления педагогических условий формирования профессиональной культуры будущего педагога-музыканта. Просим Вас дать развернутые и субъективные ответы на предлагаемые вопросы. От искренности и полноты Ваших ответов будет зависеть повышение эффективности профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

1. Что послужило причиной Вашего выбора профессии педагога-музыканта?
2. Собираетесь ли Вы после получения диплома работать по специальности, и что является основой для принятия такого решения?
3. Какие из дисциплин, изучаемых Вами в настоящее время, Вы считаете наиболее важными для Вас как будущего профессионала?
4. Какое место в профессиональной деятельности учителя музыки занимает, на Ваш взгляд, его умение играть на фортепиано?
5. Есть ли у Вас индивидуальная программа музыкально-педагогического самообразования?
6. Назовите условия, необходимые для того, чтобы урок музыки стал действительно уроком искусства.
7. Как Вы относитесь к возможности выступлений перед слушателями и чем вызвано такое отношение?
8. Приходилось ли Вам выступать перед слушателями в качестве пианиста? Если – да, то в какой форме (экзамена в учебном заведении, открытого публичного выступления, домашнего музицирования, в другой форме - назовите).

Благодарим за сотрудничество. Желаем творческих успехов!

**Тестовые задания  
для определения уровня сформированности  
профессиональной культуры будущих учителей музыки  
по критерию теоретико-технологической готовности**

Выполнение заданий оценивается в следующих баллах: студент не может справиться с заданием – 0; студент при выполнении задания испытывает заметные затруднения, демонстрирует неуверенность, допускает серьезные ошибки, не укладывается в отведенное время – 1; студент в целом справляется с заданием, хотя допускает при этом незначительные ошибки и неточности – 2; студент свободно и уверенно выполняет задание – 3. Таким образом, оценка «0» указывает на низкий уровень выполнения задания, оценка «1» - на средний уровень, оценка «2» - на уровень выше среднего, оценка «3» - на высокий уровень выполнения задания. Соответственно, максимальное количество баллов в целом за выполненные тестовые задания должно составить «30», минимальное – «0».

1. Исполнить любимое произведение на фортепиано.
2. Сыграть незнакомое произведение «с листа».
3. Сыграть «с листа» короткую незнакомую мелодию (одноголосную), затем сыграть ее наизусть (допускается не более трех проигрываний по нотам).
4. Подобрать на фортепиано мелодию детской песни.
5. Подобрать аккомпанемент к песне.
6. Выучить самостоятельно в течение недели несложное произведение и подготовить его педагогическую презентацию.
7. Подготовить и исполнить песню из школьного репертуара под собственный аккомпанемент.
8. Подготовить совместное с учащимися исполнение песни.
9. Подготовить фрагмент занятия на основе материалов хрестоматий для уроков музыки с использованием инструментально-исполнительских навыков.
10. Показать фрагмент подготовленного занятия с использованием инструментально-исполнительских навыков.

**Вопросы и тестовые задания  
для определения уровня сформированности  
профессиональной культуры будущих учителей музыки  
по критерию теоретико-технологической готовности**

Выполнение заданий оценивается в следующих баллах: студент не может справиться с заданием – 0; студент при выполнении задания испытывает заметные затруднения, демонстрирует неуверенность, допускает серьезные ошибки, не укладывается в отведенное время – 1; студент в целом справляется с заданием, хотя допускает при этом незначительные ошибки и неточности – 2; студент свободно и уверенно выполняет задание – 3. Таким образом, оценка «0» указывает на низкий уровень выполнения задания, оценка «1» - на средний уровень, оценка «2» - на уровень выше среднего, оценка «3» - на высокий уровень выполнения задания. Соответственно, максимальное количество баллов в целом за выполненные тестовые задания должно составить «52», минимальное – «0».

1. Перечислите произведения для фортепиано, которые Вы играли (с указанием композиторов).
2. Какие из этих произведений могут быть использованы Вами в процессе педагогической практики в школе (укажите темы занятий)?
3. Перечислите произведения для фортепиано, которые Вы не играли, но слышали (с указанием авторов).
4. Назовите фортепианные произведения, которые Вы хотели бы сыграть, и назовите композиторов – авторов этих произведений.
5. Опишите кратко, как происходит процесс выучивания Вами фортепианного произведения?
6. Назовите средства музыкальной выразительности, используемые при игре на фортепиано.
7. Назовите композиторов, писавших музыку для детей.
8. Имена каких пианистов-исполнителей Вам известны?
9. Можете ли Вы назвать среди них тех, чья деятельность может быть охарактеризована как музыкально-просветительская? Если – да, то назовите.

10. Каковы для Вас критерии отбора произведений для исполнения на уроке музыки и просветительском мероприятии?

11. Смотрите ли Вы музыкальные телепрограммы?

12. Какие из них имеют, на Ваш взгляд, музыкально-просветительскую направленность?

13. Какие Вы знаете печатные издания, задачей которых является пропаганда музыкального искусства?

Переведите следующие музыкальные термины:

allegro

moderato

adagio

presto

ad libitum

staccato

andante

legato

con fuoco

non legato

diminuendo

sotto voce

dolce

maestoso

tenuto

crescendo

**Творческие задания-тесты  
для определения уровня сформированности  
профессиональной культуры будущих учителей музыки  
по критерию продуктивно-творческой готовности**

1. Подобрать для исполнения на инструменте произведения или их фрагменты в соответствии с выделенной тематикой.
2. Создать «коллаж» из отрывков музыкальных произведений, которые отражают те или иные сферы музыкальной образности.
3. Интерпретировать фортепианное произведение в контексте непосредственной педагогической или культурно-просветительской практики.
4. Передать содержание музыки в синтезе с другими видами искусства в форме инсценировки, драматизации, мини-спектакля.
5. Смоделировать ситуацию урока музыки в школе, не прибегая к помощи средств аудиозаписи.
6. Используя собственное инструментальное исполнительство как активную форму коммуникативного взаимодействия с аудиторией, выполнить один из проектов:
  - а) Музыкальная экскурсия
  - б) Музыкальный зоопарк
  - б) Музыкальное путешествие
  - в) Между Волгой и Уралом
  - г) Воспевая край родной
  - д) В музыке – душа народа
  - е) Музыкальные жанры
  - ж) Музыкальные портреты времени
  - з) Проект по собственному замыслу

**Анкета**  
**«Выявление способности учителя к саморазвитию» \***  
**для определения уровня сформированности профессиональной**  
**культуры будущих учителей музыки**  
**по критерию продуктивно-творческой готовности**

Уважаемый студент!

Вашему вниманию предлагается анкета, цель которой – выявление способности будущего учителя к саморазвитию. Ответьте на вопросы, поставив следующие баллы:

5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 – скорее соответствует, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее нет;

1 – не соответствует.

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для своего развития, как бы ни был занят учебой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя для этого специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым человеком.

11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отношусь к продолжению образования в избранной сфере деятельности.

**Подсчитайте общую сумму баллов:**

75-55 – активное развитие

54 – 36 – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий

35 – 15 – остановившееся развитие

Благодарим за сотрудничество. Желаем творческих успехов!

\* Адаптированный тест В. И. Зверевой

**Лист экспертной оценки результатов проектной деятельности  
бакалавра педагогического образования  
по профилю «Музыкальное образование»**

Критерии	Показатели	Баллы
1. Востребованность, актуальность проекта	Направленность проекта на обучение, просвещение, воспитание, развитие	
2. Адресность проекта	Предназначенность проекта для конкретной аудитории с учетом возраста, культурного и жизненного опыта, потребностей и т.д.	
3. Оригинальность замысла	Использование возможностей преобразующего воздействия на слушательскую аудиторию средствами музыкально-исполнительского искусства, использование различных форм художественного коммуникативного взаимодействия	
4. Качество выполнения	Слаженность действий участников, хороший исполнительский (технический) уровень, уверенность исполнения, артистизм, свободное общение с аудиторией	
5. Результат выполнения проекта	Непосредственная реализация в конкретных условиях педагогической и музыкально-просветительской деятельности (учебное занятие, образовательное учреждение, учреждение культуры, СМИ, мультимедийные средства)	
Общее количество баллов		

Оценка производится по каждому показателю от 0 до 3 баллов. Полное соответствие выполнения задания соответствующему показателю оценивается в 3 балла, частичное соответствие – в 2 балла, несоответствие – в 1 балл. Отказ от выполнения задания оценивается в 0 баллов. Затем эти баллы суммируются. При общей сумме баллов 12-15 уровень выполнения задания оценивается как высокий, 8-11 – средний, 4-7 – ниже среднего, 0-3 – низкий.



и другие.

**Видеодиск «Методы познания в исполнительской деятельности учителя музыки: путь к раскрытию смысла»**

**Приложение 10**

**Видеодиск «Деловая игра. Урок музыки в школе»**

**Приложение 11**

**Видеодиск «Все начинается с любви ... Тема с вариациями для слова и фортепиано»**

**Мини-проект «ХОАКИН ТУРИНА ПЕРЕС. ПЕЙЗАЖ ГРЕНАДЫ»  
ПРЕДВАРЕНИЕ К ИСПОЛНЕНИЮ (ПРОЛОГ)**

**ХОАКИН ТУРИНА ПЕРЕС** (1882 – 1949) – испанский композитор начала 20 века, музыкальный критик. Дирижировал музыкальными спектаклями «Русского балета Дягилева».

Родился в городе Севилья испанской провинции Андалусия. Позже традиции андалузского музыкального фольклора повлияли на его творчество. Композитор ярко использовал элементы испанской народной музыки. Именно Турина ввел имитацию приемов народного музицирования.

Сочинения Турины характеризуются мастерским владением ритмическим письмом, полиладовостью, богатой и оригинальной гармонией, свободной мелодией (что мы услышим и в «Гренаде»).

ГРЕНАДА – город и муниципалитет в Испании, столица провинции Гранады в составе автономной Андалусии. Город славится своими мастерскими гитаростроителей. В этой прекрасной горной местности находится мировое достояние архитектуры – дворец Альгамбра.

Итак, «ПЕЙЗАЖ ГРЕНАДЫ» – описание испанской местности, последнее произведение Турины из цикла «Почтовые карточки», куда также входят: «Мадрид»; «Набережные Барселоны»; «Народное гулянье».

Разучивая данное произведение, мы с моим преподавателем Хайбуллиной Р.Ф. представляли себе не просто картину испанской местности, но попытались изобразить с помощью исполнительских приемов целую историю о любви.

Условно поделив произведение на 4 части, вот каким образом мы «сыграли эту историю».

**1ч.** Картина испанской местности Гранады. Глубокие аккорды, характерный синкопированный ритм, темп анданте рисуют спокойствие и красоту ночного пейзажа.

**2ч.** Здесь показаны образы героев – Дон Кихота и Дульсинеи. В первых 4-х тактах слышна имитация игры на гитаре – это появляется Дон Кихот, который поет серенаду своей возлюбленной под ее балконом. Дульсинея – молодая, игривая девушка, ей еще не ведомы любовные переживания, она подшучивает над идадьго. Дон Кихот с еще большей страстью рассказывает о своих чувствах. В ответ же Дульсинея лишь громко смеется, тем самым отвергая его любовь. Тема Дульсинеи и есть **кульминация** всего произведения.

**3ч.** Дон Кихот вновь робко пытается предложить ей свое сердце, но девушка непреклонна: со звонким смехом, продолжая подтрунивать над рыцарем, она возвращается к себе в спальню.

Влюбленный и непонятый Дон Кихот остается один, совсем один. Одиноко и пусто у него на душе. Опустив голову, в глубокой печали он уходит, волоча за собой гитару. Вдали слышны тихие звуки, как будто падают капли росы... А может, это капают слезы...

**4ч.** Ночь. Пейзаж Гренады. Тишина и спокойствие. Словно и не было этих страстных объяснений. И лишь еле уловимые звуки гитары вдали напоминают о непринятой любви.

Выполнила студентка 4 курса МО Уелданова Резеда