

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
Челябинский государственный педагогический университет

**В. ДОЛГОВА**

**Я. ЖАКУПОВА**

**ФОРМИРОВАНИЕ  
ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**  
*(педагогов-музыкантов в колледже)*

Челябинск - 2010

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)  
ББК 74+88.4  
Д64

Выполнен при поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы РФ 2009-2010», проект № 6700

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор В.Л. Марищук  
г. Санкт-Петербург;  
доктор психологических наук, профессор Р.В. Габдреев  
г. Казань

**ДОЛГОВА В., ЖАКУПОВА Я. Формирование эмоционально-коммуникативной культуры (педагогов-музыкантов в колледже) – Челябинск: изд-во «РЕКПОЛ», 2010. – 245с.**

**ISBN 5-8227-0160-4**

В работе представлен анализ феномена эмоционально-коммуникативной культуры в психолого-педагогической литературе; исследованы особенности, модель, психолого-педагогические условия и программа формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов; проведён анализ результатов опытно-экспериментального исследования психолого-педагогических условий формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

УДК 159.922+[001.895:37](035.3)  
ББК 74+88.4  
Д64

**ISBN 5-8227-0160-4**

© Долгова В.И., 2010

© Жакупова Я.Т., 2010

© ООО ««Издательство РЕКПОЛ»», 2010

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность нашего монографического исследования обусловлена новыми подходами к определению педагогического профессионализма музыкантов. Для организации эффективной педагогической деятельности музыканты должны владеть не только знаниями в области технологии музыкального искусства, исполнительского мастерства, общей и частной методик, но и обладать высоким уровнем эмоционально-коммуникативной культуры.

Учеными разработаны различные психологические аспекты коммуникативной деятельности учителя: эмоциональное взаимовлияние учителя и ученика в процессе педагогического общения (Н.В. Ключева, В.С. Мерлин, А.К. Маркова, А.А. Реан, К. Роджерс и др.); влияние эмоциональной устойчивости как качества личности на профессиональное поведение учителя (Е.С. Асмаковец, Л.М. Митина, Е.М. Семенова, Г.А. Ястребова и др.); формирование личностных качеств учителя, обуславливающих успешность педагогической коммуникации (А.А. Бодалев, Н.А. Брудный, Н.Ф. Гоноболин, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, В.И. Муцмакер и др.). В психологии музыкального образования изучалось развитие коммуникативной культуры педагога-музыканта в контексте речевой подготовки (Г.Б. Вершинина, Л.А. Рапацкая, О.Г. Сафронова, Г.М. Цыпин и др.) и формирование эмоциональной культуры музыканта-исполнителя в контексте преодоления эстрадного волнения (Л.Л. Бочкарев, В.Ю. Григорьев, В.И. Петрушин и др.).

Анализ исследований, посвященных изучению педагогической коммуникации, показал, что проблема проявления эмоционально-коммуникативной культуры в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов изучена недостаточно. В психологии музыкального образования не разработано понятие «эмоционально-коммуникативная культура»; в трудах, посвященных профессиональной подготовке педагогов-музыкантов

развитие коммуникативного компонента педагогического общения исследуется в контексте изучения речевой деятельности и практически не включает исследование вопросов формирования эмоциональной составляющей коммуникативной деятельности педагогов-музыкантов.

Таким образом, исследование проблемы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже обусловлено **противоречиями:**

— между потребностью современного музыкального образования в специалистах, обладающих не только знанием технологии музыкального искусства, но и развитой культурой музыкально-педагогической коммуникации, с одной стороны, и сложившейся системой профессиональной подготовки музыкантов, акцентирующей развитие речевого компонента коммуникативной культуры и не обеспечивающей формирование эмоционального, с другой;

— между разработанностью проблемы формирования эмоционально-коммуникативной культуры в педагогической психологии и малой разработанностью указанной проблемы в психологии музыкального образования;

— между разделением исследований в области профессиональной подготовки учителя на коммуникативный и эмоциональный компоненты и эмоционально-коммуникативной культурой педагога-музыканта, разворачивающейся в целостной профессиональной деятельности.

Выявленные противоречия определили актуальность **проблемы**, которая состоит в поиске путей совершенствования профессиональной подготовки педагогов-музыкантов с целью воспитания специалиста, обладающего эмоционально-коммуникативной культурой, обеспечивающей эффективность педагогического общения в будущей профессиональной деятельности.

# **ГЛАВА I. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

## **1.1. Феномен эмоционально-коммуникативной культуры в психолого-педагогических исследованиях**

Исследование эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов зависит от общетеоретических взглядов ученых на сущность изучаемой проблемы. В связи с этим нам необходимо определить терминологическое поле данного феномена, проанализировав основные и сопряженные с ним понятия: «культура», «коммуникация», «эмоции», «профессиональная культура», «педагогическая культура», «коммуникативная культура», «эмоциональная культура», «эмоционально-коммуникативная культура».

В современной науке исследователями (М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Л.Н. Коган, В.М. Межуев, Э.В. Соколов, Н.З. Чавчавадзе и др.) проведен анализ понятия «культура», которое может употребляться для характеристики: определенной исторической эпохи; культуры конкретных обществ, народностей, наций; специфических сфер деятельности или жизни; совокупности определенных личностных качеств.

В общефилософском представлении культура это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания направленная на преобразование действительности [239, С. 210 – 211].

В культуре формируются и проявляются сущностные силы общества, социальных групп, отдельных личностей. В силу этого одной из содержательных граней культуры является культура личности, понимаемая учеными (И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова и др.) как определенная система качеств (ума, характера, интересов, убеждений), норм деятельности и поведения,

способностей и социальных чувств [109, С. 14]. По отношению к личности культура выполняет интегративную функцию, обеспечивая личности включенность в общественную жизнь, помогая ей проявить себя наиболее ярко посредством вступления в диалог с обществом.

По мнению исследователей, (А.А. Деркач, В.И. Долгова, В.М. Дьячков, В.Г. Зазыкин, А.А. Мироедов, Е.Б. Старовойтенко, Г.М. Цыпин и др.), культура личности становится не просто способом деятельности, заимствованным опытом, а новым качеством, новообразованием личности [61, С. 156]. Культурная личность имеет иную мотивацию, иные притязания, критерии удовлетворенности, чем стоящая на низком культурном уровне. Критерием культуры личности становится оптимальность и конструктивность ее собственного самовыражения, самореализации того способа социальной профессиональной деятельности, которым она осуществляет эту деятельность [243, С. 333]

Одной из составляющих культуры личности является ее профессиональная культура. Исследователи (И.В.Буян, И.И.Модель и др.) трактуют профессиональную культуру как атрибутивное свойство профессиональной группы людей, возникшее вследствие разделения труда, что в свою очередь и вызвало обособление видов специальной деятельности.

А.И. Кравченко [107] понимает под профессиональной культурой совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Термин «профессиональная культура» подчеркивает, что культура здесь интерпретируется как особое качество деятельности специалиста, определяемое спецификой профессии, профессиональной деятельности и профессионального сообщества.

Понятие «профессиональная культура» получило широкое распространение в отечественной педагогике 80-х гг. XX столетия, что было сопряжено с разработкой культурологического подхода (И.Ф. Исаев, Н.Б. Крылова, В.С. Леднев, В.А. Сластенин и др.), с позиций которого изучались многие педагогические процессы и явления.

Н.Б. Крылова определяет профессиональную культуру как выражение зрелости и развитости... профессионально значимых качеств [109, С. 15], как показатель развитой общей культуры личности, выраженной в разносторонней творческой активности человека.

И.Ф. Исаев, считает, что профессиональная культура специалиста характеризуется развитой способностью к решению профессиональных задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием [92, С. 18].

Выявление сущности понятий «культура» и «профессиональная культура» позволяет нам приблизиться к пониманию феномена педагогической культуры. Профессионально-педагогическая культура как социально-педагогическое явление будет изучаться нами с целью выявления и характеристики ее сущности, содержания (в частности эмоциональных и коммуникативных аспектов), определения на этой основе научного статуса эмоционально-коммуникативной культуры преподавателя.

В специальной педагогической литературе понятие «педагогическая культура» впервые встречается в работах известного отечественного педагога В.А. Сухомлинского, однако поиски основ для становления этой педагогической категории мы находим еще в работах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и др.

Так, определяя основные качества педагога, необходимые для воспитания детей, Я.А. Коменский [по 164] указывает на гуманность личности воспитателя, свидетельствующую о его высокой педагогической культуре.

Тезисы о профессиональной культуре учителя как о комплексе знаний, умений, специальных способностей и склонностей представлены в работах К.Д. Ушинского. Считая педагогику «...искусством самым обширным и сложным, самым высоким и самым необходимым из всех искусств...» [234, С. 32], К.Д. Ушинский включает в состав профессионально-педагогической культуры педагога и творческий компонент его деятельности.

Дальнейшее развитие проблема педагогической культуры получила в трудах Л.Н. Толстого. Рассуждая о формировании педагогической культуры, Л.Н. Толстой [232, С. 154] определяет два основных ее компонента, сформированность которых говорит о сформированности профессиональной культуры учителя в целом: коммуникативный, выраженный в умении выбрать приемы и средства, способствующие плодотворному педагогическому общению; эмоциональный, представленный степенью развития у педагога эмпатии – способности к сопереживанию, адекватному пониманию движений души ребенка.

По мнению автора, наличие данных способностей обеспечивает высокую творческую мобильность и продуктивность учебного процесса.

Многие аспекты проблемы развития педагогической культуры получили широкое освещение в работах В.А. Сухомлинского, посвященных профессиональному становлению молодого преподавателя. В педагогической теории В.А. Сухомлинского педагогическая культура понимается как индивидуальная, личностная характеристика учителя, основанная на понимании внутреннего мира воспитанников [228, С. 43]. Особое внимание В.А. Сухомлинский уделял эмоциональной составляющей педагогической культуры, проявляющейся при общении педагога с учеником как на уроке, так и вне его.

В 70-е – 80-е годы XX столетия проблема педагогической культуры нашла отражение в трудах А.В. Барабанщикова, А.А. Деркача, З.Ф. Есаревой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Н.Н. Тарасевича и др. Анализируя особенности педагогической деятельности, педагогические способности и умения учителя, исследователи трактовали педагогическую культуру как определенную степень совершенства педагогического мастерства учителя, уровень развития его личности в целом. Были проведены исследования, посвященные отдельным аспектам педагогической культуры: методологическому (В.А. Сластенин, В.В. Краевский, А.Н. Ходусов и др.); гуманитарному (Г.И. Гайсина, Е.Н. Шиянов и др.); нравственно-

эстетическому (Е.Н. Богданов, Н.Б. Крылова и др.); коммуникативному (В.С. Грехнев, Ш.А. Магомедов, А.В. Мудрик и др.); духовному (Б.С. Братусь, Щуркова Н.Е. и др.).

Отдельную часть работ представляют исследования И.Ф. Исаева, Н.Б. Крыловой, В.А. Слостенина, Л.Д. Столяренко и др., в которых авторы изучают педагогическую культуру с позиции преломления в ней педагогического творчества. Объясняется такая научная позиция тем, что, во-первых, творчество органически присуще деятельности педагога; во-вторых, само существование педагогической культуры возможно лишь в соотнесенности с творческой активностью преподавателя.

Так, например, анализируя личностно-творческую природу педагогической культуры, И.Ф. Исаев предлагает понимать последнюю как меру и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах педагогической деятельности и общении [92, С. 23].

В.А. Слостенин считает, что педагогическая культура – это всегда творчество, а ее «усвоение» есть процесс создания мира культуры в себе [217, С.162].

Л.Д. Столяренко полагает, что педагогическую культуру следует трактовать как «способ творческого освоения педагогической деятельности» [225, С. 50]. Автор дает следующее определение изучаемому феномену: «...педагогическая культура – это динамическая система ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя» [там же, С. 51]. В качестве компонентов этой системы Л.Д. Столяренко выделяет педагогическую позицию и личностные качества учителя, профессиональные знания и культуру педагогического мышления, профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности, саморегуляцию личности и культуру профессионального поведения педагога.

На основе анализа литературных источников указанных авторов мы понимаем педагогическую культуру как: систему профессиональных качеств

учителя; систему профессиональных знаний, умений и навыков учителя; определенный уровень личностного развития учителя.

Одним из компонентов профессионально-педагогической культуры является коммуникативная культура педагога. Необходимость ее изучения обусловлена тем, что учитель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые отношения с партнерами по контакту: учениками, родителями, коллегами.

Понятие «коммуникативная культура» вводится исследователями (В.С. Грехнев, С.Б. Елканов, В.А. Кан-Калик, А.А. Максимова и др.) в научный оборот к концу XX века. Современные ученые рассматривают коммуникативную культуру педагога на разных уровнях.

На микроуровне коммуникативная культура представлена в работах Л.М. Митиной, О.Г. Сафроновой и др., которые трактуют ее как способность реализовывать «вербальное и невербальное поведение» [142, С. 43] адекватно задачам и ситуации педагогического общения.

В исследованиях Грехнева, С.Б. Елканова, В.А. Кан-Калика и др. представлен макроуровень понимания коммуникативной культуры педагога.

Так, В.С. Грехнев дефинирует данное понятие как умение осуществлять свои взаимоотношения с другими людьми [56, С. 18], и выделяет составляющие коммуникативной культуры, к которым относятся: способность воспринимать, понимать, усваивать и передавать содержание мыслей и чувств общающихся; способность эмоционально откликаться на состояние и поведение коммуникантов; способность выбирать по отношению к каждому индивидуальную стратегию общения.

Такого же мнения придерживается и С.Б. Елканов, понимая под коммуникативной культурой педагога умение говорить и слушать, выражать себя, воспринимать и понимать личность другого человека [71, С. 109].

Более полная характеристика понятия «коммуникативная культура» представлена в работах В.А. Кан-Калика. Исследователь определяет специфику содержания коммуникативной культуры педагога исходя из

стадиальности педагогического процесса. Структура коммуникативной деятельности преподавателя включает в себя несколько этапов:

1. «Коммуникативное прогнозирование» [96, С. 27] – моделирование предстоящего общения с классом в процессе подготовки к уроку (прогностический этап коммуникации). На этом этапе коммуникативная культура проявляется в работе с источниками информации, в способности обоснованного отбора и целесообразного структурирования учебного материала, планировании коммуникативной структуры урока.
2. «Организация непосредственного общения» [там же, С. 30] (начальный этап коммуникации). Здесь коммуникативная культура педагога проявляется в способности привлечь внимание учащихся, настроить на продуктивное учебное взаимодействие, в умении преодолеть психологические барьеры, возникающие между позицией учителя и настроением воспитанников.
3. «Управление ходом общения» [там же, С. 37] (этап педагогического взаимодействия). Коммуникативная культура проявляется в способности вести диалог, поддерживать интерес и активность учащихся, ориентироваться на обратную связь, быть эмоционально гибким, мобильным, открытым и доброжелательным.
4. «Анализ и осмысление системы общения и моделирование дальнейшего взаимодействия» [там же, С. 40] (рефлексивный этап). Коммуникативная культура проявляется в самокритичности, способности к рефлексии и стремлении совершенствования своего мастерства.

Таким образом, коммуникативная культура, по мнению автора, представляет собой совокупность умений и навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие субъектов педагогического общения в процессе решения конкретных задач обучения и воспитания.

Другой научной категорией внутри изучаемого нами феномена является «эмоциональная культура» педагога.

Эмоциональный ответ человека на внешние и внутренние значимые для него воздействия реализуется посредством эмоционального поведения личности. Обычно эмоциональное поведение личности опосредовано и регламентировано общественными нормами и конкретными обстоятельствами. Кроме того, оно является одним из средств коммуникации, вызывая у партнеров по общению приятные или неприятные чувства, позитивный или негативный отклик. Способность проявлять свои эмоции в соответствии с вышеуказанными особенностями социального поведения и при этом в коммуникабельных формах является признаком эмоциональной зрелости личности, признаком ее психического здоровья. Адекватное и коммуникабельное эмоциональное поведение возможно лишь в том случае, если личность обладает развитой эмоциональной культурой.

Впервые о значимости эмоциональной культуры в процессе общения учителя и воспитанников говорил в своих трудах В.А. Сухомлинский, понимая под данной категорией чуткость внутреннего мира учителя, духовное богатство и щедрость его души. [228, С. 42].

Под эмоциональной культурой личности в исследованиях 60-х-90-х гг. XX века (В.С. Грехнев, А.А. Реан, П.М. Якобсон и др.) принято понимать воспитанность эмоций, предполагающую «эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими» [188, С. 219].

Исследователь психологических особенностей эмоциональной сферы человека П.М. Якобсон [251, С. 27], характеризуя феномен эмоциональной культуры личности, указывает на ее следующие черты: эмоциональную отзывчивость на широкий круг явлений, происходящих в общественной жизни, в сфере искусства, на проявления творчества, на мир реальных ценностей; развитую способность понимать, уважать и ценить чувства других людей, проявлять к ним внимание; способность сопереживать чувствам других людей, а также «входить» в мир переживаний героев произведений литературы и искусства; умение делить свои переживания с

близкими; чувство ответственности за свои переживания перед собой и окружающими.

Выделенные П.М. Якобсоном основные характеристики эмоциональной культуры позволяют говорить о данном феномене как о комплексном психологическом новообразовании, характеризующим эмоциональную зрелость личности.

В работах В.С. Грехнева эмоциональная культура педагога трактуется как способность управлять своей эмоциональной сферой, предполагающая умение владеть своим настроением и осуществлять перевод отрицательных чувств и эмоций в положительные [56, С. 78]. Настроение, по мнению ученых (А.Л. Готсдинер, Н.В. Ключева, Б.Д. Парыгин и др.), является аккумулятором всей воспринимаемой и перерабатываемой индивидом информации [155, С. 62]. Причем, чем меньше возраст учащихся, тем сильнее проявляется значение эмоциональных факторов речи и общения, которые выполняют роль своеобразного подтекста в ситуации педагогической коммуникации.

В современных исследованиях (О.А. Колядинцева, О.М. Кулева, Н.А. Рачковская, И.В. Самарокова, Е.М. Семенова, М.Ю. Саутенкова, Г.А. Ястребова и др.) эмоциональная культура трактуется как сложное динамическое образование личности учителя, включающее в себя целый ряд компонентов, определяющих стиль и способы профессионального поведения и деятельности педагога.

Так, Г.А. Ястребова [255] под эмоциональной культурой педагога понимает целостное личностное образование, представленное богатством эмоционального опыта, владением системой механизмов управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом учащихся, педагогической целесообразностью проявления эмоций, стремлением к совершенствованию эмоционального опыта на основе рефлексии.

По мнению Е.М. Семеновой, эмоциональная культура педагога, отражая уровень его профессионального мастерства, включает в себя педагогический такт, самоконтроль эмоционального состояния и внешней экспрессии, эмпатические качества личности [206, С. 51]. Как считает исследователь, в результате такого позитивного эмпатийного отношения со стороны педагога и активного проявления этого отношения (экспрессии) происходит повышение самооценки ребенка, а также предупреждение конфликтных ситуаций и стрессовых состояний учителя и учащегося в процессе обучения.

И.В. Самароковой [201] эмоциональная культура определяется следующим образом: это сложное, динамическое образование личности учителя, характеризующее эмоциональную направленность типа, стиля и способов его профессионального поведения и проявляющееся в богатстве эмоционального опыта, во владении механизмами управления собственными эмоциональными состояниями и эмоциональным откликом учащихся, в стремлении к совершенствованию своего эмоционального опыта.

О.А. Колядинцева [100] для обозначения рассматриваемого нами феномена использует понятие «культура эмоций», и понимает последнюю как систему знаний учителя о развитии эмоций, умений и способов анализа эмоций, управления ими, оказания эмоциональной поддержки партнёрам, развитие которых в целом способствует вербализации эмоций учителем, его эмоциональной открытости и эмоциональной эмпатии.

Таким образом, в настоящее время существует множество определений эмоциональной культуры педагога, которые не противоречат, а дополняют друг друга.

Проблема проявления эмоционально-коммуникативной культуры в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов относится к актуальному направлению музыкальной психологии, педагогики музыкального образования, частных методик (Л.И. Бочкарев, А.Л.

Готсдинер, Г.Г. Нейгауз, В.И. Петрушин, В.М. Подуровский, В.Г. Ражников, Г.М. Цыпин и др.).

Специфическим «инструментом» педагогической деятельности музыканта является музыкально-педагогическое общение, основным средством и целью которого является музыка, представляющая собой мощный поток эмоционального воздействия энергично направляющий мысли и чувства общающихся, сплачивающий их действия воедино [47, С. 165].

По мнению большинства ученых (В.В. Медушевский, В.Д. Остроменский, Г.С. Тарасов, Б.М. Теплов и др.), эмоции являются спутником и «окраской» музыкальной деятельности, цементирующей составляющей музыкального переживания человека. Б.М. Теплов утверждал, что музыкальное переживание является в первую очередь переживанием эмоциональным: «...недостаточно только услышать музыку, надо ее еще эмоционально пережить, почувствовать ее эмоциональную выразительность» [231, С. 129]. Это значит, что все виды музыкальной деятельности – исполнителя, композитора, слушателя и педагога – обусловлены единой эмоциональной основой искусства звуков.

Вот почему важной особенностью музыкально-педагогической коммуникации является высокий эмоциональный тонус деятельности и преподавателя, и учащихся. Придавая значение эмоциональной стороне музыкально-педагогического процесса, Г.Г. Нейгауз писал: «Если педагог-пианист и ученик-пианист изучают вместе не музыку, а только фортепианную игру, то им надлежит обоим учиться у какого-нибудь третьего лица, именно преподавателя музыки» [148, С. 223]. По мнению автора, подлинное взаимодействие педагога и ученика начинается тогда, когда основным средством и целью общения оказывается музыка, являющаяся своеобразной разновидностью эмоционального познания мира.

Исследователь психологических особенностей общения в учебных и производственных коллективах Н.В. Клюева определяет такое

психологическое состояние через понятие «эмоциональной коммуникативности», понимая под данной категорией межличностные связи эмоционального характера, динамический процесс преобладающего эмоционального настроения [157, С. 208]. В рассматриваемой нами учебной ситуации основой общения становится тождественность эмоционального состояния учителя и учащихся, вызванная совместным восприятием и переживанием музыкального произведения.

Таким образом, специфика музыкально-педагогической коммуникации заключается в том, что воспитанники ждут от педагога не столько новых информационных сведений, сколько новых эмоциональных впечатлений, способствующих постижению художественного *Я* музыкального произведения, установлению с ним духовно-личностного контакта, диалога.

В.И. Петрушин [163, С. 312], изучая личностные особенности педагога-музыканта, указывает на главенствующее положение коммуникативных способностей учителя, которые включают в себя способность к эмпатии, сопереживанию духовного мира ученика; умение тонко чувствовать настроение учащегося; умение ясно и четко выражать как содержание преподаваемого им предмета, так и свои чувства и настроения. Основу для проявления коммуникативных способностей, по мнению исследователя, составляет искренность, эмоциональность, интонационно богатое звучание голоса, выразительные, но умеренные жесты и мимика.

Коммуникативный компонент музыкального обучения, по мнению Г.Г. Нейгауза, является ключевым в работе музыканта-педагога. Учитель музыки не должен походить на милиционера, гувернера или тренера, а скорее на старшего коллегу, оснащенного большим опытом и большими знаниями, беседующего с младшими собратями по искусству на любые темы [148, С. 192].

И.В. Бардушко [16, С. 33] отмечала, что учитель музыки должен обладать грамотной и выразительной речью, уметь точно выражать свои мысли и слушать других, уметь сопереживать художественным образам и

игре учащегося, уметь воспринимать внутренний мир ребенка, побуждая его раскрыться в диалоге с педагогом.

В.Г. Ражников считал, что для преподавания музыкальной игры педагогу необходима не столько сумма знаний и их накопление, сколько умение понять учащегося как человека, понять его проблемы, его отношения с миром, понять его значение для нас, его место в наших заботах как художника [182, С. 78]. Настоящему музыканту-педагогу, по мнению исследователя, свойственны интуиция, артистизм, импровизационность педагогического мышления, эмпатия.

С.В. Попова утверждала, что педагог должен обладать знаниями не только по специальному предмету, но и разбираться во многих психологических особенностях своих учащихся, уделять внимание познанию своих возможностей и возможностей учеников, обладать приемами самоуправления и саморегуляции своего психического состояния и научить этому своих воспитанников [168, С.164].

На наш взгляд эмоциональный и коммуникативный компоненты педагогической культуры выступают в целостном виде и лишь в своей совокупности обеспечивают достижение высоких творческих результатов в деятельности преподавателя. Исходя из логики нашего рассуждения, представленных выше сущностных характеристик понятий «коммуникативная культура» и «эмоциональная культура» мы предлагаем выделить самостоятельный вид педагогической культуры – эмоционально-коммуникативную культуру, являющуюся личностным образованием, представленным системой развивающихся личностных качеств (эмоциональной и социально-профессиональной направленностью), профессиональных знаний и умений, обеспечивающих эффективность музыкально-педагогической деятельности;

Основные параметры эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов рассмотрим в следующем параграфе.

## **1.2. Особенности эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов**

Исходя из того, что специальные исследования, посвященные изучению сущности эмоционально-коммуникативной культуры, в современной психологической науке отсутствуют, основанием выделения компонентов будет являться специфика содержания коммуникативной деятельности педагога-музыканта.

Структурный анализ музыкально-педагогической коммуникации мы находим у Г.М. Цыпина, который выделяет следующие ее компоненты: мотивационный, содержательно-смысловой и коммуникативно-исполнительский [243].

Содержание мотивационного компонента охватывает потребностную и эмоционально-ценностную сферы личности учителя и определяется наличием потребностей, установок, стремлений в сфере художественно-коммуникативной деятельности. В состав данного компонента Г.М. Цыпин включает содержательный и динамический элементы. Первый фиксирует систему мотивов и потребностей, детерминирующих художественно-коммуникативную деятельность педагога-музыканта, второй отражает функционально-энергетическую силу (значимость) этих мотивов.

Содержательно-смысловой компонент музыкально-педагогической коммуникации включает в себя актуализацию и обобщение жизненного и музыкального опыта учащихся, необходимого для постижения художественного мира музыкального произведения; поиск наиболее целесообразной формы преподнесения учащимся музыкальной и художественно-дидактической информации; творческое осмысление и реализацию драматургии урока; рефлексирование внутренних психологических процессов, действий и поведения учителя.

Успешное решение художественно-коммуникативных задач, по мнению автора, обеспечивается специальными коммуникативными

умениями (умения социальной перцепции, речевого и неречевого контакта с учащимися, саморегуляция), которые составляют содержание художественно-исполнительского компонента музыкально-педагогической коммуникации.

На основании общепсихологического анализа коммуникативной деятельности педагога-музыканта мы выделяем следующие компоненты его эмоционально-коммуникативной культуры: мотивационный, когнитивный, поведенческий. Обсудим содержание каждого компонента эмоционально-коммуникативной культуры.

*Мотивационный компонент* служит тем основанием, благодаря которому приводится в действие весь механизм эмоционально-коммуникативной культуры, поскольку без ценностно-смыслового отношения к профессии поведение педагога будет обманчивым.

Одними из основных профессионально значимых качеств личности педагога-музыканта, обуславливающим эмоционально-ценностный характер музыкально-педагогической коммуникации является эмоциональная и социально-профессиональная направленность личности.

*Эмоциональная направленность.* Направленность личности трактуется исследователями (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубинштейн и др.) как система отношений человека с окружающей действительностью, совокупность устойчивых мотивов личности, ориентирующих ее относительно независимо от наличных ситуаций [58, С. 13]. Направленность личности связана с центральным образованием мотивационной сферы – потребностями.

Известно, что при удовлетворении человеком тех или иных потребностей возникают определенные эмоции и чувства. Связь эмоций с потребностями выразил в своей формуле С.Л. Рубинштейн, констатируя, что эмоции являются субъективной (психической) формой существования потребностей [181, С. 142].

В зависимости от субъективной ценности возникающих переживаний, сопровождающих потребности человека, отечественный исследователь Б.И. Додонов выделил десять вариантов «ценных» эмоций и соответствующие им типы общей эмоциональной направленности личности: альтруистические, коммуникативные, практические, гностические, романтические, пугнические, эстетические, глорические, акизитивные, гедонические [56].

Представленные эмоции не только сопровождают отображаемое содержание ведущих потребностей, но и определяют личность к соответствующему виду деятельности. Мы согласны с В.А. Кан-Каликом, утверждавшим, что ценные эмоции обуславливают выбор человеком той сферы деятельности, которая наиболее соответствует его эмоциональной направленности. Ярко выраженную эмоциональную природу труда учителя, по мысли В.А. Кан-Калика, составляют коммуникативные и альтруистические эмоции. К коммуникативным эмоциям исследователь относит чувство симпатии, расположения, уважения к участникам общения, к альтруистическим – желание приносить радость людям, с которыми человек общается и сопереживать радость других [90, С. 48]. Присутствие названных эмоций и потребности в их переживании свидетельствует о предрасположенности к такой сфере педагогической деятельности как педагогическая коммуникация.

Помимо эмоциональной направленности личности, интегральной характеристикой музыкально-педагогической коммуникации является профессиональная направленность педагога-музыканта, определяемая Л.М. Митиной как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя в педагогической деятельности и общении [132, С. 7].

В работах Б. Басса обосновываются следующие виды социально-профессиональной направленности личности: направленность на себя, направленность на дело, направленность на общение. Направленность на себя характеризуется преобладанием мотивов собственного благополучия,

стремления к личному первенству, престижу. Деловая направленность отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечением процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Направленность на взаимные действия (общение) говорит о том, что поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе.

В истории музыкальной педагогики присутствуют примеры демонстрирующие отсутствие желания выдающихся музыкантов-исполнителей заниматься педагогической деятельностью (И. Иохим, И. Гофман, С.В. Рахманинов, С.Т. Рихтер, А.Н. Скрябин и др.). Как отмечала Б.М. Рейнгалд, «большой музыкант порой не может воспитать ученика, ибо он не обладает гибкостью, умением угадать художественный облик, поддержать интерес, захватить любовью к процессу работы» [190, С. 148].

Представленные факты позволяют утверждать, что для успешности работы в качестве педагога музыканту необходимо обладать предрасположенностью к педагогической деятельности, т.е. педагогической направленностью.

Для эффективного осуществления музыкально-педагогической деятельности важна деловая направленность личности, служащая основным показателем сформированности мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры будущего педагога-музыканта.

Таким образом, действенность мотивационного компонента определяется, на наш взгляд, присутствием следующих социальных установок: содействие и помощь другим; эмоционально открытое выражение мыслей и чувств, переживание художественно-эстетической природы музыкального искусства; ориентация на процесс познания, овладение новыми умениями и навыками; ориентация на сотрудничество с учащимися, ориентация на качество выполнения своей работы.

### *Когнитивный компонент.*

Этот компонент эмоционально-коммуникативной культуры включает систему знаний о коммуникативных и эмоциональных аспектах педагогической деятельности музыканта.

Поскольку главной смысловой единицей культуры, ее интегративным элементом и движущей силой являются знания и умения [65, С. 25], обратимся к дефинициям понятий «знания», «умения», «навыки», существующим в отечественной психологии, педагогике, методике.

Считается, что знание – это проверенный общественно-исторический практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий [140, С.164]. Научные знания характеризуются осмыслением системы понятий данной теории.

Умения определяются современной психологией как алгоритм овладения способами (приемами, действиями) применения усвоенных знаний на практике [53]. К основным признакам умений относят: гибкость (способность рационально действовать в разных ситуациях); стойкость (сохранение точности и темпа, несмотря на внешние помехи); прочность (умение не утрачивается в тот период, когда оно практически не применяется); максимальную приближенность к реальным условиям и задачам [140, С. 446].

Навыками в психологии называют автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения [136, С. 28].

Отличие умений от навыков заключается, по мнению А.В. Петровского [162], в следующие свойствах: умения имеют большую по сравнению с навыком подвижность; умения носят проблемный характер; умения носят сознательный характер выполняемого действия с возможностью перехода по мере совершенствования в творчество.

Отмечая важность формирования системы знаний, умений и навыков исследователи (И.И. Ильясов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) определяют алгоритм их использования в практике, начинающийся с обучения не навыку, а общему принципу, который затем может быть использован так, чтобы последующие задачи воспринимались как частные случаи этого общего принципа.

Б.Ф. Асафьев утверждал, что музыкальный педагог не должен быть «спецом» в одной какой-либо области музыки. Он должен быть и теоретиком, и регентом, но в то же время и музыкальным историком, и музыкальным этнографом, и исполнителем, владеющим инструментом, чтобы всегда быть готовым направить внимание в ту или другую сторону [11, С. 59].

На наш взгляд, педагог-музыкант должен обладать системой научных психологических знаний (фактов, закономерностей, механизмов, представлений, понятий и др.) в сфере психической деятельности, общения, поведения людей; системой адекватных представлений о своем психическом мире и личностно-индивидуальных качествах музыканта-педагога; представлениями о сущности психологических механизмов творческого процесса, знанием психологических основ музыкального образования.

Кроме того, когнитивный компонент включает рефлексивные возможности педагога. Рефлексия определяется исследователями (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.) как осмысление, переосмысление и преобразование субъектом содержания и форм своего опыта [205].

С.Л. Рубинштейн [195] считал, что по своему существу рефлексия всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственного, автоматически текущего процесса или состояния. Именно эта остановка и является условием осознания выполняемой человеком деятельности.

В нашем исследовании мы трактуем рефлексю как внутреннее осознание будущим педагогом-музыкантом неполноты собственного знания

или несоответствия своего знания новому, эмоциональный конфликт, подвигающий к углублению в проблему, поиску ответов, осознанию и переоценке собственных профессиональных и личностных возможностей.

Рефлексивные механизмы являются своеобразным сопровождением каждого из выделенных компонентов эмоционально-коммуникативной культуры и обеспечивают педагогу-музыканту самостоятельность в решении следующих основных проблем: определение границ своих собственных знаний и умений, позволяющих эффективно решать определенные учебно-творческие задачи; осмысление возможности к самостоятельному поиску способов и средств решения возникших задач; оценка качественного уровня действий, обеспечивающих решение поставленной художественно-коммуникативной проблемы. Рефлексия позволяет выявить и преодолеть противоречия, возникающие в профессиональной деятельности педагога между знанием и поведением, желаемым и должным, возможным и действительным, обеспечивая специалисту переход на новые уровни своего профессионального развития.

Изложение данного компонента эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта позволяет выделить основные показатели его развития: знания в области музыкально-педагогической коммуникации; педагогическую рефлексивность.

*Поведенческий компонент.* Характеризует эффективность и конструктивность деятельности педагога на основе психологических знаний и умений. Обсудим элементы, составляющие поведенческий компонент эмоционально-коммуникативной культуры.

*Вербальная экспрессия.* Значение акустического оформления речи в процессе педагогического общения подчеркивается в работах В.В. Горяиновой, М.И. Еникеева, И.А. Зимней, О.М. Казарцевой, Ю.В. Липатова и др. Благодаря своим резонаторным механизмам система звуковой коммуникации человека, является мощным фактором психофизиологического воздействия на человека. Звуковысотные,

динамические, тембральные, ритмические характеристики речевого голоса, относящиеся к фонационным паралингвистическим средствам общения, воспринимаются слушающими на эмоциональном уровне, составляя эмоциональный фон ситуации речевого общения, и существенным образом влияют на его эффективность.

По мнению исследователей [15, 27, 87, 88, 95] одним из основных признаков эмоциональности речи является интонация – совокупность звуковых средств языка (повышение и понижение громкости голоса, паузы, изменение ритмики произнесения слов), отображающая чувства говорящего, его отношение к высказываемому. Интонационное богатство речи создает дополнительный оттенок смысла, подтекст речи, помогает лучше понять суть разговора и отношение выступающего как к предмету речи, так и к собеседнику или аудитории.

Владение вербальной экспрессией требует от педагога развитого речевого слуха – способности воспринимать и воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь. [87, С. 10]. Степень развития речевого слуха выражается в следующих экспрессивных умениях: умение соразмерять громкость голоса с требованиями ситуации; умение четко произносить все звуки при чтении и рассказывании; умение соотносить темп речи с требованиями ситуации; умение определять эмоциональную окраску речи и передавать ее путем изменения интонации; умение ощущать мелодику речи.

Подчеркивая значение выразительных возможностей педагогической речи, умение педагога воссоздать образную картину изучаемого материала, К.С. Станиславский говорил: «...заставить партнера видеть вашими глазами, – вот основа речевой техники...Слушать на нашем языке, - означает видеть то, о чем говорят, а говорить – значит рисовать зрительные образы» [223, с.118]

Г.М.Цыпин полагал, что речь, как важный и неотъемлемый «инструмент» педагога-музыканта, является продолжением самой музыки, и

поэтому должна быть окрашена в те тона и краски, которые присущи ее эмоционально-образному строю [243, С. 21]. Речь педагога-музыканта должна предвосхищать и подчеркивать особенности содержания музыки, вести ученика по пути активно-творческого, духовно-личностного взаимодействия с ней. Однако исследователь предупреждает, что слово учителя, сопровождающее процесс художественного общения с музыкой, не должно сковывать творческую инициативу учащегося, его желание самому «разгадать» интонационно-художественную фабулу музыкального произведения. Лаконичные, эмоционально насыщенные обращения учителя музыки к детям должны касаться тех сторон художественного мира музыкального произведения, в которых, прежде всего, отражаются человеческие чувства, мысли и отношения.

Кроме речевой выразительности в музыкально-педагогическом общении используются средства *невербальной экспрессии*.

В словаре иностранных слов термин экспрессия определяется как выразительность, яркое проявление чувств, настроений [30, С. 539]. В психологии экспрессия толкуется как предъявление вовне (другому человеку, группе лиц) скрытых для непосредственного наблюдения психологических особенностей личности [72, С. 512]. Кроме этого, психология используют термин «экспрессивность», что означает «степень выраженности того или иного чувства, настроения, состояния, отношения и т.д.» [там же, С. 512]. Термины «экспрессия» и «экспрессивность» встречаются также в искусствоведении и театральном искусстве для определения степени выраженности духовного мира человека или указания на средства его выражения (музыка, живопись, архитектура).

В психологии проблема изучения экспрессии разрабатывалась в трудах В.М. Бехтерева, Ч. Дарвина, И.М. Сеченова, И.А. Сикорского, С.Л. Рубинштейна и др. В работе Ч. Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных» (1872 г.) экспрессия человека трактуется как рудимент целесообразных действий, возникших в деятельности живого существа.

Ученый считал, что экспрессия выполняет приспособительную роль в эволюционном процессе, являясь источником значимых сигналов для особей своего или другого вида [60, С. 6].

В работах С.Л. Рубинштейна для обозначения экспрессивного поведения человека употребляется понятие «выразительные движения», под которым исследователь понимает периферические изменения, охватывающие при эмоциях весь организм [195, С. 157]. Репертуар выразительных движений, по мнению С.Р. Рубинштейна составляет мимика, пантомимика и «вокальная мимика» (выражение эмоций в интонации и тембре голоса). Выразительные движения представляют собой не просто «рудиментарные образования, а выполняют определенную социальную функцию – они являются средством сообщения и воздействия, речью, лишенной слова, но исполненной экспрессии» [там же, С. 162].

Связь экспрессии с духовным и душевным миром человека рассматривается в исследованиях В.А. Лабунской. Автор считает, что экспрессия является не просто внешним сопровождением психических явлений, а частью этих явлений, формой их существования, поэтому трактует экспрессию как личностное образование, как инструмент познания внутреннего мира человека, как его внешнее Я [118, С. 110].

По мнению Л.М. Митиной [142, С. 28] экспрессивность учителя представляет собой выразительность, заложенную в движениях, жестах, походке, в мимике, позволяющая передать не только особенности характера учителя, но и его образ мыслей, его отношение к различным социальным ценностям (нравственным, гражданским, художественным), его отношение к ученикам и другим людям.

В исследованиях, посвященных коммуникативной деятельности педагога-музыканта (Е.С. Борисова, В.В. Медушевский, Г.М. Цыпин и др.) экспрессия трактуется как один из способов «проживания» образов, когда любой жест педагога становится формой эмоционального выражения содержания музыки.

В музыкальной педагогике жесты и движения, обобщающие эмоциональное состояние, отраженное в музыке важны в условиях начального музыкального образования. Адекватное экспрессивное поведение педагога помогает начинающим музыкантам лучше ощутить протяженность фразы или несимметричность фразировки, почувствовать в пульсации характер того или иного произведения, понять особенности развития, развертывания музыки, а также проявить себя в творческом поиске.

Продуктивность функционирования эмоционально-коммуникативной культуры зависит во многом от степени развития у педагога-музыканта *эмпатии*.

Под эмпатией в психологии понимается сочувствие, сопереживание, понимание психологических состояний других людей [72, С. 528].

Проблеме эмпатийного поведения учителя посвящено большое количество работ (М.Н. Берулава, С.Б. Борисенко, Д.М. Даудова, Т.Т. Кадиев, Г.Ф. Михальченко, А.Н. Насифулина, Н.И. Осухова, К.Роджерс и др.), где авторы рассматривают специфику и особенности эмпатии в педагогической деятельности, эмпатийную культуру личности педагога. Обобщенный анализ данных исследований позволяет рассматривать педагогическую эмпатию как интегральное динамическое образование личности, характеризующееся своеобразным эмоциональным способом внешнего и внутреннего реагирования в ситуации профессионально-педагогической коммуникации.

Исследуя особенности профессиональной позиции учителя-воспитателя, а также пути преодоления конфликтных ситуаций в процессе педагогического общения, современный исследователь А.А. Лобанов считает, что эмпатическое поведение педагога призвано поддерживать ученика в его выходе на общение [130, С.44]. Реализация такого поведения, по мнению А.А. Лобанова, требует от педагога принятия на себя части трудностей ученика, оказания ему необходимой помощи и поддержки, стимулирования его успешных действий.

Автор многочисленных научных публикаций по психологии и психотерапии Р. Кочюнас утверждает, что эмпатия включает в себя идентификацию с другим лицом, при которой становится возможным взаимопонимание разных людей [106, С. 61]. Таким образом, проявление эмпатии в педагогическом общении означает, что учитель идентифицирует свое собственное эмоциональное состояние с эмоциональным состоянием учащегося, что дает возможность полнее и глубже понять личность обучаемого, его коммуникативные и мотивационные установки. «Когда наиболее ярко, наиболее интенсивно, наиболее глубоко происходит то, что мы выражаем словами: учитель воспитывает своих питомцев?» - спрашивает В.А. Сухомлинский, размышляя о роли эмпатии в деятельности педагога. И отвечает: «Тогда, когда чувства учителя соприкасаются с чувствами питомца» [228, С. 129].

Эмпатия педагога-музыканта обеспечивает на всех этапах музыкально-педагогического общения (разработка его замысла, реализация и анализ) его высокую творческую мобильность и продуктивность. Согласно исследованиям В.Г. Ражникова, эмпатия музыканта-педагога проявляется в способности учителя перевоплотиться в своего ученика, смотреть на музыку его глазами. Возможность работать в концепции ученика и составляет великое искусство музыканта-педагога [182, С. 54].

По мнению А.Л. Готсдинера [53, С. 163], эмпатический компонент музыкального обучения заключается в сопереживающем слушании (при одновременной пристрастной и объективной критике), когда педагог как бы играет вместе с учеником. Именно в такой ситуации происходит перевоплощение педагога в ученика, сочувствие ему и соучастие с его исполнением.

Продуктивность эмоционально-коммуникативной деятельности педагога музыканта определяет и *эмоциональная устойчивость личности*.

Проблема эмоциональной устойчивости учителя представлена в работах Ю.С. Алферова, Е.Г. Осовского, Ф.Н. Гоноболина, Ю.Н.

Кулюткина и др. По мнению Ю.Н. Кулюткина [117] эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов. Для эмоционально устойчивого педагога характерны выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей.

Комплексное исследование эмоциональной устойчивости учителя было проведено Л.М. Митиной [142], изучающей данную проблему как проблему фрустрационной толерантности.

Ведущим фактором напряженной эмоциогенной ситуации по Л.М. Митиной являются эмоции общения. На взгляд исследователя, целесообразно выделять данное эмоциональное состояние (стресс) в области коммуникаций в отдельную категорию эмоциональных реакций, обозначаемых общим понятием фрустрация. Фрустрация в психологии рассматривается как один из видов психических состояний, выражающийся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи.

Поскольку во взаимодействии учителя и учащегося могут возникать различные напряженные ситуации межличностного характера, фрустрационную толерантность (эмоциональную устойчивость) Л.М. Митина рассматривает, как необходимое личностное качество учителя, определяющее его способность противостоять разного рода трудностям и конфликтам [142, С. 16].

Специфической особенностью музыкально-педагогической деятельности, по мнению исследователей (Г.Г. Нейгауз, С.И. Савшинский, Г.М. Цыпин, А.И. Ямпольский и др.), является состояние продолжительной эмоциональной нагрузки, в котором приходится находиться учителю. Это обусловлено высоким эмоциональным тонусом деятельности и

преподавателя, и учащихся, глубокой увлеченностью музыкой, процессом занятий, постоянным «эмоциональным заражением» и обогащением учащихся эстетическими и интеллектуальными эмоциями, связанными с процессом решения творческих задач.

Г.М. Цыпин [243] полагал, что на уроке музыки определенное эмоционально-эстетическое состояние педагога «диктуется» прежде всего, самой музыкой, ее эмоционально-образным строем. Действительно, в течение урока учитель (как и учащиеся) «облучается» музыкой разного эмоционально-художественного плана, в силу этого каждый раз перестраивает собственные эмоционально-эстетические состояния и соответственно этому заново создает «партитуру» физических действий — «подстраивает» свой голос, свою мимику, жесты. Такая сложная «мозаичная» эмоциональная деятельность педагога-музыканта может превратиться для него в настоящую «каторгу чувств», если он в достаточной степени не овладеет эмоциональной культурой, выступающей своеобразным механизмом управления своей психофизической органикой.

Кроме того, большую часть времени в занятиях музыканта-исполнителя занимает техническая тренировка, рассредоточенная по всему процессу работы. И хотя выучивание произведений и имеет свои традиционные сроки, его качество может не совпадать с задуманным планом развития ученика. В итоге учитель вынужден из урока в урок заниматься уже проделанной ранее работой, что в свою очередь вызывает либо раздражение, напряженность и гнев, либо «упадническое» настроение, пессимизм, апатию.

Г.Г. Нейгауз считал, что «музыкальная педагогика опустошает, как ни один труд на свете» [148, С.43]. Одним из условий, позволяющим смягчить действие эмоциональных факторов на личность и деятельность педагога-музыканта, Г.Г. Нейгауз называл его эмоциональную устойчивость.

Эмоциональная устойчивость педагога-музыканта, являясь своеобразным способом управления своей психофизической органикой, позволит педагогу избежать трудностей, связанных с управлением своим

психологическим состоянием и руководством общения, умением вызвать в себе эмоциональный настрой на конкретный урок; трудностей, связанных со способностью эмоционального переключения, а также способностью повторного увлечения ранее знакомым музыкальным материалом.

Таким образом, поведенческий компонент эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов представлен комплексом художественно-коммуникативными умениями и способностями педагога-музыканта, к которым относятся: развитый речевой слух, адекватная невербальная экспрессия, высокая эмпатийность и эмоциональная устойчивость личности.

Согласно проведенному анализу научной литературы эмоционально-коммуникативная культура педагога-музыканта характеризуется следующими особенностями: эмоционально-коммуникативная культура является составной частью профессиональной культуры педагога-музыканта, эмоционально-коммуникативная культура включает в себя мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты, функционирование эмоционально-коммуникативной культуры осуществляется осознанно, контролируется рефлексией, эмоционально-коммуникативная культура предполагает эмоционально-ценностное отношение к музыкально-педагогической деятельности, развитый речевой слух, адекватное использование средств невербальной экспрессии, высокую эмпатийность и эмоциональную устойчивость личности педагога-музыканта.

### **1.3. Модель формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже**

Изучение состояния исследуемой проблемы в психолого-педагогической теории и практике позволило нам сделать вывод о том, что необходимый уровень сформированности эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже требует моделирования формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов.

Формирование – придание определенной формы, законченности, устойчивости в результате роста, развития, изменения [С. 743].

Моделирование эмоционально-коммуникативной культуры предполагает наличие четких методологических и теоретических предпосылок, оснований. Проектируя модель формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов, мы исходили из того, что научная модель представляет собой воспроизведение характеристик объекта, специально созданного для их изучения [203, С. 36], абстрагированное выражение сущности исследуемого явления.

Методологическую основу построения модели составляют системный подход, теория поуровневого подхода, теория познания.

Системный подход, представленный в исследованиях В.Г. Афанасьева, В.И. Долговой, Ю.А. Конаржевского, П.И. Третьякова, В.Д. Шадрикова, В.И. Шамовой, В.А. Якунина и др. основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а связана, прежде всего, с характером взаимодействия между элементами.

В.Г. Афанасьев называет ряд ведущих признаков, посредством которых система может быть описана как целостное образование [13, С. 18]: наличие интегративных качеств (системность), то есть таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему;

наличие составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система; наличие структуры, то есть определенных связей и отношений между частями и элементами; наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов; коммуникации с внешней средой, в том числе связь с более обширным целым, частью которого система является сама; историчность, связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в ее компонентах.

Применение системного подхода к моделированию исследуемого нами феномена находит выражение в следующих положениях:

1. Целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучение в единстве со средой. Вопросы формирования эмоционально-коммуникативной культуры в свете этого положения изучаются в тесной связи не только с образовательной средой, но и с социальными запросами общества.
2. Расчленение целого, приводящее к выделению элементов. К основным элементам эмоционально-коммуникативной культуры мы относим социальные установки, знания и умения.
3. Все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых существует наиболее существенная (системообразующая) связь). Системообразующим фактором системы является ее конечная цель – высокое качество профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов
4. Совокупность элементов дает представление о структуре и организации системных объектов. Эмоционально-коммуникативная культура представляет собой упорядоченную систему, что говорит о взаимозависимости и взаимоподчиненности ее элементов.
5. Специальным способом регулирования связей между элементами системы и тем самым изменений и самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов.

Методологическую основу построения многоуровневой системы модели составляет также теория поуровневого подхода. Всякое развитие есть необратимое, направленное изменение материальных и идеальных объектов, где накопление количественных характеристик этого процесса переходит на определенном уровне в новое качественное состояние. Критериями определения уровня являются: принадлежность элементов к разным классам сложности, специфичность законов каждого уровня, подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней; происхождение систем каждого последующего уровня из основных структур предыдущего. Механизм перехода с уровня на уровень: усложнение элементов, усложнение структуры, одновременное совершенствование элементов и структуры.

Методологической базой для обозначения уровней модели формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов является теория познания. Двумя основополагающими формами научного познания, а также структурными компонентами и уровнями научного знания являются эмпирическое знание, опирающееся на данные наблюдения и эксперимента и теоретическое знание, направленное на всестороннее познание объективной реальности в ее существенных связях и отношениях. Оба вида знания взаимосвязаны в целостной структуре научного познания. Эмпирическое знание ставит перед теоретическим новые задачи, а последнее ориентирует и направляет эмпирическое. Эмпирическое знание в своем развитии восходит от фазы стихийного наблюдения до фазы выявления новых данных эксперимента [24, С. 50].

Эти методологические позиции позволяют выявить в предлагаемой модели формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов три уровня ее функционирования: стихийный (низший), эмпирический (уровень опыта) и теоретический (научный).

На каждом уровне могут быть изучены компоненты эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов.

### Стихийный уровень

*Мотивационный компонент* представлен глорическими эмоциями, составляющими соответствующую эмоциональную направленность личности, а также преимущественной направленностью личности педагога-музыканта на себя, характеризующейся стремлением к личному первенству, престижу. Стихийный уровень функционирования эмоционально-коммуникативной культуры предполагает доминирование у педагогов-музыкантов потребности удовлетворения своих притязаний вне зависимости от интересов других субъектов образовательного процесса.

*Когнитивный компонент* характеризуется поверхностными, разрозненными знаниями в области художественно-эстетической коммуникации, неоформленными представлениями о эмоционально-коммуникативной культуре педагога-музыканта, отсутствием рефлексии на собственную эмоционально-коммуникативную деятельность.

*Поведенческий компонент* на стихийном уровне функционирования модели представлен низким уровнем экспрессивности речевой деятельности педагога-музыканта, что проявляется в интонационной обедненности речи, отсутствии в ней логических ударений, динамичности, выразительности; низким уровнем развития эмпатии, не позволяющим педагогу проявлять чувствительность в адрес своих воспитанников, что тем самым затрудняет установление тесного психологического контакта с ними.

Стихийный уровень проявления поведенческого компонента характеризуется также неадекватным выражением невербальных средств музыкально-педагогической коммуникации, низким уровнем эмоциональной устойчивости, выраженной в слабой эмоциональной регуляции своей деятельности и поведения.

Таким образом, на стихийном уровне функционирования модели будущие педагоги-музыканты слабо ориентируются в теории применения

знаний о эмоционально-коммуникативной культуре на практике, обладают скудным поведенческим репертуаром.

#### Эмпирический уровень.

*Мотивационный компонент* характеризуется частичным присутствием необходимых потребностей и мотивационных установок, сопровождающихся преимущественно эстетическими и гностическими эмоциями. Проявление направленности личности на общение может вызвать определенные трудности с принятием руководства в ситуации выбора учебно-воспитательных задач, а также отсутствием прямого решения проблем, возникших в ситуации разногласия между учеником и педагогом.

*Когнитивный компонент* на этом уровне представлен зарождением эмпирических знаний о специфике музыкально-педагогической коммуникации, стремлением будущих педагогов-музыкантов к отбору, группировке и обобщению полученной учебной информации при помощи более компетентных специалистов. Отмечается становление рефлексии на собственную эмоционально-коммуникативную деятельность.

*Поведенческий компонент* характеризуется развитием эмпатических качеств будущих педагогов-музыкантов (студенты учатся понимать эмоциональные проявления своих воспитанников); оформляется экспрессивность речи (студент способен соразмерять громкость, темп, динамику речи с требованиями художественной ситуации). Формируются умения адекватного отображения эмоций и чувств посредством невербального поведения педагога-музыканта (оформляются умения пластического интонирования), происходит формирование эмоциональной устойчивости личности (повышенная чувствительность будущих педагогов-музыкантов наблюдается лишь к определенным трудностям, возникающим в учебном взаимодействии с воспитанниками).

В целом эмпирический уровень функционирования модели характеризуется осознанием системы знаний и умений, необходимых в педагогической деятельности музыканта. Данный уровень может быть

достаточным для лиц, не связанных в профессиональной деятельности общением с людьми.

#### Теоретический уровень.

*Мотивационный компонент* представлен доминированием альтруистических, коммуникативных, эстетических и гностических эмоций, необходимых для эмоционально насыщенной, коммуникативно-эстетической деятельности. Профессиональная направленность на дело, характерная для этого уровня функционирования эмоционально-коммуникативной культуры, обуславливает увлечение процессом эмоционально-эстетической деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Такой педагог-музыкант стремится к сотрудничеству с воспитанниками, что в свою очередь порождает высокую продуктивность музыкально-педагогического общения.

*Когнитивный компонент* этого уровня отражает наличие целостной системы знаний о специфике музыкально-педагогического процесса и условиях его эффективности, об эмоционально-коммуникативной деятельности и личностных качествах педагога-музыканта, об особенностях проявления эмоционально-коммуникативной культуры в педагогической деятельности музыканта.

Студенты знают психологические особенности музыкально-педагогического общения, могут без затруднения назвать общие принципы и закономерности музыкально-педагогической коммуникации; знают и понимают сущность эмпатии, эмоциональной устойчивости и педагогической экспрессии как необходимых условий формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущего педагога-музыканта. Студенты умеют определить границы своих собственных знаний и умений; способны самостоятельно найти пути и средства решения возникших художественно-коммуникативных проблем; умеют оценить качественный уровень действий, обеспечивающих решение поставленной художественно-коммуникативной задачи.

*Поведенческий компонент* функционирования модели на теоретическом уровне характеризуется системным владением умениями и навыками, необходимыми в профессиональной педагогической деятельности музыканта. На этом уровне будущие педагоги-музыканты обладают развитыми умениями адекватно выразить и передать учащимся необходимые эстетические эмоции; используют широкий диапазон интонаций в речи, смену ритмических рисунков, динамику; посредством пластического интонирования умеют через жест показать протяженность фразы или несимметричность фразировки, пульсацию и характер того или иного произведения, особенности развития музыкального произведения.

Студенты могут без затруднений уловить изменения в эмоциональном состоянии учащихся по незначительным признакам их невербального поведения, умеют сопереживать и сочувствовать. На этом уровне будущие педагоги-музыканты умеют оперативно управлять своим психическим состоянием, снимать излишнее напряжение, волнение; спокойно относиться к неожиданностям, возникшим в учебно-воспитательном процессе; умеют поддерживать стабильность эмоциональных ресурсов

Таким образом, модель формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже характеризуют три уровня функционирования: стихийный (низший), эмпирический (уровень опыта), теоретический (научный). Стихийный уровень представлен спонтанным функционированием эмоционально-коммуникативной культуры в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов. Эмпирический уровень отличается появлением рефлексивного самоконтроля педагога-музыканта над своим коммуникативным поведением, осознанием осуществляемых действий. Теоретический уровень обозначает функционирование эмоционально-коммуникативной культуры с учетом знаний и умений в области эмоционально-коммуникативной деятельности педагога-музыканта.

В состав модели формируемой эмоционально-коммуникативной культуры входят: социальные установки, знания и умения по теории и практике музыкально-педагогической коммуникации.

Профессиональные установки: содействие и помощь другим; эмоционально открытое выражение мыслей и чувств, переживание художественно-эстетической природы музыкального искусства, ориентация на процесс познания, овладения новыми умениями и навыками; ориентация на сотрудничество с учащимися, ориентация на качество выполнения своей работы.

Знания: знание общих принципов и закономерностей музыкального обучения и воспитания; знание структуры музыкально-педагогической деятельности и профессионально важных педагогических качеств музыканта; знание психологических особенностей музыкально-педагогической коммуникации; знание сущности речевого слуха; знание сущности музыкально-педагогической экспрессии; знание сущности эмпатии; знание сущности эмоциональной устойчивости; знание сущности рефлексии; знание сущности педагогической рефлексии.

Умения: умение учитывать специфику музыкально-педагогической коммуникации; умение использовать широкий диапазон интонаций в речи, смену ритмических рисунков, динамику; умение уловить изменения в состоянии учащихся по признакам в их поведении и манере исполнения; умение сопереживать, сочувствовать; умение оперативно управлять своими психическими состояниями; умение снимать излишнее напряжение, волнение; умение определить границы своих собственных знаний и умений; умение самостоятельно найти способы и средства решения возникших художественно-коммуникативных проблем; умение оценить качественный уровень действий, обеспечивающих решение поставленных художественно-коммуникативных задач.

Модель формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов представлена на рис. 1.

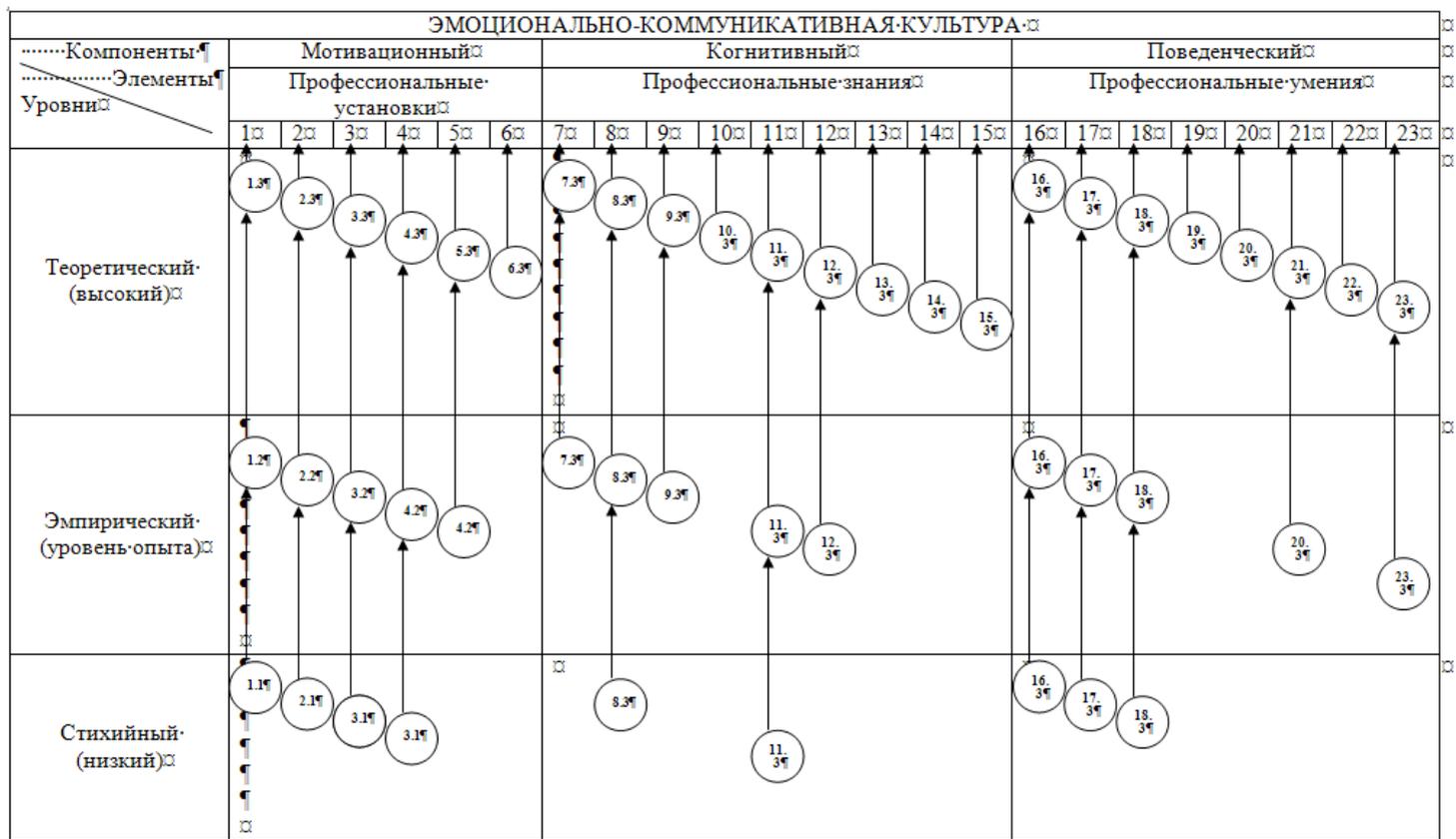


Рис. 1. Модель формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже

#### Условные обозначения:

Первое число в каждом кругу означает уровень сформированности эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов; второе – один из ниже перечисленных элементов эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов.

Мотивационный компонент / стихийный уровень: 1.1.- содействие и помощь другим; 1.2. - эмоционально открытое выражение мыслей и чувств; 1.3. - переживание художественно-эстетической природы музыкального искусства; 1.4. - ориентация на процесс познания, овладения новыми умениями и навыками; ориентация на сотрудничество с учащимися.

Мотивационный компонент / эмпирический уровень: 2.1.- содействие и помощь другим; 2.2. - эмоционально открытое выражение мыслей и чувств; 2.3. - переживание художественно-эстетической природы музыкального искусства; 2.4. - ориентация на процесс познания, овладения новыми умениями и навыками; 2.5. - ориентация на сотрудничество с учащимися.

Мотивационный компонент / теоретический уровень: 3.1.- содействие и помощь другим; 3.2. - эмоционально открытое выражение мыслей и чувств; 3.3. - переживание художественно-эстетической природы музыкального искусства; 3.4. - ориентация на процесс познания, овладения новыми умениями и навыками; 3.5. - ориентация на сотрудничество с учащимися; 3.6. - ориентация на качество выполнения своей работы.

Когнитивный компонент / стихийный уровень: 1.8. - знание профессионально важных педагогических качеств музыканта; 1.11.- знание сущности музыкально-педагогической экспрессии.

Когнитивный компонент / эмпирический уровень: 2.7. - знание общих принципов и закономерностей музыкального обучения и воспитания; 2.8. - знание профессионально важных педагогических качеств музыканта; 2.9. - знание психологических особенностей музыкально-педагогической коммуникации; 2.11. - знание сущности невербальной музыкально-педагогической экспрессии; 2.12. - знание сущности эмпатии.

Когнитивный компонент / теоретический уровень: 3.7. - знание общих принципов и закономерностей музыкального обучения и воспитания; 3.8. - знание профессионально важных педагогических качеств музыканта; 3.9. - знание психологических особенностей музыкально-педагогической коммуникации; 3.10. - знание сущности вербальной экспрессии; 3.11. - знание сущности невербальной музыкально-педагогической экспрессии; 3.12. -. знание сущности эмпатии; 3.13. - знание сущности эмоциональной устойчивости; 3.14. - знание сущности рефлексии; 3.15. - знание сущности педагогической рефлексии.

Поведенческий компонент / стихийный уровень: 1.16. - умение использовать широкий диапазон интонаций в речи, смену ритмических рисунков, динамику; 1.17.- умение пластического интонирования; 1.18. - умение определить изменения в состоянии учащихся по признакам в их поведении и манере исполнения.

Поведенческий компонент / эмпирический уровень: 2.16. - умение использовать широкий диапазон интонаций в речи, смену ритмических рисунков, динамику; 2.17.- умение пластического интонирования; 2.18. - умение определить изменения в состоянии учащихся по признакам в их поведении и манере исполнения; 2.21 - умение определить границы своих собственных знаний и умений; 2.23. - умение оценить качественный уровень действий, обеспечивающих решение поставленных художественно-коммуникативных задач.

Поведенческий компонент / теоретический уровень: 3.16. - умение использовать широкий диапазон интонаций в речи, смену ритмических рисунков, динамику; 3.17.- умение пластического интонирования; 3.18. - умение определить изменения в состоянии учащихся по признакам в их поведении и манере исполнения; 3.19. - умение оперативно управлять своим психическим состоянием; 3.20. – умение повторного увлечения

знакомым музыкальным материалом 3.21 - умение определить границы своих собственных знаний и умений; 3.22. - умение самостоятельно найти способы и средства решения возникших художественно-коммуникативных проблем; 3.23. - умение оценить качественный уровень действий, обеспечивающих решение поставленных художественно-коммуникативных задач.

По характеру модель идеальная и описательно-знаковая; по задачам моделирования – прогностическая: по степени точности – достоверно-приближенная; по объему абстрагирования свойств оригинала – относительно полная.

Формирование эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов имеет свою логику, этапы, уровни. Понимание эмоционально-коммуникативной культуры с точки зрения развития личности будущих педагогов-музыкантов рассматривается нами как процесс перехода от одного этапа и уровня, менее совершенного, к другим – более совершенным.

Процессом называют ход развития какого-нибудь явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо [153, С. 544]. В проектировании учебной деятельности он носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Представление процесса осуществляется через демонстрацию его структуры, одним из элементов которой является этап – отдельный момент, стадия какого-нибудь процесса [153, С. 791].

Исследователи (В.И. Долгова, Л.М. Митина, Н.Ю. Пахомова, Н.О. Яковлева и др.) отмечают, что каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться новые или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими [252, С. 49].

Мы определили следующие этапы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже: ориентировочно-подготовительный, операциональный, корректировочно-стабилизирующий.

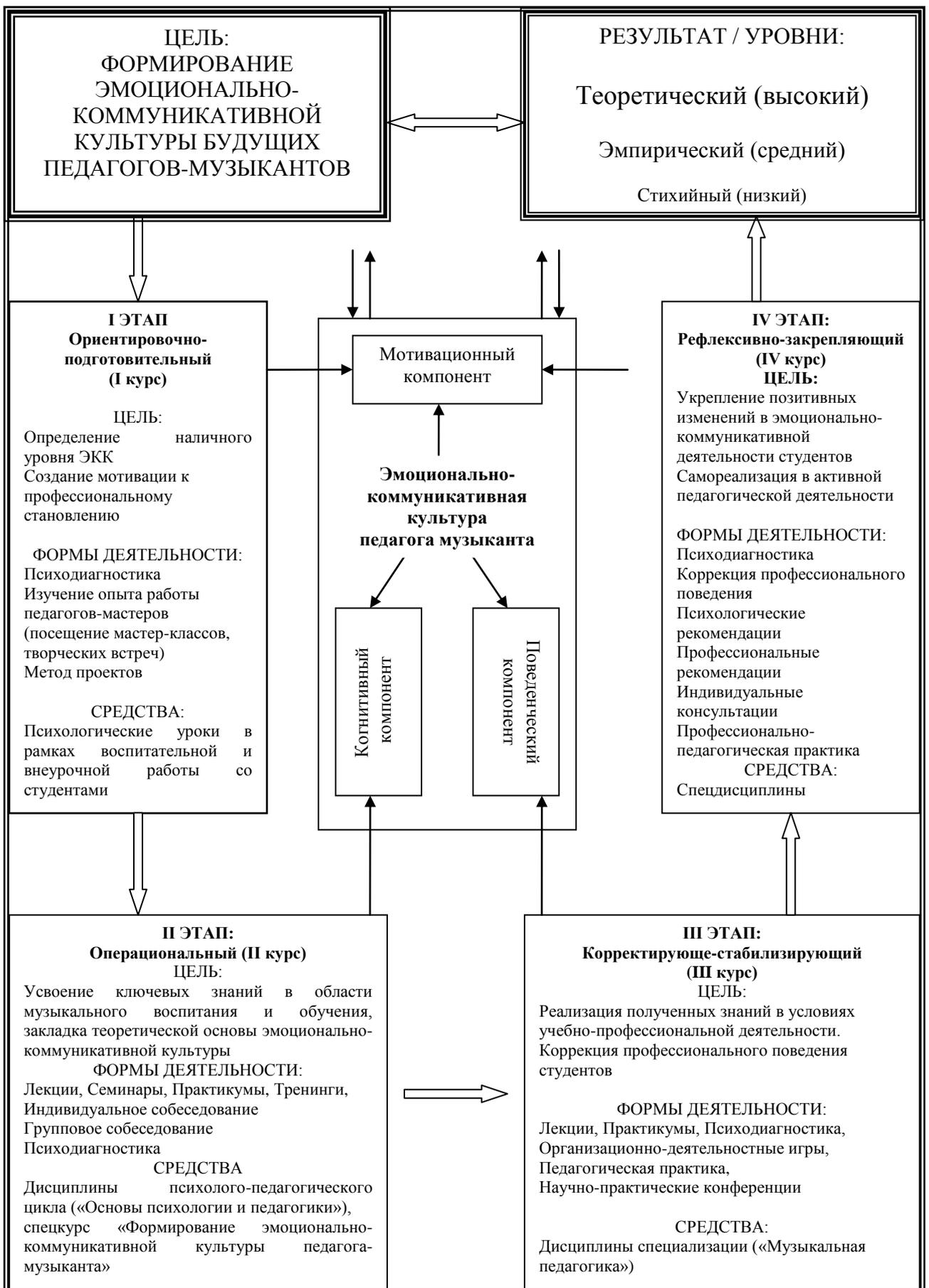


Рис. 2. Процесс формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже

Процесс и содержание этапов формирования эмоционально-коммуникативной культуры представлены на рис. 2.

Первый этап формирования эмоционально-коммуникативной культуры является своего рода «вхождением» в профессию, и предполагает проведение профориентационной работы, направленной на формирование и преобразование мотивационной структуры личности будущих педагогов-музыкантов.

На втором этапе происходит усвоение ключевых знаний в области музыкального воспитания и обучения, закладка теоретической основы эмоционально-коммуникативной культуры, обучение методам применения полученных знаний и умений в работе будущего педагога-музыканта.

На третьем этапе в условиях практических занятий происходит условное воспроизведение реалий музыкально-педагогического общения, что дает возможность на практике попробовать себя в ситуациях педагогической действительности, прочувствовать себя в роли субъекта, от имени которого выступают студенты.

На четвертом этапе обучения деятельность носит преимущественно творческий характер, поскольку весь комплекс знаний умений и навыков переносится в условия профессионально-педагогической практики, где студенты самостоятельно планируют, отбирают и проявляют те элементы эмоционально-коммуникативной культуры, которые наиболее приемлемы в конкретной ситуации.

Процесс формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов организуется на основе следующих принципов: комплексности, непрерывности, преемственности, интегративности, индивидуализации, контекстности, вариативности.

Принцип комплексности обусловлен многосоставным характером общепрофессиональной и специальной подготовки педагога-музыканта, в которую входят предметы музыкально-теоретического и музыкально-исторического профиля, общегуманитарные и специальные дисциплины.

Принцип непрерывности и преемственности обеспечивает поступательное овладение новыми знаниями, умениями, личностно-

профессиональными качествами; позволяет сохранить результаты предшествующих этапов подготовки и обеспечить возможность продвижения в дальнейшем профессиональном становлении.

Принцип интегративности реализуется во взаимосвязях музыкально-исторических и психолого-педагогических курсов, в актуализации знаний, полученных при изучении музыкально-исторических дисциплин («История исполнительства», «Музыкальная литература»).

Принцип индивидуализации предполагает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, а также обучающихся, объединенных в группы для совместной деятельности по признакам возраста, уровня подготовки и т.д.; определяет отбор содержания психолого-педагогического материала и организацию различных форм учебной деятельности.

Принцип контекстности является основным принципом освоения дисциплин психолого-педагогического цикла. Психолого-педагогические дисциплины ориентированы на педагогическую практику и направлены на применение полученных знаний и сформированных умений в условиях профессионально-педагогической деятельности. Конечная цель подготовки педагога-музыканта связана с его функционированием в конкретных условиях профессиональной деятельности.

Принцип вариативности в профессиональном обучении предполагает разработку элективных курсов, обеспечивающих возможность выбора индивидуальной образовательной траектории в зависимости от профессиональных потребностей личности и социальных запросов общества.

Указанные принципы формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов мы рассматриваем, с одной стороны, как организацию процесса формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов, с другой как основу реализации психолого-педагогических условий формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

#### **1.4. Теоретический анализ психолого-педагогических условий формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже**

Обсудим далее условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

В философском словаре «условие» трактуется как «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать» [240, С. 490]. Условия составляют ту среду, в которой явления возникают, существуют и развиваются.

В педагогическом осмыслении (В.И. Андреев, А.Н. Леонтьев, Н.М. Яковлева и др.) условия представляют собой комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, который способствует максимальной реализации действующих субъектов обучения в освоении умений, отражающих формируемое качество личности и обеспечивающих переход обучаемых на высокий уровень их профессиональной деятельности [252].

Психологические условия трактуются исследователями (И.А. Вишняков, В.С. Мухина, Н.А. Щербакова и др.) как психологические характеристики человека, обладающего способностью к восприятию социальных воздействий по формированию качеств в данном индивиде и к проявлению индивидуальных особенностей в собственной активности [248, С. 26].

Исходя из целей нашего исследования, мы определяем педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов как объективные, то есть связанные с последовательностью действий, направленных на достижение искомого результата; психологические условия как субъективные предпосылки, содействующие успешности осуществления формируемого качества личности будущего профессионала.

К числу таковых мы относим: актуализацию эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога-музыканта; активизацию познавательной деятельности студентов; создание активизирующей среды педагогического творчества студентов в рамках прохождения профессионально-педагогической практики, учет специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей в колледже. Обсудим психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

*Актуализация эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога-музыканта.* Одним из основных компонентов профессиональной деятельности личности является мотивация, которая находит свое выражение в профессиональной направленности специалиста.

Профессиональная направленность, по мнению Э.Ф. Зеера, это интегративное качество личности, которое определяет отношение человека к профессии [83]. Она придает всей учебно-трудовой деятельности учащихся глубокий личностный смысл, тем самым, повышая качество усвоения профессиональных знаний, умений и навыков. Ведущими составляющими профессиональной направленности личности являются система ценностных ориентаций и отношение личности к профессии.

В психологии *ценностные ориентации* трактуются исследователями (В.М. Валиев, К.Д. Давыдова, И.Ю. Истошин, Е.А. Подольская и др.) как система фиксированных установок личности к ценностям. По мнению ученых, ценностные ориентации определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым в значительной мере детерминируют особенности ее поведения.

К профессионально-ценностным ориентациям относят: социальную значимость и престиж профессии, содержание профессионального труда, возможности совершенствования и самоутверждения, «инструментальные»

ценности профессии как средства достижения других жизненных благ. Профессиональные ценности могут утрачивать свою направляющую функцию, исчезать или появляться снова на определенной стадии профессионального становления личности.

Также в процессе профессионального становления личности складывается система отношений к получаемой профессии. Система отношений личности к профессии, по мнению Э.Ф. Зеера, являясь динамическим новообразованием, включает в себя отношение к профессионально значимым видам деятельности, условиям и способам их выполнения, формам профессиональной подготовки, а также к членам профессиональных групп и коллективов. Отношения выражаются в удовлетворенности выбранной профессией, перспективами профессионального роста, карьеры.

Отношения к профессиональной деятельности имеют ярко выраженную эмоциональную основу. В юношеском возрасте происходит формирование ведущих эмоций личности, выраженных в закреплении иерархизации собственной ценности тех или иных переживаний. Б.И. Додонов [64] считает, что, выполняя оценочную функцию, ведущие эмоции этого возраста принимают участие в формировании, закреплении и действенной реализации моральной направленности человека. Согласно мнению автора, ведущие эмоции пронизывают и другие побуждения юности, оказывая влияние на восприятие человеком окружающей действительности, его мечты и планы, на выбор профессиональной деятельности, друзей, на представление о счастье. В исследовании О.В. Волковой [41, С. 36], посвященном социологическим аспектам проблемы становления личности молодого музыканта, проведен анализ мотивов профессионального выбора учащихся, повлиявших на принятие решения о получении специального музыкального образования. Основываясь на результатах социологического опроса студентов 1-4 курсов музыкального колледжа, автор получил возможность сделать ряд следующих выводов. Основными мотивами

получения музыкального образования у опрошенных студентов-музыкантов явились следующие: возможность творческой самореализации (70%), желание приобщить людей к прекрасному (32%), стремление к успеху в карьере исполнителя (26%), любовь к детям (10%), желание заниматься педагогической деятельностью (7%). О значимости профессионального выбора говорит тот факт, что ради достижения профессионального мастерства студенты готовы жертвовать разнообразными удовольствиями (54%), материальным благополучием (25%), здоровьем (17%) и любовью (9%). Однако 20% респондентов считают такие жертвы неразумными.

Таким образом, исходя из полученных данных для студентов средних специальных (музыкальных) учебных заведений характерна гуманитарная направленность социальной ориентации. Преобладание таких высоких духовных мотивов выбора профессии по нашему мнению, может актуализировать эмоционально-ценностный характер отношения не только к профессии музыканта-исполнителя, но и к профессии музыканта-педагога. Данное условие является базой для формирования мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

#### *Активизация познавательной деятельности студентов.*

Познавательная деятельность это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем [85, С. 192]. Познавательная деятельность основана на внешнем контроле и оценке, постепенно переходящими в самоконтроль и самооценку.

К основным видам познавательной деятельности, реализуемым в колледже и вузе исследователи (И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, Р.А. Низамов и др.) относят: репродуктивный (воспроизводящий) и продуктивный (творческий), которые в живом учебном процессе органически связаны между собой.

Репродуктивная познавательная деятельность характеризуется восприятием, пониманием и воспроизведением знаний в той же системе, в какой они заложены в источнике учебной информации. Этот вид деятельности служит основанием количественного и качественного накопления знаний о предметах и явлениях объективного мира, помогает студентам усваивать способы приобретения знаний и обеспечивает продвижение от незнания к знанию. Задания, направленные на организацию воспроизводящей деятельности, содержат в себе наиболее существенные понятия, выделенные из первичной информации для выполнения предстоящей работы и стимуляцию самоконтроля за правильностью восприятия информации. Примерные формулировки заданий этого типа: «Как называется...?», «Дайте определение...», «Изобразите схематически...» и т.п.

К репродуктивной относится также практическая деятельность, выполняемая студентами по жесткой инструкции. Воспроизводящая деятельность является необходимым этапом работы студентов, но она не обеспечивает формирование устойчивых знаний и умений.

Продуктивная познавательная деятельность позволяет сформировать устойчивость, функциональную гибкость, обобщенность знаний студентов, возможность их переноса на другой класс задач. Продуктивная познавательная деятельность является необходимым условием перехода знаний и умений в фонд общепрофессиональной подготовки студентов.

К основным типам продуктивной познавательной деятельности относятся трансформирующая, оценочно-аналитическая и эвристическая деятельности. Именно в этих видах деятельности формируется творческое мышление студентов.

Трансформирующая деятельность обеспечивает более глубокую переработку информации, т.е. формирует умения группировки и перегруппировки материала, свертывания и развертывания информации, сопоставления, кодирования, декодирования и перекодирования информации.

Оценочно-аналитическая деятельность включает задания, связанные с формированием оценочных суждений, что особенно необходимо при изучении специальных дисциплин. Задания, организующие оценочно-аналитическую деятельность студентов, имеют следующую конструкцию: «Оцените действия педагога-музыканта ...», «Что изменится, если...?», «Что надо изменить, чтобы...?», «При каких условиях допустимо...?» и т. д.

Эвристическая деятельность требует высокого уровня развития проблемного мышления. В учебном процессе могут вводиться отдельные элементы эвристической деятельности, такие как выдвижение гипотезы, планирование эксперимента, выбор метода и т.п.

Активизация познавательной деятельности – это управление активностью, считает П.Д. Никандров, то есть мотивация, вызов, доведение до оптимального уровня и поддержание на этом уровне. В исследовании Т.И. Шамовой [244] выделены дидактические условия активизации учения – это условия, обеспечивающие формирование мотива деятельности, формирование системы знаний на основе самоуправления процессом учения, включение каждого учащегося в процесс активного учения. В качестве основных методов, приемов и средств обучения в колледже и ВУЗе исследователи называют проблемные методы обучения.

Активизация как репродуктивной так и продуктивной познавательной деятельности студентов музыкального колледжа приведет к формированию системы научных знаний о эмоционально-коммуникативной культуре педагога-музыканта и послужит основанием для формирования когнитивного компонента эмоционально-коммуникативной культуры.

*Создание активизирующей среды педагогического творчества студентов в рамках прохождения профессионально-педагогической практики.*

В исследованиях, посвященных проблемам развития творческих способностей студентов, творческая деятельность определяется на основе понятия «творчество». В трудах философов, психологов и педагогов понятие

«творческая деятельность» трактуется как деятельность, направленная на создание нового, ранее не существовавшего. Однако каждая наука, рассматривая различные аспекты творческой деятельности, отмечает и ряд особенностей.

В современных философских исследованиях творчество определяется как «...деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями человека и человечества на основе объективных законов действительности» [239].

В психологии творческая деятельность рассматривается как психологический процесс созидания нового и как совокупность свойств личности, обеспечивающих ее включенность в этот процесс. При этом выделяются следующие особенности: определяющим в творчестве является развитие, возникновение новых структур, нового знания, новых способов деятельности (Я.В. Пономарев); творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее (Л.С. Выготский); в каждой области творческая деятельность имеет наряду с общими и специфические черты (Л.С. Рубинштейн).

Педагогические особенности творческой деятельности заключаются не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих умений и навыков, сколько в развитии творческой индивидуальности личности, в совместном личностном росте учителя (преподавателя) и обучаемых [245, С. 52]. Применительно к процессу обучения творческая деятельность определяется как форма деятельности человека, направленная на созидание качественно новых для нее ценностей, имеющих общественное значение, то есть важных для формирования личности как общественного субъекта [193, С. 420]; познание и преобразование действительности [219, С. 58]; применение знаний в новых условиях, отыскание новых способов решения [230, С. 151]; формирование приемов для разрешения проблем [245].

Образовательная среда как один из факторов развития личности определяется исследователями в разных аспектах: среда как окружение, которое воспринимает человек, на которое он реагирует и с которым вступает в контакт [150], как ресурс совместной деятельности учителя и ученика, включающая определенные связи и отношения между ними [218], как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении [254].

Под активизирующей средой педагогического творчества студентов мы понимаем пространство равноправного партнерства студента и преподавателя, наполненное совместной творческой деятельностью, построенной на основе субъект-субъектных отношений. В условиях активизирующей среды педагогического творчества студентов в рамках прохождения дисциплин профессионально-педагогической практики проявляется один из основных критериев творческой деятельности, а именно критерий новизны процесса (новый метод, прием, способ действия, возникший за счет иррационального начала или интуиции).

*Учет специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей в колледже.*

Профессиональная подготовка выпускника музыкального колледжа обуславливается комплексным характером его профессиональной деятельности, включающей исполнительскую, преподавательскую и культурно-просветительскую виды деятельности, которые указаны в квалификационной характеристике выпускника, приведенной в государственном образовательном стандарте СПО. Исполнительская деятельность предполагает осуществление целостного процесса, направленного на организацию работы в качестве исполнителя на избранном инструменте, артиста хора или вокального ансамбля, руководителя хора или творческого коллектива; подготовку и совершенствование сольного, ансамблевого и оркестрового репертуара; репетиционную и публичную исполнительскую работу в условиях концертного зала и студии звукозаписи.

Преподавательская деятельность предусматривает социально-педагогическое и учебно-методическое осуществление учебного процесса в учреждениях дополнительного образования. Культурно-просветительская деятельность направлена на создание единой информационной среды, обеспечивающей формирование и развитие эстетических потребностей и вкусов всех социальных и возрастных групп населения, создание на данной основе заинтересованной аудитории слушателей.

Таким образом, в государственном образовательном стандарте СПО принцип комплексности выступает в качестве основы профессиональной подготовки музыканта и выражается в комплексном характере деятельности выпускника и комплексной квалификации специалиста.

Содержание профессиональной подготовки музыкантов в системе среднего профессионального образования складывается из пяти блоков дисциплин: общеобразовательные, общие гуманитарные и социально-экономические, общепрофессиональные, специальные и дисциплины специализации.

В отличие от общеобразовательных дисциплин, большая часть общепрофессиональных и специальных дисциплин преподается дифференцированно, в зависимости от профиля подготовки студентов. Это выражается в проведении особой репертуарной политики на разных отделениях колледжа, отборе музыкального материала, выработке специальных зачетно-экзаменационных требований, использовании разнообразных форм текущего контроля и промежуточной аттестации, различных видов индивидуального и ансамблевого музицирования.

Так, например, учебная деятельность студентов фортепианного и вокального отделений музыкального колледжа носит преимущественно индивидуальный, сольный характер. Для сольных форм музицирования музыканту требуются выраженные лидерские качества, категоричность и принципиальность интерпретаторской позиции, присутствие потребности в соревновании с другими.

Классическая музыка составляет основу учебного репертуара этих студентов. Она отличается высокой когнитивной сложностью, интровертированной направленностью переживания, интрамузыкальной стратегией восприятия (постижение музыкальных закономерностей без привлечения внемзыкальных ассоциаций). Строгий академический стиль поведения музыканта на сцене характерен для исполнения классической музыки.

Учебная деятельность студентов народного, струнного и духового отделений музыкального колледжа в равных долях содержит как сольное исполнительство, так и участие в коллективных формах музицирования. Ансамблевое и хоровое исполнительство составляет специфику учебной деятельности студентов дирижерско-хорового отделения музыкального колледжа.

Для коллективных форм музицирования необходимым психологическим качеством является конформность – уступчивость, податливость индивида по отношению к мнению или сложившимся требованиям группы [72, С. 185]. Это качество заключается в психологической готовности и желании приспособить свое исполнение к игре партнера. Особенно возрастает значение конформности в большом ансамбле или оркестре: способность сбалансировать свою игру с игрой других партнеров в группе или отдельных групп между собою будет существенно влиять на качество всего ансамбля.

Кроме того, в коллективных формах музицирования имеет большое значение хороший психологический климат, проявляющийся в осознании художественной ответственности и социальной значимости коллективной деятельности, в высокой степени эмоциональной включенности и профессиональной взаимопомощи, в высокой степени сплоченности всех участников творческого коллектива.

Учебный репертуар студентов второй и третьей групп помимо классического направления включает жанры популярной музыки: джаз,

фольклор, эстрада. Для популярной музыки (джаз, фольклор, эстрада,) характерны доступность постижения художественного образа, экстравертированность переживания, экстрамузыкальная стратегия восприятия (постижение музыкальных закономерностей с привлечения немзыкальных ассоциаций). Свободный, непосредственный, экспрессивный стиль поведения музыканта на сцене характерен для исполнения таких музыкальных жанров.

Мы считаем, что учет специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей в колледже является необходимым условием формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

### **Выводы по первой главе**

Проведенный анализ научных исследований позволил сформулировать следующие выводы.

Эмоционально-коммуникативная культура является личностным образованием, представленным системой непрерывно развивающихся личностных качеств (эмоциональной и социально-профессиональной направленностью личности), профессиональных знаний и умений, обеспечивающих эффективность музыкально-педагогической деятельности.

Эмоционально-коммуникативная культура представляет собой сложную структуру и включает мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты. Мотивационный компонент определяет эмоционально-ценностный характер профессиональной деятельности педагога-музыканта; когнитивный включает систему научных знаний о коммуникативных и эмоциональных аспектах педагогической деятельности музыканта и рефлексивные способности педагога-музыканта; поведенческий отражает совокупность профессиональных знаний и умений в области музыкально-педагогической коммуникации.

Моделирование эмоционально-коммуникативной культуры выявило три уровня: стихийный (низший), представленный спонтанным функционированием эмоционально-коммуникативной культуры в профессиональной деятельности педагога-музыканта; эмпирический (уровень опыта), отличающийся появлением рефлексивного самоконтроля педагога-музыканта над своим коммуникативным поведением, осознанием осуществляемых действий; теоретический (научный), предполагающий функционирование эмоционально-коммуникативной культуры с учетом знаний и умений в области эмоционально-коммуникативной деятельности педагога-музыканта.

Психолого-педагогическими условиями формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов разных специальностей мы выступают: актуализация эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога-музыканта; активизация познавательной деятельности студентов; создание активизирующей среды педагогического творчества студентов в рамках прохождения профессионально-педагогической практики; учет специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей в колледже; программа формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

Методика реализации психолого-педагогических условий базируется на принципах: комплексности, непрерывности, преемственности, интегративности, индивидуализации, контекстности, вариативности.

## **ГЛАВА II . ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ОПЫТНО- ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ**

### **2. 1. Этапы и методы исследования**

Исследование проводилось с опорой на изложенные в первой главе подходы с использованием совокупности диагностических методик и формирующего психолого-педагогического эксперимента.

Логика эксперимента заключалась в том, чтобы при помощи выбора некоторой группы и помещения ее в экспериментальную ситуацию проследить направление, величину и устойчивость изменения интересующих нас характеристик.

Эксперимент имел смешанную стратегию: на разных его этапах последовательно и параллельно применялись различные методы, каждый из которых обладал своими особенностями, а их система - интегративными качествами и свойствами, способными с максимальной объективностью отобрать необходимую для исследования информацию.

Общая методика формирующего воздействия основывалась на работах В.И. Долговой, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной, Н.А. Щербаковой и др.

Основные задачи по организации и контролю за ходом эксперимента были связаны с механизмом проверки гипотезы исследования. Исследование проводилось в период с 2001 по 2009 гг. в три этапа.

На первом этапе (2001 - 2002 гг.) изучалась проблема исследования в контексте практической работы музыкально-исполнительских отделений музыкального училища, разрабатывался концептуальный замысел исследования, включая постановку целей, задач, рабочей гипотезы; проводилась диагностика уровня сформированности эмоционально-

коммуникативной культуры педагогов-музыкантов разных специальностей, проводились серии естественных экспериментов.

На втором этапе (2003 – 2007 гг.) определялось оптимальное содержание экспериментальной работы, ее структура и организационные формы, моделировались и уточнялись психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры в процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей, разрабатывалась модель формирования эмоционально-коммуникативной культуры в процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей, проводился формирующий эксперимент, разрабатывалась и апробировалась технология, реализующая психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры в процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей.

На третьем этапе (2008 - 2009 г.) проводился анализ, обобщение и систематизация накопленных материалов, интерпретация полученных результатов и их оформление. Система применяемых в исследовании методов была определена исходными методологическими предпосылками, а также целями и задачами всего экспериментального исследования и отдельных его этапов (рис. 3.)

Задачи подготовительного и констатирующего этапов исследования требовали применения метода теоретического анализа, применение которого позволило охарактеризовать проблему формирования эмоционально-коммуникативной культуры в научных исследованиях, выявить особенности эмоционально-коммуникативной культуры и ее проявление в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов.

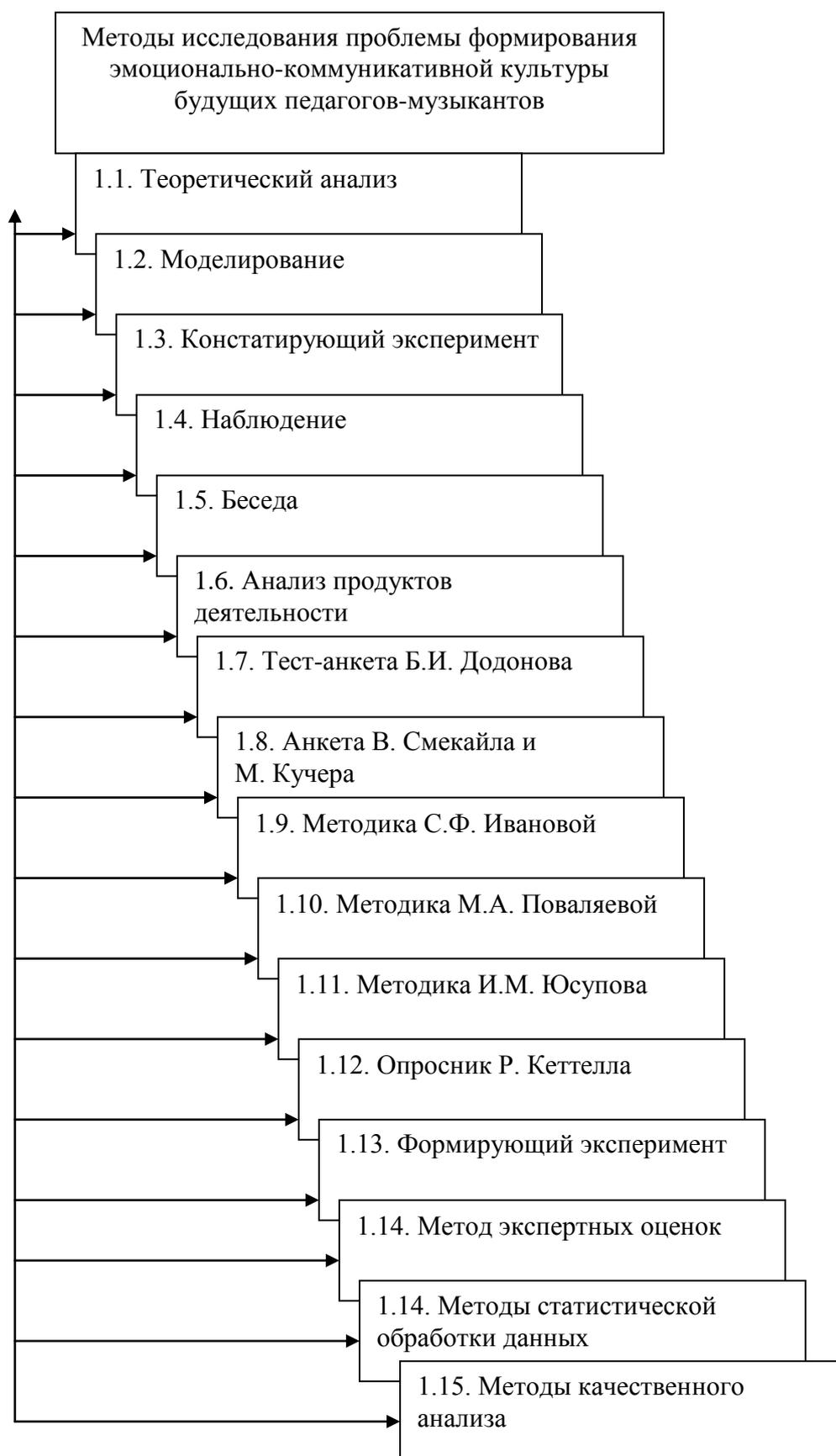


Рис 3. Система методов исследования формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже

Метод наблюдения использовался на всех этапах экспериментального исследования. Включенное и невключенное наблюдение позволило соотнести реальное поведение студентов и их субъективные суждения, выявить полученные знания при изучении спецкурса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта» и других психолого-педагогических и методических дисциплин, а также умение применить эти знания в профессиональной деятельности.

На всех этапах экспериментальной работы использовалась беседа. Цель организации этого метода научного исследования – выявление индивидуальных особенностей личности, мотивов деятельности, профессиональной позиции будущих педагогов-музыкантов. В процессе групповой работы в рамках спецкурса метод беседы применялся неоднократно, что позволило выявить изменения характеристик личности и определить их динамику.

Метод изучения продуктов деятельности (анализ сочинений, педагогических размышлений, эссе) применялся на констатирующем этапе исследования с целью изучения мотивационных установок и ценностных ориентаций студентов в сфере выбранной профессии.

Для описания структуры, основных параметров и свойств изучаемого феномена мы использовали метод моделирования, выступающий в качестве способа познания сложноорганизованных объектов, процессов и явлений.

Компоненты эмоционально-коммуникативной культуры определялись с помощью следующих методик: тест-анкета «Эмоциональная направленность личности» Б.И. Додонова, ориентационная анкета Б.Басса, методика диагностики речевого слуха С.Ф. Ивановой, методика оценки невербальной коммуникации М.А. Поваляевой, методика экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (фактор С).

Для выявления особенностей функционирования мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры была использована

тест-анкета «Эмоциональная направленность личности» Б.И. Додонова. Анкета предназначена для установления типа общей эмоциональной направленности личности. Бланк ответов содержит 10 утверждений, соответствующих десяти типам эмоциональной направленности личности: альтруистическому, гностическому, коммуникативному, акизитивному, практическому, пугническому, эстетическому, глорическому, романтическому, гедоническому. Испытуемому предлагается оценить перечень приятных переживаний, сопутствующих определенным потребностям, и расположить в порядке значимости и ценности те из них, которые наиболее свойственны и типичны для него, то есть с давних пор возникают чаще других. По окончании ранжирования переживанию, поставленному на первое место, присваивается оценка в 10 баллов, далее по убывающей – 9, 8, 7, и т.д. Таким образом, утверждения, получившие наиболее высокие суммы баллов, и являются показателями эмоциональной направленности личности испытуемого.

Методика исследования социальной направленности личности (Б.Басс) позволяет выявить три вида направленности личности: на себя, на взаимоотношения и на задание (деловая направленность).

Анкета состоит из 30 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в большей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же менее соответствует реальности. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» - 0, оставшийся невыбранным - 1 балл. Баллы, набранные по всем 30 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно. Диапазон получаемых в сумме баллов по каждой направленности – от 60 до 0 баллов.

Методика диагностики речевого слуха С.Ф. Ивановой позволяет оценить следующие умения и навыки устной речи: четкость речи; умение воспроизводить любой темп; умение произносить текст с разной степенью

громкости; умение правильно распределять в тексте логические ударения и членить фрагменты речи при помощи пауз, мелодических интервалов и перемены тона; умение воспроизводить интонацию повествования, вопроса, восклицания, однородности, обособления.

В качестве инструментария данной методики использовалась учебная беседа и выполнение испытуемым специальных заданий (чтение фрагментов из литературных произведений) без предварительного оглашения цели обследования. Обобщенные результаты опытной работы заносились на специальный бланк, включающий графы, предназначенные для обоих типов речевого поведения испытуемого. Общий показатель экспрессивности речи определялся по сумме выраженности каждого критерия: очень низкий уровень – 0-20 баллов; низкий уровень – 21-40 баллов; средний уровень – 41-60 баллов; высокий уровень – 61-80 баллов.

Для изучения адекватности двигательной экспрессии была использована методика оценки невербальной коммуникации М.А. Поваляевой. Методика представляет собой опросник, состоящий из 20 суждений, по каждому из которых возможно несколько вариантов ответа (от трех до шести). Респонденту предлагается выбрать тот вариант, который является наиболее типичным для характеристики его невербального поведения. Максимально возможная выраженность экспрессии – 59 баллов – указывает на неадекватность использования экспрессивных средств общения (чрезмерное использование жестов, пантомимики, несоблюдение принципов проксемики и т.д.); диапазон значения от 33 до 46 баллов соответствует умеренному (адекватному решаемой задаче) использованию средств невербального общения; ниже 32 баллов – игнорированию навыков невербальной коммуникации.

Методика экспресс-диагностики эмпатии И.М. Юсупова использовалась для изучения уровня выраженности эмпатических качеств личности будущего педагога-музыканта. Опросник содержит 6 диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям,

животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю», «никогда» или «нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда» или «да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Обработка результатов включает в себя определение достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на соответствующие номера утверждения опросника. Если общая сумма равна 5 или более баллам, то результат исследования недостоверен; при сумме равной 4 – результат диагностики является сомнительным; если же сумма не более 3 – результат исследования может быть признан достоверным. При достоверных результатах исследования дальнейшая обработка направлена на получение количественных показателей эмпатии и ее уровня. Различают 5 уровней развитости эмпатийных тенденций: очень высокий (82 – 90 баллов), высокий (63 – 81 балл), средний (37 – 62 балла), низкий (12 – 36 баллов), очень низкий (11 баллов и менее). Единая метрическая шкала интервалов позволяет, пользуясь ключом, получить общую характеристику эмпатии и оценки по отдельным шкалам.

Анализ результатов проводят, представив их в виде круговой диаграммы. В круге выделяется шесть равных секторов по числу диагностических шкал, обозначаемых римскими цифрами от I до VI, соответственно тому порядку в каком они перечислены в ключе-дешифраторе. В площади круга вычерчивается окружность с таким расчетом, чтобы оси диаграммы (линии, разграничивающие соседние сектора) были разделены на 15 равных отрезков. Каждый отрезок соответствует одному баллу, нулевая точка находится в центре круга. На этой координатной сетке в каждом секторе наносится выделяющаяся (толщиной линии, цветом) очерковая дуга с радиусом, соответствующим числу баллов, полученных по определенной диагностической шкале в исследовании. Чем ближе очерковые

дуги расположены к центру круга, тем ниже уровни составляющих эмпатии. Ступенчатость расположения очерковых дуг – свидетельство неравномерного развития отдельных составляющих эмпатии.

Для изучения эмоциональной устойчивости испытуемых был использован многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла. Данный опросник впервые опубликован в 1949 году. Последнее переработанное руководство «Шестнадцать личностных факторов» вышло в 1970 г. и с тех пор широко используется в психодиагностической практике.

В настоящее время различные формы опросника являются наиболее популярным средством экспресс-диагностики личности. Они используются в тех ситуациях, когда необходимо знание индивидуально-психических особенностей человека. Опросник диагностирует черты личности, которые Р.Кеттелл называет конституционными факторами. К ним он относит следующие: общительность, интеллект, эмоциональная устойчивость, доминантность, экспрессивность / нормативность поведения, смелость, чувствительность, доверчивость, практичность, прямолинейность, тревожность, консерватизм, конформизм, самоконтроль, напряженность, самооценка.

Факторы личности, диагностируемые 16-факторным личностным опросником, обозначаются буквами латинского алфавита:

1. Интеллектуальные особенности: факторы В, М, Q.
2. Эмоционально-волевые особенности: С, Q, G, I, Q<sub>3</sub>, Q<sub>4</sub>.
3. Коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия: А, Н, Е, F, Q<sub>2</sub>, N, L.

В исследовании был использован опросник содержащий 187 вопросов. Время обследования колеблется от 20 до 50 минут. Способ работы с опросником излагается в инструкции для испытуемого. Ответы заносятся на специальный опросный лист, а затем обсчитываются с помощью «ключа». Совпадение ответов «а» и «с» оценивается двумя баллами, совпадения ответа «в» - одним баллом. Сумма баллов по каждой выделенной группе вопросов

дает в результате значение фактора. Исключением является фактор «В» - здесь любое совпадение ответа с ключом дает I балл. Таким образом, максимальная оценка по каждому фактору - 12 баллов, по фактору «В» - 8 баллов, минимальная оценка – 0 баллов,

В нашем исследовании мы использовали только одну шкалу из опросника Р. Кеттелла — шкалу эмоциональной неустойчивости — устойчивости (фактор С). Этот фактор характеризует способность управлять эмоциями, настроением, особенно умение найти им адекватное объяснение и реалистическое выражение.

Высокие оценки обнаруживаются у лиц эмоционально зрелых, уверенных в себе, не поддающихся случайным колебаниям настроения. Низкие оценки бывают у людей, которые не способны контролировать эмоции и импульсивные влечения и выразить их в социально допустимой форме. Внешне это проявляется как плохой эмоциональный контроль, отсутствие чувства ответственности, уклонение от реальности.

Динамика изучаемых характеристик на формирующем и обобщающем этапах исследования изучалась с помощью метода экспертных оценок. С помощью экспертных оценок преподавателей и кураторов были получены сведения об изменении личностных параметров испытуемых, проявляющихся в их учебной и практической деятельности.

Кураторы исполнительских отделений, а также преподаватели, реализующие программы «Педагогическая практика» и «Методика обучения специальному инструменту» на специальном бланке должны были отметить соответствующую оценку: стихийный уровень – 3 балла, эмпирический – 4 балла, теоретический – 5 баллов.

Общий показатель сформированности эмоционально-коммуникативной культуры определялся по сумме выраженности каждого критерия: теоретический – 40 баллов, эмпирический – 32 балла, стихийный – 24 балла.

Для статистической проверки результатов исследования были использованы методы математической обработки данных: Т-критерий

Вилкоксона, позволяющий установить выраженность сдвига показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых; критерий  $\varphi^*$  (угловое преобразование Фишера), предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте интересующего нас эффекта; критерий Стьюдента, позволяющий оценить различия в средних, полученных в двух выборках; критерий  $\chi^2$ -Пирсона, определяющий степень взаимосвязи между изучаемыми признаками.

После проведения психодиагностического обследования студенты были ознакомлены с его результатами, в которых указывались общие тенденции личностного развития, описание сильных и слабых сторон профессиональной готовности к педагогической деятельности, рекомендации по формированию эмоционально-коммуникативной культуры.

## **2.2. Характеристика выборки**

Базу экспериментального исследования составили студенты теоретических и музыкально-исполнительских отделений музыкального колледжа при ГОУ ВПО «Челябинский государственный институт музыки им. П.И. Чайковского». В констатирующем эксперименте приняли участие 254 человека, в формирующем эксперименте участвовало 130 студентов 1 – 4 курсов.

Средний возраст испытуемых – 18 лет. В исследованиях Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, В.А. Слостенина, В.А. Якунина и др. возрастной период от 18 до 25 лет принадлежит к категории студенчества.

Студенческий возраст онтогенетически расположен между юностью и зрелостью. В психологических периодизациях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина внимание исследователей акцентируется на смене ведущего типа деятельности в данном возрасте – ею становится учебно-профессиональная деятельность.

Л.И. Божович [26] связывает студенчество с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием. В это время, по словам автора, на первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненным планом молодого человека и его намерениями в будущем.

Главной тенденцией развития когнитивной сферы в студенческом возрасте, по мнению А.А. Реана [188, С. 208], является продолжающееся развитие общих и специальных способностей на базе основных ведущих видов деятельности этого периода: учения, общения, труда. Как отмечает автор, развитие познавательных процессов и особенно интеллекта в этом возрасте имеет две стороны: количественную (предполагающую решение интеллектуальных задач в быстром темпе по сравнению с подростковым возрастом) и качественную (приоритет в структуре интеллектуальной деятельности отдается не сложности решаемых человеком задач, а способам их решения). Вследствие этого, к важнейшим новообразованиям интеллектуальной сферы данного возраста исследователи (И.С. Кон, Н.С. Лейтес, В.С. Мухина, А.А. Реан и др.) относят формирование навыков теоретического и абстрактно-логического (понятийного) мышления; развитие логической памяти, творческих способностей; формирование индивидуального стиля деятельности.

Исследователи (Н.М. Пейсахов, А.В. Петровский и др.) считают, что в познавательных процессах индивидуальный стиль деятельности находит свое выражение в стиле мышления, представляющем собой устойчивую совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации [148].

Рассматривая нейропсихические особенности протекания мыслительных процессов студентов-музыкантов, исследователь вопросов психологического сопровождения музыкального обучения Е.Н. Федорович [235] указывает на отличия в мыслительной деятельности представителей

разных музыкальных специальностей. Принимая во внимание тот факт, что все виды музыкально-исполнительской деятельности включают функции левой руки, не уступающие по сложности функциям правой, а в ряде видов исполнительства левая рука выполняет более сложные функции, чем правая (например, у струнников), автор указывает на тенденцию доминирования работы правого полушария (отвечающего за образное мышление и эмоции) в музыкальной деятельности студентов исполнительских специальностей, и доминирование левого полушария (задействующего преимущественно абстрактно-логическое мышление) у музыкантов теоретических отделений - музыковедов, чья деятельность основана в большей степени на владении речью. По мнению Е.Н. Федорович, противоборство эмоционального и рационального, интуитивного и сознательного, художественно-образного и конструктивно-логического и составляет природу специфического интеллектуального процесса музыкантов – музыкального мышления.

Основным средством личностного развития в этот период онтогенеза является рефлексия – склонность к самонаблюдению, самопознанию, то есть к форме деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий [30, С.203].

По мнению музыкальных психологов (Л.В. Бочкарева, В.П. Петрушина, В.М. Подуровского, Г.М. Цыпина и др.), в юношеском возрасте, когда молодые музыканты попадают в среднее звено обучения, активизируется процесс формирования рефлексивных способностей, распространяющихся не только на предметное содержание изучаемых дисциплин, но и на сами способы познавательной деятельности. Студент-музыкант способен не просто исправить дефект, неточность, ошибку в исполнительском действии, но и увидеть источник, причину, оценить качественную сторону действия, осуществить поиск новых более профессиональных исполнительских действий, исправляющих или нейтрализующих ошибки. Опираясь на специфику музыкального обучения, исследователи В.М. Подуровский и Н.В. Сулова [153, С. 250-251] выделяют

несколько личностных типов учащихся-музыкантов исходя из рефлексии на ошибочные действия и последующего отношения учащихся к учебному процессу.

Первую группу составляют учащиеся, отличающиеся устойчивым трудолюбием, ответственностью, активностью. Соответствие объективных требований учебного процесса с субъективными интересами молодых музыкантов позволяют максимально реализовывать последним свой творческий потенциал, многого достичь, особенно если их устремления подкреплены достаточными природными задатками. Такая категория музыкантов способна совершать интересные, неординарные ошибочные действия, часто связанные с поиском вариантов правильных действий.

Вторая группа – это учащиеся, чье отношение к работе определяется или практическими соображениями, или в силу незрелости характера подвержено мимолетным увлечениям, влиянию настроений, а потому, по мнению авторов, нуждается в постоянном, достаточно жестком контроле учителя. Выполняя достаточно большой объем достаточно качественной работы, такие молодые музыканты могут легко отвлечься на посторонние проблемы, вследствие чего ошибочные действия у этой категории учащихся часто трудно прогнозируемы. Рефлексия, как и сама деятельность, носит «временный» характер.

Третья группа представлена учащимися, выполняющими задания формально. Они нуждаются в постоянных внешних стимулах, побуждающих к работе, и постоянном контроле учителя. Их самостоятельные решения незрелы, ошибочные действия банальны и склонны к повторности, рефлексивные способности развиты слабо.

У учащихся четвертой группы, отличающихся отсутствием привычки работать, ошибочные действия склонны маскироваться и комбинироваться. По мнению В.М. Подуровского и Н.В. Сусловой, это запущенные в педагогическом отношении учащиеся, которые нуждаются в активной

воспитательной работе по развитию большого количества личностных качеств, задействованных в учебной деятельности.

Изменение состояния здоровья, переориентация интересов, естественное возмужание и взросление молодого музыканта приводит к тому, что рефлексивные способности у многих учащихся проходят в своем развитии все категории – от четвертой к первой.

Юношеский возраст чрезвычайно значим для развития эмоциональной сферы человека. По мнению П.М. Якобсона [251], это «критический» возраст, поскольку именно в это время закладываются основы эмоциональной жизни человека, являющиеся фундаментом его эмоциональности в зрелые годы. Значительно обогащается палитра эмоций, переживаемых молодыми людьми в этом возрасте. Так, к предметным чувствам, направленным на определенное событие, лицо и явление, присоединяются обобщенные чувства (чувство прекрасного, чувство трагического и т.д.), которые исследователи (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон и др.) называют мировоззренческими (выражающими более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности).

Обращаясь к личности студента-музыканта, следует особо выделить индивидуально-характерологические особенности, преломляющиеся как в репетиционных условиях деятельности, так и в ситуации публичного выступления. Так, например, педагог-практик С.И. Савшинский [200, С. 73] объединяет персонально-личностные различия музыкантов в типологию творческих манер и художественных обликов. Автор называет три типа характера, встречающиеся у учащихся средних и высших музыкальных учебных заведений, – волевой, эмоциональный, интеллектуальный.

Волевой склад характера музыканта-исполнителя особенно ярко проявляется в процессе публичного выступления, в котором практически всегда ощущается твердое, императивно-утвердительное начало. С.И. Савшинский отмечает, что в игре таких музыкантов уже с подросткового возраста, со времени обучения в старших классах музыкальных школ, в

училищах и колледжах просматривается четкое исполнительское намерение, своего рода творческое предначертание, которое настойчиво и последовательно воплощается ими в жизнь. Устойчивость темпов, упругость и подчеркнутая определенность ритмических рисунков, утвердительно-властная манера интонирования, добротная «сделанность» музыкальных формоструктур, завидное сценическое самообладание – таковы «генетические» признаки музыкантов подобного типа.

Эмоциональный художественно-характерологический тип музыканта отличается не столько твердым, категоричным волевым посылом, сколько непосредственным, импульсивным, капризно-изменчивым музыкальным переживанием – нежным, «хрупким», не отличающимся зачастую ни особой прочностью, ни устойчивостью.

Представители этой категории музыкантов, находясь на сцене или в классе учебного заведения, как бы «не настаивают» на своих творческих идеях и художественно-интерпретаторских задумках. По справедливому замечанию С.Е. Фейнберга, такие музыканты с большей или меньшей силой затрагивают область встречных сочувственных творческих устремлений слушателя [238, С. 71]. У музыкантов, представляющих «искусство переживания» (К.С. Станиславский), склонных к импровизации, к импульсивному «высказыванию», случаются нередко технические сбои, разного вида осечки в их деятельности. Так, исполнитель может потерпеть неудачу буквально на следующий день после блистательного выступления; причем неудача постигнет его в том же самом репертуаре, который на высоком художественном уровне был представлен накануне.

Представители интеллектуального типа характера, по мнению Г.М. Цыпина [243], нередко встречаются среди музыковедов — тех, чьей специальностью является теория или история музыки, знания музыкальных произведений. Встречаются такие «интеллектуалы» и среди музыкантов-исполнителей. В трактовках и интерпретаторских решениях таких музыкантов ощущается, как правило, активная работа мысли: рационализм

сопровождает и исполнительский план, и манеру подачи музыкального материала, и рисунок поведения музыканта, общающегося с аудиторией. В отличие от тех, кто исходит в первую очередь из эмоционального начала, «интеллектуалы» в искусстве, как правило, сдержанны, дисциплинированы в своих чувствах, чужды какой-либо непредсказуемости в творческих действиях. «Интеллектуальный тип исполнения воспринимается как объективный», — писал С. И. Савшинский, добавляя, что музыканты такого склада умело доносят до слушателей «мысль, идею произведения и эстетические качества формы. Такое исполнение может удивлять и восхищать своим совершенством. Оно обогащает мысль, иногда и воображение, но не чувство» [200, С. 73].

Анализируя данную классификацию типов характеров музыкантов-исполнителей, следует помнить, что индивидуальность каждого одаренного музыканта не укладывается в ту или иную типологическую схему. Как отмечал исследователь Д.А. Рабинович, «типы и стили, не представляют собой замкнутых и неизменных данностей; в рамках меры, ограничивающей пределы зоны (далее начинаются новые качества), они предполагают множественность внутренних количественных градаций... Подобные художественные явления несут в себе разные, зачастую также множественные стилевые и типовые начала. Однако какое-то из них в каждой данной категории непременно оказывается определяющим, выступая в амплуа стилевой либо типовой доминанты» [181, С. 143].

В учебной деятельности студентов-музыкантов специфически проявляются не только черты характера, но и свойства, связанные с типом высшей нервной деятельности и темпераментом. Отечественный исследователь Б.М. Теплов, автор первой монографии, посвященной психологии музыкальных способностей считал, что «общие свойства нервной системы имеют значение не только для проблемы темперамента, но и для проблемы общих способностей» [230, С. 126].

Исследователь проблем музыкальной психологии А.Л. Готсдинер [53, С. 160] на основе обобщения собственного педагогического опыта, а также изучения психофизиологических характеристик учащихся выделил четыре индивидуально-психологических (исполнительских) типа учащихся-музыкантов:

1. сангвинический тип ученика, у которого легко проходит ознакомление с новым музыкальным произведением (на следующие уроки такой учащийся приносит его выученным наизусть, на вполне удовлетворительном уровне, с хорошей заявкой на яркое исполнение.);
2. холерический тип энергичного, инициативного и порывистого ученика. Эти качества часто сочетаются с оригинальной, ярко выраженной творческой индивидуальностью юного музыканта. К изучаемым произведениям относятся такие учащиеся крайне субъективно (если нравится, то играют "взахлеб", увлеченно, без меры, если не нравится – с трудом можно добиться благополучного исполнения);
3. флегматичные учащиеся, эмоционально мало восприимчивые, однако отличающиеся уравновешенностью, настойчивостью в работе, покладистым характером. Новое музыкальное произведение осваивается ими медленно (больше всего затруднений вызывают быстрые темпы, быстрые части и пьесы, требующие ярких и глубоких переживаний);
4. меланхолический тип учащихся-музыкантов, чья повышенная чувствительность обуславливает их тяготение к лирике, к произведениям интимного плана. Таким ученикам лучше даются небольшие произведения, требующие тонкой отделки и «акварельных» красок в исполнении. Они легко утомляются и очень чувствительны ко всяким внешним помехам.

Кроме учебных ситуаций, типологические особенности темперамента проявляются и в концертной деятельности студентов-музыкантов. Исполнительская практика, являясь обязательным требованием к уровню подготовки молодых музыкантов, включает в себя разные виды публичной

деятельности (контрольные, академические, кафедральные, публичные концертные выступления, выездные просветительские концерты и др.) и проводится рассредоточено в течение всего периода обучения.

Будучи включенными в этот вид деятельности, студенты-музыканты постоянно сталкиваются с избыточным нервно-психическим напряжением, сопровождающим любое концертное выступление. Исследователи проблемы эстрадного волнения (Л.Л. Бочкарев, А.Л. Готсдинер, В.Ю. Григорьев, А.А. Давиташвили, В.И. Петрушин и др.), анализируя психологические аспекты готовности музыкантов-исполнителей к публичному выступлению, отмечали, что в зависимости от индивидуальных особенностей психики учащихся-музыкантов, все они ведут себя на сцене по-разному. Так, В.Ю. Григорьев [57, С. 25] отмечает, что лица с сильным типом нервной системы испытывают на сцене агрессивное состояние (выраженное в увеличении тремора мышц, учащении пульса, появлении большого энергетического подъема), их игра вследствие этого становится слишком резкой, грубой и прямолинейной. Люди со слабым типом нервной системы на сцене испытывают оцепенение и вялость. У них в такой момент бывают холодные, дрожащие руки, и они показывают значительно худшие, чем обычно, технические результаты. Вместе с тем у таких людей может повышаться выразительность исполнения вследствие обострения чувствительности.

Среди основных предпосылок для успешного решения этой проблемы Л.Л. Бочкарев называет осознание студентами необходимости умения управлять своим состоянием и формирование способности к самоуправлению [34, С. 285].

Таким образом, представленная характеристика выборки испытуемых позволяет говорить о целесообразности нашего исследования, посвященного формированию эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

На констатирующем этапе эксперимента были созданы три группы испытуемых в зависимости от специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей.

Первая группа (N=84) была представлена студентами фортепианного отделения музыкального колледжа (далее ФО), чья учебная деятельность носила преимущественно индивидуальный, сольный характер. Классическая музыка составляла основу учебного репертуара этих студентов.

Во вторую группу (N=84) входили студенты народного, струнного и духового отделений музыкального колледжа (далее ОНИ, ОС, ОД). Учебная деятельность этих студентов в равных долях содержала как сольное исполнительство, так и участие в коллективных формах музицирования (ансамбль, оркестр).

Третья группа (N=86) представляла студентов дирижерско-хорового отделения музыкального колледжа (далее ДХО). Ансамблевое и хоровое исполнительство составило специфику учебной деятельности студентов этого отделения. Учебный репертуар студентов второй и третьей групп помимо классического направления включал жанры популярной музыки: джаз, эстрада, обработки народных песен.

На этапе формирующего эксперимента для получения достоверных результатов были созданы три экспериментальные (ЭГ-1 при N= 40, ЭГ-2 при N= 44, ЭГ-3 при N= 46) и три контрольные группы (КГ-1 при N= 44, КГ-2 при N= 40, КГ-3 при N= 40).

Особенностью формирования выборки явилось наличие у испытуемых следующих почетных званий: лауреат Международного конкурса (12 человек); лауреат Всероссийского конкурса (45 человек); дипломант Международного и Всероссийского конкурсов (20 человек); лауреат регионального и областного конкурсов (10); стипендиат программы РФО «Новые имена» (2).

### **2.3. Программа опытно-экспериментальной работы по формированию эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже**

При разработке формирующей программы мы руководствовались посылом, что формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже определяется эффектом действия не одного инновационного средства, а всей системой учебно-воспитательной работы с обучаемыми.

В основе разработанной программы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже лежат системный, деятельностный, культурологический и личностно-ориентированный подходы. Системный подход позволил: установить взаимосвязь этапов программы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже, а также выявить определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов, форм для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на формирование эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов.

Деятельностный подход позволил изучить специфические особенности деятельности всех участников педагогического процесса. С помощью личностно-ориентированного и культурологического подходов мы произвели отбор содержания образования и определили позицию обучаемого и преподавателя в процессе формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов.

При реализации программы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже работа строилась в нескольких направлениях, каждое из которых было посвящено формированию отдельного компонента эмоционально-коммуникативной культуры (мотивационного, когнитивного, поведенческого).

На начальном этапе работы нам предстояло решить задачу по организации такого процесса обучения, который бы стимулировал формирование мотивационной сферы личности как ведущей структурной единицы сознательного поведения будущего педагога-музыканта. Решению поставленной задачи во многом способствовало использование таких средств, как психологические уроки, диагностические методы, упражнения, проводимые в рамках воспитательной и внеурочной работы со студентами.

В содержание теоретического материала включались темы, освещающие опыт известных педагогов-музыкантов, их высказывания о природе музыкально-педагогической деятельности, о личности учителя-музыканта.

Широко привлекались нами факты биографического или автобиографического характера, факты документальные, исторические (например, «портреты» выдающихся музыкантов-педагогов – Л.А. Ауэра, М.М. Гелиса, Г.Г. Нейгауза, А.Г. и Н.Г. Рубинштейнов, С.И. Савшинского, С.И. Столярского, А.И. Ямпольского и др.).

Кроме того, студенты получали теоретические знания о развитии личности музыканта-педагога в профессии («модель специалиста» и проблема индивидуального стиля деятельности педагога-музыканта, «профессиональные кризисы и основные этапы развития педагога-профессионала, самоопределение и самоутверждение личности в профессиональной деятельности, «образование» и «образовывание» будущего специалиста), об особенностях гигиены труда музыканта-исполнителя и музыканта-педагога.

Работа, призванная стимулировать психолого-педагогический интерес к выбранной профессии была организована нами в форме психологических уроков. Термин «психологический урок» мы употребляем довольно условно, так как проводимые учебные занятия весьма отличаются от традиционного урока по содержанию, способам организации и по принципам взаимодействия между преподавателем и студентами. Общность обучаемых

в ситуации урока психологии можно считать малой реальной группой, члены которой объединены общей целью и деятельностью, отношениями, групповыми нормами. По форме урок скорее напоминает занятие социально-психологического тренинга, где ведущему приходится выступать в роли учителя и в роли психолога, руководителя малой группы и ее участника одновременно (сообщать психологические знания, организовывать и направлять групповую дискуссию, осуществлять психодиагностические процедуры).

Включение диагностических методов в процедуру психологических уроков способствовало определению системы отношений личности к будущей профессии, представлений о сущности педагогической работы и требованиях, предъявляемых к личности педагога-музыканта, представлений о своем профессиональном «Я».

Для изучения эмоционально-ценностного отношения к выбранной профессии мы предложили студентам написать сочинения на следующие темы: «Что для Вас значит музыка?», «Музыкант-педагог – призвание или ремесло?», «Назовите плюсы и минусы музыкально-педагогической профессии», «Каким должен быть настоящий (идеальный) музыкант-педагог?», используя форму эссе или педагогического размышления.

Анализ педагогических сочинений студентов показал, что музыкальное искусство воспринимается ими как что-то «близкое и родное», что будет сопровождать их жизнь независимо от рода деятельности и выбранной профессии. Трепетность и восторг – вот основные эмоции, сопровождающие ответы на данный вопрос. Музыкально-педагогическая деятельность представляется студентам одновременно уникальной и сложной из-за высокой ответственности, которая возлагается на личность музыканта-педагога. Поэтому в данных размышлениях наравне с уважением к представителям этой профессиональной области и преклонением перед ними чувствуется требовательность, категоричность и принципиальность

авторских позиций по отношению к реалиям педагогической действительности.

Работа по формированию когнитивного компонента эмоционально-коммуникативной культуры строилась в рамках спецкурса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта», разработанного на основе положений и принципов, раскрытых в третьем параграфе первой главы. Курс «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов» общим объемом 36 часов изучается в течение одного семестра и разработан для учащихся музыкальных колледжей по специальностям 070102.52 «Инструментальное исполнительство», 070106.52 «Хоровое дирижирование».

Цель курса – формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

Задачи спецкурса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта»:

1. сформировать представления о специфике музыкально-педагогического процесса и условиях его эффективности, эмоционально-коммуникативной деятельности и личностных качествах музыканта-педагога;
2. сформировать профессиональную позицию специалиста в условиях современного общества;
3. развить эмоциональную сферу будущих педагогов-музыкантов;
4. изучить особенности эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта;
5. сформировать умения эффективного педагогического общения;
6. развить систему управления своим психофизическим аппаратом, механизмами эмоциональной саморегуляции.

Логика построения содержания учебной программы курса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов» обусловлена системой последовательной работы по формированию эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-

музыкантов в колледже: от осмысления идеалов музыкально-педагогической деятельности и выявления уровня подготовки будущего учителя (соотношение "Я - идеальное" и "Я - реальное"), осознания сущности эмоционально-коммуникативной культуры и ее роли в профессиональной деятельности педагога-музыканта к постижению путей и средств развития профессиональной позиции студентов, к воспитанию культуры педагогического общения (умение управлять своим психическим состоянием, речью, мимикой, пластикой) и, наконец, к формированию основ художественно-эстетического взаимодействия в заданных ситуациях учебно-воспитательного процесса.

Все позиции, касающиеся сущности эмоционально-коммуникативной культуры и ее составляющих нашли отражение в тематическом планировании учебной программы [Приложение 2].

Спецкурс «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта» предусматривал изучение: феноменологии и закономерностей функционирования музыкально-педагогической деятельности в условиях музыкального образования, различных аспектов социально-психологической структуры музыкально-педагогического общения, эмоциональной сферы личности педагога-музыканта, классических и современных научных трудов о сущности эмоционального слуха, эмпатии, эмоциональной устойчивости, экспрессии как комплексе важнейших профессионально значимых качеств личности педагога-музыканта.

Перечисленные вопросы составили структуру данной дисциплины и ее основные разделы: «Личностно-профессиональное развитие педагога-музыканта», «Профессионально-значимые (приоритетные) качества педагога-музыканта», «Эмоционально-коммуникативная культура как индикатор общей и профессиональной развитости личности», «Психологические особенности музыкально-педагогического общения», «Эмоциональная сфера педагога-музыканта», «Речевое искусство педагога-музыканта», «Невербальное поведение педагога-музыканта», «Эмпатия как

элемент эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта», «Эмоциональная саморегуляция в музыкально-педагогической деятельности».

Программа курса предусматривала использование различных форм учебной деятельности студентов – теоретических (лекций) и практических занятий, психологических тренингов, тематических семинаров, учебных и научно-практических конференций.

На развитие поведенческого компонента эмоционально-коммуникативной культуры была направлена серия практических занятий (практикумов), проводимых в рамках спецкурса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта».

Занятия практикума включали на каждом конкретном этапе следующие компоненты: приветствия и разминки; упражнения (эмоциональная гимнастика, речевые, релаксационные упражнения, рисование); слушание и анализ ситуаций, беседы, дискуссии; тесты с целью самопознания; работу в группах; проблемные вопросы; демонстрацию эмоционально-коммуникативного опыта; упражнения на обратную связь.

Например, для развития эмпатии мы использовали задачи, в которых нужно было выделить это явление в различных формах его конкретного проявления: студентам предлагалось вспомнить и описать какое-либо свое переживание в детстве. Анализируя эти воспоминания, мы старались отметить особенности детских переживаний студентов и через призму эмоционального опыта «ребенка-студента» научиться педагогически правильно решать проблемные ситуации, возникающие в учебном процессе, путь к которым лежит через проявление эмпатии «педагога-студента».

За основу занятий, направленных на повышение эмоциональной окрашенности речи, был взят материал, изложенный в теоретических и практических работах О.С. Булатовой, С.Ф. Ивановой, Г.Н. Ивановой-Лукьяновой, А.С. Макаренко, А.И. Савостьянова, К.С. Станиславского, В.Ф. Шаталова и др.

Практические занятия этого направления включали в себя упражнения на формирование правильной осанки говорящего, снятие мышечных зажимов, формирование фонационного дыхания, постановку голоса, совершенствование голосовой тональности, чувства темпа и ритма. Пошаговая система учебных действий, рассчитанная на развитие звуковой палитры речи, достигается нами за счет повышения ее интонационного разнообразия. Интонацию называют зеркалом нашей эмоциональной жизни: культура чувств и эмоциональных взаимоотношений неразрывно связана с культурой интонационного оформления высказывания. Нами использовались следующие методы: чтение вслух стихотворений, басен, прозы; чтение вслух фрагментов художественных произведений по ролям; чистоговорки для отработки навыков голосоведения; тренинговые тексты с разной длиной, ритмической структурой и интонацией, предназначенные для рассказа разным слушателям. Приведем пример некоторых заданий.

Задание №1: Произнесите одну и ту же фразу: «Мороз и солнце; день чудесный» - поочередно от лица метеоролога, заносящего ее в дневник погоды; завязатого конькобежца, отправляющегося на каток; школьника, сидящего в это прекрасное утро в классе; человека, вчера уснувшего под зазывание метели.

Задание №2: Прочитайте стихотворение А.С. Пушкина «Осень» и отрывок из поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» - бой с барсом. Сравните отрывки, различные по темпу, и определите, чем обусловлен тот или иной темп речи.

Для эффективного речевого воздействия очень важны умения педагога выражать пластикой тела определенные отношения и состояния, а также транслировать некоторую часть информации и влиять на создание благоприятной для восприятия атмосферы. В содержание нашего практикума мы также включили и упражнения, направленные на развитие экспрессивного репертуара будущих педагогов-музыкантов.

За основу практических занятий по развитию двигательной экспрессии был взят психокоррекционный метод – психогимнастика, предполагающий выражение переживания, эмоциональных состояний и проблем с помощью движения, мимики, пантомимы.

Упражнения, применяемые нами, условно можно разделить на 3 группы, основным критерием отбора которых выступала степень сложности выполнения ее участниками:

1. развлекательные упражнения (они применяются без предварительной разминки, не несут в себе особой смысловой нагрузки и используются для эмоциональной разрядки и снятия излишнего напряжения);
2. разминочные упражнения (используются для создания игровой атмосферы и настроя участников на экспериментирование собственным поведением, снятия шаблонов повседневного общения и изменения двигательно-пространственных стереотипов);
3. упражнения на развитие невербальных языков общения (тактильный, визуальный, мимический и пантомимический) способствуют развитию культуры общения и увеличивают способы усиления коммуникативной выразительности участников, открывают возможности их использования в зависимости от ситуации.

Основным условием выполнения упражнений является эстетичность и мелодичность пластики студентов, означающая гармонию движений и жестов с обликом человека, его речью, соответствие темы и стиля общения.

Для успешного формирования эмоциональной устойчивости (саморегуляции настроения и психического состояния будущих педагогов-музыкантов) мы использовали тренинговые занятия, включающие следующие методы:

- аутогенную тренировку (групповые формы, позволяющие управлять физиологическими и психическими процессами организма);
- релаксацию (упражнения, призванные снять стрессовые нагрузки, состояние психического напряжения);

- дыхательные упражнения, упражнения на регуляцию своего эмоционального состояния через внешние проявления, упражнения на концентрацию внимания, упражнения на визуализацию, упражнения на сюжетное воображение.

Кроме этого, особое внимание мы уделяли психологической настройке на урок, выраженной в реализации коммуникативного вдохновения, обусловленного профессионально-педагогической направленностью педагога, его отношением к педагогической работе в момент непосредственного взаимодействия с учащимся или группой учащихся, его желанием работать с детьми. Причем в этом процессе значительная роль отводилась таким эмоционально значимым моментам, как мысленное переживание предстоящего урока, выработка своего эмоционального отношения к объектам деятельности. Для вызова творческого самочувствия мы советовали руководствоваться следующими рекомендациями:

- стремиться мысленно пережить предстоящее общение и через него вызвать необходимый творческий настрой, помогающий будущему педагогу почувствовать художественную деятельность, как бы эмоционально погрузиться в нее;
- стремиться соотнести материал урока с собственным личным опытом, который помогает эмоционально осветить материал, увидеть в нем новые связи и опосредования;
- найти в содержании предстоящей коммуникативной деятельности нужные «манки» для творческого самочувствия;
- заранее определить внешние формы выражения своего эмоционального отношения к учебному материалу (соответствующие жесты, мимику, интонацию).

В целом на практических занятиях мы старались предоставить свободу участникам, сохранить индивидуальный стиль и характер выполнения ими учебных заданий; предотвратить отрицательные реакции со стороны

сокурсников, создать возможности для открытия собственных потенций, для самостоятельных шагов в своем личностном развитии.

### **Выводы по второй главе**

Исследование проблемы формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов проводилось с использованием комплекса методов: теоретический анализ и обобщение; констатирующий и формирующий эксперимент; беседа; наблюдение; метод изучения продуктов деятельности; методы математической обработки данных (критерий  $\varphi^*$  - Фишера, Т-критерий Вилкоксона, критерий Пирсона); психологическое тестирование; тест-анкета «Эмоциональная направленность» Б.И. Додонова, ориентационная анкета Б.Басса, методика диагностики речевого слуха И.Ф. Ивановой, методика оценки невербальной коммуникации М.А. Поваляевой, методика экспресс-диагностика эмпатии И.М. Юсупова, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (фактор С).

Выборку опытно-экспериментального исследования составили 254 студента 1-4 курсов исполнительских отделений музыкального колледжа при ЧГИМ им. П.И. Чайковского (констатирующий эксперимент), в формирующем эксперименте приняли участие 130 студентов.

Для проведения формирующего эксперимента нами были созданы три экспериментальные и три контрольные группы в зависимости от специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей. ЭГ-1 и КГ-1 были представлены студентами фортепианного отделения музыкального колледжа, чья учебная деятельность носила преимущественно индивидуальный, сольный характер. В ЭГ-2 и КГ-2 входили студенты народного, струнного и духового отделений музыкального колледжа. Учебная деятельность этих студентов в равных долях содержала как сольное исполнительство, так и участие в коллективных формах музицирования (ансамбль, оркестр). ЭГ-3 и КГ-3 представляли студентов

дирижерско-хорового отделения музыкального колледжа. Ансамблевое и хоровое исполнительство составило специфику учебной деятельности студентов этого отделения.

На формирующем этапе исследования нами была разработана и внедрена программа формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

# ГЛАВА III. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В КОЛЛЕДЖЕ

## 3.1. Анализ сформированности эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже

В ходе опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе была проведена первичная диагностика сформированности эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов. Приведем результаты констатирующего среза по разным методикам.

Для выявления особенностей мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры нами были использованы две методики: тест-анкета «Эмоциональная направленность личности» Б.И. Додонова, ориентационная анкета направленности личности Б. Басса.

Результаты исследования эмоциональной направленности личности по методике Б.И. Додонова по каждой из групп определились в следующие показатели (рис. 4).

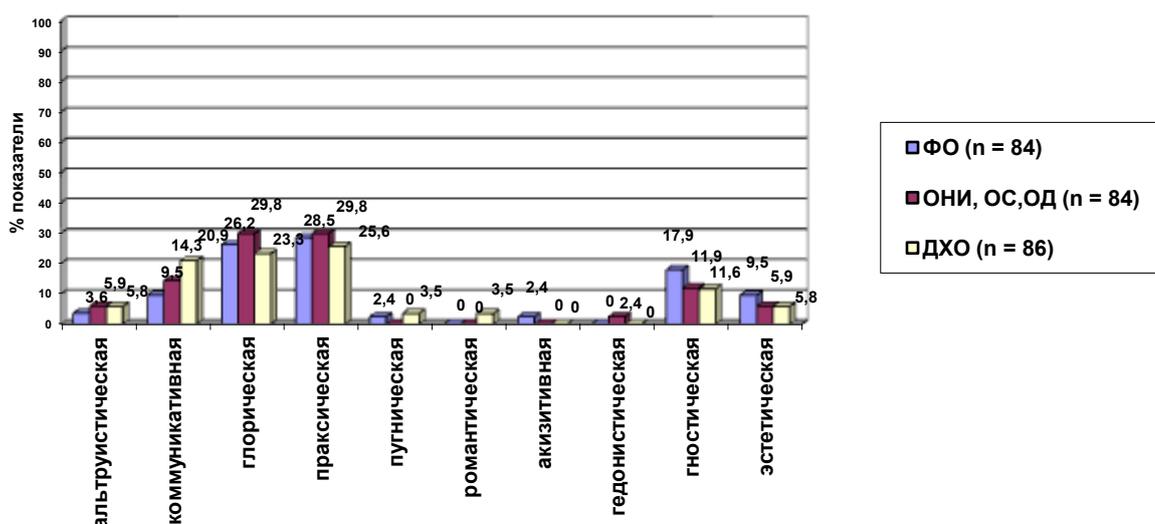


Рис 4. Распределение студентов экспериментальных групп по видам эмоциональной направленности (тест-анкета Б.И. Додонова)

Согласно полученным данным, наиболее притягательными эмоциональными переживаниями для студентов всех исполнительских отделений явились практические и глорические эмоции.

Практические эмоции, связанные с успешностью деятельности и достижением цели, выбрали 24 человека (28,5%) в группе пианистов, 26 человек (30,1%) в группе народников, струнников и духовиков, 22 человека (25,6%) – в группе дирижеров-хоровиков.

Глорические эмоции, вызванные потребностью в самоутверждении, в славе, выбрали 22 человека (26,2%) в первой группе, 25 человек (29,8%) во второй группе, 20 человек (23,2%) в третьей группе.

Коммуникативные переживания проявились как наиболее значимые у 8 студентов (9,5%) фортепианного отделения, у 9 студентов (10,7%) народного, струнного и духового отделений, у 18 студентов (20,9 %) дирижерско-хорового отделения.

Альтруистические эмоции стали значимыми лишь для 3 человек (3,6%) первой группы, 5 человек (5,9%) второй группы, 5 человек (5,8%) третьей группы.

Изучив наиболее ценные эмоции студентов исполнительских отделений музыкального училища, можно сделать вывод, что наиболее часто встречающимся типом эмоциональной направленности личности музыкантов является практический и глорический типы эмоциональной направленности. Присутствие данной тенденции можно объяснить спецификой исполнительской деятельности музыканта: то удовольствие, которое испытывает музыкант, творящий красоту, заставляет его работать и работать, проходя через каждодневные занятия, сопровождающиеся терпеливым поиском наиболее удачного решения творческой задачи, повторением бесчисленного количества раз пассажей и упражнений, чтобы в редкие мгновения концертных выступлений испытать «звездные часы» своей судьбы. Вот почему достижение успеха и сопутствующий ему «ореол славы

и восхищения» является наиболее значимым эмоциональным переживанием в профессиональной жизни музыканта.

Наравне с глорическим и практическим типом эмоциональной направленности у студентов дирижерско-хорового отделения (ЭГ-3) проявился в качестве доминантного и коммуникативный тип эмоциональной направленности. Коллективный характер учебной и исполнительской деятельности дирижеров обусловлен желанием общаться, делиться мыслями и переживаниями с другими людьми, чувством симпатии, расположения, признательности и благодарности.

С целью доказательства присутствия значимых различий в проявлении интересующих нас типов эмоциональной направленности (глорическая, практическая, коммуникативная) мы применили критерий Фишера, позволяющий оценить достоверность между процентными долями выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект. Эмпирические значения критерия Фишера по каждому типу эмоциональной направленности представлены в табл.1.

Таблица 1.

Эмпирические значения критерия Фишера при выявлении различий эмоциональной направленности личности будущих педагогов-музыкантов (при  $\varphi_{0,05} = 1,64$ ;  $\varphi_{0,01} = 2,31$ )

№	Вид эмоциональной направленности	Сопоставление направленности ЭГ-1 и ЭГ-2	Сопоставление направленности ЭГ-1 и ЭГ-3	Сопоставление направленности ЭГ-2 и ЭГ-3
1	Альтруистическая	0,70	0,67	0,32
2	Коммуникативная	0,96	<b>2,10</b>	<b>1,85</b>
3	Глорическая	0,51	0,44	0,96
4	Практическая	0,18	0,42	0,65
5	Пугническая	-	0,42	-
6	Романтическая	-	-	-
7	Акзидитивная	-	-	-
8	Гедонистическая	-	-	-
9	Гностическая	1,10	1,16	0,05
10	Эстетическая	0,88	0,91	0,63

Статистический анализ типов эмоциональной направленности будущих педагогов-музыкантов позволяет утверждать достоверность различий в проявлении коммуникативной направленности между экспериментальной

группой, представленной студентами фортепианного отделения и экспериментальной группой, представленной студентами дирижерско-хорового отделения, а также между экспериментальной группой народников, струнников и духовиков и экспериментальной группой дирижеров.

Второй методикой, использованной нами для изучения особенностей проявления мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов, явилась «Ориентировочная анкета» Б. Басса, позволяющая выявить три вида социальной направленности личности: на себя (личная направленность), на задание (деловая направленность) на взаимодействие (коллективная направленность). Результаты исследования представлены на рис. 5.

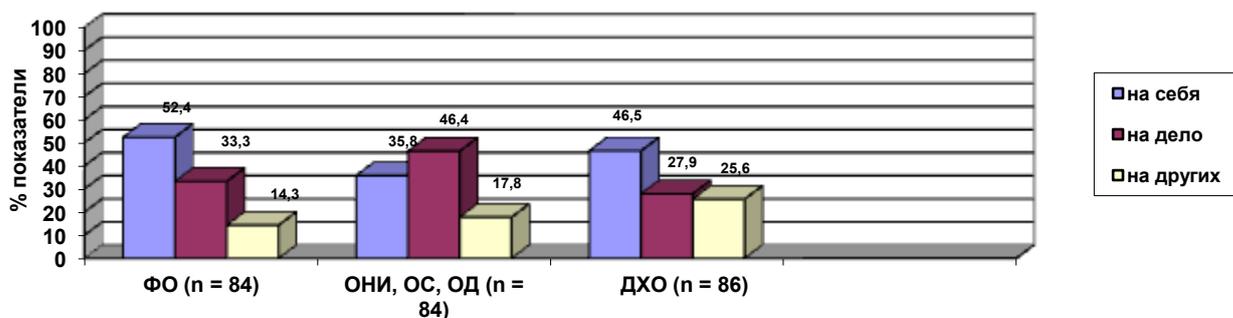


Рис 5. Распределение студентов экспериментальных групп по видам профессиональной направленности (ориентационная анкета Б.Басса)

Сравнительный анализ результатов диагностируемых групп по разным специальностям показал, что ведущей профессиональной направленностью будущего педагога-музыканта является направленность на себя.

У студентов фортепианного отделения из 84 респондентов 44 (52,4%); у студентов народного, духового и струнного отделений из 84 испытуемых 39 (35,8%); у студентов дирижерско-хорового отделения из 86 человек 40 (46,5%) соответственно.

Для студентов исполнительских отделений музыкального училища характерно стремление к личному первенству и престижу, занятость собой, своими чувствами и переживаниями, агрессивность и соперничество во взаимодействии с другими, удовлетворение своих притязаний вне

зависимости от интересов коллег. Сольная концертная деятельность, для которой музыканту необходимо желание демонстрировать свои таланты перед публикой, потребность в соревновании с другими, присутствие лидерских качеств и объясняет преобладающую личную направленность студентов.

На втором месте по значимости – деловая направленность: у студентов первой группы – из 84 респондентов 28 (33,3%); у студентов второй группы – из 84 испытуемых 30 (35,8%); у студентов третьей группы из 96 человек 24 (27,9%) соответственно.

Деловую направленность как наиболее значимую определили для себя студенты, увлеченные процессом деятельности и ее содержанием, с высоким уровнем познавательной потребности, интересующиеся выбранной сферой знаний и стремящиеся к постоянному их накоплению. Потребность охватить как можно больший круг явлений в своем творчестве сопровождается неустанным самообразованием музыканта, внутренне присущим ему стремлением к совершенству.

Направленность на взаимодействие преобладала лишь у 14,3% (12 человек) – в первой группе и 17,8% (15 человек) – во второй группе испытуемых. Коллективная направленность говорит о том, что поступки человека определяются его потребностью в общении, потребностью в привязанности и эмоциональных отношениях с коллегами. Удовлетворение личность испытывает, как правило, не от содержания деятельности, а от выстроенных в ходе ее межличностных отношений.

Преобладание данного показателя у студентов дирижерско-хорового отделения (22 человека – 25,6%) объясняется преимущественным использованием коллективных форм обучения, что в свою очередь, формирует чувство общности, сплоченности, взаимной поддержки и коллективизма. Однако нельзя забывать и об инфантильной стороне этого вида направленности.

Статистический анализ данных (табл.2.) показывает достоверные различия в личной и социальной направленности личности.

Таблица 2.

Эмпирические значения критерия Фишера при выявлении различий социально-профессиональной направленности личности будущих педагогов-музыкантов (при  $\varphi_{0,05} = 1,64$ ;  $\varphi_{0,01} = 2,31$ )

№	Вид эмоциональной направленности	Сопоставление направленности ЭГ-1 и ЭГ-2	Сопоставление направленности ЭГ-1 и ЭГ-3	Сопоставление направленности ЭГ-2 и ЭГ-3
1	На себя (личная)	<b>2,17</b>	0,76	1,42
2	На дело (деловая)	0,34	0,76	1,10
3	На взаимоотношения (социальная)	0,61	<b>1,85</b>	1,23

В группе, представленной студентами фортепианного отделения социальная направленность личности проявляется меньше, чем в группе дирижеров, а направленность на себя проявляется больше, чем в группе народников, струнников и духовиков.

Полученные экспериментальные данные по двум методикам были обработаны нами при помощи критерия корреляции Г.Пирсона, позволяющего определить взаимосвязи показателей эмоциональной и социальной направленности будущих педагогов-музыкантов. Результаты корреляционного анализа представлены в табл.3.

Таблица 3.

Корреляционные связи эмоциональной и социальной направленности будущих педагогов-музыкантов (при  $r_{0,05} = 0,22$ ,  $r_{0,01} = 0,28$ )

Направленность личности	Студенты ФО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
Глорическая / Личная	0,22	-	-
Практическая / Деловая	0,22	0,24	-
Коммуникативная / Коллективная	-	-	0,28

На основании математических расчетов выявлена согласованность в проявлении эмоциональной и социальной направленности будущих педагогов-музыкантов. Так, практические эмоции положительно

коррелируют с деловой направленностью пианистов, народников, струнников и духовиков, обуславливая стремление к овладению профессией, развитию способностей, склонностей, формированию профессионально-ценностных ориентаций.

Показатели коммуникативной эмоциональной направленности соотносятся с показателями коллективной направленности личности дирижеров-хоровиков, чья потребность в социальных эмоциях проявляется в коллективном характере профессиональной деятельности.

Обнаружены корреляционные связи между показателями глорической и личной направленности музыкантов.

Таким образом, в содержании мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов, с одной стороны, доминирует ориентация на процесс и содержание своей деятельности, что говорит об ориентированности на сотрудничество с учащимися и деловое решение учебных проблем, с другой стороны, проявляется ориентация на себя, порождающая авторитарность педагогической позиции. Преодоление этого противоречия и будет являться одной из задач экспериментальной работы при формировании эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

Для выявления особенностей поведенческого компонента эмоционально-коммуникативной культуры нами были использованы методики С.Ф. Ивановой, М.А. Поваляевой, И.М. Юсупова, Р. Кеттелла.

В ходе диагностики развития речевого слуха по методике С.Ф. Ивановой, мы смогли определить четыре группы студентов, характеризующиеся высоким, средним, низким и очень низким уровнями развития речевого слуха.

Результаты исследования вербальной экспрессии студентов исполнительских отделений представлены на рис. 6.

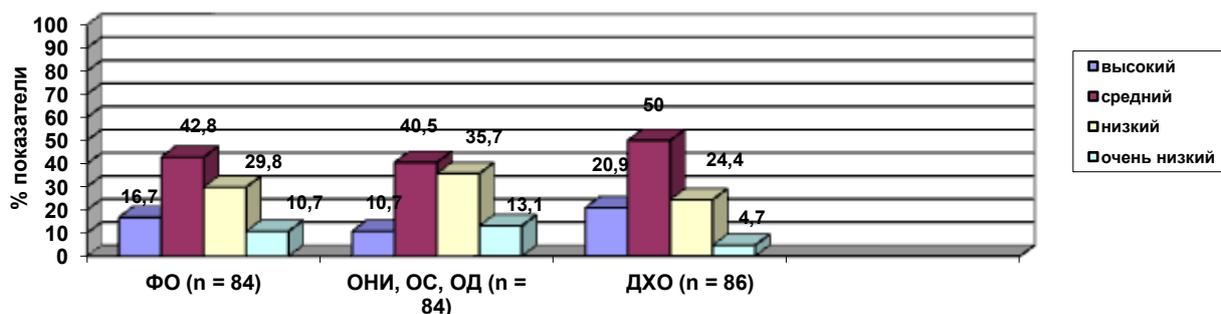


Рис 6. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням вербальной экспрессии (методика С.Ф. Ивановой)

К первой группе студентов (высокий уровень) относятся: 14 человек (16,7%) в группе пианистов, 9 человек (10,7%) в группе народников, струнников и духовиков, 18 человек (20,9%) в группе дирижеров-хоровиков. Произносительно-речевая культура этих студентов достаточно высока: они хорошо слышат, различают и правильно произносят все звуки речи, быстро улавливают, усваивают и производят все виды речевой интонации.

Во вторую группу студентов, обладающих средним уровнем развития веральной экспрессии, вошли: 36 человек (42,8%) из группы студентов ФО, 34 человека (40,5%) из группы студентов ОНИ, ОС, ОД, 43 человека (50%) из группы студентов ДХО. Основным недостатком речевой культуры здесь является неспособность ощущать мелодику речи, членить речь на синтагмы, находить правильные логические ударения.

Третья группа студентов (низкий уровень) представлена 25 респондентами (29,8%) в группе студентов ФО; 30 респондентами (35,7%) в группе студентов ОНИ, ОС, ОД; 21 респондентами (24,4%) в группе студентов ДХО. Студенты этой группы обладают имитационной способностью, но плохо различают звуковысотное движение голоса, что приводит к неспособности воспроизводить не только логические ударения, но и мелодические интервалы и паузы.

В четвертую группу студентов (очень низкий уровень) вошли 9 человек (10,7%) из группы пианистов и вокалистов, 11 человек (13,1%) из группы народников, струнников и духовиков, 4 человека (4,7%) из группы дирижеров-хоровиков. Студенты этой группы не владеют навыком четкой,

членораздельной речи; не умеют членить текст интервалами и паузами и правильно расставлять логические ударения.

Проведенный анализ показал, что наиболее развитой вербальной экспрессией обладают студенты дирижерско-хорового отделения, в силу того что исполняемая ими музыка почти всегда сопровождается словами, являющимися основным носителем музыкальной и речевой интонации. В инструментальной же музыке, составляющей репертуар представителей других исполнительских отделений, музыкальная интонация скрыта за особенностями артикуляции, фактуры, динамики, тембра, ритма, что вызывает затруднения в распознавании смыслового мира музыки. Специфика вокальной и инструментальной музыки, исполняемой представителями разных групп, и оказала, на наш взгляд, влияние на полученные результаты исследования.

Владение навыками невербальной коммуникации будущих педагогов-музыкантов изучалось нами при помощи методики М.А. Поваляевой, результаты которой представлены на рис. 7.

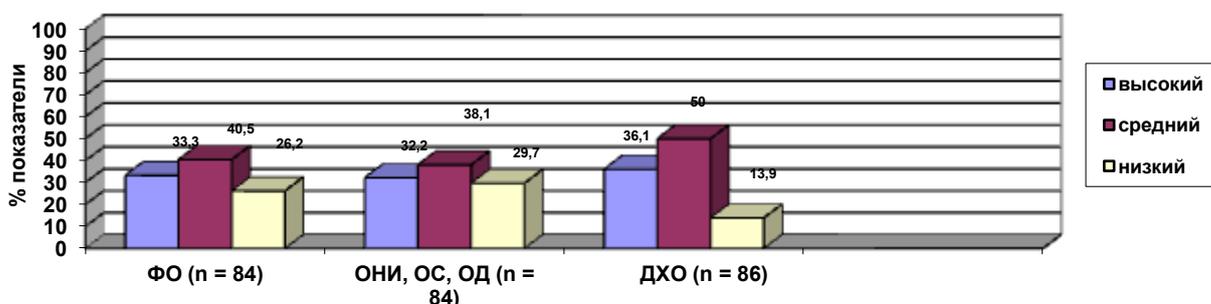


Рис 7. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням владения невербальной экспрессией (методика М.А. Поваляевой)

По результатам исследования адекватного владения невербальной экспрессией низкие показатели выявлены из 84 испытуемых у 22 (26,2%) в группе студентов ФО; из 84 у 25 (29,7%) в группе студентов ОНИ, ОС, ОД; из 86 у 12 (13,9%) в группе студентов ДХО. Студенты этой группы не имеют ясного представления об «арсенале средств экспрессии» - мимике, пантомимике и т.д.; не придают должного значения ни собственной

эмоциональной экспрессивности, ни экспрессивности других, полагаясь в большинстве случаев только на вербальную информацию.

Средний уровень владения навыками невербальной коммуникацией зарегистрирован у 34 студентов (40,5%) фортепианного отделения; 32 студентов (38,1%) народного, струнного и духового отделений; 43 студентов (50%) дирижерско-хорового отделения. Для этих студентов характерно хорошее знание средств невербального поведения, присутствие интереса к наблюдению за другими людьми и стремление к интерпретации их мимики и жестов, конгруэнтность вербальной и невербальной информации. Скорее всего, приступив к своей профессиональной деятельности, именно этим будущим педагогам-музыкантам удастся передать все многообразие «педагогически целесообразных» (В.А. Кан-Калик) эмоций и чувств, обогатить содержание дидактического материала нужными экспрессивными акцентами, с помощью жестов усилить воздействие устного слова, сделать урок ярким, эмоционально-заразительным, экспрессивным и более соответствующим естественному общению.

Высокие показатели внешней экспрессии выявлены у 28 человек (33,3%) на фортепианном отделении; 27 человек (32,2%) на отделения народных, струнных и духовых инструментов; 31 человека (36,1%) на отделении хорового дирижирования. Высокий уровень проявления невербального поведения совсем не означает, что лица, попавшие в эту категорию, владеют навыками экспрессии в совершенстве. Наоборот, слишком активная экспрессия, отсутствие внимания к словам, а также уверенность в собственной интуиции и «чутье» мешают этим людям адекватно воспринимать окружающую их социальную действительность.

Таким образом, характер проявления исследуемого компонента эмоционально-коммуникативной культуры во многом соответствует стоящей перед исследованием задачи – организации усвоения студентами знаний, умений и навыков в области эмоционально-эстетической коммуникации.

Обобщенные результаты изучения эмпатии будущих педагогов-музыкантов представлены на рис. 8.

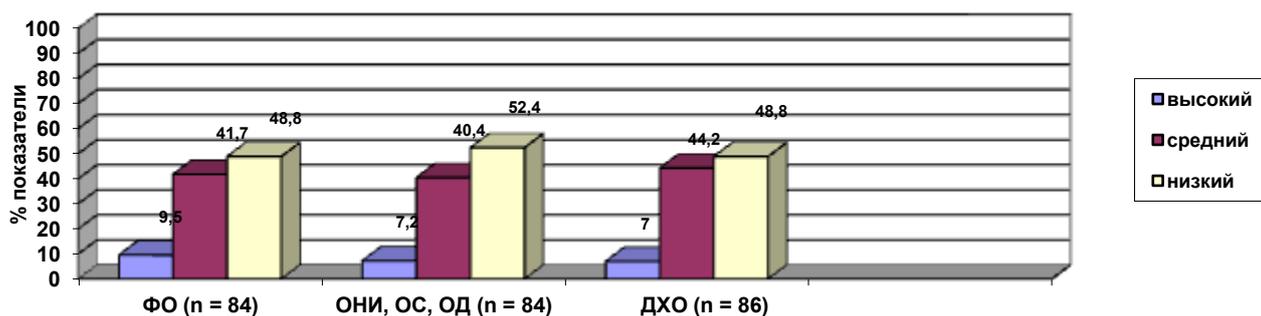


Рис. 8. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням развития эмпатии (методика И.М. Юсупова)

Диагностические данные экспресс-методики И.М. Юсупова по изучению эмпатии показывают, что большая часть испытуемых обладает низким уровнем развития эмпатии: (48,8% – 41 человек среди пианистов; 52,4% – 44 человека среди народников, струнников и духовиков; 48,8% – 42 человека среди дирижеров-хоровиков), что говорит о слабо выраженном эмоциональном понимании других; присутствии трудностей в установлении контактов с людьми, неадекватном принятии эмоциональных проявлений их поступков.

Средние показатели развития эмпатии выявлены у 41,7% (35 человек) в группе ФО; 40,4% (34 человека) в группе ОНИ, ОС, ОД; 44,2% (38 человек) в группе ДХО. Данный уровень эмпатийности присущ подавляющему большинству людей, доверяющих своим личным эмоциям и впечатлениям, однако к числу особо чувствительных лиц этих людей отнести нельзя.

Высокий уровень развития эмпатии зарегистрирован лишь у 9,5% (8 человек) в группе ФО; 7,2% (6 человек) в группе ОНИ, ОС и ОД; 7% (6 человек) в группе ДХО.

Характер распределения испытуемых в процентном соотношении по уровню развития отдельных видов эмпатии выглядит следующим образом (рис. 9-11).

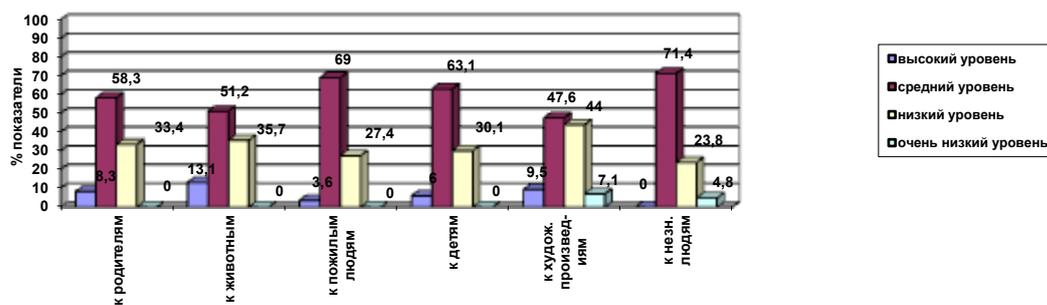


Рис. 9. Распределение студентов ФО по видам эмпатии

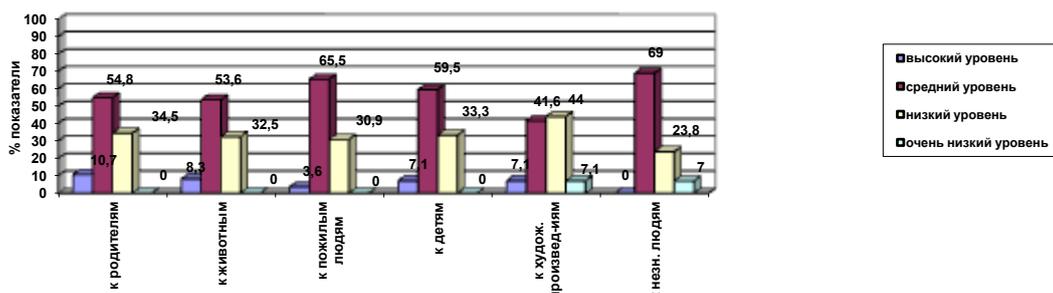


Рис. 10. Распределение студентов ОНИ, ОС, ОД по видам эмпатии

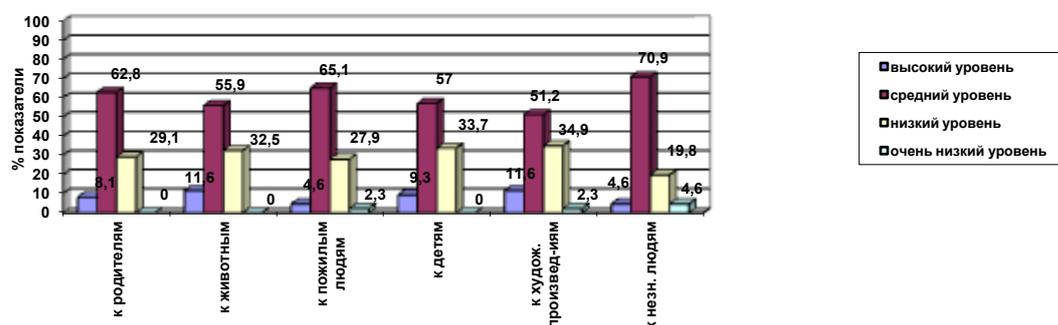


Рис. 11. Распределение студентов ДХО по видам эмпатии

Высокие показатели развития эмпатии по всем диагностируемым факторам выявлены у небольшого количества респондентов, что свидетельствует, на наш взгляд, о присутствии личностного кризиса, переживаемого молодым человеком в возрасте 15-18 лет. Кризис связан с одновременным развитием чувства взрослости, самостоятельности, с одной стороны, и зависимостью от взрослых, родителей, преподавателей – с другой; интенсивным освоением «взрослых» ролей и форм социальной жизни, необходимостью в советах и дружбе со старшими по возрасту и стремлением

эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от ее зависимости.

Привлекает внимание присутствие низких показателей по фактору «эмпатия к детям»: 30,1% (26 человек) – ФО; 33,3% (28 человек) – ОНИ, ОС, ОД; 33,7 (29 человек) – ДХО; что заставляет задуматься о правильном профессиональном определении данных респондентов, так как профессия учителя в первую очередь требует от последнего высокой чувствительности к внутреннему миру ребенка, естественного желания сочувствовать и сопереживать его неудачам и успехам в учебе.

Очень низкие показатели выявлены по фактору «эмпатия к героям художественных произведений»: 4,8% (4 человека) среди пианистов, 7,1% (6 человек) среди народников, струнников и духовиков, 2,3% (2 человека) среди дирижеров-хоровиков. Снижение данной эмпатической способности приводит к возникновению трудностей в восприятии образов музыкального искусства – нахождению верной интерпретации разучиваемого музыкального материала, а значит, обеднению художественной составляющей музыки.

Таким образом, данные исследования показали, что в юношеском возрасте способность к эмпатии остается невысокой, поскольку все усилия этого возраста брошены на обеспечение своих потребностей и достижение собственных целей.

Далее приводим результаты диагностики эмоциональной устойчивости, для изучения которой мы использовали многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла - шкала С (рис. 12).

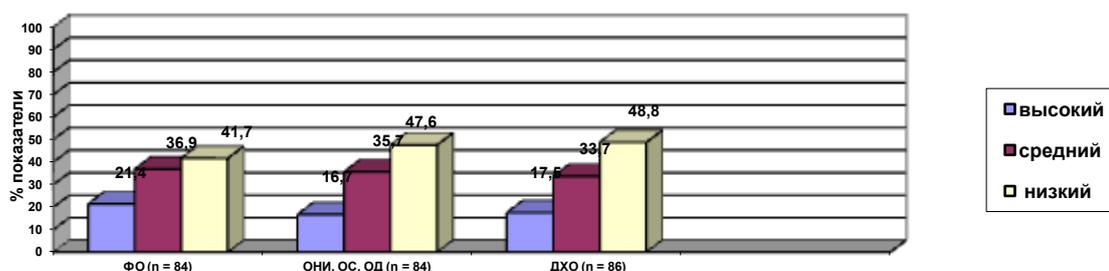


Рис 12. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням эмоциональной устойчивости (многофакторный опросник Р. Кеттелла - С)

Высокий уровень эмоциональной устойчивости зарегистрирован у 18 человек в группе студентов ФО; 14 человек (16,7) в группе студентов ОНИ, ОС и ОД; 15 человек (17,5) в группе студентов ДХО. Эти респонденты являются эмоционально зрелыми личностями - они способны управлять своими эмоциями и настроением, когда нужно «держать себя в руках»; безболезненно адаптируются в незнакомой обстановке. Для них характерно отсутствие большой напряженности и беспокойства в ситуациях повышенной эмоциогенной нагрузки – публичное выступление, затрудненное музыкально-педагогическое общение и т.д.

Средние показатели уровня эмоциональной устойчивости выявлены у 31 испытуемого (36,9%) в группе ФО; 30 испытуемых (35,7%) в группе ОНИ, ОС, ОД; 29 испытуемых (33,7%) в группе ДХО. Психологическое состояние этих студентов отличается чувством умеренного беспокойства, эмоционального напряжения, чувствительностью к неудачам и ошибкам в процессе музыкально-педагогического взаимодействия. При стечении неблагоприятных обстоятельств эта категория будущих педагогов-музыкантов может демонстрировать невыдержанность, нетерпение, тревожность.

Низкий уровень эмоциональной устойчивости зарегистрирован у 35 человек (41,7%) в группе ФО; 40 человек (47,6%) в группе ОНИ, ОС и ОД; 42 человек (48,8%) в группе ДХО. В стрессовых ситуациях поведение этих студентов отличается нервностью и неустойчивостью; беспокойством, импульсивностью, выраженной чувствительностью к неудачам в общении и деятельности, склонностью к раздражительности.

Таким образом, в данной выборке преобладает большое количество эмоционально неустойчивых студентов, что дает основание считать, что именно у этой категории будущих педагогов-музыкантов могут возникать различного рода трудности, связанные с сохранением адекватного поведения, выбором тактики действий в эмоционально насыщенных, стрессовых ситуациях.

Обобщение результатов исследования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов на констатирующем этапе эксперимента позволило определить следующие уровни эмоционально-коммуникативной культуры (рис. 13).

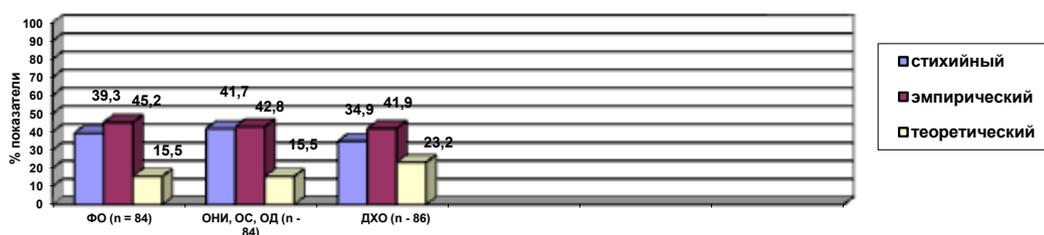


Рис 13. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням проявления эмоционально-коммуникативной культуры

В процентном соотношении у студентов всех групп выявлены высокие значения стихийного уровня эмоционально-коммуникативной культуры (ФО – 39,3%; ОНИ, ОС, ОД – 41,7%; ДХО – 34,9%); средние значения эмпирического уровня эмоционально-коммуникативной культуры (ФО – 45,2%; ОНИ, ОС, ОД – 42,8%; ДХО – 41,9%); низкие значения теоретического уровня эмоционально-коммуникативной культуры (ФО – 15,5%; ОНИ, ОС, ОД – 15,5%; ДХО – 23,2%).

Полученные данные указывают на то, что большинство будущих педагогов-музыкантов слабо ориентируются в особенностях музыкально-педагогической коммуникации, у них проявляются заниженные показатели речевого слуха, эмпатии и эмоциональной устойчивости, что является недостаточным для лиц, связанных в профессиональной деятельности общением с людьми.

Сравнение уровней эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов в ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 с помощью t-критерия Стьюдента (табл.4.) позволило заключить, что различия в уровнях проявления эмоционально-коммуникативной культуры между ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 до начала экспериментального взаимодействия не значимы, что дает основания считать эти группы статистически равнозначными на начало эксперимента.

Таблица 4.

Показатели достоверности различий в значениях уровней эмоционально-коммуникативной культуры студентов экспериментальных до формирующего эксперимента (t - критерий Стьюдента)

Уровни эмоционально-коммуникативной культуры	Ср. значения		t <sub>эмп.</sub>
	ЭГ-1(ФО)	ЭГ-2 (ОНИ, ОС, ОД)	
Стихийный	3,90	3,78	1,25
Эмпирический	3,84	3,81	0,98
Теоретический	3,87	3,94	1,02
	ЭГ-1(ФО)	ЭГ-3 (ДХО)	t <sub>эмп.</sub>
Стихийный	3,96	3,89	1,43
Эмпирический	3,72	3,79	1,12
Теоретический	3,91	3,88	0,94
	ЭГ-2 (ОНИ, ОС, ОД)	ЭГ-3 (ДХО)	t <sub>эмп.</sub>
Стихийный	3,78	3,79	0,86
Эмпирический	3,74	3,76	0,97
Теоретический	3,79	3,84	1,05

### 3.2. Анализ процесса формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже

Опытно-экспериментальная работа по формированию эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов осуществлялась в процессе реализации технологии формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов и спецкурса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта».

По результатам формирующей работы был проведен итоговый срез с применением тех же диагностических процедур и методик, что и констатирующий. Результаты оценивались по совокупности объективных и субъективных показателей.

Обсудим изменения функционирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов в ЭГ-1 (ФО). Результаты диагностики речевого слуха представлены на рис 14.

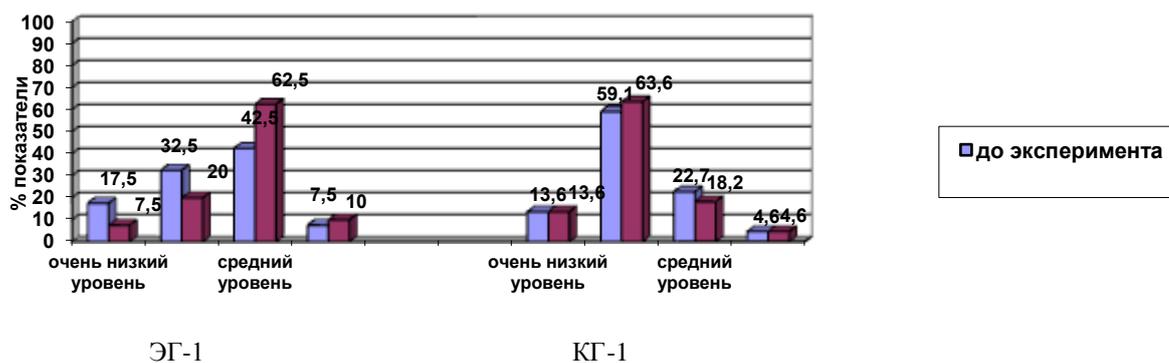


Рис. 14. Распределение студентов ЭГ-1 и КГ-1 по уровням развития вербальной экспрессии (методика С.Ф. Ивановой)

Среднегрупповой профиль уровней развития вербальной экспрессии студентов исполнительских отделений в ЭГ-1 демонстрирует изменение эмпирических данных. В течение эксперимента произошло повышение речевой экспрессии в первой группе студентов, обладающих высоким уровнем развития речевого слуха (до – 7,5%; после – 10%;  $\Delta$  - 2,5%) и во второй группе студентов, характеризующихся средним уровнем развития речевого слуха (до – 42,5%; после – 62,5%;  $\Delta$  - 20%). Данные категории будущих педагогов-музыкантов обладают достаточно высокой произносительно-речевой культурой, быстро улавливают, усваивают и воспроизводят все виды речевой интонации, обладают хорошей имитационной способностью.

Анализ полученных данных проводился с помощью критерия Т – Вилкоксона. Статистически достоверные изменения в изменении вербальной экспрессии выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$  ( $T_{\text{эмп.}} = 44$ ).

В ходе опытно-экспериментального исследования зафиксированы среднегрупповые статистически значимые изменения внешней экспрессии будущих педагогов-музыкантов (рис. 15).

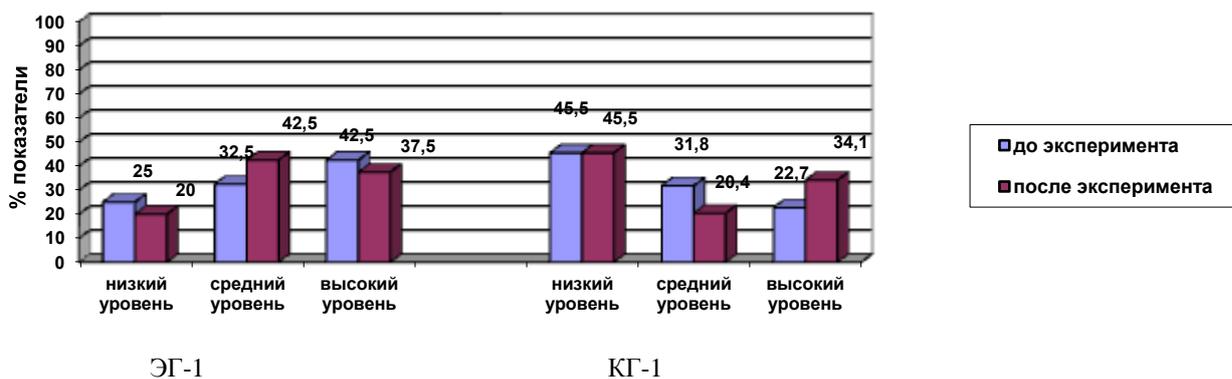


Рис. 15. Распределение студентов ЭГ-1 и КГ-1 по уровням невербальной экспрессии (методика М.А. Поваляевой)

Снизилось неадекватное проявление невербальной экспрессии на двух уровнях: низкий уровень (до – 25%; после – 20,%;  $\Delta$  - 5%), высокий уровень (до – 42,5%; после – 37,5%;  $\Delta$  - 5%); увеличились показатели в группе студентов, обладающих средним (адекватным) уровнем развития невербальной экспрессии (до – 32,5%; после – 42,5%;  $\Delta$  - 10%).

Снижение использования неадекватной двигательной экспрессии в экспериментальной группе студентов ( $T_{эмп.} = 34$ ) зафиксировано на уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Данные изменения указывают на выбор будущими педагогами-музыкантами более адекватных способов выражения своего эмоционального состояния и эмоционального содержания музыки условиям музыкально-эстетической коммуникации.

Результаты вторичной диагностики эмпатии будущих педагогов-музыкантов представлены на рис. 16.

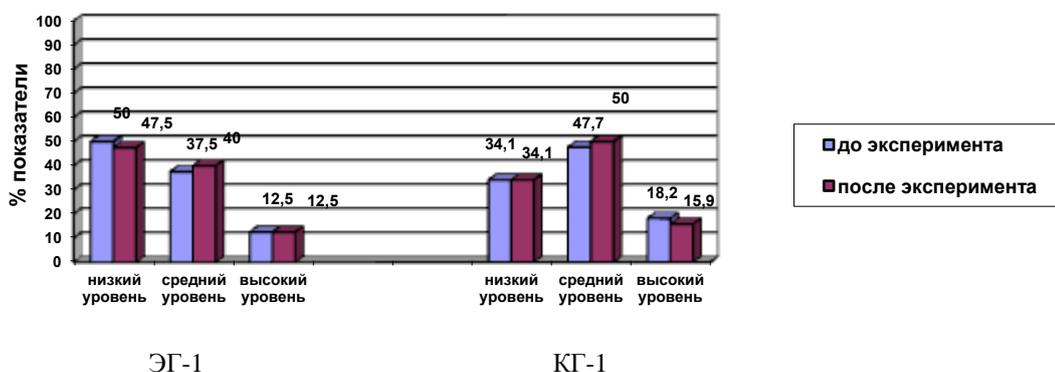


Рис. 16. Распределение студентов ЭГ-1 и КГ-1 экспериментальных групп по уровням эмпатии (методика И.М. Юсупова)

Обобщение и анализ результатов вторичной диагностики эмпатии будущих педагогов-музыкантов до и после формирующего эксперимента позволило выявить следующие изменения в развитии эмпатии студентов ЭГ-1. Произошел сдвиг среднего уровня развития эмпатии с 37,5% до 40% ( $\Delta$  - 2,5%), низкого уровня с 50% до 47,5% ( $\Delta$  - 2,5%). Однако, статистическая обработка полученных данных не выявила достоверных изменений в развитии эмпатии студентов ЭГ-1.

Результаты вторичной диагностики эмоциональной устойчивости (многофакторный опросник Р. Кеттелла) представлены на рис. 17.

Обсудим изменения функционирования эмоциональной устойчивости будущих педагогов-музыкантов в ЭГ-1.

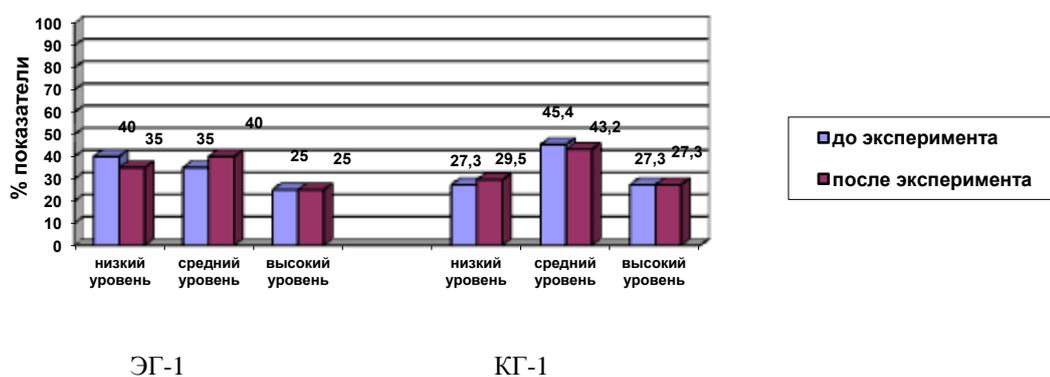


Рис. 17. Распределение студентов ЭГ-1 и КГ-1 по уровням эмоциональной устойчивости (многофакторный опросник Р. Кеттелла)

Выявлены среднегрупповые изменения среднего уровня эмоциональной устойчивости (до – 35%, после – 40%,  $\Delta$  - 5%), низкого уровня (до – 40%, после – 35%,  $\Delta$  - 5%). Статистический анализ экспериментальных данных проводился с учетом индивидуальных значений испытуемых по критерию  $T$  – Вилкоксона ( $T_{эмп.} = 8$ ). Статистически достоверные изменения в функционировании эмоциональной устойчивости выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

По итогам опытно-экспериментальной работы функционирование эмоционально-коммуникативной культуры студентов ЭГ-1 изменилось следующим образом: повысилась экспрессивность речи и эмоциональная

устойчивость, более адекватными в использовании стали способы внешней экспрессии. Не выявлены изменения в развитии эмпатии, как одного из элементов эмоционально-коммуникативной культуры, что ставит перед нами новые исследовательские задачи, заключающиеся в более детальном изучении психологических детерминант развития эмпатии будущих педагогов-музыкантов. Однако, полученные данные позволяют судить о переходе эмоционально-коммуникативной культуры на более высокий уровень своего функционирования.

Обсудим результаты опытно-экспериментальной работы в ЭГ-2 (студенты ОНИ, ОС, ОД). Результаты вторичной диагностики речевого слуха, представлены на рис. 18.

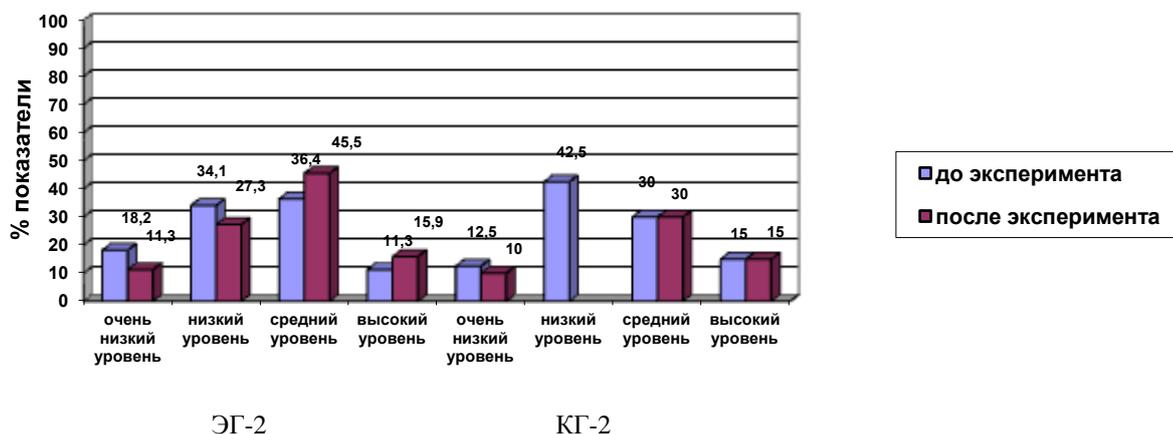


Рис. 18. Распределение студентов ЭГ-2 и КГ-2 по уровням вербальной экспрессии речи (методика С.Ф. Ивановой)

Среднегрупповой профиль уровней развития речевой экспрессии будущих педагогов-музыкантов в ЭГ-2 демонстрирует изменение эмпирических данных. В течение эксперимента произошло повышение речевой экспрессии в первой группе студентов, обладающих высоким уровнем экспрессивности речи (до – 11,3%; после – 15,9%;  $\Delta$  - 4,6%) и во второй группе студентов, характеризующихся средним уровнем развития речевой экспрессии (до – 36,4%; после – 45,5%;  $\Delta$  - 9,1%). Данные категории будущих педагогов-музыкантов обладают достаточно высокой произносительно-речевой культурой, быстро улавливают, усваивают и

воспроизводят все виды речевой интонации, обладают хорошей имитационной способностью.

Анализ полученных данных проводился с помощью критерия Т – Вилкоксона, результаты которого представлены. Статистически достоверные изменения в изменении вербальной экспрессии выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$  ( $T_{\text{эмп.}} = 19$ ).

В ходе опытно-экспериментального исследования зафиксированы среднегрупповые статистически значимые изменения внешней экспрессии будущих педагогов-музыкантов (рис. 19).



Рис. 19. Распределение студентов ЭГ-2 и КГ-2 по уровням невербальной экспрессией (методика М.А. Поваляевой)

Снизилось проявление невербальной экспрессии на двух уровнях: низкий уровень (до – 27,2%; после – 20,5%;  $\Delta$  - 6,7%), высокий уровень (до – 34,1%; после – 22,7%;  $\Delta$  - 11,4%); увеличились показатели в группе студентов, обладающих средним уровнем развития невербальной экспрессии (до – 38,7%; после – 56,8%;  $\Delta$  - 18,1%).

Снижение использования неадекватной двигательной экспрессии в экспериментальной группе студентов ( $T_{\text{эмп.}} = 34$ ) зафиксировано на уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Данные изменения указывают на выбор будущими педагогами-музыкантами более адекватных способов выражения своего эмоционального состояния и эмоционального содержания музыки условиям музыкально-эстетической коммуникации.

Результаты вторичной диагностики эмпатии будущих педагогов-музыкантов представлены на рис. 20. Обобщение и анализ результатов

проведенных измерений до и после формирующего эксперимента позволили выявить следующие изменения в развитии эмпатии студентов ЭГ-2.

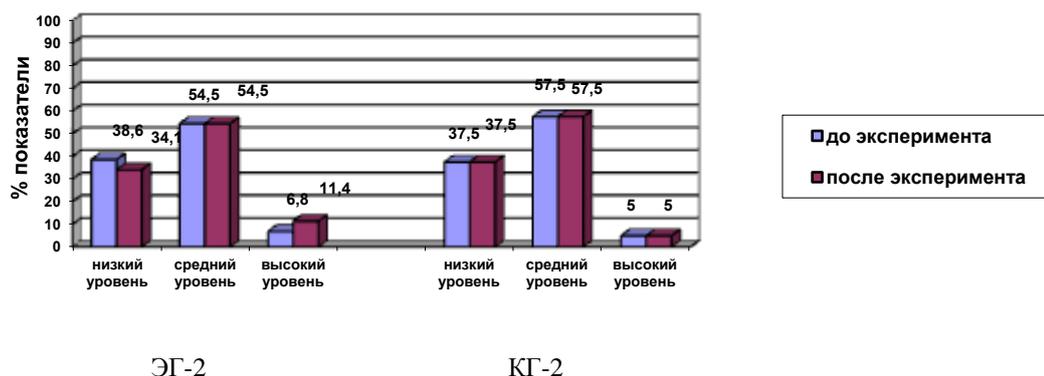


Рис. 20. Распределение студентов ЭГ-2 и КГ-2 по уровням эмпатии (методика И.М. Юсупова)

Произошел сдвиг высокого уровня с 6,8% до 11,4% ( $\Delta$  - 4,6%) и низкого уровня развития эмпатии с 38,6% до 34,1% ( $\Delta$  - 4,5%). Статистический анализ изменений ( $T_{\text{эмп.}} = 6,5$ ) выявлен на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

В ходе опытно-экспериментального исследования зафиксированы изменения в развитии эмпатии к детям и эмпатии к незнакомым людям, являющимися критериями эффективного формирования эмоционально-коммуникативной культуры: (рис. 21).



Рис. 21. Распределение студентов ЭГ-2 по видам эмпатии (методика И.М. Юсупова)

Значения фактора «эмпатия к детям» возросли на очень высоком уровне (до – 2,3%, после 4,5%;  $\Delta$  - 2,2%) и на высоком уровне (до – 9,1%, после 13,7%;  $\Delta$  - 4,6%) и снизились на среднем (до – 77,3%, после – 75%;  $\Delta$  -

25,3%) и низком уровнях (11,9%, после – 6,8%;  $\Delta$  - 5,1%). Значения фактора изменились на уровне значимости  $p \leq 0,01$  ( $T_{\text{эмп.}} = 10,5$ ).

Интенсивность описанных изменений позволяет говорить о тенденции к повышению эмоционально-эстетической отзывчивости будущих педагогов-музыкантов на внутренний мир учащегося; возникновению естественного желания сочувствовать и сопереживать детским неудачам и успехам в учебе.

Фактор «эмпатия к незнакомым людям» изменился следующим образом: увеличение показателей произошло на низком уровне развития эмпатии (до – 25%, после – 29,5%,  $\Delta$  - 4,5%), снижение показателей на очень низком уровне развития эмпатии (до – 2,3%, после – 0%,  $\Delta$  - 2,3%) и среднем уровне развития эмпатии (до – 63,6%, после – 61,4%,  $\Delta$  - 2,2%). Однако, статистически достоверных изменений в развитии эмпатии по фактору «эмпатия к незнакомым людям» не выявлено.

Результаты вторичной диагностики эмоциональной устойчивости (многофакторный опросник Р. Кеттелла) представлены на рис. 22.

Обсудим изменения функционирования эмоциональной устойчивости будущих педагогов-музыкантов в ЭГ-2.

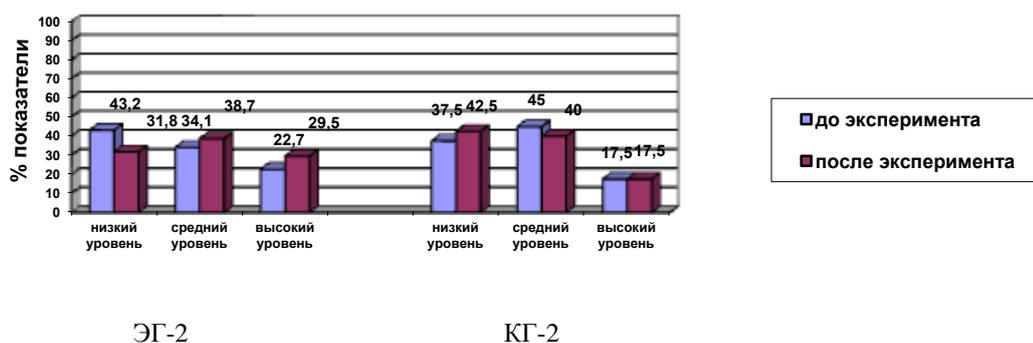


Рис 22. Распределение студентов ЭГ-2 и КГ-2 по уровням эмоциональной устойчивости (многофакторный опросник Р. Кеттелла)

Выявлены среднегрупповые изменения всех уровней эмоциональной устойчивости: изменения произошли на высоком уровне (до – 22,7%, после – 29,5%,  $\Delta$  - 6,8%), среднем уровне (до – 34,1%, после – 38,7%,  $\Delta$  - 4,6%), низком уровне (до – 43,2%, после – 31,8%,  $\Delta$  - 11,4%). Статистический анализ экспериментальных данных проводился с учетом индивидуальных значений

испытуемых по критерию T – Вилкоксона ( $T_{эмп.} = 7$ ). Статистически достоверные изменения в функционировании эмоциональной устойчивости выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Таким образом, изменения функционирования эмоционально-коммуникативной культуры студентов ЭГ-2 по итогам опытно-экспериментальной работы произошли в следующих направлениях: произошло повышение речевого слуха, эмпатии, эмоциональной устойчивости, адекватности использования способов внешней экспрессии, что позволяет судить о переходе эмоционально-коммуникативной культуры на более высокий уровень функционирования.

Анализ результатов исследования студентов духового, струнного и народного отделения ЭГ-2 и КГ-2 показал статистически значимые различия в проявлении эмоционально-коммуникативной культуры после формирующего взаимодействия.

Экспериментальную группу-3 (далее ЭГ-3) составили студенты 2-4 курсов дирижерско-хорового отделения музыкального училища.

Обсудим результаты вторичной диагностики речевого слуха, представленные на рис. 23.



Рис. 23. Распределение студентов ЭГ-3 и КГ-3 по уровням экспрессии речи (методика С.Ф. Ивановой)

В течение эксперимента произошло повышение речевой экспрессии в первой группе студентов, обладающих высоким уровнем экспрессивности речи (до – 13,1%; после – 21,7%;  $\Delta$  - 8,6%) и во второй группе студентов,

характеризующихся средним уровнем развития речевой экспрессии (до – 39,1%; после – 52,2%;  $\Delta$  - 15,2%). А также снижение числа будущих педагогов-музыкантов, обладающих низким уровнем (до – 36,9%, после – 23,9;  $\Delta$  - 13%) и очень низким уровнем экспрессивности речи (до – 10,9%, после – 2,2%;  $\Delta$  - 8,7%).

Статистически достоверные изменения в функционировании речевой экспрессии студентов ЭГ-3 выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$  ( $T_{\text{эмп.}} = 10$ ).

В ходе опытно-экспериментального исследования зафиксированы среднегрупповые статистически значимые изменения внешней экспрессии будущих педагогов-музыкантов (рис. 24).

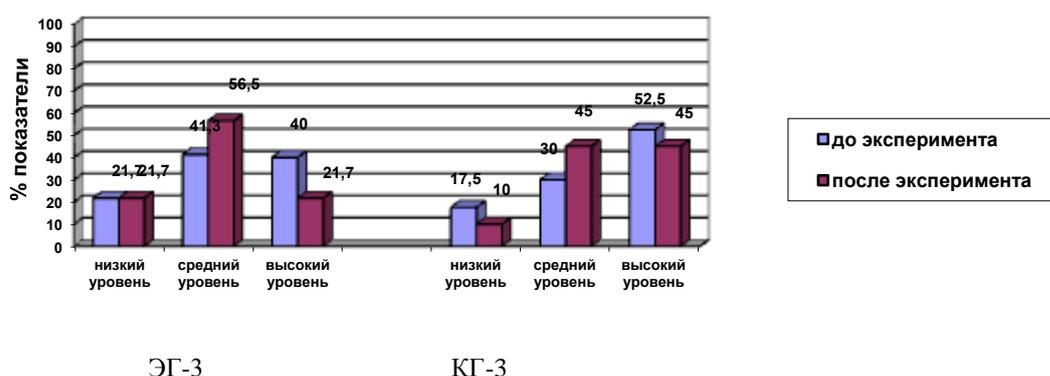


Рис. 24. Распределение студентов ЭГ-3 и КГ-3 по уровням невербальной экспрессией (методика М.А. Поваляевой)

Снизилось проявление невербальной экспрессии на высоком уровне (до – 40%; после – 21,7%;  $\Delta$  - 18,3%), и увеличились показатели в группе студентов, обладающих средним уровнем развития невербальной экспрессии (до – 41,3%; после – 56,5%;  $\Delta$  - 15,2%).

Снижение использования неадекватной двигательной экспрессии в экспериментальной группе студентов ( $T_{\text{эмп.}} = 17$ ) зафиксировано на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Результаты вторичной диагностики эмпатии будущих педагогов-музыкантов представлены на рис. 25.

Произошел сдвиг среднего уровня развития эмпатии с 52,2% до 63,1% ( $\Delta$  - 8,7%) и низкого уровня с 32,6% до 21,7% ( $\Delta$  - 8,7%). Статистический анализ изменений ( $T_{\text{эмп.}} = 7$ ) выявлен на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

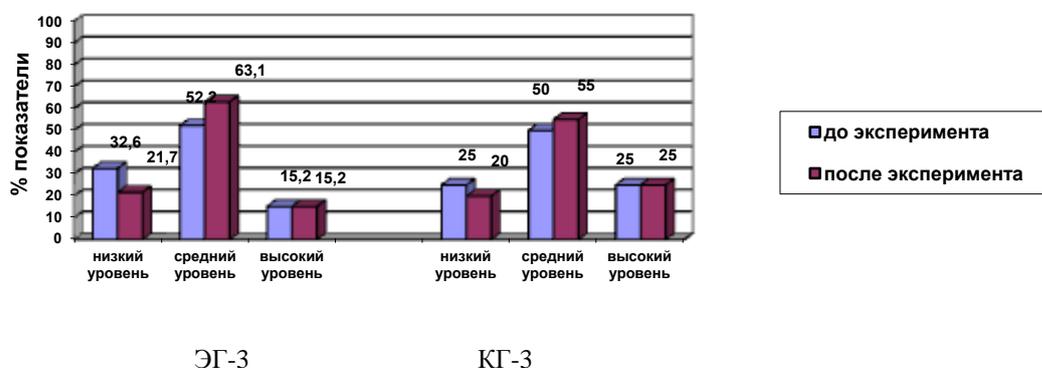


Рис. 25. Распределение студентов ЭГ-3 и КГ-3 по уровням эмпатии (методика И.М. Юсупова)

Зафиксированы среднегрупповые статистически значимые изменения видов эмпатии, являющихся критериями эффективного формирования эмоционально-коммуникативной культуры: эмпатия к детям, эмпатия к незнакомым людям (рис. 26).



Рис. 26. Распределение студентов ЭГ-3 по видам эмпатии (методика И.М. Юсупова)

Увеличение показателей по фактору «эмпатия к незнакомым людям» зарегистрировано на среднем уровне до экспериментального воздействия – 69,6%, после – 76,1%,  $\Delta$  - 6,5%. Снижение показателей зафиксировано на низком уровне (до – 21,7%, после – 19,5%;  $\Delta$  - 2,2%) и очень низком уровне развития эмпатии (до – 6,5, после – 2,2%;  $\Delta$  - 4,3%). Значения фактора изменились на уровне значимости  $p \leq 0,01$  ( $T_{\text{эмп.}} = 7$ ).

Повторная диагностика фактора «эмпатия к детям» выявила увеличение показателей на высоком уровне развития эмпатии (до – 21,8%, после – 28,3%,  $\Delta$  - 6,5%), снижение показателей на низком уровне развития эмпатии (до – 4,3%, после – 0%,  $\Delta$  - 4,3%). Значения фактора изменились на уровне значимости  $p \leq 0,01$  ( $T_{\text{эмп.}} = 7$ ).

Данные показатели развития эмпатийных тенденций личности будущих педагогов-музыкантов говорят о том, что у студентов ЭГ-3 в профессиональной деятельности наблюдается снижение центрированности на себе. Эмоциональные проявления в поступках окружающих их участников образовательного процесса кажутся им понятными и не лишенными смысла. В межличностных отношениях с детьми и незнакомыми лицами будущие педагоги-музыканты могут продемонстрировать чуткость и отзывчивость.

Результаты вторичной диагностики эмоциональной устойчивости (многофакторный опросник Р. Кеттелла) представлены на рис. 27.

Обсудим изменения функционирования эмоциональной устойчивости будущих педагогов-музыкантов в экспериментальной группе.

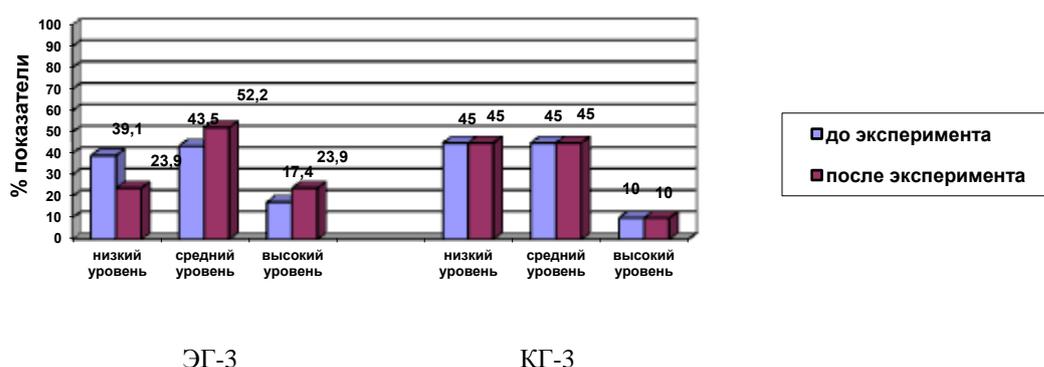


Рис 27. Распределение студентов ЭГ-3 и КГ-3 по уровням эмоциональной устойчивости (многофакторный опросник Р. Кеттелла)

Выявлены среднегрупповые изменения всех уровней эмоциональной устойчивости: изменения произошли на высоком уровне (до – 17,4%, после – 23,9%,  $\Delta$  - 6,5%), среднем уровне (до – 43,5%, после – 52,2%,  $\Delta$  - 8,6%), низком уровне (до – 39,1%, после – 23,9%,  $\Delta$  - 15,2%). Статистический анализ экспериментальных данных проводился с учетом индивидуальных значений

испытуемых по критерию T – Вилкоксона ( $T_{эмп.}=18$ ). Статистически достоверные изменения в функционировании эмоциональной устойчивости выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

Указанные изменения привели к функционированию механизмов эмоциональной саморегуляции на более высоком уровне. Это позволило студентам экспериментальной группы избежать трудностей, связанных с управлением своим психологическим состоянием и руководством общения, умением вызвать в себе эмоциональный настрой на конкретный урок; трудностей, связанных со способностью эмоционального переключения, а также способностью повторного увлечения ранее знакомым музыкальным материалом.

Таким образом, изменения функционирования эмоционально-коммуникативной культуры студентов ЭГ-3 по итогам опытно-экспериментальной работы произошли в следующих направлениях: произошло повышение речевого слуха, эмпатии, эмоциональной устойчивости, адекватности использования способов внешней экспрессии, что позволяет судить о переходе эмоционально-коммуникативной культуры на более высокий уровень функционирования.

### **3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже**

Сравнение результатов формирующего эксперимента проводилось с целью доказательства того, что процесс формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов оказался более успешным, (т.е. у студентов был сформирован теоретический уровень эмоционально-коммуникативной культуры) в экспериментальных группах.

В ходе эксперимента были получены результаты, демонстрирующие количественные изменения и качественные преобразования в формировании

эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

Выявлены среднегрупповые изменения в проявлении компонентов эмоционально-коммуникативной культуры у студентов экспериментальных групп. Наиболее позитивные изменения произошли в проявлении гностического компонента в группе, представленной студентами фортепианного отделения; поведенческого компонента в группах, представленных студентами струнного, духового, народного отделений; мотивационного компонента в группе, представленной студентами дирижерско-хорового отделения музыкального колледжа (рис. 28, табл.6).

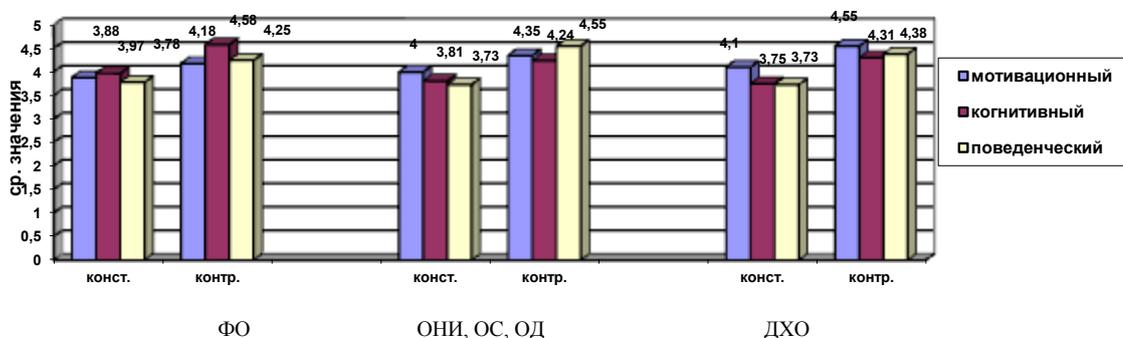


Рис. 28. Распределение студентов экспериментальных групп по показателям компонентов эмоционально-коммуникативной культуры

Таблица 5.

Показатели достоверности сдвига в значениях компонентов эмоционально-коммуникативной культуры студентов экспериментальных групп (t - критерий Стьюдента)

Компо- ненты	ЭГ-1 (ФО) n = 40			ЭГ-2 (ОС, ОД, ОНИ) n = 44			ЭГ-3 (ДХО) n = 46		
	Ср. зн.		t <sub>эмп.</sub>	Ср. зн.		t <sub>эмп.</sub>	Ср. зн.		t <sub>эмп.</sub>
	До	После		До	После		До	После	
Мотиваци- онный	3,88	4,18	2,02*	4,0	4,35	2,25*	4,1	4,55	2,56**
Когнитив- ный	3,97	4,58	2,62**	3,81	4,24	2,33*	3,75	4,31	2,02
Поведенче- ский	3,78	4,25	2,11*	3,73	4,55	2,43*	3,73	4,38	2,57**

Примечание: здесь и далее уровни значимости \* – критическое значение при  $p \leq 0,05$ ; \*\* - критическое значение при  $p \leq 0,01$ .

Статистический анализ экспериментальных данных, проведенный с помощью критерия Стьюдента, позволил установить значимые достоверные

сдвиги в значениях компонентов эмоционально-коммуникативной культуры студентов экспериментальных групп (табл. 5).

Изменение когнитивного компонента эмоционально-коммуникативной культуры зафиксировано на уровне значимости  $p \leq 0,01$  в группе представленной студентами фортепианного отделения. Изменение мотивационного и поведенческого компонентов эмоционально-коммуникативной культуры зафиксировано на уровне значимости  $p \leq 0,01$  в группе представленной студентами дирижерско-хорового отделения.

На уровне значимости  $p \leq 0,05$  зафиксировано изменение мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов эмоционально-коммуникативной культуры в группе представленной студентами отделений струнных, духовых и народных инструментов.

Таблица 6.

Показатели достоверности сдвига в значениях компонентов эмоционально-коммуникативной культуры студентов контрольных групп (критерий Стьюдента)

Компо- ненты	ЭГ-1 (ФО) n = 40			ЭГ-2 (ОС, ОД, ОНИ) n = 44			ЭГ-3 (ДХО) n = 46		
	Ср. зн.		$t_{\text{эмп.}}$	Ср. зн.		$t_{\text{эмп.}}$	Ср. зн.		$t_{\text{эмп.}}$
	До	После		До	После		До	После	
Мотиваци- онный	3,69	3,72	1,35	3,73	3,80	0,39	3,68	3,70	0,91
Когнитив- ный	3,72	4,02	1,05	3,77	3,85	0,46	3,98	4,12	1,22
Поведенче- ский	3,57	3,66	0,23	3,79	3,76	0,24	3,76	3,88	0,11

У студентов контрольных групп не выявлены значимые достоверные сдвиги в проявлении компонентов эмоционально-коммуникативной культуры (табл. 6).

В ходе формирующего эксперимента зафиксированы позитивные изменения в значениях признаков поведенческого компонента эмоционально-коммуникативной культуры в экспериментальных группах. Так у студентов струнного, духового, народного и дирижерско-хорового отделений зафиксирована динамика проявления вербальной и невербальной экспрессии, эмпатии, эмоциональной устойчивости (табл. 7).

Статистически достоверные изменения у студентов фортепианного отделения в проявлении вербальной экспрессии выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ; в проявлении невербальной экспрессии и эмоциональной устойчивости выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Статистический анализ экспериментальных данных проводился с учетом индивидуальных значений испытуемых по критерию Т- Вилкоксона.

Не выявлены достоверные изменения в развитии эмпатии студентов ЭГ-1, что поставило перед нами вопрос дальнейшего изучения проблемы развития эмпатии студентов этих отделений в контексте формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

Таблица 7.

Показатели достоверности сдвига в значениях признаков поведенческого компонента эмоционально-коммуникативной культуры студентов экспериментальных групп (Т-критерий Вилкоксона)

Признаки $T_{\text{эмп.}}$	Вербальная экспрессия	Невербальная экспрессия	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость
ЭГ-1 (ФО) n = 40	13,5**	34*	-	8**
ЭГ-2 (ОС, ОД, ОНИ)n = 44	19*	34*	6,5**	7**
ЭГ-3 (ДХО)n = 46	10**	17**	7**	18*

Статистически достоверные изменения у студентов струнного, духового и народного отделений в проявлении вербальной, невербальной экспрессии и эмпатии выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ; в проявлении эмоциональной устойчивости выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$ .

Статистически достоверные изменения у студентов дирижерско-хорового отделения в проявлении вербальной экспрессии, эмпатии и эмоциональной устойчивости выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ; в проявлении невербальной экспрессии выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

У студентов контрольных групп не выявлены статистически значимые различия в проявлении эмпатии и эмоциональной устойчивости (табл. 8).

Таблица 8.

Показатели достоверности сдвига в значениях признаков поведенческого компонента эмоционально-коммуникативной культуры студентов контрольных групп (Т-критерий Вилкоксона)

Признаки Т <sub>эмп.</sub>	Вербальная экспрессия	Невербальная экспрессия	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость
ЭГ-1 (ФО) n = 40	67*	-	-	-
ЭГ-2 (ОС, ОД, ОНИ) n = 44	63*	-	-	-
ЭГ-3 (ДХО) n = 46	50*	12,5*	-	-

Отметим, что изменение показателей вербальной экспрессии у студентов всех отделений связано не с проведением формирующей работы, а со спецификой учебного процесса музыкантов.

Процесс воспитания музыканта направлен на развитие его музыкальных способностей – музыкальности, музыкального слуха, чувства ритма, координационных способностей. Одним из видов музыкального слуха является интонационный, распознающий смысл звучащей музыки. По своему содержанию интонационный слух идентичен речевому, лежащему в основе вербальной экспрессии. Поэтому развитие музыкального (интонационного) слуха на предметах специального цикла привело к развитию вербальной экспрессии и у студентов контрольных групп.

В ходе опытно-экспериментального исследования выявлены среднегрупповые изменения всех уровней эмоционально-коммуникативной культуры в экспериментальных группах (рис. 29).

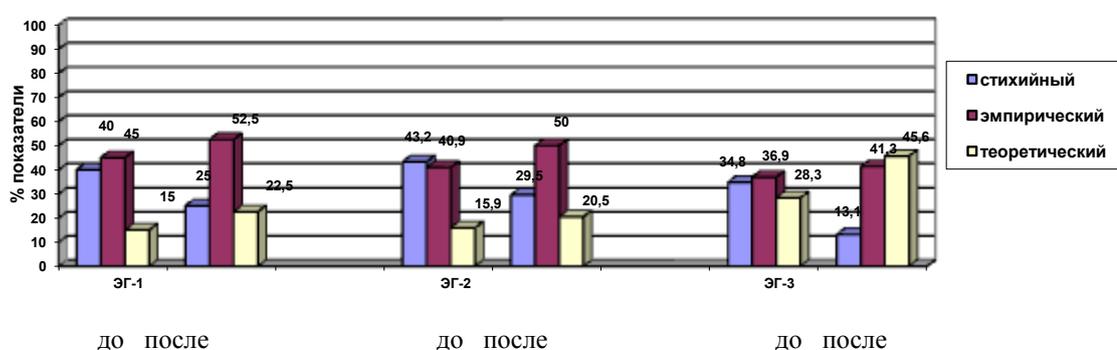


Рис 29. Распределение студентов экспериментальных групп по уровням сформированности эмоционально-коммуникативной культуры после формирующего эксперимента

Изменения произошли на стихийном уровне в группе ФО (до – 40%, после – 25%,  $\Delta$  - 15%), в группе ОНИ, ОС, ОД (до – 43,2%, после – 29,5%,  $\Delta$  - 13,7%), в группе ДХО (до – 34,8%, после – 13,1%,  $\Delta$  – 21,7%); на эмпирическом уровне в группе ФО (до – 45%, после – 52,5%,  $\Delta$  - 7,5%), в группе ОНИ, ОС, ОД (до – 40,9%, после – 50%,  $\Delta$  - 9,1%), в группе ДХО (до – 36,9%, после – 41,3%,  $\Delta$  - 4,4%); теоретическом уровне в группе ФО (до – 15%, после – 22,5%,  $\Delta$  - 7,5%), в группе ОНИ, ОС, ОД (до – 15,9%, после – 20,5%,  $\Delta$  - 4,6%), в группе ДХО (до – 28,3%, после – 45,6%,  $\Delta$  - 17,3%).

Анализ результатов с помощью критерия Стьюдента позволил установить значимые, достоверные сдвиги в значениях уровней сформированности эмоционально-коммуникативной культуры у студентов экспериментальных групп (табл. 9).

Таблица 9.

Показатели достоверности различий в значениях уровней эмоционально-коммуникативной культуры студентов экспериментальных и контрольных групп (t- критерий Стьюдента)

Уровни эмоционально-коммуникативной культуры	ЭГ-1(ФО) n = 40		t <sub>эмп.</sub>
	Ср. значения		
	До	После	
Стихийный	3,90	4,39	2,25*
Эмпирический	3,84	4,40	2,54*
Теоретический	3,87	4,32	2,02*
	ЭГ-2 (ОНИ, ОС, ОД) n = 44		
	До	После	t <sub>эмп.</sub>
Стихийный	3,96	4,37	2,21*
Эмпирический	3,72	4,49	2,67**
Теоретический	3,91	4,36	2,00*
	ЭГ-3 (ДХО) n = 46		
	До	После	t <sub>эмп.</sub>
Стихийный	3,78	4,36	2,40*
Эмпирический	3,74	4,22	2,13*
Теоретический	3,79	4,40	2,65**

Статистически достоверные изменения выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,05$  в сформированности всех уровней эмоционально-коммуникативной культуры у студентов ФО, стихийного и теоретического

уровней у студентов ОНИ, ОС, ОД, стихийного и эмпирического уровней у студентов ДХО. Статистически достоверные изменения выявлены на уровне значимости  $p \leq 0,01$  в сформированности эмпирического уровня у студентов ОНИ, ОС, ОД и теоретического уровня у студентов ДХО.

С целью доказательства того, что реализованная программа формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже оказалась эффективной, мы сравнили результаты формирующего эксперимента в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и КГ-1, КГ-2, КГ-3 (рис. 30.).

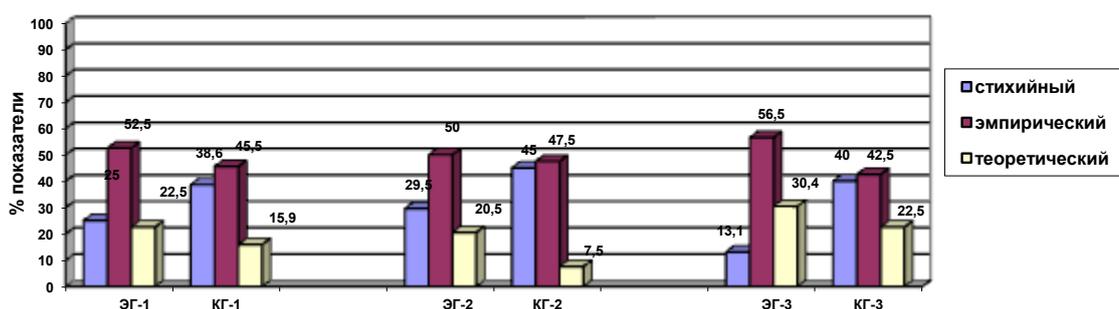


Рис 30. Распределение студентов экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности эмоционально-коммуникативной культуры после формирующего эксперимента.

Анализ результатов проведенных измерений до и после формирующего эксперимента в экспериментальных и контрольных группах позволил установить значимые, достоверные сдвиги в значениях уровней сформированности эмоционально-коммуникативной культуры у студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами (табл.10).

Зафиксированы статистически значимые различия ( $p \leq 0,05$ ) в значениях стихийного и теоретического уровней эмоционально-коммуникативной культуры в группе представленной студентами фортепианного отделения, стихийного и теоретического уровней эмоционально-коммуникативной культуры в группе представленной студентами народного, струнного и духового отделений, стихийного и эмпирического уровней эмоционально-коммуникативной культуры в группе представленной студентами дирижерско-хорового отделения.

Статистически значимые различия ( $p \leq 0,01$ ) зафиксированы в значениях эмпирического уровня в группах представленных студентами фортепианного, народного, струнного и духового отделений, теоретического уровня в группе представленной студентами дирижерско-хорового отделения.

Таблица 10.

Показатели достоверности различий в значениях уровней эмоционально-коммуникативной культуры студентов экспериментальных и контрольных групп (t - критерий Стьюдента)

Уровни	ЭГ-1 n = 40			КГ-1 n = 44		
	Ср. значения		t <sub>эмп.</sub>	Ср. значения		t <sub>эмп.</sub>
	До	После		До	После	
Стихийный	3,90	4,39	2,25*	3,86	3,91	0,83
Эмпирический	3,84	4,40	2,54**	3,79	3,82	0,96
Теоретический	3,87	4,32	2,02*	3,97	4,00	1,44
	ЭГ-2 n = 44			КГ-2 n = 40		
	До	После	t <sub>эмп.</sub>	До	После	t <sub>эмп.</sub>
Стихийный	3,96	4,37	2,21*	3,91	3,94	0,99
Эмпирический	3,72	4,49	2,67**	3,77	3,96	1,56
Теоретический	3,91	4,36	2,00*	3,94	4,10	1,21
	ЭГ-3 n = 40			КГ-3 n = 46		
	До	После	t <sub>эмп.</sub>	До	После	t <sub>эмп.</sub>
Стихийный	3,78	4,36	2,40*	3,70	3,75	1,01
Эмпирический	3,74	4,22	2,13*	3,58	3,74	1,75
Теоретический	3,79	4,40	2,65**	3,77	3,82	0,96

Полученные в результате формирующего эксперимента значимые различия между показателями в экспериментальных и контрольных группах подтверждают эффективность разработанной программы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

Общие итоги исследования позволили сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза доказана, поставленные задачи решены.

## Выводы по третьей главе

Экспериментальное изучение проблемы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже позволило сделать следующие выводы.

У студентов всех экспериментальных групп в большей степени выявлена глорическая и практическая эмоциональная направленность, но у студентов дирижерско-хорового отделения (ЭГ-3) проявились также коммуникативный тип эмоциональной направленности и направленность личности на взаимоотношения.

Сравнение показателей эмоциональной и социально-профессиональной направленности личности показало присутствие значимых различий в проявлении коммуникативной направленности личности и направленности на взаимоотношения между экспериментальной группой, представленной студентами ФО и экспериментальной группой, представленной студентами ДХО. В группе пианистов коммуникативная и социальная направленность личности (на взаимоотношения) проявляется меньше, чем в группе дирижеров.

Проведенный анализ данных констатирующего эксперимента позволяет обсуждать сформированность эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже в соответствии с низким (стихийным) уровнем функционирования эмоционально-коммуникативной культуры. В поведенческом репертуаре будущих педагогов-музыкантов выявлен низкий уровень речевой экспрессивности, неадекватное (преувеличенное) выражение невербальных средств музыкально-педагогической коммуникации; пониженная эмпатия и эмоциональная устойчивость, выраженная в слабой эмоциональной регуляции своей деятельности и поведения.

Опытно-экспериментальная работа по формированию эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже

осуществлялась в процессе реализации технологии формирования эмоционально-коммуникативной культуры и спецкурса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта».

После формирующего взаимодействия в экспериментальных группах студентов произошли изменения в функционировании эмоционально-коммуникативной культуры. В ЭГ-1 (ФО), ЭГ-2 (ОНИ, ОС, ОД) и ЭГ-3 (ДХО) выявлены статистически значимые изменения в показателях экспрессивности речи, эмпатии, внешней экспрессии, эмоциональной устойчивости, что привело к повышению произносительно-речевой и интонационно-речевой культуры будущих педагогов-музыкантов, обогащению их экспрессивного репертуара адекватными экспрессивными акцентами, актуализации эмоциональной отзывчивости, повышению механизмов эмоционально-эстетической регуляции.

Вместе с тем в ЭГ-1 (ФО) не произошло повышения эмпатического показателя эмоционально-коммуникативной культуры, что поставило перед нами вопрос дальнейшего изучения проблемы развития эмпатии будущих педагогов-музыкантов в контексте формирования эмоционально-коммуникативной культуры.

Сравнение показателей уровней эмоционально-коммуникативной культуры в экспериментальных и контрольных группах подтверждают эффективность разработанной программы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

Количество студентов со стихийным уровнем эмоционально-коммуникативной культуры снизилось в ЭГ-1 на 15% (6 человек), в ЭГ-2 на 9,1% (4 человека), в ЭГ-3 на 21,7% (10 человек). Количество студентов с эмпирическим уровнем эмоционально-коммуникативной культуры повысилось в ЭГ-1 на 7,5% (3 человека), в ЭГ-2 на 13,7% (6 человек), в ЭГ-3 на 4,4% (2 человека); с теоретическим уровнем эмоционально-коммуникативной культуры в ЭГ-1 на 7,5% (3 человека), в ЭГ-2 на 4,6% (2 человека), в ЭГ-3 на 17,3% (8 человек).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у студентов фортепианного отделения наблюдается доминирование когнитивного компонента эмоционально-коммуникативной культуры и преобладание эмпирического уровня сформированности эмоционально-коммуникативной культуры; у студентов струнного, духового и народного отделений наблюдается доминирование поведенческого компонента эмоционально-коммуникативной культуры и преобладание эмпирического уровня сформированности эмоционально-коммуникативной культуры; у студентов дирижерско-хорового отделения наблюдается доминирование мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры и преобладание теоретического уровня сформированности эмоционально-коммуникативной культуры.

У студентов контрольных групп по выше перечисленным показателям выявлены незначимые изменения.

Общие итоги исследования позволили сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза доказана, поставленные задачи решены.

## Заключение

Проведенное исследование достигло своей цели, решены поставленные задачи и подтверждена гипотеза, что позволило сделать следующие выводы:

Эмоционально-коммуникативная культура есть личностное образование, представленное системой непрерывно развивающихся личностных качеств (эмоциональной и социально-профессиональной направленностью личности), профессиональных знаний и умений, обеспечивающих эффективность музыкально-педагогической деятельности.

Эмоционально-коммуникативная культура педагога-музыканта проявляется в эмоционально-ценностном отношении к профессиональной деятельности педагога-музыканта, осведомленности в области музыкально-педагогической коммуникации, умении адекватно выразить и передать учащимся эстетические эмоции, эмоциональной идентификации с художественным образом произведения и исполнением учащегося, способности повторного увлечения знакомым музыкальным материалом, умении управлять своим психологическим состоянием.

Эмоционально-коммуникативная культура имеет сложную структуру и включает мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Мотивационный компонент определяет эмоционально-ценностный характер педагогической деятельности музыканта. Его содержание представлено профессиональными установками проявляющимися в личной заинтересованности учителя в коммуникативной деятельности, в проявлении содействия и оказания помощи другим; в эмоционально открытом выражении мыслей и чувств, в проявлении переживания художественно-эстетической природы музыкального искусства, в ориентации на процесс познания, овладения новыми умениями и навыками; в ориентации на сотрудничество с учащимися и качествами выполнения своей работы.

Когнитивный компонент представлен системой научных знаний о коммуникативных и эмоциональных аспектах педагогической деятельности

музыканта психологических знаний в области музыкально-педагогической коммуникации. Кроме того, когнитивный компонент включает рефлексивные способности педагога, позволяющие выявить и преодолеть противоречия, возникающие в профессиональной педагогической деятельности между знанием и поведением, желаемым и должным, возможным и действительным, обеспечивая специалисту переход на новые уровни своего профессионального развития.

Поведенческий компонент характеризуется эффективностью и конструктивностью практической деятельности педагога на основе психологических знаний. Поведенческий компонент включает в себя умелое использование вербальных и невербальных средств общения, высокую эмпатийность, умение управлять своим психическим состоянием.

Проведенный теоретический анализ специальных исследований феномена эмоционально-коммуникативной культуры, выявление структуры и содержания эмоционально-коммуникативной культуры позволили разработать прогностическую модель ее формирования, основанную на поуровневом анализе всех компонентов эмоционально-коммуникативной культуры.

Моделирование эмоционально-коммуникативной культуры выявило три уровня: стихийный уровень (представлен спонтанным функционированием элементов эмоционально-коммуникативной культуры); эмпирический уровень (отличается появлением у педагога-музыканта рефлексивного самоконтроля над своим коммуникативным поведением, осознанием осуществляемых действий); теоретический уровень (предполагает функционирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта с учетом системы профессиональных знаний и умений, а также эмоционально-ценностного отношения к педагогической деятельности).

Необходимыми и достаточными психолого-педагогическими условиями формирования эмоционально-коммуникативной культуры

будущих педагогов-музыкантов явились: актуализация эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога-музыканта; активизация познавательной деятельности студентов; создание активизирующей среды педагогического творчества студентов в рамках прохождения профессионально-педагогической практики; учет специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разных специальностей.

Констатирующий этап исследования формирования эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов подтвердил необходимость внедрения в учебный процесс программы формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже. Содержание программы формирования эмоционально-коммуникативной культуры реализовывалось в двух направлениях: просветительском и коррекционно-развивающем. В организации работы студентов использовались следующие формы взаимодействия: лекционные, семинарские, тренинговые занятия; посещение мастер-классов, творческих встреч, образовательные практикумы; индивидуальное и групповое собеседование; коррекция профессионального поведения; педагогическая практика.

В ходе формирующего эксперимента нам были получены результаты, демонстрирующие качественные изменения уровней сформированности эмоционально-коммуникативной культуры студентов в экспериментальных группах.

Количество студентов со стихийным уровнем эмоционально-коммуникативной культуры снизилось в ЭГ-1 на 15% (6 человек), в ЭГ-2 на 13,7% (6 человек), в ЭГ-3 на 21,7% (10 человек). Количество студентов с эмпирическим уровнем эмоционально-коммуникативной культуры повысилось в ЭГ-1 на 7,5% (3 человека), в ЭГ-2 на 9,1% (4 человека), в ЭГ-3 на 4,4% (2 человека); с теоретическим уровнем эмоционально-

коммуникативной культуры в ЭГ-1 на 7,5% (3 человека), в ЭГ-2 на 4,6% (2 человека), в ЭГ-3 на 17,3% (8 человек).

Опытно-экспериментальное исследование показало, что у студентов фортепианного отделения проявилось доминирование когнитивного компонента эмоционально-коммуникативной культуры и преобладание эмпирического уровня сформированности эмоционально-коммуникативной культуры; у студентов струнного, духового и народного отделений проявилось доминирование поведенческого компонента эмоционально-коммуникативной культуры и преобладание эмпирического уровня сформированности эмоционально-коммуникативной культуры; у студентов дирижерско-хорового отделения проявилось доминирование мотивационного компонента эмоционально-коммуникативной культуры и преобладание теоретического уровня сформированности эмоционально-коммуникативной

Разработанные в процессе исследования методики диагностики, программа спецкурса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта» нашли практическое применение в учебном процессе музыкально-исполнительских отделений музыкального колледжа при ЧГИМ им. П.И. Чайковского, в Центре дополнительного профессионального образования, научно-методической информации и педагогических технологий при ЧГИМ им. П.И. Чайковского.

Проведенное исследование не исчерпывает все психолого-педагогические аспекты формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже. Актуальным остается изучение эмоционально-коммуникативной культуры действующих педагогов-музыкантов, а также влияния индивидуально-типологических особенностей личности на формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже.

## Литература

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 261 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Аврагинер, В.И. Обучение и воспитание музыканта-педагога [Текст] / В.И. Аврагинер – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1984. – 84 с.
4. Агаджанян, Н.А. Стресс и теория адаптации [Текст] / Н.А. Агаджанян. – М.: Оренбург: Б.и., 2005. – 191 с.
5. Актуальные проблемы вузовской музыкальной педагогики: сб. статей. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1984. – 154 с.
6. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст] / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1 – 230 с., т. 2 – 287 с.
7. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. – М.: Педагогика, 1982. – 318 с.
8. Андреева, Г.М., Яноушек, Я. Общение и оптимизация совместной деятельности [Текст] / под ред. Г. М Андреевой, Я. Яноушека – М.: Изд. МГУ, 1987. – 307 с.
9. Арнольдов, А.И. Человек и мир культуры: введение в культурологию [Текст] / А.И. Арнольдов. – М.: 1993. – 352 с.
10. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки [Текст] / Л.Г. Арчажникова. – М.: Музыка, 1984. – 112 с.
11. Асафьев, Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе [Текст] // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1973. – С. 43-60.
12. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б.В. Асафьев. – М.: Музыка, 1973. – 142 с.

- 13.Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание, управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981.-432 с.
- 14.Бабаян, А.Г. Психолого-педагогические аспекты музыкального образования и воспитания [Текст] // Актуальные проблемы музыкальной культуры, искусства и образования: тез. докл. науч.-практ. конф., – Челябинск: ЧВМУ (вуз), 2001. Часть II, – 104 с.
- 15.Бадмаев, Б.Ц., Малышев А.А. Психология обучения речевому мастерству [Текст] / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. – М.: Владос, 1999. – 222 с.
- 16.Бардушко, И.В. Общение учителя и ученика в музыкально-педагогическом процессе [Текст] // Психолого-педагогические проблемы музыкального образования: сб. науч. ст. – Челябинск, ЧИМ, 2004. – 99 с.
- 17.Баренбойм, Л.А. Фортепианная педагогика и исполнительство [Текст] / Л.А. Баренбойм. – Л.: Сов. композитор, 1973. – 272 с.
- 18.Безгинова, И.В. Стратегия культуры и современного музыкального образования: современные проблемы [Текст] // Музыкальное образование в свете новых тенденций социокультурного развития России: Тез. докл. обл. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧИМ, 2003. – 112 с.
- 19.Берлянчик, М.М. Проблемы российского музыкального образования и современные тенденции педагогики искусства [Текст] // Тез. докл. науч.-практ.-конф., – Челябинск: ЧВМУ (вуз), 2001. Часть II, – 104 с.
- 20.Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
- 21.Берулава, М.Н. Теория и практика гуманизации образования [Текст] / М.Н. Берулава: науч. ред. А.П. Кураков. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 329 с.
- 22.Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры: два филос. введ. в двадцать первый век [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
- 23.Битянова, Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии [Текст] / Н.Р. Битянова. – М.: МПСИ; Флинта, 1998. – 48 с.

24. Бодалев, А.А. Личность и общение: избр. психол тр. [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Междунар. пед акаде.. 1995. – 324 с.
25. Бодалев, А.А. Психология личности [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: МГУ, 1998. – 188 с.
26. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологические исследования [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
27. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко. – М.: Филинь, - 1996. – 470 с.
28. Болдышева, Т.Н. Культура учебного труда студента [Текст] / Т.Н. Болдышева. – Томск: ТГПИ, 1976. – 59 с.
29. Большаков, В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры [Текст] / В.Ю. Большаков. – СПб.: Социально-психолог. центр, 1996. – 380 с.
30. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В.П. Зинченко – СПб, 2005. – 537 с.
31. Большой словарь иностранных слов [Текст] / сост. А.Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф, 2005. – 815 с.
32. Борисова, Е.С. Дирижер-хормейстер: психология профессионального и личностного становления [Текст] / Е.С. Борисова // Музыкальная психология и психотерапия: науч.-метод. Журнал, 2008. – Вып. 5. – С. 45 – 55.
33. Боровик, О.Н. Когнитивное и личностное развитие студентов педагогического колледжа с разной специализацией: автореф. дис. ... канд. псих. наук [Текст] / О.Н. Боровик. - М.: Изд-во Моск. гос. открыт. пед. ун-та, 2002. – 24 с.
34. Бочкарев, Л.И. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Л.И. Бочкарев. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2006. – 352 с.
35. Бродецкий, А.Я. Внеречевое общение в жизни и искусстве: Азбука молчания: учеб. пособие– М.: Владос, 2000. – 191 с.

36. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учеб пособие [Текст] / О.С. Булатова. – М.: Академия, 2001. – (Высшее образование). – 240 с.
37. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика: учеб. пособие [Текст] / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2006. – 350 с.
38. Введение в педагогическую деятельность [Текст] / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.: ред. А.С. Роботова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
39. Вершинина, Г.Б. Эмоционально-речевое развитие учащихся на основе использования музыки в системе работы над коммуникативными умениями: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Г.Б. Вершинина. – М.: МПГУ, 1996. – 39 с.
40. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1967. – 415 с.
41. Волкова, О.В. Проблемы профессионального становления музыканта: социологический аспект [Текст] // Современные проблемы методологии, теории и практики музыкального образования: тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧИМ, 2004. – 138 с.
42. Вопросы психологии коллектива школьников и студентов: Сб. ст. / под ред. И.А. Френкеля. – Курск: Б. и., 1972. – 188 с.
43. Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. И.Л. Баскакова. – М.: МГПИ, 1981. – 162 с.
44. Воспитание педагогической культуры будущего учителя: сб. ст. / отв. ред. Орехов Ф.А. – Челябинск: ЧГПИ, 1977. – 106 с.
45. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 572 с.
46. Гамезо, М.В., Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М.В. Гамезо, Л.М. Орлова. – М.: Изд-во МГОПУ, АНОО НОУ, 1999. – 234 с.

47. Гарлицкий, М.А. А.И. Ямпольский – педагог, музыкант [Текст] // Мастера скрипичной педагогики. – М.: Музыка, 1974. – 153 с.
48. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее: (кризис образования в России на пороге 21 века) [Текст] / Б.С. Гершунский. – Челябинск: Изд-во Челяб. фил. ИПО, 1993. – 240 с.
49. Глассер, У. Школы без неудачников: (пер. с англ.) [Текст] / общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиловского. – М.: Прогресс, 1991. – 174 с.
50. Глозман, Ж.М. Общение и здоровье личности: учеб пособие [Текст] / Ж.М. Глозман. – М.: Академия, 2002. – 201 с.
51. Глуханюк, Н.С. Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога [Текст] / Н.С. Глуханюк // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. - №1. – С. 175-185.
52. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе [Текст] / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение. 1965. – 260 с.
53. Готсдинер, А.Л. Дидактические основы музыкальности развития учащихся [Текст] / А.Л. Готсдинер // Вопросы музыкальной педагогики: сб. ст. / ред. В.И. Руденко. – М.: Музыка, 1980. – Вып. 2. – С. 10 – 28 с.
54. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология [Текст] / А.Л. Готсдинер. – М.: NB Магистр, 1993. – 191 с.
55. Гребенюк, Е.В. Становление профессиональной компетентности будущего учителя музыки в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ...канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Гребенюк. – СПб., 2005. – 185 с.
56. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: кн. для учителя [Текст] / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения). – 142 с.
57. Григорьев, В.В. Исполнитель и эстрада [Текст] / В.В. Григорьев. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2006. – 156 с.

58. Григорьев, В.В. О некоторых психологических аспектах работы педагога-музыканта [Текст] // Вопросы музыкальной педагогики. – М.: Музыка, 1987. – 123 с.
59. Гутова, Г.Ю. Формирование педагогического мастерства музыканта [Текст] // Психолого-педагогические проблемы музыкального образования: Сб. науч. ст. – ЧИМ: Челябинск, 2004. – 99 с.
60. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных [Текст] / Ч. Дарвин. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
61. Деркач, А.А. Акмеология [Текст] / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2002. – 681 с.
62. Десяева, Н.Д., Лебедева, Т.А., Ассуирова, Л.В. Культура речи педагога: учеб пособие [Текст] / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М.: Академия, 2003. – 191 с.
63. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения [Текст] / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
64. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность [Текст] / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат. 1978. – (Над чем работают, о чем спорят философы). – 272 с.
65. Долгова, В.И. Акмеология управления: (на примере инновационной деятельности кадров гос. службы) [Текст] / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 380 с.
66. Долгова, В.И. и др. Формирование эмоциональной устойчивости личности [Текст] / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин: Рос. гос. пед. ун-т. – СПб.: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2002. – 165 с.
67. Долгова, В.И., Пожарский С.Д. Акмеология: хрестоматия [Текст] / Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: ЧГПУ, 2001. – 55 с.
68. Дорошенко, Т.В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: автореферат дис. ... канд. псих. наук [Текст] / Т.В. Дорошенко. – Хабаровск, 2007. – 26 с.
69. Дорфман, Л.Я. Эмоции в искусстве: теорет. подходы и эмпирич. Исследования [Текст] / Л.Я. Дорфман. – М.: Смысл, 1997. – 424 с.

- 70.Елизова, Е.И. Формирование коммуникативно-экспрессивных умений у будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.И. Елизова. – Шадринск: Б.и., 2003. – 164 с.
- 71.Елканов, С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя [Текст] / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
- 72.Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М.И. Еникеев. – М: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 560 с.
- 73.Жакупова, Я.Т. Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта [Текст]: Программа для музыкальных колледжей по специальностям 070102.52 «Инструментальное исполнительство», 070106.52 «Хоровое дирижирование», 070113.52 «Теория музыки». – Челябинск: ЧГИМ, 2007. – 20 с.
- 74.Жакупова, Я.Т. Практикум по учебному курсу «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта» для музыкальных колледжей по специальностям 070102.52 «Инструментальное исполнительство», 070106.52 «Хоровое дирижирование», 070113.52 «Теория музыки» [Текст] / Я.Т. Жакупова. – Челябинск, 2007. – 27 с.
- 75.Жеребкина, В.Ф. Формирование педагогической коммуникативной компетенции будущих учителей в процессе обучения в вузе: автореф. дис ... канд. пед. наук [Текст] / В.Ф. Жеребкина. – Челябинск: ЧГПУ. 2001. – 18 с.
- 76.Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: спецпрактикум по социальной психологии [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
- 77.Жукова, О.А. Музыкальное образование в контексте современной культуры [Текст] // Музыкальное образование в свете новых тенденций социокультурного развития России: Тезисы докл. / ЧИМ. – Челябинск, 2003, 112 с.

78. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 208 с.
79. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Сфера, 2003. – 47 с.
80. Зарецкая, Е.Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации [Текст] / Е.Н. Зарецкая. – М.: Дело, 2002. – 477 с.
81. Зарецкая, И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя [Текст] / И.И. Зарецкая: отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
82. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: изд-во Урал. Гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 244 с.
83. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 240 с.
84. Зеленин, В.М. Роль речевого общения в скрипичной педагогике [Текст] // Вопросы методики начального музыкального образования. – М.: Музыка, 1981. – 96 с.
85. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – Ростов н/д, Феникс, 1997. – 477 с.
86. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
87. Иванова, С.Ф. Речевой слух и культура речи [Текст] / С.Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 1970. – 96 с.
88. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб пособие [Текст] / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М.: Флинта: Наука. 1998. – 197 с.
89. Игры – обучение, тренинг, досуг: В 4 кн. / (сост. композиции игр Е.Н. Розанова): под ред. В.В. Петрусинского. – М.: Новая шк., 1994. – 363 с.
90. Изард, К.Е. Эмоции человека [Текст] / Изард, К.Е. / под. ред. Л.Я. Гозмана, М.С.Егоровой. – М.: Изд-во МГУ. 1980. – 439 с.

91. Интенсификация творческой деятельности студентов / под ред. В. Андреева, Г. Мельхорна. – Казань: КГУ, 1990. – 200 с.
92. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
93. Каган, М.С. Мир общения: проблемы межсубъект. отношений [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.
94. Каган, М.С. Музыка как выражение и предвосхищение культуры [Текст] / М.С. Каган, В.П. Зинченко, В.А. Апрелева. – СПб.: Инфо, 2004. – 380 с.
95. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие [Текст] / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 496 с.
96. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 271 с.
97. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия [Текст] / Б.Д. Карвасарский. – М.: 1985. – 272 с.
98. Каузова, А.Г. Гуманно-личностный подход и развивающие тенденции в фортепианно-исполнительском обучении [Текст] / А.Г. Каузова // Преподаватель. – 1999. – 4. – С. 33 – 36.
99. Коломинский, Я.Л. Человек: книга для учащихся [Текст] / Я.Л. Коломинский. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
100. Колядинцева, О.А. Организационно-педагогические условия и факторы развития культуры эмоций учителя в системе повышения квалификации: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / О.А. Колядинцева. – Омск, 2005. – 201 с.
101. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя [Текст] / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
102. Конаржевский, Ю.А., Анализ урока [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 336 с.
103. Конаржевский, Ю.А., Сохрина, В.Г. Технология обучения системному подходу к педагогическому анализу урока [Текст] / Ю.А. Конаржевский, В.Г. Сохрина. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 69 с.

104. Копчевский, Н.Б. Артур Шнабель – исполнитель и педагог [Текст] // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1971. – Вып.3. – 128 с.
105. Корженевский, И.П. Профессиональное мастерство музыканта-педагога [Текст] / И.П. Корженевский. – Киев: Муз. Украина, 1979. – 207 с.
106. Кочюнас, Р. Психологическое консультирование и групповая психотерапия [Текст] / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. – 464 с.
107. Кравченко, А.И. Культурология [Текст] / А.И. Кравченко. – М.: Проспект, 2006. – 285 с.
108. Кременштейн, Б.Л. О педагогике Г.Г. Нейгауза [Текст] / Б.Л. Кременштейн // Вопросы фортепианной педагогики. – М.: Музыка, 1971. – Вып. 3.
109. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк ., 1990. – 140 с.
110. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: психол. структура деятельности и формирование личности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
111. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М: Просвещение, 1989. – 241 с.
112. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Ленингр. орг. о-ва «Знание» РСФСР, 1985. – 32 с.
113. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.
114. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб.: МААН, 1993. – 121 с.
115. Кузьмина, Н.В., Системный подход в педагогическом исследовании [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1980. – 117 с.

116. Кулева, О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования, 60-90 годы XX века: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / О.М. Кулева. – М., 2000. – 221 с.
117. Кулюткин, Ю.Н. Психологические знания и учитель [Текст] / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1983. № 3. – С. 54-61
118. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание [Текст] / В.А. Лабунская. – Ростов н/ Д.: Феникс, 1999. – 529 с.
119. Лагутин, А.И. Основы педагогики музыкальной школы: учеб пособие [Текст] / А.И. Лагутин. – М.: Музыка, 1985. – 144 с.
120. Латышин, В.В. Воспитание профессионала в педагогическом вузе [Текст] / В.В. Латышин, А.Н. Богачев, В.И. Долгова – СПб: Изд-во Рос гос. пед. ун-та. Ч. I. – 2002. – 300 с.
121. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков [Текст] / П. Лафренье. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
122. Левина, И.Р. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / И.Р. Левина. – Уфа, 2004. – 277с.
123. Левитан, К.М. Основы педагогической деонтологии [Текст] / К.М. Левитан – М.: Наука, 1994. – 192 с.
124. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
125. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
126. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
127. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина: под ред. А.Г. Рузской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОЖЭК», 1997. – 384 с.

128. Лифинцева, Н.И. Формирование профессионально-психологической культуры учителя [Текст] / Н.И. Лифинцева. – М.: Изд-во МПГУ; Курск: КГПУ, 200. – 204 с.
129. Лихолетов, В.В. Профессиональное образование: гуманизация и технологии творчества [Текст] / науч. ред. М.М. Зиновкина. – М.: Изд-во Моск. гос. индустр. ун-та, 2001. – 231 с.
130. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения [Текст] / А.А. Лобанов – М.: Академия, 2004. – 192 с.
131. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981. – 206 с.
132. Лутошкин, А.Н. Исследование эмоциональных состояний группы школьников; автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / А.Н. Лутошкин. – М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1969. – 19 с.
133. Макаренко, А.С. Собрание сочинений: В 7 т. – М., 1957 – 1958.
134. Макарова, С.В. Проблема формирования эмоциональной культуры школьников в процессе музыкального образования [Текст] / С.В. Макарова // Музыкальное и художественное образование детей и юношества: проблемы и поиски: Материалы всеросс. науч.-практ. конф., – Екатеринбург: УрГПУ, 2008. – 308 с.
135. Максимова, Г.П. Коммуникативная культура преподавателя и ее развитие в профессиональной деятельности: дисс. ... пед. наук [Текст] / Г.П. Максимова. – Ростов н/Дону, 2000. – 179 с.
136. Малинковская, А.В. Подготовка специалиста в музыкальном вузе и «модель выпускника» [Текст] / А.В. Малинковская // Психолого-педагогические проблемы музыкального образования: сб. тр. Гос. муз.-пед. ин-т. им. Гнесиных, 1979. – Вып. 43. – С. 21 – 59.
137. Марищук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – СПб.: Сентябрь, 2001. – 260 с.

138. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
139. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки [Текст] / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1975. – 256 с.
140. Мижериков, В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / В.А. Мижериков. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс». 1998. – 544 с.
141. Миронов, А.В. О некоторых вопросах психологии чувств и их роли в художественном восприятии и творчестве [Текст] / А.В. Миронов // Вопросы психологии. – 1969. - № 6. – 77 с.
142. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психол. содержание, диагностика, коррекция [Текст] / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
143. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина, – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
144. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1986. – 160 с.
145. Мурашов, А.А. Речевое мастерство учителя: (пед. риторика) [Текст] / А.А. Мурашов. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 393 с.
146. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
147. Муцмахер, В.И. Формирование профессионально-значимых качеств личности будущего учителя музыки: учеб. пособие [Текст] / В.И. Муцмахер. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 64 с.
148. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры [Текст] / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 2002. – 204 с.
149. Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. [Текст] / Немов Р.С. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС 2003. – Т. 1. – 631 с.

150. Немыкина, И.Н. Основы музыкальной педагогики: учеб. пособие [Текст] / И.Н. Немыкина. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 1993. – 64 с.
151. Ноос, И.Н. Введение в практику психологического эксперимента [Текст] / И.Н. Ноос. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 304 с.
152. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
153. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 57000 слов [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.
154. Панфёров, В.Н. Психология общения [Текст] / В.Н. Панфёров // Вопросы философии - М.: Наука, 1972. – 131 с.
155. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд. Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
156. Певзнер, Н.Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности: дисс. ... канд. псих. наук [Текст] / Н.Ю. Певзнер. – 2007. – 206 с.
157. Педагогическая психология [Текст] / под ред. Н.В. Ключевой – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 399 с.
158. Педагогическая риторика: практикум для вузов [Текст] / ред. Н.А. Ипполитова. – М.: Олимп, 2003. – 443 с.
159. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб пособие [Текст] / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – М.: Пед. о-во России, 2001. – (Проф. культура педагога). – 249 с.
160. Петелин, А.С. Профессионально-личностное становление учителя музыки в многоуровневой системе образования: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / А.С. Петелин. – Воронеж, 2006. – 493 с.
161. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социал.-психол. тренинг [Текст] / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
162. Петровский, А.В. Психология: учеб. пособие [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2000. – 501 с.

163. Петрушин, В.И. Музыкальная психология [Текст] / В.И. Петрушин. – М.: Музыка, 1997. – 340 с.
164. Пискунов, А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст] / А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971. – 560 с.
165. Поваляева, М.А. Невербальные средства общения [Текст] / М.А. Поваляева, О.А. Рутер. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 346 с.
166. Подготовка студентов и повышение квалификации педагогических кадров в условиях гуманизации школы: Межвуз. сб. науч. тр. / М-во образования России, Самар. гос. пед. ин-т им. В.В. Куйбышева, - Самара.: Изд-во СамГПИ, 1992. – 123 с.
167. Подуровский, В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности [Текст] / В.М. Подуровский, Н.В.Суслова. – М.: Изд-во ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
168. Попова С.В. О подготовке студентов педагогического вуза – будущих учителей музыки к концертному выступлению [Текст] / С.В. Попова // Музыкальное и художественное образование детей и юношества: проблемы и поиски [Текст]: Материалы. всеросс. науч.-практ. конф., – Екатеринбург: УрГПУ, 2008. – 308 с.
169. Практикум по возрастной психологии [Текст] / под ред. Л.А.Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2005. – 688 с.
170. Практикум по социально-психологическому тренингу [Текст] / под ред. Б.Д.. Парыгина. – СПб.: Изд-во В.А.. Михайлова, 2000. – 352 с.
171. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
172. Проблемы философии культуры: опыт ист.- материалист. анализа [Текст] / В.М. Межуев, Н.С. Злобин, В.Ж Келле. и др.: под. ред. В.Ж Келле.- М.: Мысль, 1984. – 325 с.
173. Психогимнастика в тренинге [Текст] / под ред. Н.Ю.. Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт тренинга, 2000. – 256 с.

174. Психологическая подготовка к педагогической деятельности: учеб. пособие [Текст] / В.Н. Борисов, О.Г. Ковалев, С.А. Лузин, А.И. Ушатиков. – М.: Академия, 2002. – 143 с.
175. Психологическая служба в вузе: сб. ст. [Текст] / под ред. Н.М. Пейсахова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1981. – 240 с.
176. Психологические и психофизические особенности студентов [Текст] / под ред. Н.М. Пейсахова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1977. – 296 с.
177. Психологический словарь [Текст] / ред. В.В. Давыдов и др. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 439 с.
178. Психология профессионального здоровья [Текст] / ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. – 480 с.
179. Пузикова, О.В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности: на примере личности учителя: дисс. ... канд. псих. наук [Текст] / О.В. Пузикова. – Хабаровск, 2003. – 210 с.
180. Пунг, Э.Ю. Опыт экспериментального исследования эмоциональной напряженности в ситуации экзамена : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Э.Ю. Пунг. – Моск. гос. Пед. ин-т. – М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1969. – 21 с.
181. Рабинович, Д.А. Исполнитель и стиль [Текст] / Д.А. Рабинович. – М.: Сов. композитор, 1981. – 228 с.
182. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике [Текст] / В.Г. Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 141 с.
183. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 1998. – 672 с.
184. Рапацкая, Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки [Текст] / Л.А. Рапацкая. – М.: Прометей, 1991. – 137 с.
185. Раппопорт, С.Х. Искусство и эмоции [Текст] / С.Х. Раппопорт. – М.: Музыка, 1972. – 168 с.

186. Рахимов, А.Э. Педагогическая акмеология: наука о закономерностях достижения профессиональной вершины [Текст] / А.Э. Рахимов. – Уфа: Изд-во БГПИ, 1999. – 246 с.
187. Рачковская, Н.А. Педагогические условия развития эмоциональной культуры будущего учителя: дисс. ...канд. пед. наук [Текст] / Н.А. Рачковская. – Хабаровск, 2001. – 210 с.
188. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти [Текст] / А.А. Реан. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК. 2005. – 416 с.
189. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст] / Я. Рейковский: под ред. О.В. Овчинниковой. – М.: Прогресс. – 1979. – 392 с.
190. Рейнгальд, Б.М. Как я обучала Э.Г. Гилельса [Текст] / Б.М. Рейнгальд // Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве. – М.; Л., 1966. – 183 с.
191. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности [Текст] / Х. Ремшмидт. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 315 с.
192. Рогов, Е.И. Психология общения [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2004. – 335 с.
193. Ройзен, Г.А. Психологические аспекты общения педагога и студента в вокальном классе [Текст] / Г.А. Ройзен // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1984. – 102 с.
194. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя [Текст] / М.М. Рубинштейн: ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2004. – 172 с.
195. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
196. Руденко, В.И. Некоторые вопросы подготовки педагога детской музыкальной школы к педагогической деятельности [Текст] / В.И. Руденко // Вопросы музыкальной педагогики. – М.: Музыка, 1986. – Вып. 7. – 80 с.

197. Рудестам, К. Групповая психотерапия [Текст] / К. Рудестам. – СПб.: Питер, 1998. – 376 с.
198. Русалова, М.Н. Экспериментальное исследование эмоциональных реакций человека [Текст] / М.Н. Русалова. – М.: Наука, 1979. – 171 с.
199. Савостьянов, А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя [Текст] / А.И. Савостьянов. – М.: Владос, 2001. – 142 с.
200. Савшинский, С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением [Текст] / С.И. Савшинский. – М.; Л.. 1968. – 107 с.
201. Самарокова, И.В. Формирование эмоциональной культуры будущего учителя: дисс. ...канд. пед. наук [Текст] / И.В. Самарокова. – Магнитогорск, 2003. – 202 с.
202. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека [Текст] / Е.Е. Сапогова. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 460 с.
203. Сафронова, О.Г. О структуре коммуникативной деятельности дирижера [Текст] / О.Г. Сафронова // Музыкальные традиции современной России: материалы Межд. науч-практ. конф. 28-30 нояб. 2005 г. Челябинск. – Челябинск: ЧИМ. – 70 с.
204. Сафронова, О.Г. Формирование коммуникативной культуры студентов музыкальных учили в процессе хормейстерской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед наук [Текст] / О.Г. Сафронова. – Челябинск, 2005. – 20 с.
205. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 255 с.
206. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст] / Е.М. Семенова. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии. 2002. – 213 с.
207. Семикин, В.В. Психологическая культура в образовании человека [Текст] / В.В. Семикин. – СПб.: Изд-во «Союз», 2002. – 163 с.
208. Семикин, В.В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: дисс. ...докт. псих. наук [Текст] / В.В. Семикин. – СПб, 2004. – 379 с.

209. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.
210. Сидоренко, Е.В. Мотивационный тренинг: практ. руководство [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 233 с.
211. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 208 с.
212. Сизова, Е.Р. Музыкальное образование в контексте реформирования российской образовательной системы: противоречия и проблемы [Текст] / Е.Р. Сизова // Современные проблемы методологии, теории и практики музыкального образования: Тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧИМ, 2004. – 138 с.
213. Сизова, Е.Р. Организация и содержание профессиональной подготовки музыканта-педагога в условиях современного социума [Текст] / Е.Р. Сизова. – М.: АПК и ППРО: Челябинск, 2007. – 171 с.
214. Сизова, Е.Р. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях современной музыкально-образовательной системы // Психолого-педагогические проблемы музыкального образования: Сб. науч. ст. – Челябинск, ЧИМ, 2004. – 99 с.
215. Симонов, П.В. Высшая нервная деятельность человека: мотивационно-эмоциональные аспекты [Текст] / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1975. – 175 с.
216. Скворцова, О.Г. Профессиональная культура преподавателя вуза: управленческий аспект: дисс. ... канд. социол. наук [Текст] / О.Г. Скворцова. – Новосибирск, 2003. – 178 с.
217. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / В.А. Сластенин. – М: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
218. Словарь практического психолога [Текст] / сост. Ю.Г. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

219. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе [Текст] / сост. Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский дом «Восток», 2001. – 81 с.
220. Соколов, Э.В. Культура и личность [Текст] / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1972. – 228 с.
221. Солонкина, О.В. Психодиагностика в социально-культурном сервисе и туризме: учеб. пособие [Текст] / Солонкина О.В., Д.М. Рамендик. – М.: Академия, 2004. – 222 с.
222. Социологические и методологические проблемы междисциплинарных исследований // Вопросы философии. – 1985. - № 5. – 140 с.
223. Станиславский, К.С. Собрание сочинений в 8 т. [Текст] / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1954. – Т.2. – 516 с.
224. Стернин, И.А. Практическая риторика: учеб пособие для вузов [Текст] / И.А. Стернин. – М.: Академия, 2006. – 269 с.
225. Столяренко, Л.Д. Педагогика: учеб. пособие [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 448 с.
226. Суворова, С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: дис. ... докт. пед. наук [Текст] / С.Л. Суворова. – Челябинск: ЧГПУ, 2005. – 350 с.
227. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учеб-воспитат. работы в сел. сред. шк. [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 396 с.
228. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Прогресс, 1983. – 437 с.
229. Таллибулина, М.Т. Гендерный подход в психологии музыкальной одаренности [Текст] / М.Т. Таллибулина // Музыкальная психология и психотерапия: науч.-метод. Журнал, 2008. – Вып. 5. – С. 74 – 87.
230. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избр. психологические труды [Текст] / Б.М. Теплов: ред. М.Г.

- Ярошевского. – М.: Московск. психолого-социальн. ин-т: Воронеж: МОДЭК, 1998. – 539 с.
231. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М.Теплов. – М.-Л.: Изд. академии пед. наук РСФСР, 1947. – 334 с.
232. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения [Текст] / Л.Н. Толстой. – М.: Педагогика, 1989. – 500 с.
233. Ушатиков, А.И. Аудиовизуальная психодиагностика: практикум [Текст] / А.И. Ушатиков, О.г. Ковалев, В.Н. Борисов. – М.: Академия, 2000. – (Пед. образование). – 104 с.
234. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. [Текст] / К.Д. Ушинский: ред. Еголин А.М., Медынский Е.Н., Струминский В.Я. – М.: Л.: Изд-во АПН, 1948-1950. – Т. 8. – 628 с.
235. Федорович, Е.Н. Основы психологии музыкального образования [Текст] / Е.Н. Федорович. - Екатеринбург: УрГПУ, 2004. – 152 с.
236. Фейгин, М.Э. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога [Текст] / М.Э. Фейгин. – М.: Музыка, 1973. – 195 с.
237. Фейгин, М.Э. О профессии педагога музыкальной школы [Текст] / М.Э. Фейгин. – М.: Музыка, 1971. – 173 с.
238. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство [Текст] / С.Е. Фейнберг. – М.: Музыка, 1965. – 515 с.
239. Физиологические основы положительных и отрицательных эмоциональных состояний [Текст] / отв. ред. П.В. Симонов. – М: Наука, 1972. – 135 с.
240. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.
241. Хазанов, П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель-ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью): автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / П.А. Хазанов. – М.: МПГУ, 2006. – 51 с.

242. Хамитов, Э.Ш. Контингент гуманитарного вуза: теория, подходы, практика формирования [Текст] / Э.Ш. Хамитов: ред. Г.Ш. Ахияров. – Челябинск: Факел, 1999. – 211 с.
243. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Г.М. Цыпин. – М.Академия, 2003. – 368 с.
244. Шакуров, Р.Х. Эмоции. Личность. Деятельность [Текст] / Р.Х. Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2001. – 180 с.
245. Шамова Т.И. Управление образовательными системами [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
246. Школяр, В.А. Обновление содержания музыкального образования с методологических позиций: опыт исследования проблемы [Текст] / В.А. Школяр. – М.: Флинта, 1999. – 88 с.
247. Щербакова, А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования: учеб. пособие [Текст] / А.И. Щербакова. – М.: Прометей, 2001. – 424 с.
248. Щербакова Н.А. Формирование эмпатических способностей студентов средствами художественной литературы [Текст] / Н.А. Щербакова. -
249. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии [Текст] / Н.Е. Щуркова. – М.: Пед. о-во России, 1998. – (Проф. культура педагога). – 249 с.
250. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 69 с.
251. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк [Текст] / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1996. – 291 с.
252. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты [Текст] / Н.Я. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002, - 194 с.
253. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие [Текст] / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 638 с.

254. Якупов, А.Н. Музыкальная коммуникация: вопросы теории и практики управления [Текст] / А.Н. Якупов . – Новосибирск: Трина, 1993. – 178 с.
255. Ястребова, Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Г.А. Ястребова. – Волгоград, 1998. – 246 с.
256. Ященко Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации [Текст] / Е.Ф. Ященко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 383 с.
257. Swanwick. K. Music, Maind and Education [Text] / K. Swanwick. – London – New-York, 1988. – 90 p.
258. The new Grove Dictionary of Music and Musicians. Edited by Stanley Sadie in twenty volumes, 1980. Groves dictionaries of music inc., New-York. Reprinted in 1995.

**Методики диагностики эмоционально-коммуникативной культуры  
будущих педагогов-музыкантов**

**Методика определения эмоциональной направленности личности  
(Б.И. Додонов)**

**Цель:** изучение эмоциональной направленности личности

**Инструкция:** выполните в указанном порядке следующие задания.

1. Внимательно прочитайте нижеприведенный перечень приятных переживаний и запишите номер того из них, которое вы больше всего любите испытывать. Если совершенно уверены в правильности своего ответа, заключите выписанный номер в кружок.

2. Остальные номера расположите вправо по строчке в порядке предпочтения, которое вы отдаете одной эмоции перед другой.

Например: 2,8,3,5,1,6,2,4,7,10 (если не уверены, что на первое место поставили действительно самое желанное для вас переживание, заключать номер в кружок не надо).

**Перечень переживаний**

1. Чувство необычного, таинственного, неизведанного, появляющегося в незнакомой обстановке, местности.

2. Радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше.

3. Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов.

4. Удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходства над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.

5. Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежностью жизни.

6. Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.

7. Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при постижении сути явлений, подтверждении ваших догадок и предположений.

8. Боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острые ощущения в минуту борьбы, опасности.

9. Радость, хорошее настроение, симпатия, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь, когда видишь дружбу и взаимопонимание, когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.

10. Своеобразное сладкое и красивое чувство, возникающее при восприятии природы или музыки, стихов и других произведений искусства

### **Ориентационная анкета Б.Басса**

**Цель:** изучение направленности личности

**Инструкция:** Вам предлагается ряд неоконченных предложений (утверждений), по каждому из них возможны три варианта окончания (ответа) обозначенные буквами *а*, *б*, *в*. Из ответов по каждой позиции выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, больше соответствует правде.

#### **Текст опросника**

1. Больше всего в жизни дает удовлетворение:

- а) высокая оценка твоей работы;
- б) сознание того, что работа выполнена хорошо;
- в) сознание того, что находишься среди друзей.

2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:

- а) тренером;
- б) известным игроком;
- в) избранным капитаном команды.

3. Лучшими преподавателями являются те, кто;

- а) имеют индивидуальный подход к учащимся;
- б) увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему;
- в) создают доброжелательную атмосферу в классе.

4. Учащиеся оценивают как самых плохих преподавателей тех, кто:

- а) не скрывает, что некоторые люди им несимпатичны;
- б) вызывает у всех дух соревнования;
- в) создает представление о преподаваемом предмете как не интересующем их.

5. Я рад, если мои друзья:

- а) помогают другим при всякой возможности;
- б) всегда верны и надежны;
- в) интеллигентны, имеют широкие интересы.

6. Лучшими друзьями считают тех:

- а) с которыми складываются хорошие отношения;
  - б) которые могут сделать больше, чем другие;
  - в) на которых всегда можно положиться.
7. Я хотел бы быть таким, как те:
- а) кто добился жизненного успеха;
  - б) кто может быть увлеченным человеком;
  - в) кто отличается дружелюбием и доброжелательностью.
8. Если бы Я мог выбирать, я хотел бы быть:
- а) научным работником;
  - б) начальником отдела;
  - в) опытным летчиком.
9. Когда я был ребенком, я любил;
- а) игры с друзьями;
  - б) успевать во всех своих делах;
  - в) когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда:
- а) я встречаю препятствия в своих занятиях;
  - б) ухудшаются дружеские отношения;
  - в) меня критикуют.
11. Основная задача школы должна заключаться в:
- а) подготовке учащихся к работе по специальности;
  - б) развитию индивидуальных способностей и самостоятельности;
  - в) воспитании в учащихся качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- а) недемократичная атмосфера;
  - б) человек теряет индивидуальность в общей массе;
  - в) невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его:
- а) для общения с друзьями;
  - б) для любимых дел и самообразования;
  - в) для беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальную отдачу, когда:
- а) работаю с симпатичными людьми;
  - б) для любимых дел и самообразования;
  - в) мои усилия достаточно вознаграждаются.
15. Я люблю, когда:
- а) другие пенят меня;
  - б) чувствую удовлетворение от выполняемой работы;
  - в) приятно провожу время с друзьями.
16. Если бы обо мне написали в газете, мне хотелось бы, чтобы:
- а) отметили мои успехи в делах;
  - б) похвалили меня за мою работу;
  - в) сообщили, что меня часто выбирают в советы коллективов, в депутаты, команды.

17. Лучше всего учиться, когда преподаватель:
- а) имеет индивидуальный подход ко мне;
  - б) стимулирует меня на более интенсивный труд;
  - в) вызывает дискуссии по разбираемым вопросам. Нет ничего хуже, чем:
18. Нет ничего хуже, чем:
- а) оскорбление личного достоинства;
  - б) неуспех при выполнении важного задания;
  - в) потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:
- а) личный успех;
  - б) общую, совместную работу;
  - в) фактические результаты.
20. Очень мало людей, которые:
- а) действительно радуются выполненной работе;
  - б) с удовольствием работают совместно;
  - в) выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу:
- а) ссоры и споры;
  - б) неприятие всего нового;
  - в) людей, ставящих себя выше других.
22. Мне хотелось бы:
- а) чтобы окружающие считали меня своим другом;
  - б) помогать другим в общем деле;
  - в) вызывать восхищение других.
23. Я люблю руководство (начальника), которое:
- а) требовательно;
  - б) пользуется авторитетом;
  - в) доступно.
24. Желательно, чтобы на работе:
- а) решения принимались совместно;
  - б) была возможность самостоятельно решать проблемы;
  - в) начальство признавало мои достоинства.
25. Хотелось бы прочитать книгу:
- а) об искусстве хорошо уживаться с другими людьми;
  - б) о жизни замечательного, известного человека;
  - в) из серии «сделай сам».
26. Если бы у меня были развиты музыкальные способности, то мне бы хотелось быть:
- а) дирижером;
  - б) солистом;
  - в) композитором
27. Свободное время с наибольшим удовольствием я провожу:
- а) увлекаюсь детективными фильмами;
  - б) в развлечениях с друзьями;
  - в) занимаясь своим хобби.

28. При одинаковом финансовом успехе для меня было бы предпочтительнее:

- а) подготовить интересный конкурс;
- б) выиграть в конкурсе;
- в) организовать конкурс и руководить им.

29. Для меня важнее всего знать:

- а) что я хочу сделать;
- б) как достичь цели;
- в) как привлечь других к достижению моей цели.

30. Человек должен вести себя так, чтобы:

- а) другие были им довольны
- б) выполнить прежде всего свою задачу
- в) не нужно было укорять его за работу.

### **Обработка и интерпретация результатов**

За каждый ответ в рубрике «больше всего» испытуемый получает 2 балла, в рубрике «меньше всего» — 0 баллов.

Диапазон получаемых в сумме баллов по каждой направленности – 60.

Направленность человека *на себя* соответствуют ответы с номерами 1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6в, 7а, 8в, 9в, 10в, 11б, 12б, 13в, 14в, 15а, 16б, 17а, 18а, 19а, 20в, 21 в, 22в, 23б, 24в, 25б, 26б, 27а, 28б, 29а, 30 в.

Направленность на *взаимоотношения* характеризуется ответами с номерами 1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7в, 8б, 9а, 10б, 11в, 12а, 13а, 14а, 15в, 16в, 17в, 18в, 19в, 20б, 21а, 22а, 23в, 24а, 25а, 26а, 27б, 28в, 29в, 30а.

Направленность *на задание* определяется по ответам с номерами 1б, 2а, 3б, 4в, 5в, 6б, 7б, 8а, 9б, 10а, 11а, 12в, 13б, 14б, 15б, 16а, 17б, 18б, 19в, 20а, 21б, 22б, 23а, 24б, 25в, 26в, 27в, 28а, 29б, 30б.

**Лист экспертной оценки развития речевого слуха (С.Ф. Иванова)**  
**ФИО** \_\_\_\_\_

№	Характеристики речевого слуха	Навыки устной речи				Навыки чтения			
		очень низкий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	очень низкий уровень	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
		1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла
1	Умение соразмерять громкость голоса с требованиями ситуации								
2	Членораздельность и четкость речи (дикция)								
3	Адекватность темпа речи								
4	Интонационное разнообразие								
5	Имитационная способность								
6	Присутствие логического ударения								
7	Убедительность, сила воздействия речи								
8	Динамичность и статичность речи (паузирование)								
9	Эстетическая привлекательность голоса								
10	Культура речи с ее произносительной стороны (соблюдение орфоэпических и акцентологических норм)								

**Методика оценки внешней экспрессии (М.А. Поваляева)**

**Цель:** изучение адекватного понимания и использования средств невербальной экспрессии

**Инструкция:** Вам предлагается ряд утверждений, по каждому из них возможны три варианта окончания (ответа) обозначенные буквами *а, б, в*. Из ответов по каждой позиции выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения.

**Текст опросника**

1. Вы считаете, что мимика и жесты — это:
  - а) спонтанное выражение состояния человека в данный момент;
  - б) дополнение к речи;
  - в) предательское проявление нашего подсознания.
2. Считаете ли вы, что у женщин язык мимики и жестов более выразителен, чем у мужчин?
  - а) да; б) нет; в) не знаю.
3. Как вы здороваетесь с хорошими друзьями?
  - а) радостно кричите: «Привет!»;
  - б) сердечным рукопожатием;
  - в) вы слегка обнимаете друг друга;
  - г) приветствуете их сдержанным движением руки;
  - д) целуете друг друга в щеку.
4. Какая мимика и какие жесты, по вашему мнению, означают во всем мире одно и то же? (Дайте три ответа.)
  - а) когда качают головой;
  - б) когда кивают головой;
  - в) когда морщат нос;
  - г) когда морщат лоб;
  - д) когда подмигивают;
  - е) когда улыбаются.
5. Какая часть тела «выразительнее» всего?
  - а) ступни;
  - б) ноги;
  - в) руки;
  - г) кисти рук;
  - д) плечи.
6. Какая часть вашего лица наиболее выразительна, по вашему мнению?
  - а) лоб;
  - б) брови;
  - в) глаза;
  - г) нос;
  - д) губы;
  - е) уголки рта
7. Когда вы проходите мимо витрины, в которой видно ваше отражение, на что вы в себе обращаете внимание
  - а) на то как «сидит» одежда;

- б) на прическу;
- в) на походку;
- г) на осанку;
- д) ни на что

8. Если кто-то, разговаривая или смеясь, часто закрывает рот рукой, в вашем представлении это означает:

- а) ему есть что скрывать;
- б) у него некрасивые зубы;
- в) он чего-то стыдится.

9. На что в вашем собеседнике вы прежде всего обращаете внимание?

- а) на глаза; б) на рот; в) на руки; г) на позу.

10. Если собеседник, разговаривая с вами, отводит глаза, это для вас признак...

- а) нечестности;
- б) неуверенности в себе;
- в) собранности.

11. Можно ли по внешнему виду узнать типичного преступника?

- а) да; б) нет; в) не знаю.

12. Мужчина заговаривает с женщиной. Он это делает потому, что...

- а) первый шаг всегда делает именно мужчина;
- б) женщина неосознанно дала понять, что хотела бы, чтобы с ней заговорили;
- в) он достаточно мужествен для того, чтобы рискнуть получить от ворот поворот.

13. У вас создалось впечатление, что слова человека не соответствуют тем «сигналам», которые можно уловить из его мимики и жестов. Чему вы больше поверите?

- а) словам;
- б) «сигналам»;
- в) он вообще вызовет у вас подозрение,

14. Поп-звезды представляют публике жесты, имеющие однозначно эротический характер. Что, по-вашему, за этим кроется?

- а) просто кривляние;
- б) они «заводят» публику;
- в) это искреннее выражение их собственного настроения.

15. Вы в одиночестве смотрите фильм ужасов. Что с вами происходит?

- а) я смотрю совершенно спокойно;
- б) я реагирую на происходящее каждой клеточкой своего существа;
- в) закрываю глаза при особо страшных эпизодах.

16. Можно ли контролировать свою мимику?

- а) да; б) нет; в) только отдельные ее элементы.

17. При интенсивном флирте вы «изъясняетесь» преимущественно...

- а) глазами;
- б) руками;
- в) словами.

18. Вы считаете, что большинство наших жестов...

- а) «подсмотрены» у кого-то и заучены;
- б) передаются из поколения в поколение;
- в) заложены в нас от природы.

19. Если у человека борода, для вас это признак...

- а) мужественности;
- б) того, что человек хочет скрыть черты своего лица;
- в) того, что этот тип слишком ленив, чтобы регулярно бриться.

20. Многие люди утверждают, что правая и левая стороны лица у них отличаются друг от друга, Вы согласны с этим?

- а) да б) нет; в) только у пожилых людей.

Ключ:

1	а - 3, б - 4, в - 3;	11	а-2, б- 1, в-3;
2	а - 1, б - 3, в - 0, г - 0, д - 3;	12	а - 1, б - 3, в - 3, г - 2;
3	а - 1, б - 3, в - 0, г - 0, д - 3;	13	а - 1, б - 3, в - 3, г - 2;
4	а - 4, б - 4, в - 3, г - 2, д - 4, е - 2;	14	а - 3, б - 1, в - 1;
5	а - 4, б - 4, в - 3, г - 2, д - 4;	15	а - 3, б - 1, в - 1;
6	а - 0, б - 0, в - 1, г - 1, д - 0, е - 1;	16	а - 3, б - 2, в - 2;
7	а - 0, б - 0, в - 1, г - 1, д - 0;	17	а - 3, б - 2, в - 2;
8	а - 1, б - 2, в - 3;	18	а - 3, б - 2, в - 1;
9	а - 1, б - 2, в - 3;	19	а - 3, б - 2, в - 1;
10	а - 2, б - 1, в - 3;	20	а - 3, б - 2, в - 1.

### Экспресс – диагностика эмпатии (И.М. Юсупов)

**Цель:** изучение уровня развития эмпатии личности

**Инструкция.** Предлагаем оценить несколько утверждений. Ваши ответы не будут оцениваться как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверные ответы те, которые первыми пришли в голову. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером отметьте в ответном листе Ваше мнение под одной из шести градаций: «не знаю», «никогда» или «нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда» или «да». Ни одно из утверждений пропускать нельзя. Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

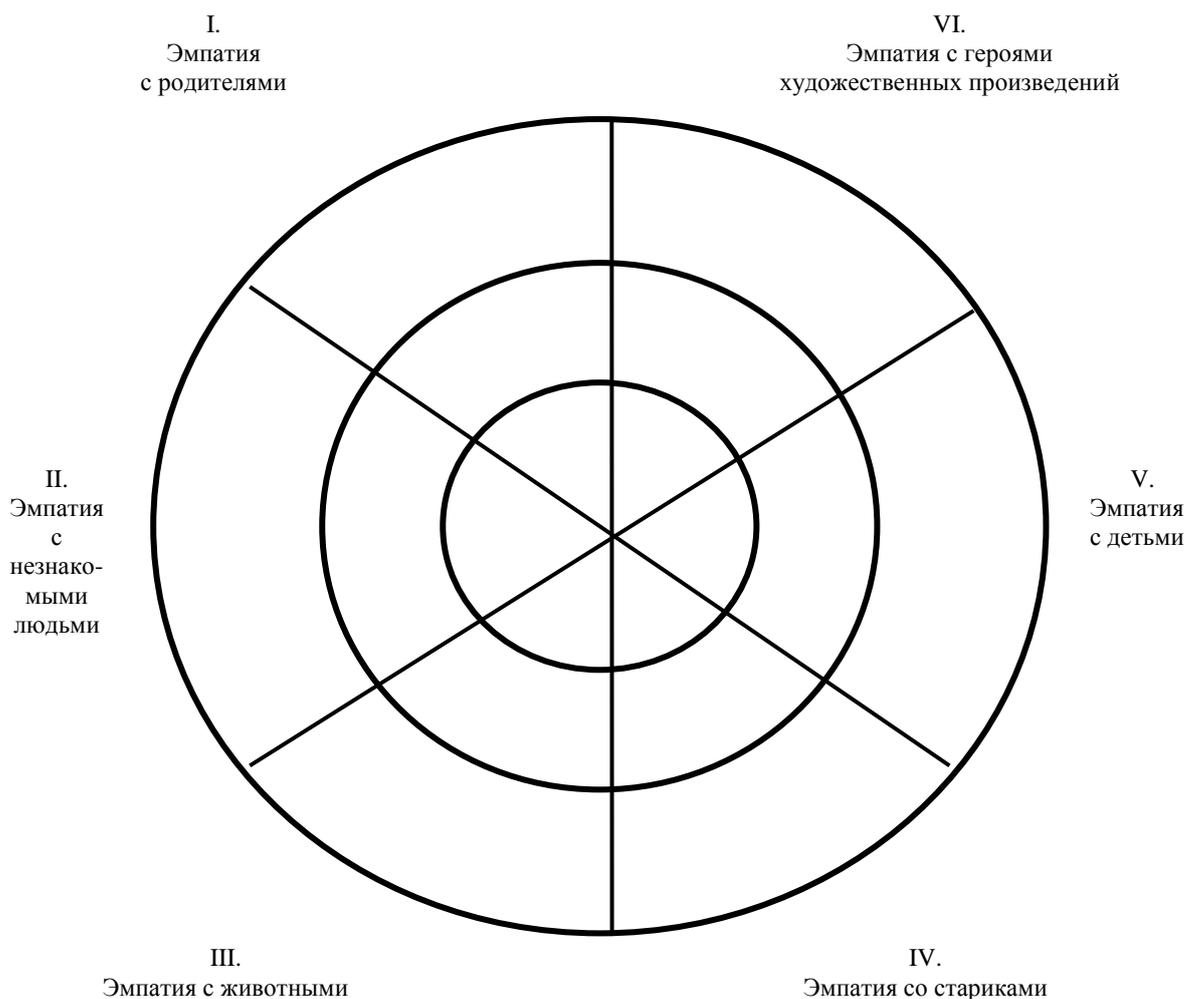
#### Текст опросника

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.

4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя людьми.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.  
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

### Бланк круговой диаграммы эмпатии



## Регистрационный бланк методики И.М. Юсупова

<b>№</b>	<b>Не знаю 0</b>	<b>Никогда (Нет) 1</b>	<b>Иногда 2</b>	<b>Часто 3</b>	<b>Почти всегда 4</b>	<b>Всегда (да) 5</b>
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						

## **КЛЮЧ-ДЕШИФРАТОР**

Эмпатия с родителями – 10,13,16

Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми – 21,24,27

Эмпатия с животными – 19,22,25

Эмпатия со стариками – 2,5,8

Эмпатия с детьми – 26,29,35

Эмпатия с героями художественных произведений – 9,12,15

## **Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 187)**

1. Я хорошо понял инструкцию, которую только что прочитал.  
а) да; в) не уверен; с) нет.
2. Я готов отвечать на каждый вопрос так искренне, как только возможно:  
я) да; в) не уверен; с) нет.
3. Я бы предпочел временами жить в доме, который находится:  
а) в обжитом городе; в) нечто среднее; с) одиноко в глухих лесах.
4. Я чувствую в себе достаточно сил, чтобы справиться со своими трудностями:  
а) всегда; в) обычно; с) редко.
5. Я чувствую некоторое беспокойство при виде диких животных, даже если они находятся в прочных клетках:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
6. Я воздерживаюсь от критики людей и их высказываний:  
а) да;  
в) иногда; с) нет.
7. Я делаю саркастические (язвительные) замечания по поводу людей, если они этого, по-моему, заслуживают:  
а) обычно; в) иногда; с) никогда.
8. Мне больше нравится классическая, чем эстрадная  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
9. Если бы я увидел дерущихся соседских детей, то я:  
а) дал бы им возможность договориться самим; в) не уверен;  
с) рассудил бы их.
10. При общении с людьми я:  
а) с готовностью вступаю в разговор; в) нечто среднее; с) предпочитаю спокойно оставаться в стороне.
11. По-моему интереснее быть;  
я) инженером-строителем; в) не уверен; с) драматургом.
12. Я остановился бы на улице скорее, чтобы посмотреть на работу художника, чем слушать, как ссорятся люди:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
13. Обычно я могу ладить с самодовольными людьми, несмотря на то, что они хвастаются или слишком много о себе воображают:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

14. По лицу человека всегда можно заметить, что он честный:

а) да; в) не уверен; с) нет.

15. Было бы хорошо, если бы отпуск (каникулы) был продолжителен, и каждый был бы обязан его использовать:

а) согласен; в) не уверен; с) не согласен.

16. Я предпочел бы работу с возможно большим, непостоянным заработком, чем работу со скромным, постоянным окладом:

а) да; в) не уверен; с) нет.

17. Я говорю о своих чувствах:

а) только если это необходимо; в) нечто среднее; с) охотно, когда представится возможность.

18. Время от времени у меня возникает чувство неопределенной опасности или внезапного страха по непонятным причинам:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

19. Когда меня неправильно критикуют за что-то, в чем я не виноват, я:

а) не испытываю чувства вины; в) нечто среднее; с) все же чувствую себя немного виноватым.

20. За деньги можно купить почти все:

а) да; в) не уверен; с) нет.

21. Моим решением руководит больше:

а) сердце; в) сердце и разум в равной степени; с) разум.

22. Большинство людей были бы больше счастливы, если бы они были ближе друг к другу и поступали также, как все:

а) да; в) не уверен; с) нет.

23. Иногда, когда я смотрю в зеркало, мне трудно разобраться, где у меня правая, а где левая сторона: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

24. При разговоре я предпочитаю:

а) высказывать свои мысли так, как они приходят мне в голову;

в) нечто среднее; с) сначала сформулировать получше свои мысли.

25. После того, как меня что-то сильно рассердит, я довольно быстро успокаиваюсь:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

26. При одинаковом рабочем времени и заработке было бы интереснее работать:

а) плотником или поваром; в) не уверен; с) официантом в хорошем ресторане.

27. На общественные должности меня выбирали:

а) очень редко; в) иногда; с) много раз. |

28. «Лопата» относится к «копать», как «нож» относится к:

а) острый; в) резать; с) указывать.

29. Иногда я не могу заснуть, потому что какая-нибудь мысль не выходит из головы:

а) верно; в) не уверен; с) неверно.

30. В своей жизни я почти всегда достигаю поставленных целей:

а) верно; в) не уверен; с) неверно.

31. Устаревший закон следует изменить:

а) только после глубокого основательного обсуждения; в) не уверен; с) как можно скорее.

32. Я чувствую себя «не в своей тарелке», когда мне приходится работать над чем-нибудь, что требует быстрых действий, результаты которых могут повлиять на других людей:

а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

33. Большинство знакомых считают меня интересным рассказчиком:

а) да; в) не уверен; с) нет.

34. Когда я вижу неряшливых, неопрятных людей, я:

а) принимаю их такими, как они есть; в) нечто среднее; с) испытываю отвращение и возмущение.

35. Я чувствую себя немного не по себе, если неожиданно оказываюсь в центре внимания группы людей:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

36. Я всегда рад оказаться среди людей, например, в гостях, на танцах, на какой-либо коллективной встрече:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

37. В школе я предпочитал (или предпочитаю):

а) заниматься музыкой, пением; в) нечто среднее; с) выпиливать и мастерить что-либо.

38. Если меня назначают руководителем чего-либо, я настаиваю на том, чтобы мои указания выполнялись, иначе отказываюсь от этой работы:

а) да; в) иногда; с) нет.

39. Важнее, чтобы родители:

а) помогали детям развивать свои чувства; в) нечто среднее; с) обучали детей сдерживать свои чувства.

40. Участвуя в групповой деятельности, я бы предпочел:

а) постараться улучшить организацию работы; в) нечто среднее;  
с) следить за результатами и соблюдением правил.

41. Время от времени у меня появляется потребность в интересной физической деятельности:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

42. Я предпочел бы скорее общаться с вежливыми людьми, чем с грубоватыми и любящими возражать:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

43. Я чувствую себя очень униженным, когда меня критикуют в присутствии группы людей:

а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

44. Если меня вызывает начальство, то я:

а) пользуюсь случаем, чтобы попросить о чем-то нужном мне; в) нечто среднее;

с) боюсь, что это связано с какой-нибудь оплошностью в моей работе.

45. В наше время требуется:

- а) больше спокойных, солидных людей; в) не уверен;  
с) больше «идеалистов», планирующих лучшее будущее.
46. При чтении я сразу замечаю, когда автор произведения хочет меня в чем-то убедить:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
47. В юности я принимал участие в нескольких спортивных мероприятиях:  
а) иногда; в) довольно часто; с) многократно.
48. Я поддерживаю порядок в моей комнате, все вещи всегда лежат на своих местах:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет,
49. Иногда у меня возникает чувство напряжения и беспокойства, когда я вспоминаю, что произошло в течение дня:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
50. Иногда я сомневаюсь, действительно ли люди, с которыми я разговариваю, интересуются тем, что я говорю:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
51. Если бы пришлось выбирать, то я предпочел бы быть:  
а) лесником; в) не уверен; с) учителем средней школы.
52. На праздники и дни рождения я:  
а) люблю делать подарки; в) неопределенно; с) считаю, что делать подарки - довольно неприятная вещь.
53. «Усталый» относится к «работе», как «гордый» к:  
а) улыбка; в) успех; с) счастливый.
54. Какой из следующих предметов по существу отличается от двух других:  
а) свеча; в) луна; с) электрический свет.
55. Друзья меня подводили:  
а) очень редко; в) иногда; с) довольно часто.
56. У меня есть качества, по которым я определенно выше других людей:  
а) да нечто среднее; с) нет.
61. Мне трудно говорить или декламировать перед большой группой людей;  
а) да; в) нечто среднее; с) нет,
62. У меня хорошее чувство ориентировки в незнакомом месте (мне легко сказать, где север-восток- юг-запад):  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
63. Если кто-нибудь рассердится на меня, то я:  
я) постараюсь его успокоить; в) нечто среднее; с) раздражаюсь,
64. Встречаясь с несправедливостью, я скорее склонен забыть об этом, чем реагировать:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
65. Из моей памяти часто выпадают несущественные тривиальные вещи, например, названия улиц, магазинов:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
66. Мне бы понравилось жизнь ветеринара, лечение и операции ыа животных:  
а) да; в) не уверен; с) нет.

67. Я ем со вкусом, не всегда так аккуратно и тщательно как другие люди:  
а) да; в) не уверен; с) неверно.
68. Бывают времена, когда у меня нет настроения видеть кого бы то ни было:  
а) очень редко; в) нечто среднее; с) довольно часто.
69. Иногда меня предупреждают о том, что в моем голосе и манерах слишком проявляется возбуждение:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
70. В юности, если я расходился во мнении с родителя-, то я:  
а) оставался при своем мнении; в) нечто среднее;  
с) соглашался с их авторитетом.
71. Я предпочел бы заниматься самостоятельной работой, а не совместной с другими:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
72. Мне бы больше понравилась спокойная жизнь, чем слава и шумный успех:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
73. В большинстве случаев я чувствую себя зрелым человеком:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
74. Замечания в мой адрес, которые позволяют себе некоторые люди, меня больше расстраивают, чем помогают;  
а) часто; в) иногда; с) никогда.
75. Я всегда способен управлять проявлением своих чувств:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
76. Начиная работу над полезным изобретением, я бы предпочел:  
а) разрабатывать его в лаборатории; в) нечто среднее; с) заниматься его практической реализацией.
77. «Удивление» относится к «странный», как «страх» относится к:  
а) «смелый»; в) «тревожный»; с) «ужасный».
78. Которая из последующих дробей отличается от двух других:  
а)  $3/7$ ; в)  $3/9$ ; с)  $3/11$ .
79. Кажется, некоторые люди игнорируют и избегают меня, хотя я не знаю почему:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
80. Отношения ко мне людей не соответствуют моим добрым намерениям:  
а) часто; в) иногда; с) никогда.
81. Употребление нецензурных выражений вызывает у меня возмущение, даже если не присутствуют лица другого пола:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
82. У меня определенно меньше друзей, чем у большинства людей:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
83. Я бы очень не хотел находиться в таком месте, где нет таких людей, с которыми можно поговорить: а) верно; в) нечто среднее; с) нет.
84. Люди иногда считают меня небрежным, хотя и думают, что я приятный человек:  
а) да; в) не уверен; с) нет.

85. Волнение перед выступлением в присутствии многих людей я испытывал:  
а) довольно часто; в) иногда; с) почти никогда.
86. Когда я нахожусь в большой группе людей, то я предпочитаю молчать, и предоставляю слово другим:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
87. Я предпочитаю читать:  
а) реалистические описания военных и политических сражений; в) нечто среднее;  
с) роман, где много чувств и воображения.
88. Когда люди пытаются мною командовать, то я поступаю как раз наоборот:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
89. Начальник или члены моей семьи критикуют меня только тогда, когда к этому действительно есть повод:  
а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.
90. На улицах или в магазинах мне не нравится, когда некоторые люди пристально разглядывают других:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
91. Во время длительной поездки я бы предпочел: а) читать что-нибудь серьезное, но интересное; в) неопределенно;  
с) провести время, беседуя с кем-нибудь из пассажиров.
92. В ситуациях, которые могут стать опасными, я громко разговариваю, хотя это выглядит невежливо и нарушает спокойствие:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
93. Если знакомые плохо обращаются со мной и показывают свою неприязнь, то:  
а) меня это совершенно не трогает; в) нечто среднее; с) я расстраиваюсь.
94. Я смущаюсь, когда меня хвалят или говорят мне комплименты:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
95. Я бы предпочел иметь работу:  
а) с постоянным окладом; в) нечто среднее;  
с) с большим окладом, который бы зависел от моей способности показать людям, чего я стою.
96. Чтобы быть информированным, я предпочитаю получать сведения:  
а) в общении с людьми; в) нечто среднее; с) из литературы.
97. Мне нравится принимать активное участие в общественной работе:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
98. При выполнении задания я удовлетворяюсь только тогда, когда должное внимание будет уделено всем мелочам:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
99. Даже самые незначительные неудачи иногда меня слишком раздражают:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
100. Сон у меня всегда крепкий, я никогда не хожу и не разговариваю во сне:  
а) да; в) не уверен; с) нет

101. Для меня интереснее работа, при которой:  
а) нужно разговаривать с людьми; в) нечто среднее; с) нужно заниматься счетами и записями.
102. «Размер» так относится к «длине», как «нечестный» к:  
а) «тюрьма»; в) «нарушение»; с) «кража».
103. «АБ» так относится к «ГВ», как «СР» относится к:  
а) «ПО»; в) «ОП»; с) «ТУ».
104. Когда люди ведут себя неразумно, то я:  
а) молчу; в) не уверен; с) высказываю свое презрение.
105. Если кто-нибудь громко разговаривает, когда слушал музыку:  
а) могу сосредоточиться на музыке, не отвлекаться- в) нечто среднее;  
с) чувствую, что это портит мне удовольствие и раздражает.
106. Меня лучше характеризовать как:  
а) вежливого и спокойного; в) нечто среднее; с) энергичного.
107. В общественных мероприятиях я принимаю участие только тогда, когда это нужно, а в иных случаях избегаю их:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
108. Быть осторожным и не ждать хорошего лучше, чем быть оптимистом и всегда ждать успеха:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
109. Думая о трудностях в своей работе, я:  
а) стараюсь планировать заранее, прежде чем встретить трудность; в) нечто среднее;  
с) считаю, что справлюсь с трудностями по мере того, как они возникнут.
110. Мне легко вступить в контакт с людьми во время различных общественных мероприятий:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
111. Когда требуется немного дипломатии и умения убедить, чтобы побудить людей что-либо сделать, обычно об этом просят меня:  
а) верно; в) не уверен; с) неверно.
112. Интересно быть:  
а) консультантом, помогающим молодым людям выбирать профессию; в) нечто среднее  
с) руководителем технического предприятия. |
113. Если я уверен, что человек несправедлив или ведет себя эгоистично, я указываю на это, даже если это связано с неприятностями:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
114. Иногда я говорю глупости ради шутки, чтобы удивить людей и посмотреть, что они на это скажут:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
115. Мне бы понравилось быть газетным критиком в разделе драмы, театра, концертов:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
116. У меня никогда не бывает потребности что-нибудь рисовать или вертеть в руках, ерзать на месте, когда приходится долго сидеть на собрании:

а) верно; в) не уверен; с) неверно.

117. Если кто-нибудь говорит мне что-то неправильное, я скорее подумаю:

а) «он - лжец»; в) не уверен; с) «по-видимому, он плохо информирован».

118. Я чувствую, что мне угрожает какое-то наказание, Даже когда я ничего плохого не сделал: а) часто; в) иногда; с) никогда.

119. Мнение о том, что болезнь также часто бывает о психических, как и от физических факторов, сильно преувеличена:

а) да; в) не уверен; с) нет.

120. Торжественность и величие традиционных церемоний следует сохранить: а) да; в) не уверен; с) нет.

121. Мысль о том, что люди подумают, будто я веду себя необычно или странно, меня беспокоит:

а) очень; в) немного; с) совсем не беспокоит.

122. Выполняя какое-либо дело, я бы предпочел работать:

а) в составе коллектива; в) не уверен; с) самостоятельно.

123. У меня бывают периоды, когда мне трудно избавиться от чувства жалости к себе: а) часто; в) иногда; с) никогда.

124. Часто я слишком быстро начинаю сердиться на людей: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

125. Я всегда могу без труда изменить свои старые привычки и не возвращаться к прежнему: а) да; в) не уверен; с) нет.

126. Если бы зарплата была одинаковой, то я предпочел бы быть:

а) адвокатом; в) не уверен; с) пилотом или капитаном судна.

127. «Лучшее» так относится к «наихудшее», как «медленное» к :

а) «быстрое»;

в) «лучшее»;

с) «быстрейшее».

128. Каким из приведенных ниже сочетаний следует продолжить буквенный ряд: ROOOORROOORPP...

а) ORPP; в) OORP; с) ROOO.

129. Когда приходит время осуществить то, что я планировал и на что надеялся, я обнаруживаю, что уже пропало желание делать это:

а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.

130. Большой частью я могу продолжать работать тщательно, не обращая внимания на шум, создаваемый другим:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

131. Иногда я говорю посторонним вещи, кажущиеся мне важными, независимо от того, спрашивают ли они об этом: а) да; в) нечто среднее; с) нет.

132. Много свободного времени я провожу в разговорах у! друзьями о прошлых развлечениях, от которых я получал удовольствие:

а) да; в) нечто среднее; с) нет.

133. Мне нравится устраивать какие-нибудь смелы рискованные выходки «смеха ради»: а) да; в) не уверен; с) нет.

134. Вид неубранной комнаты очень раздражает меня

- а) да; в) нечто среднее; с) нет.
135. Я считаю себя общительным открытым человеком: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
136. В общении я: а) свободно проявляю свои чувства; в) нечто среднее; с) держу свои переживания «про себя».
137. Я люблю музыку:  
а) легкую, живую; в) нечто среднее; с) чувствительную.
138. Красота поэмы восхищает меня больше, чем красота хорошо сделанного оружия: а) да; в) не уверен; с) нет.
139. Если мое удачное замечание остается незамеченным окружающими, то я: а) смирюсь с этим; в) нечто среднее; с) даю людям возможность услышать его еще раз.
140. Мне бы понравилось работать фотокорреспондентом: а) да; в) не уверен; с) нет.
141. Нужно быть осторожным в общении с незнакомыми, так как можно, например, заразиться: а) да; в) не уверен; с) нет.
142. При поездке за границу я бы предпочел быть под руководством экскурсовода, чем самому планировать маршрут:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
143. Меня справедливо считают упорным и трудолюбивым, но не слишком преуспевающим человеком: а) да; в) не уверен; с) нет.
144. Если люди пользуются моим хорошим отношением в своих интересах, то я не возмущаюсь этим и вскоре об этом забываю:  
а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.
145. Если при обсуждении какого-либо вопроса среди участников возникает ожесточенный спор, то я предпочитаю:  
а) увидеть, кто же «победил»; в) нечто среднее; с) чтобы спор разрешился мирно.
146. Я предпочитаю планировать что-либо самостоятельно, без вмешательства и предложений со стороны других: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
147. Иногда чувство зависти влияет на мои действия: а) да; в) не уверен; с) нет.
148. Я твердо верю, что начальник может быть не всегда прав, но он всегда имеет право быть начальником: а) да; в) не уверен; с) нет.
149. Когда я думаю обо всем, что еще предстоит сделать, у меня появляется чувство напряженности: а) да; в) иногда; с) нет.
150. Когда зрители мне что-либо кричат во время, игры меня это не трогает:  
а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.
151. Интереснее быть:  
а) художником; в) не уверен; с) организатором культурных развлечений.
152. Которое из следующих слов не относится к двум другим:  
а) любые; в) некоторые; с) большинство.
153. «Пламя» так относится к «жар», как «роза» относится к:  
а) «шип»; в) «красивые лепестки»; с) «аромат».

154. У меня бывают яркие сновидения, мешающие мне спать:  
а) часто; в) иногда; с) практически никогда.
155. Если по пути к успеху стоят серьезные препятствия, я все-таки предпочитаю рискнуть: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
156. Когда я нахожусь в группе людей, приступающих к работе, то само собой получается, что я оказываюсь во главе их: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
157. Мне больше нравится в одежде спокойная корректность, чем бросающаяся в глаза индивидуальность: а) верно; в) не уверен; с) неверно.
158. Мне больше нравится провести вечер за спокойным любимым занятием, чем в оживленной компании: а) верно; в) не уверен; с) неверно.
159. Я не обращаю внимания на доброжелательные советы других, даже когда эти советы могли бы быть полезными: а) иногда; в) почти никогда; с) никогда.
160. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться общепринятых правил поведения: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
161. Мне не очень нравится, когда смотрят, как я работаю:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
162. Иногда приходится применять силу, потому не всегда возможно добиться результата с помощью утверждения: а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.
163. В школе я предпочитал (предпочитаю):  
а) русский язык и литературу; в) не уверен; с) математику или арифметику.
164. Меня иногда огорчало, что обо мне за глаза отзывались неодобрительно без всяких к этому причин: а) да; в) не уверен; с) нет.
165. Разговор с простыми людьми, которые всегда придерживаются общепринятых правил и традиций:  
а) часто вполне интересен и содержателен; в) нечто среднее;  
с) раздражает меня, потому что ограничивается мелочами.
166. Некоторые вещи настолько раздражают меня, что предпочитаю вообще не говорить на эти темы: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
167. В воспитании важнее:  
а) относиться к ребенку с достаточной любовью; в) нечто среднее;  
с) выработать нужные привычки и отношение к жизни.
168. Люди считают меня положительным, спокойным человеком, которого не трогают превратности судьбы: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
169. Я считаю, что общество должно руководствоваться разумом и отбросить старые привычки или ненужные традиции: а) да; в) не уверен; с) нет.
170. Думаю, что в современном мире важнее разрешить: а) вопросы нравственности; в) не уверен; с) разногласия между странами мира.
171. Я лучше усваиваю материал: а) читая хорошо написанную книгу; в) нечто среднее; с) участвуя в обсуждении вопроса.
172. Я предпочитаю идти своим путем вместо того, чтобы действовать в соответствии с принятыми правилами: а) верно; в) не уверен; с) неверно.

173. Прежде чем выдвигать какой-либо аргумент, я предпочитаю подождать, пока не буду убежден, что я прав: а) всегда; в) обычно; с) только если это целесообразно.
174. Мелочи иногда невыносимо «действуют мне на нервы», хотя я и понимаю, что они не существенны: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
175. Под влиянием момента я редко говорю вещи, о которых потом очень сожалею: а) верно; в) не уверен; с) неверно.
176. Если бы меня попросили участвовать в шефской Деятельности, то я бы: а) согласился; в) не уверен; с) вежливо сказал, что занят.
177. Которое из следующих слов не относится к двум:  
а) широкий; в) зигзагообразный; с) прямой.
178. «Скоро» так относится к «никогда», как «близко» к:  
а) нигде; в) далеко; с) где-то.
179. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то я вскоре забываю об этом:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
180. Меня считают человеком, которому обычно в голову приходят хорошие идеи, когда нужно разрешить какую-либо проблему:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
181. Я способен лучше проявить себя:  
а) в трудных ситуациях, когда нужно сохранить самообладание; в) не уверен;  
с) когда требуется умение ладить с людьми.
182. Меня считают человеком, полным энтузиазма:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
183. Мне нравится работа, которая требует перемен, разнообразия, командировок, даже если она связана с некоторой опасностью:  
а) да; в) нечто среднее; с) нет.
184. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось по возможности правильно:  
а) верно; в) нечто среднее; с) неверно.
185. Мне нравится работа, требующая добросовестного отношения, точных навыков и умений: а) да; в) нечто среднее; с) нет.
186. Я отношусь к типу энергичных людей, которые всегда заняты:  
а) да; в) не уверен; с) нет.
187. Я уверен в том, что не пропустил ни одного вопроса, на все ответил как следует: а) да; в) не уверен; с) нет.

## Регистрационный бланк

A	B	C					



1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1

A	B	C					





1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1

A	B	C					





1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 0 1 1

A	B	C					





1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 1

A	B	C					





7 7 7 7 8    8 8 8 8 8    8 8 8 8 9    9 9 9 9 9    9 9 9 9 1

A	B	C					





5 5 5 5 5    5 5 5 5 6    6 6 6 6 6    6 6 6 6 7    7 7 7 7 7

A	B	C					





2 2 2 2 3    3 3 3 3 3    3 3 3 3 4    4 4 4 4 4    4 4 4 4 5

A	B	C					





1 2 3 4 5    6 7 8 9 1    1 1 1 1 1    1 1 1 1 2    2 2 2 2 2

ЖЕНЩИНЫ 16 – 18 ЛЕТ

СТЕНЫ ФАКТОРЫ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-6	7-8	7-8	9-10	11	12- 13	14- 15	16	17- 18	19- 20
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	11- 12
C	0-6	7-8	9-10	11- 12	13- 14	15- 16	17- 18	19- 20	21	22- 26
E	0-3	4	5-6	7-8	9-10	11- 12	13- 15	16- 17	18- 19	20- 26
F	0-6	7-8	9-11	12- 14	15- 16	17- 18	19- 20	21- 22	23	24- 26
G	0-5	6-7	8-9	10- 11	12- 13	14	15- 16	17	18	19- 20
H	0-2	3-4	5-7	8-9	10- 12	13- 14	15- 17	18- 20	21- 22	23- 26
I	0-5	6-7	8	9-10	11	12- 13	14	15	16- 17	18- 20
L	0-2	3	4-5	6	7-8	9	10- 11	12- 13	14	15- 16
M	0-6	7	8-9	10	11- 12	13- 14	15- 16	17	18- 19	20- 26
N	0-5	6	7	8	9-10	11	12- 13	14	15	16- 20
O	0-4	5	6-7	8-9	10- 11	12- 13	14- 15	16- 17	18- 19	20- 26
Q <sub>1</sub>	0-3	4	5	6	7-8	9	10- 11	12	13- 14	15- 20
Q <sub>2</sub>	0-3	4	5-6	7	8-9	10- 11	12- 13	14- 15	16- 17	18- 20
Q <sub>3</sub>	0-4	5-6	7	8-9	10	11- 12	13	14	15- 16	17- 20
Q <sub>4</sub>	0-3	4-5	6-8	9-11	12- 13	14- 16	17- 19	20- 21	22- 23	24- 26

МУЖЧИНЫ 16 – 18 ЛЕТ

СТЕНЫ ФАКТОРЫ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	0-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	17-20
B	0-1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	11-12
C	0-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20	21-22	23-26
E	0-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-26
F	0-5	6-8	9-11	12-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23	24-26
G	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17	18	19-20
H	0-2	3-4	5-7	8-9	10-12	13-14	15-17	18-20	21-22	23-26
I	0-2	3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-20
L	0-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-16	17-20
M	0-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-18	19-26
N	0-5	6-7	8	9	10	11-12	13	14-15	16	17-20
O	0-3	4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16-17	18-26
Q <sub>1</sub>	0-4	5	6	7-8	9	10-11	12	13	14-15	16-20
Q <sub>2</sub>	0-3	4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
Q <sub>3</sub>	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11	12-13	14	15-16	17-20
Q <sub>4</sub>	0-2	3-4	5-6	7-8	10-12	13-15	16-17	18-19	18-20	22-26

## **Карта наблюдения за проявлением эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта**

1. Творческое самочувствие
  - Увлеченность, воодушевление, вдохновенная отдача на уроке
  - Эмоционально-волевое воздействие на учеников
  - Умение «заражать» своими мыслями, чувствами
  - Искренность, личностная открытость по отношению к детям
2. Экспрессивность речи
  - Эмоциональное интонирование речи, неожиданные ритмические рисунки, метафоричность речи
  - Выразительность, динамичность речи
  - Мелодичность широкий диапазон интонаций,
  - Эстетическая привлекательность голоса
  - Убедительность, сила воздействия речи
3. Внешняя выразительность, умения в области невербального общения
  - Экспрессивные способности, пластическая изобразительность
  - Раскрепощенность, отсутствие телесной скованности, умение держаться уверенно, свободно и естественно
  - Мимические и пантомимические навыки, наличие экспрессивных, эмоционально-эстетических движений
  - Жестикуляция, движения — органичность, естественность, темп, уместность, адекватность, степень вариантности, богатство
  - Двигательная активность — достаточная/недостаточная; скорость двигательных реакций;
  - Свойства мимических реакций (доброжелательность и т. д.)
4. Эмпатические способности
  - Умение уловить изменения в состоянии учащихся по незначительным признакам
  - Способность проникать во внутренний мир ребенка
  - Выражение сопереживания, сочувствия учащимся
  - Взаимопонимание, эмоциональная идентификация
6. Саморегуляция психической деятельности, эмоциональных состояний
  - Самоорганизация, стабильность творческой формы
  - Самоконтроль, самообладание, управление настроением
  - Умение снимать излишнее напряжение, волнение
  - Умение спокойно относиться к неожиданностям, оперативность в управлении своими психическими состояниями
7. Личностное самовыражение, индивидуальный стиль
  - Заразительность, умение очаровать, внушить симпатию, заинтересовать, увлечь, способность овладевать вниманием учеников
  - Раскованность, непосредственность и простота поведения
  - Яркость, непохожесть на других учителей, нестандартность
  - Художественный вкус, чувство меры

### Лист экспертной оценки

Уровни Качества	Уровни эмоционально-коммуникативной культуры		
	Стихийный	Эмпирический	Теоретический
<b><i>Мотивационный компонент</i></b>			
Социальные установки	Стремление к личному первенству, престижу, эмоционально открытое выражение мыслей и чувств, переживание художественно-эстетической природы музыкального искусства (3 балла)	Открытое выражение мыслей и чувств, переживание художественно-эстетической природы музыкального искусства (4 балла)	Содействие и помощь другим Стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками (5 баллов)
Профессиональные установки	Стремление удовлетворить свои профессиональные притязания вне зависимости от интересов других субъектов образовательного процесса (3 балла)	Ориентация на процесс познания, стремление к сотрудничеству с учащимися (4 балла)	Стремление сотрудничеству, ориентация на качество выполнения своей работы (5 баллов)
<b><i>Когнитивный компонент</i></b>			
Знания об эмоционально-коммуникативной культуре педагога-музыканта	Знания в области художественно-эстетической коммуникации, поверхностны, разрозненны (3 балла)	Умеет отбирать и группировать знания о специфике музыкально-педагогической коммуникации (4 балла)	Обладает целостной системой научных знаний об эмоционально-коммуникативной культуре (5 баллов)
Оценка собственной эмоционально-	Рефлексия на собственную эмоционально-	Оценка знаний, собственных возможностей и	Умеет оценить качественный уровень

коммуникативной деятельности	коммуникативную деятельность отсутствует	действий неустойчива (4 балла)	действий, обеспечивающих решение поставленной художественно-коммуникативной задачи (5 баллов)
<b><i>Поведенческий компонент</i></b>			
Проявление вербальной экспрессии	Обладает интонационной обедненностью речи, отсутствием логических ударений (3 балла)	Умеет соразмерять громкость, темп, динамику речи с требованиями художественной ситуации (4 балла)	Обладает широким интонационным, ритмическим и динамическим диапазоном речи (5 баллов)
Проявление невербальной экспрессии	Отсутствие невербальных средств музыкальной коммуникации (3 балла)	Неадекватное (сверх меры) проявление умений пластического интонирования (4 балла)	Умеет адекватно выразить и передать необходимые эстетические эмоции (5 баллов)
Проявление эмпатии	Низкий уровень чувствительности к успехам и неудачам воспитанников (3 балла)	Частичное понимание эмоциональных проявлений своих воспитанников (4 балла)	Умеет диагностировать эмоциональное состояние воспитанника, проявляет сочувствие и сопереживание (5 баллов)
Эмоциональная саморегуляция	Слабая эмоциональная регуляции своей деятельности и поведения (3 балла)	Повышенная чувствительность к определенным коммуникативным трудностям (4 балла)	Оперативное управление своим психическим состоянием (5 баллов)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УРОКИ

### УРОК 1. РОЛЬ МУЗЫКИ В ОБЩЕСТВЕ

План:

1. Музыка как модель коммуникации.
2. Психологические и биологические корни музыки.
3. Влияние «легкой» и серьезной» музыки на психику человека.
4. Музыка как средство эстетического воспитания в педагогических системах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского.

### УРОК 2. ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ

План:

1. Общее представление о профессии «педагог-музыкант».
2. Профессиограмма педагога-музыканта.
3. Становление личности педагога-музыканта на разных этапах жизненного пути.

*Практический материал:* тест на выявление отношения к музыкально-педагогической деятельности В.И. Петрушина, анкета В.Н. Борисова «Ваша готовность к работе над собой».

**В.И. Петрушин**

#### **Тест «Выявление отношения к музыкально-педагогической деятельности»**

Инструкция: ответьте «Да» или «Нет» на следующие вопросы.

1. Психология отношений людей очень интересует меня.
2. Я редко пропускаю занятия и страдаю от вынужденных пропусков.
3. Мне нравится показывать товарищам, как можно исполнить лучше то или иное музыкальное произведение.
4. Мне не особенно нравятся публичные выступления.
5. Изучая музыкальное произведение, я стараюсь прочесть о нем специальную литературу, особенно методическую.
6. Я пропускаю занятия по специальности чаще других.
7. Я не стараюсь выступать в концертах чаще других.
8. Меня мало интересуют книги по методике преподавания.
9. На занятия по специальности я прихожу неподготовленным чаще других.
10. Я стараюсь выступать в семестре ограниченное число раз, с хорошо выученной программой.
11. Помимо наставлений педагога я стремлюсь найти свои собственные приемы преодоления возникающих трудностей.

12. Мне нравится обсуждать с товарищами приемы и способы исполнения различных музыкальных произведений.
13. Я предпочитаю больше играть в кругу друзей, нежели на большой концертной эстраде.
14. Мне нравится работать рывками, чтобы потом приятно расслабляться.
15. Я выступаю в концертах реже других.
16. Мне нравится присутствовать на занятиях других педагогов и слушать их замечания по поводу игры моих товарищей.
17. Исполняя произведение со сцены, я бываю озабочен тем, какое впечатление произвожу на слушателей.
18. К своей будущей профессии педагога я отношусь с восторгом.
19. Со своими друзьями и близкими я мало говорю о своей будущей профессии.
20. Если бы была такая возможность, я вообще бы отказался от игры на экзаменах и перед всякими комиссиями.
21. Я покупаю книги по педагогике и психологии чаще, чем другие.
22. Я рассматриваю свою будущую профессию педагога как счастливую возможность общения с детьми.
23. Мои друзья ценят мои замечания об их исполнении.
24. В работе над произведением меня больше привлекают красота художественного образа и переживания, связанные с музыкой, чем тщательная проработка отдельных деталей.
25. Мне нравится обсуждать с друзьями особенности исполнительского стиля различных музыкантов.
26. Обычно я выступаю со сцены один раз в семестр.
27. Я играю в концертах лишь потому, что этого требуют педагоги.
28. Я сильно волнуюсь во время публичного исполнения и выступление отбирает у меня очень много сил.
29. Во время педпрактики в школе я предпочитаю давать учащимся произведения в механической записи, а не играть самому.
30. Для того, чтобы я выступил в концерте или перед знакомыми, меня надо долго упрашивать это сделать.

Обработка баллов:

10 – 14 – низкий уровень отношения к музыкально-педагогической деятельности.

15-20 – средний уровень отношения к музыкально-педагогической деятельности.

21-30 – высокий уровень отношения к музыкально-педагогической деятельности.

**Анкета «Ваша готовность к работе над собой»**

Инструкция: При ответах на каждый из вопросов рекомендуется: внимательно прочитать вопрос и предлагаемые варианты ответов; хорошо обдумав их, отразить свое мнение. Для этого обведите кружком номер одного из вариантов (04, 03, 02, 01), соответствующий вашей точке зрения. Чем больше респондент набирает баллов, тем выше уровень его готовности к работе над собой.

Вопросы:

1. «Познай себя!» — призывали сограждан древние греки. А вы испытываете потребность в познании самого себя?

04 — испытываю постоянно, это моя жизненная потребность.

03 — осознаю потребность в познании себя как педагога.

02 — потребность в самопознании возникает, когда испытываю трудности в работе, подвергаюсь критике.

01 — потребности в самопознании не осознаю, информацию о себе получаю из отдельных поступков.

2. На что направлено ваше самопознание?

04 — совершенствование уровня профессиональной воспитанности и педагогического мастерства.

03 — всестороннее знание себя с целью активного саморазвития.

02 — устранение недостатков, преодоление трудностей и неудобств.

01 — ни на что специально не направлено, просто иногда нравится углубляться в самого себя.

3. Определите, насколько хорошо вы знаете самого себя и пути саморазвития?

04 — поверхностно знаю себя, свои особенности и пути саморазвития, желания узнать их глубже нет.

03 — имею неполное представление об основных чертах собственного Я человека и педагога, но есть желание к познанию путей саморазвития.

02 — хорошо, полно знаю себя как будущего специалиста, знаю, каким должен и хочу быть, а также пути самосовершенствования.

01 — знаю себя всесторонне и пути самосовершенствования.

4. Как бы вы определили уровень собственной объективности в оценке самого себя?

04 — чаще всего необъективен, завышаю либо занижаю самооценку (верное ятя пас подчеркните).

03 — постоянно стремлюсь к объективности, но не всегда получается.

02 — в основном объективен.

01 — объективен всегда и во всем.

5. Как часто ваше мнение о самом себе совпадает с мнением хорошо знающих вас людей?

04 — практически всегда совпадает (меня считают очень принципиальным и объективным).

03 — в основном чаще совпадает, чем не совпадает (я считаю принципиальным и объективным).

02 — часто не совпадает, но после раздумий я соглашаюсь с их мнением (обо мне говорят, что я «гибкий» человек).

01 — чаще не совпадает, чем совпадает.

6. Удовлетворены ли вы собой в основных сферах жизнедеятельности?

04 — преимущественно бываю неудовлетворенным собой, потому что достигнутое — не предел.

03 — чаще бываю довольным собой, чем недовольным.

02 — практически всегда доволен собой.

01 — никогда не испытываю полной удовлетворенности собой, всегда и во всем стремлюсь быть еще лучше.

7. Вы считаетесь уверенным в себе человеком в основных областях жизнедеятельности?

04 — я не верю в свои силы, способности, очевидно, я ни к чему не пригоден.

03 — я не уверен в своих силах либо могу сделать все (верное для вас подчеркните).

02 — я верю в себя, свои профессиональные способности и мастерство.

01 — я уверен в себе, своих силах и возможностях.

8. Как вы обычно поступаете в трудных ситуациях?

04 — обращаюсь за советом и помощью к литературе, другу, опытному человеку, своему педагогу (верное для вас подчеркните).

03 — стараюсь избежать трудностей либо жду, когда все уладится само собой.

02 — трезво оцениваю ситуацию, самостоятельно ищу решение и действую во всех сферах жизнедеятельности.

01. — оцениваю трудности, самостоятельно ищу решение, согласовываю с товарищами по учебе, а затем действую.

9. Определите свое отношение к самовоспитанию как средству саморазвития:

04 — знаю, что это такое, умею плодотворно заниматься, имею опыт работы над собой (это основное дело всей моей жизни).

03 — знаю, что это такое, работаю над собой, но недостаточно эффективно (убежден, что это нужное дело, но ему необходимо учиться).

02 — мало что знаю о самовоспитании, но стремлюсь узнать больше и иногда пытаюсь им заниматься (чувствую, что сам могу больше, чем делаю, пытаюсь делать больше, но не получается).

01 — не знаю и ничего не хочу знать о самовоспитании, поскольку в нем нет необходимости (это пустая трата времени: все зависит от других людей и обстоятельств).

10. Укажите, насколько вы целеустремленны в работе над собой:

04 — эпизодически бессистемно пытаюсь управлять собой, в основном под внешним воздействием.

03 — стихийно воздействую на самого себя под влиянием изменяющихся обстоятельств жизнедеятельности, приспособляясь к ним.

02 — постоянно и неуклонно продвигаюсь к цели личного совершенствования в процессе самовоспитания.

01 — управляю собой в отдельных направлениях профессионального самовоспитания в целях устранения противоречий между *Я* реальным, желаемым и идеальным.

11. Насколько успешно вы можете управлять собой?

04 — могу формировать и корректировать уровень развития профессионально важных качеств, умений и навыков.

03 — иногда пытаюсь совершать определенные поступки, соответствующие профессионально важным, по недостаточно развитым качествам, умениям и навыкам.

02 — самоуправление происходит как бы незаметно для меня путем приспособления к ситуации.

01 — я способен оптимально продуктивно управлять собой на всех уровнях жизнедеятельности.

12. Способны ли вы самостоятельно организовывать себя?

04 — способен к целесообразной, оптимальной, продуктивной самоорганизации всегда и во всем, внутренне и внешне.

03 — способен к профессионально целесообразной, но не всегда оптимальной и продуктивной, внутренней и внешней самоорганизации.

02 — внешне выгляжу организованным, но не всегда умею внутренне собраться, мобилизоваться.

01 — практически очень редко удается самоорганизоваться, в трудных ситуациях нередко проявляю растерянность.

13. Как бы вы в целом определили собственный уровень готовности к самовоспитанию?

04 — очень высокий.

03 — высокий.

02 — средний.

01 — низкий.

### **УРОК 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ МУЗЫКАНТА**

*План:*

1. Значение педагогической одаренности для успешности процесса обучения.
2. Структура педагогических способностей: дидактические, перцептивные, конструктивные, экспрессивные, суггестивные, коммуникативные.

*Практический материал:* тест Ю.М. Орлова «Методика изучения потребности в общении», тест В.Д. Ряховского «Методика определения коммуникабельности личности».

**Методика изучения потребности в общении**

Инструкция: Прочтите следующие утверждения. Если вы с ними согласны, то рядом с номером положения поставьте слово «Да», если не согласны – слово «Нет».

1. Мне доставляет удовольствие участвовать в различного рода торжествах.
2. Я могу подавить свои желания, если они противоречат желаниям моих товарищей,
3. Мне нравится высказывать кому-либо свое расположение.
4. Я больше сосредоточен на приобретении влияния, чем дружбы.
5. Я чувствую, что в отношении к моим друзьям у меня больше прав, чем обязанностей
6. Когда я узнаю об успехе своего товарища, у меня почему-то ухудшается настроение.
7. Чтобы быть удовлетворенным собой, я должен кому-то в чем-то помочь.
8. Мои заботы исчезают, когда я оказываюсь среди товарищей по работе.
9. Мои друзья мне основательно надоели.
10. Когда я делаю плохую работу, присутствие людей меня раздражает.
11. Прижатый к стене, я говорю лишь ту долю правды, которая, по моему мнению, не повредит моим друзьям и знакомым.
12. В трудной ситуации я больше думаю не столько о себе, сколько о близком человеке,
13. Неприятности у друзей вызывают у меня такое состояние, что я могу заболеть.
14. Мне приятно помогать другим, даже если это доставит мне значительные хлопоты.
15. Из уважения к другу я могу согласиться с его мнением, даже если он не прав.
16. Мне больше нравятся приключенческие рассказы, чем рассказы о любви.
17. Сцены насилия в кино внушают мне отвращение.
18. В одиночестве я испытываю тревогу и напряженность больше, чем когда нахожусь среди людей.
19. Я считаю, что основной радостью в жизни является общение.
20. Мне жалко брошенных собак и кошек.
21. Я предпочитаю иметь поменьше друзей, но более мне близких.
22. Я люблю бывать среди друзей.
23. Я долго переживаю ссоры с близкими.
24. У меня определенно больше близких людей, чем у многих других.
25. Во мне больше стремления к достижениям, чем к дружбе.
26. Я больше доверяю собственной интуиции и воображению во мнениях о людях, чем суждениям о них других людей.
27. Я придаю больше значения материальному благополучию и престижу, чем радости общения с приятными мне людьми.

28. Я сочувствую людям, у которых нет близких друзей.
29. По отношению ко мне люди часто неблагодарны.
30. Я люблю рассказы о бескорыстной дружбе и любви.
31. Ради друга я могу пожертвовать всем.
32. В детстве я входил в компанию, которая держалась вместе.
33. Если бы я был журналистом, мне нравилось бы писать о дружбе.

Обработка и интерпретация результатов

За каждый ответ ставится 1 балл: при ответе «Да» — на вопросы 1,2,7,1, 8, 11-14, 17-24, 26, 28, 30-33; при ответе «Нет» — на вопросы 3-6, 9,10,15, 16,25,27,29.

Высчитывается сумма полученных баллов при ответах «Да» и «Нет».

Чем больше сумма, тем больше потребность в общении.

**В.Д. Ряховский**

### **Методика определения коммуникабельности личности**

Инструкция: Ответьте на следующие вопросы, используя три варианта ответов: «да», «нет», «иногда».

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?
2. Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?
3. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением на каком-либо совещании или тому подобном мероприятии?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратиться к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?
7. Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вернуть 100 рублей, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы не станете вступать с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, в библиотеке, кассе кинотеатра) Предпочтете ли вы отказаться от своего намерения купить (получить) что-либо или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?

12.Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?

13.У вас собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете? Так ли это?

14.Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать и не вступать в спор?

15.Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16.Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

**Интерпретация результатов:** Подсчитайте общее количество баллов, которое вы набрали. Варианты ответов оцениваются «да» - 2 балла, «иногда» - 1 балл, «нет» - 0. Оцените свой результат.

30 - 32 балла: очень низкий уровень коммуникабельности

25 - 29 баллов: низкий уровень коммуникабельности

19 - 24 балла: средний уровень коммуникабельности

14 - 19 баллов: уровень коммуникабельности выше среднего

9-13 баллов: высокий уровень коммуникабельности

4-8 баллов: очень высокий уровень коммуникабельности

25—50 баллов. Вы идеальный слушатель; 20—24 балла. Вы — хороший слушатель; 15—19 баллов. Вы – посредственный слушатель; 10—14 баллов. Вы – неумелый слушатель.

#### **УРОК 4. «ПОРТРЕТЫ» ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ**

План:

1. Педагогика как наука и искусство.
2. Педагогическая концепция Д.Б. Кабалевского.
3. Педагогическая система Г.Г. Нейгауза.
4. Советы Ф. Шопена пианистам.
5. Р. Шуман «Жизненные правила для музыканта».

## УРОК 5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ ПЕДАГОГА

План:

1. Профессиональное Я педагога. Структура.
2. Свойства самоактуализирующейся личности (А.Маслоу).
3. Самооценка как важный компонент профессионального самосознания.

*Практический материал:* задания для обсуждения на темы «Психологически здоровый человек», «Позитивность Я-концепции педагога».

### Психологически здоровый человек

*Информация к размышлению:* «Психологически здоровые люди лишены комплексов, их поведение естественно и расковано. Жизнь их всегда полна смысла, имеет цель — будь то забота о благе народа или о благе конкретных людей. Они умеют отдаваться своей цели полностью. В любой работе такие люди заметны: их мышление отличается большой самостоятельностью, независимостью от предрассудков времени, авторитетов. Психологически здоровые люди большие жизнелюбы: они умеют получать удовольствие от жизни в большом и малом – и от аромата цветка, и от красоты математической формулы. Такая личность исключительно оптимистична. Даже в самой катастрофической ситуации она не теряет надежды, и это нередко дает силы найти выход. Эта личность необычайно активная — никогда не ждет, пока кто-то начнет работу, стремится взяться за дело сама, выложиться в любом деле до конца. Такие люди не боятся идти на риск - не ради самого риска, а ради дела. Не боятся неудач — умеют достойно пережить их, не сломаться.

И самое главное такие люди отличаются очень высокой степенью самооценки. Нет, они не преувеличивают собственных достоинств и стремятся каждую минуту стать лучше, преодолеть свои недостатки, но и уважают себя. Уважают в себе личность, человеческое достоинство. Именно такие люди... глубже и полнее способны любить... Именно они вызывают ответную любовь - сила их чувств теснейшим образом связана с высоким развитием их личности».

*Вопросы для обсуждения:*

1. Как часто Вам приходилось встречать школьных учителей, обладающих психологическим здоровьем?
2. Проанализируйте состояние своего психологического здоровья и составьте программу самосовершенствования.

### Позитивность Я-концепции педагога

*Информация к размышлению:* «Чем меньше учитель уверен в себе, тем больше он склонен к стереотипному, формальному мышлению и, соответственно, к догматическому стилю преподавания, основанному на

постановке вопросов, требующих однозначного ответа, на изложении фактов с целью одного только запоминания. В результате преподавание явно тяготеет к примитивным формам, чему способствует стремление учителя не допустить возникновения дискуссий, вариативных выборов и альтернатив в процессе обучения... Как видим, вновь во весь рост истаёт проблема Я-концепции учителя, которая служит реальным психологическим обеспечением успеха его деятельности либо приводит к неизбежным затруднениям и явным или скрытым неудачам.

Результаты большего числа исследований говорят о том, что «эффективные» учителя по сравнению с «неэффективными» отличаются высокой самооценкой, позитивным отношением к себе, свободой от чрезмерной тревожности и самокритики. Они обладают способностью оказывать позитивное воздействие на Я-концепцию и успеваемость учащихся. Учителя, которые внутренне себя принимают с большей лёгкостью принимают и других. В то время как учителя, склонные к отрицанию, чаще отталкивают других. Учителя, обладающие позитивным самовосприятием, уверенностью в себе, в своих педагогических способностях, вступают в общение с другими с большей лёгкостью и поэтому более эффективно решают задачи стоящие перед ними на уроке».

*Вопросы для обсуждения:*

1. Каким образом позитивность Я-концепции связана с самоактуализацией личности, мотивацией на профессиональную деятельность?
2. Влияет ли позитивность самовосприятия учителя на уровень его эмоциональной устойчивости? В чем это может проявляться?
3. Предложите способы гармонизации личности учителя, повышения уровня его профессионального самосознания.

## **УРОК 6. ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

План:

1. Педагогический такт как компонент коммуникативных способностей.
2. Основные этические принципы в работе педагога-музыканта.
3. Нравственные качества педагога-музыканта. Интеллигентность как ориентир профессионального и личностного развития педагога-музыканта.

*Практический материал:* обсуждение книги Ю.Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?», обсуждение книги В.Л. Леви «Нестандартный ребенок».

**Спецкурс «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта»**

**Тематический план занятий**

Наименование разделов и тем курса	Количество часов		
	Всего	Лекции	Практикум
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>Раздел 1. Личность педагога-музыканта в профессиональной деятельности</b>			
1. Личностно-профессиональное развитие педагога-музыканта	2	2	—
2. Эмоционально-коммуникативная культура как индикатор общей и профессиональной развитости личности	2	2	—
<b>ИТОГО:</b>			
<b>Раздел 2. Психология музыкального образования</b>			
1. Психологические особенности музыкально-педагогического общения	2	2	—
2. Художественно-исполнительские аспекты музыкально-педагогического общения: эмоциональная сфера педагога-музыканта	4	2	2
3. Художественно-исполнительские аспекты музыкально-педагогического общения: коммуникативность педагога-музыканта	4	2	2
<b>ИТОГО:</b>			
<b>Раздел 3. Эмоционально-коммуникативная культура в контексте музыкально-педагогической деятельности</b>			
1. Речевое искусство педагога-музыканта	6	2	4
2. Экспрессивный репертуар личности педагога-музыканта	6	2	4
3. Эмпатия как элемент эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта	6	2	4
4. Эмоциональная саморегуляция в музыкально-педагогической деятельности	6	2	4
<b>ИТОГО:</b>			
<b>ВСЕГО:</b>	36	18	18

## Содержание курса

### РАЗДЕЛ 1. ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

#### Тема 1. Личностно-профессиональное развитие педагога-музыканта

Взгляд современной науки на проблему самореализации личности в профессиональной деятельности. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению. Стадии профессионального самоопределения личности. Психологическая структура профессионального самоопределения. Стратегии профессионального самоутверждения музыкантов.

Движущие силы личностно-профессионального развития педагогов-музыкантов. Профессиональная пригодность к работе. Обобщенные критерии и показатели профессионализма и личностно-профессионального роста педагога-музыканта.

Акмеологическая модель личностно-профессионального развития специалиста музыкально-педагогической сферы. Психологические условия и факторы, оптимизирующие процесс профессионального развития личности педагога-музыканта.

#### Тема 2. Эмоционально-коммуникативная культура как индикатор общей и профессиональной развитости личности

Культура личности как система личностных качеств, норм деятельности и поведения, способностей и социальных чувств. Современные аспекты исследования культуры личности: аксиологический, технологический, личностно-творческий.

Профессиональная культура как развитая способность к решению профессиональных задач (работы И.В. Буяна, И.И. Моделя, Н.Б. Крыловой и др.). Профессиональная культура педагога: методологическая, педагогическая, психологическая, эмоциональная, коммуникативная, гуманитарная, духовная, нравственно-эстетическая, интеллектуальная.

Проблема формирования эмоциональной и коммуникативной культуры будущих педагогов в работах В.С. Грехнева, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной, Е.М. Семеновой, В.А. Сухомлинского, С.Л. Рубинштейна, Г.А. Ястребовой и др.

Эмоционально-коммуникативная культура педагога-музыканта как личностная и профессиональная категория. Функции эмоционально-коммуникативной культуры: информационно-коммуникативная, регулятивная, аффективно-коммуникативная.

Структура эмоционально-коммуникативной культуры: мотивационный, когнитивный, поведенческий компоненты.

Условия, стадии, уровни формирования эмоционально-коммуникативной культуры.

## **РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **Тема 1. Психологические особенности музыкально-педагогического общения**

Музыкально-педагогическое общение как неотъемлемая составная часть целостного профессионального творчества педагога-музыканта. Функции музыкально-педагогического общения: информационно-коммуникативная, регулятивная, аффективно-коммуникативная. Структура музыкально-педагогического общения: мотивационный, содержательно-смысловой и коммуникативно-исполнительский элементы.

Виды музыкально-педагогического общения по типу усвоения информации: педагогическое общение с немедленным эффектом, педагогическое воздействие с отсроченным эффектом, динамический эффект общения. Требования продуктивных форм общения.

Организация ситуации эстетической коммуникации на уроке музыки. Логика построения художественно-эстетического общения: ориентировочно-подготовительная, художественно-конструктивная и художественно-аналитическая стадии. Методы и средства музыкально-педагогического общения.

### **Тема 2. Художественно-исполнительские аспекты музыкально-педагогического общения: эмоциональная сфера педагога-музыканта**

Разработка проблемы эмоций в современной психологии: (В.К. Виллюнас, Ю.Е. Виноградов, К. Изард, Р. Липнер, П.В. Симонов, О. К. Тихомиров и др.)

Понятие об эмоциях и чувствах. Физиологическая основа и функции эмоций. Связь с потребностями, эмоциональная направленность личности. Полярность, динамичность, фазовость эмоциональных процессов.

Классификация эмоций. Качества эмоций (положительные, отрицательные, двойственные, стенические, астенические).

Эмоциональная сфера личности: эмоциональный тон ощущений, предметные эмоции, эмоциональные состояния, чувства. Классификация чувств. Свойства чувств: устойчивость, обобщенность, осознанность, социальная обусловленность. Характеристика моральных, интеллектуальных и эстетических чувств. Роль искусства в формировании высших чувств.

Эмоциональность как составляющая темперамента. Влияние эмоциональных состояний (переживаний, настроения, аффектов, стресса, фрустрации) на деятельность.

Эмоциональная направленность педагога-музыканта. Коммуникативные и альтруистические эмоции в музыкально-педагогической деятельности.

Эмоциональная устойчивость как фундамент эмоциональной культуры личности педагога-музыканта. Развитие эмоциональной культуры средствами художественно-творческой деятельности.

### **Тема 3. Художественно-исполнительские аспекты музыкально-педагогического общения: коммуникативность педагога-музыканта**

Коммуникативный компонент педагогической деятельности.

Коммуникативные умения как основной показатель культуры педагогического общения. Классификации коммуникативных умений в работах С.Б. Елканова, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, А.В. Мудрика, В.А. Сластенина, и др.

Коммуникативные способности как индивидуально-психологические свойства личности, обеспечивающие психологическую совместимость и эффективность общения с другими.

Структура коммуникативных способностей: гностические, экспрессивные, интеракционные способности.

Педагогический такт как компонент коммуникативных способностей. Педагогическая этика, кодекс поведения. Умение организовать общение, работать с каждым ребенком, способствуя его духовному развитию и воспитанию как ведущий компонент профессионализма педагога-музыканта.

Художественно-коммуникативные умения преподавателя музыки в работах А.Л. Готсдинера, В.И. Петрушина ГМ. Цыпина и др.

## **РАЗДЕЛ 3. ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Тема 1. Речевая экспрессия педагога-музыканта**

Профессиональная речь педагога – главное средство обучения и воспитания учащихся. Особенности культуры речи учителя: правильность, точность, выразительность, чистота, богатство, уместность, ясность, живость, благозвучие и др. Значение выразительности речи педагога для его деятельности.

Недостатки речи. Факторы, влияющие на эффективность речевого воздействия: соблюдение логической последовательности, личностные характеристики (идейная позиция, мировоззрение педагога), образность,

речевая импровизация, эмоциональная окраска содержания, подкрепленная соответствующей пластикой.

Показатели речевого артистизма. Его компоненты: энергетика, интенсивность, выразительность и др. Коммуникационные эффекты «риторического инструментария»: эффект визуального имиджа, первых фраз, воображения, эллипса и др. Приемы привлечения и удержания внимания слушателей: прием нейтральной фразы, завлечения, навязывания ритма и др.

## **Тема 2. Невербальное поведение педагога-музыканта**

Экспрессия как внешнее Я личности (А.А. Бодалев, С. Волконский, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, В.Н. Панферов и др.). Биологизаторский и психофизиологический подходы к изучению невербального поведения человека.

Проблема эмоциональной экспрессивности учителя в работах А.А. Леонтьева, М.Н. Лисиной, А.С. Макаренко, Л.М. Митиной, К.С. Станиславского и др.

Параметры оценивания выразительных движений человека: произвольность / непроизвольность, гармоничность / дисгармоничность, типичность / индивидуальность, симметрия / асимметрия, интенсивность, динамика.

Составляющие экспрессивного репертуара личности: мимика, жесты, походка, пространство и время (проксемика), ольфакторика.

Элементы пластики педагога-музыканта: малый, средний, большой круги жестикуляции; открытая и закрытая позы, дистанция общения (диагональ, вертикаль), пластическое интонирование.

## **Тема 3. Эмпатия как элемент эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта**

Определение эмпатических способностей в зарубежной и отечественной психологии. Появление понятия «эмпатия» в психологии. Выявление сущности и роли эмпатии в общении в концепции В.Н. Мясищева и А.А. Бодалева. Природа эмпатии как социально-психологического феномена в процессе общения. Взгляд Ю.А. Менджерицкой на связь эмпатических способностей с альтруистической направленностью личности. Определение эмпатии как признака человечности в работах К. Изарда.

Формы эмпатии: сочувствие, сопереживание, содействие. Сущность и особенности функционирования механизмов эмпатии. Механизм проекции. Механизм подражания. Механизм эмоциональной идентификации.

Развитие эмпатии в онтогенезе. Явление регрессии эмпатических способностей с возрастом (Ю.Н. Емельянов).

Роль эмпатии в деятельности педагога-музыканта. Сопереживающее слушание как показатель высокой творческой мобильности и эмпатийности личности педагога-музыканта.

## **Тема 4. Эмоциональная устойчивость личности в музыкально-педагогической деятельности**

Проблема психологических состояний педагога и управления ими в процессе деятельности и общения. Значение эмоций в деятельности и поведении. Понятия: «эмоциональная устойчивость». Критерии эмоциональной устойчивости. Эмоциональная устойчивость и особенности ее проявления при воздействии внешних условий среды. Эмоциональная устойчивость и особенности внутренних условий деятельности человека. Соотношение эмоциональной устойчивости и свойств нервной системы, эмоциональной устойчивости и психологических особенностей личности.

Значение саморегуляции и психического настроения в профессиональной деятельности педагога. Рефлексия как процесс осознания психического состояния; осознание действительного восприятия и оценивания себя другими.

Механизм психической регуляции, значение релаксации и пути ее достижения. Метод физических действий. Аутогенная тренировка. Организующие формулы самовнушения: многократное повторение слов или формулировок; внушение в утвердительной форме; понятность слов и др.

### **Практическая часть учебного курса «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта»**

## **БЛОК I. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ**

### **I.1. Речь и осанка**

Во время речи необходимо сохранять ощущение внешней и внутренней подтянутости. Для этого человеку нужно выработать правильную осанку. Следует заметить, что осанка – это не только привычка определенным образом держать свое тело в статике, но и пластичность движений, умение сохранять их гибкость и выразительность во всяком положении, при выполнении любой работы (осанка раскрепощенного, свободного человека не имеет ничего общего с осанкой балетной).

#### **1. Упражнения для проверки осанки .**

**1.1.** Встаньте спиной к стене без плинтуса или к гладкой двери. Прижмитесь к ней пятками, икрами ног, ягодицами, лопатками и затылком. Подбородок умеренно притяните к шее. Опустите плечи. Окиньте мысленным взглядом все свое тело. Проверьте и постарайтесь запомнить свои мышечные ощущения и, отойдя от стены, походите по комнате, стремясь сохранить эти ощущения в соответствующую осанку как можно дольше. Подойдите к зеркалу, посмотрите, как это выглядит.

Если при этом вы будете испытывать чувство непринужденности, привычности и свободы положения тела, значит, у вас довольно хорошая осанка.

**1.2.** Выпрямившись, вплотную прижмитесь спиной к стене без плинтуса или к закрытой гладкой двери. Подбородок умеренно притяните к шее. При этом должно быть пять точек касания: пятки, икры, ягодицы, лопатки, затылок. Если икроножные мышцы недостаточно развиты, могут быть четыре точки касания. Положите одну руку на шейный изгиб позвоночного столба, а другую — на поясничный. При нормальной осанке расстояние между этими изгибами и стеной будет равно примерно ширине вашей ладони. Отклонение в ту или иную сторону указывает на нарушение осанки.

## **2. Упражнения для сохранения правильной осанки.**

**2.1.** Целесообразно, придав, когда вы стоите у стены, своему телу правильное положение, зафиксировать его. Для этого положите на голову какой-либо нетяжелый предмет (мешочек с песком, книга, дощечка). Попробуйте походить с этим предметом на голове. Прodelайте движения руками, ногами, корпусом, полуприседания и приседания. Походите в полуприсяде, даже потанцуйте вальс.

**2.2.** Очень удобно для выработки правильной осанки использовать гимнастическую палку, поместив ее за спину в согнутые локтевые суставы. В этом положении можно выполнять ходьбу простую и усложненную, с высоким подниманием коленей, бег трусцой, прыжки. Стоя на месте расставив ноги, можно поочередно сгибать и выпрямлять каждую из них или в этом же исходном положении совершать повороты корпуса, наклоны вперед, назад, вправо, влево. Целесообразно выполнять все эти упражнения перед зеркалом. Кроме того, чрезвычайно полезно сочетать их с упражнениями для развития правильного фонационного дыхания.

**2.3.** Встать за спинку стула и, придерживаясь за нее руками, высоко подняться на носки, затем перекатиться на пятки. Повторите движение —15 раз. Старайтесь все время тянуть грудь вверх. За месяц ежедневных упражнений число повторов доводится до 20—30 за раз.

## **I.2. Речь и свобода мышц**

Для будущего учителя крайне важно владеть своими мышцами. Умения отыскивать, ощущать и ликвидировать зажимы, которые возникают вблизи работающих органов речевого аппарата, бывают особенно нужны в процессе тренировочной работы над голосом и дыханием. Это одно из главных условий профилактики голоса.

Научиться произвольно расслаблять мышцы, освобождаться от избыточного напряжения можно только благодаря постоянному сознательному контролю за их деятельностью. Умение расслабить мышцы называется *релаксацией* - мышечным освобождением.

### **Комплексная релаксационная гимнастика**

#### **1. Упражнения для рук**

**1.1.** Стоя (сидя). Руки с напряжением вытянуть вперед, пальцы сжать в кулак, напрягая кисти, предплечья, плечи. Поочередно расслабить кисти, затем предплечья и полностью мышцы рук.

**1.2.** Стоя (сидя). Руки с напряжением медленно развести в стороны, пальцы «растопырить». Поочередно расслабить кисти, предплечья и полностью мышцы рук. Руки свободно «уронить» вниз, выполнить «маятникообразные» движения, постепенно то увеличивая, то уменьшая амплитуду качания.

**1.3.** Стоя (сидя). Поднять прямые руки с напряжением вверх, затем "бросить" свободно вниз с наклоном корпуса вперед.

**1.4.** Сидя. Опереться руками на сидение с усилием, постепенно увеличивая напряжение в плечевом поясе, расслабиться с наклоном корпуса вперед. Затем мягко выпрямиться на стуле.

**1.5.** Стоя (сидя). Медленно, с напряжением, поднять одновременно голову и плечи вверх, затем "уронить" плечи и голову, расслабиться.

#### **2. Упражнения для туловища**

**2.1.** Сидя прямо, локти на бедрах. Свободно наклониться вперед, голова опущена, расслабиться. Руки свободно падают вниз. В расслабленном положении выполнить легкие покачивания корпуса из стороны в сторону.

**2.2.** Стоя. Повороты туловища с круговыми вращениями руками ("мельница").

**2.3.** Стоя. Замирание в позе навтыжку. Полное расслабление всего тела, "провисание" ("тряпичная кукла").

**2.4.** Сидя, корпус прямой. На вдохе напрячь мышцы живота и задержаться в этом положении несколько секунд. Выдыхая, максимально расслабиться.

**2.5.** Стоя. Скрестить руки, обнять себя за плечи, сжимая их как можно сильнее, затем расслабиться.

#### **3. Упражнения для ног**

**3.1.** Сидя. Выпрямить ноги с напряжением (потягивание), затем расслабить.

**3.2.** Сидя. Выпрямить напряженные ноги, развести в стороны, уронить расслабленные.

**3.3.** Стоя. Пальцами стопы надавливать на пол, чередуя напряжение с расслаблением.

**3.4.** Ходьба с высоким подниманием коленей и вытягиванием вниз ступней ног при напряженных мышцах с последующим расслаблением мышц при опускании ноги.

**3.5.** Сидя. Попеременно напряженно вращать по 30-40 секунд ступнями ног. Расслабиться.

#### **4. Упражнения для шеи**

**4.1.** Сидя. Опереться на стол согнутыми в локтях руками. Опустить голову на руки и полностью расслабиться.

**4.2.** Сидя. Медленно поворачивать голову, не поднимая ее, справа налево и слева направо.

**4.3.** Стоя (сидя). Руки поднять. Пальцы соединить в "замок" на затылке, локти и плечи развести в стороны. Плавно, без рывков отвести голову назад, преодолевая сопротивление рук. Ощутить напряжение, "бросить" руки вниз и расслабиться. Вернуться в исходное положение.

**4. 4.** Стоя (сидя). Голову отвести максимально назад, руки поднять, локти развести в стороны, ладони зафиксировать на лбу. Медленно произвести наклон головы вперед, преодолевая сопротивление рук, напрячься. Вернуться в исходное положение, расслабиться.

#### **5. Упражнения для органов артикуляции**

**5.1.** Растянуть губы в улыбку с напряжением, затем расслабить губы и вернуть в прежнее положение.

**5.2.** Попеременно сжимать с усилием и разжимать челюсти и губы. Расслабиться, свободно опустив нижнюю челюсть.

**5.3.** Медленно опускать и поднимать расслабленную нижнюю челюсть без напряжения и утомления, широко открывая рот.

**5.4.** Оттянуть язык назад с усилием. Ощутить напряжение корня языка, затем расслабить, уложив на дно полости рта.

**5.5.** С усилием упереть кончик языка в верхние зубы, затем расслабить, уложив на дно полости рта. Губы и зубы разжать, рот приоткрыть.

### **Рекомендации к выполнению релаксационных упражнений**

- Необходимо как можно сильнее произвольно напрячь и затем сразу же максимально расслабить какую-либо группу мышц (язык, шею, руку и т.д.). При этом важно создать ощущение контраста между напряженным и свободным их состоянием.
- Силу напряжения мышц полезно контролировать как с помощью телесных ощущений во время выполнения упражнений, так и визуально, обращая внимание на область плечевого пояса, шеи, мимических мышц лица. Такой контроль позволяет легче осуществить переход к глубокому расслаблению, в результате чего вырабатывается свобода действий и умение управлять мышцами.
- Следует помнить, что нерациональное расслабление – такое же препятствие для свободных движений, как и скованность.
- В ходе ежедневных упражнений длительностью 5-7 минут вырабатывается способность пользоваться мускулатурой речевого аппарата без его перенапряжения.

Для получения оптимального результата необходимо:

- снижать тонус мускулатуры в области плеч, шеи, груди, рук, органов артикуляции;
- ощутить и проконтролировать плавность перехода от напряженного к расслабленному состоянию;
- запомнить ощущение комфорта и осознанно расслаблять мышцы;
- снижать мышечное напряжение с использованием самовнушения;
- выполнять движения неторопливо, ритмично, не переутомляясь;
- свободно дышать во время проведения упражнений.
- упражнения выполняются беззвучно и со звуком. Начало фонации необходимо приурочить к расслаблению. При этом сначала произносятся протяжно и плавно гласные-звуки и их сочетания, а затем слоги, слова.

### **I.3. Артикуляционная гимнастика**

Хорошая дикция - основа четкости и разборчивости речи. Ясность и чистота произношения зависят от активной и правильной работы артикуляционного (речевого) аппарата, особенно от подвижных его частей: языка, губ, неба, нижней челюсти и глотки.

Чтобы добиться четкости произношения, необходимо развивать артикуляционный аппарат при помощи специальных упражнений (артикуляционной гимнастики). Эти упражнения помогают создать нервно-мышечный фон для выработки точных и координированных движений, необходимых для звучания полноценного голоса, ясной и четкой дикции,

предотвратить патологическое развитие движений артикуляции, а также снять излишнюю напряженность артикуляционной и мимической мускулатуры, выработать необходимые мышечные движения для свободного владения и управления частями артикуляционного аппарата.

### **1. Упражнения на тренировку губ**

**1.1.** Утрированно имитировать произнесение звуков *п – б*.

**1.2.** Многократно произносить сочетания губных согласных *мб, бм, пм, мп* и губно-зубных *ем, мв, бв, вб* и др.

**1.3.** Произносить сочетания *гп, гн, кл, кн, дл, дн, тл, тн, ел, вл* с длительным звучанием второго согласного звука, в течение которого верхняя губа должна подниматься все выше и выше.

**1.4.** Произносить сочетания *мвз-мвз-мвз*, обратить внимание на более длительную протяженность звуков *в, з*.

**1.5.** Произносить звуко сочетания с энергичной работой губ: *птка-птка-птка, бдга-бдго-бдгу-бдгэ-бдги*.

### **2. Упражнения на тренировку мышц языка**

**2.1.** Поднять боковые края языка к верхним коренным зубам до образования по центру желобка.

**2.2.** Пощелкивать языком (присасывать язык к небу и оттягивать вниз, чтобы получился щелчок).

**2.3.** Произносить звуки *и – е* (фиксировать кончик языка у нижних зубов), *о – у – ы* (оттянуть язык глубоко в рот).

**2.4.** Частое постукивание кончика языка о верхние зубы и десну типа выстукивания текста телеграфным ключом: *ло-ло-лолл, лу-лу-лулл, ла-ла-глалл; ро-ро-рорр, ру-ру-рурр, ра-ра-рарр*.

**2.5.** Многократно произносить сочетания согласных звуков, в артикуляции которых принимает участие язык: *ркт, крт, ртк, дрт, ткp, клт, глт, лгт, при, рли, ждр, штр, фкт, гбд, кпт, бгд, тчк, кчт, кишт*.

### **3. Упражнения на тренировку мышц глотки и мягкого неба**

**3.1.** Произвольно покашливать.

**3.2.** Имитировать полоскание горла жидкостью с запрокинутой головой.

**3.3.** Произносить звуки с позёвыванием: *и, е, я, ю*.

**3.4.** Делать активный выдох с «выкашливанием» гласных *э, а, о, у*.

**3.5.** Распластывать язык при широко открытом рте так, чтобы передняя часть его прилегала к нижним резцам, а корень и задняя часть были опущены (позиция типа "показать горло врачу").

#### **4. Упражнения для мимических мышц**

**4.1.** Опустить углы рта вниз при закрытом рте.

**4.2.** Растянуть углы рта в стороны (в "улыбку") и расслабить. Улыбаться с закрытым и открытым ртом.

**4.3.** Нахмурить брови, расслабить.

**4.4.** Поднять брови, расслабить.

**4.5.** Прищурить один глаз, затем другой.

**4.6.** Зажмурить глаза, расслабить.

**4.7.** Надуть щеки, втянуть щеки, перекачивать воздух из одной щеки в другую попеременно, как при полоскании.

**4.8.** Набрать воздух под нижнюю губу, под верхнюю губу.

### **I. 4. Интонационные упражнения**

**Задание 1:** Произнесите одну и ту же фразу: «Мороз и солнце; день чудесный» - поочередно от лица метеоролога, заносящего ее в дневник погоды; завязатого конькобежца, отправляющегося на каток; школьника, сидящего в это прекрасное утро в классе; человека, вчера уснувшего под зазывание метели.

**Задание 2.** Используя средства интонационной выразительности прочитайте в быстром темпе следующий текст:

Сказала тетя: — Фи, футбол! (с пренебрежением)

Сказала мама: — Фу, футбол! (с отвращением)

Сестра сказала: — Ну, футбол! (разочарованно)

А я ответил: — Во, футбол! (восторженно)

**Задание 3.** Прочитайте предлагаемые фразы в соответствии со смысловым заданием. Обратите внимание на правильный выбор интонации.

Снег пошел.

— Спрашивайте удивляясь —?!

— Восхищайтесь радуясь — !

— Огорчаетесь смене погоды.

— Уточняете —?

— Радостно общаетесь друзьям — !

**Задание 4.** Смоделируйте ситуации, в которых Вас о чем-то просят, и отвечайте «да»

- восторженно,
- спокойно и благожелательно,
- категорическим тоном,
- вопросительно,
- задумчиво,
- скорбно,
- дерзко,
- иронически,
- с сожалением.

**Задание 5.** Читайте предлагаемые скороговорки, как реплики в диалоге: говорящий спрашивает, сомневается, утверждает, а слушающий, понимая цель и интонацию реплики собеседника, отвечает ему.

№	Реплика	Ответная реакция
I.	<i>Вопрос-сомнение</i>	<i>Утверждение (Да, действительно так!)</i>
I.1.	Яблоко от яблони <u>недалеко падает?</u>	Яблоко от яблони <u>недалеко падает.</u>
I.2.	<u>Около кола</u> – колокола?	<u>Около кола</u> – колокола.
I.3.	Около кола – <u>колокола?</u>	Около кола – <u>колокола.</u>
II.	<i>Вопрос - удивление</i>	<i>Утверждение и восхищение</i>
II.1.	От топота копыт <u>пыль</u> по полю <u>летит?</u>	От топота копыт <u>пыль</u> по полю <u>летит.</u>
II.2.	<u>Съел</u> молодежь тридцать три пирога с пирогом, да все с творогом?	<u>Съел</u> молодежь тридцать три пирога с пирогом, да все с творогом.
III.	<i>Утверждение - восхищение</i>	<i>Сомнение (недоверие)</i>
III.1.	Шагал шакал с кошелкой, нашел <u>кушак из шелка!</u>	Шагал шакал с кошелкой, нашел <u>кушак из шелка?</u>

### I.5. Темпо-ритмические упражнения

**Задание 1.** Прочитайте предложения парами. В зависимости от места паузы измените смысл высказывания.

У нас / с братом беда.

У нас с братом / беда.

После ухода учителя в класс принесли журнал.

Детей отправьте вечером встретим.

Поездку отложить нельзя выезжать.

На утес одинокий орел садится.  
Я не видел брата товарища и его сестру.

**Задание 2.** Прочитайте стихотворение А.С. Пушкина «Осень» и отрывок из поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» - бой с барсом. Сравните отрывки, различные по темпу и определите, чем обусловлен тот или иной темп речи.

**Задание 3.** Прочитайте басню, используя речевые паузы ( / - короткая пауза; // - длинная пауза)

**И. Крылов**

### **Лебедь, щука и рак**

Когда в товарищах согласья нет, /  
На лад их дело не пойдет, /  
И выйдет из него не дело, / только мука. //

Однажды / Лебедь, Рак да Щука /  
Везти с поклажей воз взялись, /  
И вместе / трое все / в него впряглись; //  
Из кожи лезут вон, / а возу все нет ходу! //  
Поклажа бы для них казалась и легка, /  
Да Лебедь рвется в облака, /  
Рак пятится назад, / а Щука тянет в воду. //

Кто виноват из них, / кто прав, – / судить не нам; //  
Да только воз и ныне там. //

**Задание 4.** Прочитайте предлагаемый текст из скороговорок как информационное сообщение. Сначала разбейте текст на абзацы (небольшие смысловые части) и поставьте знаки паузы ( // ) на границах частей. В ходе чтения передайте основные факты четко, спокойно, выверенно.

#### **Текст 1.**

Из-под Костромы, из-под Костромищины везет Сенька Саньку с Сонькой на санках. Везет да скороговорками так и сыплет: мол, тетерев сидел на дереве, от дерева – тень тетерева; мол, у гусыни усов не ищи, не сыщешь; мол, каков Савва, такова и слава. Скороговорил, скороговорил да так всех скороговорок и не перевысказал.

#### **Текст 2.**

Два дровосека, два дровокола, два дроворуба говорили про Ларьку, про Варьку, про Ларькину жену, спорили, что у осы не усы, не усищи, а усики, что сшит колпак не по-колпаковски, что вылит колокол не по-колоколовски. О пустяках спорить - дело упустить.

### **Текст 3.**

Я ему по секрету, а он всему свету, что на улице медовик, мне не до медовика, что на улице деготник, мне не до деготника. Так вот скажет друг дружке, а дружка - подружке, а подружка - борову, а боров - всему городу - язык от лжи не краснеет, и без того красный, а только береги честь смолоду: один раз соврешь – в другой не поверят; ведь коли врун, так и обманщик, а обманщик, так и плут, а плут, так и мошенник, а мошенник, так и вор. Говорят, не тот хорош, кто лицом пригож, а тот, кто на дело гош!

## **БЛОК II. ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ МИМИКИ И ЖЕСТОВ**

**Цель упражнений:** познание особенностей своих экспрессивно-выразительных движений, их воздействия (влияние) на окружающих, расширение диапазона (выработка новых способов) их использования, развитие наблюдательности к невербальным проявлениям эмоциональных состояний окружающих.

**1. Упражнение «Говорящие руки»** Руки лежат свободно на столе и меняют свое положение, как только получают сообщение о состоянии хозяина рук: «он спокоен», «он весел», «он задумчив», «он озабочен», «он нервничает», «он напряженно думает», «он удивлен», «он собирает волю в кулак», «он в предвкушении удовольствия», «он приступает к делу» и т.д.

**2. Упражнение «Реакция»** Покажите отношенческую реакцию на какой-либо акт воздействия: формы сменяются согласно предложенному содержанию. Например, в ответ на вопрос «Как поживаете?» отреагируйте следующим образом: «спасибо, хорошо», «неважно», «не могу даже и ответить», «очень хорошо живу», «мерзко», «больше хорошего, чем плохо» и пр. Пользоваться вербальными средствами при этом не разрешается, жесты допускаются в минимальной мере.

**3. Упражнение «Стекло».** Студенты, разбившись на диады, ведут мимический диалог, якобы через толстое стекло, не пропускающее звука. Содержане диалога заранее оговаривается.

Приведем один из примеров возможного содержания:

- Здравствуй! Как ты поживаешь?
- Спасибо, не очень хорошо...
- Что так?
- Много неприятностей...
- Какие же?
- Поссорился с мамой... кошка сдохла... деньги потерял
- Нужна помощь?
- Спасибо, я как-нибудь сам...
- Успеха тебе в преодолении несчастий!
- Ты очень добр. Спасибо еще раз.

**4. Упражнение «Лишние жесты».** Продемонстрируйте жесты, которые могут отвлекать, раздражать, выражать неуверенность, открытость, недоверие и закрытость, напряженность, нервозность, скуку, самоконтроль.

**5. Упражнение «Экспрессивно-выразительные движения».** Каждому участнику дается карточка, на которой написано одно из эмоциональных состояний (какая-то эмоция), которое он должен при помощи рук, лица, пантомимики, визуального контакта показать (изобразить), а группа должна определить: какое эмоциональное состояние было продемонстрировано. В заключение проводится обсуждение итогов упражнения, участники делятся своими впечатлениями о том новом, что было, о возможных трудностях, возникших в процессе выполнения упражнения, их причины.

**6. Упражнение «Слова — чувства».** Обсуждение в кругу темы: всегда ли мы говорим то, что чувствуем, почему часто скрываем, искажаем свои чувства, что является причинами искажения и какие могут быть последствия, как их избежать.

**7. Упражнение «Расстановка».** Предлагается расставить товарищей по кругу в соответствии с тем, как

- ощущаются их руки:
  - а) от теплых до холодных;
  - б) от мягких до жестких;
  - в) от добрых до жестоких.
- как воспринимается их улыбка
  - а) от напряженной до спокойной;
  - б) от свободной до скованной;
  - в) от радостной до грустной.
- воспринимается их лицо
  - а) от грустного до веселого;
  - б) от располагающего до настораживающего;
  - в) от уставшего до отдохнувшего..

**8. Упражнение «Облако».** Представьте, что на ладони вытянутых рук село облако — нежное, ласковое, пушистое; подбросьте его и поймите; перебросьте из одной руки в другую; отпустите вверх и поймите осторожно, погладьте нежно его пушистые бока; отпустите в небо, попрощайтесь.

**9. Упражнение «Ладонки».** Вытяните руку, ладонь поверните в просительном положении, вообразите, что на ладонь кладут... змею. Резко отдерните руку, говоря «нет». Чередуйте движения: «дай» - «нет» поочередно для левой и правой руки.

**10. Упражнение «Влияние экспрессии».** Обсуждение в кругу впечатлений и опыта, полученного при выполнении предыдущих упражнений этого блока, сравнение воздействий, которые оказывает то или иное средство экспрессивного проявления в отдельности и одновременное использование по возможности всех средств. Каждый участник рассказывает о своих ощущениях.

## БЛОК III. ЭМПАТИЯ

**1. Упражнение «Пойми другого».** Каждый участник должен в течение 2-3 минут описать настроение кого-либо в группе. Представить себе, почувствовать человека, его состояние, эмоции, переживания и все это изложить на бумаге. Затем все описания зачитываются вслух и подтверждается их достоверность.

**2. Упражнение «Любящий взгляд».** Один участник выходит за дверь. Его задача — определить, кто из группы будет смотреть на него «любящим» взглядом. Ведущий назначает в его отсутствие 2—3 человек. Затем выбирается другой отгадывающий. Количество смотрящих любящим взглядом увеличивается.

**3. Упражнение «Отражение чувств».** Все участники разбиваются на пары. Первый партнер произносит эмоционально окрашенную фразу. Второй участник сначала повторяет своими словами содержание того, что услышал, а затем пытается определить чувство, которое испытывает партнер в момент произнесения фразы. Партнер оценивает точность обоих о сражений. Затем участники меняются ролями.

**4. Упражнении «Я знаю что тебе приснилось».** Каждому участнику группы выдается столько карточек, сколько присутствует людей на занятии минус одна. Инструкция: Всем хорошо известна пословица "Чужая душа - потемки". Когда так говорят, обычно имеют в виду скрытые мысли людей. Но, пожалуй, еще большими потемками являются образы чужого подсознания. Давайте проверим, насколько мы способны проникнуть в мир чужого подсознания и понять его. В течение двух минут молча посмотрите на людей, сидящих в нашем кругу. Кого-то, как вам кажется, вы уже неплохо изучили, кто-то до сих пор является для вас загадкой. Подумайте: что каждый из присутствующих здесь людей мог бы... увидеть во сне? Каковы наиболее характерные для его снов образы? Что он, по вашему мнению, чаще всего видит во сне?

У каждого из вас имеются карточки. На одной стороне карточки подпишите имя члена группы, а на другой напишите свой ответ на вопрос: "Что этот человек видит во сне?". Если вы считаете, что какой-то человек редко видит сны или практически не запоминает их, то так и напишите. Заполните карточки для каждого из членов группы».

Время на работу 30-40 минут. По окончании этой процедуры карточки складываются на столике ведущего вверх той стороной, на которой написано имя участника. Когда все участники закончат работу, карточки раздаются адресатам.

Обсуждение результатов этого упражнения может оказаться очень интересным. Если в группе найдется хотя бы один человек, в отношении сновидений которого другим участникам удалось добиться "точного попадания" в одном или нескольких случаях, это уже замечательный повод для анализа способов такого угадывания. Что подсказало "прорицателю снов" правильный ответ? Может быть, в поведении "сновидца" есть нечто, позволяющее "увидеть" его сны?

**5. Упражнению «Вообрази».** Каждый участник занятия получает лист бумаги, где отвечает на следующие вопросы:

1. Какие три предмета взяли бы Вы с собой на необитаемый остров?
2. Если бы Вас колдун превратил в животное, то в какое?
3. Ваша любимая пословица или поговорка?
4. Когда меня хвалят, я...

Затем ведущий собирает ответы, перемешивает их и зачитывает. Каждый участник отмечает у себя «автора» данного ответа. Когда будут прочтены все ответы, зачитываются имена написавших, и сверяются с совпадением отгадывающих.

**6. Упражнение «Сердце и душа».** Участники разбиваются по двое и парами садятся друг напротив друга. Один из них будет называть любимый цвет или какое-нибудь словосочетание, только очень-очень медленно: «тра-аа-ва-аа зе-еле-ее-ная-яя». А его партнер в это же время пытается произнести то же самое. Очень хорошо, если он будет не только следить за губами партнера, но и представит себя его двойником, связанным в этот момент с ним, с его мыслями и чувствами. Во втором круге роли меняются. Снова называется какой-нибудь цвет, и партнеры пытаются говорить синхронно.

Через некоторое время вы можете ввести и другие категории:

- имена,
- музыкальные инструменты,
- города и страны,
- цветы и т. д.

**7. Упражнение «Ответы за другого».** Группа садится в круг, один из участников выходит на середину. Он задает кому-нибудь вопрос, на который отвечать должен не тот, кого спросили, а его сосед справа. Сосед справа пытается представить себя на месте спрашиваемого и ответить так, как, по его мнению, ответил бы этот человек. Важно, чтобы задающий вопрос смотрел в глаза тому человеку, которого он спросил, а не его соседу, который фактически дает ответ.

Выйдите в первый раз в центр круга сами, чтобы начать игру и задать стиль игры. Игрок, стоящий в центре, может задать три вопроса трем разным участникам. После этого он снова возвращается в круг, а на его место выходит новый участник. Важно, чтобы в центре круга был только один человек. Продолжайте упражнение до тех пор, пока все желающие не зададут по три вопроса.

Когда станет ясно, что упражнение пора заканчивать, подведите итоги. Кстати, вопросы и ответы участников не должны сопровождаться никакими комментариями — их оставьте для подведения итогов

## **БЛОК IV. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

**1. Упражнение «Луч».** Сконцентрируйте возможности своей фантазии и представьте что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и медленно, постепенно освещает лицо, шею, плечи, руки теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка на лбу, «оппадают» брови, «охлаждаются» глаза, ослабляются зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую! внешность спокойного, красивого и естественного человека, удовлетворенного собой и своей жизнью, профессией и учениками.

**2. Упражнение «Мышечная броня».** Известно, что на физическом уровне существуют мышечные механизмы, блокирующие эмоциональную активность человека. Описаны семь кругов «мышечной брони», перехватывающей тело и подавляющей проявления непосредственных эмоций: на уровне глаз, рта, шеи, груди, диафрагмы, живота и таза. При доминирующей позиции «над» энергия обычно сконцентрирована в верхней части тела: напрягаются глаза («пристальный взгляд»), сжимается рот («твердые губы»), одеваются «панцирем» шея и грудь. На уровне талии течение энергии блокируется мышечным напряжением. Для того чтобы сменить позицию, в первую очередь необходимо ослабить напряжение.

### **• Дыхание**

Глубоко вдохните. При выдохе легким движением в воображении как бы «сорвите» маску с лица, «погасите» глаза, расслабьте губы, освободите шею, грудь. Представьте, что через выдох вы снимаете с себя мышечные «кольца» и отбрасываете их — с глаз, шеи и груди.

### **• Массирование**

Дотроньтесь кончиками пальцев до глаз, проведите ладонями по лицу ото лба к подбородку как бы снимая старую маску. Этот жест — граница, до которой Вы находились в позиции «над». Перейдя «границу», вы оказались в позиции «наравне» и начали выполнять другую роль.

**3. Упражнении «Поиграйте».** Для развития внутренних средств ролевой децентрации представьте себе ваш разговор, с неприятным человеком,

позволившим себе неучтивый тон в общении с вами и несправедливые замечания. Вместо того чтобы насильственным образом вычеркнуть его из своей памяти, попробуйте, наоборот, максимально «приблизить» этого человека. Попробуйте сыграть его роль. Подражайте походке, манере себя вести, проиграйте его размышления, его отношение к разговору с вами. Через несколько минут такой игры вы почувствуете облегчение, спад напряжения. Изменится ваше отношение к конфликту, к человеку, в котором вы увидите много позитивного, того, чего не замечали раньше. Вы включитесь в ситуацию этого человека и сможете его понять.

**4. Упражнение «Рисуем настроение».** Для снятия неприятного осадка после тяжелого разговора возьмите цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги, расслабленно, левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет — линии, цветовые пятна, фигуры. Погрузитесь полностью в свои переживания, выберите цвет и проведите линии так, как хотите, в соответствии с настроением. Перенесите свои настроения на бумагу как бы материализуйте их. Закончили рисунок, а потом на другой стороне листа напишите 5—7 слов, отражающих ваше настроение. Долго не думайте. Слова должны возникать спонтанно. Затем еще раз посмотрите на рисунок, как бы заново переживая свое состояние, пересчитайте слова и эмоционально разорвите листок и выбросите. Ваше эмоциональное состояние должно перейти в рисунок и быть уничтожено.

**5. Упражнение «Эмоциональная атмосфера».** Перед уроком посидите немного, подумайте и представьте себе то, что вызывает у вас чувство спокойствия, радости или какие-нибудь приятные эмоции. Найдите из всего потока образов что-нибудь одно, наиболее сильное по своей привлекательности для вас в данный момент и как-либо связанное с предстоящей деятельностью. Во время урока постарайтесь не терять это ощущение и поддерживать высокий уровень положительных эмоций, светлых энергий.

**Результаты диагностики на констатирующем этапе исследования**

Таблица 11.

Индивидуальные значения результатов исследования формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов разных специальностей (ЭГ-3)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №1 (ВО, ФО)						
№ исп	Эмоциональная направленность	Профессиональная направленность	Речевой слух	Невербальная экспрессия	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость
1	глотическая	на себя	низкий	низкий	низкий	высокий
2	альтруистическая	на дело	высокий	средний	высокий	высокий
3	глотическая	на себя	низкий	низкий	средний	средний
4	глотическая	на себя	средний	низкий	средний	средний
5	глотическая	на себя	средний	низкий	средний	средний
6	коммуникативная	на дело	низкий	средний	средний	низкий
7	практическая	на дело	низкий	средний	низкий	средний
8	эстетическая	на дело	низкий	средний	низкий	низкий
9	практическая	на дело	средний	высокий	средний	средний
10	практическая	на дело	высокий	высокий	высокий	средний
11	глотическая	на себя	средний	высокий	низкий	средний
12	коммуникативная	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	низкий	средний
13	коммуникативная	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	низкий	средний
14	глотическая	на дело	низкий	низкий	низкий	низкий
15	глотическая	на себя	высокий	средний	средний	высокий
16	пугническая	на себя	низкий	средний	средний	низкий
17	коммуникативная	на дело	низкий	низкий	низкий	средний
18	глотическая	на себя	средний	средний	средний	высокий
19	практическая	на себя	средний	высокий	средний	высокий
20	практическая	на себя	средний	высокий	средний	средний
21	эстетическая	на дело	средний	высокий	высокий	низкий
22	глотическая	на себя	средний	высокий	низкий	средний
23	глотическая	на себя	средний	средний	низкий	высокий
24	глотическая	на себя	средний	высокий	низкий	высокий
25	глотическая	на себя	высокий	высокий	средний	низкий
26	эстетическая	на дело	низкий	высокий	средний	низкий
27	эстетическая	на себя	средний	средний	низкий	средний
28	глотическая	на себя	высокий	средний	низкий	высокий
29	глотическая	на себя	высокий	высокий	низкий	низкий
30	практическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
31	пугническая	на себя	средний	высокий	средний	средний
32	глотическая	на себя	средний	высокий	средний	средний
33	глотическая	на себя	средний	высокий	низкий	низкий
34	практическая	на взаимоотношения	средний	высокий	средний	низкий
35	глотическая	на дело	низкий	средний	средний	низкий
36	коммуникативная	на себя	средний	высокий	низкий	средний

37	гнорическая	на себя	низкий	средний	низкий	средний
38	гностическая	на себя	очень низкий	высокий	низкий	низкий
39	гностическая	на дело	низкий	низкий	низкий	низкий
40	коммуникативная	на дело	высокий	средний	высокий	средний
41	гностическая	на взаимоотношения	низкий	низкий	низкий	средний
42	практическая	на себя	очень низкий	низкий	низкий	низкий
43	практическая	на себя	средний	высокий	средний	средний
44	коммуникативная	на себя	высокий	низкий	высокий	средний
45	гнорическая	на себя	высокий	средний	средний	высокий
46	гнорическая	на себя	высокий	средний	средний	высокий
47	гнорическая	на себя	средний	высокий	средний	низкий
48	гнорическая	на себя	высокий	средний	высокий	низкий
49	практическая	на дело	средний	низкий	средний	высокий
50	альтруистическая	на дело	высокий	средний	высокий	высокий
51	практическая	на взаимоотношения	средний	низкий	средний	средний
52	практическая	на себя	средний	средний	средний	средний
53	эстетическая	на взаимоотношения	средний	средний	средний	средний
54	практическая	на дело	высокий	высокий	высокий	высокий
55	практическая	на дело	средний	средний	низкий	высокий
56	эстетическая	на дело	высокий	высокий	средний	средний
57	альтруистическая	на дело	средний	высокий	средний	средний
58	практическая	на дело	низкий	средний	низкий	средний
59	гностическая	на дело	низкий	низкий	низкий	средний
60	гностическая	на взаимоотношения	средний	средний	средний	низкий
61	гнорическая	на себя	средний	высокий	низкий	высокий
62	эстетическая	на себя	средний	средний	средний	высокий
63	эстетическая	на себя	низкий	средний	средний	средний
64	коммуникативная	на взаимоотношения	низкий	средний	средний	низкий
65	практическая	на дело	низкий	высокий	низкий	средний
66	практическая	на себя	низкий	средний	низкий	низкий
67	практическая	на взаимоотношения	средний	средний	низкий	низкий
68	акзигитивная	на взаимоотношения	средний	высокий	низкий	низкий
69	гностическая	на дело	низкий	высокий	средний	средний
70	гностическая	на дело	низкий	высокий	низкий	низкий
71	гностическая	на дело	очень низкий	средний	низкий	низкий
72	практическая	на себя	средний	высокий	низкий	низкий
73	гностическая	на себя	средний	средний	средний	низкий
74	практическая	на себя	средний	низкий	средний	низкий
75	практическая	на себя	низкий	низкий	средний	низкий

76	гностическая	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	средний	низкий
77	гностическая	на дело	очень низкий	низкий	низкий	низкий
78	гностическая	на дело	низкий	средний	низкий	низкий
79	праксическая	на взаимоотношения	низкий	средний	низкий	низкий
80	праксическая	на дело	низкий	низкий	низкий	низкий
81	акизитивная	на себя	очень низкий	низкий	низкий	низкий
82	праксическая	на себя	очень низкий	низкий	низкий	низкий
83	глорическая	на себя	средний	средний	низкий	высокий
84	глорическая	на себя	средний	средний	низкий	высокий

Таблица 12.

Индивидуальные значения результатов исследования формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов разных специальностей (ЭГ-2)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №2 (ОС, ОНИ, ОД)						
№ испытуемого	Эмоциональная направленность	Профессиональная направленность	Речевой слух	Невербальная экспрессия	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость
1	альтруистическая	на дело	средний	высокий	средний	высокий
2	глорическая	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	низкий	низкий
3	эстетическая	на дело	средний	средний	высокий	средний
4	праксическая	на дело	низкий	средний	средний	низкий
5	праксическая	на дело	низкий	низкий	низкий	средний
6	коммуникативная	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	низкий	средний
7	коммуникативная	на себя	средний	высокий	низкий	высокий
8	глорическая	на себя	низкий	низкий	низкий	низкий
9	глорическая	на себя	средний	низкий	низкий	высокий
10	коммуникативная	на дело	средний	средний	средний	низкий
11	глорическая	на дело	средний	средний	средний	средний
12	праксическая	на дело	средний	средний	средний	средний
13	гедонистическая	на себя	очень низкий	высокий	средний	низкий
14	гностическая	на себя	очень низкий	низкий	средний	средний
15	глорическая	на себя	средний	высокий	средний	низкий
16	праксическая	на себя	средний	средний	низкий	
17	эстетическая	на взаимоотношения	низкий	средний	низкий	низкий
18	эстетическая	на взаимоотношения	низкий	низкий	средний	низкий

19	гностическая	на себя	низкий	средний	низкий	низкий
20	практическая	на себя	средний	низкий	средний	высокий
21	эстетическая	на дело	низкий	низкий	низкий	низкий
22	гностическая	на дело	низкий	низкий	средний	низкий
23	альтруистическая	на себя	низкий	низкий	низкий	низкий
24	коммуникативная	на себя	средний	низкий	низкий	низкий
25	практическая	на дело	средний	низкий	низкий	низкий
26	гностическая	на себя	низкий	средний	низкий	низкий
27	практическая	на себя	средний	высокий	средний	высокий
28	гедонистическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
29	практическая	на себя	средний	средний	средний	высокий
30	эстетическая	на себя	низкий	низкий	средний	высокий
31	практическая	на себя	средний	высокий	средний	низкий
32	практическая	на себя	средний	средний	средний	высокий
33	практическая	на себя	очень низкий	низкий	низкий	средний
34	практическая	на себя	средний	средний	низкий	высокий
35	гностическая	на себя	средний	высокий	низкий	низкий
36	гностическая	на дело	высокий	средний	высокий	высокий
37	гностическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
38	гностическая	на дело	средний	низкий	низкий	средний
39	гностическая	на себя	низкий	средний	низкий	низкий
40	гностическая	на себя	средний	средний	низкий	средний
41	практическая	на себя	очень низкий	средний	низкий	средний
42	практическая	на себя	очень низкий	низкий	низкий	средний
43	практическая	на дело	средний	средний	низкий	высокий
44	практическая	на дело	высокий	высокий	высокий	низкий
45	коммуникативная	на взаимоотношения	низкий	высокий	низкий	низкий
46	гностическая	на себя	очень низкий	низкий	низкий	средний
47	гностическая	на взаимоотношения	низкий	средний	низкий	низкий
48	практическая	на дело	низкий	высокий	средний	средний
49	гностическая	на дело	средний	высокий	средний	средний
50	коммуникативная	на взаимоотношения	средний	низкий	средний	средний
51	коммуникативная	на взаимоотношения	низкий	средний	средний	средний
52	практическая	на взаимоотношения	средний	высокий	средний	низкий
53	практическая	на себя	средний	высокий	средний	низкий
54	коммуникативная	на себя	средний	высокий	низкий	низкий

55	гморическая	на дело	высокий	высокий	высокий	низкий
56	гностическая	на дело	средний	средний	средний	средний
57	гморическая	на дело	высокий	высокий	средний	средний
58	практическая	на дело	низкий	высокий	средний	средний
59	альтруистическая	на дело	низкий	высокий	высокий	низкий
60	гморическая	на себя	высокий	высокий	высокий	низкий
61	гморическая	на себя	высокий	высокий	средний	высокий
62	гморическая	на себя	высокий	средний	средний	низкий
63	практическая	на взаимоотношения	низкий	низкий	низкий	низкий
64	коммуникативная	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	средний	средний
65	гностическая	на дело	очень низкий	низкий	низкий	средний
66	гморическая	на дело	низкий	средний	низкий	низкий
67	гморическая	на дело	средний	средний	средний	высокий
68	коммуникативная	на себя	низкий	средний	средний	средний
69	коммуникативная	на себя	низкий	высокий	средний	средний
70	практическая	на дело	низкий	высокий	средний	низкий
71	гморическая	на дело	высокий	высокий	низкий	средний
72	гностическая	на взаимоотношения	низкий	средний	средний	низкий
73	альтруистическая	на взаимоотношения	высокий	средний	низкий	низкий
74	коммуникативная	на дело	низкий	низкий	низкий	средний
75	гморическая	на дело	очень низкий	низкий	низкий	средний
76	альтруистическая	на дело	низкий	средний	средний	низкий
77	практическая	на себя	низкий	средний	низкий	низкий
78	гморическая	на себя	средний	низкий	низкий	высокий
79	практическая	на взаимоотношения	низкий	высокий	низкий	низкий
80	практическая	на взаимоотношения	низкий	высокий	низкий	средний
81	гморическая	на себя	средний	средний	низкий	средний
82	гморическая	на себя	средний	высокий	низкий	низкий
83	гморическая	на себя	низкий	средний	низкий	средний
84	гморическая	на дело	средний	высокий	низкий	низкий

Таблица 13.

Индивидуальные значения результатов исследования формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов разных специальностей (ЭГ-3)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №3 (ДХО)						
№ испытываемого	Эмоциональная направленность	Профессиональная направленность	Речевой слух	Невербальная экспрессия	Эмпатия	Эмоциональная устойчивость
1	коммуникативная	на дело	высокий	высокий	высокий	средний
2	коммуникативная	на дело	высокий	средний	средний	средний
3	гностическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
4	коммуникативная	на себя	средний	средний	низкий	средний
5	гностическая	на себя	средний	высокий	низкий	средний
6	романтическая	на себя	средний	средний	низкий	высокий
7	эстетическая	на себя	высокий	высокий	низкий	низкий
8	эстетическая	на дело	низкий	низкий	низкий	средний
9	гностическая	на дело	средний	средний	низкий	средний
10	практическая	на себя	низкий	средний	низкий	низкий
11	гностическая	на себя	средний	высокий	низкий	низкий
12	практическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
13	гностическая	на себя	средний	высокий	высокий	средний
14	практическая	на дело	средний	средний	низкий	средний
15	романтическая	на дело	высокий	средний	низкий	средний
16	гностическая	на себя	средний	средний	низкий	средний
17	эстетическая	на взаимоотношения	средний	высокий	высокий	низкий
18	гностическая	на себя	высокий	высокий	средний	низкий
19	альтруистическая	на себя	низкий	низкий	средний	средний
20	эстетическая	на взаимоотношения	низкий	средний	средний	низкий
21	гностическая	на себя	средний	средний	средний	средний
22	гностическая	на дело	высокий	высокий	высокий	высокий
23	пугническая	на дело	высокий	высокий	средний	средний
24	эстетическая	на себя	высокий	высокий	средний	высокий
25	коммуникативная	на себя	высокий	средний	средний	высокий
26	коммуникативная	на дело	средний	высокий	средний	средний
27	практическая	на дело	средний	средний	высокий	средний
28	практическая	на дело	высокий	средний	средний	средний
29	гностическая	на дело	высокий	средний	средний	средний
30	практическая	на дело	высокий	высокий	средний	средний
31	гностическая	на взаимоотношения	средний	высокий	низкий	низкий
32	практическая	на дело	высокий	высокий	низкий	высокий
33	гностическая	на себя	средний	высокий	средний	высокий
34	гностическая	на себя	средний	высокий	средний	высокий
35	гностическая	на взаимоотношения	средний	высокий	низкий	средний
36	практическая	на себя	высокий	высокий	средний	средний

37	Глорическая	на взаимоотношения	средний	средний	средний	средний
38	гностическая	на взаимоотношения	средний	средний	средний	средний
39	альтруистическая	на себя	средний	средний	средний	низкий
40	праксическая	на себя	высокий	высокий	средний	средний
41	праксическая	на дело	низкий	средний	низкий	низкий
42	праксическая	на дело	низкий	средний	низкий	средний
43	глорическая	на себя	высокий	высокий	средний	средний
44	пугническая	на дело	низкий	средний	низкий	средний
45	коммуникативная	на дело	низкий	средний	низкий	низкий
46	гностическая	на себя	высокий	высокий	средний	высокий
47	глорическая	на себя	высокий	высокий	высокий	высокий
48	коммуникативная	на себя	низкий	низкий	средний	низкий
49	глорическая	на себя	низкий	средний	низкий	высокий
50	праксическая	на взаимоотношения	средний	средний	средний	низкий
51	коммуникативная	на взаимоотношения	низкий	низкий	низкий	низкий
52	коммуникативная	на взаимоотношения	низкий	низкий	низкий	высокий
53	праксическая	на взаимоотношения	низкий	средний	низкий	низкий
54	альтруистическая	на себя	средний	высокий	средний	низкий
55	глорическая	на дело	средний	средний	средний	низкий
56	глорическая	на себя	средний	высокий	средний	низкий
57	праксическая	на взаимоотношения	средний	высокий	низкий	низкий
58	праксическая	на себя	низкий	низкий	низкий	средний
59	коммуникативная	на дело	средний	низкий	средний	низкий
60	праксическая	на взаимоотношения	низкий	низкий	средний	низкий
61	коммуникативная	на себя	средний	средний	низкий	средний
62	коммуникативная	на взаимоотношения	низкий	средний	низкий	низкий
63	гностическая	на себя	средний	средний	средний	высокий
64	альтруистическая	на себя	средний	средний	средний	низкий
65	глорическая	на дело	средний	средний	средний	низкий
66	праксическая	на себя	средний	низкий	средний	низкий
67	праксическая	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	низкий	низкий
68	коммуникативная	на взаимоотношения	очень низкий	низкий	низкий	низкий
69	праксическая	на взаимоотношения	средний	средний	средний	низкий
70	глорическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
71	романтическая	на себя	низкий	низкий	низкий	низкий
72	коммуникативная	на дело	низкий	высокий	средний	высокий
73	коммуникативная	на дело	низкий	средний	низкий	низкий
74	праксическая	на взаимоотношения	средний	средний	средний	низкий
75	гностическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
76	альтруистическая	на дело	средний	средний	низкий	низкий
77	праксическая	на взаимоотношения	очень низкий	средний	низкий	низкий

Продолжение таблицы 13.

78	Коммуникативная	на взаимоотношения	очень низкий	средний	средний	низкий
79	гсторическая	на себя	средний	высокий	низкий	высокий
80	гсторическая	на взаимоотношения	средний	высокий	средний	низкий
81	праксическая	на себя	средний	средний	низкий	низкий
82	пугническая	на себя	низкий	высокий	низкий	высокий
83	коммуникативная	на себя	средний	средний	низкий	низкий
84	гностическая	на взаимоотношения	средний	высокий	низкий	низкий
85	гсторическая	на взаимоотношения	низкий	средний	низкий	низкий
86	гностическая	на себя	средний	высокий	средний	низкий

Таблица 14.

Результаты исследования эмоциональной направленности  
будущих педагогов-музыкантов

Тип эмоциональной направленности	Количество студентов, % показатель		
	Студенты ФО, ВО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
1. Альтруистическая	3 (3,6%)	5 (5,9%)	5 (5,8%)
2. Коммуникативная	8 (9,5%)	9 (10,7%)	18 (20,9%)
3. Гсторическая	22 (26,2%)	25 (29,8%)	20 (23,3%)
4. Праксическая	24 (28,5%)	26 (30,1%)	22 (25,6%)
5. Пугническая	2 (2,4%)	0	3 (3,5%)
6. Романтическая	0	0	3 (3,5%)
7. Акзитивная	2 (2,4%)	0	0
8. Гедонистическая	0	2 (2,4%)	0
9. Гностическая	15 (17,9%)	10 (11,9%)	10 (11,6%)
10. Эстетическая	8 (9,5%)	7 (8,3%)	5 (5,8%)

Таблица 15.

Результаты исследования направленности личности  
будущих педагогов-музыкантов (ориентационная анкета Б.Басса)

Тип профессиональной направленности	Количество студентов, % показатель		
	Студенты ФО, ВО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
1. На себя	44 (52,4)	39 (35,8)	40 (46,5)
2. На дело	28 (33,3)	30 (35,8)	24 (27,9)
3. На взаимоотношения	12 (14,3)	15 (17,8)	22 (25,6)

Таблица 16.

Результаты исследования уровня развития речевого слуха  
будущих педагогов-музыкантов (методика С.Ф. Ивановой)

Уровни развития речевого слуха	Количество студентов, % показатель		
	Студенты ФО, ВО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
Высокий	14 (16,7)	9 (10,7)	18 (20,9)
Средний	36 (42,8)	34 (40,5)	43 (50)
Низкий	25 (29,8)	30 (35,70)	21 (24,4)
Очень низкий	9 (10,7)	11 (13,1)	4 (4,7)

Таблица 17.

Результаты исследования внешней экспрессии  
будущих педагогов-музыкантов (методика М.А. Поваляевой)

Уровни внешней экспрессии	Количество студентов, % показатель		
	Студенты ФО, ВО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
Высокий	28 (33,3)	27 (32,2)	31 (36,1)
Средний	34 (40,5)	32 (38,1)	43 (50)
Низкий	22 (26,6)	25 (29,7)	12 (13,9)

Таблица 18.

Результаты исследования развития эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова)

Уровни развития экспрессии	Количество студентов, % показатель		
	Студенты ФО, ВО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
Высокий	8 (9,5)	6 (7,2)	6 (7)
Средний	35 (41,7)	34 (40,4)	38 (44,2)
Низкий	41 (48,8)	44 (52,4)	42 (48,8)

Таблица 19.

Результаты исследования эмоциональной устойчивости  
будущих педагогов-музыкантов (опросник Р. Кеттелла)

Уровни	Количество студентов, % показатель		
	Студенты ФО, ВО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
1. Высокий	18 (21,4)	14 (16,7)	15 (17,5)
2. Средний	31 (36,9)	30 (35,7)	29 (33,7)
3. Низкий	35 (41,7)	40 (47,6)	42 (48,8)

Таблица 20.

Индивидуальные значения развития видов эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА 1 (ВО, ФО)							
№	ФИО испытуемого	Виды эмпатии					
		к родителям	к животным	к пожилым людям	к детям	к героям худ. произвед.	к незнаком ым людям
1	Игорь Г. (ФО)	12 / В	7 / С	4 / Н	10 / С	12 / В	9 / С
2	Надежда З. (ФО)	10 / С	6 / С	6 / С	7 / С	5 / С	6 / С
3	Юлия П. (ФО)	9 / С	4 / Н	6 / С	10 / С	6 / С	4 / Н
4	Ольга К. (ФО)	6 / С	8 / С	7 / С	8 / С	8 / С	9 / С
5	Мария К. (ФО)	4 / Н	4 / Н	6 / С	4 / Н	5 / С	7 / С
6	Ольга Н. (ФО)	7 / С	12 / В	9 / С	5 / Н	5 / Н	8 / С
7	Елена С. (ФО)	9 / С	9 / С	4 / Н	8 / С	6 / С	9 / С
8	Екатерина Т. (ФО)	5 / С	4 / Н	5 / С	6 / С	6 / Н	6 / С
9	Ирина П. (ВО)	6 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	4 / Н	8 / С
10	Татьяна М. (ВО)	5 / Н	6 / С	4 / Н	6 / С	5 / Н	7 / С
11	Дмитрий К. (ВО)	11 / С	12 / В	8 / С	5 / Н	10 / С	8 / С
12	Ольга Г. (ФО)	5 / Н	3 / Н	6 / С	6 / С	3 / О-Н	6 / С
13	Нина Г. (ФО)	6 / Н	7 / С	7 / С	8 / С	3 / О-Н	6 / С
14	Екатерина П. (ФО)	11 / С	6 / С	8 / С	7 / С	6 / С	4 / Н
15	Александр Ф. (ФО)	6 / С	11 / В	4 / Н	7 / С	5 / Н	8 / С
16	Александр Г. (ФО)	10 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	6 / С	7 / С
17	Юлия А. (ФО)	10 / С	8 / С	7 / С	8 / С	11 / С	7 / С
18	Казбек Д. (ВО)	7 / С	4 / Н	6 / С	3 / Н	11 / С	6 / С
19	Александр С. (ВО)	13 / В	8 / Н	9 / С	8 / С	12 / В	9 / С
20	Александр Л. (ВО)	12 / В	10 / С	5 / Н	9 / С	6 / С	6 / Н
21	Надежда С. (ВО)	10 / С	9 / С	10 / С	10 / С	3 / О-Н	8 / С
22	Александрия С. (ВО)	14 / В	7 / С	12 / В	12 / В	12 / В	11 / С
23	Алексей К. (ВО)	11 / С	12 / В	9 / С	11 / С	9 / С	5 / Н
24	Ульяна Ж. (ВО)	10 / С	9 / С	10 / С	11 / С	12 / В	7 / С
25	Владимир (ВО)	9 / С	11 / С	8 / С	10 / С	8 / С	6 / С
26	Ксения Т. (ВО)	8 / С	4 / Н	8 / С	10 / С	6 / С	4 / Н
27	Игорь Г. (ВО)	8 / С	11 / С	4 / Н	5 / Н	5 / Н	10 / С
28	Денис З. (ВО)	4 / Н	7 / С	6 / С	7 / С	7 / С	4 / Н
29	Олеся Р. (ВО)	4 / Н	4 / Н	6 / С	7 / С	4 / Н	7 / С
30	Елена М. (ВО)	6 / С	6 / С	4 / Н	7 / С	7 / С	9 / С
31	Иван М. (ВО)	6 / С	4 / Н	7 / С	9 / С	7 / С	9 / С
32	Алия Х. (ВО)	10 / С	9 / С	10 / С	6 / С	5 / Н	4 / Н
33	Евгений Т. (ВО)	8 / С	8 / С	6 / С	4 / Н	8 / С	6 / С
34	Анастасия П. (ВО)	8 / С	8 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	8 / С
35	Александр Л. (ФО)	7 / С	4 / Н	11 / С	6 / С	4 / Н	8 / С
36	Дмитрий В. (ФО)	4 / Н	4 / Н	6 / С	4 / Н	8 / С	3 / О-Н
37	Борис С. (ФО)	9 / С	4 / Н	6 / С	4 / Н	3 / Н	3 / О-Н
38	Александра Х. (ФО)	10 / С	9 / С	4 / Н	7 / С	8 / С	6 / С
39	Олеся Д. (ФО)	5 / Н	4 / Н	4 / Н	7 / С	4 / Н	4 / Н
40	Яна Б. (ФО)	10 / С	4 / Н	4 / Н	8 / С	9 / С	6 / С

Продолжение таблицы 20.

41	Светлана А. (ФО)	10 / С	8 / С	8 / С	7 / С	12 / В	8 / С
42	Олег М. (ФО)	4 / Н	4 / Н	6 / С	4 / Н	6 / С	4 / Н
43	Павел С. (ОД)	4 / Н	7 / С	5 / Н	10 / С	8 / С	6 / С
44	Михаил И. (ОД)	4 / Н	4 / Н	6 / С	3 / Н	6 / С	11 / С
43	Екатерина Г. (ФО)	7 / С	4 / Н	7 / С	8 / С	11 / С	7 / С
44	Ольга Д. (ФО)	7 / С	7 / С	9 / С	3 / Н	11 / С	6 / С
45	Анастасия И. (ФО)	9 / С	7 / С	9 / С	8 / С	12 / В	9 / С
46	Инна К. (ФО)	6 / С	5 / Н	4 / Н	10 / С	9 / С	10 / С
47	Екатерина М. (ФО)	4 / Н	8 / С	6 / С	8 / С	8 / С	6 / С
48	Дарья С. (ФО)	7 / С	4 / Н	8 / С	8 / С	8 / С	4 / Н
49	Валентина С. (ФО)	6 / С	4 / Н	8 / С	7 / С	4 / Н	11 / С
50	Антонина Г. (ФО)	4 / Н	8 / С	3 / О-Н	4 / Н	4 / Н	6 / С
51	Диана К. (ФО)	4 / Н	3 / Н	3 / О-Н	9 / С	4 / Н	6 / С
52	Ксения К. (ФО)	7 / С	8 / С	6 / С	10 / С	6 / С	4 / Н
53	Евгения М. (ФО)	7 / С	4 / Н	4 / Н	5 / Н	5 / Н	10 / С
54	Анастасия Н. (ФО)	8 / С	9 / С	6 / С	7 / С	7 / С	4 / Н
55	Евгения О. (ФО)	7 / С	12 / В	8 / С	10 / С	9 / С	4 / Н
56	Елена Т. (ФО)	4 / Н	6 / С	4 / Н	5 / Н	4 / Н	4 / Н
57	Яна Х. (ФО)	10 / С	8 / С	6 / С	10 / С	4 / Н	4 / Н
58	Наталья Д. (ФО)	8 / С	11 / С	7 / С	10 / С	8 / С	8 / С
59	Анна М. (ФО)	3 / Н	11 / С	6 / С	4 / Н	4 / Н	6 / С
60	Анастасия М. (ФО)	7 / С	7 / С	4 / Н	4 / Н	7 / С	5 / Н
61	Александр Р. (ФО)	10 / С	9 / С	4 / Н	4 / Н	4 / Н	6 / С
62	Дарья Э. (ФО)	8 / С	6 / С	9 / С	7 / С	4 / Н	11 / С
63	Петр Н. (ФО)	6 / С	6 / Н	6 / С	4 / Н	4 / Н	6 / С
64	Татьяна Н. (ФО)	12 / В	7 / С	4 / Н	10 / С	12 / В	9 / С
65	Анастасия Б. (ФО)	10 / С	6 / С	6 / С	7 / С	5 / С	6 / С
66	Александр С. (ФО)	9 / С	4 / Н	6 / С	10 / С	6 / С	4 / Н
67	Ольга Д. (ФО)	6 / С	8 / С	7 / С	8 / С	8 / С	9 / С
68	Анастасия К. (ФО)	4 / Н	4 / Н	6 / С	4 / Н	5 / С	7 / С
69	Татьяна М. (ФО)	5 / Н	10 / С	8 / С	5 / Н	3 / Н	6 / С
70	Светлана А. (ФО)	6 / С	3 / О-Н	6 / С	6 / Н	7 / С	7 / С
71	Светлана П. (ФО)	8 / С	3 / О-Н	6 / С	11 / С	6 / С	8 / С
72	Мария З. (ФО)	7 / С	6 / С	4 / Н	6 / С	11 / В	4 / Н
73	Виктория П. (ФО)	7 / С	5 / Н	8 / С	6 / С	5 / Н	7 / С
74	Наташа П. (ФО)	11 / С	12 / В	8 / С	9 / С	4 / Н	6 / С
75	Надежда Т. (ФО)	6 / С	4 / Н	8 / С	7 / С	4 / Н	11 / С
76	Дарья У. (ФО)	4 / Н	8 / С	3 / О-Н	4 / Н	4 / Н	6 / С
77	Яна Ш. (ФО)	4 / Н	3 / Н	3 / О-Н	9 / С	4 / Н	6 / С
78	Екатерина Г. (ФО)	7 / С	4 / Н	7 / С	8 / С	11 / С	7 / С
79	Анастасия К. (ФО)	7 / С	7 / С	9 / С	3 / Н	11 / С	6 / С
80	Ирина Р. (ФО)	8 / С	9 / С	6 / С	7 / С	7 / С	4 / Н
81	Елена Х. (ФО)	7 / С	12 / В	8 / С	10 / С	9 / С	4 / Н
82	Олеся Б. (ФО)	9 / С	9 / С	4 / Н	8 / С	6 / С	9 / С
83	Талгат К. (ФО)	5 / С	4 / Н	5 / С	6 / С	6 / Н	6 / С
84	Роман С. (ФО)	6 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	4 / Н	8 / С

Таблица 21.

Индивидуальные значения развития видов эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова) в ЭГ-2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №2 (ОНИ, ОС, ОД)							
№	ФИО испытуемого	Виды эмпатии					
		к родителям (баллы / уровень)	к животным (баллы / уровень)	к пожилым людям (баллы / уровень)	к детям (баллы / уровень)	к героям худ. произвед. (баллы / уровень)	к незнакомым людям (баллы / уровень)
1	Евгения Д. (ОНИ)	13 / В	9 / С	8 / С	9 / С	8 / С	9 / С
2	Инна С. (ОНИ)	5 / Н	2 / Н	2 / О-Н	7 / С	3 / Н	9 / С
3	Елена К. (ОНИ)	5 / Н	6 / С	6 / С	5 / Н	6 / С	4 / Н
4	Ксения Х. (ОНИ)	4 / Н	7 / С	11 / С	10 / С	8 / С	12 / В
5	Снежана С. (ОНИ)	4 / Н	7 / С	9 / С	7 / С	2 / О-Н	7 / С
6	Кристина К. (ОНИ)	7 / С	5 / Н	9 / С	5 / Н	5 / Н	12 / В
7	Прохор Ж. (ОНИ)	9 / С	6 / С	10 / С	8 / С	8 / С	9 / С
8	Александр И. (ОНИ)	11 / С	10 / С	8 / С	6 / С	3 / Н	11 / С
9	Леонид Т. (ОНИ)	9 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	4 / Н	6 / С
10	Екатерина Б. (ОНИ)	5 / Н	3 / Н	4 / Н	5 / Н	5 / Н	7 / С
11	Василь Д. (ОНИ)	5 / Н	3 / Н	8 / С	5 / Н	5 / Н	8 / С
12	Анна П. (ОНИ)	5 / Н	3 / Н	9 / С	6 / С	10 / С	3 / Н
13	Алена С. (ОНИ)	5 / Н	7 / С	9 / С	8 / С	5 / Н	8 / С
14	Марина Р. (ОНИ)	12 / В	6 / С	6 / С	7 / С	6 / С	4 / Н
15	Анастасия С. (ОНИ)	5 / Н	11 / В	8 / С	7 / С	5 / Н	14 / В
16	Александр Б. (ОНИ)	12 / В	6 / С	7 / С	4 / Н	11 / С	9 / С
17	Виктория В. (ОНИ)	11 / С	6 / С	7 / С	8 / С	11 / С	7 / С
18	Марина Г. (ОНИ)	6 / С	8 / С	6 / С	2 / Н	11 / С	9 / С
19	Анна Е. (ОНИ)	6 / С	3 / Н	9 / С	7 / С	11 / С	14 / В
20	Иван К. (ОНИ)	7 / С	9 / С	5 / Н	6 / С	6 / С	12 / Н
21	Марина М. (ОНИ)	15 / В	9 / С	10 / С	10 / С	12 / В	13 / В
22	Валерий Н. (ОНИ)	11 / С	7 / С	11 / С	8 / С	11 / С	14 / В
23	Виталий Р. (ОНИ)	11 / С	12 / В	8 / С	9 / С	9 / С	5 / Н
24	Игорь О. (ОНИ)	6 / С	9 / С	9 / С	6 / С	5 / Н	9 / С
25	Василий В. (ОНИ)	12 / В	12 / В	8 / С	10 / С	8 / С	8 / С
26	Александр Е. (ОНИ)	7 / С	8 / С	8 / С	10 / С	6 / С	9 / С
27	Дмитрий Г. (ОД)	8 / С	11 / В	9 / С	5 / Н	5 / Н	10 / С
28	Игорь Г. (ОД)	4 / Н	7 / С	6 / С	7 / С	7 / С	6 / С
29	Дмитрий Г. (ОД)	8 / С	7 / С	6 / С	7 / С	8 / С	7 / С
30	Александр Д. (ОД)	8 / С	6 / С	8 / С	7 / С	7 / С	9 / С
31	Артем К. (ОД)	7 / С	7 / С	7 / С	9 / С	7 / С	9 / С
32	Глеб П. (ОД)	10 / С	9 / С	10 / С	6 / С	5 / Н	8 / С
33	Андрей Л. (ОД)	8 / С	8 / С	6 / С	10 / С	8 / С	6 / С
34	Никита П. (ОД)	8 / С	8 / С	10 / С	6 / С	4 / Н	8 / С
35	Любовь М. (ОД)	15 / В	10 / С	11 / С	6 / С	6 / С	8 / С
36	Станислав Ж. (ОД)	6 / С	11 / С	10 / С	6 / С	8 / С	8 / С
37	Илья Л. (ОД)	9 / С	8 / С	6 / С	4 / Н	3 / Н	8 / С
38	Павел Д. (ОД)	10 / С	9 / С	6 / С	9 / С	8 / С	6 / С
39	Вячеслав К. (ОД)	5 / Н	8 / С	9 / С	11 / С	7 / С	9 / С
40	Михаил Г. (ОД)	10 / С	4 / Н	10 / С	3 / Н	9 / С	6 / С

41	Олег М. (ОД)	10 / С	8 / С	10 / С	7 / С	4 / Н	8 / С
42	Михаил И. (ОД)	7 / С	7 / С	10 / С	6 / С	9 / С	4 / Н
43	Дмитрий В. (ОД)	8 / С	7 / С	5 / Н	10 / С	10 / С	6 / С
44	Дилара М. (ОД)	8 / С	6 / С	9 / С	3 / Н	6 / С	11 / С
45	Наталья О. (ОД)	9 / С	6 / С	10 / С	8 / С	8 / С	9 / С
46	Павел Ш. (ОД)	11 / С	10 / С	8 / С	6 / С	3 / Н	11 / С
47	Александра Б. (ОС)	9 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	4 / Н	6 / С
48	Елена Г. (ОС)	5 / Н	3 / Н	4 / Н	5 / Н	5 / Н	7 / С
49	Евгения Я. (ОС)	5 / Н	3 / Н	8 / С	5 / Н	5 / Н	8 / С
50	Светлана У. (ОС)	8 / С	7 / С	5 / Н	10 / С	10 / С	6 / С
51	Светлана Б. (ОС)	8 / С	6 / С	9 / С	3 / Н	6 / С	11 / С
52	Татьяна К. (ОС)	6 / С	3 / Н	9 / С	7 / С	11 / С	14 / В
53	Екатерина П. (ОС)	11 / С	6 / С	7 / С	8 / С	11 / С	7 / С
54	Анна К. (ОС)	12 / В	6 / С	6 / С	7 / С	6 / С	4 / Н
5	Сергей Л. (ОС)	11 / С	7 / С	11 / С	8 / С	11 / С	14 / В
56	Полина Б. (ОС)	11 / С	12 / В	8 / С	9 / С	9 / С	5 / Н
57	Оксана Б. (ОС)	6 / С	9 / С	9 / С	6 / С	5 / Н	9 / С
58	Екатерина Б. (ОС)	5 / Н	3 / Н	9 / С	6 / С	10 / С	3 / Н
59	Людмила Д. (ОС)	5 / Н	7 / С	9 / С	8 / С	5 / Н	8 / С
60	Евгения Т. (ОС)	9 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	4 / Н	6 / С
61	Егор К. (ОС)	5 / Н	11 / В	8 / С	7 / С	5 / Н	14 / В
62	Елизавета Н. (ОС)	12 / В	6 / С	7 / С	4 / Н	11 / С	9 / С
63	Александра С. (ОС)	11 / С	10 / С	8 / С	6 / С	3 / Н	11 / С
64	Ирина Ф. (ОС)	6 / С	8 / С	6 / С	2 / Н	11 / С	9 / С
65	Денис Ш. (ОС)	5 / Н	3 / Н	4 / Н	5 / Н	5 / Н	7 / С
66	Наталья Ш. (ОС)	5 / Н	3 / Н	8 / С	5 / Н	5 / Н	8 / С
67	Ильдар М. (ОС)	10 / С	12 / В	13 / В	6 / С	9 / С	9 / С
68	Ольга С. (ОС)	8 / С	11 / С	14 / В	12 / В	12 / В	8 / С
69	Ксения Н. (ОС)	9 / С	9 / С	5 / Н	7 / С	8 / С	8 / С
70	Анна К. (ОС)	6 / С	5 / Н	9 / С	8 / С	11 / В	9 / С
71	Татьяна К. (ОС)	10 / С	8 / С	8 / С	4 / Н	7 / С	6 / С
72	Екатерина К. (ОС)	10 / С	6 / С	9 / С	8 / С	7 / С	6 / С
73	Надежда У. (ОС)	5 / Н	5 / Н	10 / С	8 / С	6 / С	8 / С
74	Ольга С. (ОС)	7 / С	7 / С	6 / С	7 / С	7 / С	7 / С
75	Виталий С. (ОС)	7 / С	8 / С	7 / С	10 / С	9 / С	10 / С
76	Лола О. (ОС)	7 / С	7 / С	9 / С	8 / С	8 / С	6 / С
77	Ольга Г. (ОНИ)	9 / С	7 / С	9 / С	8 / С	8 / С	10 / С
78	Илья К. (ОНИ)	6 / С	5 / Н	8 / С	15 / В	10 / С	11 / С
79	Татьяна К. (ОНИ)	10 / С	8 / С	6 / С	6 / С	11 / С	10 / С
80	Варвара К. (ОНИ)	6 / С	4 / Н	8 / С	9 / С	8 / С	6 / С
81	Евгений К. (ОНИ)	6 / С	6 / С	8 / С	10 / С	9 / С	6 / С
82	Виталий Т. (ОНИ)	6 / С	8 / С	8 / С	5 / Н	2 / Н	2 / О-Н
83	Вадим Я. (ОНИ)	5 / Н	7 / С	8 / С	5 / Н	6 / С	6 / С
84	Анатолий Б. (ОНИ)	9 / С	8 / С	7 / С	4 / Н	7 / С	11 / С

Индивидуальные значения развития видов эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова) в ЭГ-3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №3 (ДХО)							
№	ФИО испытуемого	Виды эмпатии					
		к родителям (баллы / уровень)	к животным (баллы / уровень)	к пожилым людям (баллы / уровень)	к детям (баллы / уровень)	к героям худ. произвед. (баллы / уровень)	к незнакомым людям (баллы / уровень)
1	Анна Ш (ДХО)	13 / В	9 / С	8 / С	9 / С	8 / С	9 / С
2	Ирина О. (ДХО)	5 / Н	2 / Н	2 / О-Н	7/ С	3/ Н	9 / С
3	Алексей А. (ДХО)	5 / Н	6 / С	6 / С	5/ Н	6 / С	4/ Н
4	Александр Г. (ДХО)	4 / Н	7 / С	11 / С	10/ С	8 / С	12 / В
5	Данил Л. (ДХО)	4 / Н	7 / С	9 / С	7/ С	2 / О-Н	7 / С
6	Кирилл П. (ДХО)	7 / С	5 / Н	9 / С	5/ Н	5/ Н	12 / В
7	Анастасия К. (ДХО)	9 / С	6 / С	10 С	8/ С	8 / С	9 / С
8	Валентина Г. (ДХО)	11 / С	10 / С	8 / С	6/ С	3 / Н	11 / С
9	Анастасия Б. (ДХО)	9 / С	4 / Н	7 С	4/ Н	4 / Н	6 / С
10	Всеволод Ж. (ДХО)	5 / Н	3 / Н	4 / Н	5 / Н	5 / Н	7 / С
11	Николай Г (ДХО)	5 / Н	3 / Н	8 / С	5/ Н	5 / Н	8 / С
12	Павел К. (ДХО)	5 / Н	3 / Н	9 / С	6 / С	10 / С	3 / Н
13	Валерия Г. (ДХО)	5 / Н	7 / С	9/ С	8/ С	5 / Н	8/ С
14	Виктория А. (ДХО)	12 / В	6 / С	6/ С	7/ С	6 / С	4 / Н
15	Анастасия Б. (ДХО)	5 / Н	11 / В	8/ С	7/ С	5 / Н	14 / В
16	Павел К. (ДХО)	12 / В	6 / С	7/ С	4 / Н	11/ С	9/ С
17	Алена А. (ДХО)	11/ С	6 / С	7/ С	8/ С	11/ С	7/ С
18	Михаил А. (ДХО)	6 / С	8 / С	6/ С	2 / Н	11/ С	9/ С
19	Мария З. (ДХО)	6 / С	3 / Н	9/ С	7/ С	11/ С	14 / В
20	Екатерина Д. (ДХО)	7 / С	9 / С	5 / Н	6/ С	6 / С	12 / Н
21	Радик Л. (ДХО)	15 / В	9 / С	10/ С	10/ С	12 / В	13 / В
22	Ирина С. (ДХО)	11 / С	7 / С	11/ С	8/ С	11 / С	14 / В
23	Нелли У. (ДХО)	11 / С	12 / В	8/ С	9/ С	9 / С	5 / Н
24	Леонид Т. (ДХО)	6 / С	9 / С	9/ С	6/ С	5 / Н	9 / С
25	Евгений Э. (ДХО)	12 / В	12 / В	8/ С	10/ С	8 / С	8 / С
26	Ольга Д. (ДХО)	7 / С	8 / С	8/ С	10/ С	6 / С	9 / С
27	Светлана Б. (ДХО)	8 / С	11 / В	9/ С	5 / Н	5 / Н	10/ С
28	Наталья К. (ДХО)	4 / Н	7 / С	6/ С	7/ С	7 / С	6 / С
29	Викентий Н. (ДХО)	8 / С	7 / С	6/ С	7/ С	8 / С	7 / С
30	Татьяна Р. (ДХО)	8 / С	6 / С	8/ С	7/ С	7 / С	9 / С
31	Ольга С. (ДХО)	7 / С	7 / С	7/ С	9/ С	7 / С	9 / С
32	Елена Ш. (ДХО)	10 / С	9 / С	10/ С	6 / С	5 / Н	8 / С
33	Михаил Б. (ДХО)	8 / С	8 / С	6 / С	10/ С	8 / С	6 / С
34	Иван Р. (ДХО)	8 / С	8 / С	10/ С	6 / С	4 / Н	8 / С
35	Полина Б. (ДХО)	15 / В	10 / С	11/ С	6 / С	6 / С	8 / С
36	Кристина Г. (ДХО)	6 / С	11 / С	10/ С	6 / С	8 / С	8 / С
37	Полина М. (ДХО)	9 / С	8 / С	6 / С	4 / Н	3 / Н	8 / С
38	Татьяна М. (ДХО)	10 / С	9 / С	6 / С	9/ С	8 / С	6 / С

Продолжение таблицы 22.

39	Владимир С. (ДХО)	5 / Н	8 / С	9 / С	11 / С	7 / С	9 / С
40	Алия М. (ДХО)	10 / С	4 / Н	10 / С	3 / Н	9 / С	6 / С
41	Наталья К. (ДХО)	10 / С	8 / С	10 / С	7 / С	4 / Н	8 / С
42	Наталья К. (ДХО)	7 / С	7 / С	10 / С	6 / С	9 / С	4 / Н
43	Елена Ф. (ДХО)	8 / С	7 / С	5 / Н	10 / С	10 / С	6 / С
44	Ольга Р. (ДХО)	8 / С	6 / С	9 / С	3 / Н	6 / С	11 / С
45	Людмила Ф. (ДХО)	6 / С	3 / Н	8 / С	9 / С	8 / С	9 / С
46	Полина А. (ДХО)	4 / Н	4 / Н	2 / О-Н	7 / С	3 / Н	9 / С
47	Полина В. (ДХО)	5 / Н	5 / Н	6 / С	5 / Н	6 / С	4 / Н
48	Наталья Г. (ДХО)	5 / Н	5 / Н	11 / С	10 / С	8 / С	12 / В
49	Андрей К. (ДХО)	6 / С	10 / С	9 / С	7 / С	2 / О-Н	7 / С
50	Наталья П. (ДХО)	8 / С	5 / Н	9 / С	5 / Н	5 / Н	12 / В
54	Анна С. (ДХО)	9 / С	6 / С	10 / С	8 / С	8 / С	9 / С
52	Виолетта Х. (ДХО)	11 / С	10 / С	8 / С	6 / С	3 / Н	11 / С
53	Анна Х. (ДХО)	9 / С	4 / Н	7 / С	4 / Н	4 / Н	6 / С
54	Ксения Я. (ДХО)	5 / Н	3 / Н	4 / Н	5 / Н	5 / Н	7 / С
55	Анастасия С. (ДХО)	5 / Н	3 / Н	8 / С	5 / Н	5 / Н	8 / С
56	Дмитрий П. (ДХО)	5 / Н	3 / Н	9 / С	6 / С	10 / С	3 / Н
57	Анастасия Б. (ДХО)	5 / Н	7 / С	9 / С	8 / С	5 / Н	8 / С
58	Мария Н. (ДХО)	12 / В	6 / С	6 / С	7 / С	6 / С	4 / Н
59	Людмила П. (ДХО)	5 / Н	11 / В	8 / С	7 / С	5 / Н	14 / В
60	Руслан Г. (ДХО)	12 / В	6 / С	7 / С	4 / Н	11 / С	9 / С
61	Дарья К. (ДХО)	11 / С	6 / С	7 / С	6 / С	11 / С	7 / С
62	Анастасия Е. (ДХО)	6 / С	8 / С	6 / С	11 / В	11 / С	9 / С
63	Ян К. (ДХО)	6 / С	3 / Н	9 / С	6 / С	11 / С	14 / В
64	Каролина И. (ДХО)	8 / С	13 / В	9 / С	11 / С	7 / С	11 / С
65	Екатерина И. (ДХО)	2 / Н	5 / Н	2 / Н	11 / С	12 / В	8 / С
66	Виталий З. (ДХО)	7 / С	5 / Н	6 / С	6 / С	9 / С	9 / С
67	Асия Г. (ДХО)	5 / Н	4 / Н	7 / С	12 / В	12 / В	8 / С
68	Анна М. (ДХО)	4 / Н	4 / Н	7 / С	7 / С	8 / С	8 / С
69	Анна С. (ДХО)	9 / С	7 / С	9 / С	8 / С	11 / В	9 / С
70	Александр П. (ДХО)	6 / С	5 / Н	8 / С	4 / Н	7 / С	6 / С
71	Виталий (ДХО)	10 / С	8 / С	6 / С	8 / С	7 / С	6 / С
72	Ксения Д. (ДХО)	6 / С	4 / Н	8 / С	7 / С	5 / Н	4 / Н
73	Ольга П. (ДХО)	6 / С	6 / С	8 / С	4 / Н	11 / С	9 / С
74	Владимир К. (ДХО)	6 / С	8 / С	8 / С	5 / Н	7 / С	9 / С
75	Павел Ч. (ДХО)	4 / Н	3 / Н	8 / С	12 / В	10 / С	8 / С
76	Людмила П. (ДХО)	9 / С	8 / С	6 / С	11 / С	6 / С	4 / Н
77	Мария Н. (ДХО)	11 / С	7 / С	9 / С	6 / С	8 / С	6 / С
78	Руслан Г. (ДХО)	3 / Н	9 / С	6 / С	4 / Н	3 / Н	8 / С
79	Ян К. (ДХО)	5 / Н	7 / С	9 / С	8 / С	5 / Н	8 / С
80	Дарья К. (ДХО)	12 / В	6 / С	6 / С	7 / С	6 / С	4 / Н
81	Светлана Л. (ДХО)	5 / Н	11 / В	8 / С	7 / С	5 / Н	14 / В
82	Евгений Т. (ДХО)	12 / В	10 / С	8 / С	4 / Н	11 / С	9 / С
83	Анастасия Ч. (ДХО)	11 / С	6 / С	4 / Н	6 / С	11 / С	7 / С
84	Татьяна Г. (ДХО)	6 / С	8 / С	6 / С	11 / В	11 / С	9 / С
85	Андрей К. (ДХО)	5 / Н	11 / В	8 / С	6 / С	7 / С	14 / В
86	Дмитрий П. (ДХО)	12 / В	6 / С	7 / С	6 / С	7 / С	9 / С

Таблица 23.

Результаты исследования видов эмпатии будущих педагогов-музыкантов  
(методика И.М. Юсупова)

Уровни развития видов эмпатии	Кол. испыт. / %	Кол. испыт. / %	Кол. испыт. / %
	ЭГ-1(ВО, ФО) N = 84	ЭГ-1(ОНИ, ОС, ОД) N = 84	ЭГ-1(ДХО) N = 86
<b>Фактор – Эмпатия к родителям</b>			
Очень высокий	0	0	0
Высокий	7 (8,3)	9 (10,7)	7 (8,1)
Средний	49 (58,3)	46 (54,8)	54 (62,8)
Низкий	28 (33,4)	29 (34,5)	25 (29,1)
Очень низкий	0	0	0
<b>Фактор – Эмпатия к животным</b>			
Очень высокий	0	0	0
Высокий	11 (13,1)	7 (8,3)	10 (11,6)
Средний	43 (51,2)	50 (59,5)	48 (55,9)
Низкий	30 (35,7)	27 (32,2)	28 (32,5)
Очень низкий	0	0	0
<b>Фактор – Эмпатия к пожилым людям</b>			
Очень высокий	0	0	0
Высокий	3 (3,6)	3 (3,6)	4 (4,6)
Средний	58 (69)	55 (65,5)	56 (65,1)
Низкий	23 (27,4)	26 (30,9)	24 (27,9)
Очень низкий	0	0	2 (2,3)
<b>Фактор – Эмпатия к детям</b>			
Очень высокий	0	0	0
Высокий	5 (6)	6 (7,1)	8 (9,3)
Средний	53 (63,1)	50 (59,5)	49 (57)
Низкий	26 (30,1)	28 (33,3)	29 (3,7)
Очень низкий	0	0	0

Продолжение таблицы №28

<b>Фактор – Эмпатия к героям художественных произведений</b>			
Очень высокий	0	0	0
Высокий	8 (9,5)	6 (7,1)	10 (11,6)
Средний	33 (47,6)	35 (41,6)	44 (51,2)
Низкий	37 (44)	37 (44)	30 (34,9)
Очень низкий	6 (7,1)	6 (7,1)	2 (2,3)
<b>Фактор – Эмпатия к незнакомым людям</b>			
Очень высокий	0	0	0
Высокий	0	0	4 (4,6)
Средний	60 (71,4)	58 (69)	61 (70,9)
Низкий	20 (23,8)	20 (23,8)	17 (19,8)
Очень низкий	4 (4,8)	6 (7,2)	4 (4,6)

Таблица 24.

Распределение уровней эмоционально-коммуникативной культуры  
будущих педагогов-музыкантов

Уровни Группа	Студенты ФО, ВО (N=84)	Студенты ОНИ, ОС, ОД (N=84)	Студенты ДХО (N=86)
Стихийный уровень эмоционально- коммуникативной культуры	33 (39,3)	33 (39,3)	30 (34,9)
Эмпирический уровень эмоционально- коммуникативной культуры	38 (45,2)	35 (41,7)	36(41,9)
Теоретический уровень эмоционально- коммуникативной культуры	13 (15,5)	16 (19,1)	20 (23,2)

**Результаты диагностики на формирующем этапе исследования**

Таблица 25.

Индивидуальные значения результатов исследования до и после формирующего эксперимента в ЭГ-1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №1 (ВО, ФО)								
№ испытуемого	Речевой слух		Невербальная экспрессия		Эмпатия		Эмоциональная устойчивость	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1	50	50	50	50	60	60	8	8
2	58	58	32	35	63	63	6	8
3	50	50	45	46	54	60	6	6
4	46	46	45	45	50	57	10	10
5	51	51	54	54	36	36	4	4
6	75	75	42	40	63	63	4	4
7	20	20	30	30	45	45	9	9
8	77	77	45	46	65	65	9	9
9	20	28	32	32	42	49	5	6
10	50	50	41	45	51	51	6	6
11	51	51	30	36	52	55	6	7
12	63	63	54	52	65	65	9	9
13	48	48	43	45	35	35	10	10
14	39	46	55	55	35	38	8	7
15	57	57	54	54	55	55	4	4
16	38	46	31	31	36	36	4	4
17	38	50	31	35	32	36	4	4
18	41	41	39	39	60	60	4	4
19	35	42	50	50	35	35	9	9
20	38	38	40	40	49	49	9	9
21	60	60	47	47	53	53	10	10
22	40	40	47	45	35	35	7	8
23	60	60	55	55	70	70	4	4
24	60	68	51	50	36	36	4	4
25	40	48	39	39	33	36	10	10
26	59	59	49	52	35	35	6	9
27	40	46	47	50	50	55	4	4
28	20	23	51	46	36	36	4	4
29	52	52	42	42	32	36	8	8
30	40	45	40	40	36	36	9	9
31	40	46	47	47	36	36	4	4
32	59	59	43	45	36	36	4	4
33	36	36	53	53	47	52	8	8
34	60	60	51	50	61	61	8	10
35	20	22	32	32	35	35	4	4
36	39	44	32	32	47	54	3	3
37	20	20	33	40	36	36	4	4
38	34	34	30	32	33	36	6	4
39	20	25	30	32	34	34	6	8
40	20	20	55	55	35	35	3	8

Таблица 26.

Индивидуальные значения развития видов эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова) в ЭГ-1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-1 (ФО, ВО)													
№	ФИО испытуемого	Виды эмпатии											
		к родителям (баллы / уровень)		к животным (баллы / уровень)		к пожилым людям (баллы / уровень)		к детям (баллы / уровень)		к героям худ. произвед. (баллы / уровень)		к незнакомым людям (баллы / уровень)	
		до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле
1	Екатерина Г. (ФО)	8/с	8/с	10/с	10/с	10/с	10/с	12/в	12/в	8/с	8/с	12/в	12/в
2	Ольга Д. (ФО)	11/в	11/в	10/с	10/с	10/с	10/с	13/в	13/в	10/с	10/с	9/с	9/с
3	Анастасия И. (ФО)	7/с	10/с	12/в	12/в	9/с	10/с	10/с	12/в	7/с	7/с	9/с	9/с
4	Инна К. (ФО)	10/с	10/с	10/с	10/с	8/с	12/в	12/в	12/в	4/н	4/н	6/с	6/с
5	Екатерина М. (ФО)	6/с	6/с	8/с	8/с	6/с	6/с	7/с	7/с	4/н	4/н	5/н	5/н
6	Дарья С. (ФО)	14/в	14/в	15/в	15/в	10/с	10/с	12/в	12/в	8/с	8/с	4/н	4/н
7	Валентина С. (ФО)	10/с	10/с	12/в	12/в	6/с	6/с	7/с	7/с	5/н	5/н	5/н	5/н
8	Антонина Г. (ФО)	14/в	14/в	14/в	14/в	10/с	10/с	13/в	13/в	8/с	8/с	6/с	6/с
9	Диана К. (ФО)	6/с	8/с	8/с	8/с	7/с	9/с	10/с	10/с	5/н	5/н	6/с	6/с
10	Ксения К. (ФО)	9/с	9/с	10/с	10/с	7/с	7/с	14/в	14/в	6/с	6/с	5/н	5/н
11	Евгения М. (ФО)	5/н	5/н	8/с	8/с	5/н	5/н	7/с	7/с	4/н	4/н	6/с	6/с
12	Анастасия Н. (ФО)	13/в	13/в	13/в	13/в	10/с	10/с	14/в	14/в	11/в	11/в	13/в	13/в
13	Евгения О. (ФО)	8/с	10/с	8/с	8/с	7/с	8/с	12/в	12/в	7/с	7/с	9/с	9/с
14	Елена Т. (ФО)	6/с	7/с	8/с	8/с	7/с	7/с	5/н	7/с	4/н	4/н	5/н	5/н
15	Яна Х. (ФО)	13/в	13/в	12/в	12/в	8/с	8/с	9/с	9/с	6/с	6/с	7/с	7/с
16	Наталья Д. (ФО)	7/с	7/с	10/с	10/с	5/н	5/н	5/н	5/н	4/н	4/н	5/н	5/н
17	Анна М. (ФО)	6/с	8/с	8/с	8/с	5/н	5/н	6/с	8/с	2/он	2/он	5/н	5/н
18	Анастасия М. (ФО)	12/в	12/в	11/в	11/в	10/с	10/с	15/в	15/в	6/с	6/с	6/с	6/с
19	Александр Р. (ФО)	7/с	7/с	6/с	6/с	6/с	6/с	5/н	5/н	5/н	5/н	6/с	6/с
20	Казбек Д. (ВО)	10/с	10/с	10/с	10/с	7/с	7/с	7/с	7/с	8/с	8/с	7/с	7/с
21	Александр С. (ВО)	10/с	10/с	10/с	10/с	8/с	8/с	7/с	7/с	10/с	10/с	8/с	8/с
22	Александр Л. (ВО)	6/с	6/с	9/с	9/с	6/с	6/с	5/н	5/н	6/с	6/с	3/н	3/н
23	Надежда С. (ВО)	15/в	15/в	15/в	15/в	8/с	8/с	15/в	15/в	10/с	10/с	7/с	7/с
24	Александрия С. (ВО)	6/с	6/с	8/с	8/с	5/н	5/н	6/с	6/с	4/н	4/н	2/он	2/он
25	Алексей К. (ВО)	5/н	6/с	8/с	8/с	5/н	6/с	7/с	8/с	5/н	5/н	3/н	3/н
26	Ульяна Ж. (ВО)	6/с	6/с	8/с	8/с	4/н	4/н	8/с	8/с	4/н	4/н	5/н	5/н
27	Владимир (ВО)	11/в	11/в	10/с	10/с	6/с	6/с	10/с	12/в	7/с	7/с	6/с	7/с
28	Ксения Т. (ВО)	5/н	5/н	7/с	7/с	6/с	6/с	8/с	8/с	5/н	5/н	5/н	5/н
29	Игорь Г. (ВО)	6/с	6/с	6/с	6/с	5/н	5/н	6/с	8/с	6/с	6/с	3/н	3/н
30	Денис З. (ВО)	6/с	6/с	6/с	6/с	6/с	6/с	6/с	6/с	7/с	7/с	5/н	5/н
31	Олеся Р. (ВО)	7/с	7/с	8/с	8/с	5/н	5/н	7/с	7/с	7/с	7/с	2/он	2/он
32	Елена М. (ВО)	6/с	6/с	8/с	8/с	5/н	5/н	8/с	8/с	6/с	6/с	3/н	3/н
33	Иван М. (ВО)	9/с	12/в	9/с	9/с	6/с	8/с	8/с	10/с	7/с	7/с	7/с	7/с
34	Алия Х. (ВО)	14/в	14/в	12/в	12/в	10/с	10/с	12/в	12/в	6/с	6/с	7/с	7/с
35	Евгений Т. (ВО)	6/с	6/с	6/с	6/с	6/с	6/с	7/с	7/с	6/с	6/с	5/н	5/н
36	Анастасия П. (ВО)	9/с	12/в	9/с	9/с	6/с	6/с	8/с	10/с	8/с	8/с	7/с	7/с
37	Александр Л. (ФО)	7/с	7/с	7/с	7/с	4/н	4/н	6/с	6/с	7/с	7/с	5/н	5/н
38	Дмитрий В. (ФО)	6/с	8/с	8/с	8/с	4/н	4/н	6/с	7/с	6/с	6/с	3/н	3/н
39	Борис С. (ФО)	5/н	6/с	7/с	7/с	5/н	5/н	6/с	6/с	7/с	7/с	5/н	5/н
40	Александра Х. (ФО)	5/н	6/с	10/с	10/с	4/н	4/н	6/с	6/с	7/с	7/с	3/н	3/н

Таблица 27.

Результаты исследования развития речевого слуха  
будущих педагогов-музыкантов (методика С.Ф. Ивановой) в ЭГ-1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА				
Уровни развития речевого слуха	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	3	7,5	4	10
Средний	17	42,5	25	62,5
Низкий	13	32,5	8	20
Очень низкий	7	17,5	3	7,5

Таблица 28.

Результаты исследования внешней экспрессии  
будущих педагогов-музыкантов (методика М.А. Повалевой) в ЭГ-1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА				
Уровни владения внешней экспрессией	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	17	42,5	15	37,5
Средний	13	32,5	17	42,5
Низкий	10	25	8	20

Таблица 29.

Результаты исследования эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова) в ЭГ-1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-1 (ФО, ВО)				
Уровни развития эмпатии	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	5	12,5	5	12,5
Средний	15	37,5	16	40
Низкий	20	50	19	47,5

Таблица 30.

Результаты исследования видов эмпатии будущих педагогов-музыкантов  
(методика И.М. Юсупова) в ЭГ-1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА -1 (ФО, ВО)				
Уровни развития видов эмпатии	до эксперимента		после эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Фактор – эмпатия к родителям				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	9	22,5	11	27,5
Средний	26	65	26	65
Низкий	5	12,5	3	7,5
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к животным				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	9	22,5	9	22,5
Средний	31	77,5	31	77,5
Низкий	-	-	-	-
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к пожилым людям				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	-	-	1	2,5
Средний	27	67,5	27	67,5
Низкий	13	32,5	12	30
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к детям				
Очень высокий	1	2,5	1	2,5
Высокий	10	25	12	30
Средний	25	62,5	24	60
Низкий	4	10	3	7,5
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к героям художественных произведений				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	1	2,5	1	2,5
Средний	26	65	26	65
Низкий	12	30	12	30
Очень низкий	1	2,5	1	2,5
Фактор – эмпатия к незнакомым людям				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	2	5	2	5
Средний	17	42,5	17	42,5
Низкий	19	47,5	19	47,5
Очень низкий	2	5	2	2

Таблица 31.

Результаты исследования эмоциональной устойчивости  
будущих педагогов-музыкантов (опросник Р. Кеттелла) в ЭГ-1

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-1 (ФО, ВО)				
Уровни эмоциональной устойчивости	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	10	25	10	25
Средний	14	35	16	40
Низкий	16	40	14	35

Таблица 32.

Индивидуальные значения результатов исследования до и после формирующего эксперимента в ЭГ-2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №2 (ОНИ, ОС, ОД)								
№ испытуемого	Речевой слух		Невербальная экспрессия		Эмпатия		Эмоциональная устойчивость	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1	42	42	53	48	56	56	4	5
2	20	20	48	46	36	36	4	4
3	45	45	33	31	63	63	6	7
4	19	20	45	45	54	54	4	5
5	20	19	38	38	36	36	5	5
6	20	25	40	40	36	36	8	9
7	51	61	54	50	50	50	3	3
8	25	28	30	30	34	36	8	8
9	41	41	31	33	45	45	6	6
10	41	43	58	51	57	57	7	8
11	45	50	57	54	52	52	4	4
12	59	61	32	33	63	63	3	3
13	20	25	59	53	52	52	8	8
14	20	28	50	46	36	36	4	4
15	50	48	54	54	50	52	4	6
16	36	36	33	33	50	50	5	5
17	30	30	54	54	42	42	6	5
18	32	32	37	32	36	36	9	9
19	30	45	56	56	46	46	3	3
20	50	50	50	46	48	50	6	7
21	65	65	45	48	62	62	7	8
22	41	41	46	46	36	36	4	4
23	44	44	42	46	34	36	6	7
24	37	37	48	48	34	36	8	8
25	41	41	33	38	48	48	6	7
26	20	19	33	30	34	34	8	8
27	20	19	30	30	55	55	4	4
28	53	53	49	48	36	36	5	5
29	27	32	40	40	36	36	9	8

Продолжение таблицы 32.

30	50	50	48	44	55	55	4	4
31	41	45	32	32	58	58	4	4
32	28	33	37	37	36	36	4	4
33	70	71	35	35	60	58	9	9
34	39	40	41	41	60	64	4	4
35	62	65	36	30	52	52	6	8
36	35	35	32	32	36	45	8	8
37	65	65	47	45	36	47	3	5
38	37	37	31	31	60	60	5	5
39	65	68	49	42	52	52	3	3
40	39	45	44	44	57	57	5	6
41	39	45	35	30	36	36	5	7
42	39	41	40	40	36	36	8	8
43	36	41	44	44	51	51	4	4
44	36	46	33	32	60	64	5	6

Таблица 33.

Индивидуальные значения развития видов эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова) в ЭГ-2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-2 (ОД, ОНИ, ОС)													
№	ФИО испытуемого	Виды эмпатии											
		к родителям (баллы / уровень)		к животным (баллы / уровень)		к пожилым людям (баллы / уровень)		к детям (баллы / уровень)		к героям худ. произвед. (баллы / уровень)		к незнакомы м людям (баллы / уровень)	
		до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле
1	Евгения Д. (ОНИ)	13/В	14/В	9 /С	10/С	8 /С	12/В	9 /С	12/В	8 /С	7/С	9 /С	10/С
2	Инна С. (ОНИ)	5 /Н	5/Н	3 / ОН	3/ ОН	2/ ОН	2/ ОН	7/С	7/С	3/Н	3/Н	9 /С	9/С
3	Елена К. (ОНИ)	12/В	12/В	10/С	10/С	10/С	10/С	12/В	12/В	10/С	10/С	8/С	10/С
4	Ксения Х. (ОНИ)	4 /Н	4/Н	7 /С	7/С	11/С	11/С	10/С	10/С	8 /С	8/С	12/В	12/В
5	Снежана С. (ОНИ)	4 /Н	4/Н	7 /С	7/С	9 /С	9/С	7/С	7/С	2 / О-Н	2/ ОН	7 /С	7/С
6	Кристина К. (ОНИ)	7 /С	7/С	8 /с	8/с	9 /С	9/С	5/Н	5/Н	5/Н	5/Н	12/В	12/В
7	Прохор Ж. (ОНИ)	9/С	11/С	6/С	7/С	10/С	9/С	8/С	12/В	8/С	9/С	9/С	11/С
8	Александр И.(ОНИ)	8/С	8/С	8/С	8/С	6/С	6/С	6/С	8/С	3/Н	3/Н	3/Н	3/Н
9	Леонид Т. (ОНИ)	9/С	9/С	9/С	9/С	7/С	7/С	4/С	4/С	8/С	8/С	8/С	8/С
10	Екатерина Б. (ОНИ)	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	7/С	7/С	7/С	7/С
11	Василь Д. (ОНИ)	10/С	10/С	8/С	8/С	8/С	8/С	8/С	8/С	9/С	9/С	9/С	9/С
12	Анна П. (ОНИ)	12/В	12/В	12/В	12/В	9/С	9/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С
13	Алена С. (ОНИ)	5 /Н	6/С	7 /С	7/С	9 /С	9/С	8 /С	7/С	5 /Н	5/Н	8 /С	9/С
14	Марина Р. (ОНИ)	7/С	7/С	6/С	6/С	6/С	6/С	7/С	7/С	6/С	6/С	6/С	6/С
15	Анастасия С. (ОНИ)	10/С	10/С	11/С	11/С	8/С	8/С	10/С	10/С	6/С	6/С	5/Н	5/Н
16	Александр. Б. (ОНИ)	10/С	10/С	8/С	8/С	7/С	7/С	10/С	10/С	9/С	9/С	5/Н	5/Н
17	Виктория В. (ОНИ)	11/С	11/С	6 /С	6/С	7 /С	6/С	8 /С	8/С	11/С	11/С	7 /С	11/С
18	Марина Г. (ОНИ)	6/С	7/С	8/С	9/С	6/С	9/С	5/Н	8 /С	8/С	10/С	9/С	10/С
19	Анна Е. (ОНИ)	6/С	6/С	3/Н	3/Н	9/С	9/С	7/С	7/С	11/С	11/С	14/В	14/В
20	Иван К. (ОНИ)	7/С	9/С	9/	9/С	5/Н	5/Н	10/С	10/С	10/С	10/С	7/С	7/С

Продолжение таблицы 33.

21	Станислав Ж. (ОД)	15/В	15/В	9 / С	9/С	10/С	10/С	10/С	10/С	12/В	12/В	13/В	13/В
22	Илья Л. (ОД)	8/С	8/С	7/С	7/С	6/С	6/С	6/С	6/С	6/С	6/С	3/Н	3/Н
23	Павел Д. (ОД)	6/С	6/С	8/С	8/С	6/С	6/С	6/С	6/С	5/Н	5/Н	4/Н	4/Н
24	Вячеслав К. (ОД)	6/С	8/С	6/С	6/С	4/Н	4/Н	8/С	8/С	6/С	6/С	3/Н	3/Н
25	Михаил Г. (ОД)	10/С	10/С	10/С	10/С	8/С	8/С	10/С	10/С	10/С	10/С	7/С	7/С
26	Олег М. (ОД)	7/С	7/С	8/С	8/С	5/Н	5/Н	5/Н	5/Н	6/С	6/С	3/Н	3/Н
27	Михаил И. (ОД)	8/С	8/С	10/С	10/С	9/С	9/С	6/С	6/С	10/С	10/С	5/Н	5/Н
28	Светлана У. (ОС)	4/Н	4/Н	7/С	7/С	6/С	6/С	7/С	7/С	6/С	6/С	6/С	6/С
29	Светлана Б. (ОС)	8/С	8/С	7/С	7/С	4/Н	4/Н	7/С	7/С	6/С	6/С	4/Н	4/Е
30	Татьяна К. (ОС)	8/С	8/С	8/С	8/С	8/С	8/С	11/С	11/С	10/С	10/С	10/С	10/С
31	Екатерина П. (ОС)	8/С	8/С	8/С	8/С	8/С	8/С	14/О В	14/О В	10/С	10/С	10/С	10/С
32	Анна К. (ОС)	8/С	8/С	9/С	9/С	5/Н	5/Н	6/С	6/С	4/Н	4/Н	4/Н	4/Н
33	Сергей Л. (ОС)	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С	10/С
34	Полина Б. (ОС)	12/В	12/В	12/В	12/В	10/С	10/С	12/В	14/О В	8/С	8/С	6/С	6/С
35	Оксана Б. (ОС)	15/В	8/С	10/С	4/Н	11С	11/С	6/С	6/С	8/С	6/С	8/С	8/С
36	Екатерина Б. (ОС)	8/С	8/С	11/С	11/С	6/С	10/С	6/С	10/С	3/Н	3/Н	2/О Н	3/Н
37	Людмила Д. (ОС)	9/С	9/С	8/С	8/С	6/С	8/С	4/Н	7/С	5/Н	5/Н	4/Н	10/С
38	Евгения Т. (ОС)	12/В	12/В	10/С	10/С	8/С	8/С	10/С	10/С	12/В	12/В	8/С	8/С
39	Егор К. (ОС)	10/С	10/С	8/С	8/С	6/С	6/С	11/С	11/С	10/С	10/С	7/С	7/С
40	Елизавета Н. (ОС)	10/С	10/С	10/С	10/С	8/С	8/С	12/В	12/В	10/С	10/С	7/С	7/С
41	Анна К. (ОС)	8/С	8/С	8/С	8/С	5/Н	5/Н	7/С	7/С	4/Н	4/Н	4/Н	4/Н
42	Татьяна К. (ОС)	7/С	7/С	7/С	7/С	5/Н	5/Н	10/С	10/С	4/Н	4/Н	3/Н	3/Н
43	Екатерина К. (ОС)	8 / С	7/С	7 / С	13/В	5 / Н	5/Н	10/С	10/С	6/С	10/С	6/С	6/С
44	Лола О. (ОС)	12/В	12/В	12/В	12/В	8/С	8/С	10/С	12/В	10/С	10/С	8/С	10/С

Таблица 34.

Результаты исследования развития речевого слуха  
будущих педагогов-музыкантов (методика С.Ф. Ивановой) в ЭГ-2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-2 (ОД, ОНИ, ОС)				
Уровни развития речевого слуха	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	5	11,3	7	15,9
Средний	16	36,4	20	45,5
Низкий	15	34,1	12	27,3
Очень низкий	8	18,2	5	11,3

Таблица 35.

Результаты исследования внешней экспрессии  
будущих педагогов-музыкантов (методика М.А. Поваляевой) в ЭГ-2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-2 (ОД, ОНИ, ОС)				
Уровни владения внешней экспрессией	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	15	34,1	10	22,7
Средний	17	38,7	25	56,8
Низкий	12	27,2	9	20,5

Таблица 36.

Результаты исследования эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-2 (ОД, ОНИ, ОС)				
Уровни развития эмпатии	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	3	6,8	5	11,4
Средний	24	54,5	24	54,5
Низкий	17	38,6	15	34,1

Таблица 37.

Результаты исследования эмоциональной устойчивости  
будущих педагогов-музыкантов (опросник Р. Кеттелла) в ЭГ-2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-1 (ОНИ, ОС, ОД)				
Уровни эмоциональной устойчивости	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	10	22,7	13	29,5
Средний	15	34,1	17	38,7
Низкий	19	43,2	14	31,8

Таблица 38.

Индивидуальные значения результатов исследования до и после формирующего эксперимента в ЭГ-3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА №3 (ДХО)								
№ испытуемого	Речевой слух		Невербальная экспрессия		Эмпатия		Эмоциональная устойчивость	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1	76	76	50	52	63	63	4	6
2	70	75	47	50	63	63	4	6
3	55	55	46	46	36	36	3	4
4	51	51	40	40	36	36	8	8
5	20	30	32	32	36	36	4	4
6	20	28	32	32	34	36	9	9
7	40	45	46	42	56	56	5	5
8	32	41	40	40	36	36	4	6
9	50	50	42	42	58	60	6	6
10	20	20	32	32	45	45	4	4
11	60	58	50	46	50	50	6	6
12	58	58	40	45	55	55	4	6
13	60	60	53	55	62	62	6	5
14	45	50	45	45	55	55	6	6
15	60	67	47	45	63	66	7	8
16	55	55	40	40	50	55	6	6
17	55	54	50	46	63	63	4	4
18	44	44	47	46	55	55	4	4
19	20	25	30	32	60	60	4	3
20	20	29	30	30	36	38	3	4
21	32	42	35	35	54	54	5	5
22	72	75	55	55	63	63	9	9
23	32	32	31	31	60	60	6	6
24	75	80	57	57	58	58	10	10
25	59	59	40	40	36	36	10	10
26	60	60	50	46	65	65	4	4
27	60	68	45	45	62	62	4	5
28	56	60	47	47	60	60	8	9
29	60	70	47	47	57	57	8	9
30	39	36	47	46	56	55	6	6
31	35	35	30	30	34	36	4	3
32	40	45	46	44	34	55	9	9
33	78	78	54	54	55	55	9	9
34	40	48	40	40	58	55	9	9
35	40	50	46	46	36	36	6	6
36	40	40	46	46	50	55	5	5
37	40	45	45	45	60	60	5	5
38	40	38	42	45	36	42	5	5
39	38	46	32	32	48	48	5	4
40	76	76	55	55	54	54	8	8
41	40	40	32	32	36	36	4	4
42	40	40	32	32	65	42	5	5
43	60	68	50	50	64	64	6	6
44	33	42	38	44	36	36	5	5
45	40	46	45	45	51	51	5	4
46	60	60	55	55	36	41	8	8

Таблица 39.

Индивидуальные значения развития видов эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова) в ЭГ-3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-3 (ДХО)													
№	ФИО испытуемого	Виды эмпатии											
		к родителям (баллы / уровень)		к животным (баллы / уровень)		к пожилым людям (баллы / уровень)		к детям (баллы / уровень)		к героям худ. произвед. (баллы / уровень)		к незнакомы м людям (баллы / уровень)	
		до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле	до	пос- ле
1	Анна Ш. (ДХО)	12/в	12/в	12/в	12/в	8/с	8/с	14/ов	14/ов	10/с	10/с	7/с	7/с
2	Ирина О. (ДХО)	12/в	12/в	12/в	12/в	9/с	9/с	14/ов	14/ов	9/с	9/с	7/с	7/с
3	Алексей А. (ДХО)	8/с	8/с	8/с	8/с	5/н	5/н	8/с	8/с	5/н	5/н	2/он	2/он
4	Александр Г. (ДХО)	7/с	7/с	8/с	8/с	3/н	3/н	7/с	7/с	8/с	8/с	3/н	3/н
5	Данил Л. (ДХО)	8/с	8/с	8/с	8/с	3/н	3/н	7/с	7/с	7/с	7/с	3/н	3/н
6	Кирилл П. (ДХО)	7/с	7/с	8/с	8/с	3/н	3/н	7/с	7/с	7/с	7/с	2/он	4/н
7	Анастасия К. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	7/с	7/с	12/в	12/в	10/с	10/с	7/с	7/с
8	Валентина Г. (ДХО)	8/с	8/с	8/с	8/с	4/н	4/н	7/с	7/с	4/н	4/н	5/н	5/н
9	Анастасия Б. (ДХО)	11/в	11/в	11/в	11/в	10/с	10/с	12/в	12/в	7/с	7/с	7/с	9/с
10	Всеволод Ж. (ДХО)	10/с	10/с	8/с	8/с	6/с	6/с	7/с	7/с	8/с	8/с	6/с	6/с
11	Николай Г (ДХО)	10/с	10/с	9/с	9/с	5/н	5/н	7/с	7/с	12/в	12/в	7/с	7/с
12	Павел К. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	5/н	5/н	10/с	10/с	10/с	10/с	8/с	8/с
13	Валерия Г. (ДХО)	12/в	12/в	12/в	12/в	7/с	7/с	12/в	12/в	12/в	12/в	7/с	7/с
14	Виктория А. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	7/с	7/с	11/в	11/в	10/с	10/с	7/с	7/с
15	Анастасия Б. (ДХО)	12/в	12/в	12/в	12/в	8/с	8/с	12/в	12/в	12/в	12/в	7/с	7/с
16	Павел К. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	6/с	6/с	7/с	9/с	5/н	5/н	2/он	5/н
17	Алена А. (ДХО)	13/в	13/в	12/в	12/в	5/н	5/н	12/в	12/в	13/в	13/в	8/с	8/с
18	Михаил А. (ДХО)	12/в	12/в	10/с	10/с	5/н	5/н	10/с	10/с	12/в	12/в	8/с	8/с
19	Мария З. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с
20	Екатерина Д. (ДХО)	8/с	8/с	8/с	8/с	5/н	5/н	5/н	7/с	5/н	5/н	5/н	5/н
21	Радик Л. (ДХО)	9/с	9/с	8/с	8/с	7/с	7/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с
22	Ирина С. (ДХО)	13/в	13/в	12/в	12/в	8/с	8/с	12/в	12/в	10/с	10/с	8/с	8/с
23	Нелли У. (ДХО)	10/с	10/с	12/в	12/в	6/с	6/с	11/с	12/в	12/в	11/с	9/с	9/с
24	Леонид Т. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	6/с	6/с	10/с	10/с	14/ов	14/ов	8/с	8/с
25	Евгений Э. (ДХО)	8/с	8/с	8/с	8/с	5/н	5/н	6/с	6/с	8/с	8/с	7/с	7/с
26	Ольга Д. (ДХО)	12/в	12/в	12/в	12/в	10/с	10/с	11/с	11/с	12/в	12/в	8/с	8/с
27	Светлана Б. (ДХО)	10/с	10/с	12/в	12/в	10/с	10/с	10/с	10/с	12/в	12/в	8/с	8/с
28	Наталья К. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	8/с	8/с	10/с	10/с	10/с	10/с	12/в	12/в
29	Викентий Н. (ДХО)	9/с	9/с	9/с	9/с	7/с	7/с	10/с	10/с	12/в	12/в	10/с	10/с
30	Татьяна Р. (ДХО)	9/с	9/с	10/с	10/с	7/с	7/с	10/с	9/с	10/с	10/с	10/с	10/с
31	Ольга С. (ДХО)	5/н	7/с	8/с	8/с	4/н	4/н	6/с	6/с	5/н	5/н	6/с	6/с
32	Елена Ш. (ДХО)	7/с	10/с	7/с	7/с	5/н	7/с	5/н	8/с	6/с	6/с	4/н	6/с

Продолжение таблицы 39.

33	Михаил Б. (ДХО)	9/с	9/с	8/с	8/с	8/с	9/с	10/с	10/с	12/в	12/в	8/с	8/с
34	Иван Р. (ДХО)	10/с	12/в	10/с	10/с	7/с	5/н	10/с	8/с	12/в	12/в	9/с	8/с
35	Полина Б. (ДХО)	7/с	7/с	7/с	7/с	5/н	5/н	8/с	8/с	5/н	5/н	4/н	4/н
36	Кристина Г. (ДХО)	10/с	10/с	8/с	8/с	6/с	8/с	10/с	11/в	10/с	10/с	6/с	6/с
37	Полина М. (ДХО)	10/с											
38	Татьяна М. (ДХО)	5/н	6/с	7/с	7/с	5/н	5/н	7/с	11/в	5/н	5/н	7/с	7/с
39	Владимир С. (ДХО)	8/с	8/с	8/с	8/с	6/с	6/с	7/с	7/с	11/в	11/в	8/с	8/с
40	Алия М. (ДХО)	10/с	10/с	8/с	8/с	6/с	6/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с	10/с
41	Наталья К. (ДХО)	7/с	7/с	7/с	7/с	5/н	5/н	6/с	6/с	6/с	6/с	5/н	5/н
42	Наталья К. (ДХО)	5/н	5/н	7/с	7/с	5/н	5/н	7/с	11/в	6/с	6/с	5/н	5/н
43	Елена Ф. (ДХО)	13/в	13/в	12/в	12/в	10/с	10/с	12/в	12/в	10/с	10/с	7/с	7/с
44	Ольга Р. (ДХО)	5/н	5/н	7/с	7/с	4/н	4/н	8/с	8/с	7/с	7/с	5/н	5/н
45	Людмила Ф. (ДХО)	10/с	10/с	10/с	10/с	6/с	6/с	9/с	9/с	10/с	10/с	6/с	6/с
46	Полина А. (ДХО)	7/с	7/с	8/с	8/с	4/н	6/с	8/с	9/с	6с	6с	4/н	4/н

Таблица 40.

Результаты исследования развития речевого слуха  
будущих педагогов-музыкантов (методика С.Ф. Ивановой) в ЭГ-3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-3 (ДХО)				
Уровни развития речевого слуха	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	6	13,1	10	21,7
Средний	18	39,1	24	52,2
Низкий	17	36,9	11	23,9
Очень низкий	5	10,9	1	2,2

Таблица 41.

Результаты исследования внешней экспрессии  
будущих педагогов-музыкантов (методика М.А. Поваляевой) в ЭГ-3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-3 (ДХО)				
Уровни владения внешней экспрессией	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	17	40	10	21,7
Средний	19	41,3	26	56,5
Низкий	10	21,7	10	21,7

Таблица 42.

Результаты исследования эмпатии  
будущих педагогов-музыкантов (экспресс- методика И.М. Юсупова) в ЭГ-3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-3 (ДХО)				
Уровни развития эмпатии	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	7	15,2	7	15,2
Средний	24	52,2	29	63,1
Низкий	15	32,6	10	21,7

Таблица 43.

Результаты исследования видов эмпатии будущих педагогов-музыкантов  
(методика И.М. Юсупова) в ЭГ-3

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА -3 (ДХО)				
Уровни развития видов эмпатии	до эксперимента		после эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Фактор – эмпатия к родителям				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	11	23,9	12	26,1
Средний	31	67,4	33	71,7
Низкий	4	8,7	1	2,2
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к животным				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	12	26,1	12	26,1
Средний	34	73,9	34	73,9
Низкий	-	-	-	-
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к пожилым людям				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	-	-	-	-
Средний	27	58,7	28	60,9
Низкий	19	41,3	18	39,1
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к детям				
Очень высокий	2	4,3	2	4,3
Высокий	10	21,8	13	28,3
Средний	32	69,6	31	67,4
Низкий	-	4,3	-	-
Очень низкий	-	-	-	-
Фактор – эмпатия к героям художественных произведений				
Очень высокий	1	2,2	1	2,2
Высокий	12	26,1	12	26,1
Средний	26	56,5	26	56,5

Продолжение таблицы 43.

Низкий	7	15,2	7	15,2
Очень низкий	-	-	-	-
<b>Фактор – эмпатия к незнакомым людям</b>				
Очень высокий	-	-	-	-
Высокий	1	2,2	1	2,2
Средний	32	69,6	35	76,1
Низкий	10	21,7	9	19,5
Очень низкий	3	6,5	1	2,2

Таблица 44.

Результаты исследования эмоциональной устойчивости будущих педагогов-музыкантов (опросник Р. Кеттелла) в ЭГ-3

<b>ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА-3 (ДХО)</b>				
Уровни эмоциональной устойчивости	До эксперимента		После эксперимента	
	кол-во испыт.	% показатель	кол-во испыт.	% показатель
Высокий	8	17,4	11	23,9
Средний	20	43,5	24	52,2
Низкий	18	39,1	11	23,9

Таблица 45

Распределение уровней эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов (контрольная и экспериментальная группы)

Уровни Группа	ЭГ-1 (ФО) n = 40				ЭГ-2 (ОД, ОНИ, ОС) n = 44				ЭГ-3 (ДХО) n = 46			
	ДО		ПОСЛЕ		ДО		ПОСЛЕ		ДО		ПОСЛЕ	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Стихийный уровень	16	40	10	25	19	43,2	13	29,5	16	34,8	6	13,1
Эмпирический уровень	18	45	21	52,5	18	40,9	22	50	17	36,9	19	41,3
Теоретический уровень	6	15	9	22,5	7	15,9	9	20,5	13	28,3	21	45,6
	КГ-1 (ФО) n = 44				КГ-2 (ОД, ОНИ, ОС) n = 40				КГ-3 (ДХО) n = 40			
Стихийный уровень	15	34,1	17	38,6	18	45	18	45	14	35	16	40
Эмпирический уровень	22	50	20	45,5	19	47,5	19	47,5	17	42,5	19	47,5
Теоретический уровень	7	15,9	7	15,9	3	7,5	3	7,5	9	22,5	5	12,5

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение</b>	3
<b>Глава I . Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже как психолого-педагогическая проблема</b>	
1.1. Феномен эмоционально-коммуникативной культуры в психолого-педагогических исследованиях	5
1.2. Особенности эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов.	18
1.3. Модель формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже	33
1.4. Теоретический анализ психолого-педагогических условий формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже	47
<b>Глава II. Организация и методы опытно-экспериментального исследования психолого-педагогических условий формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже</b>	
2. 1. Этапы и методы исследования	59
2.2. Характеристика выборки	68
2.3 Программа опытно-экспериментальной работы по формированию эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже	78
<b>Глава III. Анализ результатов опытно-экспериментального исследования психолого-педагогических условий формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже</b>	
3.1. Анализ сформированности эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже	89
3.2. Анализ процесса формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже	112
3.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже	124
<b>Заключение</b>	127

<b>Литература</b>	131
<b>Приложение 1:</b> Методики диагностики эмоционально-коммуникативной культуры будущих педагогов-музыкантов	154
<b>Приложение 2:</b> Психологические уроки	183
<b>Приложение 3:</b> Спецкурс «Формирование эмоционально-коммуникативной культуры педагога-музыканта»	193
<b>Приложение 4:</b> Результаты диагностики на констатирующем этапе исследования	213
<b>Приложение 5:</b> Результаты диагностики на формирующем этапе исследования	230

**Научное издание: монография**

**Валентина Ивановна ДОЛГОВА**

**Яна Тураровна ЖАКУПОВА**

**Формирование эмоционально-коммуникативной культуры**

*(педагогов-музыкантов в колледже*

**ISBN 5-8227-0160-4)**

Сдано в набор 15.03.2010. Подписано в печать 30.03.2010.

Формат 60x80/16. Бумага офсетная.

Объем 14,25 усл.п.л.

Тираж 500 экз. Заказ № 398

ООО «Издательство РЕКПОЛ»

454048, г. Челябинск, а/я 9505

Тел/факс: (351) 265-41-09, 265-49-84