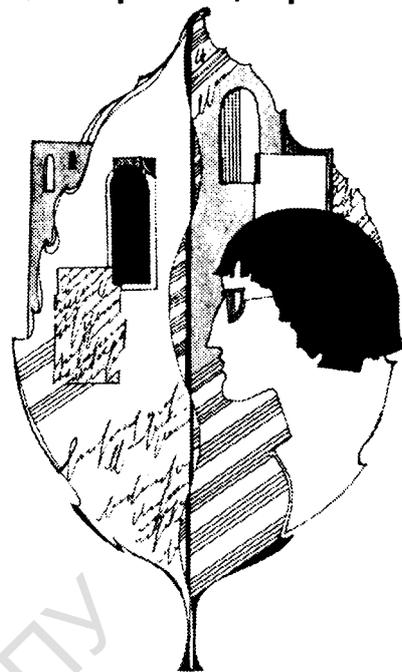


# ЗАКОНОМЕРНОСТИ

## лично-профессионального развития педагога-музыканта



**Сокращения:** музыкально-педагогический процесс (МПП), лично-профессиональные качества (ЛПК).

В статье рассматриваются закономерности лично-профессионального развития педагога-музыканта. Дан философско-теоретический анализ лично-профессиональных качеств учителя музыки как структурной единицы его профессионального становления. Теоретически исследованы стадийность, асинхронность и темпоральная пластичность как доминирующие тенденции лично-профессионального развития преподавателя музыки и обуславливающие это развитие механизмы. Приведены экспериментальные данные, подтверждающие объективность выявленных закономерностей.

*Revealed regularities of personal and professional development of music teacher are considered in the article. The philosophical and theoretical analysis of a music teacher personal and professional qualities as a structural unit of his professional growth is presented. Stageness, asynchronicity and temporal plasticity are investigated theoretically as the dominating tendencies of a music teacher personal and professional development and as the mechanisms that condition this development. Experimental data is presented that confirm the objectivity of revealed regularities.*

**Ключевые слова и понятия:** музыкально-педагогический процесс, лично-профессиональные качества, закономерность, стадийность, асинхронность, темпоральная пластичность.

Проблема законов и закономерностей в педагогической науке признаётся многими исследователями одной из наиболее фундаментальных. Однако в последние годы обращение к методолого-теоретическим аспектам этой науки стало эпизодическим явлением. Нечто подобное происходит и в педагогике искусства.

В гуманитарной сфере, весьма сложной и неоднозначной, закон смягчается до закономерности. Закон и закономерность как философские категории во многом сходны по своим признакам. В понятии закономерность отражён прежде всего такой тип связи, который характеризует «развивающиеся системы, особенно в период их ста-



**Полякова Елена Степановна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано Белорусского государственного педагогического университета

новлення» [1, с. 13]. Именно через подобный тип связей проявляется общая, *доминирующая тенденция* какого-либо процесса в социально-гуманитарной сфере. О закономерности свидетельствует только та повторяемость, которая носит не случайный, а необходимый характер. Повторяющееся в закономерности выступает в виде инварианта, сохраняющегося в определённых условиях. Вероятностный характер закономерности может служить в педагогике основанием для создания стохастических технологий.

В педагогике музыкального искусства попытки исследования закономерностей редки, что обусловлено принадлежностью музыкального образования к сфере не только гуманитарного знания, но и искусства. В последнее время учёные пытаются теоретически осмыслить и обобщить доминирующие тенденции музыкально-педагогического процесса (Б. О. Голешевич, О. В. Михайличенко, В. Ф. Орлов и др.). Однако следует отметить определённую расплывчатость формулировок закономерностей, невозможность чёткого ограничения их функций и отсутствие системной доказательности статуса доминирующей тенденции.

Прежде всего ограничим область определения доминирующих тенденций. Она представляет собой зависимость между феноменами музыкально-педагогического процесса, связи внутри его составляющих и не претендует на распространение в других социальных сферах. Но в русле музыкально-педагогического процесса эти закономерности связаны с субъектами, предметами, процессами, событиями, относящимися к данной области. Эти феномены не входят в области изучения других человековедческих научных дисциплин.

Содержание и область определений той или иной закономерности совпадают с областями определений её структурных переменных. Безусловно, это тесно связано с областью действительной применимости доминирующей тенденции и спецификой предмета педагогики музыкального искусства.

Исследование личностно-профессионального развития позволяет определить широкий спектр подходов в зависимости от того, что признаётся сущностью профессионализма. Однако при всём многообразии в них есть одна общая структурная единица. Это личностные черты, которые, по полиморфной классификации А. Г. Шмелёва, имеют базовый *макроуровень* (с определённой долей приближения обозначаемый как темперамент), *мезоуровень* (личностные конструкты, определяемые как характер) и *микроуровень* (локальные ситуационные черты, задающие сценарии поведения в конкретных ситуациях). Большинство личностных качеств относится к третьему уровню. Соподчинения первого-второго уровня межиндивидуально унифицированы для определённой социально-культурной группы (например, для профессионалов-педагогов), а соподчинения второго-третьего уровня «...вырабатываются в ходе становления уникального индивидуального опыта» [2, с. 22]. В профессии учителя они называются либо профессионально важными качествами (например, у В. Д. Шадрикова [3]), либо, при опоре на уникальный индивидуальный опыт, личностно-профессиональными качествами (ЛПК) (И. А. Зимняя, М. С. Старчеус, Г. М. Цыпин [4]).

В термине *профессионально важные качества* объективируются требования социума к осуществлению на качественном уровне профессиональной дея-

тельности. Несмотря на то что носителем профессионально важных качеств является профессионал, герменевтический вектор этого понятия направлен на уровень осуществляемой деятельности и адаптацию к ней (Э. Ф. Зеер, В. Д. Шадриков). Использование же понятия *лично-профессиональные качества* предполагает осознание значимости личностного самоопределения и модели профессионального развития. Вектор понимания направлен на профессионала, осуществляющего деятельность. С точки зрения такого разделения понятий профессионально важные качества определяются требованиями к идеалу деятельности и соответствуют психодиагностическому направлению профориентации, а личностно-профессиональные — направлению, связанному с профессиональным самоопределением и развитием личности.

Философско-теоретический анализ позволил определить *лично-профессиональные качества педагога-музыканта* как *индивидуальные онтогенетические образования, обеспечивающие успешное освоение, высокий уровень осуществления полифункциональной музыкально-педагогической деятельности и самореализацию личности в ней*. Структура личностно-профессиональных качеств складывается из общих педагогических (базовых) и специфических качеств педагога-музыканта, проходящих в своём становлении и развитии ряд стадий. Качества существуют и проявляются в профессионально ориентированном поведении, деятельности, общении и рефлексии [5].

Исследования свидетельствуют о взаимосвязи музыкальных задатков на макроуровне, музыкальных способностей на мезоуровне и специфических личностно-профессиональных

качеств на микроуровне. На каждом из уровней можно обнаружить те личностные конструкты, на основе которых происходит становление профессионала. Прослеживается определённая **стадиальность личностно-профессионального развития** педагога-музыканта как доминирующая тенденция этого процесса.

Начальный этап становления личностных качеств человека, обеспечивающий в перспективе развитие профессионализма учителя музыки, можно определить как *прото-стадию*, на которой у ребёнка диагностируются музыкальные задатки, достаточно развитые эмоционально-волевая сфера, внимание, память (образная, эмоциональная, моторно-двигательная), темперамент, т. е. те конструкты, которые имеются до его включения в специально организованную учебно-музыкальную деятельность.

*Предпрофессиональная стадия* — этап становления индивидуальных параметров человека, необходимых для овладения предпрофессиональными навыками. Включение его в учебно-музыкальную деятельность обеспечивает развитие специфических качеств, свойственных будущему профессионалу: музыкальности, слуха, чувства ритма, музыкальной памяти (всех видов), артистичности, общительности, способности к эмоциональному переживанию и проживанию музыки и т. д. В этот период личностно-профессиональное развитие начинает приобретать социальную направленность: активность становится социальной, общительность — потребностью, душевная чуткость — гуманностью и т. д. Д. И. Фельдштейн определяет данный период как стадию социализации личности [6].

Прохождение первых двух стадий характерно для всех детей, занимающихся музы-

кой. Но при успешном развитии учащийся переходит на *стадию личностной актуализации качеств*, необходимых для профессиональной музыкальной деятельности. Он осознаёт потребность в этих качествах и их ценность для себя, своей слушательской, исполнительской, композиторской деятельности. Ответственность, самокритичность, высокая и адекватная мотивация достижений, трудолюбие, достаточный уровень саморегуляции и т. д. — будущие общие профессиональные качества; хорошее звукоизвлечение, техническая продвинутость, музыкальное мышление и т. д. — будущие специфические качества. На этой стадии личностные конструкты усиленно развиваются, актуализируются и успешно используются учеником. У человека, стремящегося сделать музыкальное исполнительство своей профессией, такие качества, как музыкальность, звукоизвлечение, техническое совершенство и т. д., достигают уровня зрелости, необходимого для профессиональной деятельности в этой области.

Новый этап личностно-профессионального становления связан с изменением направленности качеств. Происходит переход к *стадии актуализации общих и специфических качеств в музыкально-педагогической деятельности*. В процессе музыкально-педагогической подготовки развиваются общие личностно-профессиональные качества (педагогический оптимизм, профессиональная направленность, любовь к детям и желание работать с ними, интеллект и профессиональная эрудиция, методологическая, инновационная и эмоциональная культура, высокий уровень саморегуляции, стремление к творчеству, педагогический такт и т. д.), характерные для

педагогической профессии, но также изменяется направленность специфических качеств (с личностной на социальную, с себя на другого). Социально-педагогическую направленность приобретают антиципация и интуиция, артистизм, личностная позиция педагога-музыканта, звукотворческая воля, открытость переживаний, спонтанность, любовь к детям и музыке, образно-ассоциативное мышление и т. д.

Если базовые качества могут формироваться в процессе подготовки специалиста к профессиональной педагогической деятельности, то специфика музыкально-педагогической подготовки требует значительно более раннего включения ребёнка в музыкальную деятельность, независимо от того, станет он профессионалом или нет, что связано с определёнными сенситивными периодами. В этом проявляется **асинхронность (несовпадение во времени) личностно-профессионального развития** будущих педагогов-музыкантов, характерная для этой профессии.

Анализ процесса музыкального обучения свидетельствует, что в каждый из периодов преподавателями выдвигаются на первый план такие задачи, от решения которых зависит успешность всего дальнейшего обучения. Это обусловлено *сенситивными периодами* в развитии человека, выделенными психологами в XX века [7; 8]. Существует определённая зависимость между становлением и развитием личностных качеств и временными рамками сенситивных периодов, в которые эти качества могут быть сформированы. В период развития сенсорики (6—9 лет) формируются звукоизвлечение и туше; в период развития психомоторики (8—12 лет) — крупная и мелкая техника; в период оперативного и образного мышления

(12—15 лет) — музыкальное мышление, эмоционально-ценностные отношения и т. д.

Каждый из периодов музыкального обучения имеет свои приоритетные проблемы исполнительского и личностного плана, от решения которых зависит эффективность дальнейшего развития педагога-музыканта. К сожалению, не все эти проблемы решаются в довузовский период. Часто плохое качество звукоизвлечения, техническая неразвитость, отсутствие операционного и образного мышления, педагогической направленности, эмоциональная глухота осложняют период обучения в высшей школе и для педагога, и для студента. Проблемными в своём развитии могут быть одно или несколько базовых и специфических личностно-профессиональных качеств.

Педагогическая практика показывает, что развитие всех профессиональных качеств студентов может находиться на разных уровнях: *недостаточном, критическом, допустимом, достаточном, идеальном (акмеологическом)*. Специально разработанные группы методов позволяют «выравнивать» личностно-профессиональное развитие, обеспечивая ускоренное формирование тех качеств, которые не достигли должного уровня. Среди них можно выделить творческие, проблемно-ситуационные, суггестивные методы, методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний. Следует отметить, что качественная подготовка педагога-музыканта обеспечивается комплексом аудиторных и внеаудиторных форм обучения и воспитания: массовых, коллективных, групповых, микрогрупповых, индивидуальных, самостоятельных (аудиторных и домашних), которые представляют собой систему взаимодействующих элементов, организованных на основе совмести-

мости, актуализации функций, нейтрализации дисфункций, сосредоточения и лабилизации функций [9].

Разнообразие форм и методов работы со студентами позволяет в каждом конкретном случае использовать те необходимые средства, которые обеспечат ускоренное личностно-профессиональное развитие будущего педагога-музыканта.

Можно констатировать, что асинхронность личностно-профессионального развития будущих учителей музыки проявляется как в довузовский период обучения, так и в процессе обучения в высшей школе, в момент «выравнивания», обеспечения равномерного и достаточно высокого уровня развития профессионализма педагога-музыканта.

Современные реалии требуют совершенствования высшего музыкально-педагогического образования, которое должно включать в себя сокращение сроков подготовки специалиста при сохранении и улучшении его качества. Исследования показывают, что процесс личностно-профессионального развития педагога-музыканта характеризуется **темпоральной пластичностью**, может ускоряться или замедляться в зависимости:

а) от уровня организации МПП;

б) использования синергетической модели музыкально-педагогической деятельности для интенсификации подготовки учителей музыки;

в) преодоления «критического значения» интенсификации для ограниченного перечня наиболее важных дисциплин, определяющих профессиональный облик специалиста;

г) потенцирования времени как фактора расширения степени свободы внутренней детерминации личности [10].

Общеизвестна способность музыкального искусства про-

граммировать творческое отношение к миру, предопределять активный характер не только эмоционально-образного, но и абстрактно-логического мышления, повышать эвристичность педагогических процессов, развивать продуктивное воображение, стимулировать механизмы ассоциирования и т. д. Все эти процессы базируются на разрушении стереотипов, что приводит к временной нестабильности личности будущего учителя музыки и обеспечивает проявление эффекта темпоральной пластичности. Синергетическая модель музыкально-педагогической деятельности позволяет осуществить вероятностный прогноз личностно-профессионального развития специалиста — ускоренное формирование личностно-профессиональных качеств и как итог — сокращение сроков обучения.

Следует отметить, что процесс личностно-профессионального развития обусловлен рядом **механизмов**, действующих согласованно и дополняющих друг друга. Проявления стадийности, асинхронности и темпоральной пластичности отмечаются в музыкальной и музыкально-педагогической деятельности на фоне *саморегуляции как механизма* изменения личности. Желаемый конечный результат обуславливает складывающуюся структуру очередной функциональной системы, которая обеспечивает успешность деятельности (теория функциональных систем П. К. Анохина). Пока осуществляются различные виды музыкальной деятельности, будут складываться необходимые для этого функциональные системы.

На более высоких ступенях личностно-профессионального развития механизмом служит связь отношений со знаниями. В основе любого отношения лежит формирование личностного

смысла, присвоение субъективной категориальной ценности тому или иному явлению действительности, что ведёт к осознанию этого личностного смысла как источника самодвижения и саморазвития человека. Чтобы стать субъектом саморазвития, необходимо изменить систему отношений к себе, своей деятельности, окружающему миру. Эмоции и чувства человека как концентрированные выражения его отношений обеспечивают эту возможность. Эмоциональные состояния, интеллект, включённость личности в учебно-музыкальную или музыкально-педагогическую деятельность предполагают переживание определённых эмоций. В теории деятельности это механизм сдвига мотива на цель при накоплении положительных эмоций.

Одним из самых универсальных механизмов, действующих на всех этапах личностно-профессионального развития, является механизм самоорганизации. В рамках теории синергетики личность может рассматриваться как открытая динамическая система. Саморазвитие этой системы осуществляется при возникновении в ней флуктуаций, приводящих к неустойчивости и неравновесно-

сти. Процесс самоорганизации многовариантен, наличие точек бифуркации и онтологическая роль случайности позволяют системе иметь много ступеней свободы и путей выбора. Развивающаяся личность профессионала активно-функциональна, она способна к многовариантности действий (направлений-векторов деятельности), поведения, общения и рефлексии. Асинхронность становления и ситуативность проявления личностно-профессиональных качеств педагога-музыканта в этих четырёх направлениях позволяют как актуализировать качества во внутреннем плане, так и направлять их спектр действия вовне, переходя от одной стадии развития этих качеств к другой. Данные процессы могут осуществляться в режиме обострения, нестабильности, что обеспечивает возможность сверхбыстрого их развития и перехода системы в новое состояние, на более высокую ступень личностно-профессионального развития.

Имеются системы методов, способные повысить вероятность позитивных сопряжённых изменений в личности будущего педагога-музыканта (творческие, проблемно-ситуационные и суггестивные методы, методы

коррекции и регуляции эмоциональных состояний, потенцирования субъективного времени и т. д.). Их использование стало основой экспериментальной работы, в ходе которой было проведено исследование профессионального становления четырёх групп студентов: двух экспериментальных (пятилетнего и четырёхлетнего сроков обучения) и двух контрольных (тех же сроков обучения). Всего 84 человека. Исследовалось проявление в деятельности будущего педагога-музыканта девяти личностно-профессиональных качеств (музыкальности, сопереживания, вербализации музыкального образа, звукоизвлечения, технического совершенства, ассоциативно-образного мышления, воли, артистизма и педагогической направленности). По каждому из качеств были выделены пять критериев и пять уровней проявления [5]. Оценка уровня проявления специфических качеств у всех участников эксперимента осуществлялась экспертами по десятибалльной шкале по каждому из критериев.

Рассмотрим некоторые результаты эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (четырёхлетний срок обучения) (см. таблицы 1, 2).

Таблица 1 — Контрольная группа с четырёхлетним сроком обучения (первый год обучения)

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти личностно-профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за первый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звукоизвлечение	Техническое совершенство	Образное мышление	Звукотворческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	К. В.	42	34	36	36	41	30	28	39	27	303
2	М. Г.	28	26	29	20	19	12	20	19	21	194
3	К. Е.	20	16	18	17	16	17	19	15	9	147
4	Е. В.	21	25	30	20	22	18	12	17	16	181

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
5	Д. О.	16	15	20	18	20	17	19	11	10	146
6	Г. И.	25	21	12	20	16	22	21	17	11	165
7	П. И.	22	23	16	23	19	29	25	10	29	196
8	К. Н.	27	26	15	39	37	20	31	15	8	218
9	Л. О.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Г. Е.	26	-	16	27	21	29	-	28	-	147
11	Д. И.	28	-	27	25	18	16	-	18	-	132
12	П. Т.	20	-	25	26	16	17	-	27	-	131

Анализ таблицы 1 позволяет констатировать следующее: у каждого из испытуемых контрольной группы наблюдаются разбежки в проявлениях девяти исследуемых качеств. Например, у испытуемого К. В. (№ 1) при достаточно высоком уровне проявления ЛПК имеются значительные расхождения в проявлениях музыкальности, технического совершенства и звукотворческой воли, педагогической направленности. Подобная ситуация наблюдается и у испытуемого К. Е. (№ 3), хотя уровень профессионального развития у него более низкий.

Практически у всех студентов контрольной группы ЛПК находятся на разных уровнях проявления и, соответственно, на разных стадиях развития. Эти показатели со всей очевидностью подтверждают наличие стадильности как доминирующей тенденции личностно-профессионального развития педагога-музыканта.

Если проанализировать проявление какого-либо одного качества у группы в целом, то можно отметить асинхронность становления и развития ЛПК у испытуемых одного возраста. Требования качественной под-

готовки специалистов для системы образования Республики Беларусь в данном случае могут быть выполнены только при «выравнивании», обеспечивающем равномерный и достаточно высокий уровень личностно-профессионального развития. Экспериментальная работа свидетельствует, что подобное «выравнивание» осуществимо при выполнении ряда условий, перечисленных выше. При этом отдельные качества у испытуемых развиваются быстрее, а другие — медленнее, т. е. асинхронность развития подтверждается экспериментально.

Таблица 2 — Экспериментальная группа с четырёхлетним сроком обучения (первый год обучения)

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти личностно-профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за первый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звукоизвлечение	Техническое совершенство	Образное мышление	Звукотворческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Б. Т.	36	28	35	26	27	28	16	25	18	239
2	Б. О.	27	26	25	27	27	16	15	19	26	208
3	З. А.	36	27	26	45	26	45	35	26	7	305
4	Т. В.	37	35	14	26	25	27	9	16	7	196
5	З. Е.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	П. Т.	28	26	12	20	15	27	16	15	9	168
7	П. А.	36	35	20	28	25	27	15	21	12	213
8	Ш. Н.	27	26	25	25	17	26	16	18	11	191
9	З. И.	25	-	26	15	25	26	-	35	-	152

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10	Д. Е.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	Х. А.	26	-	25	18	17	20	-	16	-	122
12	Н. Р.	20	-	13	21	18	12	-	16	-	100

Анализ проявления девяти ЛПК на начальном этапе у экспериментальной группы также демонстрирует значительную разбежку по каждому качеству у группы в целом. Например, педагогическая направленность — от 7 до 26 баллов, звуковороческая воля — от 9 до 35 баллов и т. д. Разбежка видна и у всех испытуемых по девяти качествам. Так, у П. А. (№ 7) — от 12 баллов по педагогической направленности до 36 баллов по музыкальности. Таким образом, на начальном этапе экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах личностно-профессиональное развитие

характеризуется стадияльно-стью и асинхронностью.

Анализ результатов экспериментальной работы в конце четвёртого года обучения позволил констатировать следующее. Во-первых, у испытуемых контрольной и экспериментальной групп личностно-профессиональное развитие перешло на более высокую стадию, правда, вторая из них продемонстрировала лучшие результаты по итогам четырёх лет обучения. Во-вторых, контрольная и экспериментальная группы в определённой степени «выравнили» свои показатели по проявлениям ЛПК. Тем не менее в экспериментальной группе наблюдалось ускоренное

лично-профессиональное развитие. В-третьих, испытуемые обеих групп развивали свои лично-профессиональные качества асинхронно: быстрее развивались те качества, которые изначально проявлялись на более низком уровне. Следовательно, лично-профессиональное развитие будущих педагогов-музыкантов как в контрольной, так и в экспериментальной группе осуществлялось стадияльно и асинхронно. Разница между ними заключается лишь в том, что в экспериментальной группе оно проходило более ускоренными темпами и смогло достичь более высокого уровня (см. таблицы 3, 4).

Таблица 3 — Контрольная группа с четырёхлетним сроком обучения (четвёртый год обучения)

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти лично-профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за четвёртый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звукоизвлечение	Техническое совершенство	Образное мышление	Звуковороческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1	К. В.	42	42	43	44	42	43	34	43	44	377
2	М. Г.	34	41	44	44	34	33	32	34	43	339
3	К. Е.	23	24	42	34	32	33	42	40	32	302
4	Е. В.	33	30	42	32	24	33	34	22	40	290
5	Д. О.	40	33	28	34	29	30	23	32	21	270
6	Г. И.	42	34	29	30	32	39	38	37	31	312
7	П. И.	40	42	48	41	39	38	37	38	48	371
8	К. Н.	38	42	30	46	41	33	38	29	34	331
9	Л. О.	44	-	40	34	27	34	-	39	-	218
10	Г. Е.	40	-	35	36	34	34	-	39	-	218
11	Д. И.	41	-	38	37	36	35	-	39	-	226
12	П. Т.	40	-	46	37	36	37	-	45	-	241

Таблиця 4 — Экспериментальная группа с четырёхлетним сроком обучения (четвёртый год обучения)

№ п/п	Инициалы студента	Количество баллов, набранных студентом по девяти личностно-профессиональным качествам (по пяти критериям)									Общая сумма баллов за четвёртый год обучения
		Музыкальность	Способность к сопереживанию	Вербализация музыкального образа	Качественное звукоизвлечение	Техническое совершенство	Образное мышление	Звукотворческая воля	Артистизм	Педагогическая направленность	
1	Б. Т.	49	48	50	49	48	50	44	48	49	435
2	Б. О.	45	46	40	47	36	42	41	46	48	391
3	З. А.	50	49	48	50	44	49	48	44	50	432
4	Т. В.	50	48	49	50	46	49	43	49	36	420
5	З. Е.	33	26	36	24	25	34	36	38	24	286
6	П. Т.	47	44	48	49	44	43	44	49	48	416
7	П. А.	46	49	43	44	37	50	35	36	33	373
8	Ш. Н.	42	46	38	43	34	46	34	43	44	370
9	З. И.	46	-	41	48	40	46	-	47	-	268
10	Д. Е.	34	-	40	41	38	36	-	44	-	233
11	Х. А.	47	-	44	42	43	36	-	45	-	257
12	Н. Р.	36	-	44	43	35	41	-	39	-	238

Похожие результаты показали контрольная и экспериментальная группы с пятилетним сроком обучения. Стадиальность и асинхронность личностно-профессионального развития проявились как закономерности у всех испытуемых этих групп.

Рассмотрим некоторые результаты опытной работы в контрольной и экспериментальной группах пятилетнего срока обучения. С целью выявления различий по всем изучаемым качествам у испытуемых двух групп на начало проведения эксперимента и на момент его окончания использовался U-критерий Манна-Уитни, реализованный в системе STATISTICA 5.5. Результаты обработки представ-

лены в таблицах 5 и 6. Как видно из таблицы 5, статистически значимые различия у испытуемых обеих групп на начало эксперимента отмечены только по уровню вербализации музыкального образа ( $p = 0,01$ ). На момент окончания исследования (таблица 6) они наблюдаются по таким качествам, как артистизм ( $U = 277, p = 0,01$ ), педагогическая направленность ( $U = 304, p < 0,05$ ). Значимые различия отмечены по следующим качествам: музыкальность ( $U = 237,5, p = 0,001$ ), способность к сопереживанию ( $U = 262,5, p = 0,005$ ), вербализация музыкального образа ( $U = 263, p = 0,005$ ), качественное звукоизвлечение ( $U = 143, p < 0,001$ ), техниче-

ское совершенство ( $U = 180, p < 0,001$ ), образное мышление ( $U = 147, p < 0,001$ ). Статистически малозначимые различия наблюдаются между контрольной и экспериментальной группами только по такому качеству, как звукотворческая воля ( $U = 356, p = 0,1$ ). На момент окончания эксперимента средние показатели по всем признакам в экспериментальной группе выше, ускоренное личностно-профессиональное развитие зафиксировано в статистически значимых результатах, а темпоральная пластичность как одна из тенденций профессионального становления педагога-музыканта нашла своё подтверждение (см. таблицы 5, 6).

Таблиця 5 — Результаты U-критерия Манна-Уитни (контрольная и экспериментальная группы, 5-летнее обучение, первый год обучения, N = 60)

лпк	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	P-LEVEL	VALID N GROUP 1	VALID N GROUP 2
1	2	3	4	5	6	7
МУЗЫКАЛ	904,500	925,5000	439,5000	,876636	30	30
СП СОПЕР	919,000	911,0000	446,0000	,952843	30	30

1	2	3	4	5	6	7
<b>ВЕРБ_МО</b>	<b>1088,500</b>	<b>741,5000</b>	<b>276,5000</b>	<b>,010319</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
КАЧ_ЗВУК	975,500	854,5000	389,5000	,371084	30	30
ТЕХ_СОВ	911,000	919,0000	446,0000	,952843	30	30
ОБР_МЫШЛ	922,500	907,5000	442,5000	,911710	30	30
ЗВУК_ВОЛ	897,500	932,5000	432,5000	,795847	30	30
АРТИСТИЗ	957,000	873,0000	408,0000	,534640	30	30
ПЕД_НАПР	1016,000	814,0000	349,0000	,135388	30	30

Таблица 6 — Результаты U-критерия Манна-Уитни  
(контрольная и экспериментальная группы, 5-летнее обучение, пятый год обучения, N = 60)

	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	P-LEVEL	VALID N GROUP 1	VALID N GROUP 2
МУЗЫКАЛ	702,5000	1127,500	237,5000	,001681	30	30
СП_СОПЕР	727,5000	1102,500	262,5000	,005573	30	30
ВЕРБ_МО	728,0000	1102,000	263,0000	,005701	30	30
КАЧ_ЗВУК	608,0000	1222,000	143,0000	,000006	30	30
ТЕХ_СОВ	645,0000	1185,000	180,0000	,000066	30	30
ОБР_МЫШЛ	612,0000	1218,000	<b>147,0000</b>	<b>,000008</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
ЗВУК_ВОЛ	821,0000	1009,000	356,0000	,164619	30	30
<b>АРТИСТИЗ</b>	<b>742,0000</b>	<b>1088,000</b>	<b>277,0000</b>	<b>,010541</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
<b>ПЕД_НАПР</b>	<b>769,0000</b>	<b>1061,000</b>	<b>304,0000</b>	<b>,030894</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

Итак, в статье рассмотрены закономерности личностно-профессионального развития педагога-музыканта. Теоретический анализ позволил осуществить дефиницию личностно-профессиональных качеств учителя музыки как структурных единиц его профессионального становления. Стадиальность, асинхронность и темпоральная пластичность исследованы и определены как доминирующие тенденции личностно-профессионального развития преподавателя музыки. Анализ экспериментальных данных позволяет констатировать объективность выявленных закономерностей.

В педагогической практике результаты проведённого исследования могут найти применение в процессе разработки и совершенствования стандартов, учебных планов и программ в области музыкального и музыкально-педагогического образования. Организация учебно-воспитательного процесса в

высшей школе на основе выявленных закономерностей и с учётом сформулированных условий позволит обеспечить ускоренное личностно-профессиональное развитие педагога-музыканта и как итог — сокращение сроков обучения.

#### Список использованных источников

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский // РАО: Ин-т теории образования и педагогики. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
2. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М.: Лань, 1994. — 320 с.
3. Шмелёв, А. Г. Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелёв. — СПб.: Речь, 2002. — 480 с.
4. Психология музыкальной деятельности: теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова [и

др.]; под ред. Г. М. Цыпина. — М.: Академия, 2003. — 368 с.

5. Полякова, Е. С. Формирование и развитие на личностно-профессиональные качества у учителя по музыка / Е. С. Полякова // Образование. — София, 2006. — № 3. — С. 76—84.

6. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 368 с.

7. Выготский, Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л. С. Выготский // Вопр. психологии. — 1972. — № 2. — С. 114—123.

8. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М.: Просвещение, 1969. — 566 с.

9. Казаренков, В. И. Основы педагогики: интеграция урочных и внеурочных занятий школьников: учеб. пособие / В. И. Казаренков. — М.: Логос, 2003. — 96 с.

10. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е. С. Полякова. — Минск: ИВЦ Минфина, 2009. — С. 300—302.