

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
“МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МУЗЫКИ ИМЕНИ
А. Г. ШНИТКЕ”

На правах рукописи

Диденко Диана Леонидовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ
МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность: 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (музыка,
музыкальное искусство (высшее образование)) (педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Профессор, доктор педагогических наук,
Доктор культурологии
Щербакова Анна Иосифовна

Москва – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	21
1.1. Исполнительская активность в контексте педагогической проблематики.....	21
1.2. Развитие проблемы исполнительской активности музыканта-педагога в отечественной культуре и образовании.....	31
1.3. Структура и содержание понятия «исполнительской активности музыканта-педагога» в системе профессионального музыкального образования.....	50
1.4. Психолого-педагогические условия формирования и развития исполнительской активности музыканта-педагога в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования.....	60
1.5. Модель формирования исполнительской активности музыканта- педагога в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования.....	70
Выводы по главе 1.....	76
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	81
2.1. Организационные аспекты проведения подготовительного и констатирующего этапа эксперимента.....	81

2.2. Создание форматов и методов формирования исполнительской активности (ИА) музыканта-педагога	110
2.3. Карта-программа формирования исполнительской активности (ИА) «Педагог-артист».....	126
2.4. Результаты опытно-экспериментальной работы	144
Выводы по главе 2.....	153
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	156
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	164

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема профессиональной подготовки музыкантов-педагогов с каждым годом приобретает всё большую актуальность. Данный факт связан со сложившимися запросами современного общества к личности будущего специалиста, готового к реализации своих профессиональных функций в плане музыкального образования и воспитания детей. Одной из главных задач системы образования высшей школы является достижение современного качества образования и соответствие его содержания актуальным потребностям и запросам личности, общества и государства [35, с. 148]. Каждый год Федеральные государственные образовательные стандарты (далее – ФГОС) дополняются новыми компетенциями, связанными с обновлением и модернизацией содержания подготовки будущих музыкантов-педагогов.

В последние годы, преподаватели высшей школы свидетельствуют о том, что одной из важных компетенций будущего музыканта-педагога выступает исполнительская активность. Передача опыта будущему поколению невозможна без личного творческого опыта и продуктивно-действенного вклада педагога. На традициях личной исполнительской практики был основан опыт многих великих педагогов XX столетия, которые стояли у истоков отечественной фортепианной школы – братьев Рубинштейн, А. Б. Гольденвейзера, А. И. Зилоти, А. Н. Есиповой и многих других. Исполнительский опыт музыкантов-педагогов благоприятно сказывается не только на самом процессе общения между учеником и учителем, но и на качестве процесса преподавания в целом.

В аспекте данного исследования мы считаем, что активность в исполнительской деятельности будущего музыканта-педагога позволяет уже в вузе более глубоко погрузиться в основы педагогического мастерства,

овладеть навыками самостоятельной работы за инструментом, развивать способность принимать художественные решения и ориентироваться в современном культурном процессе и подстраиваться под все его тенденции. Сформированная исполнительская активность как профессиональное качество будущего музыканта-педагога позволит ему в дальнейшей профессиональной деятельности использовать любые возможности для совершенствования своего педагогического и исполнительского мастерства в соответствии с возникающими потребностями. При подготовке будущих музыкантов-педагогов крайне важно формировать у них исполнительскую активность, которая играет жизненно важную роль в профессиональном развитии и самообразовании будущих учителей.

Однако сегодня в музыкально-педагогических вузах обучается немало студентов, которые не имеют установки на демонстрацию исполнительской активности в разных формах учебно-творческой и концертной деятельности. Как показывает практика, в дальнейшем, в процессе профессиональной деятельности, перед такими студентами будет вставать множество проблем технологического, методического и даже коммуникативного характера. Поэтому ещё на этапе получения будущими музыкантами-педагогами высшего образования необходимо таким образом влиять на личность студента, чтобы стимулировать развитие у них такого важного профессионального качества, как исполнительская активность.

Развитие исполнительских навыков начинающих музыкантов-педагогов имеет решающее значение для их профессионального роста и достижения высокого уровня знаний и компетентности. Для студента, готовящегося стать преподавателем-музыкантом, центром содержания обучения должна быть исполнительская деятельность, которая даст возможность ставить цели и разрабатывать стратегии для их достижения. Без такого подхода студент рискует остаться пассивным участником образовательного процесса вопреки ожиданиям преподавателей, которые стремятся превратить обучающихся в всесторонне развитых людей и

профессионалов. Сущность проблемы заключается в необходимости переноса акцента с методов преподавания на активную практическую деятельность будущих музыкантов-педагогов.

Интеграцию знаний по теории и истории исполнительства, наряду с исследованием разнообразных практик исполнительской деятельности, следует рассматривать в рамках профессиональной подготовки этих специалистов не как конечную цель, а как средство раскрытия различных сторон личности начинающего педагога. Это включает в себя их интеллектуальные и этические способности как форму профессиональных умений, а также их навыки умело управлять сложными социальными и профессиональными сценариями и применять инновационные подходы в музыкальном образовании.

Таким образом, актуальность темы данной работы выражается в выявленных **противоречиях:**

с методологической точки зрения: между обнаруженными несоответствиями в существующих стандартах профессиональной организации обучения будущих музыкантов-педагогов и получаемой ими подготовкой. Данная сложность является ключевой, так как влияет напрямую на образовательный процесс, в связи с чем необходимо рассмотреть имеющиеся программы обучения с критической позиции на предмет их соответствия практическим навыкам, которыми должны обладать педагоги. При этом важно, чтобы образовательный модуль включал в себя развитие навыков исполнительской активности и содержал реальные учебные планы по программам профессиональной подготовки;

с социальной точки зрения: между несоответствием функций, осуществляемых студентами-пианистами в вузе и творческими исполнительско-педагогическими задачами музыкантов-педагогов, возникающими перед ними в процессе профессиональной деятельности;

с точки зрения вуза: между теоретически доказанной и обоснованной необходимостью развития исполнительских способностей музыканта-

педагога в цепочке структуры профессиональных компетенций будущих педагогов, контрастирующей с недостаточной методологической изученностью этой темы в научных исследованиях.

Данное несоответствие сформировало исследовательскую дилемму пересмотра системы музыкального образования с возможностью обеспечения студента не только теоретическими знаниями, но и необходимыми практическими навыками для осуществления будущей профессиональной деятельности музыканта-педагога в классе специального фортепиано.

Отсутствие на сегодняшний день достаточной методологической базы, раскрывающей данные особенности, указывает на оправданность выбора темы исследования, в фокусе внимания которой является рассмотрение принципов развития исполнительских способностей музыканта-пианиста как одного из основополагающих факторов профессионального музыкального образования.

Степень разработанности темы исследования.

В современной научно-исследовательской литературе проблемам профессиональной подготовки будущих музыкантов-педагогов уделяется немало внимания. Данная проблема рассмотрена с разных сторон в отечественной науке. Прежде всего, следует отметить ряд работ, раскрывающих специфику музыкально-исполнительской деятельности как творческого процесса. Эти вопросы рассматриваются в трудах таких авторов, как Т. А. Гайдамович, Л. Е. Гаккель, М. С. Друскин, А. Ф. Лосев, В. В. Медушевский, С. И. Савшинский, А. И. Щербакова и ряд других исследователей.

Принципы образовательной подготовки музыкантов-педагогов в системе профессионального музыкального образования рассмотрены с точки зрения методологического подхода (Э. Б. Абдуллин, Ю. Б. Алиев), культурологического (Л. А. Рапацкая, Н. И. Мельникова), и художественно-исполнительского (Л. Г. Арчажникова).

Выдающиеся педагогики отечественной школы по обучению игре на фортепиано: А. Д. Алексеев, Л. А. Баренбойм, Г. Г. Нейгауз, Г. М. Цыпин – в своих методических работах рассматривали личностную активность педагога как одно из основополагающих качеств профессионального специалиста.

В более узком и предметном ключе проблема активности музыканта-педагога как специфическая форма деятельности рассматривается в исследованиях Г. С. Ригиной, Н. Ф. Вишняковой, посвященных вопросам музыкально-творческой активности, С. Х. Костанян и Е. Н. Федорович, в которых раскрывается тема социальной активности, а также Д. Б. Богоявленской, И. Н. Немыкиной, Б. А. Печерского, Л. А. Рапацкой – вопросы интеллектуальной активности.

В работах Л. Л. Бочкарева, А. Л. Готсдинера, В. Ю. Григорьева, В. И. Петрушина и других рассматриваются особенности и структурные принципы, связанные с концертной практикой будущих музыкантов-педагогов с позиции аспекта психологии в творческой работе. Вопросам развития практической составляющей исполнительской деятельности будущих преподавателей музыкальных дисциплин в классе специального фортепиано посвящен труд С. В. Егоровой, опубликованный в 1998 году, а особенности развития исполнительских навыков педагогов-музыкантов в концертмейстерской практике рассматриваются в диссертации Е. М. Поповой, представленной к защите в 2009 году.

Исторические аспекты формирования национальной фортепианной школы, в том числе, связанные со становлением проблемы исполнительской активности, рассмотрены Б. В. Асафьевым, А. Д. Алексеевым, Л. А. Баренбоймом и другими авторами.

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных развитию профессиональных компетенций специалистов, в научной литературе до сих пор недостаточно освещены вопросы воспитания у учащихся исполнительских способностей именно на занятиях по фортепиано. Данный вопрос на сегодняшний день практически не изучен, что

обуславливает его актуальность в современной методике музыкального профессионального образования, так как исполнительская практика является ключевой составляющей профессионального и творческого становления будущих музыкантов-педагогов.

Цель исследования – разработать и проверить на практике возможности развития исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования.

Объект исследования – образовательный процесс музыкантов-педагогов в классе специального фортепиано в сфере профессионального музыкального образования.

Предмет исследования – особенности совместной творческой работы педагогов и студентов в процессе работы над музыкальными произведениями в классе специального фортепиано, направленные на формирование исполнительской активности.

Цель, предмет и объект исследования способствуют определению ряда **задач**:

1. Охарактеризовать исполнительскую активность музыканта-педагога как педагогическую проблему.
2. Раскрыть процесс становления проблемы исполнительской активности (далее ИА) педагога.
3. Обосновать структуру и содержание понятия «исполнительской активности музыканта-педагога» в сфере высшего музыкального образования.
4. Выявить психолого-педагогические условия становления и развития ИА педагога.
5. Сформировать и теоретически обосновать модель формирования ИА музыканта-педагога по фортепиано.
6. Описать организационные аспекты проведения подготовительного и констатирующего этапа эксперимента.

7. Проанализировать формы и методы формирования ИА.
8. Разработать и протестировать программу формирования ИА.
9. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что в настоящее время усиливается противоречие, отражающее несоответствие содержания профессиональной подготовки музыкантов-педагогов в классе фортепиано и повышенные требования к содержанию деятельности музыканта-педагога в реальной практике, связанными с вызванной необходимостью проявления исполнительской активности. Предполагается, что преодоление данного противоречия заключается в следующем:

- исполнительская активность музыкантов-педагогов станет рассматриваться как одна из основных педагогических проблем;
- структурные особенности организации процесса формирования исполнительской активности будут проанализированы и соответствующе применены в практической деятельности;
- найдут практическое обоснование закономерности формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов в классе специального фортепиано в системе профессионального музыкального образования;
- будет создан план формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов в классе специального фортепиано;
- исполнительское мастерство музыкантов-педагогов на занятиях по дисциплинам специального фортепиано станет ключевым фактором стратегии развития образовательного процесса.

Научная новизна исследования сформулирована:

1. Введено в научный лексикон ключевое понятие настоящего исследования: *исполнительская активность музыканта-педагога*.
2. Выявлены и раскрыты исторические закономерности процесса формирования проблемы исполнительской активности музыканта-педагога в отечественной культуре и образовании.

3. Обоснованы структура и содержание понятия исполнительской активности.

4. Осуществлён анализ психолого-педагогических условий формирования исполнительской активности музыканта-педагога.

5. Теоретически обоснована модель формирования исполнительской активности музыканта-педагога, состоящая из следующих блоков: структурно-концептуальный, содержательный, методический, оценочно-нормативный сегмент и аналитико-результативный.

6. Разработана и апробирована авторская педагогическая программа развития исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов «Педагог-артист», которая ориентирована на расширение знаний педагогического репертуара, развитию способностей к самоконтролю и психологической адаптации в момент сценических выступлений, диверсификация исполнительской деятельности.

База исследования – кафедра фортепианного искусства ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке».

Теоретико-методологической основой исследования послужили:

– работы, посвященные изучению познавательной активности субъекта в психологии (В. Бенусси, С. Витасек, Е. Е. Соколова, Г. Вертгаймер, В. Келлер, К. Буннер, Л. Ф. Лазурский, В. В. Давыдов, М. Я. Басов, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, И. В. Соловьева, Е. П. Грибова, Е. Е. Клопотова, Е. В. Сорокина и др.);

– исследования, затрагивающие психологические аспекты творческой работы музыканта (Б. М. Теплов, Д. Б. Богоявленская, С. Т. Вайман, Л. В. Вахтель, И. В. Курышева, А. Л. Готсдинер, И. П. Калошина, О. А. Конопкин, Н. В. Мартишина и др.);

– разработки в области развития творческой активности студентов в образовательном процессе (Е. Р. Стаценко, М. С. Попова, Ю. В. Артемова, А. Р. Гайфутдинова, Н. Н. Колесникова, С. А. Гильманов, Ф. В. Константинова, В. И. Орлов, С. Н. Юревич и др.);

– методическая литература, посвященная особенностям музыкально-педагогического образования (Б. В. Асафьев, Л. Г. Арчажникова, Э. Б. Абдуллин, Г. М. Цыпин, А. И. Щербакова, Л. А. Рапацкая, И. В. Москвина, В. В. Медушевский и др.);

– работы, изучающие психологические аспекты восприятия музыки (Е. В. Назайкинский, Ю. О. Дергаева, С. А. Исаева, О. П. Радынова, Е. С. Борисова, В. С. Антонова, Н. И. Константинова и др.);

– концептуальные разработки в области фортепианной педагогики (Г. Г. Нейгауз, Г. М. Цыпин, А. Д. Алексеев, С. Е. Фейнберг, М. С. Каган, Я. И. Мильштейн, А. А. Щапов, А. В. Малинковская, И. С. Кобозева и др.);

– современные исследования в области музыкального исполнительства (Р. М. Шамаева, И. Э. Рахимбаева, В. Н. Галушка, И. В. Арановская, С. Х. Раппопорт, О. Н. Надольская, Л. П. Лабинцева, Т. Г. Мариупольская, Л. Е. Слуцкая и т.д.);

– исследования, посвященные изучению вопросов исполнительской активности в контексте музыкальной педагогики (Д. Б. Богоявленская, С. В. Егорова, Е. М. Попова, Т. И. Шамова и др.).

Методология исследования.

Методология исследования органично связана с формированием у студентов в классе специального фортепиано навыков исполнительской активности и обоснована выявленным в процессе практического анализа основным педагогическим закономерностям в русле динамики и основных противоречий.

В основе методики первой главы данного исследования использовались традиционные и экспериментально проверенные подходы, связанные с рассмотрением теоретических аспектов данной проблематики.

Так, при применении **теоретико-методологического подхода** было проанализировано понятие "исполнительская активность музыканта-педагога" в контексте музыкального образования и педагогики; выявлены методы, формы и педагогические условия формирования исполнительской

активности будущих музыкантов-педагогов по классу фортепиано. Исследование показателей готовности студентов к развитию исполнительской активности на протяжении обучения происходило в рамках применения **аналитического подхода**. В свою очередь, диагностика уровня сформированности исполнительской активности студентов проводилась с применением **эмпирического подхода**.

В результате проработки исследований по фортепианной педагогике в историческом ракурсе, определены сложившиеся тенденции и закономерности процесса формирования исполнительской деятельности педагогов в отечественном образовании.

Решение задач исследования привело к использованию ряда взаимосвязанных и взаимодополняющих методов: теоретического анализа и изучения научно-исследовательской и методической литературы по изучаемым вопросам в области психолого-педагогических концепций и положений музыкального образования и обучения; анкетирование, наблюдение, опрос, эксперимент, тестирование в области эмпирических методов. В составе статических методов использовались корреляционный, описательный и сравнительный анализ диагностических данных, выявление значимых коэффициентов и т.д.

Педагогический эксперимент, описанный во 2 главе исследования, включал подготовительный, констатирующий, формирующий и заключительный этапы.

Этапы исследования. На первом этапе исследования (2020г.) был проведен анализ философской, психолого-педагогической литературы по выявленным проблемам; определена методология исследования, сформулирована основная концепция диссертационного исследования и разработана модель процесса формирования исполнительской активности студентов-пианистов в системе профессионального музыкального образования.

На втором этапе (2020-2021 гг.), в рамках экспериментального исследования, была проверена гипотеза исследования, разработана методика и определен вектор формирования исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов в системе профессионального музыкального образования.

На третьем этапе исследования (2021-2022 гг.) была разработана и внедрена в содержание профессиональной подготовки студентов экспериментальной группы авторская программа формирования исполнительской активности «Педагог-артист».

На четвертом этапе (2022 г.) проведена интерпретация, анализ, обобщение, обработка и систематизация экспериментального проекта.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- уточнены и теоретически обоснованы понятия «активность», «исполнительская активность»;
- сформулировано понятие «исполнительская активность музыканта-педагога»;
- определены педагогические условия формирования исполнительской активности музыканта-педагога;
- выявлены исторические закономерности формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов в рамках образовательных систем;
- созданы методические рекомендации для освоения основных знаний и навыков у студентов-пианистов, имеющие решающее значение для развития их исполнительских способностей в качестве музыкантов-педагогов.

Практическая значимость исследования определяется разработкой и апробацией программы формирования исполнительской активности. Результаты исследования были интегрированы в практику подготовки будущих преподавателей-пианистов на основе эмпирических данных.

Целенаправленные действия были направлены на сбор и систематизацию теоретических знаний, необходимых для подготовки будущих преподавателей-музыкантов, обучающихся на исполнительских факультетах по фортепиано в вузах. Такой комплексный подход привел к улучшению программы подготовки музыкантов-педагогов, ориентированной на развитие их исполнительской активности. Кроме того, установление и эмпирическая апробация критериев развития исполнительских навыков у студентов-пианистов обеспечили прочную основу для оценки и расширения их возможностей в этой области. Благодаря тщательному изучению преобладающих методов обучения и включению стратегий, ориентированных на результат, общий педагогический подход значительно продвинулся вперед. Эти улучшения носят не только теоретический характер, но и имеют практическое применение, обещая более богатый и эффективный образовательный опыт для студентов-пианистов. Такая проактивная позиция является гарантией того, что будущее поколение музыкантов-преподавателей будет хорошо оснащено необходимыми навыками, знаниями и умениями, реализующимися в успешной деятельности как исполнителей, так и педагогов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Исполнительская активность музыканта-педагога – одно из ключевых элементов в области музыкального образования, заключающееся в особой форме развития творческой деятельности музыканта-педагога в момент практического исполнения им репертуара, состоящего из музыкальных произведений различных стилей и жанров. Исполнительская деятельность в данном случае направлена на реализацию основных методических задач в области музыкальной педагогики, которые связаны с формированием умений отбирать, анализировать и демонстрировать музыкально-педагогический репертуар, а также развитием навыков сценического мастерства, нацеленного на пропаганду фортепианного искусства и реализацию просветительской деятельности музыканта.

2. В российской системе образования исполнительская активность представляла собой одно из условий профессиональной подготовки музыканта-педагога. На протяжении нескольких столетий сложилась устойчивая традиция в нераздельности исполнительской и педагогической деятельности музыкантов, обусловленная преемственностью мастерства от педагога к учащемуся. Показательной в этом отношении является творческая деятельность таких пианистов, как братья Рубинштейн, А. И. Зилоти, А. Н. Есипова, А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз, С. В. Рахманинов и многие другие. Творческий путь этих музыкантов говорит о высшей степени исполнительской активности в их педагогической работе.

3. Содержание понятия «исполнительской активности музыканта-педагога» в сфере профессионального музыкального образования реализуется в процессе формирования у обучающихся определенных навыков и компетенций, расширяющих их профессиональный потенциал, необходимый для качественной профессиональной деятельности после окончания ВУЗа. Эти качества включают в себя следующие виды – гносеологический, исполнительский, коммуникативный, культурологический, психологический, педагогический, творческий. Основными компонентами данного процесса являются: развивающее обучение, познавательная активность, творческий потенциал. Компонентами макроструктуры исполнительской активности музыканта-педагога являются такие виды деятельности как: репетиционная деятельность, концертные выступления, частота и длительность которых направлены на реализацию перспективных и долгосрочных планов. Компонентами микроструктуры исполнительской активности музыканта-педагога являются выполняемые действия психического, двигательного, вегетативного характера.

4. Психолого-педагогическими условиями формирования и развития исполнительской активности являются условия психологического (наличие у студентов готовности к рефлексии, к гибкости в общении и отстаивании своей творческой позиции, демонстрация студентами коммуникабельности и

эмпатичности по отношению друг к другу, присутствие у студентов позитивного мировосприятия и нестандартного мышления, наличие сформированной мотивации к демонстрации исполнительской активности) и педагогического характера: установление гносеологического компонента в образовательных стандартах профессиональной подготовки будущих учителей музыки в классе специального фортепиано. Он заключается в становлении структурированной методологической основы, базирующейся на формах, методах, средствах и принципах подготовки специалистов в сфере музыкального образования, способных проявлять свои перформативные способности. Ключевой составляющей данного процесса в этом отношении является практическое развитие исполнительских навыков и способностей, включающих в себя опыт художественной интерпретации и владение сольными и ансамблевыми формами исполнительства. Гносеологический компонент основан на стимулировании студентов к повышению своей успеваемости и, следовательно, на развитии профессиональных компетенций в рамках социокультурной среды.

Цель – вооружить студентов-музыкантов необходимыми теоретическими знаниями и навыками практической работы, заложенными в их профессии. Целостный подход способен развить у обучающихся разные принципы исполнительского мастерства, аналитическую способность к интерпретации разных по своей стилистике произведений и навыков решения конкретных проблем.

5. Особенности формирования исполнительской активности в классе специального фортепиано будущих учителей музыки в сфере профессионального музыкального образования основаны на следующих структурных блоках: структурно-концептуальном, содержательном, методическом, оценочно-нормативном и аналитико-результативном.

Основные сегменты исполнительской активности будущих учителей музыки предполагают действенно-поведенческий (эффективно-поведенческий аспект, связанный с частотой творческой сценической

деятельности в рамках профессиональной практики); психолого-эмоциональный (подразумевает способность уверенно и последовательно выступать на сцене, не поддаваясь «сбоям» и не испытывая беспокойства по поводу выступления); творческо-интерпретационный (выявляющий степень сформированности у педагога умения демонстрировать творческий взгляд на интерпретацию музыкального материала и возможности создавать нетривиальные прочтения на сценической площадке); аксиологический (принцип включает в себя большой запас знаний, которым должен обладать музыкант-педагог. Он включает в себя как практические, так и теоретические знания, осведомленность об основных этапах истории музыкальной культуры, для эффективной передачи этих знаний своим ученикам, побуждение ценить культурное наследие, которое легло в основу их практики, что ведет к более осознанному и глубокому музыкальному выражению) критерии.

6. Процесс формирования исполнительской активности будет плодотворным и результативным при выборе методик, соответствующих специфике подготовки студентов в вузах. Формы, направленные на становление исполнительской активности будущих учителей музыки, основаны на количественной составляющей вовлеченности студентов на уроке, различных подходах музыкально-творческого и просветительского процесса, а также аспектах теоретического обучения по их целевой направленности и практическому подходу.

7. Разработанная и апробированная педагогическая программа формирования исполнительской активности «Педагог-артист» формулирует следующие задачи: создание необходимых факторов для корректировки методической программы музыкальных образовательных организаций высшего звена с точки зрения повышения качества профессиональной (исполнительской) подготовки; повышение эффективности педагогической деятельности в условиях формирования у студентов исполнительской активности; формирование интереса у студентов к выступлениям на сцене; формирование и развитие образовательного пространства и необходимых

ресурсов для обеспечения взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Основными направлениями реализации Программы явились:

обогащение представлений учащихся о репертуаре музыканта-педагога, развитие механизмов саморегуляции и психологической адаптации, позволяющих справляться со стрессом и нервозностью, связанных с концертными выступлениями; диверсификация способов, с помощью которых преподаватели-музыканты демонстрируют свои исполнительские способности и активность в образовательном контексте; развитие способности создавать художественные интерпретации.

Достоверность выводов диссертационного исследования была обеспечена внедрением их в учебно-педагогическую деятельность преподавателей кафедры «фортепианное искусство». Для обеспечения надежности исследования был принят ряд мер:

– во-первых, был проведен тщательный отбор методологий исследования, которые полностью соответствовали целям и задачам исследования, что помогло получить результаты, которые точно отражают исследовательский запрос;

– во-вторых, был выполнен углубленный и качественный анализ теоретических основ исследования, что способствовало отражению основных положений исследования с опорой на полученные знания;

– в-третьих, для повышения достоверности результатов эксперимента, было увеличено количество его участников, что дало более широкую перспективу и свело к минимуму вероятность систематической ошибки или несоответствий;

– в-четвертых, преподаватели вуза сделали результаты исследования проверяемыми в реальной практике, что придало исследованию практическую значимость и достоверность. Следует отметить, что тщательный подход к планированию и реализации исследования в сочетании

с усердным применением результатов в практических условиях обеспечил надежность диссертационного исследования.

Апробация результатов исследования. Тезисы и результаты диссертационного исследования неоднократно обсуждались на заседаниях кафедры фортепианного искусства МГИМ им. А. Г. Шнитке, изложены в докладах на международных и всероссийских научных конференциях и тринадцати публикациях, в том числе восьми в изданиях из списка ВАК РФ.

Структура исследования построена на реализации указанной цели и решении поставленных задач, и состоит из введения, двух глав, девяти параграфов, заключения и списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Исполнительская активность в контексте педагогической проблематики

Основная цель современного музыкального образования – это улучшение и обновление программы подготовки педагогов высшего профессионального образования. Данная проблема приобрела особую остроту и релевантность в связи с запросами современного общества к молодым специалистам, выпускникам учебных заведений среднего и высшего звена. В соответствии с новыми запросами общества и предъявляемыми требованиями к личности и профессионализму музыкантов-педагогов, огромное значение в содержании их деятельности имеет их исполнительская практика – умение выступать на сцене, владение репертуаром и навыками его художественного воплощения. Данная форма деятельности в педагогике выступает как *феномен «исполнительской активности»* (далее ИА) и представляет значительный исследовательский интерес в качестве педагогической проблемы.

Успешная самореализация музыканта-педагога в области инструментального исполнительства не представляется сегодня возможной без применения к данному феномену подходов теоретического, практического, психолого-педагогического характера. При этом исполнительскую активность в русле педагогических проблем необходимо

рассматривать не только с позиции подготовки обучающихся к сценическим выступлениям, но и в контексте подхода к реализации данного направления как важнейшей части педагогической деятельности, заключающейся в демонстрации репертуара студентам, исполнения, подготовки к сценическим выступлениям. Исполнительская деятельность сегодня является неотъемлемой частью образовательной программы подготовки музыканта-педагога. Демонстрация и иллюстративно-объяснительный показ на инструменте как метод обучения в классе фортепиано оказывает колоссальное воздействие на восприятие юных музыкантов. Однако на практике зачастую многие музыканты-педагоги оказываются не состоятельными демонстрировать исполнительскую активность в процессе своей педагогической деятельности. Причиной этого является отсутствие необходимых навыков и опыта, боязнь сцены, ограниченность в плане владения репертуаром и т.д. Вышесказанное подтверждает тот факт, что одной из главных задач профессионального музыкального образования является формирование готовности музыкантов-педагогов к демонстрации исполнительской активности в процессе получения ими образования средней и высшей ступени.

Феномен «исполнительской активности» должен рассматриваться, прежде всего, с точки зрения специфики проявления активности как формы продуктивной деятельности и образа жизни человека. В области педагогики и психологии проблема активности человека была исследована в работах многих учёных. Среди них особое внимание заслуживают работы, в которых активность рассматривается как характерная черта определенной личности. С данного ракурса проблему активности рассматривали такие педагоги и психологи как К. А. Абульханова-Славская, О. В. Киричук, Л. П. Аристова, В. И. Лозовая, В. И. Андреев, Т. П. Агапова, Ю. К. Бабанский, Т. И. Шамова, М. А. Данилов, В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, С. Н. Лазарев, М. И. Махмутов, И. Т. Огородников,

В. Ф. Паламарчук, Н. А. Половникова, А. Я. Савченко, Т. Н. Мальковская, С. В. Тушева, Т. А. Алексеенко и многие другие.

Так, с точки зрения психологии, понятие «активность» оценивается как «всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика, как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром; присущая живому существу способность к самостоятельной силе реагирования» [103, с. 15]. В контексте педагогической проблематики, «активность» как черта личности «проявляется в энергичной, инициативной деятельности, труде, учебе, общественной жизни, в различных видах творчества, спорте, игре и т.п.» [88, с. 9].

К. А. Абульханова-Славская трактует активность как «явление личностное, образование, связанное с ее жизненным путем, ее целостной и временной организацией. Такое понятие активности отражает качество личности как субъекта жизненного пути, по С. Л. Рубинштейну, и проявляется в формировании жизненной позиции, концепции и смысла жизни» [6, с. 82].

Разделяя мнение К. А. Абульхановой-Славской, Т. А. Алексеенко считает, что «отличием деятельности и активности можно считать то, что деятельность связана с потребностью в предмете, а активность – с потребностью в деятельности. Активность является качественной характеристикой деятельности, придает ей соответствующий оттенок, однако этим не исчерпывается сущность активности. Она также включает качества деятельности через отношение субъекта к процессам деятельности. И это придает активности личностную черту» [7, с. 34].

Л. В. Лохвицкая в своей научной работе выделяет способность быть активной, инициативной, самостоятельной, как основную черту личности и определяет: «Активность бывает внешняя – в движениях, практических действиях и внутренняя – активность восприятия, чувств, представления. Деятельность требует прежде всего проявления внутренней активности» [62, с.118]. Таким образом, исследователь отмечает, что отношение личности к

деятельности является важнейшим фактором и признаком активности личности.

Активность личности, как осознанный вид продуктивной деятельности, по мнению В. Д. Небылицина – осознанный процесс, «который, в отличие от непроизвольной, психической активности, характеризуется следующими признаками:

1. Содержательная сторона деятельности, охватывающая сложные нравственные и интеллектуальные мотивы, установки, интересы и стимулы, связанные с реализацией определенных действий для достижения цели;

2. Динамический аспект деятельности, связанный с анализом деятельности определенного индивида с позиции темпа, интенсивности, уровня и временного распределения.

3. Эффективный аспект деятельности, обозначающий осязаемые достижения, возникающие в результате определенной деятельности, действия или начинания» [81, с.20].

В. Д. Небылицин оценивает уровень активности личности по трем показателям: индивидуальному темпу, склонности к разнообразным действиям и потребности в деятельности. Динамические характеристики, такие как скорость, интенсивность и продолжительность деятельности, рассматриваются как количественные показатели, определяющие интенсивность деятельности. При этом вопрос о деятельности как «мере взаимодействия» он воспринимает как, прежде всего, качественную проблему, которую, по его мнению, следует решать, исходя из содержательной стороны рассматриваемого явления.

Во многих исследованиях в области педагогики понятие активности неразрывно связано с понятием «деятельность». Так, исследователи И. П. Иванов и А. В. Маргулис отождествляют понятие «активность» с деятельностью человека. По мнению А. В. Маргулис, «понятие активности широко используется при характеристике социальной деятельности, отражая то общее, что присуще живой природе и человеку, но не охватывает

существенных особенностей человеческой активности» [77, с. 35]. В связи с этим в научной терминологии было сформировано понятие «деятельность», что «иллюстрирует человеческую активность как высший этап активности живых систем, как определенный способ существования социальной действительности, то есть деятельность является обобщенной характеристикой человеческой активности» [69, с. 47].

Однако наиболее полно раскрывает сущность активности в психолого-педагогическом аспекте В. И. Лозовая, которая определяет активность как черту личности, которая находит проявление в готовности, стремлении к самостоятельной деятельности, качестве ее осуществления, выборе оптимальных путей для достижения поставленной цели, выявляя тем самым свое отношение к конкретной деятельности и ее результатам. В этом определении В. И. Лозовая подчеркивает следующие моменты:

– определение активности в педагогической науке должно направлять исследования на формирование личности, ее основных качеств, черт, определяющих отношение субъекта к деятельности. Именно качества, черты личности характеризуют своеобразие человека в отношении к деятельности, выбор путей ее осуществления, глубину или поверхностность, творчество или репродукцию в решении конкретных задач;

– взгляд человека на деятельность определяется его мотивами, волевыми усилиями и эмоциями. Данные элементы очерчивают характер деятельности человека, влияют на специфику интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферы личности. Это означает, что то, как человек ценит, понимает деятельность, участвует в ней, глубоко переплетается с его мотивационными факторами, сознательными усилиями и эмоциональными состояниями;

– существует диалектическое взаимодействие между деятельностью и контекстом, в котором она проявляется. Это говорит о том, что характер деятельности и среда, в которой она осуществляется, взаимно влияют друг на друга и переопределяют друг друга в непрерывном процессе. (Особенно

явственно активность проявляется в самодеятельности, в той деятельности, которая не предлагается извне, а является внутренней необходимостью для субъекта);

– при определении деятельности различают потенциальную активность, под которой понимается состояние рвения или готовности к действию, и актуальную деятельность, представляющую собой реализацию этих стремлений и моделей готовности, которые впоследствии приводят личность к достижению своей цели. Потенциальная деятельность описывает намерение или готовность человека действовать, тогда как фактическая деятельность показывает, как эти намерения или готовность превращаются в реальные действия для достижения конкретных целей.

– деятельность по своей сути предполагает избирательность предметов, орудий, форм деятельности, а также выбор оптимальных путей достижения цели. Это означает, что, участвуя в какой-либо деятельности, люди не случайно взаимодействуют с окружающей средой. Они избирательно сосредотачиваются на определенных объектах, используют определенные средства, выбирают определенные формы действий и определяют наиболее эффективные маршруты для достижения желаемого результата, что предполагает инициативность, самостоятельность, ответственность личности [61].

В исследованиях многочисленных педагогов и психологов идея деятельности неразрывно связана с понятием творчества и различных форм творческой деятельности. Следовательно, когда человек проявляет активность, это часто предполагает внедрение инновационных идей или технологий, развитие познавательной любознательности к образовательной деятельности и освоение новых знаний, умений и навыков. Таким образом, уровень активности человека отражает не только его физическую или психологическую вовлеченность, но также в значительной степени указывает на его творческую и интеллектуальную вовлеченность.

Творческая активность является составной частью познавательной деятельности и развивается в двух главных направлениях: – познавательные мотивы (связанные с интересом к знаниям, предметам, с постановлением перспективы);

– творческие мотивы (развитие интереса, внесение нового, открытие). «Развитие интереса формирует творческую активность студента, которая повышает уровень эффективности учебной деятельности, которую репрезентируют такие показатели, как: профессиональный кругозор и эрудиция, ориентация в общем курсе обучения, развитый словарный запас и речь» [102].

Одной из форм творческой и учебной активности является исполнительская деятельность музыканта. Так как исполнительство в педагогике упоминается в связи с творческим процессом, понятие «исполнительная активность» практически не используется в современной методологии и сохраняет актуальность лишь в узкоспециализированных сферах. Основой исполнительской активности является процесс исполнения, поэтому, прежде чем теоретически конкретизировать это понятие, важно разобраться с содержанием термина «исполнение».

В музыкальной энциклопедии термин «исполнение» ассоциируется с процессом интерпретации музыкального материала с помощью исполнительских навыков. В отличие от живописи и скульптуры, которые являются пространственными видами искусства, музыка представляет реальность через звуковые образы и невозможна без интерпретации исполнителя. Следовательно, «исполнитель», или музыкант, это тот, кто воспроизводит данное музыкальное произведение [38]. Для музыканта важно не только понимать текст произведения, но и изучить эпоху его создания, особенности жизни композитора, его творческие взгляды, стиль. Исследование музыкального произведения невозможно без анализа его интерпретаций другими исполнителями. Такой всесторонний подход

помогает исполнителю добиться глубокого, яркого и художественного исполнения музыкального произведения.

Исходя из вышесказанного следует, что исполнение произведения на музыкальном инструменте требует определенных способностей и обладания навыками, необходимыми для реализации творческой активности и воплощения определенных стилевых задач. Чтобы точно и убедительно исполнить произведение, важно понять и передать его более глубокий смысл, художественную образность, выразить мысли и эмоции посредством музыкальных средств. Разумно предположить, что процесс исполнения музыки приводит к некоторому напряжению в духовной сфере человека, вызывая глубокие эмоции и значительное интроспективное состояние.

В современных научно-педагогических исследованиях различные аспекты музыкально-исполнительского творчества рассматриваются В. Н. Крицким, А. М. Моисеевым, Е. А. Бодиной, Л. А. Хлебниковой, А. В. Малинковской, О. В. Ощепковой, Е. И. Захаренковой как определяющие для воспитания и развития будущего преподавателя. В этих исследованиях рассматриваются предпосылки формирования творческой личности педагога и повышения его профессиональной компетентности, рассматривается ряд важных тем для подготовки будущих специалистов, в первую очередь музыкантов-педагогов, подчеркивается их способность к самовыражению и постоянному индивидуальному самосовершенствованию в художественной и профессиональной сферах.

Однако следует отметить, что ИА музыканта-педагога является малоисследованной областью педагогической подготовки в музыкальных образовательных учреждениях. Термин «исполнительская активность» редко используется в методической и педагогической литературе.

В педагогическом наследии таких корифеев фортепианного искусства, как Д. Б. Кабалевский, А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз, С. Э. Фейнберг, Я. И. Мильштейн, Л. В. Николаев, К. Н. Игумнов и других, раскрываются нюансы и значение исполнительской деятельности с точки зрения личной

исполнительской деятельности. Тему концертной деятельности педагога рассматривали А. и Н. Рубинштейн, Л. Н. Оборин, Я. И. Зак, И. В. Исаева, А. М. Меркулов, Д. Б. Кабалевский, С. Е. Фейнберг, Г. М. Цыпин, И. В. Москвина, Л. А. Олейникова обращают внимание на ценности исполнительского показа педагога на уроке. Хотя каждый из этих авторов в той или иной степени затрагивает вопрос исполнительской деятельности, всестороннее изложение отсутствует.

Так, С. Е. Фейнберг в своей педагогической деятельности особо подчеркивает необходимость внедрения новых методов работы в образовательную практику, предлагая, чтобы важнейшие компетенции для учащихся включали в себя способности чувствовать, понимать и действовать, а для педагогов – необходимость воспитания творческой инициативы среди учащихся. В этих рамках инициатива выступает как важнейший элемент ИА. С. Е. Фейнберг критикует музыкальную педагогику за недооценку профессионального опыта [124, с. 43].

Изучение развития исполнительской деятельности музыкантов-педагогов как предмета научного исследования было инициировано С. В. Егоровой. Ее работа в первую очередь сосредоточена на разработке психолого-педагогической основы для повышения успеваемости учащихся, на основе которой была разработана конкретная методология. С. В. Егорова выделяет несколько ключевых факторов, влияющих на развитие исполнительских способностей педагогов, в том числе:

- создание среды, которая поощряет учащихся к участию в ИА в образовательной среде;
- поощрение желаний и способностей учащихся к исполнению, особенно посредством личного изучения художественного представления бмузыкального произведения и его интерпретации;
- развитие готовности к выступлениям в образовательном контексте, включая контекстное обучение и интеграцию концертной и образовательной деятельности учащихся.

В ходе рассмотрения данного вопроса, можно говорить о значимости «исполнительской активности музыканта-педагога» как одного из важнейших аспектов в области музыкального образования [30]. Эта деятельность представляет собой особую форму творческой работы музыканта-педагога во время практического исполнения музыкального репертуара различных стилей и жанров. Целью исполнительской деятельности в данном контексте является достижение определенных методических целей в области музыкального образования: умения подбора, анализа и демонстрации музыкально-педагогического репертуара, совершенствование навыков сценических выступлений, направленных на популяризацию фортепианного искусства, а также осуществление просветительской работы музыканта. Таким образом, исполнительская активность музыкантов-педагогов является ключевым компонентом [30], направленным на достижение успеха и повышение эффективности педагогической работы.

ИА музыканта-педагога охватывает большой диапазон распространения. Прежде всего, это сольные выступления или выступления в составе различных ансамблей (вокальных, инструментальных), выступления в качестве концертмейстера, организация и проведение различного рода тематических или образовательных концертов, концертов-лекций, включающих разнообразные интерактивные методические технологии, а также участие в конкурсах, конференциях, форумах и мастер-классах. Степень развития их роли неразрывно связана с познавательной и творческой активностью вовлеченных студентов. ИА музыканта-педагога как одна из основных педагогических задач заключается в практических формах работы, нацеленных на достижения профессиональных целей. Это заключается в следующем:

- выявление четких задач для музыкантов-педагогов;
- структуризация образовательного процесса;

- определение мотивационных составляющих в процессе приобретения новых навыков и компетенций;
- включение автономного исследования в структуре нового контента;
- поощрение фактора взаимной поддержки, сотрудничества и обмена полученными знаниями и умениями.

В рамках музыкального образования «исполнительская активность» является одновременно необходимостью и средством постоянного прогресса, который, в свою очередь, включает в себя процесс самосовершенствования и участие в музыкальном путешествии к «идеалу», развивая способность и склонность охватывать спектр идей, воплощающих внутреннюю сущность музыкального произведения и обогащая это понимание своими личностными и ценностными ориентациями.

1.2. Развитие проблемы формирования ИА музыканта-педагога в отечественной культуре и образовании

Становление и развитие исполнительской активности музыканта-педагога в отечественном музыкальном образовании проходило ряд этапов, которые интегрированы в исторический процесс развития русского музыкального искусства и фортепианного исполнительства в целом. Отечественная фортепианная школа сформировалась по историческим ьмеркам в довольно краткие сроки. Уже на рубеже XIX-XX столетий русская пианистическая школа представляла собой самобытный культурный феномен и имела ярко выраженный национальный характер, что способствовало расцвету отечественной музыкальной культуры, просвещению российского общества.

Сформировавшись на протяжении двух столетий, русская фортепианная школа явила миру блестящих пианистов, которые также совмещали в себе функции педагогов и музыкально-общественных деятелей. Среди них – А. и Н. Рубинштейны, А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз, А. Н. Есипова, С. Е. Фейнберг.

Дефиниция «школа» в контексте музыкального образования представляет собой определённую систему передачи исполнительского опыта посредством организованного педагогического процесса. Школа фортепианного исполнительства, как и другие исполнительские школы в отечественной музыкальной культуре, на протяжении двух столетий ставила перед собой задачу зарождения и продолжения педагогических и исполнительских традиций. В истории отечественной музыкальной культуры и образования педагогика и концертное исполнительство всегда выступали в неразрывном единстве. Данный факт обусловил и критерии личности музыканта-педагога, в которых в качестве основополагающего профессионального качества выступала исполнительская активность преподавателя, его интерес к исполнителю и, соответственно, высокий уровень профессиональной подготовки. Исполнительская активность в этой связи выступала в качестве средства достижения педагогических целей, установления коммуникации между учеником и преподавателем.

Основные особенности отечественной педагогики игры на фортепиано были сформулированы в середине XIX века, в конце столетия произошел скачок в развитии этого направления музыкального образования, что способствовало тому, что лучшие выпускники ведущих музыкальных вузов Европы почитали возможность продолжить обучение в высших образовательных организациях, основанных братьями Рубинштейн, как показатель высокого уровня. На рубеже XIX-XX веков появляется целая плеяда талантливых педагогов-пианистов, за счет чего отечественная школа игры на фортепиано стала одной из самых лучших в мире, не имеющих аналогов за рубежом. Этот высокий уровень российская музыкальная

педагогика сохраняет и сегодня, несмотря на ряд возникающих в системе образования в целом сложностей.

Переход между XIX-XX веками ознаменовался появлением новой волны преподавателей-пианистов. К данному периоду времени российская фортепианная педагогика заняла лидирующие позиции на мировой арене, не имея конкурентов нигде в мире и до сих пор продолжает поддерживать безупречную репутацию, несмотря на множество препятствий, возникавших из-за общественных изменений, происходивших в культуре и обществе.

Однако, неразрывность педагогики и исполнительской деятельности, наличие исполнительской практики у педагога, стремление педагога к исполнительству – это явления, которые характеризовали педагогический процесс ещё до формирования русской фортепианной школы как таковой. Данный процесс связан со становлением самой системы профессионального музыкального образования в России.

Исследователь В. В. Гетман разделяет процесс эволюции отечественного музыкального образования на несколько ключевых этапов:

1. Первый этап (X–XVI вв.) отмечен начальным развитием уникальной траектории профессионального образования музыкантов региона. Эта эпоха заложила основу для будущих музыкально-педагогических начинаний. Именно в это время начал формироваться образовательный этос подготовки музыкантов, находящийся под значительным влиянием как народных традиций, так и религиозно-просветительской музыкальной педагогики.

2. На втором этапе (XVII–XVIII века) увеличился интерес к профессиональной подготовке музыкальных исполнителей. Обучение профессиональных музыкантов было разделено на два основных направления: светское и религиозное.

Ключевым аспектом этого этапа было расширение общего музыкального образования, которое происходило в домашних и аристократических условиях посредством различных способов

коллективного музицирования, включая ансамбли, инструментальные группы и хоры.

3. Третий этап (XIX – начало XX вв.) соответствовал бурному этапу становления и развития национальной школы профессиональных музыкальных кадров, охватывающей педагогов, исполнителей и композиторов. В этот период возникла отечественная модель профессионального музыкального образования, которая отвечала как профессиональным, так и широким общественным потребностям. Рост научных исследований и критических взглядов, особенно в музыкальной педагогике, внес значительный вклад в развитие профессионального музыкального образования.

4. Для четвертого этапа (1930-е годы – настоящее время) характерен ряд преобразований в сфере профессионального образования. Нынешняя эпоха делает упор на персонализированный подход к обучению музыкантов, созданию исследовательских институтов и развитию научной работы в области музыкальной педагогики. Динамика между традициями и инновациями в профессиональном музыкальном образовании стала актуальным диалогом [30].

На каждом из перечисленных этапов формирования системы профессионального музыкального образования к музыканту-педагогу предъявлялся ряд профессиональных требований, среди которых – «универсализм» личности преподавателя, который объединял как педагогические качества, так и качества исполнительского характера. Помимо этого, музыкант-педагог на каждом из этапов должен был реализовывать важную общественную функцию – музыкально-просветительскую.

Расширенный спектр качеств музыканта-педагога распространился и на педагогов-пианистов, и в этом заключалось принципиальное отличие русской фортепианной школы от западноевропейской. Отметим, что русская фортепианная педагогика вобрала в себя различные элементы музыкально-

образовательной сферы Западной Европы, включая некоторые ее менее благоприятные аспекты. В западноевропейской музыкальной педагогике XIX в., несмотря на значительный педагогический вклад таких музыкантов, как Л. Бетховен, Ф. Шопен, Ф. Лист, также преобладал образовательный подход, ставивший на первое место поверхностные и формалистические ценности в массовом образовании. Такая точка зрения подчеркивала виртуозность без содержания, демонстрируя яркую технику и отдавая приоритет скорости исполнения. Этот метод обучения и исполнения стал особенно популярным в первой половине XIX века. Исследователь Г. В. Крауклис пишет: «Начинает господствовать определенный тип пианиста-виртуоза, владеющего блестящей техникой инструмента, которая и составляет основное в его игре и обеспечивает шумный, но зачастую поверхностный успех у публики. Такие пианисты, не будучи творчески одаренными натурами, предпочитали заимствовать чужие музыкальные мысли, опять же из произведений, наиболее популярных у публики» [53, с.63].

Образовательная модель для музыкантов в Европе была разработана с учетом потребностей общества в музыкантах, демонстрирующих выдающиеся виртуозные качества. В результате, основной задачей преподавателей музыки в рамках этой западноевропейской структуры была подготовка студентов путем тщательного обучения их техническим упражнениям, часто без интеграции этих упражнений с основным музыкальным контекстом или значением, без задействования мыслительных процессов и эмоциональной рефлексии. Такой подход к образованию музыкантов в классе фортепиано возник в российской системе музыкального образования в том числе за счет деятельности педагогов из европейских стран. За счет их работы были сформированы клавикордные классы в профессиональных образовательных организациях государственного образца, широкое распространение приобрело частное домашнее обучение детей и любительское музицирование, основоположниками которого явились именно первые музыканты-педагоги. Однако параллельно под воздействием

русской культуры и духовности стал формироваться новый тип музыканта-педагога – вдумчивого, способного рефлексировать и эмоционально отзываться на музыку, педагога, заинтересованного и стремящегося посредством исполняемой музыки реализовать учебные и воспитательные задачи. Благодаря их усилиям сформировалась прослойка русской интеллигенции – просвещённых любителей музыки и незаурядных музыкантов, среди которых – М. Ю. Вильегорский, А. С. Грибоедов, В. Ф. Одоевский и другие.

Деятельность первых отечественных музыкантов-педагогов дает возможность сформулировать вывод о том, что «для отечественной фортепианной школы уже на начальном этапе его становления было характерно преобладание художественного содержания над формой, стремление научить исполнителей проникать в сущностные глубины исполняемой музыки, насыщать исполнение эмоциональностью. В этом проявился так называемый национальный культурный код или феномен, который музыкальные критики всего мира называют “русской душой”» [131].

Перечисленные черты исполнительской практики отечественных пианистов оказали влияние и на содержание педагогики. Приоритет содержания над технической составляющей исполнителя обусловил формирование содержательного компонента в методике фортепианного исполнительства и, как следствие, определил более широкие требования к личности музыканта-педагога. Прежде всего – это стремление к исполнительской активности, неразрывности теории и практики, творческого и рационального начала в обучении. Исполнительская активность музыканта-педагога выступала в этой связи как средство для реализации содержательной педагогики. **Под понятием «содержательная педагогика»** принято понимать такой тип педагогики, при которой основной целью является постижение учащимися эмоционального и интеллектуального

содержания музыки, а исполнительские навыки, в свою очередь, выступают в качестве средства достижения этой цели.

Итак, к 60-м годам XIX столетия содержательная педагогика фортепианного исполнительства явилась импульсом к профессионализации обучения пианистов в русле национальной культуры и ментальности. Деятельность выдающихся педагогов-пианистов того времени является свидетельством того, что исполнительская активность выступала средством для реализации основных принципов содержательности в процессе обучения пианистов.

Примером демонстрации исполнительской активности музыканта-педагога выступает деятельность братьев **Антон Григорьевича и Николая Григорьевича Рубинштейнов**. Являясь одними из крупнейших представителей музыкального искусства своего времени, данные деятели искусства внесли огромный вклад в развитие музыкально-просветительского движения в России. Они способствовали развитию процессов педагогического характера, которые долгое время формировались в недрах отечественной культуры и образования. Благодаря неимоверному вкладу и усилиям братьев Рубинштейн, профессиональное музыкальное образование в России, сформированное в единую систему гораздо позднее чем в Европе, сразу стало развиваться на высоком уровне. Исполнительская активность братьев Рубинштейн сыграла огромное значение для становления системы бесплатного музыкально-просветительского движения в отечественной культуре середины XIX столетия. Именно в силу своего артистического масштаба и высокого уровня профессионализма братья Рубинштейн проявили себя как достаточно талантливые педагоги, крупные музыкально-общественные деятели, основоположники профессионального музыкального образования в России. Значительный вклад А. Г. Рубинштейна в музыкально-просветительскую сферу выразился в его знаменитых «Исторических концертах» сезона 1885–1886 годов. В указанный период времени он

осуществил ряд концертов в крупнейших городах России и стран Европы. Всего было организовано семь концертов, повторы которых студенты профильных образовательных организаций могли посетить бесплатно. Данный принцип был реализован впервые А. Г. Рубинштейном в 1872-1873 годах в момент его нахождения в США. В 1880-е годы А. Г. Рубинштейн подчеркивал важность проведения при консерваториях специализированных курсов обучения, позволяющих учащимся получить широкое представление о музыкальной литературе по своей специальности. Он ввел в учебную программу дисциплину «Литературная история фортепианной музыки», намереваясь дать всесторонний образовательный опыт. То, что началось как простое учебное мероприятие под руководством опытного музыканта, превратилось в беспрецедентную образовательную инициативу большого масштаба.

Примером исполнительской активности педагога явилась деятельность Петра Ильича Чайковского – композитора и музыканта, который имел опыт преподавания музыкально-теоретических дисциплин в Московской консерватории.

Педагогика Чайковского существовала в системе отечественного профессионального музыкального образования как «самостоятельная творческая единица. Это был полноценный процесс, основанный на академических, дидактических и перцептивно-педагогических способностях Петра Ильича. В то же время педагогика П. И. Чайковского имела свою очевидную специфику, поскольку была педагогией гения. А это значит, что его дидактическая составляющая, то есть «мастерство» как безупречное владение техникой, в понимании П. И. Чайковского была ориентирована исключительно на воспитание музыканта универсального характера» [93]. П. И. Чайковский был первым русским композитором, получившим профессиональное образование в России, впитавшим строгую систематичность и продуманность каждого слова Зарембы, очаровательного «беспорядка» А. Г. Рубинштейна, целиком зависящего от вдохновения. Этот

чудесный прочный «фундамент» познания на благодатной почве таланта и трудолюбия в учении Петра Чайковского не мог не принести плодов. Позже Чайковский раскрыл свой педагогический дар как яркий преподаватель Московской консерватории, заложивший важную традицию консерватории – высокий профессиональный уровень теоретической подготовки учащихся специальных и исполнительских классов. В целом же, методика Чайковского основывалась на трех критериях – преподавание, наставничество и товарищеские отношения с учеником, которые должны были реализовываться в тесном взаимодействии друг с другом. Ремесленничество при этом должно было стать ключевым фактором развития творческих способностей музыканта. По воспоминаниям учеников класса гармонии и композиции, на уроках мастера имела место быть исполнительская активность преподавателя. На примерах собственных сочинений и лучших образцов классики П. И. Чайковский демонстрировал законы композиции и сочинительства, каноны гармонических сочетаний и контрапункта.

На рубеже XIX-XX столетий наступает качественно новый период в истории развития культуры и педагогики страны. Музыкальное искусство в этот период достигает невероятных вершин во многом благодаря расцвету отечественной фортепианной школы. Плеяда талантливейших пианистов активно проявила себя и в педагогике, а многие из них – Г. Г. Нейгауз, Г. И. Гофман, А. Б. Гольденвейзер, А. Н. Есипова стали олицетворением русской фортепианной школы, создав внутри неё полноценные художественные «ветви». Изучая творческий и педагогический путь перечисленных мастеров, стоит сказать о том, что исполнительское и педагогическое начало их деятельности выступают в неразрывном единстве. Именно благодаря исключительной исполнительской активности музыкантов, кристаллизовались принципы их педагогической деятельности, нашедшие своё воплощение в литературно-методическом и эпистолярном наследии мастеров отечественной фортепианной школы. Художественное мастерство своих учеников они воспитывали личным творческим примером.

Один из крупнейших педагогов отечественной фортепианной школы начала XX века – **Александр Ильич Зилоти (1863-1945)** был воспитан на лучших традициях музыкальной педагогики России и Европы. В Московской консерватории его педагогами являлись Н. Г. Рубинштейн и П. И. Чайковский, а после окончания учебного заведения, А. И. Зилоти брал частные уроки у выдающего пианиста XIX столетия – Ф. Листа [68]. В конце XIX столетия Зилоти приобрёл популярность как один из талантливых пианистов своего времени, чья исполнительская манера характеризуется изяществом и виртуозностью. В это же время, в период 1880-1890 годов, Зилоти начинает и свою карьеру в качестве профессора по классу фортепиано в Московской консерватории. В качестве концертирующего пианиста А. И. Зилоти выступает до глубокой старости, исполняя произведения И. С. Баха, Л. В. Бетховена, Ф. Шопена, Ф. Листа, П. И. Чайковского, С. В. Рахманинова, А. Н. Скрябина, К. Дебюсси и многих других. Исполнительская активность пианиста способствовала его становлению не только как выдающегося музыканта своего времени, но и как педагога и музыкально-общественного деятеля.

В процессе своей исполнительской карьеры (в качестве пианиста и дирижёра) А. И. Зилоти стремился популяризировать и открыть публике (в том числе и европейской) русскую музыку разных времён. Репертуар музыканта включал в себя более 400 сочинений отечественных авторов XVIII-XX столетий, среди которых более 60 в исполнении Зилоти были впервые представлены мировой публике [68, с. 37]. В качестве пианиста в период с 1907 по 1917 годы Зилоти регулярно организовывал музыкальные вечера (исторические и монографические), посвящённые музыке русских композиторов, на которых его ученики приглашались как зрители, так и как участники. Огромная заслуга Зилоти принадлежит в пропаганде сочинений своих современников – С. В. Рахманинова, И. Ф. Стравинского, А. Н. Скрябина, С. С. Прокофьева.

Исполнительская активность Зилоти была подчинена одной из магистральных идей творчества музыканта и педагога – просветительству. Зилоти принимал активное участие в деятельности разнообразных музыкальных фондов, союзов и комиссий. Просветительство оказывало непосредственное влияние и на педагогическую деятельность мастера, который стремился не только передать своим ученикам основы фортепианного исполнительства, но и всячески образовывать и воспитывать их посредством «живой» музыки. Просветительские стремления Зилоти нашли воплощение и в его исполнительском репертуаре. Помимо наследия русских композиторов, о котором говорилось выше, Зилоти включал в программы своих концертов музыку Баха и его современников, а также произведения композиторов XX века.

Концертная организация А. И. Зилоти явилась одним из уникальных явлений русской культуры первых десятилетий XX века. Просветительские проекты А. И. Зилоти существовали 15 сезонов и занимали огромное значение в насыщенной жизни Петербурга. Сам Зилоти являлся непременным участником данных мероприятий, выступая на них в качестве пианиста и дирижёра, демонстрируя тем самым своим коллегам и ученикам небывалую исполнительскую активность.

Продолжением исполнительской и просветительской деятельности Зилоти явилась и педагогика. Исполнительский опыт музыканта оказал огромное влияние на организацию процесса работы в классе и его содержание. В своих воспоминаниях З. А. Прибыткова обращает внимание, что «находясь в прекрасной пианистической форме, он замечательно играл студентам на уроках. Яркий показ произведений часто сопровождался и словесными пояснениями Зилоти, направленными на будоражение мысли ученика» [100, с. 420]. Педагогическая и исполнительская деятельность на протяжении многих лет неразрывно были связаны. Многие из учеников А. И. Зилоти достигли всемирной известности. Это такие выдающиеся личности,

знакомые сегодня каждому, как С. В. Рахманинов, К. Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер, Л. А. Максимов.

Александр Борисович Гольденвейзер (1875-1961), ученик А. И. Зилоти, вошёл в историю отечественной музыкальной культуры как исполнитель, композитор, педагог, редактор и музыкально-общественный деятель. Исполнительская манера музыканта характеризовалась такими чертами как виртуозная беглость, гармоничность, чувство художественной меры и стиля. Важное место в его репертуаре занимали произведения Р. Шумана, Ф. Шопена, С. В. Рахманинова, А. Н. Скрябина и многих других. Эталонной считалась интерпретация Гольденвейзера фортепианной партии «Прометея» Скрябина [80]. Помимо сольной практики, Гольденвейзер имел опыт выступления и в камерных ансамблях: в составе Московского трио, с известными исполнителями солистами – Э. Изай, Д. Ф. Ойстрахом, Л. Б. Коганом, С. Н. Кнушевицким, квинтетом им. Людвиг ван Бетховена. Исполнительская деятельность Гольденвейзера продолжалась до последних лет его жизни. Одно из последних выступлений мастера датировано 1956 годом.

Преподавательская деятельность Гольденвейзера началась в 1895 году и длилась более полувека. Педагог преподавал в классе фортепиано во многих крупных музыкально-образовательных учреждениях Москвы – женских институтах (Николаевском, Сиротском, Елисаветинском), Музыкально-драматическом училище Московского филармонического общества (современный ГИТИС), Народной консерватории, Алфёровской гимназии. С 1906 по 1961 год Гольденвейзер – профессор фортепиано в Московской консерватории. В 1931 году он основал «Особую детскую группу» на базе консерватории. С 1936 по 1941 годы — пребывал в должности художественного руководителя Центральной музыкальной школы при Московской консерватории.

В классе фортепиано Московской консерватории Гольденвейзер воспитал более 200 музыкантов, среди которых – С. Е. Фейнберг, Г. Р.

Гинзбург, Р. В. Тамаркина, Т. П. Николаева, Д. А. Башкиров, Л. Н. Берман, Д. Д. Благой, Л. А. Сосина. Характерным является тот факт, что со многими из своих выпускников Гольденвейзер начинал заниматься с ранних лет и доводил их до аспирантуры. Примером такого творческого пути под руководством мастера является биография Г. Р. Гинзбурга. Перечисленные ученики Гольденвейзера явились яркими представителями советской пианистической школы. Каждый из них имеет неповторимый исполнительский стиль и творческий облик, на формирование которого оказала влияние личность учителя, его отношение к исполнительству как неотъемлемому компоненту музыкально-образовательного процесса.

Активная исполнительская деятельность Гольденвейзера служила одним из мощных и эффективных средств воспитания учеников класса. Пример учителя вдохновлял студентов Московской консерватории, исполнительский опыт педагога стимулировал его учеников к более глубокому и вдумчивому процессу работы за инструментами, в результате чего они перенимали его опыт формирования репертуара, исполнительского стиля. Выпускников Гольденвейзера отличает более интеллектуальная и вдумчивая исполнительская манера, глубокое понимание сущности и содержания исполняемого репертуара.

Исполнительская активность как основа педагогики ярко проявилась в деятельности представителя петербургской фортепианной школы – **Анны Николаевны Есиповой (1851-1914)**. Личность Есиповой в истории фортепианного исполнительства является ещё одним примером неразрывного единства исполнительской практики и опыта преподавания. «Анна Николаевна Есипова стала первой русской пианисткой, получившей всемирное признание. Её концерты в городах Европы и США сопровождались триумфом и овациями публики, восторженными отзывами в прессе. Её исполнение высоко ценили Пётр Чайковский, Цезарь Кюи, Александр Глазунов, Ференц Лист, Иосиф Гофман и другие выдающиеся современники» [23, с. 113].

Выпускниками класса А. Н. Есиповой в Петербургской консерватории явились музыканты яркого пианистического дарования, которые впоследствии приобрели мировую известность – А. К. Боровский, В. Н. Дроздов, Л. Д. Крейцер, О. К. Калантарова, С. С. Прокофьев, и многие другие. До педагогической деятельности А. Н. Есиповой, история фортепианного искусства не знала ярких примеров, когда талантливый музыкант с мировым именем мог состояться как успешный педагог. Вместе с тем, разделённый на две ветви творческий путь Есиповой явился одним из них. На протяжении многолетней исполнительской практики сложились характерные черты ее исполнительского стиля, которые проявлялись в цельности прочтений, главенстве рационального подхода в области вопросов динамики и агогики, высокого уровня и филигранности технического мастерства. Всё вышеперечисленное впоследствии стало тождественно всему фортепианному искусству этого периода в европейской исполнительской практике в XIX столетии. В то же время исполнительская манера Есиповой была одухотворена русскими традициями исполнительства, в результате чего интерпретации Есиповой отличались поэтичностью и глубиной.

Как в процессе обучения в Петербургской консерватории в классе профессора Т. Лешетицкого, так и в ходе личной творческой практики, Есипова «исследовала основы исполнительского процесса, отбирала средства, формы и методы, которые были использованы в основе её авторской «школы». Методика Анны Николаевны сложилась и начала приносить свои результаты благодаря её исполнительскому опыту, позволяющему проникнуть в сущность исполнительских процессов изнутри» [14].

Нельзя оставить без внимания ещё одного из ключевых педагогов по классу фортепиано, ставшего известным во всем мире во многом благодаря воспитанной им плеяде выдающихся пианистов. Это **Генрих Густавович Нейгауз (1888-1964)**. Исследователи, изучающие жизнь и творчество Г. Г.

Нейгауза, сходятся во мнении о том, что «исполнительский опыт этого педагога имел огромное влияние на формирование принципов и подходов в его педагогической деятельности. Данный факт нашёл своё отражение и в литературном наследии, оставленном Г. Г. Нейгаузом – «Размышления. Воспоминания. Дневники», «Об искусстве фортепианной игры» [82], а также в многочисленном количестве статей, очерков, заметок и бесед педагога с современниками. Педагог и музыкант неоднократно высказывал в своих трудах мысль о том, что для достижения исполнительских высот пианисту требуются регулярные занятия на инструменте: «...всякое «учение» о музыке приобретает настоящую жизнь, становится действием у нас, исполнителей (а нам ведь положено действовать, а не рассуждать), только когда мы играем, особенно когда мы очень хорошо играем (понятно, что чем лучше мы играем, тем более ясно выступают наружу глубокие пласты музыки и их закономерности)» [82, с. 212]. Данное высказывание Нейгауз подтверждал личным примером.

Исполнительская манера Нейгауза-пианиста характеризовалась индивидуальным творческим своеобразием. Музыкант уделял внимание в процессе игры внутренним переживанием содержания, в то время как технические моменты отступали на второй план. Велика была и сила артистического воздействия Нейгауза на своих зрителей. По романтически-импульсивной манере исполнения, Нейгауз был близок одному из своих современников – В. В. Софроницкому [132]. Среди плеяды талантливых учеников Нейгауза особенно выделяются яркие личности Э. Г. Гилельса и С. Т. Рихтера. Исполнительская активность Нейгауза сыграла огромную роль в творческой судьбе С. Т. Рихтера – одного из выдающихся музыкантов XX столетия.

Во время одного из своих сольных концертов в Малом зале Московской консерватории в 1940 году, Г. Г. Нейгауз отдаёт второе отделение одному из учеников своего класса – С. Т. Рихтеру, которому выпадает честь не только выступить на одной сцене с великим пианистом и

педагогом, но и представить своё мастерство представителям музыкальной Москвы своего времени. В зале находился и С. С. Прокофьев, Шестая соната которого также была заявлена в программу концерта. Юный Рихтер стал вторым после автора исполнителем данного произведения [34]. Данный пример из биографии двух великих музыкантов свидетельствует о том, что педагоги отечественной фортепианной школы личным примером стремились приобщить своих учеников к сценическим выступлениям. Совместные концертные выступления педагогов и учеников класса – традиция, которая до настоящего времени живёт в стенах крупнейших музыкальных вузов страны – Московской и Санкт-Петербургской консерватории, РАМ им. Гнесиных и т.д.

Традиция демонстрации исполнительской активности продолжилась и в практике педагогов-пианистов, работающих на рубеже XX-XXI столетия. Выдающиеся преподаватели класса фортепиано Московской и Санкт-Петербургской консерватории – А. А. Наседкин, Л. Н. Власенко, В. К. Мержанов, Л. Н. Наумов, В. В. Горностаева, М. С. Воскресенский, З. А. Игнатьева, Н. П. Емельянова, Т. П. Николаева, Л. В. Николаев, Е. В. Малинин – успешно совмещали активную концертную деятельность и исполнительство. Их профессиональные компетенции сыграли огромную роль в сохранении высокого уровня отечественного музыкального образования, а исполнительская деятельность способствовала более глубокому пониманию исполнительских процессов и пропаганде мирового музыкального наследия в области фортепианной музыки.

Одним из наиболее ярких примеров демонстрирования исполнительской активности музыкантом-педагогом в последние десятилетия является творческий путь **Сергея Леонидовича Доренского (1931-2020)** – пианиста и педагога, профессора, Народного артиста РФ, который на протяжении долгих лет был деканом фортепианного факультета МГК им. П. И. Чайковского.

Музыкальная карьера этого артиста тесно связана с Московской консерваторией. После окончания этого учебного заведения в 1955 году, через два года он стал ассистентом своего учителя – Г. Р. Гинзбурга – одного из ведущих преподавателей-пианистов того времени. Став Лауреатом V Всемирного фестиваля молодежи и студентов, С. Л. Доренский получил признание за исполнительский триумф на профессиональном поприще. С 50 по 80 годы в биографии Сергея Леонидовича наступает один из продуктивных периодов его творческой деятельности, связанных с интенсивными концертными выступлениями, фестивалями, участием в творческих конкурсах.

География сольных выступлений С. Л. Доренского насчитывает более двухсот городов СССР. Музыкант активно гастролировал и за рубежом [90].

Вместе с исполнительской практикой С. Л. Доренский добился успехов и на педагогическом поприще. Среди его выпускников – большое количество талантливых пианистов, лауреатов международных конкурсов, хорошо известных как в России, так и в других странах мира [90, с. 44].

Педагогические принципы Доренского кристаллизовались на основе его личного творческого опыта и исполнительской манеры, характеризующейся мягкостью, задушевностью, поэтичностью интонации. В работе со студентами класса Доренский добивался от их игры именно такой манеры исполнения. Выступая мастером кантиленного исполнения, Доренский продолжает лучшие традиции отечественной школы фортепианного исполнительства. Преемственность традиций в исполнительстве и преподавании является одним из важных принципов работы музыканта, в которой мастер видел залог дальнейшего развития отечественной школы фортепианного исполнительства. «В искусстве очень важна преемственность. На пустом месте ничего само по себе не возникает. Если мы хотим, чтобы Московская консерватория сохранила лидирующее положение в мире музыки, мы должны постоянно помнить то, чему нас учили в свое время Игумнов, Гольденвейзер, Нейгауз и Фейнберг, Оборин и

Гинзбург... Помнить, и опираться на их художественные принципы в новых условиях» [38, с. 21] – отмечает Сергей Леонидович.

Исполнительская активность педагога Доренского проявилась в том, что огромное значение среди методов и форм работы преподавателя в классе имеет показ мастерства за инструментом. Доренский мог исполнять изучаемое произведение целиком либо отдельными фрагментами, помимо этого для постижения стиля изучаемого произведения педагог исполнял и иные сочинения композитора, благодаря чему у студентов не только расширялся музыкальный кругозор, но и создавались конкретные образные ассоциации и обобщения. Круг исполняемых Доренским произведений на уроках его класса не ограничивался фортепианными опусами. Педагог демонстрировал умение исполнять переложения вокальной музыки и симфонических партитур.

Ученики класса Сергея Леонидовича неоднократно отмечали, что преподаватель очень много на уроках играл сам демонстрируемые фрагменты. «Мы всегда ждали, когда же он подойдет к роялю и начнет играть, потому что инструмент звучит у него изумительно... Первый раз я услышал его, когда стоял за дверью: кто-то совершенно потрясающе исполнял 31 сонату Бетховена. Я был просто заморожен мастерством и красотой звучания. В уме я перебрал всех студентов класса, кто мог так играть, но не нашел никого. Оказалось, за роялем сидел Сергей Леонидович. Я слышу целую звуковую лабораторию, когда Сергей Леонидович берет аккорд, и в нем каждая нота звучит по-разному. Любой аккорд в его исполнении – настоящая цветовая гамма, радуга, настолько бережно он относится к звуку» [90, с. 35].

Исполнительская активность Доренского способствовала развитию у его учеников не только технических навыков, но и формированию художественного вкуса и понимания музыкальной составляющей произведения. Студенты осознанно стремились к художественному

воплощению авторской концепции, опираясь на художественное видение, а не просто на техническое мастерство.

Сделаем следующие выводы, основанные на анализе исполнительской активности разных музыкантов-педагогов в отечественной музыкальной культуре:

1. В XIX–XXI столетиях исполнительская и педагогическая деятельность музыкантов существуют как взаимодополняющие. В качестве иллюстрации данного принципа служат биографии многих выдающихся исполнителей-педагогов этого периода. Творческий путь данных музыкантов говорит о том, что исполнительская активность являлась неотъемлемой частью их образовательного процесса.

2. Продолжение данной традиции на современном этапе развития отечественной культуры и образования стало возможным благодаря преемственности нескольких поколений музыкантов-педагогов, обучающихся и продолжающих карьеру в высших музыкально-образовательных заведениях России: Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н. А. Римского-Корсакова.

3. Исполнительская активность музыкантов-педагогов проявляется во многих аспектах их преподавательской деятельности: приобщение к совместным сценическим выступлениям преподавателей и студентов на одной сцене, использование разнообразных форм показа за инструментом на уроках в классе специального фортепиано в соответствии с учебно-методическими и воспитательными задачами образовательного процесса высшей школы.

4. Богатый опыт сценических выступлений педагогов способствует и внедрению в процесс педагогической работы в классе психологических аспектов. В соответствии с имеющимся личным опытом и наблюдениями концертирующие педагоги уделяют внимание преодолению сценического волнения у своих студентов, формированию у них стрессоустойчивости.

1.3. Структура и содержание понятия «исполнительской активности музыканта-педагога» в системе профессионального музыкального образования

Становление и развитие исполнительской активности будущих учителей музыки – важный фактор в формировании образовательных стандартов высших профессиональных организаций. Это связано в первую очередь с тем, что исполнительская активность – важнейший фактор, определяющий профессионализм молодых специалистов – выпускников музыкальных ВУЗов.

Определение структуры и содержания исполнительской активности музыканта-педагога требует детального рассмотрения функций педагогического процесса.

В основу педагогического процесса положены два компонента:

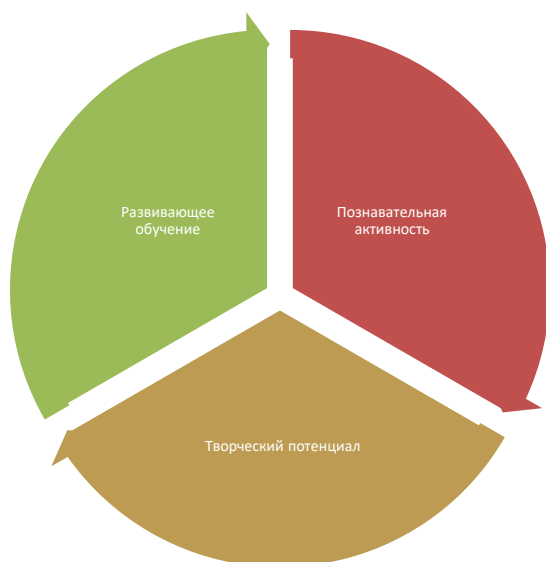
- овладение студентами учебным материалом;
- овладение студентами элементами педагогической деятельности.

Исполнительская активность музыканта-педагога является стержневой компетенцией для обоих компонентов педагогического процесса.

Формирование ИА музыканта-педагога в профессиональном музыкальном образовании связано с развивающим обучением и поисковой деятельностью студентов. Умение самостоятельно искать решения в процессе исполнения помогает расширить кругозор и обогатить музыкальные потребности личности, что, несомненно, увеличивает интерес к занятиям и стимулирует потребность в ИА [39]. Таким образом, ИА музыканта-педагога становится важным фактором в формировании компетентного специалиста и необходимым условием успешного творческого процесса.

О роли и значении развивающего обучения и поисковой активности в содержании профессионального образования музыкантов неоднократно высказывались такие учёные как И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Ю. К. Бабанский, Н. И. Ануфриева, И. А. Соловцова, А. В. Кузнецова и другие. О творческом поиске как обязательном компоненте музыкальной деятельности упоминали почти все известные музыканты. Так, Г. Г. Нейгауз писал о том, что не все пианисты становятся хорошими исполнителями, так как лишены творческой свободы. Они исполняют то, что знают, но при этом не способны анализировать и чувствовать музыку. Именно поэтому формирование исполнительской активности включает в себя три составляющие – развивающее обучение, познавательная активность, раскрытие творческого потенциала (ил. 1).

Проведенный анализ педагогических компонентов обучения музыкантов-педагогов в системе профессионального музыкального образования позволяет рассматривать исполнительскую активность музыканта-педагога как сложное явление, имеющее сложную структуру и многокомпонентное содержание.



Ил. 1

Три критерия становления исполнительской активности

Исполнительская активность музыканта-педагога неразрывно связана с его профессиональной деятельностью, которая заключается в изучении и исполнении музыкальных произведений разного уровня сложности, разных стилей и жанров. Многоплановое содержание исполнительской деятельности музыканта-педагога позволяет выделить в её основе макроструктуру и микроструктуру.

Компонентами макроструктуры ИА музыканта-педагога являются такие виды деятельности как: репетиционная деятельность, концертные выступления, частота и длительность которых направлены на реализацию перспективных и долгосрочных планов. При этом, с точки зрения психологии, репетиционная деятельность и концертное выступление имеют прямо противоположные характеристики. Так, репетиционные занятия характеризуются монотонностью и устойчивостью данного процесса, в то время как концертные выступления, наоборот, связаны с эмоциональным напряжением исполнителя.

Компонентами микроструктуры ИА музыканта-педагога являются выполняемые им действия психического, двигательного, вегетативного характера. Так, когда обучающийся приступает к работе над новым произведением, включается целая цепь процессов: сбор информации о ситуации, в которой протекает деятельность, то есть участие работы анализаторов, центральных мозговых аппаратов, связанных с переработкой информации, формирование определенного алгоритма действий, посыл импульсов к исполнительным органам.

Опираясь на сформированность компонентов микро- и макроструктуры исполнительской активности музыканта-педагога, выделим три составляющие исполнительской активности:

I уровень: репродуктивный уровень исполнительской активности – состоит из владения определенными исполнительскими навыками, психологической устойчивостью, предполагает наличие у музыкантов-педагогов способностей к самоконтролю и саморегуляции.

II уровень: продуктивный уровень исполнительской активности музыканта-педагога – предполагает способность музыканта-педагога к музыкальной коммуникации и эмпатии, владение средствами исполнительской (невербальной) коммуникации, проявление познавательной активности в процессе исполнительской деятельности.

III уровень: творческий уровень исполнительской активности – предполагает структурированность познавательных процессов, уровня вербальной и невербальной коммуникации, исполнительских навыков, реализации музыкального вдохновения в процессе художественной интерпретации музыкального произведения.

Следовательно, содержание понятия «исполнительской активности музыканта-педагога» в структуре профессионального музыкального образования основывается на формировании у студентов музыкально-образовательных учреждений комплекса профессиональных качеств и компетенций, способствующих реализации их творческого потенциала в процессе исполнительской деятельности [37].

Данный комплекс включает в себя целый ряд компетенций, которые отражены в Таблице 1.

Комплекс профессиональных умений и качеств музыкантов-педагогов

Группы качеств	Профессиональные умения
Гносеологические	Стремление к освоению новых знаний в области фортепианного исполнительского искусства, педагогики, методики и других аспектов профессиональной деятельности.
Исполнительские	Развитие навыков игры на фортепиано, а также способность координировать процесс репетиций и концертов, умение создавать выразительные и высокохудожественные интерпретации.
Коммуникативные	Возможность музыканта-педагога управлять навыками музыкальной коммуникации и эмпатии, как вербального, так и невербального характера.
Культурологические	Основательные знания в области истории, культуры и эстетики исполнительства.
Психологические	Способность к самоконтролю, самоанализу и саморегуляции, а также регуляции эмоционального и психологического состояния.
Педагогические	Компетентность и профессионализм в выборе методик и технических приемов обучения игры на инструменте; способность к обучению и передаче личного исполнительского и творческого опыта.
Творческие	Способность реализовать творческий потенциал в исполнительской деятельности и других формах творчества, создавая яркие сценические музыкальные образы в процессе исполнения музыкальных произведений.

Для развития исполнительской активности музыкантов-педагогов применимы следующие форматы:

– индивидуальные занятия в классе специального инструмента, направленные не только на развитие исполнительских навыков, но и умения анализировать и подбирать репертуар, основываясь на методических и педагогических аспектах практической работы, понимать стилевой и общекультурный контекст данных произведений, расширять исполнительский и музыкальный кругозор;

– групповые занятия теоретического и семинарского характера, нацеленные на получение навыков в области исторических и теоретических вопросов исполнительской практики, а также педагогики и психологии;

– занятия в концертмейстерском классе и классе камерно-инструментального исполнительства, где студенты получают опыт совместного музицирования в небольших инструментальных ансамблях, за счет чего развиваются навыки вербальной и невербальной коммуникации между исполнителями [37];

– концертно-просветительская деятельность студентов, за счет которой повышается уровень творческой активности обучающихся и их интерес к разного рода концертным выступлениям на сценических площадках.

Таким образом, образовательная практика в воспитании музыканта-педагога должна основываться на следующих составляющих:

– навык анализа своего творческого роста и развития, когда исполнительская активность становится способом решения ряда профессиональных вопросов;

– навык прогноза трудностей, с которыми могут столкнуться обучающиеся в работе и принципов их решения;

– навык выявления и дальнейшей коррекции исполнительских проблем, которые могут возникнуть у студентов во время практических занятий;

– умение выделять те или иные психологические и психофизиологические предпосылки, влияющие на достижение профессиональных целей обучающихся.

Следует отметить, что в процессе развития исполнительской активности нужно отводить значительную роль планированию. Так, с его помощью определяется постепенная цепь изучения всех учебных предметов, прослеживается степень интенсивности протекания педагогического процесса от курса к курсу и каждого курса отдельно, выполнения студентами объема учебных программ с учетом представления перспектив будущей педагогической деятельности. План учебного процесса формируется, корректируется и дополняется на основе индивидуального подхода к каждому студенту и оценке его личностных возможностей: природные способности, уровень подготовки, заинтересованность данным предметом и специальностью, трудолюбие, интенсивность обучения.

Одной из важных составляющих процесса формирования исполнительской активности является осуществление контроля и оценивание учебной деятельности. Когда осуществляется контроль за состоянием обучения, осознается определение верного выбора путей, последовательности и целостного охвата выполняемых студентами действий. Оценивание позволяет студенту понять результат своей деятельности и сделать определенные выводы, учитывая недостатки, ошибки, выявление их причин, определение эффективности использованных методов, приемов. Одновременно оценивание помогает установить степень овладения навыками, приемами, действиями, профессиональным исполнительским мастерством и помогает определить, каков конечный результат деятельности. На роли оценивания сосредоточивал внимание Давыдов В. В., отмечая, что «оценка сопоставляется с целью и является результатом усвоения общего способа действия» [33, с. 19].

Таким образом, становление и развитие исполнительской активности в системе профессионального музыкального образования состоит из нескольких блоков:

I. Мотивационно-эмоциональный блок.

Одним из ключевых факторов исполнительской активности будущего преподавателя музыкально-исполнительских дисциплин связан с профессиональной деятельностью, влияющей на результат и целый ряд мотивационных компонентов, а также на выбор профессии и последующий интерес к ней. Профессионально-педагогическая направленность деятельности музыканта-педагога позволяет представить исполнительскую активность в качестве средства достижения цели и дополнительного фактора мотивации.

II. Когнитивно-познавательный блок.

В разработке когнитивно-познавательного блока структуры исполнительской активности ключевая роль отводится особенностям проблемного подхода в образовании, которому уделяется большое внимание в последние годы. Исполнительская активность в качестве главенствующего фактора подготовки будущего педагога-пианиста основана на целом комплексе, включающем в себя определенные знания и умения, связанные со следующими целями:

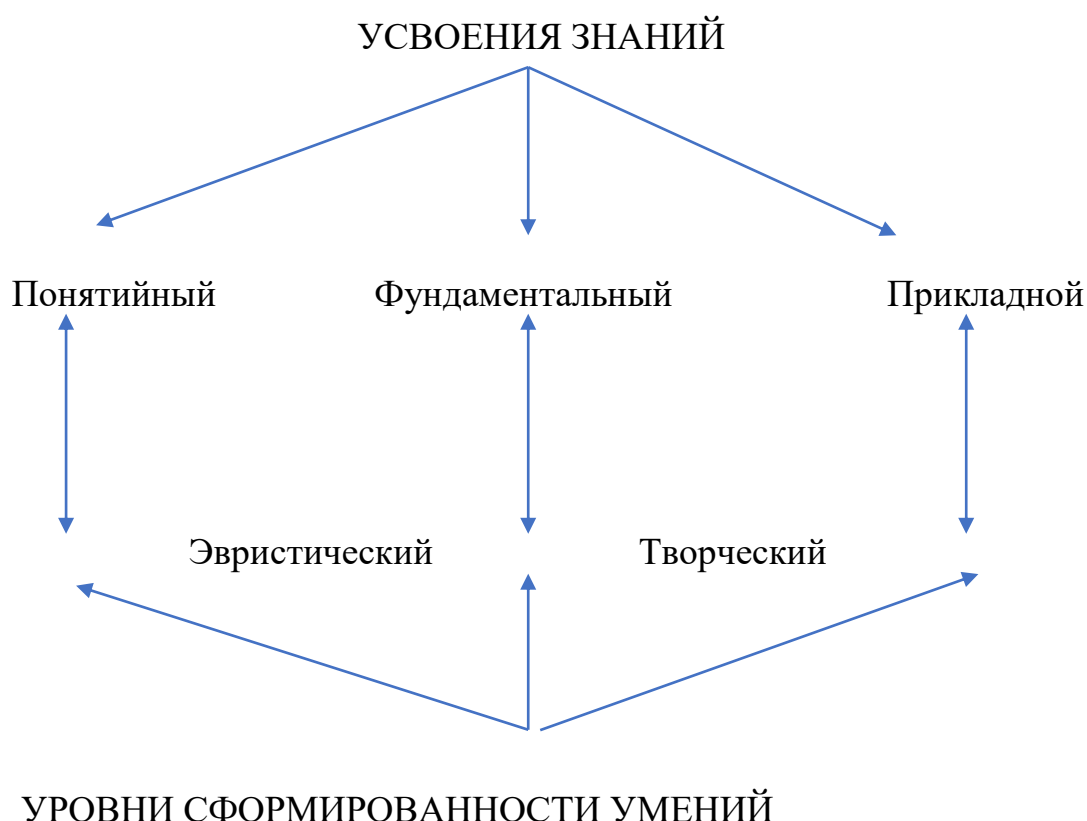
- образовательный процесс получения и усвоения информации;
- развитие познавательной самостоятельной деятельности обучающегося;
- совершенствование творческих способностей.

Формирование исполнительской активности студентов связано с двумя составляющими:

- содержание образовательного курса;
- непосредственно образовательный процесс.

Отметим, что *этапы* усвоения полученных знаний и умений проходят на разных уровнях. По мере накопления необходимых профессиональных навыков, расширяется исполнительская активность обучающихся, что положительно влияет на их будущую профессиональную и творческую деятельность (*ил. 2*).

Ключевым фактором готовности исполнительской активности является способность применять на практике полученные знания и умения. Анализируя особенности образовательного процесса будущего музыканта-педагога, в качестве негативного показателя можно выделить неспособность обучающегося использовать на практике приобретенные им во время образовательного процесса навыки.



Ил. 2

Уровни усвоения знаний и умений музыкантов-педагогов

III. Нормативно-регулятивный блок.

Развитие исполнительской активности зависит от личного отношения студента к будущей педагогической деятельности. По этому поводу в

нормативно-регулятивном блоке структуры исполнительской активности мы определяем три качественных показателя, которые направляют основные принципы обучения. К этим показателям мы относим установки, потребности и интерес, которые между собой функционально связаны, влияя друг на друга.

Выполняя роль стимулятора учебной деятельности, педагогическая установка влияет на такие психические качества личности, как склонность, направленность, готовность к совершению любого действия, деятельности. Именно они способны направлять и активизировать учебный процесс, определяя успешность овладения исполнительско-педагогическими знаниями и степенью будущего профессионального мастерства. Иначе говоря, педагогическая установка позволяет развить у студента направленность на будущую деятельность, которая способна выработать устойчивость, интерес, готовность к избранной профессии, что впоследствии перерастает в уверенность, стабильность, отработанное отношение к своим действиям. Направленность отражает то, что привлекает учащихся в учебной деятельности. Сюда можно отнести содержание учебного материала, средства действия, виды деятельности.

Таким образом, если брать во внимание особенности образовательного процесса в музыкальных организациях (педагогическую, исполнительскую и общетеоретическую подготовку), основа становления исполнительской активности обучающихся заключается в следующем:

- умение структурировать полученную информацию и трансформировать ее в знания, анализируя их профессиональную направленность;
- способность применять полученные знания в собственной творческой деятельности.

Следовательно, музыкально-педагогическая профессиональная деятельность в качестве главной цели обучения определяет формирование

высококвалифицированного музыканта-педагога, которое происходит в результате:

- профессионального владения инструментом (навыками игры), использования средств музыкальной выразительности, развития музыкально-слуховых представлений и исполнительского мастерства;
- понимания процесса педагогической деятельности и усвоение основных критериев, условий, опыта, знаний и умений педагогического искусства;
- владения широким кругом направлений музыкальной и художественно-эстетической культуры с целью углубления собственной эрудиции;
- сочетания вышеназванных факторов в единое целое и применения их в предполагаемой педагогической работе.

Указанные позиции составляют содержание понятия «исполнительская активность» музыкантов-педагогов в сфере профессионального музыкального образования.

1.4. Психолого-педагогические условия формирования и развития исполнительской активности музыканта-педагога в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования

Становление и развитие ИА музыканта-педагога – сложный процесс, принципы которого необходимо воплощать в жизнь учитывая психолого-педагогические обстоятельства. При анализе образовательного процесса было выявлено, что исполнительская активность представляет собой одно из важнейших направлений, в котором студент может более свободно проявить

свои способности к профессиональной деятельности, к общению, инициативность, организаторские способности и самореализовываться как высокодуховная личность. ИА включает в себя профессиональные, социально-психологические, когнитивно-познавательные компоненты деятельности студентов внедряя их в социальную среду вуза. Это способствует повышению профессиональной направленности образовательного процесса и оптимизации дидактического результата через:

- обеспечение непрерывности содержания и форм деятельности между этапом профессионального обучения и реальной педагогической и исполнительской деятельностью;

- учет специфики понятия "активность" в деятельности музыканта-педагога;

- развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса;

- внедрение разнообразных форм обучения в процесс образования музыкантов-педагогов;

- развитие навыков коммуникации и эмпатии в различных направлениях: педагог-ученик; исполнитель-слушатель; исполнитель-партнер в ансамбле [37].

Эти условия, способствующие формированию и развитию исполнительской активности музыкантов-педагогов, основаны на развитии мотивационно-эмоциональной сферы студентов через использование новых парадигмальных подходов [37], которые употребляются при анализе инновационных подходов в образовательной практике. В диссертационных исследованиях и научных статьях рассматриваются такие понятия как «новая парадигма образования», «новая парадигма обучения и воспитания», «современная образовательная парадигма», «образовательно-воспитательная парадигма», «новая парадигма оценки знаний», «современная парадигма развития нации», «парадигма методологии» и тому подобное.

Термин «парадигма» предполагает «определенный комплекс знаний, теоретических обоснований, идей и убеждений, касающихся природы, целей обучения и преподавания, а также анализу личности преподавателя и его педагогической практики. Данный принцип направлен на внедрение в работу единой модели педагогического образования, которые в настоящий момент являются важными для научно-педагогического сообщества, преподавателей системы подготовки и повышения квалификации учителей» [11, с. 81-90].

В современной сфере образования парадигма характеризуется пересмотром методов образовательной работы, способствующих эффективному обучению и воспитанию. Одним из ее основных принципов является признание студента активным участником образовательного процесса, что способствует повышению его интереса к знаниям и осознанию собственных уникальных особенностей, способностей и стремлений.

По мнению Е. М. Антонюк, обучающийся в данной парадигме сам выступает как «создатель своего профессионального обучения, а в качестве содержательной основы выступает реальная педагогическая практика, в момент освоения которой будущий педагог не только овладеет основами процессуальной стороны исследовательской деятельности, но и осуществляет личностное осознание повседневной педагогической практики. То есть студент получит возможность получить не только теоретические, но и всесторонние знания, что отразится на формировании гибкого профессионального мышления. Ключевым станет не то, что запомнил студент, а то, какие задачи он ставил перед собой в момент учебы в ВУЗе. Таким образом содержание профессиональной подготовки учителя в значительной мере является продуктом взаимодействия субъектов учебной деятельности» [11, с. 83].

Разрабатывая структуру ИА, мы определили, что мотивы и эмоции выступают одними из главных факторов, влияющих на формирование музыканта-педагога, а именно направляют его профессиональную деятельность. Поэтому первым и основополагающим в нашей структуре

выведен мотивационно-эмоциональный блок, составленный из трех компонентов: мотивы – как поиск возможности для самообразования и самосовершенствования через интерес к собственной деятельности; эмоциональная составляющая – выступает внутренним импульсом к анализу и осознанию собственных способностей для решения поставленных целей и задач; организация деятельности – через стимулирование ее и направления, отношение к обучению – собственное отношение к деятельности, обусловленное выбранной специальностью.

Развитие мотивационно-эмоциональной сферы студентов прежде всего связано со свободным развитием самой личности студента. Такой подход обуславливает тот факт, что направленность и эффективность процесса развития исполнительской активности будущего музыканта-педагога зависит, с одной стороны, от внешних условий, от той среды обитания, жизнедеятельности, в которую он является включенным из-за необходимости или собственного выбора. А с другой стороны – от его стремления стать настоящим специалистом, понять и выразить себя в непрерывно меняющихся условиях. По этому поводу именно синергетическая парадигма способствует возникновению типичного образовательного пространства, в котором кооперативно взаимодействуют следующие факторы:

- окружающая среда – включает систему взаимосвязанных образовательно-воспитательных организаций и учреждений;
- музыкальное учебное заведение с его традициями и устоями, в котором непосредственно происходит обучение студента;
- преподавательский состав учебного заведения;
- сам студент – его включение и самореализация в процессе создания типичного образовательного пространства.

Изучая проблему формирования ИА будущего музыканта-педагога, мы имеем дело с личностями, имеющими собственные взгляды, убеждения, мысли и проч., которые складываются и формируются чаще всего не только в

учебном заведении, но и в различного рода организациях, где происходит общение личности. В связи с этим именно создание типичного образовательного пространства является условием полноценного развития будущего музыканта-педагога, так как представляет собой общность, сочетающую взаимовосприятие, взаимодействие и взаимопроникновение между функционирующими факторами, составляющими учебно-воспитательный процесс. Создание такого пространства предполагает необходимость пересмотра существующих методов обучения, с учетом того факта, что преподаватель не должен навязывать собственный опыт студенту. Главной целью обучения должна выступать помощь студентам использовать этот опыт. По этому поводу С. С. Шевелева, определяя связь синергетики с образованием считает, что «нет верных или неверных ответов учащихся, есть их разные версии» [134].

Таким образом, развитие мотивационно-эмоциональной сферы будущего музыканта-педагога должно зависеть от формирования его личных представлений, деятельности и ее оценки, предполагающих наполненность внутреннего духовного мира, что влияет на окружающее образовательное пространство.

Необходимым условием развития мотивационно-эмоциональной сферы ИА будущего музыканта-педагога является диалогическая парадигма, которую применительно к нашему исследованию мы рассматриваем с трех позиций:

- 1) субъект-субъектный диалог в контексте образовательного процесса;
- 2) внутренний диалог студента с самими собой;
- 3) художественно-культурный диалог, реализующийся в процессе изучения музыкальных произведений.

Разделение условий формирования исполнительской активности на психологические и педагогические обусловлено разными задачами, решению которых должны способствовать данные условия.

Психологические условия реализации процесса формирования исполнительской активности музыканта-педагога, ставят цель воздействовать непосредственно на личность исполнителя. Они направлены на обеспечение взаимодействия участников образовательного процесса в учебном сотрудничестве, в ходе достижения учебно-познавательных задач. Соблюдение данных условий в организации образовательного процесса являются обязательными, по мнению Л. С. Выготского, «...так как процесс воспитания есть процесс психологический, то знание общих основ психологии помогает ... научной постановке этого дела» [29, с. 234].

К условиям психологического характера, способствующим обеспечению организации процесса формирования исполнительской активности, отнесём:

1. Наличие готовности к рефлексии.
2. Наличие готовности к гибкости в общении и отстаивании своей творческой позиции.
3. Демонстрация студентами коммуникабельности и эмпатичности по отношению друг к другу.
4. Присутствие позитивного мировосприятия и нестандартного мышления.
5. Наличие сформированной мотивации к демонстрации исполнительской активности.

Этот набор условий способствует формированию личности музыканта-педагога с определенным набором качеств, необходимых для проявления исполнительской активности в профессиональной педагогической деятельности.

Основную группу условий, способствующих формированию у музыкантов-педагогов исполнительской активности, составляют *условия педагогического характера*, непосредственно определяющие содержание данного процесса.

К педагогическим условиям формирования и становления ИА музыканта-педагога отнесём:

1. Четко выраженный гносеологический аспект в понимании профессионального обучения будущих педагогов-пианистов, отвечающий за имеющийся у них музыкально-эстетический кругозор, сформированный комплекс профессиональных знаний в сфере музыкально-теоретических дисциплин;

2. Существование созданной методологической базы в сфере профессионального образовательного процесса воспитания музыканта-педагога в классе специального фортепиано, состоящей из форм, методов, средств и принципов подготовки специалистов [39] к демонстрации возможностей ИА. Содержание данного принципа отражено в *Таблице 2*.

Таблица 2

Содержание методических основ профессиональной подготовки музыканта-педагога

Формы профессиональной подготовки музыкантов-педагогов		
<i>по количеству человек</i>		
Индивидуальная форма обучения: индивидуальные уроки в классе специального фортепиано	Групповая форма обучения: лекционные и семинарские занятия по специальным и профильным дисциплинам	Индивидуально-групповая форма обучения: занятия в классе камерного ансамбля, концертмейстерского класса, фортепианного ансамбля
<i>по образовательному контенту</i>		
Теоретические: Лекции Семинары Беседы	Практические: Занятия в классе специальных дисциплин	Образовательные программы: Концерты Открытые уроки Мастер-классы

Конференции	Концертмейстерская и педагогическая практика	Экскурсии
-------------	--	-----------

Принципы профессиональной подготовки музыкантов-педагогов				
<p><i>Принцип гуманистической направленности, основанный на сочетании художественных идей, воплощенных автором музыкальном произведении, толкованием музыкантами-педагогами их индивидуальной концепции исполнения.</i></p>	<p><i>Принцип диалогового творчества, включает в себя не только взаимодействие между педагогом и студентом, но и предполагает виртуальный диалог между исполнителем и героем или автором музыкального произведения в процессе его осуществления.</i></p>	<p><i>Принцип толерантности к различным интерпретациям предполагает признание и включение других точек зрения, версий и трактовок в собственное понимание, что способствует превращению исполнительского процесса в художественное творчество.</i></p>	<p><i>Принцип методологического анализа в качестве механизма построения интерпретационной модели музыкального произведения заключается в индивидуальном субъективном толковании объективной информации, фактов и данных, связанных с исполнением музыкального произведения. Это толкование обязательно должно отражать индивидуальное личностное восприятие музыканта-педагога, его характеристики, взгляды на мир и жизненный опыт.</i></p>	
Методы профессиональной подготовки музыканта-педагога				
Практические	Наглядные методы	Словесные	Методы,	Методы

методы обучения	обучения	методы обучения	использующие цифровые и планшетные технологии	проблемно-поискового обучения
-----------------	----------	-----------------	---	-------------------------------

3. Наличие необходимых умений и навыков исполнительского мастерства.

4. Способность создавать яркие, художественные интерпретации музыкальных произведений в процессе исполнения.

5. Владения навыками сольного и ансамблевого исполнительства.

6. Опора образовательного процесса на принципы проблемного обучения [39].

Определяя данные условия, мы исходим, прежде всего, из необходимости изменения и пересмотра типа деятельности студента в процессе обучения с установкой акцента на развитии исполнительской активности. Суть последнего заключается в том, что студент должен настолько свободно владеть учебным музыкальным материалом, чтобы уметь анализировать и оперировать им, извлекать из него самостоятельно новую информацию и воплощать в различных ситуациях будущей педагогической деятельности. Перечисленные критерии подготовки квалифицированного специалиста возможны только при наличии поисковой учебно-познавательной деятельности, основы которой заложены в фундаментальных положениях подхода проблемного обучения, основная цель которого заключается в создании активной позиции обучающихся по отношению к полученным знаниям, интенсивного развития их самостоятельной познавательной деятельности и индивидуальных творческих способностей (Когнитивно-познавательный блок структуры ИА). Исходя из вышеуказанного, мы считаем, что главным условием формирования ИА будущего музыканта-педагога является упорядочивание принципов проблемного обучения, заключающихся в применении специальных педагогических методов, инсценирующих возникновение

взаимосвязанных проблемных ситуаций и определяющих степень достижения студентами соответствующих целей. Изучая пути развития проблемного обучения, мы опирались на концептуальные положения М. И. Махмутова, Н. Л. Никитиной, А. А. Вербицкого, А. М. Матюшкина, Л. В. Занкова, Т. И. Шамовой, В. И. Лозовой. Определенная в работах этих ученых цель активизации учащихся с помощью проблемного обучения заключается в том, чтобы повысить уровень когнитивной деятельности студента и обучать его не отдельным операциям в хаотичном порядке, а систематизировать мыслительные действия, характерные для решения определенных задач, требующие применения творческой мыслительной деятельности. Следовательно, ситуации учебного процесса, построенные на интеграции неизвестных знаний в системе известных, составляют ключевую концепцию проблемного обучения, которая опирается на принцип проблемности усвоения знаний и исследовательский принцип познания.

Принцип проблемности реализуется через разнообразные виды учебных задач и сочетание репродуктивной, продуктивной и креативной самостоятельной работы студента. Наличие разнообразных видов учебных задач способствуют поисковой и частично поисковой, а также креативной деятельности учащегося при индивидуальном взаимодействии с учителем (в рамках исполнительского "показа"), выполнении самостоятельных заданий и при изложении теоретического учебного материала на уроке. В таких условиях исследовательский подход становится одним из инструментов самостоятельной когнитивной деятельности учащегося, что исключает активную роль учителя в изложении учебного материала и его объяснении. Исследовательский принцип связан с практической работой студентов, способностью извлекать информацию из различных источников и фактов, что при решении учебных задач позволяет студентам открывать новые знания или методы действий.

7. Стимулирование ИА студентов в процессе социокультурной деятельности.

Таким образом, изучение условий процесса формирования ИА музыканта-педагога как комплексного явления позволило выявить наиболее положительные факторы формирования с точки зрения основ педагогики и психологии. Результаты данных аналитической информации войдут в основу разработки педагогической модели формирования исполнительской активности будущих педагогов-пианистов в контексте профессионального музыкального образования.

1.5. Модель формирования исполнительской активности музыканта-педагога в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования

Педагогическое моделирование является одной из наиболее динамично развивающихся практик исследования, применяемых в настоящее время, помогающая прогнозировать структуру образовательного процесса и выявлять особенности включения разного рода инновационных подходов: новых техник, методик и образовательных программ. «Разработка модели процесса формирования исполнительской активности музыканта-педагога в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования будет включать в себя такие аспекты как: выявление системных свойств и характеристик процесса исполнительской активности музыкантов-педагогов, соотнесение существующего педагогического опыта с результатами педагогического моделирования; исследовательскую оценку полученной теоретической информации, на основе проведённого педагогического моделирования»[42].

Применение метода педагогического моделирования как части исследования феномена исполнительской активности музыкантов-педагогов позволит выявить организационно-методические сложности и избежать их в данном процессе на настоящем этапе развития музыкальной педагогики. В ходе разработки модели данного процесса будет выявлена и обоснована ее способность к включению в образовательный процесс подготовки будущих музыкантов-педагогов.

Модель процесса формирования ИА музыканта-педагога в классе фортепиано структурно состоит из нескольких взаимосвязанных блоков.

В приведённой *Таблице 3* раскрыто содержание каждого из блоков теоретической модели.

Таблица 3

**Структура и содержание педагогической модели формирования
ИА педагогов**

Название блока педагогической модели	Назначение блока	Содержание блока
СТРУКТУРНО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ БЛОК	В рамках данного блока выдвинуты концептуальные положения процесса моделирования ИА музыканта-педагога.	Цель процесса моделирования Задачи процесса моделирования Гипотеза процесса моделирования
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК	Данный блок раскрывает содержание процесса формирования ИА музыкантов-педагогов.	Педагогические технологии Психолого-педагогические подходы и концепции в области профессионального музыкального образования.
МЕТОДИЧЕСКИЙ БЛОК	Определяет особенности организации процесса формирования ИА.	Методы формирования ИА Формы формирования исполнительской активности. Педагогические условия формирования

		исполнительской активности.
ОЦЕНОЧНО-НОРМАТИВНЫЙ БЛОК	Направлен на оценивание результатов внедрения педагогической инновации по выявленным в результате анализа критериям	Критерии Уровни Показатели
АНАЛИТИКО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК	Представляет собой обобщение результатов исследования, оценку достигнутых результатов, а также возможности внедрения педагогических инноваций, нацеленных на формирование ИА музыкантов-педагогов.	Статистическая обработка данных

Рассмотрим содержание каждого блока более подробно.

Структурно-концептуальный блок содержит цель, задачи и гипотезу процесса педагогического моделирования.

Цель процесса педагогического моделирования – найти новые способы формирования ИА музыкантов-педагогов в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования. Специфика поставленной цели обусловлена особенностью взаимосвязи формируемых компетенций у музыкантов-педагогов и содержания профессиональной подготовки студентов в музыкальных вузах [39]. Разработка данной модели будет способствовать стимулированию ИА музыкантов-педагогов на основе нового подхода к формированию данной компетенции.

Задачами процесса педагогического моделирования являются:

1. Формулировка имеющейся проблемы и гипотезы.
2. Определение содержательной и технологической сторон педагогического процесса формирования ИА музыканта-педагога.
3. Разработка методики и определение форм процесса формирования ИА музыканта-педагога в классе фортепиано.
4. Выявление критериев оценки уровня сформированности ИА музыкантов-педагогов, обоснование критериев данной оценки.

5. Анализ результатов и подведение итогов процесса моделирования, разработка на основе сформированной педагогической модели специальной программы по формированию ИА музыкантов-педагогов в классе фортепиано в системе профессионального музыкального образования [39].

Гипотезой процесса моделирования явилось предположение о том, что формирование исполнительской активности музыкантов-педагогов – это комплексный процесс, в котором в неразрывной связи выступают все элементы профессиональной подготовки специалистов. Разработка педагогической модели данного процесса будет способствовать совершенствованию содержания профессиональной подготовки будущих музыкантов-педагогов на основе актуализации и стимулирования различных форм их исполнительской деятельности, имеющей педагогическую направленность.

Содержательный блок модели опирается на основные подходы формирования личности музыканта-педагога: педагогические (проблемно-развивающий, организационно-действенный, аксиологический, междисциплинарный); психологический (личностно-ориентированный, креативно-творческий, коммуникативно-эмпатийный). Эти подходы определяют концепции и технологии формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов в рамках педагогической программы. Процесс формирования исполнительской активности музыканта-педагога включает в себя дисциплины практического и теоретического цикла, которые являются основой профессиональной подготовки специалистов в музыкальных вузах [39].

На основе утвержденного содержания модели формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов в классе фортепиано в рамках **методического блока** модели определены группы методов и формы организации этого процесса.:

Методы формирования ИА:

- Метод семиотического анализа нотного текста

- Метод мысленной оркестровки фортепианной фактуры
- Метод рефлексии собственного исполнительского опыта
- Метод «саморегуляции творческого самочувствия» [95, с. 124 -127].

Формами организации процесса формирования ИА музыкантов-педагогов являются:

- Расширение концертной и конкурсno-фестивальной практики;
- Совершенствование навыков сольного и ансамблевого исполнительства;
- Внедрение психологических тренингов в процесс подготовки пианистов к концертному выступлению [40];
- Актуализация проблемно-поискового аспекта в исполнительской практике;
- Расширение гносеологического аспекта в процессе подготовки будущих музыкантов-педагогов.

В рамках **оценочно-нормативного блока**, исходя из проведенного анализа проблемы формирования ИА музыкантов-педагогов, были разработаны критерии оценки сформированности исполнительской активности, а также показатели и уровни данного понятия в структуре личности музыканта-педагога [39] (см.Таблицу 4).

Таблица 4

Критерии сформированности исполнительской активности музыканта-педагога.

Критерии исполнительской активности	Показатели	Уровни сформированности
<i>Действенно-поведенческий критерий</i>	Характеризуется степенью выраженной активности музыканта-педагога в концертных выступлениях. Он активно участвует в концертах, конкурсах и фестивалях, выступая	НИЗКИЙ УРОВЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ КРИТЕРИЯ - <i>непродуктивный</i>

	<p>сольно и в составе различных ансамблей, демонстрируя высокий уровень мастерства в разнообразном репертуаре. Во время выступлений педагог проявляет мотивацию и готовность к данному процессу.</p>	<p>(0-3 БАЛЛА)</p>
<p><i>Психолого-эмоциональный критерий</i></p>	<p>Данный критерий отражает эмоциональную устойчивость музыканта-педагога в условиях публичных концертных выступлений, что выражается в отсутствии «срывов» исполнения и волнения перед выходом на сцену. Музыкант-педагог умеет регулировать своё эмоциональное состояние и готов к самоанализу и рефлексии после выступления.</p> <p>В процессе исполнения ансамблевых произведений, музыкант-педагог демонстрирует высокий уровень музыкально-коммуникативной культуры, взаимодействуя с партнёром по ансамблю.</p>	<p>СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ КРИТЕРИЯ – <i>репродуктивный</i></p> <p>(4-6 БАЛЛОВ)</p> <p>УРОВЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ КРИТЕРИЯ ВЫШЕСРЕДНЕГО - <i>продуктивный</i></p>
<p><i>Творческо-интерпретационный критерий</i></p>	<p>В процессе исполнения музыкальных произведений музыкант-педагог формирует высокохудожественные интерпретации, которые соответствуют как историческому, так и стилевому контексту. Он проявляет творческий подход к трактовке нотного текста и способен создавать яркие и высокохудожественные музыкальные образы на сцене.</p>	<p>(7-8 БАЛЛОВ)</p> <p>ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ПРОЯВЛЕНИЯ КРИТЕРИЯ - <i>творческий</i></p>
<p><i>Аксиологический критерий</i></p>	<p>Выраженность данного критерия заключается в широте кругозора музыканта-педагога в области истории</p>	<p>(9-10 БАЛЛОВ)</p>

	<p>и теории исполнительства, а также в истории музыки и культуры. Накопленные теоретические знания способствуют расширению практических исполнительских возможностей и стимулируют активность в исполнении.</p>	
--	---	--

Обоснованные критерии будут положены в основу диагностических исследований опытно-экспериментальной работы 2 главы диссертации. Статистическая обработка и анализ полученных результатов будут происходить в рамках **аналитическо-результативного блока** модели, позволяющего определить эффективность и результативность процесса формирования ИА музыкантов-педагогов на основе внедряемой педагогической инновации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Благодаря проведенному теоретическому анализу, особенности исполнительской активности музыканта-педагога были рассмотрены в ракурсе педагогики и психологии. Базируясь на имеющихся подходах к феномену активности личности, мы вывели и обосновали термин «исполнительская активность музыканта-педагога» как одно из ключевых элементов в области музыкального образования, заключающееся в особой форме развития творческой деятельности музыканта-педагога в момент практического исполнения им репертуара, состоящего из музыкальных

произведений различных стилей и жанров. Исполнительская деятельность в данном случае направлена на реализацию основных методических задач в области музыкальной педагогики, которые связаны с формированием умений отбирать, анализировать и демонстрировать музыкально-педагогический репертуар, а также развитием навыков сценического мастерства, нацеленного на пропаганду фортепианного искусства и реализацию просветительской деятельности музыканта.

Было выявлено, что репрезентация ИА музыкантом-педагогом возможна посредством преодоления следующих профессиональных задач: определение четких целей для музыкантов-педагогов; организация динамичной деятельности, связанной с производительностью; разного рода стимулирование преподавателей с целью повышения их интереса к привлечению новых образовательных технологий в педагогическую деятельность; содействие индивидуальным усилиям преподавателей в исследовании и создании нового контента; развитие культуры взаимного сотрудничества и обмена знаниями между ними.

2. В российской системе образования исполнительская активность представляла собой одно из условий профессиональной подготовки музыканта-педагога. На протяжении нескольких столетий сложилась устойчивая традиция в нераздельности исполнительской и педагогической деятельности музыкантов, обусловленная преемственностью мастерства от педагога к учащемуся. Показательной в этом отношении является творческая деятельность таких пианистов, как братья Рубинштейн, А. И. Зилоти, А. Н. Есипова, А. Б. Гольденвейзер, Г. Г. Нейгауз, С. В. Рахманинов и многие другие. Творческий путь этих музыкантов говорит о высшей степени исполнительской активности в их педагогической работе.

3. Выделены особенности «исполнительской активности музыканта-педагога» в области профессионального музыкального образования. Данное понятие включает в себя выработку у обучающихся определенных навыков и компетенций, которые будут помогать им в реализации

творческого саморазвития в связи с исполнительской практикой – гносеологических, исполнительских, коммуникативных, культурологических, психологических, педагогических, творческих. Формирование исполнительских навыков происходит через разного рода формы работы: индивидуальные занятия в классе специальности, групповые занятия (теория и семинары), занятия в концертмейстерском классе и классе камерно-инструментального исполнительства, концертно-просветительская деятельность. Основными компонентами данного процесса являются развивающее обучение, познавательная активность, творческий потенциал.

Компонентами макроструктуры исполнительской активности музыканта-педагога являются такие виды деятельности как репетиционная деятельность, концертные выступления, частота и длительность которых направлены на реализацию перспективных и долгосрочных планов. Компонентами микроструктуры исполнительской активности музыканта-педагога являются выполняемые им действия психического, двигательного, вегетативного характера.

4. Психолого-педагогическими условиями формирования и развития ИА являются условия психологического и педагогического характера. Психологические условия: наличие у студентов готовности к рефлексии, к гибкости в общении и отстаивании своей творческой позиции, демонстрация студентами коммуникабельности и эмпатичности по отношению друг к другу, присутствие позитивного мировосприятия и нестандартного мышления, наличие сформированной мотивации к демонстрации ИА.

Для создания эффективной среды обучения для преподавателей-музыкантов, специализирующихся на фортепиано, необходимы определенные педагогические предпосылки. В учебную программу должна быть включена устоявшаяся база знаний, охватывающая теоретические аспекты музыкальной и фортепианной педагогики. Это должно быть дополнено комплексной методологической базой, охватывающей различные

стратегии обучения, инструменты и принципы, направленные на подготовку студентов к профессиональной деятельности. Такая основа должна охватывать не только технические навыки, необходимые для исполнения, но и развитие способностей к интерпретации, мастерство сольной и ансамблевой игры, а также применение методов проблемного обучения в образовательном процессе. Кроме того, решающее значение имеет развитие исполнительских навыков учащихся посредством участия в социокультурной деятельности.

Определяющим фактором этих условий является акцент на создании целостного подхода к обучению, который уравнивает теоретические знания с практическими навыками, поощряя творчество и художественное самовыражение среди студентов. Такой подход гарантирует, что будущие преподаватели-музыканты будут хорошо подготовлены к тому, чтобы вдохновлять своих учеников и вносить значимый вклад в более широкую культурную и образовательную среду.

5. Была разработана и сформулирована модель формирования ИА педагога в классе фортепиано в системе высшего профессионального образования, состоящая из структурно-концептуального, содержательного, методического, оценочно-нормативного и аналитико-результативного блоков.

Была разработана критериально-оценочная база уровня сформированности ИА педагога, включающая следующие критерии:

- действенно-поведенческий (проявляется через уровень вовлеченности и частоту участия музыканта-педагога в публичных концертах и творческих вечерах в рамках своей профессиональной деятельности);
- психолого-эмоциональный (отражается в развитии у музыканта-педагога эмоциональной устойчивости к живым публичным выступлениям и выступлениям на сцене, включает в себя способность сохранять самообладание и непрерывно выступать, не поддаваясь нервозности или «боязни» сцены до или во время этих мероприятий);

– творческо-интерпретационный (выявляющий степень сформированности у педагога навыков демонстрирования творческого взгляда на особенности трактовки нотного текста);

– аксиологический (закрывающийся в наличии широкого кругозора знаний в области теории, истории музыки и исполнительского искусства). Степень проявления данных критериев будет оцениваться по 10-балльной шкале и соответствовать непродуктивному, репродуктивному, продуктивному и творческому уровню их сформированности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Организационные аспекты проведения подготовительного и констатирующего этапа эксперимента

Проведенный теоретический анализ проблемы формирования исполнительской активности музыканта-педагога позволил выявить противоречия между обоснованной и доказанной необходимостью формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов и отсутствием практического опыта формирования данной компетенции в системе профессионального музыкального образования [38]. С целью преодоления данного противоречия была предпринята опытно-экспериментальная работа, в основу которой были положены основные положения и выводы проведенного теоретического анализа. В результате эксперимента будут доказаны и проверены опытно-экспериментальным путём следующие теоретические положения:

- принципы исполнительской активности применимы в сфере музыкального образования и способствуют наилучшему постижению учащимися творческой профессии;

- специфика апробируемых методических принципов подразумевает возможность индивидуального подхода к последующей педагогической деятельности студента, благодаря чему может считаться средством интенсификации обучения;

- реализация принципов исполнительской активности в ходе работы с учащимися может стать средством стимулирования их когнитивной и творческой активности;

- применение принципов исполнительской активности наряду с общепринятыми методами и способами преподавания музыкально-исполнительских дисциплин в абсолютном большинстве случаев приводит к улучшению результатов обучения, а значит является гарантом повышения качества обучения.

Центральной частью опытно-экспериментального исследования будет разработка и апробация *экспериментальной авторской педагогической программы* по формированию ИА музыкантов-педагогов.

Педагогическая программа представляет собой нормативный документ, созданный на основе имеющейся авторской или примерной программы по дисциплине с учётом специфики учреждения образования и поставленной цели, которую необходимо достичь в ходе её реализации.

Назначение педагогической программы заключается в обеспечении гарантий формирования у будущих музыкантов-педагогов исполнительской активности. Авторская программа обладает актуальностью, оригинальностью и новизной, которая будет обоснована в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальная программа направлена на разработку пошагового алгоритма и комплекса педагогических мероприятий, цель которых содействовать формированию ИА у музыкантов-педагогов в классе фортепиано, преодоление несоответствия наполнения процесса обучения будущих музыкантов-педагогов по фортепиано и их дальнейшей педагогической работе.

Разработанная в рамках опытно-экспериментальной работы программа будет служить одной из версий методического решения проблемы формирования ИА музыкантов-педагогов и опираться на предложенные вариативные подходы к совершенствованию содержания занятий по

фортепиано, организационно-педагогические принципы и методы обучения, внедрение новых областей знаний, апробацию новых педагогических технологий в системе профессиональной музыкальной подготовки.

Центральной частью опытно-экспериментальной работы явился педагогический эксперимент, проведенный в естественных образовательных условиях на базе кафедры фортепианного искусства ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке» на протяжении с 2020 по 2022 год. В педагогическом эксперименте было задействовано 120 человек (студенты 1-5х курсов кафедры фортепианного искусства «Московского государственного института музыки им. А. Г. Шнитке»), которые были разделены на группы по 60 человек для проведения диагностических мероприятий.

Цель экспериментально-опытной работы заключалась в создании и апробации авторской экспериментальной программы формирования ИА у будущих педагогов фортепиано.

Задачами опытно-экспериментальной работы явились:

1. Анализ процесса формирования ИА музыкантов-педагогов на базе исследования.
2. Диагностика начального уровня сформированности ИА у студентов опытно-экспериментального исследования по выявленным в процессе моделирования критериям.
3. Создание и практическое апробирование авторской экспериментальной программы формирования ИА будущих музыкантов-педагогов «ПЕДАГОГ-АРТИСТ».
4. Диагностика итогового уровня сформированности ИА у студентов опытно-экспериментальной работы.
5. Разработка комплекса методических рекомендаций по организации обучения в классе специального фортепиано, направленных на формирование ИА у будущих музыкантов-педагогов в контексте вуза.

В соответствии с выдвинутыми задачами, были определены **этапы опытно-экспериментального исследования:**

Подготовительный – январь – июнь 2020 г. (I этап).

Констатирующий – сентябрь 2020 г. – январь 2021 г. (II этап).

Формирующий – февраль 2021 г. – июнь 2022 г. (III этап).

Заключительный – сентябрь – декабрь 2022 г. (IV этап).

Содержание каждого из этапов опытно-экспериментального исследования приведено в *Таблице 5*.

Таблица 5

Содержание и методология этапов опытно-экспериментального исследования формирования ИА музыкантов-педагогов

Название этапа	Задачи этапа	Методология исследования
Подготовительный этап опытно-экспериментальной работы	<ul style="list-style-type: none"> – определить состояние проблемы практического опыта реализации методики формирования ИА на базе исследования; – выбрать участников педагогического эксперимента; – выбрать методологии проведения и содержание диагностики согласно выявленным критериям сформированности ИА 	<ul style="list-style-type: none"> Анкетирование Наблюдение Беседы Обобщение и систематизация опыта Статистическая обработка данных

	будущих музыкантов-педагогов;	
Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы	<ul style="list-style-type: none"> – определить начальный уровень сформированности исполнительской активности у будущих педагогов [39] на базе исследования; – проанализировать результаты; – определить состав контрольной и экспериментальной групп педагогического эксперимента. 	<p>Диагностические тестирования</p> <p>Статистическая обработка данных</p> <p>Метод анализа и наблюдения</p>
Формирующий этап	<ul style="list-style-type: none"> - разработать авторскую экспериментальную педагогическую программу формирования ИА «ПЕДАГОГ-АРТИСТ»; – проверить педагогические условия создания ИА; – спрогнозировать эффективность данной программы; – внедрить программу в содержание профессиональной подготовки студентов экспериментальной группы 	<p>Метод обобщения педагогического опыта</p> <p>Практические методы педагогического воздействия</p> <p>Внедрение педагогических инноваций</p> <p>Обобщение и систематизация педагогического опыта</p> <p>Технология личностного ориентирования</p>

		<p>Технология интегрированного обучения</p> <p>Метод коммуникативного взаимодействия</p> <p>Метод педагогического прогнозирования</p>
Заключительный этап	<ul style="list-style-type: none"> – осуществить диагностику итогового уровня развития ИА студентов контрольной и экспериментальной группы; – выполнить анализ результатов диагностики; – оценить уровень результативности разработанной экспериментальной программы «ПЕДАГОГ-АРТИСТ»; – сформулировать блок методических рекомендаций по формированию ИА будущих педагогов. 	<p>Анализ, обработка полученных материалов;</p> <p>Статистическая обработка данных</p> <p>Сравнительный метод исследования</p> <p>Метод проектирования и прогноза</p>

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

С января по июнь 2020 года на исследовательской базе – кафедре фортепианного искусства “Московского государственного института музыки им. А. Г. Шнитке”, в процессе подготовительного этапа опытно-экспериментального исследования был изучен опыт формирования ИА будущих музыкантов-педагогов.

Опираясь на методические отчеты и информации, предоставленные в сети Интернет, а именно – официальный сайт учебного заведения, – был выполнен анализ процесса обучения студентов в классе специального фортепиано, а также теоретические подходы и практические формы реализации опыта формирования ИА у студентов. Для того, чтобы сформировать полную картину демонстрации исполнительской активности музыкантов-педагогов, были предприняты следующие шаги:

1. На основе изучения информации о деятельности студентов кафедры и предоставленного заведующим кафедрой отчёта, была проанализирована степень активности студентов кафедры во время участия в сценических выступлениях.

2. Были изучены форматы демонстрации ИА будущими педагогами.

3. Выполнено анкетирование педагогов, выявляющее направленное значение и место исполнительской подготовки будущих музыкантов-педагогов в структуре содержания обучения по специальности фортепиано. Было выявлено, что кафедра фортепианного искусства отводит значительное внимание приобщению студентов к активной демонстрации ИА. Студенты всех курсов активно участвуют в концертной деятельности учебного заведения и за его пределами, выступая в различных проектах Министерства культуры Российской Федерации и Министерства образования.

В то же время, согласно проведенному наблюдению, постоянно концертирующих студентов оказалось достаточно мало. Так, согласно

методическому отчёту о работе кафедры фортепианного искусства, лишь 30 из 120 человек ведут регулярную концертную практику, 50 человек – принимают участие лишь в единичных проектах – конкурсах, фестивалях, концертах, 23 человека в течение периода обучения принимают участие лишь в обязательных мероприятиях и выступлениях, организованных вузом. Некоторые студенты сосредоточены лишь на педагогической подготовке и выступают лишь в аттестационных мероприятиях.

Результаты проведенного анализа степени активности студентов класса специального фортепиано в практике сценических выступлений приведены на *Ил. 3*.

Дальнейшим действием явилось изучение форм и возможностей демонстрации исполнительской активности у студентов в классе специального фортепиано на базе исследования.

Анализ мероприятий и взаимодействий студентов на кафедре фортепианного искусства с 2018 по 2020 год показывает разнообразный набор активностей, в которых участвовали студенты. Среди них – внутренние, городские, региональные и международные конкурсы и фестивали, концерты класса, выступления в камерных ансамблях, а также выступление студентов в качестве концертмейстера, лекции-концерты и творческие проекты. Вместе с тем было выявлено, что не все формы публичных выступлений в одинаковой мере привлекательны для студентов.

Конкурсные мероприятия и фестивали были основными площадками, где студенты кафедры продемонстрировали свои таланты. Высокий уровень участия в таких мероприятиях свидетельствует о сильном конкурентном духе и желании среди студентов сравнить свои умения в среде сверстников. И наоборот, участие в торжественных и тематических концертах, образовательных мероприятиях, включая лекции, мастер-классы и подобные мероприятия, было заметно ниже.

Только около 10% учащихся активно занимались камерными ансамблевыми выступлениями. Это относительно небольшая доля и

предполагает потенциальную область роста. Игра в различных ансамблях, как в качестве равноправного партнера, так и в качестве концертмейстера являются неоценимым опытом для любого начинающего пианиста, так как способствуют глубокому пониманию музыкальной составляющей ансамбля, навыков вслушивания в партии других исполнителей, входящих в состав ансамбля, обогащение знаний об особенностях инструментов, расширений репертуарной составляющей и возможных условий концертных выступлений.

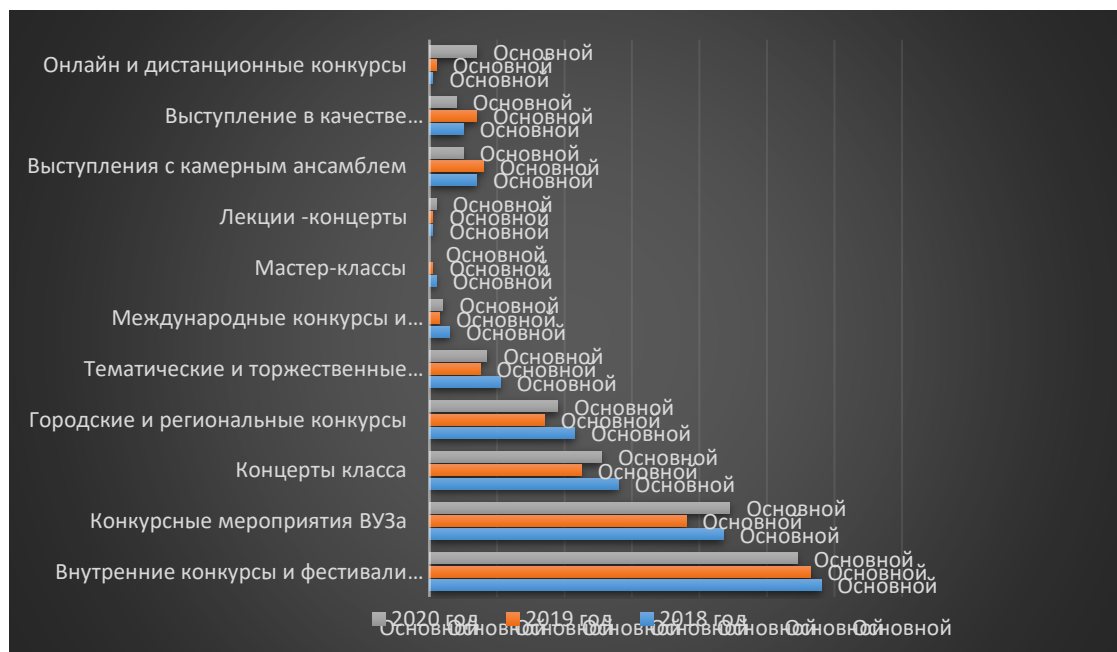


Ил. 3

Степень активности вовлечения студентов класса фортепиано в концертную практику и практику сценических выступлений

Результаты проведенного анализа форм демонстрации ИА будущими музыкантами-педагогами на базе исследования отражены на *Ил. 4*.

Было выявлено, что студенты и педагоги готовы к поиску новых форм демонстрации их исполнительской активности в разных условиях. Так, подготовительный этап опытно-экспериментальной работы совпал с пандемией Covid-19, в результате которой публичные культурные и образовательные мероприятия подверглись локдауну.



Ил. 4

Анализ форм демонстрации исполнительской активности будущими музыкантами-педагогами на базе исследования

В результате этого студенты начали активно включаться в участие на дистанционных конкурсах, о чём свидетельствует статистика за последние годы. Если в 2018 и 2019 годах к данной форме участия обращались 1 и 2 человека соответственно, то уже весной 2020 года число участников онлайн конкурсов достигло 14.

Между тем, отметим, что в реальной педагогической деятельности музыканта-педагога довольно важным элементом его профессионализма выступает умение в процессе различных форм демонстрации исполнительской активности реализовать педагогический и коммуникативно-эмпатийный потенциал [40].

Третьим шагом в процессе анализа опыта формирования ИА на базе исследования явился проведённый опрос педагогов, позволивший дополнить существующую картину выявлением имеющихся проблем и перспектив формирования данной компетенции на кафедре. В опросе приняло участие 60 педагогов кафедры.

Педагогам предлагалось *ответить на следующие вопросы:*

1. Что скрывается для Вас под понятием «исполнительская активность» в структуре деятельности музыканта-педагога?

2. Как Вы думаете, достаточно ли уделяется внимание в структуре современного содержания обучения формированию исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов?

3. Какие формы демонстрации исполнительской активности может реализовывать музыкант-педагог в своей профессиональной деятельности?

4. Осознают ли студенты кафедры фортепиано необходимость проявления исполнительской активности музыканта-педагога?

5. Как Вы считаете, существуют ли какие-либо проблемы, препятствующие формированию исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов в структуре профессионального музыкального образования?

6. В каких формах происходит формирование исполнительской активности на кафедре фортепиано в Вашем вузе?

7. Как происходит стимулирование и выявление готовности демонстрации исполнительской активности у студентов кафедры?

8. Какими личностными и профессиональными качествами должен обладать музыкант-педагог, чтобы проявлять в своей профессиональной деятельности исполнительскую активность?

9. Какую роль в личностном и профессиональном росте музыканта-педагога играет его исполнительская деятельность?

10. Какими методами и средствами пользуются педагоги для формирования исполнительской активности на кафедре?

На основе обработки и анализа результатов опроса были сделаны выводы о том, что преподаватели кафедры осознают значение исполнительской активности как условия для успешного профессионального роста музыканта-педагога. В ходе опроса педагогами было отмечено, что в своих классах они уделяют огромное внимание формированию мотивации у

студентов к демонстрации исполнительской активности. Вместе с тем 86 % опрошенных педагогов отметили, что профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках фортепианной исполнительской дисциплины уделяется достаточно мало внимания. Отсутствие специальных целевых программ по формированию ИА студентов представляется для 67% опрошенных педагогов одной из главных проблем в современной практике подготовки будущих музыкантов-педагогов [42]. Помимо этого, в проведённом опросе педагоги отмечали также такие негативные факторы, как отсутствие психологической готовности и стрессоустойчивости у музыкантов-педагогов к сценическим выступлениям, ограниченность репертуара пианистов, обусловленная спецификой содержания музыкально-педагогической подготовки, отсутствие теоретически обоснованной базы методов и средств формирования ИА музыкантов-педагогов.

В ходе опроса 53% педагогов отметили тот факт, что до настоящего времени не выработана диагностическая система, позволяющая оценить готовность будущего музыканта-педагога к демонстрации исполнительской активности в процессе своей будущей профессиональной деятельности. До настоящего времени не была разработана критериально-оценочная база и методы диагностики. В этой связи, уже на подготовительном этапе опытно-экспериментальной работы были выявлены практические преимущества применения разработанной нами модели формирования исполнительской активности, где в рамках критериально-оценочного блока мы обосновали критерии и систему оценки готовности будущих педагогов к демонстрации исполнительской активности.

Огромное внимание в анализе ответов преподавателей кафедры было уделено определению комплекса личностных и профессиональных качеств, необходимых музыканту-педагогу для демонстрации исполнительской активности. Зафиксированные ответы преподавателей на данный вопрос отражены в приведённой диаграмме на *Ил. 5*.

Следует отметить, что кроме профессиональных качеств, которых требует исполнительская практика музыканта, преподавателями был обозначен перечень личностно-психологических свойств, среди которых – стрессоустойчивость музыкантов и их умение справиться со сценическим волнением, активная жизненная позиция, трудолюбие, развитый кругозор, коммуникативные навыки.



Ил. 5

Профессиональные и личностные качества педагогов для проявления ИА

В последнем вопросе преподавателям предлагалось определить блок форм и средств создания ИА. Здесь педагогами, помимо средств и методов узкой специфики фортепианного исполнительства, был отмечен потенциал групповых форм работы (семинарских занятий, мастер-классов), дискуссионно-эвристического методов обучения.

Сфера формирования ИА будущих музыкантов-учителей подчеркивает методологический потенциал в решении данной проблемы. 68% преподавателей подчеркнуло первостепенное значение включения психологических методов в педагогический процесс. Такой выбор

подчеркивает коллективное стремление отточить способность начинающих музыкантов ориентироваться в поведении и состояниях на сцене, необходимость формирования навыка коммуницировать с аудиторией и навыка развития совместной гармонии с партнерами по ансамблю.

Несмотря на то, что такие методологии используются для обогащения педагогического опыта, изучение преобладающих практик развития деятельности среди будущих педагогов раскрывает несколько существенных пробелов, которые требуют внимания:

1. Во-первых, нынешние учебные планы и педагогические программы не акцентируют внимание на развитии исполнительских навыков. Отсутствие специализированных, целевых педагогических стратегий в режиме обучения в классе специального фортепиано не дают возможности потенциального развития исполнительских аспектов у будущих преподавателей.

2. Во-вторых, в теоретической основе существует ощутимая нехватка, касающаяся аппарата методов, ключевых форм и средств для развития исполнительской активности. Данный недостаток препятствует развитию многоаспектной педагогической практики с научной точки зрения, направленной на целостное развитие навыков ИА среди будущих педагогов.

3. В-третьих, диагностические и оценочные механизмы, необходимые для определения степени развития ИА в рамках фортепианной педагогики, остаются недостаточно выстроенными.

Решению перечисленных задач посвящены следующие этапы экспериментально-опытной работы.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Реализованный с сентября 2020 года по январь 2021 года на базе исследования, констатирующий этап опытно-экспериментальной работы, был направлен на выявление начального уровня сформированности ИА у

студентов кафедры фортепианного искусства. В нём приняло участие 120 человек, которые были разделены на 2 группы по 60 человек с примерно одинаковым уровнем профессиональных способностей. Диагностика констатирующего этапа проводилась на основе выработанной и обоснованной системы критериев в разработанной нами педагогической модели: действенно-поведенческого критерия, психологическо-эмоционального критерия, творческо-интерпретационного и аксиологического.

На I этапе предложенной нами констатирующей диагностики, был выявлен уровень начальной сформированности действенно-поведенческого критерия ИА студентов кафедры. На основе анализа предоставленных отчётов преподавателями кафедры и портфолио студентов была установлена степень активности их выступлений в рамках аттестационных, культурно-развлекательных и просветительских мероприятий. Критериальный уровень оценивался при помощи шкалы:

Низкий (непродуктивный) – 1-10 выступлений в год.

Средний (репродуктивный) уровень сформированности критерия – 11-20 выступлений в год.

Выше среднего (продуктивный) уровень сформированности критерия 21-30 выступлений в год.

Высокий (творческий) уровень проявления критерия – более 30 выступлений в год.

В результате проведенной обработки и анализа данных были сделаны следующие выводы:

На констатирующем этапе, в группе № 1, из общего количества студентов (60 человек) - 45 имели средний уровень развития действенно-поведенческого критерия. Это составило 75% от общего числа анкетированных студентов. Низкий уровень критерия отмечен у 10 лиц (16,7%). 5 человек (8,3%) показали наивысший результат, что соответствовало значению выше среднего.

В группе №2 были определены следующие результаты: 11 человек имеют низкий уровень развития критерия (18,3%), 42 студента показали средний результат (70%), 7 человек продемонстрировали высокий уровень сформированности действенно-поведенческого критерия (11,7%).

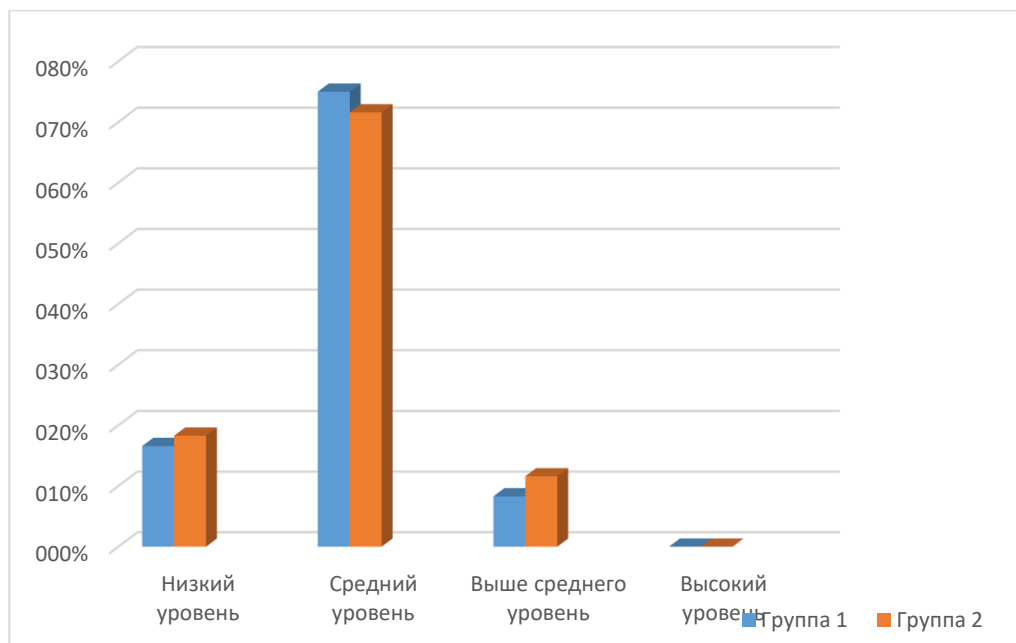
Диагностика показала, что студенты в каждой из групп не продемонстрировали высокий результат сформированности критерия. Однако общий показатель ИА действенно-поведенческого критерия находится на среднем уровне.

Сравнительный анализ результатов показан в *Таблице 6, ил. 6.*

Таблица 6

Показатели диагностики констатирующего этапа по действенно-поведенческому критерию

Уровни сформированности критерия								
	Низкий		Средний		Выше среднего		Высокий	
	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение
Участники эксперимен- тальной группы (Гр. 1)	10 чел.	16,7 %	45 чел.	75 %	5 чел.	8,3 %	0 чел.	0 %
Участники контрольно й группы (Гр. 2)	11 чел.	18,3 %	42 чел.	70 %	7 чел.	11,7 %	0 чел.	0 %



Ил. 6

Графические показатели диагностики констатирующего этапа по действенно-поведенческому критерию в группах № 1 и 2.

На II этапе констатирующей диагностики, у студентов был выявлен первичный уровень наличия психологическо-эмоционального критерия.

С участниками опытно-экспериментальной работы был проведён психологический тест, направленный на выявление уровня стрессоустойчивости у будущих музыкантов-педагогов.

1. Перечислите 4 возможности, которые Вы бы использовали для себя и для других в стрессовых ситуациях.

Смена профессии, лекарственные настои, правильное питание, разрядка по восточным методикам.

2. Установите соответствие:

Внутренние факторы «выгорания» свободное время

Внешние факторы «выгорания» духовные

физиологические

семейная жизнь

профессиональная деятельность

социальные

психические

3. Выделите три фазы эмоционального выгорания:

- *нервное тревожное напряжение*

- разочарование

- *резистенция*

- *истощение*

- эмпатия

4. Установите соответствие алгоритма освоения методов саморегуляции:

- Создать схему фаз состояний – 1

- Дифференциация состояний, легкость в обучении – 2

- Переключаться из одного состояния в другое – 3

- Использовать не прямые методы, переходить в другое состояние добровольным усилием – 4

5. Назовите два главных метода к совершенствованию стрессоустойчивости:

- «Трудно в обучении, легко в бою» - метод российского спецназа

- «Вакцинация от стресса» - метод, применяемый японскими управляющими

- Алфавит напряжения

- Метод самостоятельного регулирования

6. Установите порядок проведения этапа моделирования и планирования управления стрессом.

- Опишите текущую или будущую ситуацию - 1

- Оцените сложность задания и определите уровень стресса -2

- Установите уровень стресса ситуации -3

- Определите свое психическое состояние и уровень устойчивости к стрессу - 4

- Разработать план управления стрессом - 5

- Определить уровень стресса, который необходимо уменьшить/или увеличить -6
- Фиксировать нужный ресурс -7
- Проанализировать потенциальный или фактический уровень стресса и качество производительности - 8

7. Перечислите этапы производительности:

Трудоспособность, устойчивая работоспособность, утомляемость, измождение

8. К неудовлетворительным функциональным состояниям относятся:

- усталость
- релаксация
- монотипность
- психическое насыщение
- самообразование
- физическое и умственное напряжение

9. Определить последовательность «Стратегии саморегуляции».

- Определить основные черты и степень дисфункции – 1
- Оценить соответствие дисфункции -2
- Определить подходящее состояние – 3
- Выбрать или разработать стратегию саморегуляции - 4
- Практиковать этот метод и проводить мониторинг отслеживания эффекта -5

10. Перечислите состояния, испытываемые благодаря успешным выступлениям

- прилив бодрости
- оптимизация настроения
- расслабление
- выход негативных эмоций
- общение со зрителем
- подъем жизненного тонуса
- интерес к занятиям

За каждый правильный ответ начислялся один балл.

Таким образом, нами выявлено:

В группе № 1, из общего количества студентов (60 человек) - 46 имели низкий уровень развития сформированности критерия. Это составило 76,6 % от общего числа анкетированных студентов. Средний уровень критерия отмечен у 13 лиц (21,7%). Уровень выше среднего продемонстрировал 1 студент, что соответствует 1,7 % от общего числа испытуемых, высокий уровень наличия психологическо-эмоционального критерия не продемонстрировал ни один студент – 0%.

В группе №2 были определены следующие результаты: 47 человек имеют низкий уровень наличия критерия (78,3%), 10 студентов показали средний результат (16,7%), уровень выше среднего выявлен у 3 человека (5 %), высокий уровень наличия психологическо-эмоционального критерия, как и в группе 1, не продемонстрировал ни один студент – 0%.

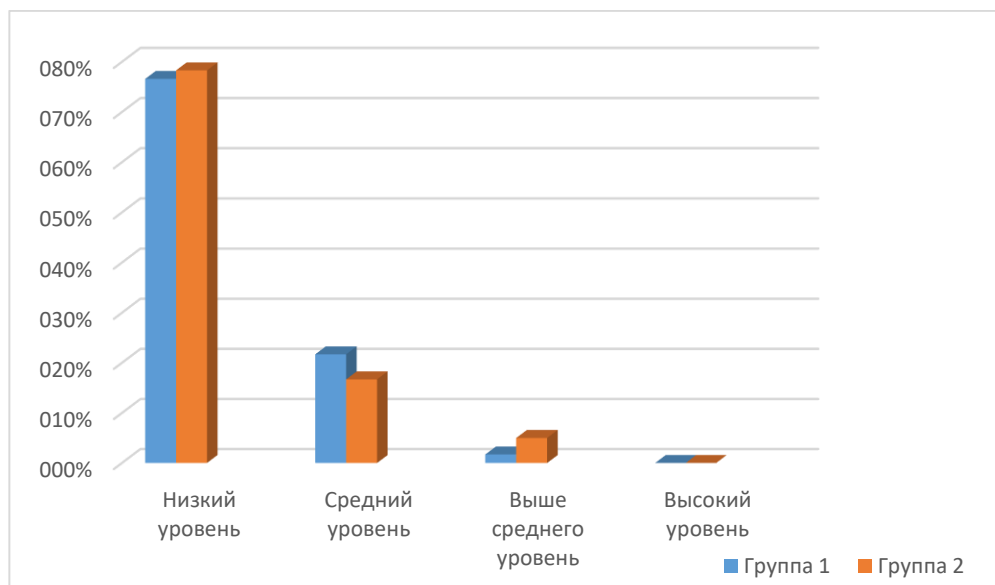
В Таблице 7, Ил. 7 приведены сравнительные показатели результатов тестирования по психолого-эмоциональному критерию в обеих группах.

Таблица 7

Показатели диагностики констатирующего этапа по психолого-эмоциональному критерию

Уровни сформированности критерия								
	Низкий		Средний		Выше среднего		Высокий	
	Количес- твенное соотнош- ение	Процен- тное соотно- шение	Количес- твенное соотнош- ение	Процен- тное соотно- шение	Количес- твенное соотнош- ение	Процен- тное соотно- шение	Количес- твенное соотнош- ение	Процен- тное соотно- шение
Участники экспериме- нтальной группы	46 чел.	76,6 %	13 чел.	21,7 %	1 чел.	1,7 %	0 чел.	0 %

(Гр. 1)								
Участники контрольной группы (Гр. 2)	47 чел.	78,3 %	10 чел.	16,7 %	3 чел.	5 %	0 чел.	0 %



Ил. 7

Графические показатели диагностики констатирующего этапа по психолого-эмоциональному критерию в группах № 1 и 2.

Таким образом, оценки показали, что эмоциональная сторона исполнительской активности студентов-музыкантов как в контрольной, так и в экспериментальной группах была недостаточно развита. Среди участников эксперимента только четыре человека достигли отметки, соответствующей уровню продуктивного критерия, тогда как ни один участник не достиг высокого уровня с точки зрения развития данного критерия.

В ходе III этапа констатирующей диагностики был выявлен начальный уровень сформированности у студентов творческо-интерпретационного критерия, который проявлялся в умении создавать будущими музыкантами-педагогами интерпретации сочинения, соответствующие исторической и стилевой принадлежности, в демонстрации их творческого взгляда на особенности трактовки нотного текста,

сформированной способности к созданию креативных и ярких музыкальных образов на сцене.

Преподавателями кафедры были предоставлены видеозаписи концертных выступлений студентов из архивов кафедры и личных архивов музыкантов. Помимо этого, на каждого из студентов были составлены краткие характеристики, описывающие их возможности и умения в плане создания художественных интерпретаций. Наблюдения и собранные данные получили следующую обработку:

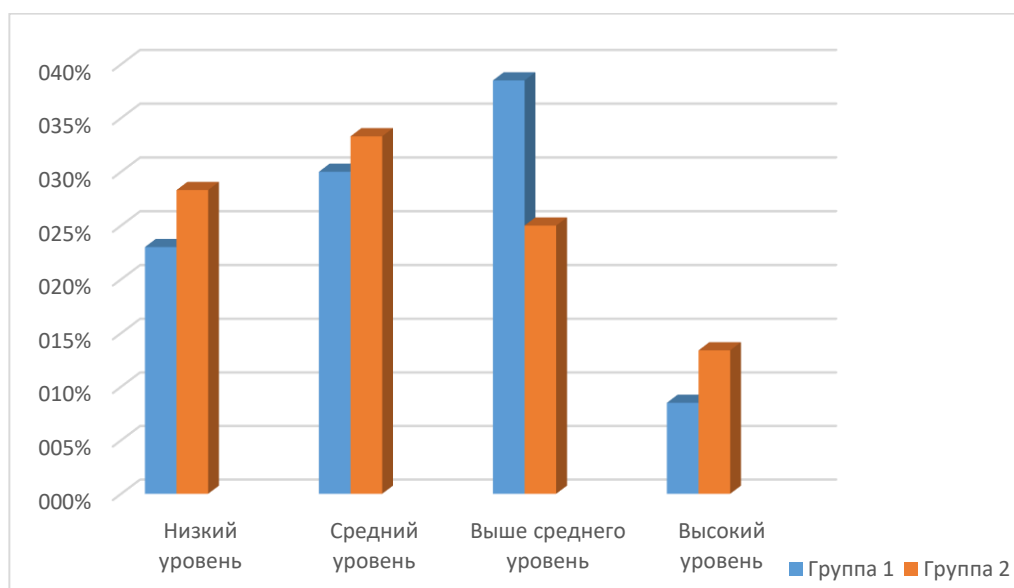
В группе № 1, из общего количества студентов (60 человек) - 14 имели низкий уровень развития сформированности критерия. Это составило 23 % от общего числа анкетированных студентов. Средний уровень критерия отмечен у 18 лиц (30%). Уровень выше среднего продемонстрировали 23 студента, что соответствует 38,5 % от общего числа испытуемых, высокий уровень сформированности творческо-интерпретационного критерия продемонстрировали 5 человек – 8,5 %.

В группе №2 были определены следующие результаты: 17 человек имеют низкий уровень наличия критерия (28,3%), 20 студентов показали средний результат (33,3 %), уровень выше среднего выявлен у 15 человек (25 %), высокий уровень сформированности творческо-интерпретационного критерия продемонстрировали 8 человек (13,4%).

В *Таблице 8, Ил. 8* представлены сравнительные показатели результатов тестирования по творческо-интерпретационному критерию.

**Показатели диагностики констатирующего этапа по творческо-
интерпретационному критерию**

Уровни сформированности критерия								
	Низкий		Средний		Выше среднего		Высокий	
	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение
Участники эксперимен- тальной группы (Гр. 1)	14 чел.	23 %	18 чел.	30 %	23 чел.	38,5 %	5 чел.	8,5 %
Участники контрольно й группы (Гр. 2)	17 чел.	28,3 %	20 чел.	33,3 %	15 чел.	25 %	8 чел.	13,4 %



Ил. 8

Графические показатели диагностики констатирующего этапа по творческо-интерпретационному критерию в группах № 1 и 2.

Проведенное исследование уровня сформированности творческо-интерпретационного критерия позволило выявить тот факт, что большинство студентов в обеих группах умеют создавать художественные образы в процессе выступления на сцене. Возросло число человек по сравнению с предыдущими этапами диагностики, отразивших показатели, соответствующие уровням выше среднего и высокому. Вместе с тем у 51,3 % студентов определен низкий показатель данного критерия, что говорит о необходимости дополнительной работы над формированием данного навыка.

На завершающем этапе (IV) констатирующей диагностики были проведены замеры уровня остаточных знаний по **аксиологическому критерию** из цикла профессиональных предметов «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин», «История исполнительского искусства, устройство клавишных инструментов». Перечень вопросов охватывал основные области методических знаний по специальности. Диагностика проводилась по 2 направлениям:

1. Тестовые задания с выбором одного из нескольких предложенных вариантов ответа;
2. Развернутый ответ по заданному направлению.

Тестовые задания с выбором одного из предложенных вариантов ответа.

1. Что относится к творческим формам работы на уроке специальности?
 - А) работа над построением формы произведения;
 - Б) транспонирование;
 - В) импровизация;
 - Г) подбор по слуху.
2. Что способствует воспитанию у учащегося сценической выдержки?
 - А) обыгрывание программы;

- Б) большое количество концертных выступлений;
 - В) технически сложная программа;
 - Г) дружелюбная аудитория.
3. Что означает понятие "альбертиевы басы"?
- А) мелодическая фигура, неизменно повторяющаяся в басу;
 - Б) многократно повторяющееся движение по звукам аккорда;
 - В) вальсоподобный бас.
4. Какие существуют известные редакции ХТК И. С. Баха?
- А) Б. Муджеллини;
 - Б) К. Черни;
 - В) И. Падеревский;
 - Г) Ф. Бузони.
5. Что включает в себя понятие "интерпретация"?
- А) многократное исполнение произведения в концертной программе;
 - Б) трактовка музыкального произведения в творческом процессе;
 - В) три этапа работы над произведением.
6. Педализация может быть:
- А) "чистая" – "грязная";
 - Б) "верная" – "фальшивая";
 - В) стаккато – педаль;
 - Г) "жанровая" педаль.
7. Чем отличается второй этап работы над произведением от других?
- А) подробностью;
 - Б) работой над формой в целом;
 - В) заучиванием наизусть.
8. С какого вида полифонии целесообразно начинать обучение учащегося?
- А) многоголосие;
 - Б) подголосочная полифония;
 - В) имитационная полифония;

- Г) контрастная полифония.
9. Какие элементы урока считаются обязательными?
- А) игра наизусть;
 - Б) прослушивание произведения целиком;
 - В) проверка домашнего задания.
10. Как воспитываются навыки чтения с листа?
- А) многократным повтором произведения;
 - Б) игра без остановок от начала до конца;
 - В) видение фактуры "вперед";
 - Г) умение "на ходу" упростить текст.
11. С какого штриха нужно начинать формирование у учащегося пианистических навыков?
- А) Legato;
 - Б) Non legato;
 - В) Staccato;
 - Г) Portamento.
12. В каком темпе проверяется правильность выбора аппликатуры в технических произведениях?
- А) быстром;
 - Б) среднем;
 - В) медленном.
13. Для чего нужно пианисту "объединяющее движение" руки?
- А) для фразировки;
 - Б) для пластичности, удобства исполнения;
 - В) для беглости пальцев.
14. Что означает понятие "крупная техника"?
- А) гаммы;
 - Б) арпеджио;
 - В) аккорды;
 - Г) октавы.

15. Что означает понятие "агогика"?
- А) четкое звукоизвлечение;
 - Б) колебания темпа;
 - В) ясность, выразительность штрихов.
16. Кто автор брошюры "Об изучении клавирных произведений Баха в музыкальной школе"?
- А) Б. Милич;
 - Б) И. Браудо;
 - В) Н. Копчевский.
17. Кто автор фортепианных циклов для детей?
- А) С. Прокофьев;
 - Б) П. Чайковский;
 - В) Р. Шуман;
 - Г) Ф. Шопен.
18. Кто является создателем первого молоточкового фортепьяно?
- А) Жак Шамбоньер;
 - Б) Франсуа Куперен;
 - В) Бартоломео Кристофори;
 - Г) Густав Леонхардт.
19. В каком году была основана первая консерватория в России?
- А) В 1862 году Санкт-Петербургская консерватория;
 - Б) В 1866 году Московская консерватория;
 - В) В 1906 году Московская народная консерватория.
20. Кто является автором учебного пособия «Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога»?
- А) Л. Баренбойм;
 - Б) Г. Нейгауз;
 - В) С. Фейнберг;
 - Г) Г. Цыпин.

2. Развернутый ответ по заданному направлению:

Вариант 1. Опишите элементы урока с начинающим пианистом.

Вариант 2. В чем, по Вашему мнению, заключается роль концертмейстера?

Вариант 3. Охарактеризуйте особенности исполнения классической сонатной формы.

Вариант 4. Расскажите о возможностях использования педали на инструменте.

Вариант 5. Какие формы работы на специальности используются для развития интереса и мотивации у обучающегося?

Вариант 6. Расскажите о педагогической и исполнительской деятельности одного из корифеев русской фортепианной школы.

Вариант 7. Опишите процесс работы над музыкальным произведением.

Вариант 8. Что Вы знаете о фортепианной фактуре?

Вариант 9. Расскажите о классификации фортепианных штрихов.

Вариант 10. Что Вам известно о клавишных инструментах?

По 1 направлению (тестовые задания), правильный ответ оценивался в 1 балл, по 2 направлению измерение знаний осуществлялось по 3-х бальному измерению, где 3 балла – полный, развернутый ответ; 2 балла – ответ, требующий уточнений; 1 балл – не полный ответ.

Обработка результатов диагностики по аксиологическому критерию позволила выявить следующий результат:

В группе № 1, из общего количества студентов (60 человек) - 20 имели низкий уровень развития сформированности критерия. Это составило 33,3 % от общего числа анкетированных студентов. Средний уровень критерия отмечен у 20 лиц (33,3%). Уровень выше среднего продемонстрировали 13 человек, что соответствует 21,7 % от общего числа испытуемых, высокий уровень сформированности критерия продемонстрировали 7 человек – 11,7 %.

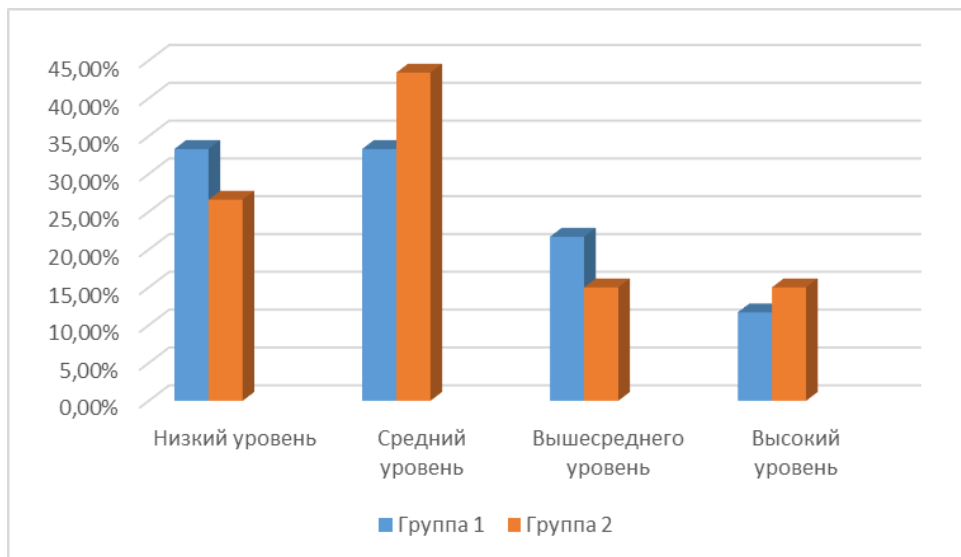
В группе №2 были определены следующие результаты: 16 человек имеют низкий уровень наличия критерия (26,6 %), 26 студентов показали средний результат (43,4 %), уровень выше среднего выявлен у 9 человек (15 %), высокий уровень сформированности аксиологического критерия продемонстрировали 9 человек (15%).

В Таблице 9, Ил. 9 представлены сравнительные показатели результатов тестирования по уровню сформированности аксиологического критерия.

Таблица 9

Показатели диагностики констатирующего этапа по аксиологическому критерию

Уровни сформированности критерия								
	Низкий		Средний		Выше среднего		Высокий	
	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение	Количес- венное соотноше- ние	Процен- тное соотно- шение
Участники эксперимен- тальной группы (Гр. 1)	20 чел.	33,3 %	20 чел.	33,3 %	13 чел.	21,7 %	7 чел.	11,7 %
Участники контрольно й группы (Гр. 2)	16 чел.	26,6 %	26 чел.	43,4 %	9 чел.	15 %	9 чел.	15 %



Ил. 9

Графические показатели диагностики констатирующего этапа по аксиологическому критерию в группах № 1 и 2.

Исследование по аксиологическому критерию позволяет определить, что при диагностике уровня знаний по профессиональным дисциплинам студенты обеих групп показали хорошие результаты. Но, как и предыдущий критерий, он нуждается в дальнейшем развитии.

2.2. Создание форматов и методов формирования исполнительской активности (ИА) музыканта-педагога

Ключевым элементом опытно-экспериментальной работы выступает разработка форматов и методик формирования ИА педагога-пианиста. До настоящего времени таких разработок в научно-исследовательском поле не было найдено. Между тем, разработанная в 1 главе диссертационного исследования модель данного процесса обнаруживает необходимость

создания способов классификации и обоснования форматов, необходимых для разработки и последующей апробации процесса формирования ИА.

При выборе стратегий и методов развития были использованы авангардные методы структурирования процесса обучения. Методы подчеркивают важность развития творческих способностей и концентрации особого внимания на индивидуальности учащегося на протяжении всего образовательного опыта. Основной целью создания базы развития ИА учителей-пианистов является преодоление барьера между формированием новых профессиональных навыков, особенно в исполнительской деятельности, и применением этих навыков. Сюда следует отнести навыки управления возможными элементами сценической непредсказуемости при выступлении (навыки самоконтроля, предвидения ситуации, владение и продуманность действий в процессе исполнения).

Интеграция передовых организационных методов в структуру музыкального обучения, специально направленная на расширение исполнительских способностей музыкантов-педагогов, поможет усовершенствовать и улучшить конфигурацию музыкального образования. Это особенно актуально при подготовке будущих преподавателей игры на фортепиано, обеспечивая соответствие образовательной сферы современной культурной и социальной эволюции.

Совершенствование методов обучения и стратегий развития исполнительских навыков в формировании исполнительской активности будет идти по нескольким ключевым направлениям:

- Расширение количества репертуарных произведений, использующихся в работе музыканта-педагога;
- Повышение уровня саморегуляции и психологической готовности студентов к выступлениям на сцене;
- Вариативность сферы исполнительской деятельности, доступной музыкантам-педагогам в образовательной среде;
- Развитие умений создавать художественные интерпретации [41].

Такой комплексный подход не только обогащает личностный рост и профессиональное развитие будущих музыкантов-педагогов, но и обеспечивает динамичный и развивающийся характер музыкальной педагогики.

Перечень данных направлений обусловил необходимость появления новых, усовершенствования и конкретизации старых педагогических форм работы со студентами в классе специального фортепиано, ориентированных на реализацию поставленной задачи – формирования ИА музыкантов-педагогов. При разработке и выборе методик необходимо учитывать, что исполнительская активность в структуре профессиональных компетенций будущего преподавателя представляет собой деятельностно-ориентированный процесс, при формировании которого необходимо осуществлять переход от преимущественно информативных к активным формам и методам обучения с включением проблемно-поискового и культурно-творческого компонентов.

Деятельностная активность, составляющая основу ИА, подразумевает использование методик и форматов, которые активируют творческо-креативный подход, процесс познания нового и личностный рост потенциальных педагогов-пианистов. Изменение позиции будущих музыкантов-педагогов из пассивно готовящихся реализовывать свою педагогическую функцию до педагогов, регулярно демонстрирующих исполнительскую активность, способствует более глубокому выполнению своей преподавательской миссии – приобщению своих учеников к фортепианному искусству в целом, а также обеспечивает прочность сформированных знаний и умений. Как общая, так и специализированная педагогика под понятием «формы обучения» понимает «целенаправленную и чётко организованную, содержательно-насыщенную и методически оснащённую систему познавательного и воспитательного общения, взаимодействия и отношений преподавателя и студентов» [48]. На данный момент в музыкальной педагогике не существует единого и универсального

подхода к классификации форм организации обучения, учитывающих специфику подготовки специалистов в исполнительских классах, а также направленность их профессиональной подготовки (исполнительской либо музыкально-педагогической). Как правило, в исследованиях О. П. Радыновой, Ю. Б. Алиева, Н. А. Ветлугиной как главная форма образования представлена урочная структура. В зависимости от числа обучающихся в классе она делится на индивидуальные, групповые и индивидуально-групповые (Д. К. Кирнарская, Т. А. Рокитянская) занятия. Однако в общей педагогике и педагогике высшей школы в настоящее время существуют более развёрнутые классификации форм обучения студентов, которые соответствуют содержанию современного образовательного процесса. Опираясь на классификацию форм обучения, предложенную А. М. Новиковым [93], а также обоснованные подходы к формированию исполнительских компетенций будущих музыкантов-педагогов Р. М. Шамаевой [141], М. А. Лашкул [68], С. В. Егоровой [49] разработаем классификацию разнообразных форм формирования ИА музыкантов-педагогов (см. *Таблицу 10*).

Таблица 10

Формы формирования исполнительской активности будущих педагогов-музыкантов

Подход к классификации	к Форма формирования исполнительской активности	Характеристика формы/группы форм
------------------------	--	----------------------------------

По способу формирования исполнительской активности	Дневная форма	Дневная форма формирования исполнительской активности студентов предусматривает их обучение данной компетенции под непосредственным руководством преподавателя на индивидуальных и групповых занятиях.
	Самообразование (самостоятельная работа будущего педагога-музыканта)	Формирование исполнительской активности у музыканта-педагога в этой форме ориентировано на самостоятельном усвоении нового репертуара в педагогических целях, а также на расширении кругозора посредством изучения научной и методической литературы. Важным аспектом является также участие музыканта в конкурсах, концертах и фестивалях.
По количеству задействованных	Групповая форма обучения	Бригадная форма организации процесса

<p>студентов на уроке.</p>	<p>Индивидуально- групповая форма обучения</p> <p>Индивидуальная форма обучения</p> <p>Бригадные формы обучения</p>	<p>формирования исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов</p> <p>основана на принципе работы учащихся в малых группах от 3 до 7 человек. Каждой команде можно поручить задания, связанные с участием в концертах и обучающих мероприятиях. Выполнение заданий может быть запланировано на срок от 2 недель до 1 месяца.</p> <p>Коллективная работа включает в себя обсуждение плана действий, организацию и подготовку образовательных мероприятий, а также совместное посещение семинаров и участие в мастер-классах, концертах и других мероприятиях.</p> <p>После завершения всех мероприятий проводятся заключительные встречи, на которых оценивается работа всей группы.</p>
----------------------------	---	--

<p>Формы музыкально-творческой и просветительской деятельности</p>	<p>Мастер-класс, концерт, лекция-концерт, творческая встреча-концерт, участие в конкурсах различного уровня, в концертных мероприятиях для детей и юношества и т. п.</p>	<p>Данные формы деятельности направлены на демонстрацию исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов по реализации образовательных проектов и учебных задач.</p>
<p>Формы теоретического обучения по их целевой направленности</p>	<p>Коллоквиумы Семинары Конференции</p>	<p>Данные формы ориентированы на создании теоретической базы для будущих музыкантов-педагогов, позволяющую им проявить свою исполнительскую активность: усовершенствовать свою подготовку и расширить знания в области истории и теории исполнительской практики, углубиться в психологию и музыкальную педагогику. Знания, полученные при реализации этих форм работы, будут стимулировать развитие</p>

		исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов, помогут расширить их кругозор.
Формы практического обучения	Индивидуальный урок по специальности Формы коллективного исполнительства (инструментальные, вокально-камерные ансамбли) Дисциплины, способствующие формированию и совершенствованию специальных и общих музыкальных умений и навыков: изучение репертуара, чтение с листа, аранжировка, подбор по слуху, транспонирование, анализ музыкальных форм и т.д.	Данные формы формирования исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов будут способствовать более глубокому освоению исполнительского репертуара и расширению профессиональных возможностей в работе с ним.

Процесс формирования ИА выстраивается на основе выбранных методов. В дидактике современного образования «метод обучения» представляет собой «упорядоченный комплекс дидактических приемов и

средств, посредством которых реализуются цели обучения и воспитания. Методы обучения выступают в качестве способов организации целенаправленной деятельности учителя и учащихся. Под методами обучения понимают последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленных на достижение определенной дидактической цели» [128]. Мы используем данное определение как наиболее точное в данном контексте.

В научных исследованиях существует достаточное количество методов формирования ИА., которые в большинстве случаев рассмотрены «в контексте подготовки учителей музыки, а не преподавателей в классе исполнительского фортепиано» [57, с. 94-96]. Так, Е. М. Попова к группе методов формирования ИА относит следующие: «метод семантического анализа фортепианной партии; метод мысленной оркестровки фортепианной фактуры при изучении аккомпанементов; метод рефлексии собственного исполнительского опыта; метод саморегуляции творческого эстрадного самочувствия» [103, с. 125]. Такое классифицирование, по нашему мнению, отражает составляющую концертмейстерской практики учителя, при этом профессионально-исполнительская подготовка преподавателя по фортепиано в вузе открывает большие возможности работы над исполнительской активностью, которая органично вплетается в их последующую работу и практику.

Разработанная методика совершенствования исполнительской деятельности будущих преподавателей основана на двухвекторном рассмотрении этой компетентности. Во-первых, ракурс направлен на интеграцию исполнительской активности в качестве основы в профессиональной практике преподавателей фортепиано. Во-вторых, методика стремится признать ИА педагогов неотъемлемым личностным свойством самого педагога – решать конкретные прагматические задачи и воспитать у учащихся предрасположенность к исполнительской деятельности в возможных педагогических начинаниях. Более того, эти

подходы структурированы так, чтобы стимулировать постоянное расширение их исполнительского мастерства и профессиональных качеств, способствуя самореализации как в музыкальном исполнении, так и в учебном контексте. Создание и теоретическое обоснование этих методик осуществлялось через всесторонне построенную систему критериев. Эта система позволяет эмпирически оценить степень оттачивания компетенций у студентов, обучающихся игре на фортепиано. Она включает в себя, помимо прочего, действенно-поведенческие, психолого-эмоциональные, творческо-интерпретационные, аксиологические аспекты, обеспечивающие многогранную систему оценки.

Опираясь на перечень показателей, определяющих уровень сформированности перечисленных критериев, приведённый в 1 главе исследования в Таблице 4, обозначим методы формирования исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов в классе фортепиано в вузе: методы теоретического характера, методы практического характера, методы проблемно-поискового характера.

При организации подготовки будущих музыкантов-педагогов в вузах активно используется ряд теоретических методов, включающих несколько дисциплинарных циклов: гуманитарный, исторический, теоретический (теория музыки, теория исполнительства) и специально-педагогический (методика обучения игре на фортепиано, уроки по специальности, педагогическая и исполнительская практики, камерный ансамбль, концертмейстерский класс). Теоретические методы обучения упорядочены по иерархии, которая определяется уровнем вовлеченности студентов в учебный процесс и взаимодействуют с практическими и проблемно-поисковыми методами:

Один из таких методов – *объяснительно-иллюстративный*, оперирует аксиологическим, психолого-эмоциональным и творческо-интерпретационным критериями. В ходе обучения студенты приобретают необходимые теоретические знания по теории и истории исполнительской

практики, методы, составляющие основу развития их исполнительского мастерства. Для реализации данного метода обучения используется учебная литература, учебные пособия и планшетные технологии. В процессе обучения с использованием объяснительно-иллюстративного метода студенты анализируют изложенные факты, делают оценки и выводы. Однако информация им предоставляется в готовом виде. Этот метод активизирует исполнительскую деятельность будущих музыкантов-педагогов в ситуациях, когда требуется передать большой объем информации.

В дальнейшем объяснительно-иллюстративный метод служит для перевода полученных теоретических знаний и практических навыков в автономное применение, основанное на заранее определенных моделях или шаблонах. При этом процесс обучения и выступления будущих преподавателей фортепиано принимает процессуально-алгоритмическую форму. Это требует соблюдения конкретных указаний и правил при выполнении учебных задач. Такое участие позволяет учащимся самостоятельно анализировать музыкальные произведения, готовиться к выступлениям и проводить самооценочный анализ после выступления. После начальных этапов обучения в образовательных учреждениях ключевая методология, используемая для содействия более глубокому пониманию предмета среди учащихся, аккумулируется в *репродуктивный педагогический подход (репродуктивный метод)*. Данная стратегия подчеркивает самостоятельное применение студентами как теоретических знаний, так и практических компетенций. На протяжении педагогической деятельности репродуктивный метод обучения может быть использован при самостоятельной работе над музыкальным произведением: понимание художественного замысла, структуры произведения, формы, вычленение основных тем, выбор средств музыкальной выразительности (штрихи, динамика, акценты, фразировка, педализация). Также репродуктивный метод используется при подготовке к сценическому выступлению – самонастройке

и анализе условий выступления (акустика зала, его размер, особенности музыкального инструмента в зале) и последующем самоанализе.

Повышенная вовлеченность и самостоятельное участие студентов в перформативном процессе обусловлены *эвристическим методом*. Подход применим как в теоретических, так и в практических дисциплинах, ориентированных на ИА. Метод создает среду, в которой учащиеся активно участвуют в исследовательском решении художественных, творческих и педагогических дилемм самостоятельно, изучая обстоятельства написания музыкального произведения (события из жизни композитора, его внутренние переживания, обстоятельства создания произведения, политические события данного времени, в том числе письма, материалы из личной переписки), музыкальные и художественные традиции этого времени, анализ современных интерпретаций данного сочинения и т.д. Такое когнитивное взаимодействие не только способствует продуктивному мышлению, но и одновременно разрабатывается преподавателями или самими учащимися на основе содержания учебной программы и образовательных ресурсов. Эвристический метод является чрезвычайно эффективным средством стимулирования исполнительской интеллектуальной деятельности и активизации интереса к различным ролям в деятельности музыканта-педагога, способствует разъяснению внутренних ценностей процесса исполнения во время совместных учебных занятий, таких как семинары, коллоквиумные уроки.

Исследовательский подход-метод включает в себя автономное изучение академической литературы и музыкальных источников в сочетании с освоением дополнительного репертуара. Это делается с целью решения педагогических задач и содействия развитию исполнительских способностей посредством использования широкого спектра стилистически разнообразных композиций. Исследование позволяет студентам сделать выводы об отличительных качествах стилей конкретных композиторов или школ, а также сформулировать стратегии решения возникающих художественных

затруднений. Следовательно, через призму своего личного пути, используя эту исследовательскую методологию, будущие преподаватели развивают способность решать педагогические задачи в своей области преподавания.

На приведённой ниже *иллюстрации 10* отразим содержание данного алгоритма.

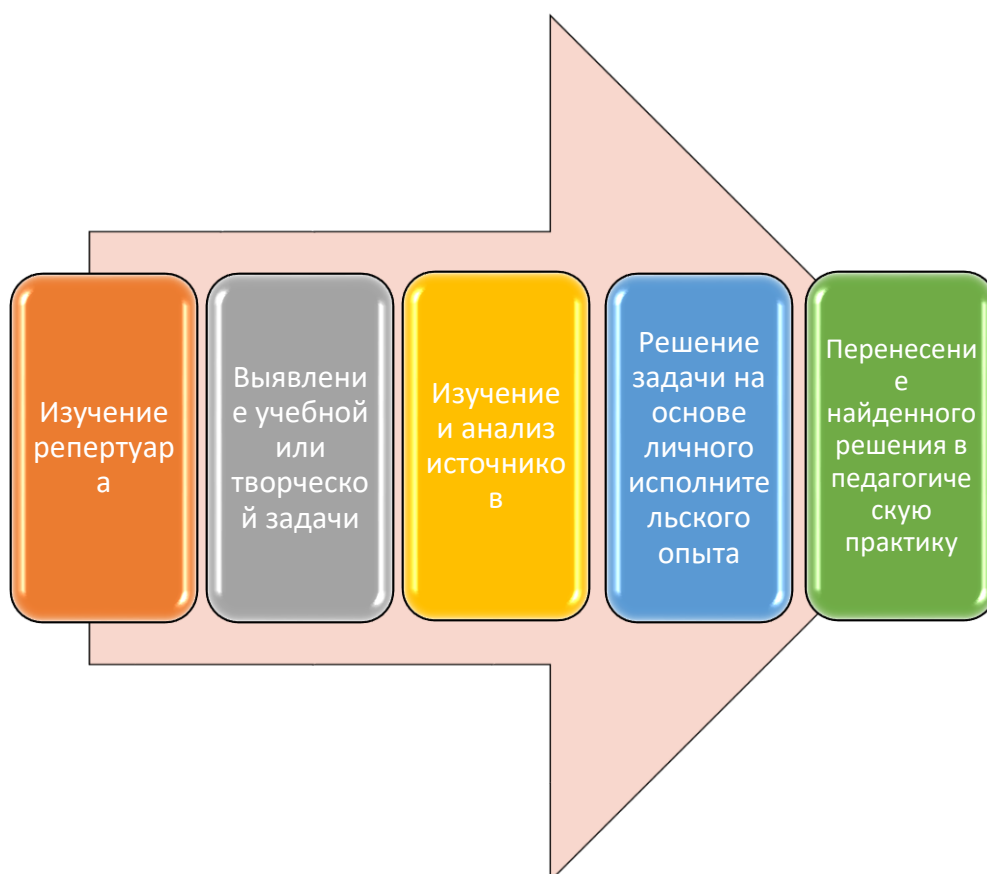


Иллюстрация 10

Алгоритм реализации исследовательского метода в процессе формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов

Кейс-метод представляет собой современную педагогическую стратегию развития ИА музыкантов-педагогов, находящуюся в сфере интерактивных образовательных технологий. Данная педагогическая тактика характеризуется «использованием повествовательно структурированных сценариев, которые очерчивают аутентичный образовательный опыт и тем

самым действуют как канал экспериментального обучения» [44, с. 22]. Основная предпосылка использования кейс-метода в развитии нужной компетенции предполагает погружение студентов, обучающихся игре на фортепиано, в сценарии, в которых им поручено выявить основные проблемы, сформулировать спектр вероятных решений и впоследствии выбрать наиболее эффективное. Подход не только способствует когнитивному развитию учащихся за счет улучшения аналитических навыков и навыков решения проблем, но также точно отражает сложности и многогранные процессы принятия решений, присущие реальному исполнительству и педагогике. Участвуя в этих смоделированных или реальных сценариях, учащиеся получают возможность критически оценивать различную динамику ситуации, интегрировать теоретические знания с практическим применением и совершенствовать свое мастерство принятием решений при выборе оптимальных стратегий в различных ситуациях.

В фортепианной педагогике и исполнительстве кейс-метод воплощается потенциально в трех векторах: кейс историко-стилевого содержания, технологического содержания, педагогического содержания (*см. Иллюстрация 11*).



Иллюстрация 11
Содержание кейс-метода

«Использование кейс-метода, который являясь интерактивным методом обучения, завоевывает позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нем возможность проявить инициативу, почувствовать самостоятельность в освоении теоретических положений и овладении практическими навыками исполнительства. Данный метод может быть использован как в рамках дисциплин гуманитарного, теоретического и

практического циклов, так и в рамках практических занятий в классе специального инструмента. Кейс отличается от проблемной ситуации тем, что он не предлагает обучающимся проблему в открытом виде, а участникам образовательного процесса предстоит вычленить ее из той информации, которая содержится в описании кейса» [40].

Технология работы с кейсом в учебном процессе сравнительно проста и включает в себя следующие этапы:

– индивидуальная самостоятельная работа студентов с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);

– работа в малых группах или индивидуально по сопоставлению мнений ключевой проблемы и ее решений;

– презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы – например, на групповых занятиях класса).

В контексте развития ИА будущих музыкантов-педагогов принятие кейс-метода в качестве педагогического инструмента порождает у учащихся многогранный набор навыков. Методология способствует:

1. Умению анализировать педагогические и художественные проблемы (способность выделять важную информацию, проводить анализ, искать и представлять данные);

2. Умению находить практические решения поставленных задач (выработка навыков применения теории, методов и принципов на практике, а также проверка различных подходов);

3. Повышению художественных и творческих компетенций, способствующих более тонкому подходу к исполнительской деятельности и образованию.

4. Развитию коммуникативных и социальных способностей, что включает в себя участие в дискурсе, убеждение сверстников, отстаивание своей точки зрения и составление кратких, убедительных повествований.

5. Укреплению интроспективных способностей, таких как навыки самоанализа и оценки, позволяющие рефлексивно соединять общие точки зрения с личным самоанализом.

Для формирования ИА особого внимания заслуживает *метод саморегуляции*. Этот метод включает в себя самоанализ, самооценку и самокоррекцию. Метод саморегуляции в развитии исполнительской активности ставит перед студентами задачу контролировать техническую составляющую исполнения и формировать цельный художественный образ во время самостоятельных занятий, опираясь на слуховые впечатления.

Следовательно, для обеспечения эффективного и результативного формирования ИА у будущих музыкантов-педагогов следует выбирать формы и методы, соответствующие содержанию обучения и особенностям их подготовки в высших учебных заведениях. Разработанная в рамках диссертационного исследования педагогическая программа «Педагог-артист» опирается на выявленные методы и формы работы.

2.3. Карта-программа формирования исполнительской активности (ИА)

В рамках формирующего этапа опытно-экспериментального исследования, осуществлённого в период с февраля 2021 года по июнь 2022 года, была разработана и апробирована авторская программа формирования исполнительской активности «Педагог-Артист» (далее по тексту – Программа).

Пояснительная записка.

Данная Программа разработана для студентов музыкально-педагогических вузов и предполагает поэтапное освоение на протяжении 5-летнего периода обучения. Экспериментальный срок апробации программы,

в процессе которого будет выявлена её эффективность – 1,5 года. Программа имеет вариативный характер и составлена с возможностью последующей верификации.

Содержание Программы составляет совокупность мероприятий образовательного, воспитательного и развивающего характера, направленных на формирование у студентов интереса к демонстрации исполнительской активности.

При разработке программы были использованы:

- методическая литература в области фортепианной подготовки;
- учебная литература в области практической психологии: тренинги, тесты, психологические упражнения;
- исследования в области интерпретаторского и сценического искусства;
- положения в области теории исполнительства и музыкальной педагогики, регламентирующие особенности организации образовательного процесса студентов в ходе фортепианной подготовки.

**ПАСПОРТ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ
МУЗЫКАНТА-ПЕДАГОГА «ПЕДАГОГ-АРТИСТ»**

Название	Содержание
Наименование программы	Целевая педагогическая программа «ПЕДАГОГ-АРТИСТ» (далее Программа)
Основание для разработки программы	- диссертационное исследование, - ФГОСТ по подготовке музыкантов-педагогов - учебные планы и программы подготовки музыкантов-педагогов на кафедре фортепианного искусства
Государственный заказчик программы	Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке
Основные разработчики программы	Кафедра фортепианного искусства
Цель программы	Создание фундаментальных предпосылок, средств и способов, необходимых для формирования исполнительской активности студентов в рамках обучения на кафедре фортепианного искусства.
Задачи программы	<ul style="list-style-type: none"> - установить педагогические условия, способствующие трансформации образовательной и концертной среды музыкального вуза; - разработать механизмы, направленные на повышение качества профессиональной (исполнительской) подготовки; - увеличить эффективность педагогической деятельности в контексте развития исполнительской активности студентов; - воспитать у студентов желание и интерес к сценическим выступлениям; - создать и развить образовательное пространство и ресурсы для профессиональной подготовки будущих музыкантов-педагогов, обеспечивающие взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса.

Сроки и этапы реализации Программы	<p>Проектная разработка программы и формирование основных её положений – сентябрь 2020г. - январь 2021г.</p> <p>Этап апробации программы: февраль 2021г. – июнь 2022г.</p> <p>Этап оценки эффективности и доработки программы: сентябрь - декабрь 2022 г.</p>
Основные направления Программы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Усовершенствование знаний студентов о репертуаре, необходимом для профессиональной деятельности музыканта-педагога. 2. Развитие у студентов навыков самоконтроля и психологической адаптации в ходе концертных выступлений. 3. Расширение форм исполнительской активности музыкантов-педагогов в контексте образовательной среды. 4. Развитие навыков создания художественных интерпретаций.
Исполнители Программы	<p>Административный и преподавательский состав Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке; студенты кафедры фортепианного искусства Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке.</p>
Ожидаемые конечные результаты реализации Программы	<p>Реализация Программы позволит:</p> <ul style="list-style-type: none"> - воспитать у студентов профессиональный интерес к концертно-сценическим выступлениям как важному аспекту исполнительской активности; - углубить профессиональные компетенции, культурный уровень и кругозор студентов, обучающихся на кафедре фортепиано; - повысить профессиональное мастерство педагогических кадров музыкального вуза; - обогатить концертно-музыкальную жизнь учебного заведения; - способствовать развитию научной и методической мысли в области формирования исполнительской активности; - повысить эффективность взаимодействия студентов и преподавателей кафедры фортепианного искусства; - содействовать творческой самореализации студентов музыкального вуза.

НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ

1. Расширение знаний в области репертуара.

«Педагог-музыкант в процессе своей профессиональной деятельности должен обладать достаточным количеством знаний в области репертуара, который может иметь педагогический потенциал» [41]. Довольно часто, в процессе обучения студентов на кафедре фортепианного искусства репертуарный выбор связан с адекватностью исполнительских возможностей на данный период обучения, корреляцией с учебной программой, решением индивидуальных учебных задач студента, связанных с развитием профессиональных навыков. Вместе с тем довольно часто выпускники музыкально-педагогических вузов имеют сформированные представления лишь о репертуаре академической направленности, в то время как современные сочинения, кавер-версии известных композиций и произведения джазового характера не представляют для них педагогической значимости. Однако на практике выходит так, что молодые педагоги музыканты сталкиваются с проблемой нежелания детей исполнять только лишь традиционный музыкально-педагогический репертуар, концертные программы в социокультурной сфере требуют от исполнителя универсального и разностилистического репертуара, для исполнения которого необходим сформированный опыт. Поэтому, первым направлением разработанной Программы явилось **расширение знаний в области репертуара музыканта-педагога.**

Был выявлен тот факт, что расширение знаний и представлений о репертуаре современного музыканта-педагога будет сформировано в процессе следующих направлений деятельности:

– расширение теоретических знаний в области истории фортепианного исполнительства;

- использование в репертуаре студентов произведений различных стилей, в том числе современных композиторов;
- формирование навыков аранжировки современных эстрадно-джазовых композиций;
- адаптация современных произведений к репертуару учащихся ДМШИ (облегчение фактуры, упрощение изложения, переложение для 4-х ручных ансамблей и т.д.);
- развитие навыка импровизации и сочинения (подбора аккомпанемента);
- создание проблемно-поискового пространства в области современного репертуара музыканта-педагога.

Таблица 11

Пути и формы расширения знаний и представлений студентов в области репертуара современного музыканта-педагога

№ п/п	Наименование мероприятий	Краткая характеристика формы
1	Факультативный курс «Эстрадно-джазовые произведения в репертуаре современного пианиста» Факультативный курс «Произведения для фортепиано современных отечественных композиторов» Факультативный курс «Кавер-версия как форма адаптации	В рамках разработанных факультативных курсов, рассчитанных на 20 академических часов каждый, у будущих музыкантов-педагогов были сформированы теоретические представления о жанровых и стилистических особенностях современного репертуарного пласта музыканта: сочинений эстрадно-джазового характера, академических сочинений современных отечественных композиторов, а также жанра «кавер», который занимает лидирующее позиции в современном концертном

	произведения к репертуару пианиста»	репертуаре музыкантов разных специальностей. Студенты были ознакомлены с методическими особенностями освоения данных произведений, расширили интеллектуальные представления о жанрово-стилистическом своеобразии современной фортепианной музыки.
2	Включение в репертуар студентов современных фортепианных произведений	В учебных планах и программах студентам предписывается исполнение современных композиций для фортепиано в объеме от 2 до 3 пьес, при этом одна из них может быть ансамблевой.
3	Факультативный курс «Аранжировка» Мастер-классы по современной джазово-эстрадной композиции Практические занятия «Упрощение и адаптация фактуры современных сочинений для фортепиано» Курс индивидуальных занятий по импровизации и композиции	В ходе данных мероприятий у студентов формировались и отрабатывались практические навыки работы с современным репертуаром пианиста. Студенты учились адаптировать музыкальные произведения под свои индивидуальные запросы и запросы своих «предполагаемых» учеников. Помимо этого, данные курсы и факультативы способствовали стимулированию творческого потенциала студентов, формированию у них осознанной исполнительской манеры.

4	<p>Круглый стол «Запросы современного слушателя к репертуару пианиста»</p> <p>Семинар «Стимулирование интереса учеников ДМШИ к занятиям на фортепиано путём освоения современного репертуара»</p> <p>Конференция «Стилистические тенденции фортепианной музыки современных отечественных композиторов»</p>	<p>Данные мероприятия носили проблемно-поисковый характер и были связаны с расширением знаний студентов в области современной фортепианной музыки.</p> <p>Помимо этого, был актуализирован педагогический потенциал репертуара музыканта-педагога.</p>
5	<p>Концертные выступления и творческие проекты:</p> <p>1. Концерт джазовой фортепианной музыки «Ах, этот джаз!»</p> <p>2. Конкурс среди студентов – пианистов на лучшее исполнение кавер-версии саундтреков из кинофильмов</p>	<p>Мероприятия способствовали стимулированию исполнительской активности студентов в ходе вовлечения их в концертную деятельность. Средствами стимулирования исполнительской активности в ходе данных мероприятий явился современный репертуар.</p>

<p>3. Экспериментальный проект «За роялем без слёз»</p>	<p>Особое внимание заслуживает экспериментальный проект «За роялем без слёз», в котором студенты исполняли произведения из детских фортепианных циклов Т. Б. Юдовиной-Гальпериной и С. М. Слонимского вместе со своими учащимися из сектора педагогической практики. В результате этого, был подтверждён тезис о педагогическом воздействии исполнительской активности педагога на учащихся своего класса.</p>
<p>4. Лекция-концерт «Музыка современных композиторов для фортепиано: от традиций к экспериментам»</p>	<p>Лекция-концерт «Музыка современных композиторов для фортепиано: от традиций к экспериментам» обогатила перечень развивающих и познавательных проектов музыкального вуза и способствовала популяризации музыки современных композиторов в репертуаре студентов-пианистов.</p> <p>Помимо этого, мероприятие носило образовательный характер и способствовало расширению кругозора слушателей и гостей.</p>

2. Развитие и укрепление навыков психологической самокоррекции состояния в процессе выступлений.

Психологическая неустойчивость студентов зачастую является одной из причин нежелания выходить на сцену. Повышенный эмоциональный тонус состояния музыкантов требует формирования у них навыков самоконтроля и коррекции своего психологического и эмоционального состояния как перед выступлением, так и непосредственно в процессе выступления.

Многие педагоги в процессе подготовки студента к сценическому выступлению уделяют мало внимания коррекции психолого-эмоционального состояния с помощью специальных тренингов и упражнений. Однако, мы считаем, это ошибочная точка зрения и коррекции обязательно нужно уделять внимание. Ведь в процессе публичных выступлений у студентов формируются и закрепляются на уровне подсознания устойчивые модели и сценарии выступлений. Обращаясь к концепции бихевиоризма мы отмечаем, что закрепление состояния счастья от публичных выступлений с помощью использования психологических тренингов, имеющих функцию подкрепления, поможет сформировать устойчивое положительное оперантное поведение студентов на сцене. В ходе данного этапа эксперимента мы активно пользовались упражнениями из курса «улыбкотерапии», которые также положительно влияли на эмоциональное состояние студентов и закрепляли еще одну закономерную последовательность стимула-реакции. Причем улыбка выступала как стимул, а хорошее настроение – как реакция (исследователями данной теории было доказано, что данные явления являются взаимно заменяющимися причинами-следствиями).

Регуляция значимости себя, публики и самого публичного выступления стало центральным вопросом психологической работы со студентами. Работа велась в следующих направлениях. Прежде всего, студентам предлагалось

делать упражнение на снижение значимости выступления. Они проговаривали следующее: «Результат выступления – не вопрос жизни и смерти. В целом, как бы ни был слаб результат, он малозначителен. Я просто стану опытнее, и в дальнейшем смогу стать сильнее и выступить с лучшим результатом. Сейчас и окружающие, и я сам должны меня принять таким, какой я есть». Важно, чтобы студенты также осознали незначительность результата во времени. Они говорили: «Пройдет некоторое время, и я даже не вспомню об этом, а если вспомню, то с улыбкой, потому что волновался из-за мелочей». Но этот прием мы применяли лишь с теми, кто действительно волновался из-за результата, так как в случае его применения с безответственными обучающимися возможны и негативные результаты – полное равнодушие и негативный результат.

Поднятие своей значимости – второй этап данной работы. Такое упражнение помогает нивелировать оценочность, так как те, кто применяет данный метод, отмечают возникновение мысли «не я плохо исполняю, а тот, кого я играю, это такая роль».

Наконец, снижение значимости публики также важно. Для работы со значимостью себя и публики оказались очень полезны промежуточные мини концерты перед мини-группой (своими однокурсниками). В ходе таких концертов студенты учились общаться со своей публикой на равных и воспринимать ее также. Впоследствии перед выступлениями перед незнакомыми людьми мы советовали студентам представлять, что это не кто-то чужой, а их друзья, или, если близкие были в зале, выступать для них и общаться именно с ними со сцены.

Все вводимые элементы осуществлялись параллельно, а не последовательно, и работа велась в четырех основных направлениях:

- 1) приведение к соответствию педагогических требований физиологическими и психологическими особенностями студентов;
- 2) создание положительной психологической обстановки;

3) подбор эффективных методов и приемов профессионального развития, формирования навыков стрессоустойчивости;

4) приведение к соответствию индивидуальных особенностей и исполняемого репертуара.

Среди методов психологической коррекции эмоционального состояния студентов и работы над сценическим волнением выделим следующие:

- создание положительного эмоционального фона на занятиях по специальности;
- психологические тренинги, в том числе направленные на регуляцию значимости себя и публики;
- психотерапия, упражнения на снятие страхов и игнорирование негативных мыслей;
- упражнения, включающие внутренний диалог;
- формирование установки на музыкально-исполнительскую деятельность;
- упражнения, направленные на контроль пианистических движений (рук, тела), в том числе и дыхания;
- формирование положительного исполнительского опыта перед малой публикой.

3. Расширение форматов ИА педагогов в образовательном пространстве.

На этапе экспериментально-опытной работы была организована попытка расширения форм ИА студентов в процессе исполнительско-педагогической подготовки. Для того, чтобы достичь данной цели, на протяжении периода апробации программы были предприняты следующие шаги:

- расширен перечень обязательных выступлений студентов;

– разработаны новые творческие и образовательные проекты, которые требовали от студентов проявления их исполнительской активности;

– внедрены различные формы исполнительской деятельности: сольные выступления, камерно-ансамблевые (в инструментальных, вокальных и фортепианных ансамблях), а также исполнение музыкальных произведений с применением компьютерных и цифровых технологий и другие.

Более подробно, пошаговая реализация плана расширения форм исполнительской активности студентов представлена в *Таблице 12*.

Таблица 12

Содержание процесса расширения форм исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов

№ п/п	Наименование мероприятий	Краткая характеристика формы
1	Обязательные конкурсы исполнительства в вузе.	В целях реализации данного шага Программы, администрация вуза совместно с педагогами кафедры разработала перечень обязательных конкурсных выступлений: 1. Конкурс на лучшее исполнение полифонических произведений И. С. Баха. 2. Конкурс на лучшее исполнение кантиленной пьесы. 3. Конкурс камерных ансамблей. 4. Фестиваль джазовой музыки. 5. Конкурс на лучшее исполнение и интерпретацию сонаты Л. В. Бетховена.
2	Участие в международных	Каждому студенту экспериментальной

	конкурсах исполнителей, проводимых в формате онлайн	группы было предложено принять участие в 2-3 конкурсах инструментального исполнительства, проводимых в формате онлайн.
3	Участие в образовательных проектах вуза.	Студенты кафедры фортепианного искусства привлекались в качестве иллюстраторов к участию в проводимых культурно-просветительских мероприятиях вуза, среди которых – «Декада камерно-инструментального исполнительства», музыкально-просветительский проект «От Баха до Шёнберга», «Неделя французской музыки» и т.д.
4	Разработка и проведение мероприятий просветительского характера, под эгидой кафедры фортепианного искусства.	Учащиеся кафедры приняли участие в качестве организаторов и артистов в следующих мероприятиях: <ol style="list-style-type: none"> 1. Цикл вечеров романтической музыки «AcСоль». 2. Участие в концертах класса своих педагогов по специальности. 3. Детский образовательный проект «Сказки старой бабушки» (по мотивам фортепианного цикла С. С. Прокофьева). 4. Лекция-концерт «Современное камерно-вокальное наследие». 5. Медиапроект «Возможности цифрового обучения пианистов в

		<p>ДМШИ» (с демонстрацией возможностей внедрения современных технологий в фортепианное исполнительство).</p> <p>6. Серия мастер-классов студентов кафедры фортепиано в учреждениях дополнительного образования: «Штрихи». «Техника». «Кантилена».</p> <p>7. Образовательный проект «Рояль Стравинского» (знакомство слушателей с фортепианными сочинениями И. Ф. Стравинского).</p> <p>8. «В 4 руки» – концерт ансамблевой музыки студентов кафедры фортепианного искусства.</p> <p>9. Вечер русского романса.</p> <p>10. Отчётные концерты студентов кафедры:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. «Звонящий май» 2. «Рождественская история»
--	--	---

Таким образом, в процессе реализации формирующего этапа опытно-экспериментального исследования, в ходе внедрения и апробации программы были значительно расширены формы и условия для демонстрации исполнительской активности студентов кафедры фортепиано. В результате этого перед будущими музыкантами-педагогами были открыты новые возможности в демонстрации своего профессионального мастерства. Были организованы и осуществлены разные по направленности и стилистическому содержанию проекты, благодаря чему каждый из участников эксперимента

смог выбрать для себя тот формат выступления, который ему действительно интересен.

Важно, что в большинстве предложенных студентам форм демонстрации исполнительской активности, была актуализирована педагогическая составляющая данных мероприятий. Исполнительская активность музыканта выступала здесь не самоцелью, а средством достижения поставленных (просветительских, культурных, развлекательных) задач.

4. Развитие навыка создания художественной интерпретации

В процессе констатирующей диагностики выяснилось, что многие студенты приуменьшают важность создания художественной интерпретации исполняемого произведения, концентрируя внимание на решении чисто технических задач – исполнение текста наизусть, без ошибок и остановок, игра в одном темпе, соблюдение авторской динамики, штрихов. Вместе с тем, у подавляющего большинства студентов отсутствовал художественный аспект и стремление внести индивидуальное прочтение в интерпретацию. Термин «интерпретация» происходит от латинского корня «interpretatio», обозначающего акт раскрытия или расшифровки значения и понимания различных аспектов, событий реальности. Выражение широко проникло в различные гуманитарные науки, такие как философия, эстетика, история искусства и другие, где оно связано как с объективностью, так и с субъективным смыслом, связанным с предметами интерпретации. С философской точки зрения интерпретация связана с когнитивными процессами, такими как восприятие, размышление, объяснение и понимание реальности и ее многочисленных измерений.

Индивидуальное художественное прочтение музыкального произведения предполагает большую подготовку и исследовательскую работу. Имеет значение история и обстоятельства создания произведения,

стилистические особенности эпохи, индивидуальный стиль композитора, особенности жанра произведения. По словам Б. В. Асафьева, «каждая эпоха рождает замечательные произведения и композиторов, которые не могут найти исполнителей, соответствующих их мышлению, вкусам и эмоциям» [12, с. 177]. Значение акта интерпретации музыкального произведения исполнителем заключается, прежде всего, в его художественных задачах. Задача интерпретации художественной концепции, в свою очередь, во многом зависит от личного творчества и темперамента исполнителя.

Разработка навыка художественной интерпретации в рамках вышеупомянутой Программы выстраивалось на основе критериев художественности интерпретаторского процесса, разработанных Н. А. Мятневой [87]:

— уделение внимания трактовке темпа исполняемых произведений в процессе воплощения художественного образа. Темповая концепция в данном процессе благоприятствовала определению особенностей и логики развития музыкальной драматургии;

— управление громкостью и сменой динамики в процессе исполнения, что способствует созданию художественно-образной драматургии и определяет личностное начало в процессе исполнительской интерпретации. Гибкий динамический план играет определяющее значение в создании интерпретации.

— уделение внимания ритмическому началу музыкального произведения, которое с одной стороны, может быть продиктовано особенностями стиля, жанра, индивидуального композиторского почерка и мышления, с другой стороны выступает в качестве одного из критериев субъективности в художественной трактовке исполнителя. Уделение внимания агогическим приёмам в процессе работы с нотным текстом может способствовать исполнительской трансформации ритмического рисунка произведения.

— развитие и изменение тембральных особенностей звучания инструмента, что также является эффективным средством для интерпретирования художественного образа произведения.

— рассмотрение значимости средств музыкальной выразительности: штрихов, цезур и прочих элементов выразительности фортепианной фактуры.

— особенности композиторского стиля и стиля эпохи создания произведения. Данная информация может быть почерпнута в зафиксированных в научно-критической литературе источников, комментариев к нотному тексту, также практика исполнения данного произведения определяет «теоретическую» модель художественной интерпретации текста произведения.

Важное значение в интерпретации произведения играл подготовительный этап – создание модели звучания сочинения. Профессиональное мастерство и компетентность будущего музыканта-педагога, сформированные знания в области жанра и формы – важнейшая сторона его интерпретаторского мастерства.

Таким образом, в рамках формирующего этапа опытно-экспериментальной работы была апробирована Программа «Педагог-артист» по формированию ИА студентов в процессе фортепианной подготовки. Внедрение и апробация программы осуществлялось поэтапно. После того, как все 4 направления воздействия на все стороны ИА будущих музыкантов-педагогов были реализованы, был предпринят анализ степени эффективности внедрённой Программы [40], [41].

2.4. Результаты опытно-экспериментальной работы

Заключительный этап опытно-экспериментальной работы был осуществлён в период с сентября по декабрь 2022 года. В ходе его реализации была проведена диагностика, направленная на оценку уровня сформированности ИА у студентов экспериментальной группы, в процесс профессиональной подготовки которых и была внедрена программа. При этом студенты, которые входили в состав контрольной группы занимались по традиционной методике в том учебном темпе и ритме, который был удобен для них, без дополнительного форсирования и стимулирования. Каждый из этапов заключительной диагностики по-прежнему соответствовал выявленным критериям сформированности исполнительской активности – действенно-поведенческому, психолого-эмоциональному, творческо-интерпретационному и аксиологическому.

На первом этапе итоговой диагностической оценки количественно оценивались уровни проявления **действенно-поведенческого критерия**, что включало определение степени активности студентов как в контрольной, так и в экспериментальной группах. После диагностического анализа было зафиксировано несколько результатов.

Примечательно, что у студентов экспериментальной группы наблюдалось значительное улучшение показателей, соответствующих действенно-поведенческому критерию. Из шестидесяти человек в этой группе пятьдесят три продемонстрировали высокий уровень реализации критерия, что составляет 88,3% от общей численности испытуемых. На момент базовой констатирующей диагностики ни у одного из этих лиц не было выявлено высокого уровня данного критерия. И наоборот, оставшиеся семь студентов продемонстрировали уровень реализации критериев выше среднего, что, несомненно, является положительным результатом.

При этом у студентов контрольной группы выраженных изменений в динамике показателей, соответствующих действенно-поведенческому критерию, не выявлено. Таким образом, большинство, или тридцать девять человек, продолжали демонстрировать средний уровень реализации критерия, что составляет 65% от общего числа участников. И наоборот, двенадцать участников (20%) продемонстрировали уровень реализации критериев выше среднего. Однако для девяти членов контрольной группы (15%) уровень реализации критерия оставался удручающе низким. В *Таблицах 13, ил.12* показана динамика роста показателей по действенно-поведенческому критерию у студентов контрольной и экспериментальной групп.

Коэффициент получен по формуле:

$$A = B - Y$$

A – индекс темпа изменения показателей

B – процентный коэффициент заключительного этапа диагностики

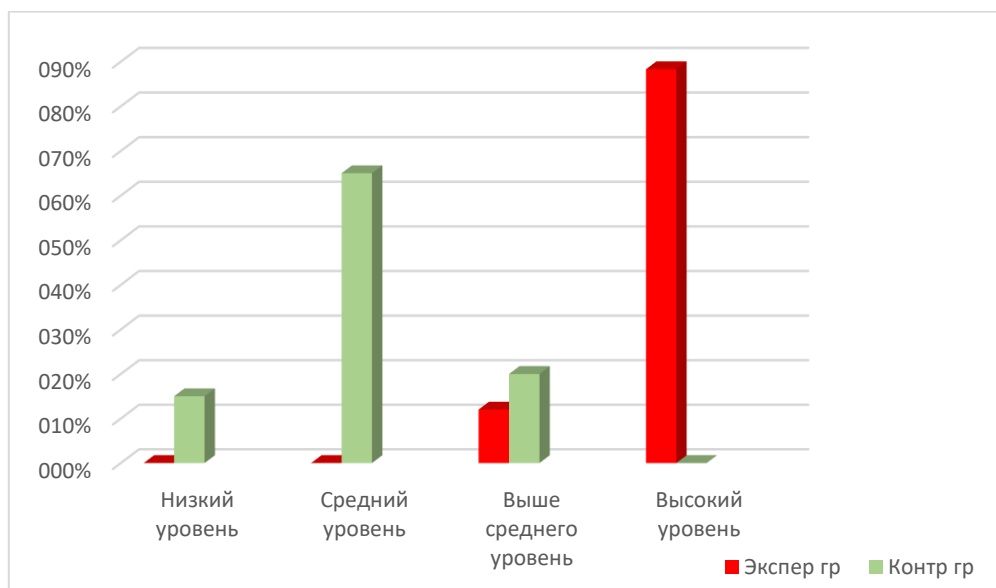
Y – процентный коэффициент констатирующего этапа диагностики

Таблица 13

**Сравнительные показатели заключительного этапа диагностики по
действенно-поведенческому критерию в контрольной и
экспериментальной группах**

Уровни сформированности критерия				
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение
Участники экспериментальной	- 16,6 %	- 75 %	+3,4 %	88,3 %

группы (Гр. 1)				
Участники контрольной группы (Гр. 2)	-3,3 %	-6,6 %	+8,4 %	0 %



Ил. 12

Графические показатели диагностики заключительного этапа по действенно-поведенческому критерию в экспериментальной и контрольной группах

Второй этап заключительного диагностирования заключался в проведении психологических тестов со студентами-участниками экспериментальной и контрольной групп. Тесты предназначались для определения показателя сформированности **психолого-эмоционального критерия**. Следующие выводы были получены:

Студенты экспериментальной группы показали успешные и результативные результаты диагностики по психолого-эмоциональному критерию. Так, из 60 человек экспериментальной группы, высокий уровень сформированности критерия показали 35 студентов (58,3 %). Как и в

исследовании действенно-поведенческого критерия, на констатирующем этапе ни у одного из участников экспериментальной группы не было выявлено высокого уровня психолого-эмоционального критерия. Уровень выше среднего продемонстрировали 17 человек, что составляет 28,3 % испытуемых. Данный факт также позволяет говорить о результативности проведенного эксперимента. Низкий уровень остался у 5 человек (8,3 %). Соответственно, 3 студента показали средний уровень сформированности психолого-эмоционального критерия.

Студенты контрольной группы показали незначительный изменения по сравнению с констатирующей диагностикой: высокий уровень продемонстрировали 4 человека – 6,67 %, уровень выше среднего определился у 5 человек – 8,3 %. Продолжали демонстрировать средний и низкий уровни сформированности психолого-эмоционального критерия 51 студент: низкий уровень оказался у 38 студентов – 63,3 %, средний уровень сформированности – 13 человек – 21,7 %.

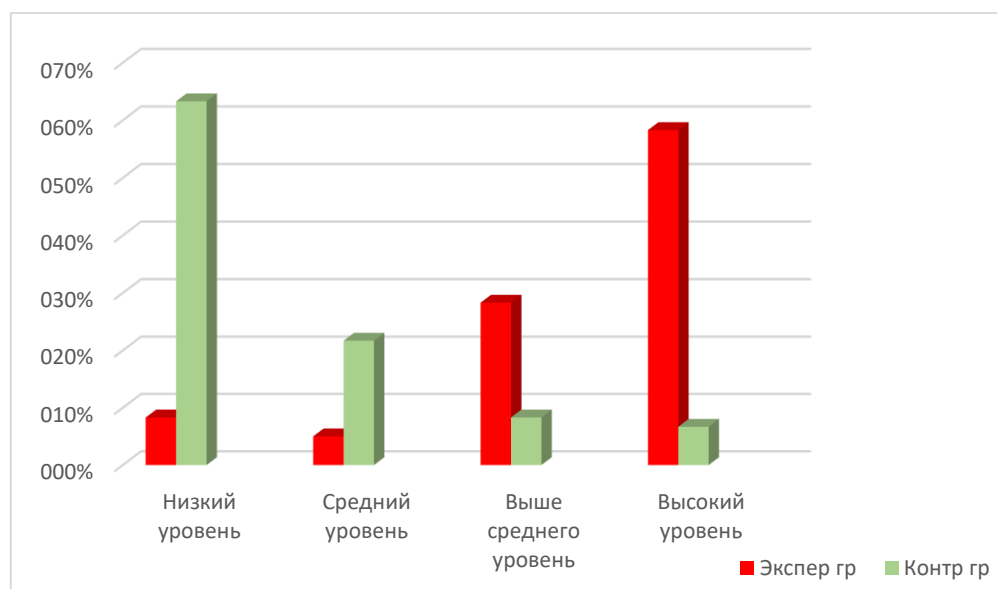
В Таблице 14, Ил. 13 приведена разница результатов тестирования по психолого-эмоциональному критерию в обеих группах, высчитанная на основе приведённой выше формулы.

Таблица 14

Сравнительные показатели заключительного этапа диагностики по психолого-эмоциональному критерию в контрольной и экспериментальной группах

Уровни сформированности критерия				
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение
Участники экспериментальной	- 68,3 %	- 16,7 %	+26,6 %	53,3 %

группы (Гр. 1)				
Участники контрольной группы (Гр. 2)	-15 %	+5 %	+3,3 %	+6,7 %



Ил. 13

Графические показатели диагностики заключительного этапа по психолого-эмоциональному критерию в экспериментальной и контрольной группах

На третьем этапе заключительной диагностики после внедрения Программы удалось выявить уровень сформированности у студентов **творческо-интерпретационного критерия**. Педагогическое наблюдение и анализ показателей студентов стали основой для выставления баллов, которые отразили четыре уровня сформированности критерия. Можно констатировать результаты:

Студенты экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности критерия – 47 человек, из общего числа участников эксперимента (60 студентов). 10 человек показали результаты выше среднего (16,7 %). Средний уровень остался у 3 человек 5 %). В свою очередь, низкий уровень сформированности творческо-интерпретационного критерия не выявлен. У студентов контрольной группы были выявлены следующие результаты: низкий уровень сформированности критерия остался у 10 человек (16,7%), средний уровень показали 15 студентов 25 %). Уровень выше среднего был отмечен у 15 человек, что составило 25 % от общего числа участников контрольной группы, а высокий уровень сформированности творческо-интерпретационного критерия показали 20 участников (33,3 %).

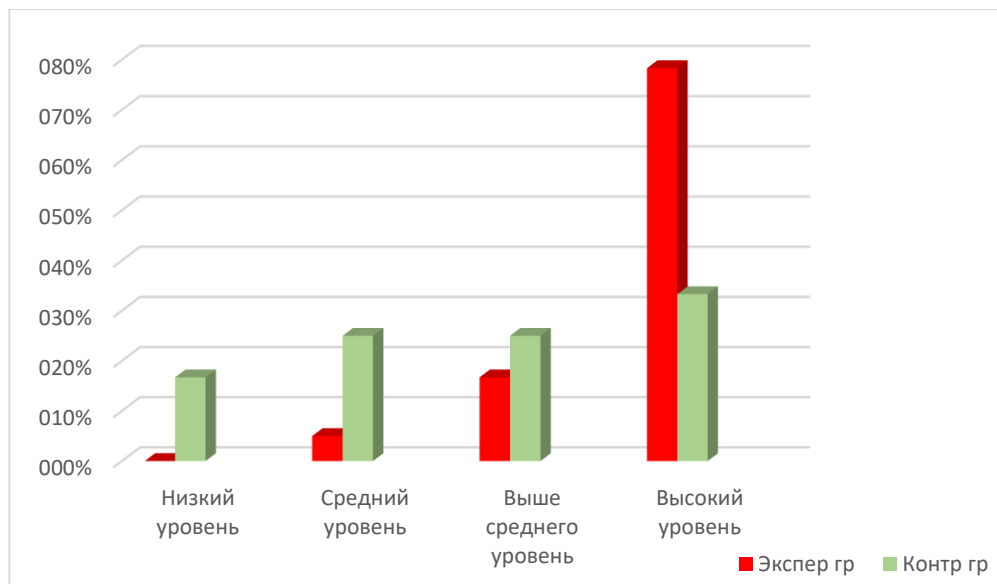
Разница результатов тестирования по творческо-интерпретационному критерию представлена в *Таблице 15, Илл. 14*.

Таблица 15

**Сравнительные показатели диагностики заключительного этапа
по творческо-интерпретационному критерию в контрольной и
экспериментальной группах**

Уровни сформированности критерия				
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение
Участники экспериментальной группы (Гр. 1)	- 20 %	- 20 %	-16,6 %	+73,3 %

Участники контрольной группы (Гр. 2)	-15 %	+5 %	+3,3 %	+6,7 %
--	-------	------	--------	--------



Ил. 14

Графические показатели диагностики заключительного этапа по творческо-интерпретационному критерию в экспериментальной и контрольной группах

По **аксиологическому критерию** на заключительном этапе диагностики, после внедрения исследовательской Программы, также были произведены замеры уровня остаточных знаний. Были проведены комплексные работы по моделированию педагогических ситуаций, проведению анализа интерпретаций музыкальных произведений в 4-х вариантах исполнения, проведение открытого урока с учащимся педагогической практики и написание методической разработки на одну из актуальных тем музыкальной педагогики. Обработка результатов диагностики по аксиологическому критерию позволила выявить следующий результат. У студентов экспериментальной группы не был выявлен низкий уровень сформированности критерия. По остальным уровням также заметны значительные улучшения показателей: средний уровень остался у 5 человек

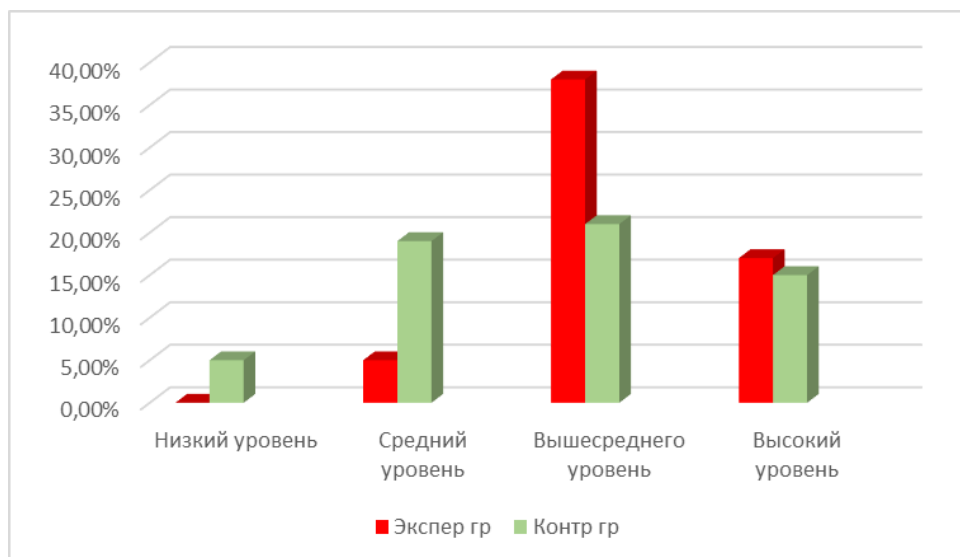
(8,3 %), уровень выше среднего продемонстрировали 38 человек, из общего количества участников эксперимента это составило 63,4 %. Высокий уровень сформированности аксиологического критерия был выявлен у 17 студентов (28,3 %). Результаты заключительной диагностики по аксиологическому критерию в контрольной группе оказались следующими: низкий уровень остался у 5 студентов (8,3 %), уровень выше среднего продемонстрировало достаточно большое количество человек из общего числа участников контрольной группы – 19 студентов (31,7 %), а уровень выше среднего оказался у 15 студентов, что составило 15 % участников.

В таблице 16, илл. 15 приведена разница тестирования по аксиологическому критерию.

Таблица 16

Сравнительные показатели диагностики заключительного этапа по аксиологическому критерию в контрольной и экспериментальной группах

Уровни сформированности критерия				
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение	Процентное соотношение
Участники экспериментальной группы (Гр. 1)	- 26,6 %	- 38,4 %	+23 %	+2 %
Участники контрольной группы (Гр. 2)	-28,3 %	-14,3 %	-0,7 %	+3,3 %



Ил. 15

Графические показатели диагностики заключительного этапа по аксиологическому критерию в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, оценка динамики констатирующих и заключительных блоков свидетельствует о высокой эффективности программы «Педагог-артист», направленной на повышение ИА при обучении игре на фортепиано. Как показывают численные и графические показатели, студенты экспериментальной группы продемонстрировали отчетливый прогресс в выполнении программы. Напротив, результаты контрольной группы примерно соответствовали их исходному положению. Формирующий этап нашего эмпирического исследования позволил нам разработать ряд **методических предложений.**

Администрации учебного заведения:

1. Стимулировать расширение форматов проявления ИА в учебном заведении.
2. Обеспечивать условия и мотивировать проявление исполнительской активности учащихся.
3. Способствовать организации методического обеспечения в области стимулирования исполнительской активности студентов путём организации семинаров, круглых столов, методических конференций.

4. Организовывать факультативные курсы для преподавателей, которые развивают интерес и готовность к активации ИА у студентов своего класса.

Преподавателям кафедры:

1. Организовывать работу по стимулированию ИА в классе фортепиано по следующим направлениям: расширять формы исполнительской активности, вести психологическую подготовку студентов к сценическим выступлениям.

2. Стимулировать участие студентов в конкурсах исполнительского мастерства.

3. Расширять репертуар студентов разностилистическими произведениями, включать в него сочинения современных композиторов.

4. Внедрять в процесс формирования ИА студентов современные компьютерные и технические средства.

Будущим музыкантам-педагогам:

1. Стремится к расширению кругозора и приобретению новых знаний, умений и навыков в области фортепианного исполнительства.

2. Принимать активное участие в конкурсах и фестивалях исполнительского мастерства.

3. Искать новые формы самовыражения в области исполнительского мастерства.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе диссертационного исследования был описан осуществленный экспериментально-опытный этап, целью которой стало

создание и апробационное тестирование программы формирования ИА студентов «Педагог-артист».

1. Проведённая работа подтвердила предлагаемые форматы, средства и методики формирования ИА будущих педагогов-пианистов. Базой исследования стала кафедра фортепианного искусства МГИМ им. А. Г. Шнитке.

В ходе педагогического эксперимента приняло участие 120 студентов кафедры, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы.

На этапе подготовки опытно-экспериментальной работы было изучено и проанализировано текущее состояние процесса формирования ИА студентов в вузе. На основе изучения информации о деятельности студентов кафедры и предоставленного заведующим кафедрой отчёта была проанализирована степень активности студентов кафедры во время участия в концертных мероприятиях, детализированы формы демонстрации ИА будущими музыкантами-педагогами; осуществлен анкетированный опрос педагогов, целью которого было фиксирование положения и роли исполнительской подготовки будущих музыкантов-педагогов в классе специального фортепиано.

На начальном диагностическом этапе установлено, что у студентов обеих групп недостаточно развиты составляющие ИА, включающие действенно-поведенческий, психолого-эмоциональный, творчески интерпретационный и аксиологический критерии. Лица группы № 1 составили экспериментальную группу и участвовали в апробации педагогической программы «Педагог-артист».

2. Целями разработанной программы было создание педагогических условий для расширения концертной и образовательной платформы музыкального учебного заведения, внедрение методов улучшения качества профессиональной (исполнительской) подготовки, повышение эффективности педагогической деятельности в условиях формирования у

студентов исполнительской активности, формирование интереса у студентов к выступлениям на сцене, формирование и развитие образовательного контекста для более результативного взаимодействия между студентами.

Основные позиции Программы:

1. Расширение представлений учащихся-студентов о репертуаре музыканта-педагога.
2. Формирование у студентов способностей самоконтроля и психологической адаптации во время концертных выступлений.
3. Активизация проявления исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов в образовательной среде.
4. Воспитание способностей к художественной интерпретации.

3. После завершения этапа формирования и тестирования разработанной программы была проведена заключительная диагностика для оценки уровня развития ИА студентов контрольной и экспериментальной групп. Анализ изменения данных показал, что итоговые показатели в контрольной группе остались практически на том же уровне, что и в начале диагностики. При этом в экспериментальной группе, произошло значительное улучшение показателей. По всем трем критериям ни один из студентов не показал низкого уровня развития показателей, что, несомненно, является положительным результатом.

Разработанная и экспериментально апробированная Программа "Педагог-артист" подтвердила эффективность методов и средств формирования ИА в процессе обучения игре на фортепиано. Результаты тестирования подтвердили успешность проделанной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования были достигнуты следующие цели:

1. Проведена музыкально-педагогическая экспертиза понятия «исполнительская деятельность музыканта-педагога».

2. В историческом плане раскрыт процесс структурирования вопроса исполнительской активности музыканта-педагога в отечественной культуре и образовании.

3. Теоретически обоснованы структура и содержание «исполнительской активности музыканта-педагога» в рамках профессионального музыкального образования.

4. Охарактеризованы и выявлены психолого-педагогические условия, необходимые для развития и становления ИА музыканта-педагога.

5. Разработана и теоретически обоснована модель, способствующая созданию ИА.

6. Охарактеризованы организационные аспекты подготовительного и констатирующего этапов эксперимента.

7. Получено представление о методе и форме составления исполнительской деятельности музыканта-педагога.

8. Сформулирована и рассмотрена программа «Педагог-артист», призванная активизировать исполнительскую деятельность музыканта-педагога в процессе обучения игре на фортепиано в рамках вуза.

9. Проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы и получены выводы:

1. В ходе теоретического изучения концепция исполнительской активности педагога оценивалась с педагогических и психологических позиций. Был предложен и научно обоснован термин «исполнительская активность музыканта-педагога»: «одно из ключевых элементов в области музыкального образования, заключающееся в особой форме развития

творческой деятельности музыканта-педагога в момент практического исполнения им репертуара, состоящего из музыкальных произведений различных стилей и жанров. Исполнительская деятельность в данном случае направлена на реализацию основных методических задач в области музыкальной педагогики, которые связаны с формированием умений отбирать, анализировать и демонстрировать музыкально-педагогический репертуар, а также развитием навыков сценического мастерства, нацеленного на пропаганду фортепианного искусства и реализацию просветительской деятельности музыканта».

Выявлено, что проявление ИА музыканта-педагога возможно путем реализации конкретизированных задач: постановка конкретных целей; организация активной профессиональной деятельности; стимулированию интереса к освоению новых знаний и навыков, координации самостоятельной работы над усвоением нового материала; использовании преимуществ взаимопомощи, сотрудничества и обмена знаниями.

2. Изучение исторического ракурса проблемы становления ИА музыканта-педагога в отечественной культуре позволило сделать вывод об особенностях данного процесса, которые заключаются в существовании устойчивой национальной традиции неразрывности исполнительской и педагогической деятельности музыкантов-пианистов. «Примером тому служат биографии братьев Рубинштейн, А. И. Зилоти, А. Н. Есиповой, А. Б. Гольденвейзера, Г. Г. Нейгауза и многих других. Биографии перечисленных музыкантов-педагогов свидетельствуют о том, что в процессе своей педагогической деятельности музыканты демонстрировали исполнительскую активность в своём классе» [42]. Данная традиция получает продолжение и в современной музыкальной культуре и образовании, отражаясь в деятельности нескольких поколений музыкантов-педагогов, обучающихся и продолжающих карьеру в высших музыкально-образовательных заведениях России: Московской консерватории им. П. И. Чайковского, Санкт-Петербургской консерватории им. Н. А. Римского-

Корсакова. В отечественной практике фортепианного искусства и образования можно выделить такие аспекты исполнительской деятельности музыкантов-педагогов, как совместные выступления преподавателей и студентов на одной сцене, использование разнообразных методов демонстрации игры на инструменте на уроках в классе фортепиано в соответствии с образовательными целями высшего учебного заведения.

Анализ творческой биографии выдающихся музыкантов-педагогов позволил сделать вывод о том, что сформированный у них богатый опыт сценических выступлений способствует внедрению в процесс педагогической работы в классе психологических аспектов.

3. В процессе изучения и анализа научно-исследовательской литературы выявлены и обоснованы структура и содержание понятия «ИА музыканта-педагога» в сфере профессионального музыкального образования. Конструкт «исполнительская активность музыканта-педагога» в рамках профессионального музыкального образования предполагает сочетание профессиональных компетенций и качеств у студентов: гносеологических, исполнительских, коммуникативных, культурологических, психологических, педагогических и творческих. Объединение данных элементов дает возможность раскрыть художественный потенциал будущего музыканта-педагога в его исполнительской деятельности.

Процесс формирования ИА музыканта осуществляется в различных формах: индивидуальных занятиях по специальности, групповых теоретических и семинарских занятиях, концертмейстерских занятиях, в классе камерно-инструментального исполнительства, и концертно-просветительской деятельности. Основными компонентами данного процесса представлены: развивающее обучение, познавательная активность, творческий потенциал. Компонентами макроструктуры исполнительской активности музыканта-педагога являются такие виды деятельности как репетиционная деятельность, концертные выступления, частота и длительность которых направлены на реализацию перспективных и

долгосрочных планов. Компонентами микроструктуры исполнительской активности музыканта-педагога являются выполняемые им действия психического, двигательного, вегетативного характера.

4. Психолого-педагогические условия формирования и развития ИА музыканта-педагога рассмотрены на психологическом и педагогическом уровне. Психологические условия включали в себя готовность студентов к рефлексии, гибкость в общении и отстаивании своей творческой позиции, проявление коммуникабельности и эмпатии друг к другу, нестандартное мышление, мотивацию к демонстрации исполнительской активности. На педагогическом уровне было выявлено наличие гносеологического компонента в профессиональной подготовке музыкантов-педагогов по классу фортепиано, формирование методологической базы, включающей формы, методы, средства и принципы подготовки будущих специалистов к демонстрации исполнительской активности, наличие знаний, умений и навыков исполнительского характера, а также умение создавать художественные интерпретации и владение сольными и ансамблевыми формами исполнительства.

5. Была сформулирована и обоснована модель формирования ИА, состоящая из нескольких блоков: структурно-концептуального, содержательного, методического, оценочно-нормативного и аналитико-результативного.

Для определения уровня сформированности ИА, выделены следующие критерии: действенно-поведенческий (выражающийся в количестве концертных выступлений музыканта-педагога в профессиональной деятельности); психолого-эмоционального состояния (проявляющийся в эмоциональной устойчивости музыканта-педагога во время концертных выступлений, отсутствии нервозности и тревоги перед сценой); творческо-интерпретационный (отражающий уровень умения педагога демонстрировать творческий подход к интерпретации музыкальных произведений, способность создавать оригинальные художественные

трактовки); аксиологический (связанный с кругозором музыканта-педагога в области истории и теории музыкального искусства, истории музыки и культуры).

Степень проявления данных критериев оценивалась в ходе экспериментальной части работы по 10-балльной шкале и соответствовала непродуктивному, репродуктивному, продуктивному и творческому уровню их сформированности.

б. Основу исследования, которое было проведено в рамках диссертации, составила экспериментальная работа, направленная на разработку и апробацию программы "Педагог-артист". В педагогическом эксперименте приняло участие 120 студентов кафедры, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы.

Педагогический эксперимент организовывался поэтапно и включал в себя подготовительный, констатирующий, формирующий и заключительный этапы.

В ходе подготовительного этапа опытно-экспериментальной работы было изучено и проанализировано состояние процесса формирования исполнительской активности студентов в вузе. На основе изучения информации о деятельности студентов кафедры и предоставленного заведующим кафедрой отчёта, была проанализирована степень активности студентов кафедры в концертах; был выполнен анкетный опрос педагогов, направленный на выявление роли и места ИА.

По результатам констатирующей диагностики было обнаружено, что компоненты исполнительской активности студентов обеих групп (включая действенно-поведенческий, психолого-эмоциональный, творческо-интерпретационный и аксиологический критерии) не были достаточно сформированы. Участники первой группы были включены в экспериментальную группу исследования. В этой группе была апробирована педагогическая программа формирования исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов «Педагог-артист».

7. Целевое назначение разработанной Программы формирования исполнительской активности музыкантов-педагогов «Педагог-артист» заключено в создании инструментов для улучшения образовательной и концертной среды музыкального вуза; повышении эффективности педагогической работы в процессе формирования исполнительской активности у студентов; формировании интереса у студентов к выступлениям на сцене; формировании и развитии образовательного пространства и ресурсов профессионального обучения.

Программа реализовывалась по следующим направлениям: «расширение знаний студентов о репертуаре музыканта-педагога; формирование у студентов навыков самоконтроля и психологической коррекции состояния в процессе концертных выступлений, расширение форм исполнительской активности музыкантов-педагогов в условиях образовательного пространства, формирование навыков создания художественных интерпретаций» [40].

8. После завершения формирующего этапа и последующего тестирования предложенной программы проводилась итоговая диагностическая оценка. Целью было оценить уровень развития исполнительской активности учащихся контрольной и экспериментальной групп. Динамическая оценка результатов показала, что итоговые оценки студентов контрольной группы имели незначительные отклонения от исходного диагностического этапа, а студенты экспериментальной группы показали значительные улучшения успеваемости. По всем 4-м критериям у участников экспериментальной группы не выявлен низкий уровень развития. При оценке результатов выполнения экспериментальных заданий выяснилось, что разработанная и апробированная программа «Педагог-артист», цель которой – стимулировать исполнительскую активность студентов-пианистов, позволила исследовать научно обоснованные стратегии и методы развития исполнительской активности в процессе обучения. Более того, результаты валидации продемонстрировали эффективность проведенного формата. На

основе особенностей формирующего этапа педагогического эксперимента и анализа динамических результатов, наблюдаемых в контрольной и экспериментальной группах, сформулирован план методических указаний.

Администрации учебного заведения было рекомендовано: «способствовать расширению форм и направлений проявления исполнительской активности в учебном заведении, предоставлять условия и стимулировать проявление исполнительской активности студентов» [43], способствовать организации методического обеспечения в области стимулирования исполнительской активности студентов путём организации семинаров, круглых столов, методических конференций, организовывать факультативные курсы для преподавателей высших учебных заведений, направленные на мотивацию к развитию и усилению исполнительской активности у студентов в своем классе.

Преподавателям кафедры специального фортепиано: организовывать работу по формированию ИА по следующим направлениям: расширять формы исполнительской активности, вести психологическую подготовку студентов к сценическим выступлениям, формировать навыки создания художественной интерпретации исполняемых произведений; стимулировать участие студентов в конкурсах исполнительского мастерства; расширять репертуар студентов разнообразными произведениями, включать в него сочинения современных композиторов; внедрять в процесс формирования исполнительской активности студентов современные компьютерные и технические средства.

Будущим музыкантам-педагогам: стремиться к расширению кругозора и приобретению новых знаний, актуальных компетенций в области современного исполнительства; принимать активное участие в конкурсах и фестивалях исполнительского мастерства, находить эффективные форматы самовыражения и самоактуализации в исполнительстве.

Таким образом, поставленная цель исследования достигнута, гипотеза доказана, задачи решены. Дальнейший курс исследования предполагает

такие направления: изучение организации непрерывного развития исполнительской активности музыкантов-педагогов в многоступенчатой системе профессионального музыкального образования, углубление в тему формирования исполнительской активности студентов через программы дополнительного образования, изучение процесса повышения квалификации преподавателей фортепиано в профессиональных музыкальных учебных заведениях с учетом развития исполнительских способностей учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б. Методика музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева; под общей редакцией М. И. Ройтерштейна. – Москва: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.
3. Абдуллин, Э. Б. Методологическая подготовка музыканта-педагога: сущность, структура, процесс реализации. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – 280 с.
4. Абдуллин, Э. Б. На пути к рождению нового «лика» урока музыки // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО. 2014. – №2 (6). – С.41- 47.
5. Абдуллин, Э. Б., Майковская, Л. С. Технологии обучения основам исследовательской деятельности педагога-музыканта // Преподаватель XXI век. – 2015. – №4. – С.210-215.
6. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности. – Москва: Наука, 1980. – 336 с.
7. Алексеенко, Т. А. Формирование познавательной активности студентов в условиях блочной организации обучения: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Киев, 1995. – 224 с.
8. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. Москва: Владос, 2000. – 334 с.

9. Альтман, Г. С. Музыкальное образование в России и за рубежом: к проблеме этнопедагогических основ музыкального образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 4(8). – С. 7-10.
10. Антонова, М. А. Фортепианный ансамбль – форма обучения студентов музыкально-педагогического факультета // Подготовка педагогических кадров в системе столичного образования: Материалы городской научно-практической конференции, Москва, 14 октября 2009 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2010. – С. 50-52.
11. Антонюк, Е. М. Методы и средства измерений: учебное пособие для вузов / Е. М. Антонюк, С. В. Виноградов, М. Т. Рзиева. – Минобрнауки России, Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет "ЛЭТИ" им. В. И. Ульянова (Ленина). – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭТУ "ЛЭТИ", 2017. – 48 с.
12. Асафьев, Б. Музыкальная форма как процесс. — Москва: Музыка, 1971. – 376 с.
13. Ахмешев, Б. А. Становление личностной профессиональной позиции учителя музыки в процессе его методологической подготовки: специальность 13.00.02 «Методика преподавания музыки»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Московский педагогический государственный университет им. В. И. Ленина. – Москва, 1995. – 16 с.
14. Байдалинов, С. Н. Фортепианная школа А. Н. Есиповой и ее значение в современной музыкальной педагогике: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2000. – 184 с.
15. Байгушова, А. Н. Формирование способностей к интерпретации у музыкантов-исполнителей в ходе профессиональной подготовки в вузе:

- специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Самарский педагогический институт. — Самара, 2013. — 19 с.
16. Баранова, Е. В. Современная информационно-образовательная среда вуза как механизм реализации требований стандартов нового поколения // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2015. — № 177. — С. 70-73.
 17. Баренбойм, Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. — Москва: Музыка, 1969. — 284 с.
 18. Баренбойм, Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. — Ленинград: Музыка, 1974. — 336 с.
 19. Беличенко, В. В. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога: (информационно-технологический и психолого-педагогический аспекты): монография / В. В. Беличенко, И. Б. Горбунова, А. Камерис. — Санкт-Петербург: Лема, 2011. — 147 с.
 20. Бескорвайная, И. Г. К вопросу о проблемах подготовки музыканта-педагога в вузе // Наука сегодня: постулаты прошлого и современные теории: Материалы международной научно-практической конференции, Саратов, 01 апреля 2015 года. — Саратов: Общество с ограниченной ответственностью "Центр профессионального менеджмента "Академия Бизнеса", 2015. — С. 22-24.
 21. Блох, О. А. Развитие духовно-творческого потенциала учащихся-музыкантов: монография — Москва: МГУКИ, 2002. — 226 с.
 22. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — Москва: Академия, 2002. — 320 с.
 23. Болотов, Ю. В. Исполнительская и педагогическая деятельность А. Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения; Российский

- государственный педагогический университет имени А. И. Герцена – СПб., 2007. – 207 с.
24. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – Москва: Классика XXI, 2008. – 352 с.
 25. Вербицкий, А. А., Ларионова, О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. — Москва: Логос, 2009. — 336 с.
 26. Вербицкий, А. А. Целостность процесса подготовки музыканта-педагога в контекстном обучении // Формирование творческого мышления студента (теоретические и прикладные вопросы): Материалы научной конференции (27-28 октября 1987 г.), Владивосток, Владивосток, 27–28 октября 1987 года. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1990. – С. 58-59.
 27. Вицинский, А. В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. – Москва: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
 28. Волков, Б. С. Основы профессиональной ориентации. – Москва: Академический проект, 2007. – 333 с.
 29. Выготский, Л. С. Педагогическая психология: классические труды. – Москва: Педагогика–Пресс, – 1999. – 536 с.
 30. Гетьман, В. В. Становление личности педагога-музыканта: история, теория, практика. – Орел, – 2011. – 336 с.
 31. Готсдинер, А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям // Методические записки по вопросам музыкального образования. – Москва: Музыка, 1991. – Выпуск 3. – С. 182-193.
 32. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2018. — № 2. — С. 3-11.
 33. Давыдов, В. В. Проблемы развивающегося обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – Москва: Педагогика. – 1986. – С.240.

34. Де-Клерк, Ю. «Он слышал, видел и осязал музыку»: 105 лет со дня рождения Святослава Рихтера – [электронный ресурс] – URL: <https://kulturomania.ru/articles/item/on-slyshal-videl-i-osyazal-muzyku-105-let-so-dnya-rozhdeniya-svyatoslava-rikhtera/>. (дата обращения: 10.08.2022).
35. Денисенко, Н. Н. Становление современного педагога-музыканта в условиях применения требований федерального образовательного стандарта и профессионального стандарта педагога / Н. Н. Денисенко, А. Б. Шорохова // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: Материалы V Международной научно-практической конференции: в 2-х томах, Екатеринбург, 23 ноября 2018 года. Том 2. – Екатеринбург: ООО "Издательство УМЦ УПИ", 2018. – С. 147-153.
36. Деркач, А. М. Кейс-метод в обучении // Специалист. — 2010. — № 4. — С. 22-23.
37. Диденко, Д. Л. Исполнительская активность как фактор профессиональной компетенции музыканта-педагога // Искусство и образование (№ 2, (136)). – С. 138-145.
38. Диденко, Д. Л. Сущность исполнительской активности в музыкально-педагогической деятельности // Электронный научно-методический журнал «Bulletin of the international centre of art and education» (№ 4, 2022г.). – С. 358-371.
39. Диденко, Д. Л. Моделирование процесса формирования исполнительской активности будущего педагога-музыканта в системе профессионального образования // Педагогика. Вопросы теории и практики (Том 7. Выпуск 11, 2022г.). – С. 1193-1198.
40. Диденко, Д. Л. Формы и методы формирования исполнительской активности будущих педагогов-музыкантов в процессе фортепианной подготовки студентов в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики (Том 8. Выпуск 2, 2023г.). – С. 205-210.

41. Диденко, Д., Диденко, Ю. Организация проблемного обучения в формировании исполнительских компетенций студентов фортепианных факультетов // Вестник МГИМ им. Шнитке. 2023 №1 (21). – С. 64-74.
42. Диденко, Д. Л. Постановка проблемы формирования исполнительской активности педагога-музыканта в современной теории образования // Вестник МГИМ им. А.Г. Шнитке. 2022 № 2 (18). – С.75-81.
43. Диденко, Д. Л. Современные методы обучения в классе фортепиано для учащихся разных специальностей // Вестник МГИМ им. А.Г. Шнитке. 2023 № 4 (24). – С.97-102.
44. Диденко, Д. Л. Индивидуализация обучения в процессе формирования исполнительской активности будущих музыкантов-педагогов в классе фортепиано в системе // Педагогический научный журнал. 2024. Том 7. № 2. – С. 53-57.
45. Добрынина, Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации кандидата педагогических наук; Новосибирский государственный педагогический университет. — Новосибирск, 2003. — 22 с.
46. Доренский, С. Л. Статьи. Интервью [Текст] / Составитель Р. Р. Шайхутдинов. МГК им. П. И. Чайковского; МГК им. М. И. Глинки. Уфа. – 2000. – 56с.
47. Дорошенко, С. И. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки: взаимопроникновение пед. технологий / С. И. Дорошенко // Искусство и образование. — 2009. — №№ 2. — С. 80-84.
48. Дьяченко, В. К. Новая дидактика. — Москва: Народное образование, 2001. — 496 с.
49. Егорова, С. В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе его фортепианной подготовки: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и

- уровням образования): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Московский педагогический государственный университет. — Москва, 1998. — 193 с.
50. Журавлева, О. И. Опыт внедрения компьютерного обеспечения в подготовку музыканта-педагога в условиях дистанционного образования // Актуализация практической подготовки студентов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов 3++: сборник статей республиканской научно-практической конференции с международным участием в двух томах, Донецк, 17 декабря 2020 года / под общей редакцией С.В. Беспаловой. — Донецк: Издательство ДонНУ, 2020. — С. 44-51.
51. Затымина, Т. А. Подготовка педагога-музыканта в системе постдипломного образования: монография. — Волгоград: Перемена, 2008. — 180 с.
52. Захарищева, М. А. Музыкальное образование: исторический опыт, современность, перспективы (VIII сессия научного Совета по проблемам истории музыкального образования) / М. А. Захарищева, Н. М. Ичетовкина // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. — 2022. — Т. 32. — № 3. — С. 331-335.
53. Захарищева, М. А. Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы (информация о VII сессии научного Совета по проблемам истории музыкального образования) / М. А. Захарищева, Н. М. Ичетовкина // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. — 2019. — № 39(58). — С. 150-154.
54. Исенко, А. И. Музыкальное моделирование как новый метод фортепианного обучения: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических

- наук; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1995. – 122 с.
55. Казакова, А. Г. Педагогика профессионального образования: монография. – Москва: Экон-Информ, 2007. – 551 с.
56. Калиниченко, Н. И. О понятии «интерпретация» // Проблемы художественной интерпретации в XX веке: Тезисы Всероссийской научно - практической конференции. – Астрахань, 1995. – С. 15-17.
57. Карпович, Т. Е. Организация интерактивного обучения в вузе: возможности и ограничения // Научные исследования и образование. – 2017. – № 4(28). – С. 3-6.
58. Кирнарская, Д. К. Музыкальное восприятие: монография. – Москва: Кимос-Ард., 1997. – 160 с.
59. Ключев, А. С. Музыкотерапия в подготовке музыканта-педагога / А. С. Ключев // История музыкального образования: новые исследования: Материалы всероссийского научного семинара и симпозиума седьмой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования, Вологда, 23–26 апреля 2019 года / Редакторы-составители В.И. Адищев, М.Г. Долгушина. – Вологда: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2019. – С. 236-244.
60. Коломиец, Г. Г. Творческий акт в искусстве как явление Истины // Музыка в провинции: традиции бытования и перспективы художественного образования: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции / главный редактор М. Л. Космовская. — Курск: КГУ, 2013. — С. 17-27.
61. Крауклис, Г. В. Симфонические поэмы Ф. Листа. – Москва: Музыка, 1974. – 141 с.
62. Космовская, М. Л. Подготовка музыканта-педагога: процессы и результаты реформ в XXI столетии / М. Л. Космовская // Подготовка

- музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы: Материалы международной научной конференции Седьмой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования, Вологда, 23–26 апреля 2019 года. – Вологда: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, 2019. – С. 105-111.
63. Корноухов, М. Д. Смещение жанров или музыкальный коктейль: к вопросу о репертуарной политике в учебном процессе инструментального класса // XXIII Царскосельские чтения: материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. А. А. Беляева. — СПб.: Издательство Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина (СПб.), 2019. — С. 66-69.
64. Корноухов, М. Д. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук; Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2011. — 427 с.
65. Корыхалова, Н. П. За вторым роялем: работа над музыкальным произведением в фортепианном классе / Н. П. Корыхалова. — СПб.: Композитор, 2006. — 552 с.
66. Курганская, О. А. Обучение игре на фортепиано в России: этапы и стадии: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2008. — 187 с.
67. Лабинцева, Л. П. Формирование исполнительского опыта будущих музыкантов-педагогов в процессе профессиональной подготовки / Л. П. Лабинцева // Национальный проект "Культура" и многоуровневая система художественного образования в полиэтническом регионе: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции,

- Краснодар, 20 июня 2019 года. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2019. – С. 131-137.
68. Лашкул, М. А. Исполнительская компетентность музыканта-педагога // Вестник ТГУ, Выпуск 10 (66), 2008. – С.243-249.
69. Лозовая, В. И. Организация умственной деятельности студентов: методические рекомендации. – Харьков, 2010. – 24 с.
70. Лохвицкая, Л. В. Актуальные проблемы развития творческих возможностей учащихся: тезисы докладов Всеукраинских научных конференций. Киев, 18-29 октября 1994г. / редакционная коллегия: С.А. Сысоева (отв. Ред.) – Киев: ІСДО, 1994. – С. 118.
71. Лукьянова, Е. П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в классе камерного ансамбля. – Екатеринбург: Уральская государственная консерватория им. М. П. Мусоргского, 2007. – 123 с.
72. Майковская, Л.С. Артистизм действий: художественно - коммуникативная деятельность педагога – музыканта: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Москва: Музыка, 2006. – 111 с.
73. Малинковская, А. В. Класс основного музыкального инструмента Искусство фортепианного интонирования: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование». – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 381 с.
74. Малкин, С. Ю. Герменевтический подход в освоении музыкального языка произведений конца XX – начала XXI вв. /С.Ю. Малкин //Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5. – С. 79-82.
75. Малунцева, В. А. Профессиональное становление музыканта-педагога в классе индивидуальной исполнительской подготовки: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических

- наук; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2006. – 131 с.
76. Мальцева, Е. Г. Александр Ильич Зилоти: пианист, педагог, организатор концертной жизни. – Ростов-на-Дону: Издательство РГК им. С. В. Рахманинова, 2017.– 469 с.
77. Маргулис, А. В. Диалектика деятельности и потребностей общества. – Белгород: Белгородский педагогический институт, 1972. – 96 с.
78. Мариупольская, Т. Г. Проблемы традиции и новаторства в современной теории и методике преподавания музыки. – Москва: Прометей, 2002. — 204 с.
79. Мариупольская, Т. Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки (теоретический и методический аспекты): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук; Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2002. — 318 с.
80. Мансурова, А. П. Концептуальные положения модульно-дифференцированной подготовки музыканта-педагога в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2015. – № 3(11). – С. 11-24.
81. Мельникова, Н. И. Фортепианное исполнительское искусство как культуротворческий феномен: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: диссертация на соискание ученой степени доктора искусствоведения; Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2002. – 307 с.
82. Моздыкова, Т. А. Инновационные технологии в работе педагога детской музыкальной школы в классе флейты // Человеческий капитал. – 2020. – № 8(140). – С. 232-240.
83. Москвина, И. В. Проблема развития исполнительской активности будущих учителей музыки в процессе инструментальной подготовки //

- Психология образования: реализация системно-деятельностного подхода : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Шадринск, 09 ноября 2011 года / Шадринский государственный педагогический институт ; составитель С. В. Истомина. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2011. – С. 124-131.
84. Музыкальное образование в контексте культуры: вопросы теории, истории и методологии музыкального образования // Материалы научно-практической конференции, Москва, 25–27 октября 2000 года. – Москва: Российская академия музыки им. Гнесиных, 2003. – 267 с.
85. Музыкальная культура и личность. // Вопросы подготовки учителя музыки: Межвузовский сборник научных трудов, Владимир.: ВПГИ им. П.И. Лебедева-Полянского, 1987. – 94 с.
86. Мурадян, Г. В. Virtuозность как феномен в истории фортепианной культуры: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения; Ростовская государственная консерватория им. С. В. Рахманинова. – Ростов-на-Дону, 2015. – 22 с.
87. Мятиева, Н. А. Исполнительская интерпретация музыки второй половины XX века: вопросы теории и практики: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения; Магнитогорская государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки. — Магнитогорск, 2010. — 186 с.
88. Наставник: Александр Гольденвейзер глазами современников. – Москва; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014. – 518 с.
89. Небылицын, В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. Вопросы психологии. – Москва // Психология индивидуальных различий: учебное пособие / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер,

- В. Я. Романов. – Издание 2-е. – Москва: ЧеРо, 2002. – С. 179-193. 1971, № 6. – С. 18-26.
90. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд.– Москва: Музыка, 1988. – 240 с.
91. Николаев, А. А. Взгляды Г.Г. Нейгауза на развитие пианистического мастерства. Мастера советской пианистической школы. – Москва, Ленинград, 1954. – С. 172-173.
92. Николаева, Е. В. Профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка будущих музыкантов-педагогов: содержание, структура, особенности реализации / Е. В. Николаева // Музыкальное искусство и образование. – 2021. – Т. 9. – № 3. – С. 9-28
93. Новиков, А. М. Формы обучения в современных условиях. // Специалист. — 2005. — № 12. — С. 19-23.
94. Павлова, Е. В. Педагогические условия совершенствования подготовки будущего учителя музыки к внеурочной музыкально-просветительской деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального обучения»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. — Чебоксары, 2003. — 24 с.
95. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В. С. Кукушина. – Москва: Март, 2006. – 336 с.
96. Педагогическая энциклопедия: в 4-х томах. – Москва: Советская энциклопедия, 1964. Т.1. – 831с.
97. Перерва, Е. И. Сергей Доренский: пианист, педагог, человек... – Москва: «Анита-пресс». – 2011. – 64 с.
98. Перерва, Е. И. Творческая деятельность С. Л. Доренского и традиции русской исполнительской школы: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: диссертация на соискание ученой степени кандидат

искусствоведения; Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского. – Москва, 2015. – 218 с.

99. Петрушин, В. И. Психология и педагогика художественного творчества: учебное пособие для вузов. – Москва: Академический Проект, Гаудеамус, 2008. – 488 с.
100. Пиджоян, Л. А. Формирование готовности будущего педагога-музыканта в вузе к музыкально-просветительской деятельности // Концепт: научно-методический электронный журнал. — 2019. — № 7. — С. 37-47.
101. Полоцкая, Е. Е. Петр Ильич Чайковский как учитель: монография. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2007. – 388 с.
102. Попова, Е. М. Методы развития исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе концертмейстерской подготовки // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – № 3 (15). – С. 124-127.
103. Попова, Е. М. Методы формирования исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе концертмейстерской подготовки // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – № 3 (15). – С. 123-129.
104. Попова, Е. М. Развитие исполнительской активности учителя музыки в процессе концертмейстерской подготовки: специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
105. Поронок, С. А. Музыкальное просветительство как педагогическое средство формирования культурной среды зарубежных русскоязычных университетов (на примере Приднепровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Московский

- педагогический государственный университет. — Москва, 2019. — 233 с.
106. Праздничных, О. Ю. Музыкально-компьютерные технологии как необходимый элемент в современном образовании музыкантов-педагогов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 7. – № 25. – С. 103-106.
107. Праслова, Г. А. Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования России: XI — начало XXI века: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук; Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова. — Москва, 2007. — 387 с.
108. Прибыткова, З. А. Мои воспоминания об А. И. Зилоти // Александр Ильич Зилоти. Воспоминания и письма. – Ленинград: Музгиз, 1963. – 468 с.
109. Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества: Региональный сборник научных трудов / Ответственный редактор Л.В. Матвеева. – Екатеринбург, 2018. – 79 с.
110. Прокопенко, И. Ф., Евдокимов, В. И. Педагогическая технология - Харьков. – 1995- 72 с.
111. Психология. Словарь / Под. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Москва. – 1990. – 494 с.
112. Психологические и педагогические проблемы музыкального образования // Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 4. – Новосибирск, 1986. – 153 с.
113. Пузына, Н. В. Актуальные проблемы музыкального образования в системе целостного художественного образования // Современное музыкальное образование – 2017: Материалы XVI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 29 ноября – 01

- 2017 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2017. – С. 410-414.
114. Рапацкая, Л. А. Музыкальное просветительство в образовательной среде современного университета // Педагогика и психология образования. – 2016. – № 3. – С. 68-75.
115. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки. – Москва: Прометей, 1991. – 137 с.
116. Ручимская, С. В. Феномен просветительства в профессиональной подготовке педагога-музыканта: специальность 13.00.08 «Теория и методика проф. образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук; Российский государственный социальный университет. – Москва, 2010. – 27 с.
117. Савелова, Е. В. Культурологические аспекты профессиональной подготовки музыканта-педагога в вузах культуры Дальнего Востока России / Е. В. Савелова, Н. Ф. Семенова, А. В. Тюрин // Проблемы музыкальной науки. – 2020. – № 3(40). – С. 144-156.
118. Савельева, Н. Л. Музыкальное просветительство в деятельности концертно-филармонических организаций: теория, история, практика: специальность 17.00.09 «Теория и история искусства»: диссертация на соискание ученой степени кандидата искусствоведения; Саратовская государственная консерватория (академия) им. Л. В. Собинова. — Саратов, 2013. – 363 с.
119. Савшинский, С. И. Пианист и его работа. — Москва: Классика – XXI, 2002. – 244 с.
120. Ситаров, В. А. Дидактика высшей школы: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В. А.

- Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — Москва: Издательский центр «Академия». — 2004. — 368 с.
121. Слуцкая, Л. Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)»: диссертация на соискание ученой степени доктора пед. наук; Московский государственный гуманитарный университет им. М. Шолохова. — М., 2013. — 465 с.
122. Слуцкая, Л. Е. Творческая жизнь фортепианного факультета Московской консерватории // Аккредитация в образовании. — 2018. — № 5(105). — С. 44-45.
123. Слуцкая, Л. Е. Фортепианный факультет Московской консерватории: традиции и современность // Московская консерватория в ее историческом развитии (к 150-летию со дня основания) : Материалы всероссийской научной конференции пятой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования, Москва, 19–22 апреля 2016 года / Редакторы-составители: В.И. Адищев, К.В. Зенкин. — Москва: Научно-издательский центр «Московская консерватория». — 2016. — С. 61-68.
124. Соболева, Н. А. Современные подходы к подготовке музыканта-педагога (на примере класса дирижирования) // Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы: Материалы международной научной конференции Седьмой сессии Научного совета по проблемам истории музыкального образования, Вологда, 23–26 апреля 2019 года. — Вологда: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского. — 2019. — С. 201-213.
125. Современные исследования актуальных проблем профессиональной деятельности и подготовки педагога: коллективная монография / А. А. Ахаян, Э. В. Балакирева, Е. И. Бражник, В. И. Богословский, Т. А. Жукова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф.

- Радионова, А. П. Тряпицына; ответственный редактор Н. Ф. Радионова. — СПб.: Свое издательство. — 2019. — 137 с.
126. Струков, А. С. «Правильно играть всегда легко!»: о педагогических принципах Е. М. Тимакина // Фортепиано. — 2018. — № 2 (78). — С. 21-26.
127. Субботина, И. В. Методика музыкального образования. Актуальные вопросы современного музыкального образования: учебное пособие к курсу методики музыкального образования для студентов музыкально-педагогического факультета. — Вологда: Легия, 2011. — 84 с.
128. Сяоцзя, Ч. К вопросу о деятельности ведущих представителей русской фортепианной педагогики // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2022. — № 1(61). — С. 235-242.
129. Теория и методика обучения игре на фортепиано: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общей редакцией А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. — Москва: ВЛАДОС. — 2001. — 368 с.
130. Торопова, А. В. Музыкальная психология и психология музыкального образования: учебное пособие. — Москва: ГРАФ-ПРЕСС. — 2008. — 248 с.
131. Федорович, Е. Н. Основы музыкальной психологии. — Екатеринбург: Уральская государственная консерватория. — 2007. — 206 с.
132. Фейнберг, С. Пианизм как искусство. — Москва: Планета Музыки, 2022. — 560 с.
133. Феттер, П. З. Сущность и структура самоанализа профессиональной деятельности учителя музыки (опыт методологического анализа) // Педагогика музыкального образования: Проблемы и перспективы развития: III Международная научно-практическая очно-заочная конференция (г. Нижневартовск, 19-20 апреля 2011 года) / Ответственный редактор Э. Б. Абдуллин. — Нижневартовск:

- Издательство Нижневартковского гуманитарного университета, 2011. – С.27-37.
134. Фортепианная педагогика на современном этапе: традиции и инновации: сборник докладов III Всероссийской научно-практической конференции, Томск, 21 октября 2015 года / Департамент по культуре и туризму Томской области; Томский областной инновационный учебно-методический центр культуры и искусства. – Томск: Томский областной инновационный учебно-методический центр культуры и искусства, 2016. – 144 с.
135. Хазанов, П.А. Общение учителя и ученика в ходе музыкальных занятий // Искусство и образование. – 2006. – № 2. – С. 113-120.
136. Хаустова, Ю. П. Современные подходы к профессиональной подготовке музыканта-педагога // Педагогические науки. – 2007. – № 3(24). – С. 214-217.
137. Холопова, В. Н. Музыка как вид искусства: учебное пособие / В. Н. Холопова. – СПб.: Лань, 2002. — 320 с.
138. Цыпин, Г. М. Музыкальное исполнительское искусство: теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 318, [1] с.
139. Цыпин, Г. М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника: учебник / Г. М. Цыпин. – 2-е изд., исправленное и дополненное – Москва: Юрайт, 2018. – 193 с.
140. Черников, О. Л. Рояль и голоса великих. – Москва: Феникс, 2011. – 224 с.
141. Шамаева, Р. М. Формирование исполнительской культуры будущего педагога-музыканта: теоретические аспекты // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2014. – № 3 (39). – С. 150-155.
142. Шевелева, С. С. Теория самоорганизации и образование Текст. / С. С. Шевелева // Самоорганизация, организация, управление: сборник статей / под редакцией Б. Н. Бессонова. – Москва: РАГС, 1995. – С. 108-123.

143. Шендерович, Е. М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: советы аккомпаниатора / Е. М. Шендерович. 2-е издание, исправленное и дополненное – Москва: Музыка, 1987. – 60 с.
144. Шендерович, Е. М. В концертмейстерском классе: размышления педагога. – Москва: Музыка, 1996. – 206 с.
145. Шлыкова, И. В. К вопросу о содержании понятия «исполнительская активность будущего учителя музыки» в процессе обучения в вузе // Наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. В 2 ч., Пенза, 10 мая 2021 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 163-165.
146. Шлыкова, И. В. Развитие исполнительской активности будущего учителя музыки в процессе обучения в вузе // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XLV Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза, 15 мая 2021 года. – Пенза: Общество с ограниченной ответственностью "Наука и Просвещение", 2021. – С. 172-175.
147. Шмидт-Шкловская, А. А. О воспитании пианистических навыков. – Москва: Музыка, 1971. – 70 с.
148. Шумилова, Е. Н. Контекстный подход в заочном обучении будущего учителя музыки // научные и научно-методические статьи: по материалам Второй всероссийской педагогической конференции «Педагогика и искусство в современной культуре» / Санкт-Петербург. отделение «ЭПТА» ("ЕРТА — Russia"), Санкт-Петербург, Центр развития духовной культуры — СПб.: КультИнформПресс, 2019. – С. 204-207.
149. Шумилова, Е. Н. Просветительский компонент профессиональной подготовки музыканта-педагога в вузе: Учебное пособие / Е. Н.

- Шумилова, М. Д. Корноухов. – Санкт-Петербург: Центр научно-производственных технологий «Астерион», 2022. – 64 с.
150. Шумилова, Е. Н. Мотивация будущих музыкантов-педагогов к выбору заочной формы обучения и оценивание ее современного состояния // Музыкальное искусство и образование. — 2019. — Т. 7, № 1. – С. 165-176.
151. Шумилова, Е. Н. Педагогические условия актуализации просветительского компонента инструментальной подготовки студентов-заочников музыкальных факультетов педагогических ВУЗов // Человеческий капитал. – 2020. – № 2 (134). – С. 112-116.
152. Шумилова, Е. Н. Пересечение пространств в заочном музыкально-педагогическом образовании // Человеческий капитал как фактор инновационного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях / ответственный редактор А. А. Сукиасян. – Уфа; Казань: Омега Сайнс, 2018. — Ч. 1 – С. 214-217.
153. Шумилова, Е. Н. Синергетический подход в заочном обучении будущего педагога-музыканта // Музыка. Педагогика. Культура: сборник научных и научно-методических статей по материалам Шестой международной научно-практической конференции / Санкт-Петербург. отделение «ЭПТА»; Санкт-Петербург, Центр развития духовной культуры. — СПб.: КультИнформПресс, 2019. — С. 166-172.
154. Щербакова, А. И. Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе: диссертация доктора педагогических наук. – Москва, 2004. – 568 с.
155. Щербакова, А. И. Формирование системы ценностных ориентаций у студентов педагогических вузов в процессе освоения фортепианной музыки XX века: диссертация кандидата педагогических наук. – Москва, 1999г., – 283 с.

156. Щербакова, А. И. Формирование творческого интеллекта музыканта как педагогическая проблема // Искусство и образование. 2022. № 4 (138). – С. 106-112.
157. Щербакова, А. И., Калантарова, О. В. Процессы коммуникации в музыкальной деятельности как основа профессионального самообразования специалиста // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 6. – С. 221-237.
158. Щербакова, А. И., Корсакова, И. А. Философия. Педагогика. Музыка. Зарождение и развитие научной школы // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 3. – С. 50-64.
159. Щербакова, А. И., Корсакова, И. А., Ганичева, Ю. В. Развитие артистических навыков как условие формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 6-1. – С. 284-292.
160. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.
161. Явгильдина, З. М. Анализ проблемного поля современного общего музыкального образования как фактор проектирования профессионально-личностных компетенций будущего педагога-музыканта // Вестник ТГГПУ, Раздел Педагогика. – Казань: ТГГПУ. – Выпуск 2 (20). – 2010. – С. 285-290.
162. Яконюк, В. Л. Профессиональные интересы студентов музыкально-педагогического факультета педвуза и пути их развития (в процессе индивидуального фортепианного обучения): специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство»: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидат педагогических наук. – Минск, 1977. – 16 с.
163. Нуссбаум, Н. Motivation und Handeln. Heidelberg, 1980. – 286 p.
164. Krasnogorova, O. A. The Concept – Text – Interpretation Triad in Piano Music of the Second Half of the 20th – 21st Centuries / O. A. Krasnogorova // Burganov House. The Space of Culture. – 2022. – No 1. – P. 84-100.