

ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского»

На правах рукописи

**Лаврова Юлия Борисовна**

**Формирование абнотивности  
у студентов колледжей искусств**

5.8.7 – методология и технология профессионального образования  
(педагогические науки)

Диссертация  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
Рахимбаева Инга Эрленовна,  
доктор педагогических наук,  
профессор

Саратов – 2025

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	5
<b>Глава 1 Методологические основы формирования абнотивности студентов</b> .....	18
1.1 Абнотивность как психолого-педагогический феномен.....	18
1.2 Профессиональная подготовка студентов колледжей искусств в контексте формирования у них абнотивности как показателя компетентности в педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми .....	42
1.3 Модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств .....	68
Выводы по первой главе.....	89
<b>Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по проверке эффективности модели формирования абнотивности студентов в процессе обучения в колледже искусств</b> .....	91
2.1 Анализ хода и результатов констатирующего этапа опытнo-экспериментальной работы .....	91
2.2 Ход и промежуточные результаты формирующего этапа опытнo-экспериментальной работы по реализации модели формирования абнотивности студентов колледжей искусств.....	114
2.3 Итоговые результаты формирующего этапа опытнo-экспериментальной работы по реализации модели формирования абнотивности студентов колледжей искусств .....	136
Выводы по второй главе.....	153
<b>Заключение</b> .....	155
<b>Список литературы</b> .....	160
<b>Список иллюстративного материала</b> .....	184

<b>Приложения</b> .....	188
Приложение А Авторская анкета отношений студентов колледжа искусств к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности .....	188
Приложение Б Тест «Определение склонности преподавателя к работе с музыкально одарёнными детьми» .....	189
Приложение В Методика для диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов.....	192
Приложение Г Опросник профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии .....	195
Приложение Д Анкета «Уровень аналитических способностей преподавателя».....	199
Приложение Е Методика выявления степени развития у будущего преподавателя организаторских способностей .....	200
Приложение Ж Тест «Индивидуальная мера рефлексивности» .....	202
Приложение З Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере преподавателя «Якоря карьеры» .....	205
Приложение И Методика диагностики самоактуализации личности.....	210
Приложение К Тест «Оценка аутопсихологической компетентности» .....	218
Приложение Л Тест «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» .....	224
Приложение М Методика «Шкала эмоционального отклика» .....	232
Приложение Н Опросник «Социально-коммуникативная компетентность» .....	235
Приложение П Тест «Ваша креативность» .....	240
Приложение Р Методика на определение уровня	

абнотивности.....	243
Приложение С Индивидуальный каталог диагностических характеристик абнотивности студентов .....	245
Приложение Т Диагностические данные уровня сформированности абнотивности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента .....	246
Приложение У Авторский опросник «Заинтересованность преподавателей колледжа искусств в проблеме формирования абнотивности у студентов».....	248
Приложение Ф Авторское методическое пособие «Формирование абнотивности студентов колледжа искусств в процесс профессиональной подготовки».....	249
Приложение Х Клише индивидуальной программы студента по формированию абнотивности в рамках проекта «Абнотивность преподавателя-музыканта».....	329
Приложение Ц Диагностические данные уровня сформированности абнотивности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	336
Приложение Ч Диагностические данные уровня сформированности абнотивности студентов (Э) и (К) на заключительном этапе эксперимента.....	337

## Введение

**Актуальность темы исследования.** В настоящее время не только высшее, но и среднее профессиональное образование демонстрирует готовность соответствовать тем требованиям, которые выдвигает государство и российское общество к подготовке преподавателей-музыкантов. Закономерно, что проблема одарённости вызывает не только интерес на государственном уровне, но и отражена документально (Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утверждённая Президентом Российской Федерации 03.04.2012; Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития России до 2036 года»; Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития, утверждённые постановлением Правительства Российской Федерации от 19.10.2023 № 1738).

В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) среднего профессионального образования по специальности 53.02.04 «Вокальное искусство» среди ключевых профессиональных компетенций студентов-выпускников в педагогической деятельности (5.2.2.) выделено требование «использовать индивидуальные методы и приёмы работы в исполнительском классе с учётом возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» (ПК 2.6.).

Запросы современного общества, а также ФГОС нового поколения ориентируют колледжи искусств на подготовку студентов, обладающих не только высоким уровнем исполнительской музыкальной деятельности (вокал, игра на музыкальных инструментах, дирижёрско-хоровая работа и др.), но и владеющих профессиональной педагогической компетентностью, дающей возможность обучать, воспитывать и развивать подрастающее

поколение в области искусства. Принципиально важное значение в данном контексте имеют профессиональные педагогические навыки работы выпускников колледжей искусства с талантливыми школьниками, одарёнными в области музыкальной деятельности (уникальный вокал, неординарная игра на музыкальных инструментах, яркие креативные собственные музыкальные сочинения). Однако, очевиден и тот факт, что талантливые, одарённые личности, как правило, обладают легко ранимой психикой, могут быть закомплексованы, не верить в себя, быть социально пассивными, а в ряде случаев проявлять эгоизм, эгоцентризм, агрессивность и девиантность. Нерешённость данных проблем у этой категории детей может привести к угасанию и даже полному исчезновению их дарования. В связи с этим требуется создание особых психолого-педагогических условий развития детской одарённости и таланта в искусстве.

В России музыкально-педагогическая деятельность с одарёнными в области искусства детьми до недавнего времени была нацелена строго на культивирование техники исполнения школьником сложных музыкальных произведений. Однако большинство одарённых учеников в процессе своего музыкального становления требуют особого педагогического подхода, что предъявляет к преподавателю требование владения не только методиками музыкального обучения повышенной сложности, но и расширенным комплексом психолого-педагогических приёмов работы с таким учеником и его родителями (решение проблем воспитанника, связанных с «стеснительностью – излишней раскрепощённостью», «замкнутостью в общении – гипертрофированной раскованностью, нескромностью в общении», «инфантильностью в быту – гиперопекой родителей» и т.п.).

Современные требования к музыкально-педагогической деятельности с одарёнными школьниками привели к возникновению в науке нового термина «абнотивность».

**Степень разработанности темы исследования.**

Истоки исследований абнотивности начинаются с эпохи античности и связаны с изучением сути таких феноменов как одарённость, талант, гениальность (Аристотель, Гераклит, Сократ и др.). Дальнейшее концептуальное становление означенные философские идеи получили в психологии, где экспериментальным путём проверялась корреляция одарённости и интеллекта (А. Бине, Дж. Гилфорд), определялся состав, механизм развития одарённости, влияние окружающей среды на процесс развития креативности и творческих способностей у личности как фундаментальных основ одарённости (Ф. Барон, А.И. Савенков, К. Тейлор, Б.М. Теплов, П. Торренс, Дж. Рензулли и др.).

В психологических разработках (В.А. Аверина, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.) активно оформлялись направления, связанные с выявлением различных типов одарённости у детей, диагностикой и мониторингом уникальных способностей; в педагогических трудах (Г.М. Анохина, Л.Н. Антонова, А.А. Видяпина, Ф.С. Ганиева, Е.В. Горбанёва, Е.В. Кальцанова, А.М. Матюшкин и др.) исследовался процесс возникновения и развития одарённости, подбирались способы интенсификации творческих проявлений одарённых личностей.

Принципиальное значение имеют научные исследования, прорабатывающие аспекты подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности с одарёнными детьми: предлагаются уникальные практические техники и методики работы с детской одарённостью (А.И. Бабурян, Ю.В. Бондаренко, С.А. Горевая, М.Б. Зацепина, Ю.В. Зуева и др.); даётся современное видение организации образовательно-воспитательной и креативной среды, моделирования пространства для творчества (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, О.В. Щелкунова и др.); акцентируется внимание на компетентности педагога, связанной с индивидуально-творческим подходом к процессу обучения и воспитания (В.И. Андреев, А.Э. Симановский, В.А. Сластенин и др.); фиксируются

профессионально-личностные качества педагогов, настраивающие их на особую восприимчивость к запросам, поведению и потребностям одарённых детей (Е.Н. Волченко, В.В. Запалацкая, М.В. Мартынова, В.И. Панов, В.А. Пономаренко, В.С. Рыжова, Е.О. Федоровская и др.). Сущность данных подходов выражается в том, что педагог, работающий с одарёнными детьми, обязан иметь особый психологический потенциал, формирование которого требует специальной подготовки. Однако вопрос об абнотивности как совокупной интегральной характеристике профессиональной деятельности педагога в процессе взаимодействия с одарёнными детьми в данных работах не поднимается.

Впервые понятие «абнотивность» встречается в современных трудах Ю.А. Адушевой, М.В. Губиной, Н.В. Дударевой, А.А. Зверевой, М.М. Кашапова, М.И. Лукьяновой. Именно эти учёные заявляют о необходимости формирования абнотивности у студентов – будущих педагогов уже на стадии их обучения в вузе. Учитывая всю ценность и весомость работ вышеназванных авторов, констатируем, что проблематика абнотивности остаётся малоизученной исследователями. В системе среднего специального музыкально-педагогического образования отсутствуют теоретические и прикладные наработки развития абнотивности у студентов колледжей искусств, которым предстоит работать с одарёнными в области искусства детьми.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема формирования абнотивности у студентов колледжей искусств изучена недостаточно. Это позволяет выделить следующие противоречия между:

– спросом общества на компетентного педагога, готового и способного продуктивно развивать одарённых детей и выявленным на констатирующем этапе эксперимента низким уровнем сформированности абнотивности как необходимого профессионально-личностного качества педагога;

– обоснованной необходимостью наличия абнотивности у студентов колледжей искусств и отсутствием теоретических и практико-



ориентированных разработок, связанных с абнотивностью преподавателей средне-специального образования в сфере искусства;

– сложившимися предпосылками к формированию абнотивности у студентов в колледже искусств и дефицитом научно-методического инструментария данного процесса.

Выдвинутые противоречия и актуальность формирования абнотивности у студентов колледжей искусств определили **проблему исследования**: каковы модель формирования абнотивности у студентов колледжа искусств, а также педагогические условия, обеспечивающие её эффективность?

Актуальность проблемы продиктовала выбор **темы** диссертационного исследования: «**Формирование абнотивности у студентов колледжей искусств**».

**Цель**: разработать и экспериментально проверить модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств.

**Объект исследования**: профессионально-личностное развитие студентов в условиях профессиональной подготовки в колледжах искусств.

**Предмет исследования**: процесс формирования абнотивности у студентов колледжей искусств.

**Гипотеза исследования**: процесс формирования абнотивности у студентов колледжей искусств станет эффективным, если:

– представить определение понятия «абнотивность выпускника колледжа искусств», выделив методологически обоснованную структуру данного профессионально-личностного качества преподавателя музыки;

– предложить комплекс диагностических методик, состоящий из детализированных уровней, критериев, показателей абнотивности (интерес к работе с музыкально одарёнными детьми; запас знаний в контексте одарённости, абнотивности; стрессоустойчивость и др.), а также мониторинговых средств, позволяющих отследить уровень сформированности абнотивности у студентов и педагогов;

– смоделировать процесс формирования абнотивности у студентов в условиях обучения в колледже искусств, что создаст для них вероятность стать мотивированными и компетентными в работе именно с одарёнными детьми.

**Задачи исследования:**

1. Представить сущностные характеристики абнотивности выпускника колледжа искусств, детализирующие данную дефиницию в педагогике.

2. Предложить комплекс диагностических методик, позволяющий измерить уровень сформированности абнотивности у студентов в условиях их профессиональной подготовки.

3. Разработать модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств, экспериментально проверить её эффективность.

**Научная новизна исследования** состоит в следующем:

– *представлены* сущностные характеристики абнотивности как профессионального качества компетентного педагога в области искусства, аккумулирующего в собственных внутренних структурах компоненты (мотивационно-целевой; когнитивный; технологическо-операционный; результативно-рефлексивный; аксиологический; аутопсихологический; эмпатия; социальный интеллект; актуальная креативность), позволяющие добиться успеха в работе именно с музыкально одарёнными детьми;

– *предложен* комплекс диагностических методик, делающий возможным измерить уровень сформированности абнотивности у студентов («адаптивный» – первый низкий, «реконструктивный» – второй средний, «творческий» – третий высокий), установить изменения в критериях (мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный, аксеологический, аутопсихологический, эмпатийный, интеллектуальный, креативный) и в показателях: интерес к музыкально одарённым школьникам, стремление к профессиональному успеху, желание собственной творческой самореализации; база знаний в контексте одарённости, абнотивности, возрастной психологии, аутопсихологии; развитые личностные качества

(аксиологическая направленность личности; стрессоустойчивость; эмпатия; коммуникативность; креативность, рефлексивность), умения (владение современными техниками и методиками развития музыкально одарённых детей; организация комфортной креативной среды обучения и воспитания музыкальной одарённости, включающая психолого-педагогическую помощь, поддержку, сотворчество, опыт творческой деятельности);

– разработана модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств, складывающаяся из трёх сопряжённых модулей (целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного), рассчитанная на поэтапное наращивание студентами колледжей искусств мотивации к распознаванию, поддержке и развитию детской музыкальной одарённости, а также собственной творческой самореализации; научных знаний об одарённости и абнотивности; овладение современными методиками и техниками развития креативности, субъектности в искусстве, психолого-педагогическими навыками продуктивного взаимодействия с одарёнными детьми, умениями организации комфортной креативной среды обучения; воспитание стрессоустойчивости, эмпатии, рефлексивности.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

– конкретизированное понятие «абнотивность выпускника колледжа искусств», а также установленные компоненты абнотивности пополняют теоретические взгляды среднего специального музыкально-педагогического образования, углубляют теоретические представления о продуктивной работе педагога с одарёнными в искусстве детьми;

– заданный в модели комплекс диагностических методик, включающий широкий спектр методик, связанных с диагностикой и формированием абнотивности, а также работой преподавателя с музыкально одарёнными детьми, обладает потенциалом, увеличивающим границы применимости полученных результатов;

– разработанная модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств дополняет теорию развития детской одарённости,

расширяет границы музыкальной педагогики и музыкальной психологии в направлении работы с музыкально одарёнными детьми благодаря детализации последовательных ступеней формирования абнотивности (начальное состояние – программирование абнотивности – культивирование абнотивности), обоснованных условий, стимулирующих формирование абнотивности в колледже искусств (оснащение учебным психолого-педагогическим и музыкально-методическим инструментарием, позволяющим распознавать признаки одарённости, поддерживать и развивать креативность, индивидуальность; включение в многообразные виды учебной и концертной музыкально-творческой деятельности; выстраивание субъект-субъектных взаимоотношений, сотрудничества и сотворчества студентов с преподавателями; организация в колледже искусств творческой среды).

Практическая значимость исследования состоит в том, что научные материалы, подтверждённые экспериментально, делают возможным повысить качество профессиональной подготовки будущих преподавателей, руководителей по программам 53.02.05 – «Сольное и хоровое народное пение»; 53.02.04 – «Вокальное искусство»; 53.02.03 «Инструментальное исполнительство (по видам инструментов)»; 53.02.06 – «Хоровое дирижирование»; 53.02.07 – «Теория музыки». Модель формирования абнотивности студентов колледжей искусств воспроизводит процесс подготовки компетентного преподавателя, мотивированного и способного к работе с музыкально одарёнными детьми, носит универсальный характер и вполне применима как в колледжах, так и в институтах искусств при подготовке преподавателей музыки. Диссертационные выводы и разработки, проект «Абнотивность преподавателя-музыканта», авторское практико-ориентированное учебно-методическое пособие «Формирование абнотивности студентов колледжей искусств в процессе профессиональной подготовки» могут быть интересны для учреждений дополнительного

образования, а также для переподготовки учителей музыки и повышения их квалификации.

### **Теоретико-методологическая основа исследования.**

*Методологической основой* исследования выступают: личностно-деятельностный (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.), компетентностный (В.А. Болотов, И.Ф. Исаев, Е.Н. Маркова, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.), продуктивный (Е.А. Александрова, В.И. Андреев, Н.Б. Крылова, А.В. Тутолмин, Г.П. Щедровицкий и др.) подходы в образовании.

*Теоретическую основу исследования* составили: концепция детской одарённости (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А.И. Савенков и др.), исследования особенностей музыкальной одарённости (Л.Л. Бочкарёв, М.Б. Зацепина, В.И. Петрушин, М.С. Старчеус, Б.М. Теплов и др.); труды, разрабатывающие проблемы профессиональной психолого-педагогической готовности к деятельности как состояния и как качества личности (Г.И. Железовская, Е.А. Климов, Н.В. Маркина, В.А. Пономаренко, Е.А. Рыбакова и др.); идеи в области музыкально-педагогического профессионального образования (В.И. Коваленко, Б.Д. Критский, С.И. Курганский, В.Г. Ражников, И.Э. Рахимбаева, О.А. Соколова, Е.А. Тупичкина, Н.Р. Туравец, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и др.); теория моделирования и проектирования (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина и др.); труды психологов (Е.П. Ильин, Я.А. Понамарёв, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, С.Р. Яголковский и др.) и педагогов (Д.Б. Богоявленская, А.В. Батаршев, А.В. Мудрик, В.Г. Рындак и др.), освещающие пути развития у личности индивидуальности, креативности, творческой самореализации; парадигма абнотивности (Ю.А. Адушева, М.В. Губина, А.А. Зверева, М.М. Кашапов и др.).

Для выполнения заявленных в исследовании задач использовались **методы:** теоретические (сравнительно-сопоставительный, научное

прогнозирование, моделирование); праксиметрические (изучение и обобщение педагогического опыта, включённое наблюдение музыкально-педагогической деятельности студентов колледжей искусств, концертных выступлений одарённых детей); диагностические (тестирование, опрос, оценка продуктов творческой деятельности); опытно-экспериментальная работа; методы математической статистики: расчёт коэффициента асимметрии, эксцесса, моды и медианы для определения вида распределения, t-критерия Стьюдента (подсчёт среднего арифметического и стандартного отклонения).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Абнотивность студента колледжа искусств – это профессионально-личностное качество, являющееся индикатором компетентности в области преподавания музыкального искусства, сочетающее способность распознать, диагностировать креативность и музыкальную одарённость у детей, а также умение создавать психолого-педагогические условия продуктивной интенсификации и проявления одарённости ребёнком в художественно-творческой деятельности.

Формирование абнотивности у студента колледжа искусств представляет собой процесс самоизменения (возникновение и/или увеличение: интереса к абнотивности, мотивации к работе с музыкально одарёнными детьми; запаса знаний в контексте одарённости, абнотивности, возрастной психологии, аутопсихологии; качеств: аксиологическая направленность личности, стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникативность, рефлексивность, креативность; умений владения современными техниками и методиками развития вокальных и исполнительских навыков музыкально одарённых детей; навыков оказания психолого-педагогической помощи, поддержки, сотворчества; опыта творческой деятельности), позволяющий творчески самореализовываться и продуктивно работать с музыкально одарёнными детьми.

2. Комплекс диагностических методик, объединяющий в себе уровни («адаптивный» – низкий, «реконструктивный» – средний, «творческий» – высокий), критерии (мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный, аксиологический, аутопсихологический, эмпатийный, интеллектуальный, креативный) и показатели: интерес к работе с одарёнными детьми, желание достижения профессионального успеха, стремление к творческой самореализации; запас знаний в контексте одарённости, абнотивности, возрастной психологии, аутопсихологии; развитые личностные качества (аксиологическая направленность личности, стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникативность, рефлексивность, креативность), умения (владение современными техниками и методиками развития музыкально одарённых детей; организации комфортной креативной среды обучения и воспитания одарённости, включающая психолого-педагогическую помощь, поддержку, сотворчество).

3. Модель формирования абнотивности студентов, скомпонованная как триединство целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного построений, отражающая поэтапность исследуемого процесса (начальное состояние – программирование абнотивности – культивирование абнотивности), рассчитанная на использование современных средств формирования абнотивности (музыкально-творческие проекты, концерты, фестивали искусств), результатом которой становится позитивная динамика уровня абнотивности (умений выявлять, исследовать и развивать музыкальную одарённость, владение приёмами психолого-педагогической помощи, поддержки и сопровождения одарённых детей), что согласуется с поставленной целью – подготовка будущих компетентных преподавателей-музыкантов.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечена исходной методологической основой междисциплинарных работ; логичным сочетанием разнообразных методик исследования с поставленными задачами; подтверждением теоретических выводов

результатами проведённого эксперимента; длительностью исследования, стойкой репрезентативностью выборки по этапам работы, зафиксированной повторяемостью полученных данных, подтверждающих выявленные закономерности, их верифицируемость в теории и практике обучения студентов.

### **Этапы исследования и опытно-экспериментальная база.**

Эксперимент проводился в ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств». В эксперименте участвовало 108 человек. Исследование проводилось в период с 2016 год по 2024 год и состояло из трех этапов.

*На первом этапе* (2016 – 2019) проводился сбор эмпирических данных о противоречиях в теории и практике профессиональной подготовки преподавателей в колледжах искусств, давалась оценка разработанности проблемы абнотивности педагога; определялись векторы собственного исследования; конкретизировались цель, задачи, гипотеза исследования. Отбирались и обосновывались условия формирования абнотивности студентов колледжа искусств; разрабатывалась программа эксперимента, готовился семинар-практикум для преподавателей колледжей искусств «Абнотивность как показатель компетентности преподавателя в работе с одарёнными детьми» и проект для студентов «Абнотивность преподавателя-музыканта»; осуществлялся подбор комплекса диагностических методик для определения уровня сформированности абнотивности студентов колледжей искусств в начале и в конце формирующего эксперимента.

*На втором этапе* (2019 – 2021) разрабатывалась и экспериментально проверялась модель формирования абнотивности у студентов в процессе их обучения в колледже искусств; собирались диагностические и аналитические материалы, обобщались полученные данные эксперимента, строились выводы, уточнялись методические рекомендации, внедрялись результаты эксперимента в педагогическую практику колледжей искусств.

*Третий этап* (2021 – 2024) был посвящён анализу и систематизации имеющихся количественных результатов и качественных характеристик со



всех этапов эксперимента; осмыслению степени эффективности проведённой работы в целом, а также результативности апробации отдельных компонентов авторской модели; выявлению западающих звеньев модели и внесению соответствующих корректив в данные звенья формирования абнотивности у студентов колледжей искусств; оформлению материалов работы, публикаций в печати; обсуждению положений диссертации в рамках научно-практических конференций; выделению перспективных вопросов для дальнейшего исследования проблемы формирования абнотивности преподавателей в сфере искусства.

**Ценность научных работ** соискателя учёной степени подтверждена сертификатами международных конференций: «Учитель-ученик: проблемы методики музыкального образования» (Саратов, 2016), «Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области» (Саратов, 2017), «Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области» (Саратов, 2020), «Стратегии успеха: инновационные методы, технологии и практики для достижения глобального прогресса» (Ижевск, 2024), «Актуальные вопросы развития научных исследований: теоретический и практический взгляд» (Волгоград, 2025) и всероссийских: «Проблемы этнокультурного развития личности в процессе многоуровневого народно-певческого образования» (Орел, 2019), «Традиционное народно-певческое искусство: изучение, исполнительство, преподавание» (Орел, 2022), «Интеграция, эволюция, модернизация: пути развития науки и образования» (Челябинск, 2023).

Основное содержание диссертационного исследования отражено в 17 публикациях автора, 7 из которых – в изданиях, включенных ВАК Минобрнауки России в Перечень рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

## Глава 1

### Методологические основы формирования абнотивности у студентов

#### 1.1 Абнотивность как психолого-педагогический феномен

Проблема формирования абнотивности у студентов российских колледжей искусств – будущих педагогов, являясь предметом нашего исследования, подразумевает раскрытие сущностных черт, структуры и особенностей изучаемого феномена. Раскрытие понятия «абнотивность» потребовало ретроспективного междисциплинарного анализа научных трудов, концептуальных положений в области методологии и технологии профессионального образования, а также изучения современных педагогических идей о влиянии преподавателя на развитие творческих способностей детей [34, 44, 57, 71, 114, 152, 170, 187, 195, 222 и др.].

В настоящее время не только высшее, но и среднее профессиональное образование демонстрирует готовность соответствовать тем требованиям, которые выдвигает государство и российское общество к подготовке преподавателей-музыкантов. Педагогические коллективы колледжей искусств ответственны за подготовку кадрового потенциала преподавателей-музыкантов, обладающих таким профессиональным качеством как *абнотивность*. Преподаватели осознают значимость ориентации студентов на современные концептуальные положения по развитию детей и детского творчества, успешно и творчески внедряя в практику их обучения и воспитания содержание образовательных программ по разным специальностям, востребованным на современном рынке труда (53.02.05 – «Сольное и хоровое народное пение»; 53.02.04 – «Вокальное искусство»; 53.02.06 – «Хоровое дирижирование» и др.).

Во многих документах в области образования, например, в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р «О концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года»

(с изменениями на 15.05.2023), делается акцент на развитии творческих способностей детей и обладании преподавателями-музыкантами профессионально-важными качествами, к которым относится и *абнотивность*.

Логика изложения материалов исследования в данном параграфе строится в плоскости анализа сопряжённых предмету исследования понятий «гениальность», «талант», «одарённость», обзору и оценке различных педагогических подходов к выявлению, воспитанию и развитию детей с такими признаками. А затем будет раскрыто само понятие «абнотивность».

Переход на более высокий уровень развития цивилизации во многом связан с открытиями, изобретениями, новаторством во всех сферах жизни, начиная от усовершенствования быта человека, реформ в области экономики, политики, культуры и искусства. Великие открытия, прорывные технологии, уникальные изобретения и шедевры искусства, как правило, совершаются теми людьми, которые обладают особыми способностями, качествами и умениями, относящиеся к дефинициям «одарённый», «талант», «гений» [5, 14, 42, 38, 56, 77, 82, 97, 144, 158 и др.]. Анализ философских, педагогических, психологических, исторических исследований свидетельствует о том, что уже с античных времён вставали вопросы о том, какова природа одарённости, таланта, гениальности (Аристотель, Сократ, Платон и др.) [187 и др.]. Учёные из разных областей науки стремились понять, как выявлять одарённых детей, каким образом их обучать, чтобы добиться значимых результатов в их всестороннем развитии и в их увлечениях (Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов и др.).

Начнём с терминологического аппарата [92, 138, 143, 174, 222 и др.]. Использование словарей и педагогических энциклопедий привело нас к обобщённому пониманию гениальности как наивысшей степени одарённости человека, проявляющейся в его открытии или в создании уникальных, ранее не имевших место творений, имеющих важнейшее историческое значение для жизни общества [143, с. 94; 212, с. 79].

Термин «талант» прочно связывается с «высокой степенью одарённости личности в какой-то определённой сфере деятельности, позволяющей за счёт нестандартных (креативных) действий получить качественно новый продукт, имеющий личную и общественную ценность» [143, с. 565; 213, с. 591].

Сравнительный анализ дефиниций «гениальность» и «талант» позволяет прийти к выводу о том, что главными отличиями этих феноменов являются *степень (величина)* одарённости человека и *значимость (ценность)* конечного продукта их деятельности. То есть у гениев одарённость выражена в наивысшей степени, ярко и широко, что позволяет субъекту произвести открытие, прорыв, создать уникальное творение, как правило, затрагивающее сразу несколько сфер деятельности и существенно влияющее на жизнь общества. А «талант» в отличие от «гениальности» больше ассоциируется с какой-то одной сферой инициативности человека, ему свойственно создание выдающегося, но не «революционного» продукта труда.

Сопоставление терминов «гений» и «талант» дало повод считать общей основой этих явлений наличие чего-либо нового, оригинального, продуктивного, так или иначе связанного с креативностью и творчеством. Эти характеристики прослеживаются нами через призму своеобразной «базовой единицы измерения» как «таланта», так и «гениальности». Такой «единицей» выступает «*одарённость*». Разберём данный феномен более подробно, поскольку это принципиально важно для данного диссертационного исследования, так как ведущей функцией формирования *абнотивности* у преподавателя-музыканта выступает психолого-педагогическое выявление и развитие детской одарённости.

Данная функция педагога издавна волновала умы учёных, искавших в изучении природы одарённости интуитивное и рациональное, врождённые и приобретённые качества [150, 227].

Один из величайших философов Платон мистифицировал одарённость, считал одарённость и гениальность синонимами, относил их к

«божественной болезни», предполагал, что боги наделяют «энтузиазмосом» (мистическим духом) некоторых избранных людей, преимущественно будущих поэтов, музыкантов, пророков. Познавательное представление о природе одарённости привело к тому, что вплоть до XIX века в науке считалось, что одарённость свойственна людям, занимающимся лишь духовной или художественно-творческой деятельностью (искусством), а самому человеку была отведена пассивная роль [40, 41, 51, 150, 187].

Понимание одарённости существенно меняется позже, когда появились научные трактаты всемирно известных философов И. Канта и Гегеля, исследующих внутренний мир человека с позиций познания – процесса, являющегося творческим актом [40]. И. Кант выделяет в структуре познания два совершенно разных механизма. К первому механизму учёный-философ отнес «способности суждения» человека, то есть подстраивание возникающих от восприятия того или иного явления ощущений под уже имеющиеся у него знания. А второй механизм, по его мнению, заключался в познании как форме открытия, то есть выстраивание совершенно нового предмета в результате работы ощущений и воображения человека, который он и называет одарённостью. Фактически концепция И. Канта трансформирует толкование одарённости от божественной предназначенности в сторону внутренних свойств человека (задатки, способности, качества). Но без активности, действия и преодоления, без личностных качеств, являющихся важнейшими характеристиками в процессе познания и создания человеком чего-то нового, учёные не предполагали успешного достижения результата развития человека [143, 150, 187].

Опыт, полученный педагогами, психологами, философами прошлого дает основание утверждать, что одарённости свойственна быстрота и лёгкость в освоении конкретных знаний и практических умений, а природу одарённости следует искать во внутренних свойствах человека, который умеет активно действовать, преодолевать препятствия на пути познания и

создания чего-то нового (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Б.С. Гершунский, К.К. Платонов и др.).

Концепция одарённости активно прорабатывалась учёными эпохи Просвещения (Дж. Локк и др.). Рассматривалась точка зрения, состоящая в том, что природа наделяет всех людей одинаково, а в момент рождения разум ребёнка являет собой «чистую доску», без врождённых идей. Природа одарённости, по мнению ученых-философов эпохи Просвещения, – это лишь продукт воздействия условий среды, воспитания и обучения, зависящий от полученных ребёнком знаний, воспитания, опыта [25]. Вместе с тем, нельзя не отметить, что многие научные публикации последующих эпох посвящены тому, что в раннем детстве дети могут существенно отличаться по своим способностям. Это подтверждалось в статьях разных времен многочисленными примерами из биографий гениев, выросших в условиях, которые никак нельзя назвать благоприятными (например, автор теории относительности Альберт Эйнштейн, русский писатель Максим Горький, Луи Пастер, который изобрёл прививку против бешенства и вакцину против сибирской язвы, и др.). Учёные-психологи из разных стран высказывали мнения и о том, что ни одна самая универсальная система обучения, воспитания, развития ребёнка не стала лабораторией воспроизведения гениев, талантов и одарённости.

Весомый интерес для нашего исследования представляет подход к одарённости, представленный русскими учёными-философами М.М. Бахтиным, Н.А. Бердяевым, А.Ф. Лосевым [15, 18, 117]. Природу одарённости они усматривали в поиске человеком духовно-нравственного смысла, гармонизации бытия на основе традиционных ценностей. Согласно русской философии, одарённость – это привнесение себя в мир, а мира в себя. Таким образом, констатируем, что русские учёные-философы отдают предпочтение духовно-нравственной, ценностной составляющей характеристике природы одарённости. Одарённость выступает не только как феномен, позволяющий субъекту открывать что-то новое, достигать вершин

в какой-либо деятельности, но и связывается с осознанием человеком своей ответственности за ценность своего творческого продукта – продукта своей одарённости для себя, своей страны и мира в целом.

Таким образом, научная мысль эволюционировала и прошла путь от понимания одарённости как признака, связанного лишь с творчеством, искусством, художественно-творческой деятельностью, до признания её универсальности во всех видах деятельности человека.

Свой взгляд на одарённость человека высказывали биологи и антропологи, которые напрямую связывали её наличие с мозгом человека, его структурой и объёмом, но не смогли доказать это. Исследования зарубежных ученых-биологов XIX века (Ф. Гальтон, Ч. Ломброзо, К. Шпуртцхайм) не получили подтверждения ни в каких отраслях науки [35, 37].

В начале XX века достаточно интересными представляются исследования интеллектуальной одарённости, проводимые русским академиком И.П. Павловым, выделившим семь способностей, характерных для интеллектуально одарённых людей. Перечислим некоторые из них: постоянное сосредоточение мысли на каком-то одном важном для человека вопросе, предмете; преодоление препятствий, мешающих видеть подлинно действительную картину этого предмета; способность испытывать радость от собственных интеллектуальных достижений; упорство и доскональность в интересующей области (работе) [139]. Отметим, что выделенные И.П. Павловым способности расширили научные представления об одарённости человека.

Обратимся к психолого-педагогическим исследованиям одарённости человека, проведенным в XX столетии как зарубежными, так и отечественными учёными (А. Бине, Д.С. Выготский, Дж. П. Гилфорд, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.И. Савенков, Б.М. Теплов, Э.П. Торренс, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др.).

Анализ направлений изучения одарённости в трудах психологов и педагогов позволил нам выделить несколько подходов к исследованию её природы. Первый заключается в изучении интеллекта как общей умственной способности к различным видам деятельности (источник и главная характеристика одарённости). Психолог А. Бине предложил формулу диагностики одарённости с помощью коэффициента интеллекта (IQ), исследовал «способности осознавать новые ситуации, способности к обучению и запоминанию на основе опыта» [22; 228, с. 153]. Второй подход предполагает разработку концепции креативности, творческих способностей личности (основополагающие концепты одарённости). Третий подход посвящён дифференциации видов интеллекта, выделению общих и специальных способностей в конкретных видах одарённости. Акцентируем внимание на том, что наблюдается много научных изысканий, где акцент делается на динамичности, изменяемости одарённости как сложной целостности, в которой коррелируют биологические, социальные и психолого-педагогические аспекты [98, 114, 152, 209, 223].

Однако учёными было доказано, что IQ распознаёт не общие способности человека, а констатирует объём имеющихся у него сведений, знаний, умений, что вовсе не тождественно способностям, и изучение взаимосвязи и взаимозависимости интеллекта с одарённостью продолжилось. Результатом этого стало появление разнообразных моделей интеллекта.

Например, исследования психолога Л. Терстоуна, разработавшего многофакторную модель интеллекта, по мнению И.В. Равич-Щербо, сводилось к целой группе независимых интеллектуальных способностей: пространственная способность, позволяющая человеку манипулировать пространственными представлениями; восприятие, фиксирующее способность к быстрой детализации зрительных образов, выявлению в них общего и отличительного; способность к выполнению быстрых и точных основных арифметических действий; вербальная способность, демонстрирующая понимание человеком прочитанного, построение



словесных аналогий; способность к беглости речи; ассоциативная память, позволяющая быстро запоминать и воспроизводить информацию; индукция, позволяющая логически рассуждать, строить закономерности [167, 195]. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что, несмотря на ценность многофакторной теории интеллекта, в ней «оставлены за рамками» творческие способности. Дальнейшие научные исследования доказали корреляцию уровня интеллекта с творческой одарённостью лишь до IQ = 115-120, то есть – чем выше интеллект, тем ярче творческие способности, а вот дальнейшее повышение интеллекта не коррелирует с творческими способностями [225, с. 141-142]. Модель структуры интеллекта для выявления одарённых детей выработал психолог Дж. Гилфорд [232]. Он сосредоточил своё внимание на мыслительных операциях ребенка (умение оценивать, использовать конвергентное и дивергентное мышление, способность запоминать, познавать); способностях его к изменениям, отходу от шаблонов; способностях к наглядно-действенному, наглядно-образному, абстрактному мышлению.

В педагогической научной среде того времени по-разному отнеслись к тестам, выявляющим IQ. В целом, учёные-психологи пришли к выводу о том, что тесты на IQ позволяют получить картину индивидуальных различиях детей, вследствие чего эти тесты имеют право на существование. Однако, для выявления одарённости недопустимо ограничиться только тестами IQ. Непременным требованием становится использование дополнительного психолого-педагогического инструментария, позволяющего проследить более широкий спектр, включающий задатки, креативность ребёнка, его творческие способности, потенциальные качества и возможности [23, 39, 45, 54, 57, 58, 102, 103, 104, 114, 147, 203, 209].

Существует подход к изучению одарённости ребёнка, базирующийся на концептах креативности (общая способность личности к творчеству по П. Торренсу): «Креативность – это процесс, составные части которого следующие: чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворенности

и недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам, к дисгармонии, опознание проблем, поиск решений, догадки, формулирование гипотез, проверка и перепроверка этих гипотез, их модификация, а также обобщение результатов» [235, с. 136]. Учёный-психолог сделал фундаментальный вывод: природу одарённости следует видеть не столько в развитых познавательных способностях ребёнка, позволяющих ему осуществить решение какой-либо задачи по известным ему ранее шаблонам, сколько в креативности. Он понимал креативность как арсенал несомненных творческих способностей, позволяющих интеллекту ребёнка выйти на более высокий уровень, найти несколько разных способов решения или же изобрести новое, неординарное, оригинальное разрешение вопроса. Важнейшие индикаторы творческой одарённости (по П. Торренсу): беглость ума (число идей за промежуток времени); подвижность и гибкость мысли (способность быстро переключаться с одного аспекта на другой); пластичность мышления (способность найти множество вариантов решений); любознательность и чувствительность к сложным загадкам, трудным задачам; способность фантазировать, отрываться от реальности в решении проблем; способность найти оригинальные и одновременно конструктивные решения [235].

Многочисленные исследования П. Торренса, а также его последователей были посвящены изучению взаимосвязи и взаимозависимости познавательных и творческих способностей, интеллекта и креативности. Ученым П. Торренсом в ходе проведения экспериментов было установлено, что людям с низким IQ (до 85 баллов) несвойственно мышление (дивергентное, творческое), что позволило бы находить множество решений одной задачи или выдвигать идеи [235].

Они используют лишь конвергентное (репродуктивное) мышление, позволяющее найти единственное оптимальное решение. У людей с IQ от 85 до 115 баллов, как правило, уровень креативности пропорционален уровню интеллекта, причём установлена связь: повышается интеллект –

увеличивается вероятность частоты использования дивергентного мышления, повышается уровень развитости творческих способностей; у людей с высокими показателями IQ от 115 до 120 баллов и выше связь интеллекта и творчества разрывается. То есть высокий уровень интеллекта не приводит к росту дивергентных способностей и, наоборот, высокий уровень креативности не обеспечивает высокий показатель IQ.

Познавательно то, что концепция П. Торренса поменяла парадигму психолого-педагогических научных взглядов на детскую одарённость, к категории одарённых стали относить не только детей с высоким показателем IQ, но и детей с высоким уровнем креативности.

Дифференциации видов интеллекта, выделению общих и специальных способностей, изучению их сочетания в конкретных видах одарённости посвятил свои научные труды отечественный психолог Б.М. Теплов, работая над проблемой индивидуально-психологических особенностей человека, позволяющих ему добиться успешности в каком-либо виде деятельности. Под общими способностями учёный подразумевает индивидуально-волевые свойства, позволяющие продуктивно формировать знания, умения, опыт и приводящие к успеху в различных видах деятельности. А под специальными способностями: индивидуально-волевые свойства, которые приводят к продуктивным достижениям в каких-то видах деятельности (например, музыкальной или математической, или в изобразительном искусстве и т.п.) [196].

Б.М. Теплов экспериментально доказал, что общие и специальные способности не наследуются, не являются врождёнными (в отличие от задатков, которые имеют анатомо-физиологическую природу), а также то, что способности отличаются «динамизмом и изменчивостью» [195]. Одарённость признаётся Б.М. Тепловым как качественно своеобразное сочетание общих и, самое главное, специальных способностей, создающих существенную вероятность достижения успеха в той или иной деятельности.

Продолжение идей Б.М. Теплова можно наблюдать в трудах многих отечественных учёных, занимающихся видами детской одарённости (Д.Б. Богоявленская, Е.В. Горбанёва, Л.А. Даринская, М.Б. Зацепина, Н.С. Лейтес, В.И. Петрушин, Д.В. Ушаков и др.) [23, 45, 54, 66, 114, 147 и др.]. Методики работы с детьми (которые используются педагогами и в настоящее время) дают хорошие результаты в плане раннего выявления общих и специальных способностей, стимулируют родителей к обучению и развитию ребёнка, начиная с дошкольного возраста.

Для преподавателей-учёных, имеющих опыт работы с одарёнными детьми, одарённость предстаёт как сложная целостность, в которой коррелируют биологические, социальные и психолого-педагогические аспекты (А.И. Бабурян, Н.И. Бадмаева, Л.С. Валиуллина, Н.А. Ветлугина и др.). В научных трудах Б.Г. Ананьева, Д.Б. Богоявленской, Л.С. Выготского, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьева, А.М. Матюшкина, В.Д. Шадрикова акцентируется внимание педагогов на *динамичности, изменяемости детской одарённости* под воздействием биологического возраста, социальных и психолого-педагогических факторов.

Теория возрастной одарённости раскрыта в трудах отечественного психолога и педагога Н.С. Лейтеса, который обращал внимание на сложность и неравномерность динамики сензитивных периодов развития одарённости: 1) одарённые дети, отличающиеся ускоренным умственным развитием; 2) одарённые дети с ранней умственной специализацией (конкретные виды деятельности); 3) дети с отдельными признаками одарённости, отличающиеся незаурядными способностями (уникальная память, неординарное воображение, острая наблюдательность и т.п.) [114, с. 14].

Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев внесли большой вклад в исследование динамики детской одарённости. Л.С. Выготским было установлено, что способности индивида постоянно изменяются, причём влияние на них генетических факторов ослабевает по мере взросления, а воздействие окружающей социальной среды, наоборот, увеличивается. Уровень

способностей (а, значит, и вероятность одарённости) учёный рекомендует диагностировать через определение зоны ближайшего развития, анализ сначала самостоятельных действий-решений ребёнка, а затем аналогичных действий-решений с помощью взрослого. Вывод следующий: расхождение полученных результатов самостоятельных решений и решений с помощью взрослого является важнейшим показателем оценки способностей ребёнка [33, 115]. А психолог А.Н. Леонтьев углубил теорию способностей тезисом об их компенсируемости, доказав, что даже специальные способности (например, слабый в силу врождённого задатка музыкальный слух) могут быть восполнены и уравновешены за счёт других способностей (например, за счёт сознательно контролируемого чистого интонирования) [115].

Дальнейшее развитие науки привело к пониманию одарённости как некой структурной модели, о чем упоминали в своих научных публикациях учёные Л.А. Даринская, И.Э. Рахимбаева, А.И. Щербакова и др. Учёными-педагогами разработаны модели одарённости, включающую интеллектуальные способности, креативность и мотивацию ребёнка к решению задач. Последняя составляющая и выступает доминирующим звеном, кардинально влияющим на динамику одарённости (при снижении мотивации или же её отсутствии одарённость ребёнка постепенно уменьшается и исчезает) [54, 136, 170, 225, 233].

Особенностью модели одарённости, разработанной А.М. Матюшкиным, стал акцент на креативность (творчество) ребёнка. Опираясь на концепцию креативности П. Торренса, российский психолог закладывает в модель одарённости такие важные новые составляющие как исследовательская активность, восприимчивость к новому, желание придумывать и творить [235]. Механизмами своей модели А.М. Матюшкин определяет приобщение ребёнка к творчеству, включение его в культурную, креативно-информационную развивающую среду, организованную педагогом [127]. Данный вывод очень важен для нашего исследования, поскольку напрямую связывает эффективность развития детской

одарённости с условиями организованной педагогом творческой среды, его педагогической компетентностью и особыми психолого-педагогическими навыками работы с одарёнными детьми.

Анализ монографий и научных статей по исследуемой проблеме позволяет сделать вывод о том, что главными факторами динамики одарённости выступают мотивация достижения и развитая Я-концепция (многочисленные процессы самости ребёнка: самоуважение, саморазвитие, самоопределение и т.д.) [54, 94, 104, 105, 109].

Необходимость особого педагогического сопровождения процесса развития детской одарённости прослеживается в концепции программы «Одарённые дети» (2003 г.), разработанной Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадриковым. Учёные представляют одарённость как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [23, 164, 218]. Концептуальные положения, выдвинутые учёными, базируются на том, что педагогу для развития одарённости ребенка требуются умения и навыки по организации для одарённых детей соответствующих условий среды обучения, воспитания, общения, наличие у преподавателя такого качества как **абнотивность**.

Абнотивность как феномен, связанный с профессиональной деятельностью педагогов, стал предметом многих педагогических исследований, проведенных в XX веке. Появился арсенал широко известных методик диагностики, мониторинга детской одарённости (В.А. Аверина, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, М.А. Холодная, В.Э. Чудновский, В.Д. Шадриков, Н.Б. Шумакова и др.). Учёные разрабатывали уникальные методики развития одарённых детей (А.И. Бабурия, Ю.В. Бондаренко, С.А. Горевая, М.Б. Зацепина, Ю.В. Зуева и др.) [11, 26, 47, 66, 70, 71, 73].

Учёными–педагогами изучались условия организации педагогом образовательно-воспитательной креативной среды, моделирование пространства для творчества ребёнка, создание проблемно-творческих ситуаций на занятиях (Г.М. Анохина, Л.Н. Антонова, А.А. Видяпина, Ф.С. Ганиева, Е.В. Горбанёва, Е.В. Кальцанова, Ю.С. Мануйлов, А.М. Матюшкин, Л.И. Новикова, О.В. Щелкунова и др.).

Уделялось внимание и профессионально-личностным качествам педагога, его компетентности, применения им на практике индивидуально-творческих форм и методов обучения и воспитания одарённых детей (В.И. Андреев, В.В. Сериков, А.Э. Симановский, В.А. Слостенин и др.). Ведущая роль в подготовке педагогов отводилась формированию у них комплекса профессионально-личностных психолого-педагогических качеств, позволяющих воспринимать, регулировать и удовлетворять запросы и потребности одарённых детей (Е.Н. Волченко, В.В. Запалацкая, М.В. Мартынова, В.И. Панов, В.А. Пономаренко, В.С. Рыжова, Е.О. Федоровская и др.).

Однако, несмотря на научную ценность многих научных изысканий, вопрос об абнотивности как совокупной комплексной составляющей профессиональной деятельности педагога в процессе взаимодействия с одарёнными детьми, в статьях и монографиях напрямую не затрагивался.

Впервые понятие «абнотивность» встречается в научных трудах отечественных исследователей первой четверти XXI века: Ю.А. Адушевой, М.В. Губиной, Н.В. Дударевой, А.А. Зверевой, М.М. Кашапова, М.И. Лукьяновой [2, 3, 57, 58, 67, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 121]. Именно эти учёные заявляют о необходимости формирования абнотивности у студентов – будущих педагогов, уже на стадии их обучения в колледжах и вузах.

Определение абнотивности как феномена принадлежит М.М. Кашапову, который считает, что абнотивность – это некая способность педагога к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ребенка. Способности заметить одарённого ребенка, оказать ему

необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала развиты не у всех педагогов. Абнотивность нужно формировать в процессе обучения будущих преподавателей в вузах и колледжах [78, 79]. Исследуя и подробно описывая профессиональные умения педагога, М.М. Кашапов уделяет внимание диагностированию детской одарённости, изучению организации условий саморазвития детской одарённости.

Исследователь М.В. Губина вносит существенные дополнения в понимание абнотивности, предложенное М.М. Кашаповым, а именно – считает абнотивность важной составляющей профессиональной компетентности педагога, что ещё более подчёркивает её значимость и необходимость формирования у будущих педагогов. Акцентируя внимание непосредственно на образовательном процессе, который должен максимально развивать одарённость ребёнка, М.В. Губина подчёркивает весомость творческого потенциала и креативных способностей самого педагога, работающего с одарёнными детьми [52, с. 39-40].

Известные психологи лаборатории «Профессиональное и личностное развитие» Ю.А. Адушева, Е.М. Григорьева, Н.В. Дударева, А.А. Зверева под руководством М.М. Кашапова внесли существенный вклад в концепцию формирования абнотивности у педагогов [81, 82, 83]. Ими были экспериментально доказаны взаимозависимости некоторых личностных характеристик педагогов, влияющих на формирование абнотивности; выявлены кардинально важные качества абнотивного педагога. Разработаны многочисленные методики определения уровня абнотивности; уточнены структурные составляющие изучаемого феномена. Установлены прямые корреляционные зависимости между уровнем профессионального мышления и абнотивностью (то есть чем выше уровень сформированности профессионального мышления, тем выше и уровень абнотивности педагога). Изучена творческая активность педагога и её связь с эмоциональной сензитивностью и мятежностью (повышенная эмоциональная чувствительность к происходящим явлениям, мятежный критичный дух



педагога способствуют наиболее частому включению педагога в творческую деятельность). Исследована креативность и независимость мышления (развитая способность творить, придумывать, искать новые решения повышает уровень критичности, независимости мышления педагога, усиливает стремление уйти от шаблонов в своей деятельности). Рассмотрены и описаны связи между креативностью педагога и его социальными контактами, этапы развития себя в плане духовного удовлетворения (разносторонние социальные контакты позволяют педагогу расширить палитру своих впечатлений, отношений, знаний, способствуют возникновению новых идей). Представлен анализ частоты включения педагога в творческую деятельность, исследованы связи между проявлением творчества в профессии и возрастом педагога, его педагогическим стажем, самореализацией в профессиональной педагогической деятельности. Выявлено, что возраст педагога от 25 до 40 лет признаётся психологами как наиболее благоприятный для творчества, а чем больше педагогический стаж у педагога в этом возрасте – тем более вероятен его переход к творческой самореализации в профессии [7, 82, 83, 84].

Выделены важные качества педагога, владеющего абнотивностью, что является ценным вкладом в развитие профессионального образования, как высшего, так и среднего [2, 3, 43, 45, 48]. Качества абнотивности: желание и стремление педагога работать с одарёнными детьми; креативность самого педагога, позволяющая ему увидеть, понять и принять одаренного ребёнка; рефлексивно-перцептивные качества педагога (так называемый «социальный интеллект»), дающие возможность изучать и понимать одарённого ученика; эмпатия, гарантирующая способность педагога сопереживать одарённому ребёнку.

Перейдём к структурным составляющим изучаемого феномена.

Анализ исследований по проблеме абнотивности (М.В. Губина, Н.В. Дударева, А.А. Зверева, М.М. Кашапов, М.И. Лукьянова и др.) позволил прийти к выводу о том, что практически все учёные исходят из понимания

абнотивности как личностно-деятельностной характеристики профессиональной компетентности педагога. Основываясь на общеизвестной в психологии структуре деятельности (цель – мотив – содержание – способ – результат), можно утверждать, что абнотивность неизбежно состоит из мотивационно-целевого, когнитивного, технологического/проектно-организационного и результативного/рефлексивного компонентов. Отметим, что в том или ином виде данные компоненты выделены всеми выше перечисленными учёными. Однако М.М. Кашапов, помимо этого, включает в структуру абнотивности такие компоненты, как эмпатия, социальный интеллект, актуальная креативность [81, с. 69-70]. В свою очередь, М.В. Губина дополняет структуру абнотивности ещё и такими компонентами, как аксиологический и аутопсихологический. Рассмотрим содержание каждого компонента более подробно, поскольку это принципиально важно для данного исследования [52].

Мотивационно-целевой компонент абнотивности педагога.

Главной характеристикой данного компонента выступает нацеленность педагога на работу с одарёнными детьми. Отметим, что, согласно мнению психологов (Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов и др.), внутренне заданная личностью цель представляет собой некую картину результата, к которому человек стремится в своей деятельности и поведении [68, 115, 133]. Таким образом, нацеленность педагога на работу с одарёнными детьми понимается как состояние готовности, установки действовать определенным образом (выявлять, сопровождать, поддерживать, обучать, воспитывать, развивать). Данная нацеленность как ориентир будущего результата опирается на умение преподавателя наметить приоритеты в своей работе, способность выделить проблемы одарённых детей и уже относительно этого распределять своё время и силы.

Такая нацеленность может быть сформирована у педагога благодаря целому комплексу конкретных мотивов. Само понятие «мотив» означает

побуждение человека к осозанным действиям, к активности, удовлетворяющей конкретную потребность [158, с. 285].

Относительно предмета нашего исследования следует выделить профессионально-ценностные мотивы абнотивности педагога: стремление к самоутверждению, достижению успеха в профессиональной деятельности; стремление к собственной творческой самореализации; активный интерес педагога к раскрытию индивидуальных способностей ребёнка; осознанное желание педагога помочь ребёнку в его творческой самореализации и др. [68, 82, 83, 84].

*Когнитивный* компонент абнотивности характеризуется способностью педагога к усвоению психолого-педагогических и других знаний, необходимых для плодотворной работы с одарёнными детьми. По мнению учёных (В.П. Беспалько, К.М. Гуревич, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина и др.) когнитивность педагога включает в себя профессиональное видение, мнение, убеждённость, теоретическое и практическое мышление. В контексте нашего исследования сюда можно добавить знания о сущности, специфике детской одарённости и абнотивности педагога, а также о способах выявления детской одарённости, методах развития детской одарённости и абнотивности педагога.

*Технологический (операционный)* компонент абнотивности позволяет сделать вывод о стремлении педагога к педагогической деятельности с одарёнными детьми; владении разнообразными практико-ориентированными моделями, технологиями, методиками, современными техниками, специальными приёмами; мотивации педагога к разработке уникальных авторских способов, форм и средств диагностики развития детской одарённости (О.В. Барсукова, Н.Ц. Бадмаева, А.К. Белоусова, И.А. Галацкова, М.В. Губина, А.А. Лосева, И.Э. Рахимбаева, А.И. Савенков и др.).

Однако, для реализации уже известного в науке набора психолого-педагогических средств работы с одарёнными детьми, а также для

разработки собственного авторского инструментария педагогу необходимы умения, позволяющие перевести теоретические наработки в практические действия. Обращение к психолого-педагогическим исследованиям, посвящённым изучению педагогических умений привело к выводу о том, что существует некая структура таких умений [8, 44, 130, 144, 145, 165, 178, 214].

Согласно исследованиям П.Я. Гальперина, А.К. Марковой, К.К. Платонова, Н.Ф. Талызиной, основу педагогической деятельности составляют *психолого-педагогические, коммуникативные, самонаправленные, диагностико-прогностические умения*. К психолого-педагогическим относятся умения: работать в изменяющихся условиях, преобразовывать педагогическую ситуацию; вести учёт индивидуально-психологических особенностей детей; эффективно использовать дифференцированный и индивидуальный подходы; анализировать свой индивидуальный педагогический стиль, включать в свой опыт инновационные педагогические технологии. Коммуникативные умения преподавателя – это обладание педагогическим тактом; владение средствами вербального и невербального общения; создание обстановки доверия в субъект-субъектном общении с ребёнком; использование коммуникативных средств поощрения, эмоционально-психологической поддержки детей. Самонаправленные умения педагога свидетельствуют об умении преодолевать трудности; управлять своими эмоциями, волей, быть стрессоустойчивым; осуществлять творческий педагогический поиск, заниматься саморазвитием, самореализацией и самосовершенствованием [125, 151, 152, 193].

Определение педагогом не только исходного уровня развития, обученности, воспитанности одарённого ребёнка, но и его возможный в будущем уровень относятся к диагностико-прогностическим умениям. К этой группе умений относится способность педагога выстраивать индивидуальную траекторию развития ребенка; умение представить возможный характер трудностей, которые могут возникнуть у ребенка в

процессе разных видов образовательной деятельности [65, 88, 105, 106, 109, 209].

Изучив классификацию педагогических умений, предложенную К.К. Платоновым, можно выделить следующие умения: первоначальное (на основе отдельных, необобщённых знаний, умений и навыков); недостаточно развитое (профессиональная деятельность не выходит из зоны решения простых практических задач шаблонного типа); среднеразвитое (частично используются приёмы творческой деятельности); высокоразвитое (сформирован глубокий интерес к творческой профессиональной деятельности, решению сложных педагогических задач, активно идёт процесс самообразования) [152].

Не вызывает сомнения, что для педагогической деятельности важен *результативно-рефлексивный* компонент. Известный отечественный педагог-учёный Н.Ф. Талызина отмечает в своих научных трудах, что рефлексия результата педагогической деятельности выступает своеобразным двигателем к поставленной цели и свидетельствует о развитии не только профессионального мышления, но и абнотивности в целом. Поскольку, педагог начинает чётко осознавать степень конструктивности своего взаимодействия с одарёнными детьми, а также эффективность выбранных им методов, форм и средств работы с одарённым ребёнком [193].

*Аксиологический* компонент абнотивности связан с формированием у педагога восприятия личности одарённого ребёнка, его творчества как ценности общества. В связи с этим сама педагогическая деятельность с одарёнными детьми также становится ценностной, требующей особой ответственности, бережности, добросовестности, продуктивности (Е.П. Ильин, Е.А. Климов, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов и др.).

*Аутопсихологический* компонент абнотивности несколько перекликается с результативно/рефлексивным компонентом, однако он более глубоко и широко затрагивает личность самого педагога, его внутренние качества, умения, свойства психики. Это не только рефлексия своего

педагогического труда, но и, прежде всего, формирование отношения к себе, восприятия себя как личности и профессионала, изменение себя в мире, социуме, психолого-педагогическом взаимодействии с одарёнными детьми. Аутопсихологический компонент абнотивности представляет собой многочисленные процессы *самости* педагога: самодиагностику, самоанализ, самооценку, самоконтроль, саморазвитие, самореализацию, самокоррекцию (владение техниками саморегуляции, самомотивирования, позволяющими снять стресс, преодолеть различные барьеры в деятельности с одарёнными детьми, изменить какие-либо черты характера, настроиться на достижение успеха) [49, 58, 59, 87, 88, 147, 105, 106, 107].

*Эмпатия* как компонент абнотивности.

Обращение особого внимания на чувства, эмоции в педагогической работе с одарёнными детьми продиктовано тем обстоятельством, что часто такие дети отличаются закрытостью для окружающих, особой эмоциональной ранимостью, чувствительностью, неординарностью восприятия окружающего мира и людей. В силу этого педагог, работающий с одарёнными детьми, должен обладать умением оказать психологическую помощь и поддержку ребёнку, научиться сочувствовать, сопереживать в моменты негативных переживаний своих подопечных. Данный компонент также предполагает создание педагогом позитивного эмоционального фона в процессе развития одарённых детей, проявления к ним профессиональной этики, такта, уважения, терпения и искреннего внимания в процессе занятий и общения (Д.Б. Богоявленская, Л.А. Даринская, Е.А. Елисеева и др.).

*Социальный интеллект* как компонент абнотивности.

В широком понимании социальный интеллект представляет собой хорошее знание человеком психологии поведения людей, умение понимать, критически оценивать чувства, настроения и мотивы поступков окружающих (М.М. Бахтин, Б.С. Гершунский, А.Н. Леонтьев и др.). Кроме того, это ещё и умение самопрезентовать в коллективе, выстроить позитивное общение,

приспособиться к изменяющимся условиям в окружающем мире [15, 42, 115].

*Актуальная креативность* во многих педагогических исследованиях понимается учёными как компонент абнотивности. Вместе с тем, для характеристики этого компонента следует обратиться и к психологическим исследованиям, в которых, как показал проведённый нами анализ, принято выделять потенциальную и актуальную креативность. Первая выступает как возможность и готовность к творческому акту. Вторая же (актуальная) проявляется в виде творческого продукта непосредственно при включении человека в творческую деятельность во вполне конкретных условиях и ситуациях (Д.Б. Богоявленская, Н.Ф. Вишнякова, Г.И. Железовская, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, И.П. Колошина, А.В. Морозов, Н.Д. Никандров, Д.В. Чернилевский и др.). Актуальная креативность способствует решению повседневных проблем, нестандартному мышлению, продуцированию неожиданных новых идей, возникающих при работе с одарёнными детьми [23, 31, 63, 64, 76, 90, 129 и др.]. Отметим, что креативность, по мнению педагогов, имеющих большой опыт работы с одарёнными детьми, вовсе не означает полный отказ от стереотипов любого вида деятельности. Речь идёт о гибкости, пластичности и мобильности мышления человека, его способности из многочисленных вариантов стереотипов быстро выбрать наиболее подходящий для конкретной ситуации или придумать новый вариант реагирования (Ю.А. Адушева, И.Э. Рахимбаева и др.). Таким образом, можно рассматривать актуальную креативность как использование преподавателем широкой палитры стереотипов деятельности, но с правом выбора им необходимого приёма или метода в работе с одарёнными детьми.

Итак, обобщая всё вышеизложенное в данном параграфе, отразим сущностные черты, структуру и особенности абнотивности педагога.

Базируясь на научных взглядах об **абнотивности** педагога и неотъемлемых с ней единиц (гений, талант, одарённость, одарённые дети), мы сделали следующие выводы:

1) абнотивность является одним из важных качеств, которое необходимо для продуктивного психолого-педагогического взаимодействия преподавателя с одарёнными детьми;

2) абнотивность выступает показателем профессиональной компетентности педагога, сформированным в результате знаний, умений, опыта распознавания, диагностики, развития, помощи и поддержки одарённых детей;

3) в состав абнотивности входят ценностно-смысловые ориентиры (ребёнок, его творчество, педагог, работа с одарёнными детьми – ценности общества); мотивационно-целевые установки на работу с одарёнными детьми; когнитивные составляющие, отражающиеся во владении технологическими/проектно-организационными операциями по взаимодействию с одарённым ребёнком; рефлексия педагогического труда;

4) характеристиками владения педагогом абнотивностью являются эмпатия, аутопсихологические способности, социальный интеллект, актуальная креативность;

5) среди позитивных внешних факторов, влияющих как на развитие одарённых детей, так и на формирование у педагога абнотивности, можно обозначить: культивирование позитивной Я-концепции (включение человека в многочисленные процессы самости), раннее приобщение личности к творчеству, создание социокультурного информационного пространства, креативной среды.

Следовательно, можно характеризовать абнотивность как феномен, отражающий *совокупность профессионально-личностных свойств и качеств педагога, показатель его компетентности в педагогической деятельности, ориентированной на получение социально значимого ценностного результата в обучении, воспитании, развитии одарённых детей.*



*Абнотивность студента колледжа искусств в данном исследовании понимается как профессионально-личностное качество, являющееся индикатором компетентности в области преподавания музыкального искусства. Оно характеризуется способностями распознать, диагностировать креативность и музыкальную одарённость у детей в художественно-творческой деятельности, а также умением создавать психолого-педагогические условия для проявления одарённости ребёнка.*

По отношению к термину «абнотивность» следует использовать глагол «формировать», так как его суть сводится к генерированию чего-либо нового, чего ранее не было во внутренних структурах личности педагога. Логичность этого объясняется тем, что в центре нашего исследовательского внимания находятся студенты колледжей искусства – будущие артисты и педагоги, которым ещё только предстоит работать с музыкально одарёнными детьми. Абнотивность может быть сформирована у студентов при целенаправленном, научном подходе преподавателей колледжей искусств к данной проблеме и разработке специальных педагогических моделей её формирования. Этому будут посвящены следующие параграфы диссертационного исследования.

## **1.2 Профессиональная подготовка студентов колледжей искусств в контексте формирования у них абнотивности как показателя компетентности в педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми**

Среднее профессиональное образование, являющееся социальным институтом, выполняющим задачи культурного, профессионального и интеллектуального развития личности достигло в первой четверти XXI века нового качества. Это обосновано тем, что наука и образование превращаются в единый научно-образовательный процесс, который обеспечивает формирование многомерной творческой и нравственной личности специалиста, востребованного в современных условиях развития общества.

Проблема формирования абнотивности у студентов колледжей искусств (будущих музыкантов-педагогов) нацеливает исследователей на анализ признаков музыкально одарённых детей (музыкальные характеристики одарённых детей, их социально-психологические личностные особенности, нестандартность их обучения, воспитания и развития), с которыми предстоит работать выпускникам колледжей искусств.

Обзор научных трудов по психологии и педагогике приводит к мысли о том, что детская музыкальная одарённость является одной из форм творческой одарённости человека [27, 30, 62, 66, 87, 113, 120, 147, 192]. Музыкально одарённый ребёнок отличается от других виртуозностью исполнения музыкальных произведений большой технической трудности и сложности, отсутствием механичности, естественным артистизмом, богатством воображения.

Познавательное для педагогов то, что структуру музыкальной одарённости часто приравнивают к комплексу музыкальных способностей. В монографии профессора-педагога Д.К. Кирнарской «Музыкальные способности» музыкальная одарённость рассматривается как совокупность

*интонационного слуха* (слышание звуковысотного содержания музыки, восприятие ладоокрашенной мелодии, чистота интонирования), *чувства ритма* (осознание чередования акцентированных и неакцентированных моментов музыкального движения во времени), *аналитического слуха* (реагирование на музыкальное развитие, дифференциация музыкальных звуков в осмысленное целое); *архитектонического слуха* (звукоощущение не отдельных мотивов, фраз музыкального произведения, а целостной его формы, закономерностей его построения). А музыкально-продуктивная способность понимается как творчество, способность придумывать, сочинять, импровизировать музыку [87]. Психолог Б.М. Теплов трактует музыкальную одарённость как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит успешность занятия музыкальной деятельностью» [196, с. 24]. Из этого следует, что музыкальная одарённость – это, прежде всего, наличие у ребёнка индивидуальных высокоразвитых музыкальных способностей и попытки их проявления. Учёные-педагоги выделяют в научных публикациях три подхода к музыкальным способностям как стержневой основе одарённости (О.П. Елисеев, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.Б. Зацепина, Д.К. Кирнарская, В.И. Петрушин, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов и др.). Согласно первому подходу (Н.А. Ветлугина, Ю.А. Цагарелли и др.) музыкальные способности представляют собой своеобразное сочетание различных психических процессов и состояний, степень развитости которых и свидетельствует о музыкальной одарённости [29, 214].

Второй подход (В.И. Петрушин, М.С. Старчеус и др.) основан на идее о том, что музыкальные способности тождественны высокому уровню развития комплекса музыкальных знаний, музыкальных умений, навыков и музыкально-творческого опыта, позволяющих достичь успеха в различных видах музыкальной деятельности, что также является показателем наличия музыкальной одарённости [147, 189].

Третий подход (Д.К. Кирнарская, К.В. Тарасова, Б.М. Теплов и др.), по сути, объединяет в себе два предыдущих подхода и продвигает утверждение

того, что музыкальные способности невозможно представлять лишь как сплав знаний, умений, навыков, опыта. Музыкальные способности стимулируют различные психические процессы, состояния, приводящие к приобретению новых знаний, умений, навыков, опыта, влекущие успех личности в музыкальной деятельности [87, 194, 195]. В нашем исследовании мы будем придерживаться третьего подхода к музыкальным способностям.

Итак, согласно психологическим исследованиям способности вообще и музыкальные в частности – это индивидуально-психологические особенности человека, которые возникают на основе врождённых задатков в конкретной деятельности и определяют степень успешности этой деятельности [53, 147, 151]. Относительно музыкальных способностей задатками ребёнка являются, прежде всего, слух, моторика, чувство ритма. Кроме того, к задаткам, возможно, относится ещё и креативность. Но это требует подтверждения в ходе психологических и педагогических экспериментов, о чем пишут учёные Е.Л. Григоренко и И.В. Равич-Щербо, утверждающие, что в развитии дивергентного мышления (основе креативности), отвечающего за создание чего-либо нового – роль генов невелика, а влияние факторов образовательной среды на личность велико [167]. Учёные И.Ю. Серпионова и Е.И. Серпионова видят в креативности биологический фактор, обосновывая это положительной корреляцией между проявлением креативности и психофизиологической межполушарной работой мозга [184]. Большинство учёных сходятся во мнении, что музыкальную деятельность можно считать индикатором музыкальных способностей ребёнка (слушание музыки, различные формы её исполнения (вокальная, инструментальная, вокально-инструментальная), сочинение (импровизация) музыки, музыкально-образовательная деятельность).

Одну из первых классификаций музыкальных способностей предложил Н.А. Римский-Корсаков («Обязательное и добровольное обучение в музыкальном искусстве» // журнал «Педагог», 1959 г.). Им были выделены две группы: 1) Технические музыкальные способности (пение или игра на

каком-либо музыкальном инструменте); 2) Слуховые музыкальные способности (элементарные – чистое интонирование звуков, гармонический и ритмический слух; высшие – абсолютный слух, внутренний слух, архитектурный слух, связанный с восприятием и пониманием крупных частей музыкального произведения или всего произведения как целостности) [171, с. 53-56].

Другая систематизация музыкальных способностей предложена Б.М. Тепловым в его работах «Психология музыкальных способностей» и «Способности и одарённость» [195, 196]. Учёный делит музыкальные способности на основные (общие) и частные (специальные). К основным способностям он относит: музыкальный слух, который подразделяется на ладовое чувство (способность различать и эмоционально чувствовать музыкальные лады) и способность к музыкально-слуховым представлениям (слышание ранее прослушанной музыки, произвольное оперирование слуховыми образами звуковысотного движения); ритмическое чувство (регулирование временными процессами в музыке).

Частные (специальные) музыкальные способности Б.М. Теплов характеризует как общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности [195, 196]. Их чёткой градации учёный в своих трудах не приводит, оперируя обобщённым термином «музыкальность» (качественное сочетание психических процессов при наличии вышеперечисленных общих способностей), которая, по его мнению, и выступает своеобразной призмой детской музыкальной одарённости. Составляющими музыкальности, позволяющими добиться успеха в каком-либо виде музыкальной деятельности и констатирующими наличие музыкальной одарённости у ребёнка, выступают, по его мнению, музыкальное мышление (эмоциональное погружение и концентрация на содержании музыки; состояние вдохновения, когда познавательные и духовные силы ребёнка направлены на решение какой-либо творческой задачи) и музыкальное воображение (глубина, широта и активность

воображения, богатство зрительных и слуховых образов). По существу, никакой род музыкальной деятельности был бы невозможен вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти и звуковой палитры) [195, 196].

Соотнося музыкальные способности с музыкальной одарённостью, Б.М. Теплов приходит к весьма значимым выводам о том, что одарённость не сводится лишь к сумме высокоразвитых способностей её образующих. Она представляет собой новое качественное состояние личности, проявляющееся, например, в творческом характере выполнения деятельности. Другим важным тезисом его исследования является идея о динамичности музыкальных способностей и их взаимозаменяемости, которая нашла своё продолжение в трудах учёных Н.Е. Ветлугиной, Д.К. Кирнарской, М.С. Старчеус, К.В. Тарасовой, Г.М. Цыпина, В.Д. Шадрикова и др. [29, 48, 87, 188, 189, 178, 194, 216, 218].

Существуют и другие классификации музыкальных способностей:

1). Теоретические способности, связанные со склонностью человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, и практические, представляющие собой конкретные практические действия детей, а также учебные (успешность освоения учебных знаний, умений, навыков) и творческие (тяга к новому, открытиям, творчеству) (Ю.И. Щербаков и др.);

2). Сенсорные способности обусловлены ощущениями и моторикой ребёнка; визуальные помогают различать цвета, форму, размер; аудиальные – тон, лад, громкость;

3). Интеллектуальные способности рассматриваются в научных публикациях с различных точек зрения: мнемические – функция памяти; имагинитивные – функция воображения; аттенционные – функция внимания; психомоторные способности – функция движения; музыкальная память, мышление, воображение (К.В. Тарасова, В.Д. Шадриков и др.);

4). Перцептивные способности – функции восприятия; способности представления; интеллектуальные способности – функция мышления;

(В.Д. Шадриков и др.);

5) Классификация музыкальных способностей в соответствии с видами музыкальной деятельности: способности к восприятию/слушанию, способности к исполнению, способности к импровизации/сочинению музыки (Н.А. Ветлугина и др.).

б) классификация музыкальных способностей по уровню сложности: элементарные (чувство музыкальной высоты, лада, ритма) и сложные (чувство формы, стиля, музыкальная обучаемость, исполнение, сочинение музыки) (М.С. Старчеус и др.) [189].

Помимо разнообразия классификаций музыкальных способностей, группа учёных (А.Л. Готсдинер, В.К. Тарасова, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпин и др.) внесла важное дополнение в ряд музыкальных способностей, предложенных Б.М. Тепловым [48, 194, 215, 216]. Этим дополнением стала музыкальная память (узнавание, запоминание, воспроизведение знакомой музыки). Исследователь Г.М. Цыпин, обосновывая это дополнение, считает важным тот факт, что «по существу, никакой род музыкальной деятельности был бы невозможен вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти». Следовательно, «наряду с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память образует триаду основных, ведущих музыкальных способностей» [216, с. 41].

Целесообразно сделать вывод о том, что основой формирования и развития музыкальных способностей (а, следовательно, и музыкальной одарённости) является музыкальная деятельность, вне которой способности не могут развиваться. Обращение к научным источникам, посвящённым изучению музыкальной деятельности, подтверждает этот вывод, основанный, в том числе, и на анализе её специфических черт: особенности самого музыкального звука (временный звучащий поток; отсутствие внешней предметности в звуковыражении); особенности музыкального языка (комплекс выразительных и смысловосущих элементов: интонация, мелодия, ритм, темп, тембр, динамика, форма и др.); особенности музыки

как искусства (триединый процесс: композитор – исполнитель – слушатель; условность коммуникативно-знаковой природы музыкального искусства). Музыкальные образы представляют собой эмоциональные порывы, движения, внутренние состояния, которые каждым ощущаются и осознаются индивидуально. Необходимо подчеркнуть своеобразие внутриличностного восприятия музыки и уникальность внешних действий, связанных с техникой игры на музыкальном инструменте, вокального исполнения, пластичности и координированности двигательного аппарата, реализации композиторского замысла. Импровизации свойственны своеобразие внутриличностного восприятия музыки и оригинальность, самобытность творческой составляющей реализации своего замысла в музыке и уникальность внешних действий, связанных с техникой игры на музыкальном инструменте, вокального исполнения. Музыкально-образовательной деятельности присущи своеобразие внутриличностного восприятия музыки и динамичность музыкально-эстетического обучения, воспитания, развития, степень работоспособности, волевых усилий в процессе формирования музыкальных знаний, умений, навыков, опыта, личностных качеств [32, 34, 51, 76, 112, 126, 128, 129, 130].

Из представленного выше анализа специфики музыкальной деятельности можно заключить, что общей особенностью всех её видов выступает музыкально-эстетическое восприятие. Согласно современной парадигме научных взглядов, качественные характеристики музыкально-эстетического восприятия как раз и выступают показателями музыкальной одарённости [27, 48, 118, 131, 147, 194, 195, 215].

Музыкально-эстетическое восприятие является психическим актом индивида, позволяющим не просто слышать, извлекать, придумывать музыкальные звуки, а познавать эти звуки как некую смысловую целостность, ощущая при этом художественно-эстетическую ценность музыки, осознавая, эмоционально сопереживая и открывая для себя духовную идею музыкального произведения, его новизну и красоту.



Не случайно Л.С. Выготский утверждает, что музыкально-эстетическое восприятие есть «...самая сложнейшая конструктивная деятельность, заключающаяся в том, что из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [33, с. 279]. Действительно, такое восприятие формирует у слушающего ребенка, исполняющего или сочиняющего музыку, субъективный образ этой музыки. Причём у каждого человека данный образ индивидуален.

Интересным, с точки зрения анализа одарённости ребенка, представляется выделение Г.С. Тарасовой трёх типов музыкально-эстетического восприятия. «Зрелищно-событийное» – когда воспринимающий музыку ярко ассоциирует её с наглядной конкретной жизненной ситуацией и лишь затем начинает осознавать эмоционально-экспрессивную сторону музыки. «Эмоциональное» – при котором воспринимающий обращён непосредственно к эмоциям, углубляющимся, расширяющимся и обрастающими разнообразными ассоциациями в ходе музыкальной деятельности. «Обычная слуховая ориентировка», так называемое «теоретическое слушание» – где на первый план выходит восприятие не эмоционального содержания музыки, а её формы, стиля, отдельных элементов. Для музыкальной одарённости, по мнению учёного, чрезвычайно важен второй тип восприятия – эмоциональное восприятие, восприятие как общение [194, с. 28-30].

Итак, рассмотрев музыкальные способности как важнейшие показатели музыкальной одарённости, мы провели краткий анализ видов музыкальной деятельности, без которых невозможно формирование музыкальных способностей и дали лаконичную характеристику музыкально-эстетическому восприятию как специфической особенности музыкальной деятельности. Дальнейшее изучение научных источников позволило выделить и другие существенные признаки музыкальной одарённости [4, 43, 52, 118, 192].

Во-первых, учёные констатируют некое соотношение музыкальной одарённости с возрастом (М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин

и др.) [84, 92, 98, 127, 144]. Например, в дошкольном и младшем школьном возрасте маркером музыкальной одарённости детей часто становится виртуозность исполнения технически сложных музыкальных произведений. В подростковом возрасте – художественно-творческая интерпретация, раскрывающая глубину понимания и индивидуального осознания музыки. В зрелом возрасте акцент переносится на творческую составляющую, демонстрацию ярких, оригинальных, самобытных продуктов музыкальной деятельности.

Психологам и педагогам известно, что в дошкольном и младшем школьном возрасте музыкально одарённые дети демонстрируют ярко выраженную восприимчивость, эмоциональность и повышенное любопытство к разнообразным мелодическим, ритмическим сочетаниям, многообразию тембров. К трём-четырёх годам они могут свободно выделять знакомые мелодии, зачастую могут чисто их проинтонировать, подбирать по слуху, импровизировать музыку и, если в этом возрасте начать обучать таких детей музыке, то они быстро овладевают нотной грамотой, рано и бегло читают ноты с листа.

Музыкальная одарённость в подростковом возрасте проявляется с необычайно сильной концентрацией на музыкальной деятельности, исключая другие предпочтения и даже общение со сверстниками, быстрым запоминанием и точным воспроизведением разнообразного композиторского музыкального материала, а эстетические чувства достигают художественной зрелости. Исполнение музыкальных произведений выделяется художественной и эмоциональной выразительностью, осмысленностью, наблюдаются черты индивидуального мастерства; активизируется критическое мышление, рефлексия, позволяющие осознано анализировать и оценивать как свои недостатки, так и свои сильные стороны.

В зрелом возрасте (от 18 лет и старше) безусловными признаками музыкальной одарённости можно считать уникальные, духовно-ценностные музыкальные творения; проявления феноменальной, высокоразвитой

профессиональной музыкальной памяти.

Во-вторых, возвращаясь к признакам музыкальной одарённости вообще, нельзя не учитывать влияние конкретной культурно-исторической эпохи (Л.С. Выготский, М.В. Кларин, В.А. Сластенин и др.) [33, 86, 144].

В-третьих, общественно-исторический прогресс в целом также влияет на проявление музыкальной одарённости детей. Появление инновационных программ обучения музыке, передовых методик освоения техники игры на различных музыкальных инструментах, авторских методов совершенствования вокальных возможностей и т.п., широкая доступность прогрессивных технологий музыкального развития, сети Интернет, безусловно, приводят к тому, что средний уровень исполнительских ресурсов с течением времени постоянно повышается. К примеру, в прошлом веке технически виртуозные музыкальные произведения могли исполнить лишь немногие музыканты, а эти же произведения в современных реалиях подвластны уже ученикам колледжей искусств (Д.Б. Богоявленская и др.). Вместе с тем целесообразно подчеркнуть, что общественно-исторический прогресс актуализирует скорее виртуозно-техническую характеристику музыкальной одарённости, но никак не касается сложных психических процессов музыкальной одарённости (музыкально-эстетическое восприятие, музыкальное мышление, музыкальное воображение и др.). Как справедливо утверждает Н.С. Лейтес, абсолютным показателем музыкальной одарённости во все времена было и остаётся проявление умений мыслить гармонически, полифонически, тембрально без изучения законов гармонии, полифонии или оркестровки, то есть «уметь раньше, чем знать»; яркие, самопроизвольные, не связанные с обучением проявления в области художественного творчества; опережение своих сверстников примерно на 2-4 года в результатах процесса музыкальной деятельности [114, с. 171].

Итак, резюмируем: 1) ядром музыкальной одарённости выступают музыкальные способности – комплекс индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного индивида от другого; 2) музыкальные

способности – это не любые индивидуальные особенности, а лишь те, которые создают успех в музыкальной деятельности, результатом которой становится продуктивный, художественно ценный, общественно значимый продукт деятельности; 3) музыкальная одарённость – развиваемое качество, поскольку все музыкальные способности динамичны (они постоянно трансформируются под воздействием включённости в музыкальную деятельность, полученного опыта, внутренних и внешних факторов жизнедеятельности одарённого ребёнка); 4) индикатором наличия (или отсутствия) музыкальной одарённости нельзя считать наличие (или отсутствие) какой-либо одной музыкальной способности, поскольку способности взаимодополняемы и взаимозаменяемы; 5) специфика музыкальной одарённости исходит из своеобразия музыкальной деятельности (уникальность музыкального звука; самобытность музыкального языка; неповторимость музыки как искусства; оригинальность и сочетаемость разнообразных видов музыкальной деятельности – слушание, исполнение, сочинение, импровизация, музыкально-образовательная деятельность; многосложность процесса музыкально-эстетического восприятия); 6) музыкальная одарённость, как и составляющие её музыкальные способности, не тождественны сумме музыкальных знаний, умений, навыков. Однако *музыкальное образование*, безусловно, создаёт мощный импульс к интенсивному развитию музыкальной одарённости.

Сосредоточим наше внимание на анализе профессиональной подготовки студентов колледжей искусств, музыкального образования в контексте формирования у будущих преподавателей *абнотивности* как показателя компетентности в педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми.

Колледжи искусств относятся к учебным заведениям среднего профессионального образования с углубленным обучением выпускников 9-х и 11-х классов специальностям, связанным с культурой и искусством. Срок обучения для выпускников 9-х классов – 3 года и 10 месяцев, для

выпускников 11-х классов – 2 года и 10 месяцев. В настоящее время в России насчитывается 83 колледжа искусств, которые расположены в 40 городах нашей страны. Отметим, что колледжи искусств предлагают абитуриентам широкую палитру учебных специальностей. Так, например, государственное профессиональное образовательное учреждение «Саратовский областной колледж искусств» (ГПОУ «СОКИ») и его филиалы (в городах Балаково, Балашов, Маркс, Вольск) осуществляют профессиональную подготовку по многим перспективным, востребованным на рынке труда специальностям.

1. Инструментальное исполнительство (по видам инструментов) (код специальности: 53.02.03):

- инструменты народного оркестра;
- оркестровые духовые и ударные инструменты;
- оркестровые струнные инструменты;
- фортепиано.

По всем видам музыкальных инструментов на данном отделении готовят выпускников с квалификацией: артист, концертмейстер, *преподаватель*.

2. Вокальное искусство (код специальности: 53.02.04) готовят выпускников с квалификацией: артист-вокалист, *преподаватель*.

3. Сольное и хоровое народное пение (код специальности: 53.02.05) готовят выпускников с квалификацией: артист-вокалист, руководитель народного коллектива, *преподаватель*.

4. Хоровое дирижирование (код специальности: 53.02.06) готовят выпускников с квалификацией: дирижёр хора, *преподаватель*.

5. Музыкальное искусство эстрады (по видам) (код специальности: 53.02.02):

- инструменты эстрадного оркестра;
- эстрадное пение.

По всем видам искусства эстрады на данном отделении готовят выпускников с квалификацией: артист, руководитель эстрадного коллектива,

*преподаватель.*

6. Теория музыки (код специальности: 53.02.07) готовят выпускников с квалификацией: организатор музыкально-просветительской деятельности, *преподаватель.*

7. Искусство балета (код специальности: 52.02.01) готовят выпускников с квалификацией: артист балета, *преподаватель.*

8. Народное художественное творчество (по видам) (код специальности: 51.02.01):

- театральное творчество;
- хореографическое творчество.

По всем видам художественного творчества на данном отделении готовят выпускников с квалификацией: руководитель любительского творческого коллектива, *преподаватель.*

9. Музыкальное звукооператорское мастерство (код специальности: 53.02.08) готовят выпускников с квалификацией: специалист звукооператорского мастерства.

10. Социально-культурная деятельность (по видам) (код специальности: 51.02.02) готовят выпускников с квалификацией: менеджер социально-культурной деятельности.

11. Библиотековедение (код специальности: 51.02.03) готовят выпускников с квалификацией: библиотекарь.

12. Дизайн (по отраслям) (код специальности: 54.02.01) готовят выпускников с квалификацией: дизайнер, *преподаватель.*

13. Актёрское искусство (код специальности: 52.02.04) готовят выпускников с квалификацией: актёр, *преподаватель.*

14. Цирковое искусство (код специальности: 52.02.03) готовят выпускников с квалификацией: артист цирка, *преподаватель.*

15. Живопись (по видам) (код специальности: 54.02.05) готовят выпускников с квалификацией: художник-живописец, *преподаватель.*

Все специальности, непосредственно касающиеся музыкальной

деятельности (за исключением лишь музыкального звукооператорского мастерства), нацелены на профессиональную подготовку либо концертирующих артистов, либо преподавателей музыки, которые будут обучать детей этому виду искусства. Не вызывает сомнения тот факт, что профессиональная подготовка и будущих артистов, и будущих преподавателей непосредственно и глубоко связана как с феноменом «музыкальная одарённость», так и с феноменом «абнотивность». Более того, мы уверены, что абнотивность в данном контексте выступает качественной характеристикой, показателем эффективности и продуктивности работы педагогических коллективов колледжей искусств. Логическим подтверждением этого являются несколько важных выводов:

1) абнотивность, как профессиональное качество, необходима преподавателям колледжей искусств для того, чтобы отбирать, обучать, развивать и профессионально подготавливать музыкально одарённых студентов с целью развития их талантов в области искусства и культуры;

2) абнотивность, как важнейшее профессиональное качество преподавателя в области музыкального искусства, необходима выпускникам колледжей искусств как для работы с музыкально одарёнными детьми, так и для самосовершенствования, творческой самореализации, развития собственной музыкальной одарённости.

Следует подчеркнуть, что поскольку термин «абнотивность» достаточно новый в психолого-педагогической науке, он ещё не вошёл в обиход образовательного процесса колледжей искусств. Однако многие теоретические и практико-ориентированные аспекты обучения в колледжах искусств, так или иначе, отражают суть абнотивности. Так, например, в ФГОС среднего профессионального образования, касающихся всех музыкальных специальностей (в редакции от 2021 года), в V разделе «Требования к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена» содержится запрос на формирование абнотивности у выпускников, что прослеживается в:

– ОК 4. требованием «осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития»;

– ПК 2.2. требованием «использовать знание в области психологии и педагогики, специальных и музыкально-теоретических дисциплин в преподавательской деятельности»:

– ПК 2.6. требованием «использовать индивидуальные методы и приёмы работы в исполнительском классе с учётом возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [151].

Профессиональная подготовка студентов колледжей искусств к преподавательской деятельности рассматривается нами через призму такого общепедагогического понятия как «профессиональная пригодность», анализируется с точки зрения профессиональной готовности студентов к педагогической работе с музыкально одарёнными детьми и, соответственно, в рамках процесса формирования абнотивности у выпускников колледжей искусств.

Требования к профессии «преподаватель» изначально сосредоточены в двух понятиях – «профессиональная пригодность» и «профессиональная готовность». Смысл первого термина очерчен рамками требований и ограничений, соответствие которым просто позволяет человеку работать преподавателем. Как считает исследователь Н.В. Кузьмина, существуют и некоторые «противопоказания» для выбора профессии «преподаватель», заключающиеся в дефектах речи, замкнутости, необщительности, выраженных в физических недостатках, нерасторопности, излишней медлительности, равнодушии к людям, отсутствию признаков бескорыстного интереса к человеку [99]. Смысл второго термина – «профессиональная готовность» – более широк, поскольку студент по своим духовным и психофизиологическим качествам может быть пригоден к профессии «преподаватель», но в силу отсутствия теоретико-практической составляющей ещё не готов работать преподавателем. Это как раз и



актуализирует процесс профессиональной готовности, которая является одновременно и целью, и качественным результатом профессиональной подготовки будущих преподавателей (Н.В. Кузьмина, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.).

Обращение к психолого-педагогической литературе по проблеме профессиональной готовности к *педагогической деятельности* показало, что исследования её проводятся во многих аспектах [14, 69, 99, 124, 134, 142, 182, 186, 225 и др.]. «Как показывает практика и целевые исследования, при всей своей многовариативности и субъективности в процессе работы над собой есть нечто общее – в содержательном плане *педагогов*, как правило, занимаются самосовершенствованием по следующим направлениям: развитие мировоззренческой и позиционной определенности, нравственности, расширение своего кругозора, совершенствование профессиональных и организационных качеств, формирование общей технической, правовой и педагогической культуры, эстетических и физических качеств, постоянное обновление знаний, совершенствование практических навыков и умений; способность к постоянному самосовершенствованию, устойчивой мотивации личностного развития; выработка умения управлять своим поведением, потребностями и чувствами, овладение методами и приемами эмоционально-волевой регуляции» [94, с. 144-145]. Так, например, в науке выделяют: психологическую и практическую готовность к труду преподавателя (Е.А. Климов и др.); временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность (В.Ю. Могилевская, Ю.И. Щербаков и др.), специальную и общую (Б.Г. Ананьев); функциональную и личностную (Н.В. Кухарев, В.А. Сластенин и др.). Всё это говорит о сложности изучаемого феномена. Ориентиром в этом вопросе для исследователей служит профессиограмма Н.В. Кузьминой [99]. Это своеобразный «идеальный структурный портрет» преподавателя, который составлен из двух частей. Первая часть опирается на содержательно-операционную составляющую педагогической деятельности (конструктивную,

организаторскую, коммуникативную и контрольно-оценочную/рефлексивную). В ней перечислены конструктивно-содержательные способности, означающие умение педагога отбирать и компоновать учебный материал, планировать и прорабатывать учебный процесс в целом; конструктивно-оперативные способности, связанные с умениями распределять свои действия и действия своих воспитанников; организаторские способности, отвечающие за действия по включению обучающихся в различные виды учебной деятельности (других видов совместной с преподавателем деятельности); коммуникативные способности, подразумевающие умение выстраивать педагогически целесообразные отношения преподавателя со всеми участниками образовательного процесса (обучающиеся, их родители, коллеги по работе, общественность); контрольно-оценочные способности, с наличием постоянной обратной связи.

Во второй части профессиограммы вычленены структурные показатели профессиональной готовности к преподавательской деятельности. Показатели детерминированы духовно-гуманистическими ценностями общества и эмоционально-волевым отношением личности к миру: интерес к педагогической профессии, убежденность в необходимости работы преподавателем, ощущение долга и ответственности перед обществом; положительное эмоциональное отношение к детям, следование нормам педагогической этики и такта, способность передавать им культуру, воспитывать патриотизм, гражданственность; проявление социальной активности; профессионализм уровня мастерства; научно-педагогическое мышление, позволяющее принимать творческие решения, созидать новые ценности; склонность к непрерывному самообразованию, творческой самореализации; физическое и психическое здоровье, высокий уровень работоспособности, творческой самоотдачи.

Выделенные Н.В. Кузьминой «идеальные» структурные компоненты профессиограммы дают целостное представление о готовности к педагогической деятельности, однако степень доминантности каждого из

компонентов остаётся дискуссионным вопросом в условиях профессионального образования. Одни учёные (Е.А. Климов, В.Ю. Могилевская, Ю.И. Щербаков и др.) акцентируют внимание на внутреннем настрое на определенное поведение с детьми, установке на активные и целесообразные действия в работе с ними [165, 224]. Другие (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.В. Хуторской и др.) подчёркивают значимость знаний и представлений будущего преподавателя об особенностях, условиях, современных требованиях к педагогической деятельности [75, 214]. Третьи под составляющими готовности к преподаванию подразумевают познавательные интересы, академические, дидактические, коммуникативные способности плюс педагогическое воображение, творчество и умение распределять внимание (В.А. Крутецкий, С.И. Курганский, Н.Р. Туравец, А.В. Тутолмин, Г.И. Щукина) [97, 200, 201, 226]. Четвёртая группа учёных (А.В. Батаршев, С.Д. Смирнов и др.) характеризуют профессиональную готовность как стремление преподавателя к принятию, реализации педагогически целесообразных идей, неся ответственность за них [14, 186]. Пятая команда психологов-аналитиков (А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) акцентируют внимание в процессе готовности на качественных характеристиках специальных знаний, умений и навыков, дающих возможность выполнять педагогическую деятельность на достаточно высоком уровне [146, 172]. Шестая группа учёных (Б.Г. Ананьев, Г.И. Железовская, А.В. Елисеева, Е.Н. Пономарёва и др.) дополняют структуру готовности к профессиональной педагогической деятельности таким элементом как потенциальные возможности, резервные силы личности, позволяющие со временем повышать продуктивность педагогического труда [7, 63, 154].

Несмотря на различие в акцентах учёных, характеризующих профессиональную готовность к педагогической деятельности, общим остаётся то, что это сложная подвижная система психики будущего преподавателя, она подвержена изменениям относительно внешних условий

и предстоящих профессиональных задач. Обратимся к научному обоснованию процесса формирования компонентов абнотивности (*мотивационно-целевого; когнитивного; технологическо-операционного; результативно-рефлексивного; аксиологического; аутопсихологического; эмпатии; социального интеллекта; актуальной креативности*) у студентов колледжей искусств в процессе их профессиональной подготовки.

**Мотивационно-целевой компонент абнотивности** определяет отношение студента к работе с одарёнными детьми через личностные и профессиональные мотивы (учебно-познавательные, профессиональные, социальные). Учебно-познавательные мотивы отражают интерес к музыкально-педагогической деятельности повышенной степени сложности и глубины, увлечённость решением психолого-педагогических и специально-музыкальных задач в работе с одарёнными детьми. В них заключается активная заинтересованность проблемой музыкальной одарённости, способов её выявления, сопровождения, поддержания, развития.

В основе профессиональных мотивов находится стремление будущих преподавателей-музыкантов к раскрытию индивидуальных музыкальных способностей одарённых детей, их творческой самореализации, желание профессионально самоутвердиться, творчески самореализоваться, добиться успеха в музыкально-педагогической деятельности.

Социальные мотивы будущих педагогов характеризуются потребностью приносить пользу обществу, развивать и обогащать культуру и искусство, получать одобрение окружающих, осознанием ценности абнотивности, потребностью в формировании и развитии её в собственных внутренних структурах.

Отметим, что далеко не всем студентам колледжей искусств (особенно первокурсникам) присущи данные мотивы. Чаще всего, в индивидуальных беседах со студентами называются следующие мотивы учебной деятельности: «желание сдать экзамен», «получить диплом об образовании», «избежать неприятностей за плохую успеваемость» [97-107]. Такая

мотивация, безусловно, не способствует формированию абнотивности. Причины этого мы связываем со следующими обстоятельствами: во-первых, слабая информированность студентов о музыкальной одарённости современных детей и потребностях общества в развитии молодого поколения и раскрытии их талантов; во-вторых, небольшое количество часов учебных разделов «Музыкальная педагогика», «Музыкальная психология» в дисциплине «Основы психологии и педагогики», изучаемых студентами в колледже искусств; в-третьих, недостаточное количество факультативных занятий или внеаудиторных мероприятий, на которых была бы представлена научно обоснованная информация о феноменах «музыкальная одарённость», «абнотивность», о формах, методах и приёмах работы с одарёнными детьми [112].

Формирование мотивационно-целевого компонента абнотивности у студентов колледжей искусств предполагает раскрытие преподавателями и наставниками общественной значимости и творческого характера педагогической деятельности, позитивного влияния на окружающую жизнь талантливых музыкантов и их гениальных музыкальных произведений.

**Когнитивный компонент абнотивности** напрямую связан с наличием у студентов колледжей искусств комплекса знаний (психолого-педагогических, предметных профессиональных, специальных). Устойчивые психолого-педагогические знания генерируют представления о профессии преподавателя музыки, теоретических основах продуктивного образования, реализации лично-ориентированного обучения, индивидуального подхода, педагогики сотрудничества, сотворчества, педагогической поддержки одарённых детей. Предметные профессиональные знания включают содержательно-методическую подготовку преподавателя музыки (в том числе и на уровне повышенной сложности, включающей стратегии ускорения, углубления музыкального образования одарённых детей). Специальные знания оснащают студентов научно обоснованной информацией как о природе музыкальной одарённости, способах её развития,

так и об абнотивности, путях и методах её формирования.

Интерииоризация психолого-педагогических, предметных профессиональных, специальных знаний студентами колледжа искусств может осуществляться на разных уровнях: на репродуктивном (повтор, действие по шаблону и др.) и на продуктивном (поиск новых способов, овладение новыми методами и педагогическими технологиями). Для формирования абнотивности важны оба уровня, но продуктивный уровень особенно важен, поскольку это свидетельствует о способе мышления, при котором будущий преподаватель может стать не просто ретранслятором учебной информации для музыкально одарённого ребёнка, а на основе этой информации решать проблемы раскрытия, поддержки и развития индивидуальных возможностей личности.

Вместе с тем, чтобы определить на каком именно уровне проходит интерииоризация знаний у студентов, преподавателям следует учитывать следующие характеристики, присущие процессу овладения личностью системой знаний: фундаментальность, мобильность, оперативность применения на практике; полнота, объём, точность, прочность.

**Технологическо-операционный компонент абнотивности** рассматривается нами как совокупность профессиональных умений преподавателя музыки, необходимых при работе с музыкально одарёнными детьми. Изучение научной литературы по вопросам педагогических умений позволяет заключить, что учёные-педагоги разработали уровневую классификацию для их оценки [27, 48, 125, 130, 152, 205, 215]. Чтобы определить, насколько сформированы педагогические умения у будущих педагогов-музыкантов, можно обратиться к уровневой классификации, предложенной К.К. Платоновым [152]. Он выделяет уровень первоначального недостаточно развитого умения, когда поставленные образовательные задачи решаются студентом, основываясь на разрозненных знаниях, более интуитивно, чем научно обоснованно, часто методом проб и ошибок. Характеризует среднеразвитое умение, когда поставленные

образовательные задачи решаются студентом на основе научно обоснованных обобщённых знаний, сами действия приводят к положительному результату, но носят репродуктивный характер (действия по шаблону). Учёный выделяет высокоразвитое педагогическое умение будущих педагогов. Отличительным его признаком выступает более высокая результативность за счёт использования будущими педагогами не только репродуктивных методов, но и творческих элементов мышления. Уделено внимание и мастерству, когда будущим педагогом одинаково эффективно решаются простые и сложные образовательные задачи, действия отличаются доминированием продуктивных элементов мышления и деятельности [39, 128, 140]. Анализ психолого-педагогической литературы, проведённый в рамках написания диссертационного исследования, позволяет выделить пять групп умений, необходимых для формирования абнотивности будущих преподавателей-музыкантов, обучающихся в колледжах искусств:

1. Дидактические умения, позволяющие применять современные приёмы и методы обучения музыкально одарённых детей технике игры на различных музыкальных инструментах, вокальному исполнению (классического, эстрадного, народного пения), импровизации и сочинению музыки; диагностировать детскую музыкальную одарённость: владение современными методиками выявления музыкальной одарённости; определение уровня развития музыкальных способностей, креативности; осуществлять включённое наблюдение; проводить собеседования, изучение аспектов музыкальной деятельности ребёнка; умение осуществлять мониторинг музыкальной одарённости личности; выявлять барьеры и стимулы развития музыкальной одарённости детей.

2. Аналитические умения, позволяющие провести анализ диагностических результатов музыкальной одарённости и выявить перспективы индивидуального развития конкретного ребёнка; оценить результативность применения технологии обучения ребёнка и развития его способностей, внести коррекцию в обучение и воспитание (если это

необходимо).

3. Проектировочные умения, дающие возможность самостоятельно планировать цели, содержание, конкретные задачи педагогической деятельности с музыкально одарённым ребёнком; прогнозировать результат развития способностей одаренного ребёнка; определять педагогические средства, методы и формы работы с музыкально одарёнными детьми; предусматривать возможные трудности в индивидуальной траектории развития одарённого ребенка.

4. Организаторские умения: использование приёмов подготовки и организации конкурсно-концертной деятельности музыкально одарённого ребёнка; владение навыками организации комфортной креативной среды обучения, воспитания и развития музыкальной одарённости; применение в работе приёмов психолого-педагогической помощи, поддержки, сопровождения музыкально одарённых детей.

5. Аналитико-организаторские умения: рационально распределять своё педагогическое время и внимание в работе с музыкально одарёнными детьми; организовывать художественно-творческой концертную деятельность, формирующую опыт собственной творческой деятельности.

**Результативно-рефлексивный компонент абнотивности** включает в себя самоанализ, самооценку и самоконтроль студента своей профессиональной готовности к работе с музыкально одарёнными детьми, умение объективно оценивать свои сильные и слабые стороны как будущего преподавателя, двигаться в сторону творческой самореализации и саморазвития.

**Аксиологический компонент абнотивности.** Данный компонент связан с ценностными установками студента: восприятие личности одарённого ребёнка как ценности общества; отношение к своей педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми как значимой, ценностной, требующей особой ответственности и добросовестности. Для формирования данного компонента абнотивности



очень важна положительная «Я» – концепция студента. Согласно мнению психологов, «Я» – концепция – это совокупность оценочных представлений о самом себе (Я как личность, Я как профессионал, Мои представления мира и других людей, Я в представлениях других людей) [20, 24, 42, 49, 89, 157, 170]. Сформированная положительная «Я» – концепция способствует сохранению студентом колледжа искусств своей самооценности, помогает самоутвердиться в профессии, почувствовать уверенность в своих профессиональных и личностных возможностях, стать конкурентоспособным, способствует развитию чувства профессиональной гордости, пониманию своего особого профессионального статуса как преподавателя, призванного приумножать в обществе художественные ценности, воспитывать ярких, неординарных музыкантов, обогащающих культуру.

**Аутопсихологический компонент абнотивности** отвечает за поддержание в студенте высокого уровня работоспособности в период его обучения в колледже искусств. Не вызывает сомнения, что работа с музыкально одарёнными детьми сложна, психологически, физически и эмоционально достаточно затратна. В связи с этим преподаватель испытывает переутомление, перенапряжение, стресс, эмоциональное выгорание. Аутопсихологические знания и умения в области методики релаксации, аутотренинга, техники волевой и эмоциональной саморегуляции, помогают будущему педагогу снижать тревогу, овладевать методами самоинструирования, убеждения и др. Они способствуют развитию его стрессоустойчивости, умению преодолевать трудности, дают возможность поддерживать физическую, психологическую и эмоциональную стабильность. Это оказывает положительное влияние на мотивацию к овладению абнотивностью, достижение позитивного педагогического результата в работе с музыкально одарёнными детьми.

**Эмпатия как компонент абнотивности** представляется нам одним из ведущих, среди прочих, в психолого-педагогическом взаимодействии с

музыкально одарённым ребёнком. Великий отечественный педагог К.Д. Ушинский был уверен, что в школе должна царствовать серьёзность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма. Ребенок должен чувствовать уважение, душевную теплоту, ласку, что не исключает требовательности со стороны педагога [204]. Музыкально одарённые дети отличаются особой психологической чувствительностью, яркой впечатлительностью, эмоциональной ранимостью. Кроме того, достаточно часто такие дети могут быть замкнутыми и сверхмнительными. Поэтому излишняя строгость, напористость преподавателя, его неосторожные высказывания в адрес ребёнка могут не просто навредить, а явиться причиной того, что ребёнок вовсе прекратит заниматься музыкой. Студент должен обладать такими личностными качествами, как: *профессиональная этика* (соблюдение преподавателем норм морали; взаимодействие педагога с ребёнком на основе представлений о таких моральных ценностях, как «добро», «зло», «справедливость», «честность»; оценка жизненных явлений, поступков и достоинств человека с точки зрения морали и нравственности); *педагогический такт* (педагогически целесообразное взаимодействие преподавателя с каждым воспитанником, не допускающее крайности в общении, проявляющееся во взаимном уважении); *эмпатия* (сопереживание, сопричастность, способность педагога понять и прочувствовать интересы, заботы, проблемы, огорчения и радости музыкально одарённого ребёнка); *толерантность* (принятие ребёнка как личность, уважение его права на свою точку зрения); *чувство юмора, терпение*.

**Социальный интеллект как компонент абнотивности** видится нам как психологический ресурс преподавателя, позволяющий ему успешно взаимодействовать в профессиональной сфере. Важно сформировать комплекс коммуникативных умений у студента колледжа искусств: быть открытым в общении с окружающими; уметь слушать и слышать не только

себя, в том числе в процессе педагогического общения с детьми; чувствовать и понимать состояние музыкально одарённого ребёнка; владеть вербальными и невербальными средствами в общении; научиться грамотно, красиво, эмоционально говорить; устанавливать субъект-субъектные диалогичные взаимоотношения с музыкально одарёнными детьми, выстраивать их в сотрудничестве и сотворчестве.

**Актуальная креативность как компонент абнотивности** связана с формированием у студентов колледжа искусств исследовательско-творческих умений: самостоятельное изучение, исследование детской музыкальной одарённости; отход от устоявшихся шаблонов в педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми; поиск новых продуктивных решений существующих профессиональных проблем; творческое саморазвитие.

Итак, подводя итог, можно утверждать, что **формирование абнотивности** у студента представляет собой **процесс** самоизменения в условиях обучения в колледже искусств. Он характеризуется уровнем мотивации к работе с одарёнными детьми; знаниями об абнотивности в контексте педагогического взаимодействия с детьми; развитием стрессоустойчивости и эмпатии у будущего преподавателя, коммуникативности, рефлексивности, креативности; уровнем владения современными техниками и методиками развития вокальных и исполнительских навыков музыкально-одарённых детей и навыками оказания психолого-педагогической помощи в сотворчества; приобретением педагогического опыта, позволяющего творчески самореализовываться и продуктивно работать с музыкально одарёнными детьми.

Следующий параграф работы будет посвящён разработке педагогической модели, которая может быть применена в профессиональной подготовке студентов, и обеспечивает сформированность абнотивности в целях плодотворной и эффективной работы будущих педагогов с музыкально одарёнными детьми.

### **1.3 Модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств**

Необходимость формирования абнотивности у будущих преподавателей для работы с музыкально одарёнными детьми создала потребность разработки и построения специальной модели формирования абнотивности у студентов в условиях их профессиональной подготовки в колледжах искусств.

Обращение к научным изысканиям показало, что в психолого-педагогической науке и практике наработан богатый опыт разнообразных моделей формирования социально востребованных личностно-деятельностных характеристик в условиях профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей, как в образовательных организациях среднего профессионального образования, так и в высшей школе [9, 12, 19, 55, 86, 141, 211]. Большинство исследователей считают педагогической моделью некое идеализированное теоретическое построение, дающее чёткое представление о том, что и как на практике нужно сделать, чтоб гарантированно получить запланированный результат и достигнуть поставленной цели (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко и др.). Преимуществом моделей (в отличие от педагогических методов и технологий) можно выделить такие важные характеристики как: более глубокую и широкую проработанность зависимостей, этапную последовательность заложенного в модель психолого-педагогического процесса. Чёткость и графическое представление («визуальность») хода изучаемого процесса и планируемых результатов, а также проработанность внешних и внутренних параметров, условий среды, социума, возможных препятствий и барьеров достижения поставленной цели делают востребованными педагогические модели для исследователей и практиков-педагогов.

В контексте проблематики нашего исследования модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств в условиях их профессиональной подготовки понимается как специально спроектированная дидактическая конструкция. Она состоит из трёх сопряжённых модулей (целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного). Рассчитана она на реализацию поэтапного процесса (начальное состояние – программирование абнотивности – культивирование абнотивности). Представленная в данном разделе диссертации сконструированная модель выполнена с учётом современных форм образовательной деятельности студентов колледжа искусств (музыкально-творческие проекты, фестивали искусств и др.).

Конструирование модели выполнено диссертантом на основе нескольких теоретических подходов в теории и методике профессионального образования. Первый – *компетентностный* подход (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.) [68, 69, 125, 211]. В рамках данного подхода абнотивность выступает как необходимая структура профессиональной компетентности преподавателя музыки, показатель успешности его работы с музыкально одарёнными детьми. Второй – *личностно-деятельностный* подход (Л.С. Выготский, М. В. Губина, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.) [33, 52, 145, 229]. Он связан с процессом формирования таких характеристик личности как способности распознать, поддержать и развивать музыкальную одарённость детей. Третий – *продуктивный* (Е.А. Александрова, В.И. Андреев, М.И. Башмаков, И. Бем, Н.Б. Крылова, Г.К. Парина, Й. Шнейдер, Г.П. Щедровицкий и др.), актуализирующий включённость студентов в различные виды музыкально-педагогической и музыкально-творческой деятельности [6, 8, 16, 17, 98, 142, 223]. При создании модели была востребована опора на *концепцию детской одарённости* (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А.И. Савенков и др.) [23, 114, 127, 233, 177]. Потребовались знания об *исследовании особенностей*

*музыкальной одарённости* (А.А. Видяпина, А.О. Гетманенко, М.Б. Зацепина, С.М. Зырянова, Л.Ю. Калинина, Б.М. Теплов, А.Т. Ферзалиева и др.) [30, 43, 66, 71, 73, 195, 196]. Были детально изучены *труды, разрабатывающие проблемы профессиональной психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности как состояния и как качества личности* (Г.И. Железовская, Е.А. Климов, В.А. Пономаренко и др.) [63, 153, 165]. Подвергнуты анализу *идеи в области музыкально-педагогического профессионального образования* (В.И. Коваленко, Б.Д. Критский, С.И. Курганский, В.Г. Ражников, И.Э. Рахимбаева, О.А. Соколова, Е.А. Тупичкина, Н.Р. Туравец, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и др.) [96, 168, 170, 200, 216, 225]. Модель было возможно разработать только на основе знаний о *теории моделирования и проектирования* в педагогике (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина и др.) [21, 86, 181, 193]. Чтобы выполнить моделирование процесса формирования абнотивности у студентов потребовалось выполнить анализ психологических трудов (Е.П. Ильин, Т. Любарт, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, С.Р. Яголковский и др.) [72, 122, 147, 196, 228], а также анализ педагогических научных публикаций (Н.Ф. Вишнякова, О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк, А.В. Мудрик, Е.В. Савелова, В.Г. Рындак и др.), отражающих проблемы ценностей преподавателя, его творческой самореализации в педагогической деятельности [31, 49, 130, 174, 176]. Необходимо было изучение трудов, в которых освещаются пути развития индивидуальности, креативности, раскрыта парадигма абнотивности личности педагога (Ю.А. Адушева, М.В. Губина, Н.В. Дударева, М.М. Кашапов и др.) [2, 3, 52, 81].

Итак, перейдём непосредственно к нашей модели (Рисунок 1). Раскроем теоретический смысл каждого её элемента более подробно, поскольку прикладные аспекты апробации модели будут отражены нами во второй главе диссертационного исследования.

**І ЦЕЛЕВОЙ МОДУЛЬ****Цель: формирование абнотивности у студентов, достижение творческого её уровня****Задачи:****развивать у студентов мотивацию, формировать комплекс знаний, умений, личностных качеств, характеризующих абнотивного преподавателя, успешно работающего с музыкально одарёнными детьми****Подходы:**

компетентностный

лично-деятельностный

продуктивный

**Принципы:**

прочности, связи теории с практикой

активности, открытости, самостоятельности

целеполагания, самообразования

**II СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ МОДУЛЬ****Учебно-музыкальная,  
музыкально-педагогическая деятельность, творческая самореализация****Теоретическая подготовка студентов к  
музыкально-педагогической деятельности****Практико-ориентированная подготовка студентов к  
музыкально-педагогической деятельности****Организационное построение:****Последовательные ступени формирования абнотивности: 1) начальное состояние абнотивности;  
2) программирование абнотивности; 3) культивирование абнотивности****Методы:**

- исследовательский
- проблемный
- игровой
- педагогической поддержки

**Формы:**

- аудиторные (лекции, семинары, групповые и индивидуальные музыкальные занятия)
- внеаудиторные (педпрактика, мастер-классы, концертная, конкурсная, проектная деятельность студентов)

**Средства:**

- дидактические (книги, методические пособия и пр.)
- музыкально-творческие проекты
- информационно-коммуникационные (ресурсы сети «Интернет», интернет-форумы «Педагогическое сообщество», «Новая школа», «Развитие», «Независимые педагоги» и др.; сообщества, web-сайты музыкально-творческой направленности (международный конкурс для начинающих педагогов «Творческий проект», «Мой педагогический опыт» и др.)

**Педагогические условия:**

- оснащение учебным психолого-педагогическим и музыкально-методическим инструментарием, позволяющим распознавать признаки одарённости, поддерживать и развивать креативность, индивидуальность;
- организация комфортной креативной среды в колледже искусств;
- включение в многообразные виды учебной и концертной музыкально-творческой деятельности;
- наличие субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества;
- организация взаимодействия колледжа искусств с учреждениями образования, культуры и искусства, работающих с музыкально одарёнными детьми.

**III РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ МОДУЛЬ****Критерии:****мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный, аксеологический, аутопсихологический, эмпатийный, интеллектуальный, креативный****Показатели:**

- интерес к работе с музыкально одарёнными детьми, желание достижения профессионального успеха, стремление к творческой самореализации;
- запас знаний в контексте одарённости, абнотивности, возрастной психологии, аутопсихологии;
- развитые личностные качества (аксиологическая направленность личности; стрессоустойчивость; эмпатия; коммуникативность; креативность, рефлексивность);
- умения (владение современными техниками и методиками развития музыкально одарённых детей);
- организации комфортной креативной среды обучения и воспитания музыкальной одарённости, включающая психолого-педагогическую помощь, поддержку, сотворчество, опыт творческой деятельности).

**Уровни сформированности абнотивности: адаптивный, реконструктивный, творческий****Результат: сформированность абнотивности у студентов колледжей искусств**

Рисунок 1 – Модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств

### Первый модуль - **целевой**.

В психолого-педагогической литературе (В.И. Андреев, Э.Ф. Зеер, Г.А. Коломенкова, В.А. Сластёнин, С.Л. Рубинштейн и др.) цель объясняется как желаемый, достижимый и реальный, а не воображаемый итог (продукт) деятельности [8, 68, 89, 145, 172]. Структура деятельности (по С.Л. Рубинштейну, Г.И. Щукиной) представлена следующим образом: цель → мотив → содержание → способ → результат. То есть цель является началом – основой всякого действия и одновременно – результатом, соотнесённым с начально задумываемым.

Цель придаёт деятельности педагога осознанность и завершённую. В нашей модели целью считаем включение студентов колледжа искусств в процесс сформированности абнотивности на высоком (творческом) уровне, что обеспечит успешность в музыкально-педагогической деятельности с одарёнными детьми. Достижению запланированной цели содействуют сформулированные задачи, которые осознаются как практические шаги к намеченному результату.

Относительно нашего предмета исследования **задачами** видится работа над каждым конкретным компонентом абнотивности. В рамках формирования *мотивационно-целевого компонента* – развитие у студентов учебно-познавательных мотивов (желание заниматься музыкально-педагогической деятельностью повышенной степени сложности и глубины, др.); профессиональных мотивов (желание творчески самореализовываться и др.); социальных мотивов (развивать и обогащать культуру, искусство, обучать и воспитывать будущее поколение музыкантов). *Когнитивный компонент* предполагает овладение студентами колледжа искусств знаниями: психолого-педагогическими (с акцентом на продуктивном, компетентностном и личностно-ориентированном обучении, педагогике сотрудничества); предметными профессиональными (с акцентом на содержательно-методическом аспекте подготовки преподавателя музыки к работе повышенной сложности с музыкально одарёнными детьми); специальными (о природе



музыкальной одарённости, абнотивности, путях и методах её формирования). При реализации педагогом *технологическо-операционного компонента* – формирование у студентов диагностических умений (выявление детской музыкальной одарённости); аналитических умений (оценка перспектив развития ребёнка и т.д.); проектировочных умений (планирование, прогнозирование работы с музыкально одарёнными детьми, выбор психолого-педагогического и методического инструментария); организаторских умений (использование практико-ориентированных приёмов и методик музыкального обучения одарённых детей и др.); аналитико-организаторских умений (рациональное распределение времени; сосредоточение на технологии педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми).

*Результативно-рефлексивный компонент* решает вопросы совершенствования у студентов колледжа искусств навыков рефлексии. *Аксиологический компонент* формирует в студентах ценностно-смысловое отношение к своей будущей профессии преподавателя музыки, развитие в них позитивной «Я» – концепции. *Аутопсихологический компонент* развивает у студентов стрессоустойчивость, физическую, психологическую и эмоциональную стабильность, умения преодолевать трудности. *Эмпатия* характеризует наличие профессиональной этики, педагогического такта, толерантность.

*Социальный интеллект* – это компонент, дающий представление о расширении палитры коммуникативных умений студентов (быть открытым в общении с людьми, обладать вербальными и невербальными средствами коммуникации, устанавливать взаимоотношения с музыкально одарёнными детьми на основе овладения приёмами сотрудничества, сотворчества, педагогической поддержки). *Актуальная креативность* характеризует уровень развития исследовательско-творческих умений студентов, формирование интереса к творческому саморазвитию и творческой самореализации.

Следующий модуль – **содержательно-процессуальный**. Этот модуль раскрывает: как и с помощью чего необходимо формировать абнотивность у студентов колледжей искусств.

Содержательными элементами построения модуля выделены процесс диагностики исходного состояния сформированности абнотивности у студентов, а также теоретическая и практико-ориентированная подготовка студентов к музыкально педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми.

Диагностикой, по мнению учёных (А.А. Деркач, И.В. Плаксина, В.Г. Рындак и др.), называют процесс распознавания объекта, установление его качеств [56, 58, 143, 149, 159, 174]. Результаты диагностики и их соотнесённость в начале и конце процесса формирования абнотивности у студентов колледжа искусств помогут сделать вывод о результативности изучаемого процесса и об эффективности предложенной авторской модели.

Заложенные в модель методики диагностики сформированности у студентов абнотивности позволяют отследить процесс, как в целом, так и по каждому отдельному компоненту абнотивности. (Методики диагностики мотивационно-целевого, когнитивного, технологическо-операционного, результативно-рефлексивного, аксиологического, аутопсихологического, эмпатийного, интеллектуального, креативного компонентов абнотивности будут представлены в разделах 2.1 и 2.3 диссертационного исследования).

Анализ научных работ Ю.А. Адушевой, М.В. Губиной, М.М. Кашапова, М.И. Лукьяновой по проблеме формирования абнотивности у будущих педагогов позволяет говорить о том, что содержанием этого процесса фактически выступает учебно-профессиональная деятельность, сочетающая в себе теоретическую и практико-ориентированную подготовку к профессии «преподаватель музыки» [2, 3, 52, 78, 121].

Современная парадигма среднего профессионального образования, в опоре на ФГОС СПО, ориентирует на необходимость генерирования у студентов колледжей искусств общих и профессиональных компетенций, слагаемыми которых являются теоретические знания, практические умения, навыки и опыт деятельности. Известно, что учебные знания развёртывают

когнитивные процессы студентов, способствуют профессионализации их мышления [165, 208, 211].

М.М. Кашапов констатирует прямую зависимость формирования абнотивности будущего преподавателя с уровнем развития его когнитивных процессов, отмечая ещё и сопряжённость данных процессов с успешностью и продуктивностью в педагогической деятельности с одарёнными детьми [81]. Кроме того, М.В. Губина, М.М. Кашапов проследили в своих исследованиях взаимосвязь и пересечение интеллектуальных и творческих показателей личности будущих педагогов, с разными уровнями сформированности абнотивности.

«...Педагогу нужно научиться рефлексии в отношении собственной деятельности и результатов своих профессиональных действий. В практической деятельности ему потребуются способности к проективной стратегии как групповой, так и индивидуальной деятельности» [94, с. 140]. Абнотивный педагог отличается от неабнотивного набором когнитивных показателей: внушительным запасом знаний, более высоким уровнем креативности, быстротой мыслительных операций, гибкостью и вариативностью решений педагогических проблем.

При конструировании нашей модели мы исходили из идеи о том, что когнитивные процессы во многом зависят от информационно-теоретической подготовки студентов, от их профессиональных знаний, умений, наличия опыта творческой музыкально-педагогической деятельности. В связи с этим для эффективного формирования абнотивности в содержательное построение модели заложено оснащение студентов колледжей искусств необходимой базой психолого-педагогических, предметных профессиональных и специальных знаний, включающих многочисленные грани подготовки будущего преподавателя музыки.

Особое значение придается специальным знаниям, поскольку именно они касаются непосредственно работы с категорией «музыкально одарённые дети», а студенту колледжа искусств, планирующему работать преподавателем

музыки, очень важно знать о признаках музыкальной одарённости, которые не только непосредственно связаны с музыкальными способностями ребёнка, но и затрагивают психологические характеристики таких детей.

Не вызывает сомнения тот факт, что музыкально одарённые дети неодинаковы по чертам своего характера, особенностям темперамента, воспитания в семье, пристрастиям и интересам. Однако изучение научных работ, посвящённых музыкально одарённым детям, и личный опыт педагогической деятельности автора данного диссертационного исследования позволяют выделить общие черты, свойственные значительной массе музыкально одарённых детей и подростков [28, 128, 140, 162, 173, 180, 216].

У большинства музыкально одарённых личностей своя система ценностей, приоритетное место в которой занимает интересный именно для них вид музыкальной деятельности, склонности и способности к которому у них ярко выражены. На практике замечено, что такие дети проявляют удивительную собранность, внимательность, повышенную работоспособность, проявляющуюся в потребности заниматься музыкой долгое время без усталости и отдыха. Они быстро осваивают нотный материал и сложности исполнения музыкальных произведений, могут демонстрировать высокий уровень моторики и мыслительных процессов, что особенно важно.

Следовательно, у многих музыкально одарённых детей фиксируется широкий спектр познавательных интересов, стимулирующих их мыслительную активность, они способны рассуждать о добре и зле, красоте и уродстве. Обладают повышенной и вневозрастной впечатлительностью, эмоциональной ранимостью и чувствительностью. А проявлением этого могут быть слёзы, смех, гнев ребёнка при прослушивании и исполнении музыкальных произведений. Некоторые жизненные эпизоды могут стать ярко переживаемыми и даже кардинально меняющими жизнь для музыкально одарённых детей, к тому же отличающихся такими чертами, как перфекционизм, неудовлетворённость и повышенный локус контроля. Например, музыкально одарённый ребёнок может без усталости часами исполнять

какой-либо фрагмент музыкального произведения, добиваясь только ему понятного совершенства звукоизвлечения, а неудовлетворённость может проявляться в преувеличенной критике к себе и своим достижениям, низкой самооценке. Нестабильность психических состояний проявляется от частой эмоциональной возбуждённости до психической напряжённости, тревожности, застенчивости, стеснительности. Одарённые дети отличаются преувеличенной автономностью, сложностью, иногда конфликтностью общения с окружающими, они настолько погружены в круг своих интересов, что их не волнует общее мнение, сложившиеся правила. В результате окружающие сверстники относятся к музыкально одарённым детям по-разному. Некоторые музыкально одарённые дети достаточно благополучны, хорошо учатся, быстро адаптируются к новым условиям, пользуются популярностью, привлекая внимание своей неординарностью, великолепной игрой на музыкальных инструментах, выдающимся вокалом. Другие музыкально одарённые дети, не отличаясь тактом и терпимостью к тем, кто ниже их по интеллекту, могут вызывать раздражение у окружающих, проявляя странности в поведении. Отсутствие навыков социального поведения, отчуждённость вызывают удивление, насмешки у одноклассников, которые придумывают обидные и унижительные прозвища, устраивают неприятные розыгрыши, объявляют бойкоты, иногда даже устраивают драки. В силу этого музыкально одарённые дети часто замыкаются в себе, ищут общения с младшими детьми или, наоборот, контактируют с более взрослыми.

Особенностью музыкально одарённых детей можно назвать и явное доминирование интеллектуального, музыкального развития над социальным и, особенно, физическим развитием. Практика показывает, что у большинства музыкально одарённых детей слабое физическое здоровье, они не любят спорт и физкультуру. Признаком музыкально одарённых детей является их неуёмная потребность во внимании взрослых (учителей в школе, преподавателей музыки, родителей), активная любознательность музыкально одарённого ребёнка приводит к монополизации его контактов с окружающими, что вызывает

негативные эмоции у других детей и может привести к конфликтам в детской среде. Отметим, что такая черта характера музыкально одарённых детей обусловлена в значительной мере ролью их семьи. Несмотря на различие в составе (полная – неполная семья), материально-бытовых условиях (хорошая материальная обеспеченность – нуждающиеся в материальной помощи семьи), общим для всех семей с музыкально одарёнными детьми является повышенное (иногда даже гипертрофированное – полностью сосредоточенное на интересах и нуждах только ребёнка) внимание к своим детям. Наблюдения из личного опыта диссертанта показывают, что можно выделить как положительные, так и отрицательные факторы семейного воспитания музыкально одарённых детей. Важно учитывать их в музыкально-педагогической деятельности. К положительным моментам относятся: приоритет и ценность образования, пропагандируемые в семьях музыкально одарённых детей; раннее приобщение родителями своего ребёнка к музыкальному искусству, обучение игре на музыкальном инструменте (часто сами родители являются наставниками); повышенное внимание к динамике музыкального обучения, уровню сложности исполняемых ребёнком музыкальных произведений, тщательный подбор репертуара и т.д. К отрицательным факторам семейного воспитания музыкально одарённых детей отнесены гипертрофированное внимание к жизнедеятельности своего ребёнка, слишком активное вмешательство в учебный процесс музыкально одарённых детей, которое выражается в самостоятельном выборе родителями музыкального репертуара для своего ребёнка, критика тех или иных методических приёмов учителей в школе и преподавателей музыки. Как правило, детоцентричность родителей часто приводит к тому, что музыкально одарённые дети приобретают черты избалованности, эгоизма, у некоторых даже отсутствуют элементарные социально-бытовые навыки (примером могут быть музыкально одарённые подростки, не умеющие разогреть себе пищу, пользоваться некоторыми элементарными бытовыми приборами, планировать и осуществлять покупки).

Представив краткую характеристику особенностей музыкально одарённых детей, о которых должны знать будущие преподаватели музыки, и которые рассмотрены нами в рамках специальных знаний теоретической подготовки студентов колледжей искусств, вернёмся к элементам модели. Дополнением теоретической профессиональной подготовки является практико-ориентированная подготовка студентов колледжей искусств к проявлению абнотивности в работе с детьми, нашедшая отражение в модели. Данная подготовка видится как целенаправленное наращивание опыта музыкально-творческой педагогической деятельности через развитие музыкально-исполнительских навыков детей, наращивание их креативности, формирование конкретных педагогических умений (диагностика детской музыкальной одарённости, анализ перспектив развития ребёнка, планирование, прогнозирование работы с музыкально одарёнными детьми; выбор психолого-педагогического и методического инструментария; организация обучения и воспитания музыкально одарённых детей). Организационные элементы процессуального модуля воспроизводят механизм процесса формирования абнотивности у студентов колледжа искусств, а также дают представление о сопутствующем этому психолого-педагогическом инструментарии.

Изучение научных трудов в области формирования абнотивности у будущих преподавателей (Ю.А. Адушева, М.В. Губина, М.М. Кашапов, М.И. Лукьянова и др.) подтвердило наше предположение о том, что этот процесс протекает поэтапно, постепенно [3, 52, 81, 121]. Считаем логичным и научно обоснованным выделить следующие последовательные ступени формирования абнотивности: 1) начальное состояние абнотивности; 2) программирование абнотивности; 3) культивирование абнотивности.

Анализ **начального состояния** сформированности абнотивности настраивает студентов на самопознание и диагностику (самодиагностику): измерение собственной музыкальной одарённости; выявление наличия и объёма психолого-педагогических, предметных и специальных знаний в контексте проблемы музыкальной одарённости и абнотивности; определение степени

развитости умений музыкально-педагогической деятельности, психологических качеств (рефлексивности, аксиологической направленности, стрессоустойчивости, эмпатийности, коммуникативности, креативности), сильных и слабых сторон своей личности, индивидуальных проблем, страхов, фобий, препятствующих наращиванию ресурсов абнотивности.

Мы полагаем, что ступень анализа начального состояния абнотивности приведёт студентов к осознанию существенного несовпадения своего «Я» – реального музыкально-педагогического с «Я» – идеальным музыкально-педагогическим. Предполагаем, что такое рассогласование станет импульсом к появлению у студентов мотивов формирования абнотивности.

Параллельно с самопознанием и самодиагностикой, преподавателям колледжа искусств необходимо развернуть независимую диагностику сформированности абнотивности у студентов, проанализировать индивидуально-психологические и музыкально-творческие особенности студентов, их потенциальные ресурсы для работы с музыкально одарёнными детьми. Для этого образовательный процесс колледжа, в рамках нашей модели, акцентирует внимание на самораскрытии личности, на проявлении студентами качеств абнотивности в самых различных видах деятельности (учебно-музыкальной, учебно-педагогической, общественной, научной, художественной и др.). Студенты приобретут знания о сущности музыкальной одарённости, абнотивности, способах их развития.

Вторая ступень процесса формирования абнотивности у студентов колледжей искусств, заложенная в модель, – **программирование абнотивности**. Нам представляется, что ключевыми отличиями от предшествующей ступени станут следующие изменения в каждом компоненте абнотивности студентов.

*В мотивационно-целевом компоненте* это будет переход отдельных мотивов, возникших на первой ступени (интерес к музыкальной одарённости, абнотивности; желание заниматься музыкально-педагогической деятельностью повышенной степени сложности и глубины; стремление раскрывать в детях



индивидуальность, желание творчески самореализовываться, быть компетентным и др.) в устойчивую мотивационную установку студентов к формированию абнотивности в собственных внутренних структурах.

*Когнитивный компонент* будет способствовать углублению и расширению базы психолого-педагогических, предметных и специальных знаний студента в контексте готовности к педагогическому взаимодействию с музыкально одарёнными детьми.

*Технологическо-операционный компонент* «раскроет» количественное увеличение и качественное улучшение разнообразных профессиональных умений студентов: 1) диагностических (мониторинг детской музыкальной одарённости); 2) аналитических умений, связанных с оценкой перспектив музыкального обучения, воспитания и развития музыкально одарённых детей; 3) проектировочных – отвечающих за планирование, прогнозирование работы с музыкально одарёнными детьми, выбор психолого-педагогического и методического инструментария; 4) организаторских – сопряжённых с использованием приёмов и методик музыкального обучения повышенной степени сложности для музыкально одарённых детей; 5) аналитико-организаторских умений.

*Результативно-рефлексивный компонент* «покажет» накопление и обновление умений студента анализировать, оценивать, контролировать и корректировать себя и свою деятельность.

По *аксиологическому компоненту* будет понятно появление и развитие во внутренних структурах личности студента ценностно-смыслового отношения к своей будущей профессии преподавателя музыки, работа над своей «Я» – концепцией, процессами самости (самообразование, творческое саморазвитие, творческая самореализация).

*Аутопсихологический компонент* «даст знать» о приобретении студентами аутопсихологических знаний, наращивании умений эмоционально-волевой саморегуляции, формировании навыков стрессоустойчивости.

*Эмпатия* охарактеризует овладение студентами навыками профессиональной этики, педагогического такта, толерантного отношения к окружающим.

В рамках *социального интеллекта* можно определить, насколько студент знаком с особенностями субъект-субъектных диалогичных взаимоотношений и приёмами сотрудничества в процессе педагогического взаимодействия.

*Актуальная креативность* студента будет определена в результате анализа его портфолио: участие в различных художественных фестивалях, творческих проектах, концертно-творческой деятельности, научной работе (рефераты, курсовые, написание научных статей и др.).

Главным итогом данной ступени становится включённость студентов в авторский проект «Абнотивность преподавателя-музыканта». Данный проект связан с разработкой и последующей реализацией студентами индивидуальных программ по формированию у себя абнотивности (более подробно об этом проекте и индивидуальных программах студентов будет изложено в разделе 2.2 диссертационной работы).

Третья ступень процесса формирования абнотивности – ***культивирование абнотивности*** – рассчитана на реализацию абнотивного потенциала студента под руководством преподавателей. Результатом данной ступени должна стать трансформация отдельных компонентов абнотивности в целостное личностное новообразование и достижение студентами более высокого творческого уровня сформированности абнотивности в конце их обучения в колледже искусств.

Перейдём к следующему элементу организационного построения нашей модели – формам, методам и средствам формирования абнотивности у студентов колледжей искусств.

К ***формам*** мы отнесли сочетание аудиторных и внеаудиторных занятий студентов в ходе профессиональной подготовки к деятельности преподавателя музыки вообще и с музыкально одарёнными детьми в частности.

*Аудиторные формы*, на которых студенты могут получить, закрепить и обобщить информацию по абнотивности, развить отдельные умения и качества личности, связанные с исследуемым феноменом, – это лекции, семинары, групповые и индивидуальные музыкальные занятия.

В контексте нашей проблемы для студентов колледжей искусств важное значение приобретает изучение следующих учебных дисциплин: «Основы психологии и педагогики», «Анализ музыкальных произведений», «Репертуар детских музыкальных школ (ДМШ)», «Учебно-методическая литература и ведение учебной документации в учреждениях дополнительного образования детей (ДОД)».

Велика роль, на наш взгляд, групповых и мелкогрупповых форм по дисциплинам: «Областные певческие стили», «Изучение народных инструментов», «Методика постановки голоса и преподавания специальных дисциплин», «Народная музыкальная культура», «Расшифровка и аранжировка народной песни» (по 2 человека) и др.

Весомый вклад в процесс формирования абнотивности у будущих преподавателей музыки могут внести индивидуальные занятия со студентами: «Постановка голоса», «Сольное пение», «Дирижирование», «Чтение хоровых и ансамблевых партитур», учебная дисциплина «Специальный инструмент» (по видам музыкальных инструментов), которая входит в междисциплинарный курс профессионального модуля «Исполнительская деятельность», и др.

Существенный вклад в формирование абнотивности у студентов колледжей искусств вносят дисциплины учебной практики в форме аудиторных занятий обучения, дополняющие междисциплинарные курсы профессиональных модулей: ПМ 01. Исполнительская деятельность, ПМ 02. Педагогическая деятельность, ПМ 03. Организационная деятельность по основным видам деятельности. Студенты формируют практические навыки профессиональных и общих компетенций для будущей работы с одарёнными и талантливыми воспитанниками на дисциплинах учебной практики: УП «Сольное и хоровое народное пение», УП «Хоровой класс»,

УП «Ансамблевое исполнительство», УП «Концертмейстерская подготовка» и др.

Широкое применение *внеаудиторных форм* формирует отдельные компоненты абнотивности студентов. Это, прежде всего, исполнительская и производственная практики, на которых студенты могут реально попробовать свои психолого-педагогические и музыкальные умения работы с музыкально одарёнными детьми. Мастер-классы, в ходе которых студентам даётся возможность перенять продуктивный опыт работы с музыкально одарёнными детьми; микропреподавание (уроки-соавторства студента-практиканта и учителя-мастера), концертная, конкурсная, проектная деятельность студентов также способствуют формированию абнотивности студентов колледжа искусств.

Далее обратимся к *методам* формирования абнотивности у студентов колледжей искусств, применение которых нацелено на развитие у студентов продуктивного мышления, креативности, нацеленности на творческую самореализацию в своей будущей педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми. Приведем краткую характеристику предлагаемых в модели методов: *исследовательский* (главными характеристиками которого выступает включённость студентов в поисково-познавательную деятельность по проблемам абнотивности и музыкальной одарённости); *проблемный* (нацеленный на актуализацию в студентах самостоятельности, инициативности, креативности); *игровой*, позволяющий снять излишнее напряжение, боязнь студентов перед реальной деятельностью с музыкально одарёнными детьми; ролевые и имитационные игры, предполагающие отработку возможных решений психолого-педагогических и музыкально-педагогических проблем взаимодействия с музыкально одарёнными детьми; *педагогической поддержки* (овладение студентами умениями, которые им потребуются в последующей работе с музыкально одарёнными детьми).

Перейдём к следующему элементу содержательного построения – *средствам* формирования абнотивности у студентов колледжей искусств: *книги, учебно-методические пособия* (включая авторские).

Эффективным средством формирования абнотивности у студентов колледжей искусств являлись *Интернет-ресурсы*, способствующие самостоятельному освоению информации об абнотивности и музыкальной одарённости: использование медиа как источник информации, пользование электронной библиотекой (хранение и передача ссылок); участие в электронных научно-практических конференциях, в форумах музыкальных сообществ и творческих объединений, мастер-классах (получение информации, обмен опытом); использование ресурсов облачных технологий для создания учебного и творческого проекта (создание личных кабинетов, редактирование текстов работ, экспертиза материалов); использование сервисов для преодоления географической удаленности и выстраивания образовательной и профессиональной культуры с другими учреждениями образования в области искусства и культуры (учеба на курсах повышения квалификации, участие в творческих конкурсах исполнительского и педагогического мастерства, консультация экспертов); онлайн-игры, приложения с контролем правильности результатов для развития музыкальных способностей, программы для создания красочных презентаций, проверочных тестов, музыкальных кроссвордов; просмотр документальных фильмов о жизни и работе выдающихся педагогов-музыкантов, возможность осуществлять виртуальные путешествия в мир музыки и искусства.

Для активизации внимания студентов к проблеме абнотивности перед тем, как студентам был предложен авторский проект «Абнотивность преподавателя-музыканта», мы представили им информацию и видеофрагменты об интересных фактах педагогической деятельности преподавателей, являющихся выдающимися музыкантами и одновременно педагогами не менее известных и талантливых мастеров (А.Г. Рубинштейн – наставник гениального П.И. Чайковского; Н.А. Римский-Корсаков –

преподаватель А.С. Аренского; Г.Г. Нейгауз – педагог С.Т. Рихтера, Э. Гилельса; Е.Ф. Гнесина – её учениками были Л.Н. Оборин, А.И. Хачатурян, Е.Ф. Светланов и др). Возникшие в ходе этого мероприятия эмоции и живой интерес студентов способствовали заинтересованности студентов в нашем последующем проекте.

Кроме того, достаточно эффективными средствами формирования у студентов абнотивности мы посчитали *музыкально-творческие проекты*.

Музыкально-творческие проекты представляют собой самостоятельное исследование студентом или группой студентов проблемы абнотивности и детской музыкальной одарённости, разработку планов формирования собственной абнотивности, набор и описание различных практико-ориентированных приёмов работы с музыкально одарённым ребёнком, представление и защита полученных в ходе проекта результатов (конкретный пример реализации музыкально-творческого проекта «Абнотивность преподавателя-музыканта» будет описан в разделах 2.2. и 2.3 диссертационного исследования).

Последний элемент организационного построения модели – *педагогические условия* формирования абнотивности студентов колледжа искусств. Опора на научные исследования в этой области [3, 30, 31, 38, 45, 46, 52, 65, 67, 70, 74, 95 и др.] способствовала выдвижению следующих моментов:

- оснащение учебным психолого-педагогическим и музыкально-методическим инструментарием (авторские методики работы известных педагогов-музыкантов с музыкально одарёнными детьми; различные отечественные и зарубежные диагностики музыкальной одарённости и её компонентов – слух, чистота интонирования, чувство ритма, музыкальная память и т.п.; психолого-педагогические приёмы работы с одарёнными детьми, имеющими проблемы социально-психологического характера, и их родителями и т.п.), позволяющим студентам распознавать признаки музыкальной одарённости, поддерживать и развивать в них креативность, индивидуальность;

- организация комфортной креативной среды в колледже искусств (создание ситуаций успеха для студентов путём поддержки их инициативности, самостоятельности, педагогической помощи в развитии «Я-колнцепции» студентов и многочисленных процессов самости – самодиагностика, самооценка, саморазвитие, творческая самореализация и т.д.);

- включение студентов в многообразные виды учебной и концертной музыкально-творческой деятельности (наблюдение за музыкально одарёнными детьми на концертах, фестивалях, на занятиях с опытными преподавателями; элементы музыкально-педагогической и психологической работы самого студента с музыкально одарёнными детьми и их родителями; участие студентов в концертах, фестивалях, музыкально-творческих и педагогических конкурсах, проектах, акциях и т.п.);

- наличие субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов на уровне диалога, сотворчества;

- организация взаимодействия колледжа искусств с учреждениями образования, культуры и искусства, работающими с музыкально одарёнными детьми (*кураторское наблюдение*, которое в совместной работе даёт возможность студентам предложить одарённому ребёнку репертуар для его развития, освоить студенту методики, приёмы работы с музыкально одарёнными детьми; *подготовка и реализация совместных выступлений*, посвящённых праздничным датам, *участие студентов в профориентационных концертах* и др.).

Последний модуль – **результативно-оценочный**. Он свидетельствует о степени эффективности протекания заложенного в модель процесса. Индикатором результативности нашей модели служат уровни сформированности абнотивности у студентов колледжей искусств. Опираясь на уровневый подход (Л.Г. Вяткин, В.Г. Рындак, И.С. Якиманская и др.), мы разместили в модели три уровня – *первый «адаптивный», второй «реконструктивный», третий «творческий»* [169, 222].

Критериями данных уровней стали вышеописанные компоненты абнотивности. Каждый критерий отслеживается по конкретным показателям. Мотивационный – по наличию у студента интереса к работе с музыкально одарёнными детьми, желания достижения профессионального успеха, стремления к творческой самореализации. Когнитивный – по запасу знаний в контексте одарённости, абнотивности, возрастной психологии, аутопсихологии. Операционный – по развитости личностных умений (степени владения современными техниками и методиками развития музыкально одарённых детей; организации комфортной креативной среды обучения и воспитания музыкальной одарённости, включающей поддержку, сотворчество). Рефлексивный, аксеологический, аутопсихологический, эмпативный, интеллектуальный, креативный – по выраженности таких личностных качеств студента, как: рефлексивность, аксиологическая направленность, стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникативность, креативность (развёрнутая характеристика каждого уровня формирования абнотивности студента будет представлена нами в разделе 2.1. при описании констатирующего эксперимента).

Итак, проанализировав теоретические положения проблемы формирования абнотивности у студентов колледжей искусств, перейдём к проверке эффективности разработанной модели на практике. Этому будет посвящена вторая глава диссертационного исследования.



## Выводы по первой главе

Теоретический анализ междисциплинарных научных трудов (философских, психологических, педагогических), представленных в первой главе дал возможность научного обоснования и формулировки ключевого для данного исследования понятия **«абнотивность выпускника колледжа искусств»**.

*Абнотивность выпускника колледжа искусств понимается нами как индикатор компетентности в области преподавания музыкального искусства, сочетающий способность распознать, диагностировать креативность и музыкальную одарённость у детей, а также умение создавать психолого-педагогические условия продуктивной интенсификации и проявления одарённости ребёнком в художественно-творческой деятельности.*

Преподаватель-музыкант призван развивать музыкальные данные одарённых детей и уметь осуществлять педагогическую поддержку и помощь, знать основы сотворчества. Абнотивность, как качество личности, сформированное в процессе обучения и воспитания у будущих преподавателей музыки, позволит им творчески самореализовываться и продуктивно работать с музыкально одарёнными детьми.

Педагогические коллективы колледжей искусств понимают стоящие перед ними задачи по подготовке будущих преподавателей-музыкантов в информационном веке. Они организуют и проводят целенаправленную работу по формированию абнотивности с учетом современных требований, изложенных в документах по образованию детей (Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 19.10.2020 № 575 «Об утверждении Методики расчёта показателя «Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи»).

Проанализировав педагогические подходы к исследуемой проблеме констатируем, что в основе процесса формирования абнотивности у студентов

находится совокупность интегральных характеристик профессиональной (музыкальной) и педагогической деятельности.

Применение личностно-деятельностного, компетентностного, продуктивного подходов обеспечивает усвоение будущими музыкантами-преподавателями междисциплинарных знаний (в том числе психолого-педагогических), формирование профессионального поведения личности (такого качества как абнотивность); приобретение конкурентоспособности на рынке труда (в педагогической деятельности).

Проведенный анализ современных научных трудов по педагогике позволил сделать вывод о том, что следует искать новые пути, формы, методы, средства в создании условий для формирования абнотивности у будущих музыкантов-преподавателей, отвечающие требованиям времени.

Все применяемые преподавателями колледжа искусств методы, формы, средства формирования абнотивности у студентов должны способствовать развитию рефлексивности, аксиологической направленности, стрессоустойчивости, эмпатии, коммуникативности, креативности. Именно такие дидактические методы, формы и средства представлены в разработанной авторской модели, содержащейся в первой главе. Модель включает три сопряжённых модуля (целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный), предполагает поэтапный переход студентов от начального состояния к программированию абнотивности и дальнейшему культивированию абнотивности. Модель оснащена диагностическим аппаратом и уровнями, что делает возможным достижение поставленной цели – подготовка будущих компетентных преподавателей в области музыкального искусства, обладающих высоким творческим уровнем абнотивности.

## Глава 2

### **Опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности модели формирования абнотивности у студентов в процессе обучения в колледже искусств**

#### **2.1 Анализ хода и результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы**

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств». Кроме того, в эксперименте были задействованы следующие образовательные учреждения: ФГБОУ ВО «Институт искусств СГУ имени Н.Г. Чернышевского»; ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»; ГБПОУ Пензенской области «Кузнецкий музыкальный колледж».

Участниками констатирующего этапа эксперимента стали 108 студентов ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств» экспериментальной (Э) и контрольной (К) групп I курса второго семестра.

В (Э) группе участвовали студенты по направлению профессиональной подготовки: 53.02.03 – «Инструментальное исполнительство» (по видам: фортепиано, инструменты народного оркестра); 53.02.04 – «Вокальное искусство»; 53.02.05 – «Сольное и хоровое народное пение»; 53.02.06 – «Хоровое дирижирование»; 53.02.07 – «Теория музыки». В общей сложности численность (Э) группы достигла 54 человек.

(К) группу составили студенты по направлению профессиональной подготовки: 53.02.03 – «Инструментальное исполнительство» (по видам: оркестровые струнные инструменты, оркестровые духовые и ударные инструменты); 53.02.02 – «Музыкальное искусство эстрады (по видам)»;

51.02.01 – «Народное художественное творчество (по видам)». В общей сложности численность (К) группы составила 54 человека.

В эксперименте также приняли участие 30 преподавателей ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств».

Отметим, что содержание учебных программ по общим дисциплинам («Основы психологии и педагогики», «Репертуар ДМШ», «Учебно-методическая литература и ведение учебной документации в учреждениях дополнительного образования детей»; «Анализ музыкальных произведений») в (Э) и (К) группах был одинаковым.

Констатирующий этап эксперимента проводился в период с 2018 года по 2019 год. Задачи данного этапа эксперимента были следующими:

– уточнение критериев и показателей сформированности абнотивности у студентов – будущих преподавателей музыки, описание уровней нашей модели, представленных ранее в 1.3 данного диссертационного исследования («адаптивный», «реконструктивный», «творческий»);

– диагностика изначальной степени сформированности абнотивности у студентов (Э) и (К) групп, рассредоточение их по соответствующим уровням;

– подготовка преподавательского состава колледжа искусств к участию в эксперименте, проверка эффективности авторской модели формирования абнотивности у студентов.

Приступим к описанию критериев, показателей и уровней сформированности абнотивности у студентов. На основе выводов, сделанных в разделах 1.1, 1.2 и 1.3 диссертационного исследования, нами были отобраны следующие девять критериев и адекватные им показатели, характеризующие каждый структурный компонент абнотивности:

– *мотивационный критерий* (показатели: интерес студентов к работе с музыкально одарёнными детьми, ярко выраженные учебно-профессиональные мотивы, желание достижения профессионального успеха, стремление к творческой самореализации);

– *когнитивный критерий* (показатели: овладение будущими

преподавателями-музыкантами психолого-педагогическими, предметно-профессиональными и специальными знаниями);

– *операционный критерий* (показатели: наличие диагностических, аналитических, организационных умений);

– *рефлексивный критерий* (показатели: выраженность индивидуальной рефлексивности студентов);

– *аксиологический критерий* (показатели: аксиологическая направленность студентов);

– *аутопсихологический критерий* (показатели: наличие аутопсихологической компетентности, стрессоустойчивости);

– *эмпатийный критерий* (показатели: выраженность у будущих педагогов эмоциональных откликов, эмпатии);

– *социально-интеллектуальный критерий* (показатели: коммуникативность, умение субъект-субъектного диалогического взаимодействия с ребёнком);

– *креативный критерий* (показатели: креативность, включённость в творческую деятельность).

Перечисленные критерии и показатели помогли нам обрисовать и прокомментировать уровни формирования абнотивности студентов колледжа искусств.

### **1. Адаптивный уровень.**

*Мотивационный критерий.* Интерес к педагогической музыкальной деятельности слабо выражен, желание работать с музыкально одарёнными детьми отсутствует. Есть разрозненные учебно-познавательные мотивы в виде стремления студента хорошо учиться, завоевать авторитет у преподавателей колледжа искусств и своих однокурсников. Мотивы к достижению успеха в профессиональной деятельности, творческой самореализации либо фрагментарны, либо не прослеживаются вовсе.

*Когнитивный критерий.* У студента фиксируются частичные, разрозненные психолого-педагогические знания (общие представления о

профессии преподавателя музыки) и предметно-профессиональные знания (содержательно-методическая подготовка преподавателя музыки). Комплекс же специальных знаний (об абнотивности, музыкальной одарённости, способах их развития, путях и методах их формирования) отсутствует.

*Операционный критерий.* Умения диагностировать детскую музыкальную одарённость у студента не выражены. Аналитические умения (анализ образовательных программ, технологий музыкального обучения, обоснованный выбор средств, методов и форм образовательной работы с детьми) отсутствуют. Организаторские умения (владение приёмами обучения технике игры на различных музыкальных инструментах, вокального исполнения, импровизации и сочинения музыки) развиты частично. Умения работы с музыкально одарёнными детьми не прослеживаются.

*Рефлексивный критерий.* У студента фиксируется низкая мера индивидуальной рефлексивности. Проявлением этого служит то, что он не склонен обращаться к самоанализу, самооценке своей готовности к будущей педагогической деятельности.

*Аксиологический критерий.* Преобладающими ценностями студента являются ценности «стабильности», «предпринимательства». Отношения к своей будущей педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми как значимой, ценностной работе не прослеживаются.

*Аутопсихологический критерий.* Студент не владеет приёмами релаксации, аутотренинга, техниками волевой и эмоциональной саморегуляции. Его стрессоустойчивость невысока.

*Эмпатийный критерий.* Студент может оказать какую-либо помощь окружающим, но ему не свойственно проявлять эмоциональное сопереживание другим людям. Он не отличается чувством такта и юмора.

*Социально интеллектуальный критерий.* Данный ресурс у студента невысок: он не очень общителен, скорее замкнут; в разговоре часто перебивает собеседника; не владеет невербальными средствами общения; не имеет представления о субъект-субъектных диалогичных взаимоотношениях с

детьми, педагогике сотрудничества, сотворчества, педагогической поддержке.

*Креативный критерий.* Уровень креативности невысок. Студент привык работать по предложенным ему шаблонам; даже в музыкальном исполнительстве никогда не выходит за рамки предложенной преподавателем колледжа трактовки произведения; не участвует в научно-исследовательской деятельности; не интересуется психолого-педагогическими новинками; инициативу практически не проявляет.

## **2. Реконструктивный уровень.**

*По мотивационному критерию.* Присутствует интерес к музыкально-педагогической деятельности повышенной степени сложности и глубины. Студент заинтересован проблемой музыкальной одарённости, способам её выявления, сопровождения, поддержания, развития. Прослеживается желание стать абнотивным, высококомпетентным преподавателем, профессионально самоутвердиться, творчески самореализоваться, добиться успеха в музыкально-педагогической деятельности. Социальные же мотивы (потребность приносить пользу обществу, развивать и обогащать культуру и искусство) разрозненны, не фокусируются в твёрдую мотивационную установку.

*По когнитивному критерию.* У студента хорошо сформирована база психолого-педагогических знаний (представления о профессии преподавателя музыки, основах продуктивного образования, личностно-ориентированном обучении, индивидуальном подходе, педагогике сотрудничества, сотворчества, педагогической поддержки) и предметно-профессиональных знаний (содержательно-методическая подготовка преподавателя музыки). Специальные знания (об абнотивности, музыкальной одарённости, способах их развития, путях и методах их формирования) – фрагментарны, требуют расширения, углубления, систематизации.

*По операционному критерию.* Студент владеет отдельными методиками диагностики детской музыкальной одарённости. Частично развиты аналитические умения, позволяющие: провести анализ диагностических результатов музыкальной одарённости и выявить перспективы

индивидуального развития конкретного ребёнка, выбрать средства, методы и формы образовательной работы с музыкально одарёнными детьми. У студента хорошо сформированы некоторые организаторские умения (приёмы и методики обучения музыкально одарённых детей технике игры на различных музыкальных инструментах, вокального исполнения, приёмы подготовки к конкурсно-концертной деятельности; владение навыками организации комфортной креативной среды обучения, воспитания и развития музыкально одарённого ребёнка).

*По рефлексивному критерию.* Студент иногда обращается к самоанализу, самооценке и самоконтролю. Он умеет объективно оценить свои сильные и слабые стороны как будущего преподавателя.

*По аксиологическому критерию.* Ценности профессиональной компетентности и ориентации на гуманистические смыслы педагогики частично присутствуют во внутренних структурах личности студента.

*По аутопсихологическому критерию.* Стрессоустойчивость не очень высокая, хотя студент знает отдельные приёмы волевой и эмоциональной саморегуляции.

*По эмпатийному критерию.* Студент чётко знает правила профессиональной этики, педагогического такта. Достаточно часто эмоционально откликается на проблемы окружающих людей. Обладает чувством юмора.

*По социально-интеллектуальному критерию.* Коммуникативные умения хорошо развиты: студент открыт в общении с людьми, обладает оптимизмом; умеет слушать и слышать не только себя, но прежде всего других и особенно своих воспитанников; владеет вербальными и невербальными средствами в общении. Имеет отдельные представления о субъект-субъектных диалогичных взаимоотношениях с детьми, педагогике сотрудничества, сотворчества, педагогической поддержке.

*По креативному критерию.* Студент имеет творческий потенциал, заинтересован психолого-педагогическими новинками; часто проявляет



самостоятельность; иногда отходит от стандартных решений и устоявшихся шаблонов, нацелен на творческое саморазвитие.

### **3. Творческий уровень.**

*Мотивационный критерий* представлен через комплекс мотивов. Учебно-познавательные мотивы (интерес к музыкально-педагогической деятельности повышенной степени сложности и глубины, увлечённость решением психолого-педагогических и специально-музыкальных задач в профессиональной деятельности; активная заинтересованность проблемой музыкальной одарённости, способам её выявления, сопровождения, поддержания, развития). Профессиональные мотивы (стремление к раскрытию индивидуальных музыкальных способностей учеников, творческой самореализации своих музыкально одарённых воспитанников; желание стать высококомпетентным преподавателем, профессионально самоутвердиться, творчески самореализоваться, добиться успеха в музыкально-педагогической деятельности). Социальные мотивы (потребность приносить пользу обществу, развивать и обогащать культуру и искусство; осознание ценности абнотивности, потребность в формировании и развитии её в собственных внутренних структурах).

*Когнитивный критерий* свидетельствует об обладании студентом базой обобщённых психолого-педагогических, предметно-профессиональных и специальных знаний.

*Операционный критерий* характеризует владение студентом обширным количеством отечественных и зарубежных диагностических методик по выявлению музыкально одарённых детей. У него хорошо развиты аналитические умения, включающие оценку образовательных программ, технологий музыкального обучения детей, включая и одарённых. Студент способен прогнозировать и предвосхищать результат своей деятельности, выстраивать индивидуальную траекторию развития музыкальной одарённости своего воспитанника, намечать пути решения возникающих проблем одарённого ребёнка. Организаторские умения студента заключаются во

владении им современными приёмами и методиками обучения музыкально одарённых детей (технике игры на различных музыкальных инструментах; вокальному исполнению; импровизации и сочинению музыки, а также в использовании педагогических приёмов подготовки и организации конкурсно-концертной деятельности совместно с детьми, владении навыками организации комфортной креативной среды обучения, воспитания и развития, применении приёмов психолого-педагогической помощи, поддержки, сопровождения музыкально одарённых детей).

*Рефлексивный критерий* дает представление о самоанализе, самооценке и самоконтроле студента. Он всегда объективно видит и справедливо оценивает свои сильные и слабые стороны как будущего преподавателя.

*Аксиологический критерий* представлен ценностями профессиональной компетентности и ориентации студента на гуманистические смыслы педагогики, позволяет исследователю сделать вывод о том, занимают ли ценностные ориентации доминантное положение во внутренних структурах личности студента.

*Аутопсихологический критерий* позволяет оценить стрессоустойчивость. При высоком её уровне будущий преподаватель способен быстро преодолевать всевозможные трудности в процессе обучения в колледже искусств. Студент владеет приёмами саморегуляции, управляет концентрацией внимания, влияющей на снижение собственной тревоги, оперирует методами самоинструктирования, убеждения и др.

*Эмпатийный критерий* дает возможность исследователю убедиться, знает ли студент правила профессиональной этики, педагогического такта, готов ли он эмоционально откликаться на проблемы окружающих людей, проявляет ли терпение к детям, обладает ли чувством юмора.

*Социально интеллектуальный критерий* свидетельствует об обладании высоким уровнем социально-коммуникативной компетентности: открыт в общении с людьми; в ходе общения чувствует и понимает состояние ребёнка; владеет вербальными и невербальными средствами; умеет «подавать себя» в

разговоре (говорит грамотно, красиво, эмоционально); имеет представления о субъект-субъектных диалогичных взаимоотношениях с детьми, сотрудничестве, сотворчестве, педагогической поддержке.

*Креативный критерий.* У студента богатый творческий потенциал, он постоянно проявляет самостоятельность, инициативность, достаточно часто отходит от стандартных задач и предлагает свои варианты решения проблем, нацелен на поиск нового, творческое саморазвитие, творческую самореализацию.

Перейдём к вопросу диагностики исходного уровня сформированности абнотивности у студентов. Для этого нами был отобран следующий диагностический инструментарий:

1) *Мотивационно-целевой компонент* абнотивности студента диагностировался с помощью авторской анкеты, позволяющей выявить мотивацию студентов колледжа искусств к овладению педагогом абнотивностью (Приложение А); теста «Определение склонности преподавателя к работе с музыкально одарёнными детьми» (Е.Н. Волченко [160], авторская адаптация) (Приложение Б); методики для диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой [13, с. 151-154]) (Приложение В).

2) *Когнитивный компонент* абнотивности студента изучался посредством опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии (С.А. Трифонова [199, с. 11-14] в авторской адаптации) (Приложение Г).

3) *Технологически-операционный компонент* абнотивности студента исследовался по анкете «Уровень аналитических способностей преподавателя» (М.Г. Хорошевский [160]) (Приложение Д); методике выявления степени развития у будущего преподавателя организаторских способностей (В.В. Синявский, В.А. Федорошин [161]) (Приложение Е).

4) *Результативно-рефлексивный компонент* абнотивности студента измерялся посредством теста «Индивидуальная мера рефлексивности» (С.А. Трифонова [199, с. 9-11]) (Приложение Ж).

5) *Аксиологический компонент* абнотивности студента изучался методикой диагностики ценностных ориентаций в карьере преподавателя «Якоря карьеры» (разработка Э. Шейн, перевод В.А. Чикер, В.Э. Винокурова [148], авторская адаптация) (Приложение З); методикой диагностики самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина [161]) (Приложение И).

6) *Аутопсихологический компонент* абнотивности студента измерялся с помощью теста «Оценка аутопсихологической компетентности» (Л.А. Степнова [190, с. 581]) (Приложение К); теста «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» (Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк [207, с. 452-461]) (Приложение Л).

7) *Эмпатия как компонент* абнотивности студента отслеживалась с использованием методики «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн [207, с. 21-23]) (Приложение М).

8) *Социальный интеллект как компонент* абнотивности студента изучался посредством опросника «Социально-коммуникативная компетентность» (Р.В. Овчарова [149, с. 321-323]) (Приложение Н).

9) *Актуальная креативность как компонент* абнотивности студента диагностировалась при помощи теста «Ваша креативность» (С.А. Трифонова [199, с. 5-7]) (Приложение П).

10) *Абнотивность* как целостное качество личности изучалась с использованием методики на определение уровня абнотивности (Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов [2], в адаптации Ю.Б. Лавровой) (Приложение Р).

Диагностические данные каждого студента – участника эксперимента фиксировались в индивидуальных каталогах диагностических характеристик абнотивности студентов (Приложение С, автор Ю.Б. Лаврова).

Представим результаты диагностики.

*Мотивационно-целевой компонент абнотивности студентов.* Итоги анкетирования студентов колледжа (Таблица 1) позволяют сделать вывод о том, что у основной массы студентов (Э) и (К) групп (по 49 студентов) не проявляется интерес к работе с музыкально одарёнными детьми и формированию у себя абнотивности. Кроме того, этих студентов пугает перспектива повышенной степени сложности музыкально-педагогической деятельности, необходимая при работе с одарёнными детьми.

Таблица 1.

Результаты диагностики мотивации к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности студентов (Э) и (К) групп на констатирующем этапе эксперимента

№ вопроса	Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
	Варианты ответов на утверждения			Варианты ответов на утверждения		
	(Н)	(Ч)	(С)	(Н)	(Ч)	(С)
1	49	4	1	50	3	1
2	49	4	1	49	4	1
3	47	5	2	46	6	2
4	34	12	8	33	11	10
5	50	3	1	51	3	0
6	10	40	4	9	40	5
7	12	30	12	12	30	12

Несколько иная картина по последним двум позициям анкеты («Я могу беспристрастно, доказательно и адекватно оценить свои достоинства и недостатки, а также окружающих меня людей» и «Я люблю участвовать в музыкальных концертах, творческих конкурсах, фестивалях искусств, интересных проектах»). По этим утверждениям основная масса студентов проявляет частичную активность и согласие. Однако, вскоре в устных беседах выяснилось, что в оценке достоинств и недостатков студенты больше исходят из личных привязанностей, нежели обоснованной аргументации. А свою активность в музыкальных конкурсах, концертах никак не связывают со своей будущей педагогической деятельностью.

Последующая диагностика мотивационно-целевого компонента

абнотивности студентов подтвердила сделанный нами вывод о том, что у большинства студентов (Э) и (К) групп отсутствуют мотивы, связанные с их будущей работой с музыкально одарёнными детьми и собственной абнотивностью. Доказательством этого служат диаграмма на Рисунке 2 и Таблица 2.

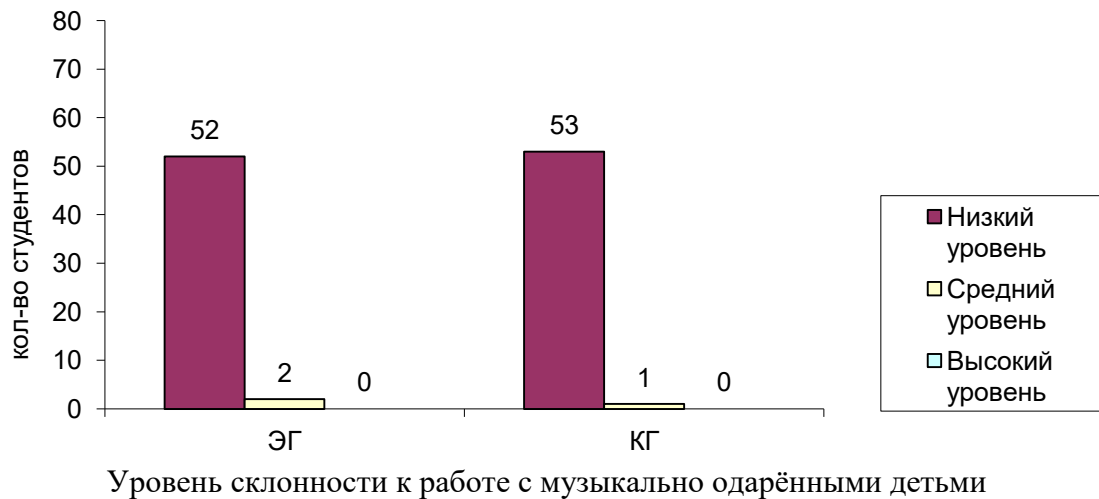


Рисунок 2 - Результаты тестирования по определению склонности студентов (Э) и (К) к работе с музыкально одарёнными детьми на констатирующем этапе эксперимента

Из диаграммы видно, что практически все студенты (Э) и (К) опасаются работать с музыкально одарёнными детьми, в связи с чем высокого уровня мотивации не обнаружил никто. Частичную заинтересованность обнаружили лишь 2 человека из (Э) и 1 студент из (К) групп.

Данные Таблицы 2 показывают, что у студентов из (Э) и (К) групп преобладает мотивация избегания, связанная с желанием «быть не хуже других», стремлением, чтоб не наказали родители за плохую учёбу и т.п. Высокий уровень мотивации избегания обнаружили большинство студентов 48 человек (Э) и 47 человек (К) групп. Достаточно ярко в обеих группах выражена учебно-познавательная мотивация: большинство студентов (40 человек в (Э) и 30 в (К)) показали средний уровень, что говорит об их желании учиться, стремлении к глубоким знаниям.

Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Вид мотивов	Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Коммуникативные	34	15	5	35	14	5
Избегания	2	4	48	2	5	47
Престижа	40	7	7	39	8	7
Профессиональные	39	12	3	38	13	3
Творческой самореализации	50	3	1	51	3	0
Учебно-познавательные	10	40	4	19	30	5
Социальные	12	31	11	34	13	5

К сожалению, в обеих группах менее всего выражена мотивация к творческой самореализации (стремление к новому, к творческой деятельности), мотивация престижа (желание завоевать уважение окружающих, быть лучшим в работе и т.п.) и профессиональная мотивация. Как видно по полученным данным, лишь небольшое количество студентов задумываются о том, чтобы стать компетентным педагогом, стремятся к новому в профессии, хотя проявить себя творчески.

Таким образом, полученные диагностические данные по мотивационному компоненту абнотивности указывают на то, что большинство студентов (Э) и (К) групп не стремятся к творческой деятельности, творческой самореализации, очень редко задумываются о профессиональной педагогической компетентности, научном поиске, психолого-педагогической деятельности повышенной степени сложности с музыкально одарёнными детьми. В целом можно констатировать тот факт, что студенты обеих группы не мотивированы на будущую педагогическую деятельность вообще (особенно с музыкально одарёнными детьми).

*Когнитивный компонент* абнотивности. Результаты опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии отражены в диаграмме на Рисунке 3.

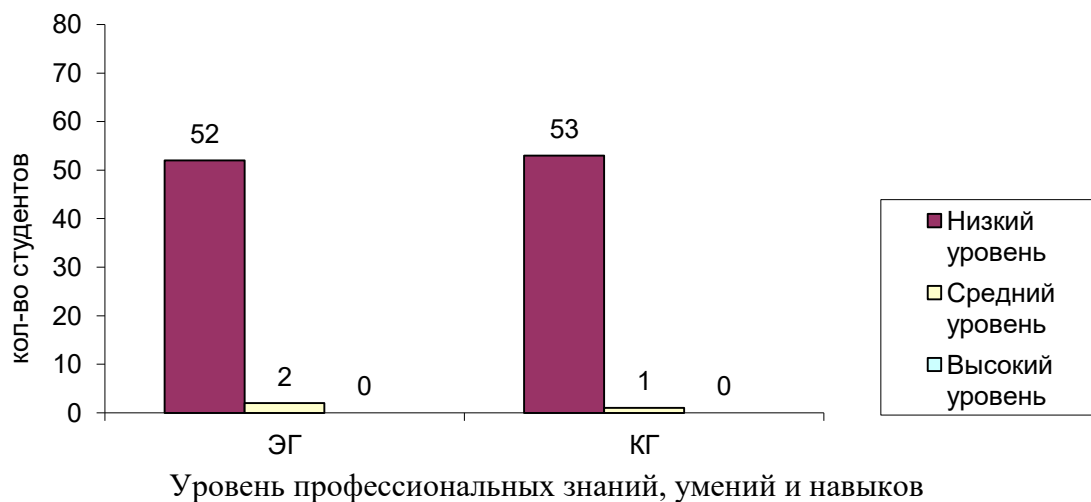


Рисунок 3 – Итоги опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Полученные результаты вполне предсказуемы, поскольку первокурсники ещё не успели получить глубокие психолого-педагогические, предметно-профессиональные и специальные знания. В силу этого обстоятельства практически по всем пунктам опросника (информационный, методический, мотивационный, организаторский, коммуникативный, инновационный) основная масса студентов (Э) и (К) групп обнаружили низкий уровень развития профессиональных знаний, умений, навыков. Вывод логичен: когнитивный компонент абнотивности студентов не сформирован.

*Технологически-операционный компонент* абнотивности. Данные анкетирования уровня аналитических способностей студентов – будущих преподавателей представлены в диаграмме на Рисунке 4, степень развитости у студентов организаторских способностей отражена в диаграмме на Рисунке 5.

К сожалению, в обеих группах не обнаружилось студентов с оптимальным уровнем аналитических способностей. Это отразилось в том, что в своём большинстве студенты не любят и не умеют заниматься доработкой «сырых» идей, научным поиском нового. Однако, достаточно много студентов (22 в (Э) и 23 в (К)) периодически критически оценивают как свою деятельность, так и работу других.



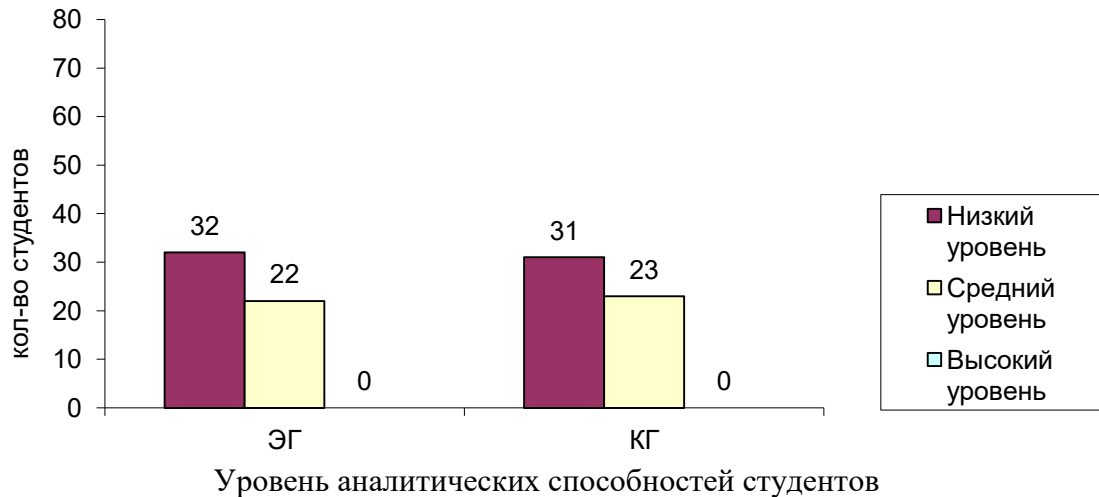


Рисунок 4 – Итоги анкетирования уровня аналитических способностей студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Высокий уровень организаторских умений были зафиксированы лишь у 3 человек из (Э) и 1 студента из (К) групп. Основная же масса студентов (38 в (Э) и 37 в (К)) находится на низком уровне, что свидетельствует о явных затруднениях будущих преподавателей в организации различных мероприятий, действиях в критических ситуациях и т.п.

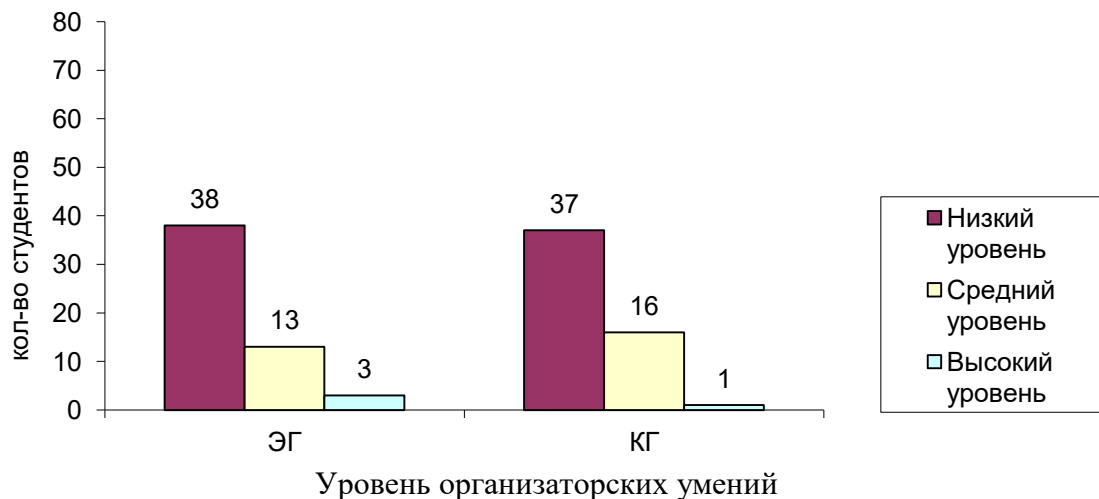


Рисунок 5 – Итоги диагностики развитости организаторских умений студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

*Результативно-рефлексивный компонент абнотивности.*

Диагностический срез индивидуальной меры рефлексивности студентов – участников эксперимента представлен в Таблице 3.

Таблица 3.

Результаты диагностики индивидуальной меры рефлексивности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
Меньше 4 стенов	4-7 стенов	Больше 7 стенов	Меньше 4 стенов	4-7 стенов	Больше 7 стенов
39	15	0	40	14	0

Студентов, набравших больше 7 стенов в (Э) и (К) группах не оказалось. То есть, пока ни один студент не склонен постоянно обращаться к анализу своих поступков, обдумывать в мельчайших деталях свою деятельность, ставить себя на место другого, тщательно планировать и прогнозировать последствия. Основной контингент студентов (39 в (Э) и 40 в (К)) импульсивны, редко задумываются над происходящим, часто не могут предсказать реакцию другого человека на то или иное их действие.

*Аксиологический компонент абнотивности.* Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов даны в Таблице 4; итоги диагностики самоактуализации личности – в Таблице 5.

Таблица 4.

Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Категории ценностей	Э (чел.)	К (чел.)
Профессиональная компетентность	2	1
Менеджмент	10	11
Автономия (независимость)	1	2
Стабильность работы	18	19
Стабильность места жительства	7	8
Ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики	0	0
Вызов	0	0
Интеграция стилей жизни	5	3
Предпринимательство	11	10

Приоритетными ценностями в (Э) и (К) группах студентов на начало эксперимента выступили стабильность работы, предпринимательство, менеджмент. Важные в контексте нашего исследования ценности (ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики; вызов; профессиональная компетентность), к сожалению, не были избраны доминирующим большинством студентов. Хотя ценности профессиональной компетентности всё же стали определяющими для 2 студентов из (Э) и 1 человека из (К) групп.

Анализ ниже приведённых данных по самоактуализации позволяет сделать вывод, что у большинства студентов (Э) и (К) группы высокие результаты по шкалам: контактности, характеризующих студентов как общительных, доброжелательных с окружающими людьми; ориентации во времени, связанной с умением жить именно сегодняшним днём, не оглядываясь назад в прошлое и не погружаясь полностью в мечты о будущем; взгляда на природу человека, обусловленную верой студентов в свои возможности.

Таблица 5.¶

Результаты диагностики самоактуализации¶  
студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента¶

Показатели самоактуализации¶	Э (чел.)¶	К (чел.)¶
Шкала ориентации во времени¶	8¶	7¶
Шкала ценностей¶	1¶	1¶
Взгляд на природу человека¶	8¶	7¶
Потребность в познании¶	7¶	7¶
Стремление к творчеству или креативность¶	6¶	5¶
Автономность¶	4¶	2¶
Спонтанность¶	4¶	5¶
Самопонимание¶	1¶	1¶
Аутосимпатия¶	1¶	2¶
Шкала контактности¶	12¶	14¶
Шкала гибкости в общении¶	2¶	3¶

*Аутопсихологический компонент* абнотивности. Итоги тестирования по оценке аутопсихологической компетентности отражены в диаграмме на Рисунке 6; диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях – в Таблице 6.

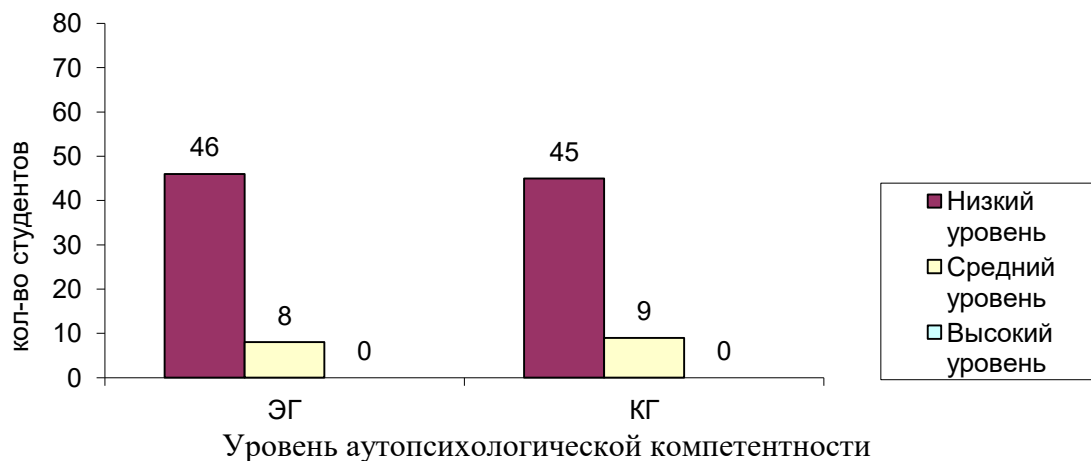


Рисунок 6 – Итоги диагностики аутопсихологической компетентности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

У большинства студентов (Э) и (К) групп установлен низкий уровень аутопсихологической компетентности, что говорит о том, что они не гибки, их страшит неопределённость, неумение сделать запланированное. Лишь у немногих (8 человек в (Э) и 9 в (К)) прослеживается самостоятельность, активность. Но им также не достаёт оптимизма и смелости при столкновении с неопределённостью.

Таблица 6.

Результаты диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

	Типы поведенческой активности			
	А	А1	А, Б	Б, Б1
Э (чел.)	28	2	3	21
К (чел.)	28	3	2	21

Интерпретируя полученные данные, можно сказать, что у большинства студентов (Э) и (К) групп (по 28 человек) стрессоустойчивость низкая: активность по типу А проявляется в том, что студенты трудно переключаются с одного вида деятельности на другой, не могут рационально регулировать учёбу и отдых, часто переутомляются и устают.

Другая группа студентов (по 21 в (Э) и (К)) с активностью Б, Б1 обладает прагматичностью, сдержанностью в общении и в своих эмоциях.

Третья, самая малочисленная, группа студентов с активностью А1 и АБ умеет рационально чередовать учебу (работу) с отдыхом, обладает деловитостью, студенты хорошо справляются со стрессовыми факторами.

*Эмпатия как компонент абнотивности.* Результаты диагностики уровня эмпатии отражены в диаграмме на Рисунке 7.

Наибольшая группа (по 34 человека в (Э) и (К)) – это студенты со средним уровнем эмпатии. Они умеренны в эмоциональных проявлениях, составляют своё мнение о людях, опираясь более на их дела и поступки, чем на свои впечатления о них. Наименьшая группа студентов (8 в (Э) и 7 в (К)) с низким уровнем эмпатии, что говорит о затруднениях в общении, эмоциональной безразличности к окружающим. Ещё одна группа студентов (12 в (Э) и 13 в (К)) – с высоким уровнем эмпатии. Для них характерна эмоциональная отзывчивость, мягкость, уступчивость, покладистость.

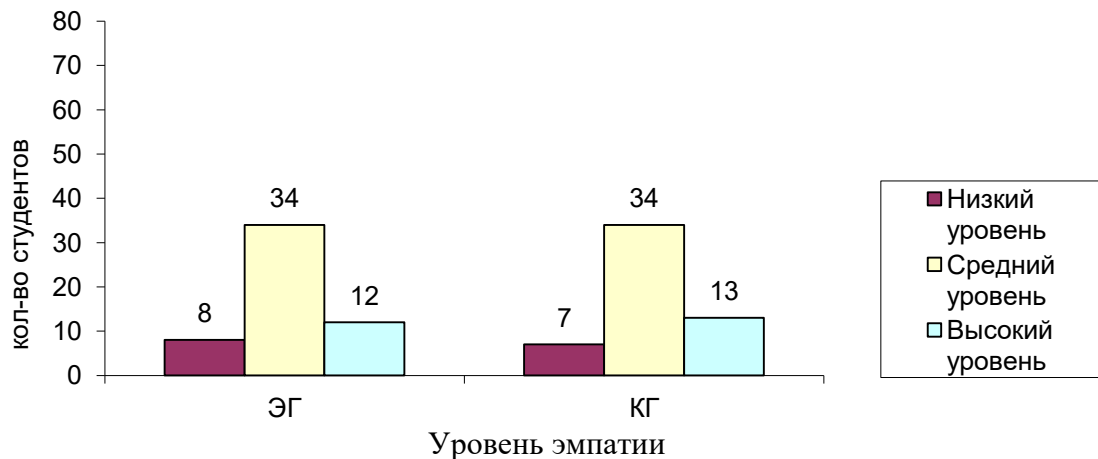


Рисунок 7 – Результаты диагностики эмоционального отклика студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

*Социальный интеллект как компонент абнотивности.* Данные изучения этого компонента представлены Таблице 7.

Достаточно много студентов (по 19 в (Э) и (К)) выше нормы ориентированы на избегание неудач, что свидетельствует об их заниженной самооценке и уровне притязаний. Также в обеих группах большое количество студентов (по 18 в (Э) и (К)) выше нормы нетерпимых к неопределённости, что говорит о высокой тревожности в новых ситуациях, неуверенности в собственных силах.

Таблица 7.

Результаты диагностики социально-коммуникативной компетентности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Показатели социально-коммуникативной компетентности	Э (чел.)			К (чел.)		
	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Социально-коммуникативная неуклюжесть	5	42	7	6	42	6
Нетерпимость к неопределённости	4	32	18	3	33	18
Чрезмерное стремление к конформности	5	39	10	5	40	9
Повышенное стремление к статусному росту	2	45	7	2	44	8
Ориентация на избегание неудач	0	35	19	0	35	19
Фрустрационная нетолерантность	2	47	5	3	46	5

*Актуальная креативность как компонент абнотивности.* Результаты диагностики этого компонента даны в диаграмме на Рисунке 8.

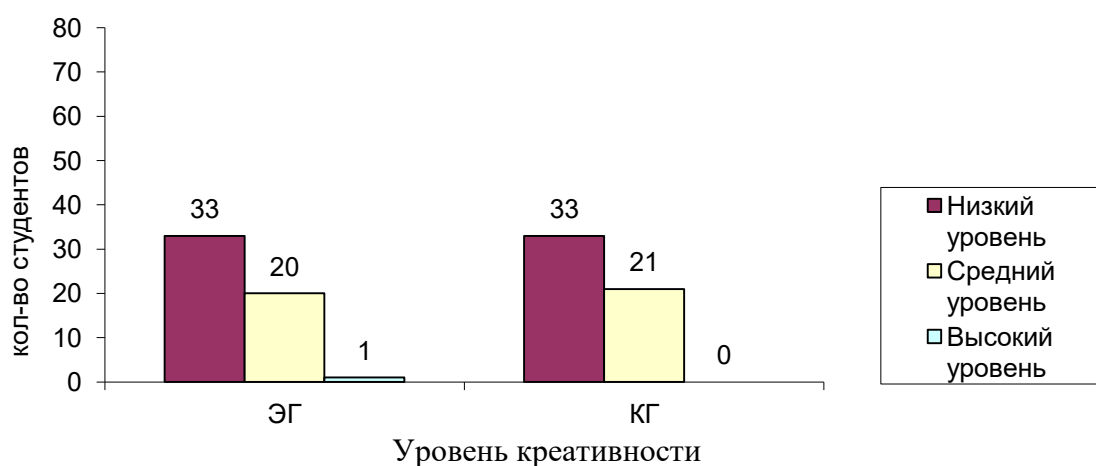


Рисунок 8 – Результаты диагностики креативности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Высокий уровень креативности проявился лишь у 1 студента (Э) группы. Для него характерна гибкость мышления, стремление к разрешению сложных проблем. Средний уровень у 20 человек из (Э) и 21 из (К) групп. Они любят всё новое, но решение задач повышенной степени сложности их не привлекает. Наибольшее количество студентов (по 33 в (Э) и (К)) с низким уровнем креативности. Эти студенты привыкли к деятельности по шаблону, новизна их больше пугает, чем привлекает.

Итоги диагностики *абнотивности* как целостного качества личности представлены в диаграмме на Рисунке 9.

Полученные данные лежат в русле общей картины проведённой ранее диагностики каждого компонента абнотивности: всего 2 студента из (Э) и 1 человек из (К) групп смогли добраться до среднего уровня абнотивности. Они креативны, любознательны, проявляют интерес к педагогической деятельности повышенной степени сложности с музыкально одарёнными детьми. Основная же масса студентов (52 в (Э) и 53 в (К)) на начало эксперимента имеют низкий уровень абнотивности.



Рисунок 9 – Результаты диагностики абнотивности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента

Все цифровые материалы проведённой нами и вышеизложенной диагностики были отражены в индивидуальных каталогах диагностических

характеристик абнотивности студентов (Приложение С). Это дало нам информацию по каждому студенту из (Э) и (К) групп. Кроме того, обработка каталогов позволила составить картину по (Э) и (К) группам в целом (Приложение Т), что в свою очередь стало основой для математической проверки по t-критерию Стьюдента.

Используя цифровой материал из Приложения Т, находим среднее значение по (Э) группе студентов –  $\bar{x}$

$$\bar{x} = \frac{1}{54} (11+12+14+\dots +8+9+10) \approx 9,64$$

Затем вычисляем среднее значение по (К) группе студентов –  $\bar{y}$ .

$$\bar{y} = \frac{1}{54} (12+8+8+\dots +9+10+12) \approx 9,72$$

Обратившись к значениям таблиц, находим выборочные дисперсии по (Э) –  $D_x$

$$D_x = \frac{1}{54} ((11-9,64)^2+(12-9,64)^2+(14-9,64)^2+\dots+(8-9,64)^2+(9-9,64)^2+(10-9,64)^2) \approx 1,41$$

и по (К) –  $D_y$

$$D_y = \frac{1}{54} ((12-9,72)^2+(8-9,72)^2+(8-9,72)^2+\dots+(9-9,72)^2+(10-9,72)^2+(12-9,72)^2) \approx 1,60$$

Высчитываем эмпирическое значение t-критерия по формуле [93]:

$$t_{\text{эмп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} \cdot (n_1 + n_2 - 2)}$$

где  $n_1$  – количество студентов в (Э), а  $n_2$  – количество студентов в (К).

$$t_{\text{эмп}} \approx 0,3357$$

Для выбранного уровня значимости  $\alpha = 0,01$ , находим по таблицам критическое значение  $t_{\text{кр}}(0,01; 54+54-2) = 2,64$

$$t_{\text{эмп}} = 0,3357 < 2,64 = t_{\text{кр}}(0,01; 106).$$

Убеждаемся, что  $t_{\text{эмп}} < t_{\text{кр}}$

Это означает, что уровень абнотивности в (Э) и (К) группах приблизительно одинаков, и можно с достоверностью утверждать о несущественности различий в средних значениях в (Э) и (К).



Высчитаем цифровые значения уровней сформированности абнотивности для студентов колледжей искусств. Для этого воспользуемся Приложением С. Поясним, что шкала уровней находится в пределах от 0 до 54 балла.

1. Адаптивный (низкий) уровень 0 – 17.
2. Реконструктивный (средний) уровень 18 – 35.
3. Творческий (высокий) уровень 36 – 54.

Используя вычисленное ранее среднее значение по (Э) и (К) группам, определяем уровень абнотивности студентов: (Э) группа – 9,64, (К) группа – 9,72.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента уровень абнотивности у большинства студентов в (Э) и (К) группах находится в границах низкого **адаптивного уровня**. Это подтвердило догадку о том, что традиционный образовательный процесс колледжа искусств недостаточно ориентирует студентов на работу с музыкально одарёнными детьми и не формирует абнотивность, в связи с чем есть потребность во внедрении авторской модели формирования этого качества у студентов.

Далее нам необходимо было сформировать команду преподавателей колледжа искусств для дальнейшего проведения эксперимента. С этой целью был предложен авторский опросник «Заинтересованность преподавателей колледжа искусств в проблеме формирования абнотивности у студентов» (Приложение У). Было установлено, что практически все преподаватели (30 человек) считают крайне важной проблему формирования абнотивности у студентов; уверены, что повысить качество профессиональной подготовки можно за счёт использования опыта работы с музыкально одарёнными детьми; что необходимо создавать для студентов в колледже искусств креативную среду. Кроме того, преподаватели готовы на своём предметном материале оказать помощь и поддержку на следующих этапах нашего эксперимента.

Затем преподаватели колледжа искусств получили информацию по основным теоретическим аспектам исследования и программе эксперимента (разделы 1.1, 1.2 и 1.3). Перейдём к описанию его формирующего этапа.

## **2.2   Ход и промежуточные результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования абнотивности студентов колледжей искусств**

Формирующий этап эксперимента был проведён с 2019 года по 2021 год. В нём участвовали те же студенты колледжа искусств во время их обучения на 2-3 курсах. Образовательный процесс в (К) группе остался традиционным, а в (Э) группу была внедрена разработанная нами модель.

В начале формирующего этапа эксперимента были проведены обучающие семинары («Абнотивность преподавателя музыки в контексте требований ФГОС СПО», «Современные методики работы с музыкально одарёнными детьми как фактор повышения профессиональной компетентности преподавателя музыки», «Актуализация формирования абнотивности обучающихся»); мастер-класс «Народно-певческое исполнительство (на примере работы с музыкально одарёнными детьми)»; выступление на Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Традиционное народно-певческое искусство: изучение, исполнительство, преподавание» по теме: «К вопросу о качествах личности, необходимых для формирования абнотивности у преподавателей народно-певческого искусства»; круглый стол «Современные технологии народно-певческого искусства и образования», с выступлениями автора диссертации по теме: «Педагогические условия формирования абнотивности у студентов колледжа искусств на дисциплине «Репертуар ДМШ»; круглый стол «Актуальные проблемы народно-певческого искусства и образования», выступление на тему: «Абнотивность как необходимая составляющая профессиональной творческой самореализации студентов колледжа искусств». При проведении круглых столов поднимались вопросы теории и практики психолого-педагогической работы и сопровождения музыкально одарённых детей, формирования абнотивности, уточнялись позиции по каждому

структурному компоненту авторской модели формирования абнотивности у студентов, изучались мнения преподавателей (участников эксперимента) цикловых комиссий колледжа путём обсуждения программы эксперимента и основных тезисов данного диссертационного исследования. Это способствовало выделению важных аспектов по успешной реализации модели формирования абнотивности у студентов колледжа искусств.

Приступим к изложению первых двух ступеней процесса формирования абнотивности у студентов, запланированных в авторской модели (завершающая ступень процесса формирования абнотивности у студентов, также заложенная в модель, будет рассмотрена в разделе 2.3, на заключительном этапе эксперимента).

**Первая ступень**, предусмотренная в модели – *анализ начального состояния абнотивности студентов*, охватывала III – IV семестры.

Приоритетной задачей этого периода стало развитие у студентов интереса к педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми и мотивации к включению в процесс формирования у себя абнотивности.

Решение поставленной задачи осуществлялось следующим образом. Во-первых, были проанализированы диагностические данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, которые позволили студентам (Э) группы увидеть свои сильные и слабые стороны, оценить свои реальные возможности в плане дальнейшей педагогической деятельности. Это помогло участникам эксперимента осознать рассогласование своего «Я» – реального музыкально-педагогического с «Я» – идеальным музыкально-педагогическим, что явилось импульсом появления мотивов формирования абнотивности.

Во-вторых, на лекциях, семинарах, групповых и индивидуальных занятиях студенты получали ценную информацию в контексте проблематики нашего исследования. Например, на лекциях по предметам «Методика постановки голоса и преподавания специальных дисциплин», «Народная музыкальная культура» затрагивались вопросы инновационного образования в области искусства, создания креативной среды музыкального обучения и

воспитания. На семинарах по этому предмету студенты (Э) группы решали проблемно-творческие задачи, связанные с обучением музыкально одарённых детей, искали и выбирали новые продуктивные способы организации музыкально-творческой педагогической деятельности, что способствовало развитию таких важных для абнотивности личностных качеств как креативность, рефлексивность, аксиологическая направленность. На индивидуальных занятиях по дисциплинам «Постановка голоса», «Сольное пение», «Расшифровка и аранжировка народной песни», «Специальный инструмент (по видам)», «Дирижирование», «Чтение хоровых и ансамблевых партитур» и др. студенты (Э) группы перенимали педагогический опыт. Приобретение педагогического опыта включало в себя диагностику музыкально одарённых детей, непосредственное музыкальное обучение, сопровождение, помощь, поддержку в проявлении творчества, изучение особенностей организации условий для развития музыкального таланта, подготовки детей к концертно-конкурсной деятельности, решению всевозможных проблем психологического плана, взаимодействия с родителями.

В-третьих, повышению уровня мотивации студентов в овладении абнотивностью способствовало их включение в поисково-исследовательскую деятельность, а именно – участие в студенческих научно-практических конференциях. Приведем несколько примеров: Илюшина Ксения – дипломант творческих исследовательских работ в рамках научно-практической конференции учащихся и студентов «Сохранение народных традиций Саратовского Поволжья в современных условиях», г. Саратов, 2020 г.; Павлов Михаил – дипломант 1 степени VII Межрегионального литературно-краеведческого конкурса «На Волжских просторах», г. Энгельс, 2020 г.

В-четвёртых, появлению у студентов (Э) группы профессионального интереса к работе с музыкально одарёнными детьми помогала концертная практика: концерт студентов колледжа на XII открытом конкурсе-фестивале народной песни им. Л.Л. Христиансена, г. Саратов ГПОУ «СОКИ», 2021 г.; концертная программа, посвящённая 77 годовщине полного снятия блокады

г. Ленинграда; концертные программы: «Колыбель героев ратных – вечный Сталинград», «Святое дело – Родине служить». Участие будущих музыкантов-преподавателей в Международном конкурсе-фестивале в области исполнительского искусства «Парад искусств» г. Москва, 2021 г.; в Творческом фестивале конкурсе «Твой КГИК», г. Краснодар, 2021 г.; в V Всероссийском конкурсе народного искусства (творчества) детей и молодёжи «Быть добру», г. Самара, 2021 г.; I Московском открытом конкурсе-фестивале «Piano ad libitum», г. Москва, 2021 г. и др. Во всех концертных программах и конкурсах было отмечено активное взаимодействие студентов с детьми, принимавшими участие в мероприятиях, в ходе которых студенты оттачивали музыкальное педагогическое мастерство, проходило формирование у них отдельных компонентов абнотивности.

Отметим, что среди студентов (Э) группы были лауреаты конкурсов: Илюшина Ксения, Косырихина Милана – лауреаты 3 степени V Всероссийского конкурса народного искусства «Быть добру», г. Самара, 2021 г. (преподаватель Ю.Б. Лаврова); Пинюгина Виктория – дипломант I Московского открытого конкурса фестиваля «Piano ad libitum», г. Москва (преподаватель Г.А. Мамонтова), Соловьёва Юлия – лауреат 1 степени Творческого фестиваля-конкурса «Твой КГИК», г. Краснодар (преподаватель Н.В. Твердохлеб).

Преподаватели колледжа искусств – участники эксперимента активно использовали исследовательский и проблемный методы, имитационную игру в ходе учебных занятий по психолого-педагогическим дисциплинам, максимально приближенную к реальной практике, что, безусловно, актуализировало самостоятельность, инициативность, проявление абнотивности студентами (Э) группы.

Взаимодействие преподавателей и студентов носило характер сотрудничества на основе диалога. Кроме того, преподаватели колледжа искусств оказывали педагогическую поддержку, консультативную помощь студентам по вопросам самоизучения, самоактуализации, формирования абнотивности. Это послужило более глубокому осмыслению участниками

эксперимента значимости профессии «преподаватель», развитию интереса к музыкальной одарённости, формированию у себя компонентов абнотивности.

**Вторая ступень – программирование абнотивности –** (V – VI семестры). Задачей этого периода определена интенсификация включения студентов в процесс формирования абнотивности. Работа, начатая на первой ступени, продолжилась. Однако на третьем курсе у студентов появились новые учебные предметы, на которых (Э) группа получила более подробную и более глубокую информацию по музыкальной одарённости и абнотивности. Так, например, в рамках предмета «Основы психологии и педагогики» внимание студентов акцентировалось не только на возрастных особенностях детей, но и на психологических характеристиках именно музыкально одарённых детей, их частых проблемах. Преподаватели психологии продемонстрировали студентам широкий спектр психологических методов и приёмов в работе с такими детьми. Например, как оказать психологическую помощь и поддержку ребёнку с повышенной и вневозрастной впечатлительностью, эмоциональной ранимостью и чувствительностью; какие приёмы использовать для общения с конфликтными, девиантными детьми; какие психологические способы минимизации существуют при таких проявлениях ребёнка, как тревожность, стеснительность, депрессивность, повышенный локус контроля, преувеличенный перфекционизм, методы стабилизации завышенной или заниженной самооценки ребёнка.

На отдельных лекциях и семинарах по предмету «Репертуар детских музыкальных школ (ДМШ)» студентов знакомили с сущностью, спецификой, структурой музыкальной одарённости и абнотивности, механизмами их распознавания, мониторинга, культивирования. Для закрепления полученной информации студентам были рекомендованы источники, освещающие аспекты развития музыкальных способностей, подбора диагностического инструментария для выявления одарённых детей [1, 57, 58, 118, 120, 137]; уделялось внимание современным педагогическим технологиям в работе с одарёнными, педагогическому сопровождению музыкально одарённых

воспитанников, развитию креативности [4, 6, 26, 32, 38, 45, 47, 50, 60, 88, 197, 198, 225].

Студенты получали информацию о способах самодиагностики «Я» – концепции, творческом саморазвитии, творческой самореализации, качествах абнотивного преподавателя (рефлексивность, аксиологическая направленность, аутопсихологическая компетентность, эмпатия, социальный интеллект, креативность), основах субъект-субъектных взаимоотношений с музыкально одарёнными детьми [2, 8, 20, 85, 160, 161 и др.]. В рамках занятий по предмету «Репертуар детских музыкальных школ (ДМШ)» студенты анализировали репертуар, предоставленный им для образца, а затем пробовали составить самостоятельно репертуарные планы повышенной степени сложности для последующей работы с музыкально одарёнными детьми. О формировании абнотивности как важного профессионального качества преподаватели рассказывали студентам (Э) группы на индивидуальных и групповых занятиях: «Постановка голоса», «Сольное пение», «Расшифровка и аранжировка народной песни», «Специальный инструмент (по видам)», «Дирижирование», «Чтение хоровых и ансамблевых партитур», «Областные певческие стили», «Народная музыкальная культура», УП «Сольное и хоровое народное пение», УП «Хоровой класс», УП «Ансамблевое исполнительство», УП «Концертмейстерская подготовка».

Продолжилась концертная и конкурсная деятельность студентов, которая также способствовала наращиванию профессиональной компетентности, формированию у них абнотивности. Перечислим лишь несколько конкурсов 2021 г.: Международный многожанровый конкурс «Осенний фейерверк», г. Москва, Илюшина Ксения – Гран-При; Международный фестиваль-конкурс «Жар птица России», г. Москва, Илюшина Ксения – лауреат 1 степени (преподаватель Ю.Б. Лаврова); V Открытый Всероссийский конкурс по курсу фортепиано для студентов разных специальностей среднего профессионального и высшего образования культуры и искусства, г. Саратов, Павлова Виктория и Петроцюз Иоланта – дипломанты в номинации «Фортепианный ансамбль»

(преподаватель Г.А. Мамонтова); Международный конкурс-фестиваль искусств «Мозаика искусств», г. Симферополь, ансамбль «Купало» – лауреат 1 степени (преподаватель Т.П. Соболева); III Всероссийский конкурс народно-песенного искусства имени Е.П. Родыгина, г. Екатеринбург, хор «Хранители» – лауреат 1 степени (преподаватель Ю.В. Рябова, Заслуженный работник России) и др.

Большое значение приобрела учебная педагогическая практика, где студенты смогли в реальных условиях перевести свои теоретические знания в практические педагогические умения работы с детьми, включая и музыкально одарённых воспитанников. Перед началом учебной практики был проведён круглый стол, на котором была озвучена программа прохождения студентами педагогической практики, даны задания, одно из которых касалось непосредственно формирования абнотивности и заключалось в разработке и реализации учебного занятия с музыкально одарённым ребёнком.

Очень полезными для студентов (Э) группы, в плане приобретения педагогического опыта, стали мастер-классы, которые провели для них преподаватели музыкальных школ С.Ю. Сотникова (МБУ ДО «Музыкальная школа № 7», г. Саратов), Т.В. Ковыга (МБУ ДО «Центральная детская музыкальная школа», г. Саратов), тем более что мастер-классы предваряли учебную педагогическую практику.

В период учебной педагогической практики студенты (Э) группы имели возможность обсудить со своими кураторами из музыкальных школ, а также с преподавателями колледжа искусств те проблемы, с которыми они столкнулись в своей реальной педагогической музыкальной деятельности. По завершению учебной практики был организован круглый стол «Музыкально одарённому ребёнку – абнотивный преподаватель музыки: проблемы, поиски, решения, творчество».

Цель проекта «Абнотивность преподавателя-музыканта» заключалась в формировании (культивировании) абнотивности у студентов. В связи с этим мы снабдили всех участников (Э) группы диагностическими материалами и авторским клише для составления письменной индивидуальной программы



(Приложение X). Данное клише содержит десять разделов и послесловие. Первый раздел отражает общие сведения о личности каждого студента. Далее (со второго по десятый раздел) в клише представлены все компоненты абнотивности, к каждому из которых даётся диагностический инструментарий и сравнительная таблица для мониторинга полученных результатов. Следует отметить, что диагностический материал достаточно широк и взаимопересекаем, что позволяет получить объективную и достоверную картину исследуемых характеристик. Так, например, некоторые измеряемые показатели по когнитивному компоненту дают представление и о мотивационно-целевом, и о технологическо-операционном компоненте абнотивности; отдельные показатели аксиологического компонента абнотивности в диагностическом материале дублируют признаки аутопсихологического компонента, эмпатии, креативности и социального интеллекта.

Раздел индивидуальной программы, связанный с мотивационно-целевым компонентом абнотивности, предусматривает наличие у студента интереса к музыкальной одарённости, сформированные учебно-познавательные, профессиональные и социальные мотивы. Для самоанализа студентам были предложены: анкета «Отношение студентов колледжа искусств к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности» (автор Ю.Б. Лаврова); тест «Определение склонности преподавателя к работе с музыкально одарёнными детьми» (автор Е.Н. Волченко, адаптация Ю.Б. Лавровой); методика для диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (авторы А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

К когнитивному компоненту абнотивности в качестве средства мониторинга студентам был дан опросник профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии (автор С.А. Трифонова, в адаптации Ю.Б. Лавровой). Опросник позволил отследить такие важные показатели, как: информационный (владение психолого-педагогическими,

предметно-профессиональными и специальными знаниями по предмету), методический (владение традиционными и нетрадиционными методиками преподавания музыки), мотивационный (умение создать интерес и управлять познавательной мотивацией обучающихся), организаторский (умение эффективно организовать собственную деятельность и образовательный процесс), коммуникативный (умение установить комфортный психологический климат в коллективе, эффективно общаться с детьми, родителями и коллегами), инновационный (стремление к профессиональному саморазвитию, самореализации) [94].

Технологическо-операционный компонент абнотивности нацеливал студентов на изучение у себя комплекса аналитических и организаторских умений с помощью анкеты «Уровень аналитических способностей преподавателя» М.Г. Хорошевского и методики выявления степени развития у будущего педагога организаторских способностей (В.В. Синявский и др.) [160]. Кроме того, для более объективной оценки этого компонента студентам были рекомендованы дополнительные уточняющие вопросы.

Результативно-рефлексивный компонент абнотивности студентов (Э) группы изучался исследователем с помощью теста «Индивидуальная мера рефлексивности» (автор С.А. Трифонова).

Сформированность аксиологического компонента абнотивности у студентов изучалась по таким показателям, как: профессиональная компетентность; ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики; ценностные ориентации (методика диагностики ценностных ориентаций в карьере преподавателя «Якоря карьеры»). Важно, что студенты имели возможность выяснить, насколько они способны ориентироваться во времени с точки зрения организации учёбы, работы, отдыха; определиться с ценностями; сформулировать взгляд на природу человека, творчество детей; реализовать свою потребность в познании; проявить креативность (стремление к творчеству); действовать автономно в

рамках педагогической практики; выявить свой уровень контактности (общения с детьми).

Для самоизучения и формирования аутопсихологического компонента абнотивности студентам (Э) группы были предложены тесты «Оценка аутопсихологической компетентности» (автор Л.А. Степнова); «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» (авторы Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк). Оценку уровня «эмпатия» как компонента абнотивности студент мог составить благодаря тесту «Шкала эмоционального отклика» (авторы А. Меграбян, Н. Эпштейн).

Мнение о социальном интеллекте как компоненте абнотивности студент формировал на основе исследования у себя таких показателей, как: социально-коммуникативная неуклюжесть; нетерпимость к неопределённости; чрезмерное стремление к конформности; повышенное стремление к статусному росту; ориентация на избегание неудач; фрустрационная нетолерантность (опросник «Социально-коммуникативная компетентность», автор Р.В. Овчарова).

Актуальная креативность как компонент абнотивности исследовался на основе тестов «Ваша креативность» (автор С.А. Трифонова), «Самооценка уровня творческих способностей» (автор Дж. Кинчер).

Дополнительно в клише студентам дана методика определения уровня абнотивности как целостного качества личности (авторы Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов, в адаптации Ю.Б. Лавровой).

В послесловии индивидуальной программы по формированию абнотивности студентам было предложено письменно кратко зафиксировать свои музыкально-творческие, музыкально-педагогические достижения, победы (участие в концертах, конкурсах, фестивалях, проектах, акциях, положительные наработки педагогической практики, публикации и др.), а также сделать краткий анализ причин своих промахов, недочётов (если они имеют место) и наметить пути и сроки достижения поставленных перед собой целей и задач в плане формирования абнотивности.

В конце VI семестра мы вновь провели диагностику сформированности компонентов абнотивности у студентов (Э) и (К) групп, используя диагностические тесты и методики, раскрытые в разделе 2.1. Представим полученные результаты.

Итоги диагностики мотивационно-целевого компонента абнотивности даны в Таблице 8.

Было замечено, как менялась картина в (Э) группе по сравнению с этапом констатации: 1) Не осталось студентов, не проявляющих интерес к работе с музыкально одарёнными детьми и нейтральных к формированию собственной абнотивности; 2) Значительно увеличилось количество студентов (с 4 на констатирующем этапе до 42 на формирующем этапе), которых привлекает всё новое, необычное, в том числе повышенная сложность работы с музыкально одарёнными детьми. Эти же студенты стали более уверены в собственных силах, не боятся доказывать свою точку зрения.

Таблица 8.

Результаты диагностики мотивации к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

№ вопроса	Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
	Варианты ответов на утверждения			Варианты ответов на утверждения		
	(Н)	(Ч)	(С)	(Н)	(Ч)	(С)
1	0	42	12	49	4	1
2	0	41	13	48	5	1
3	0	42	12	42	10	2
4	3	33	18	33	11	10
5	2	33	19	49	6	0
6	1	34	19	1	34	19
7	2	33	19	2	33	19

По (К) группе по этим же позициям картина практически не изменилась по сравнению с этапом констатации. Однако, судя по последним двум пунктам анкеты («Я могу беспристрастно, доказательно и адекватно оценить свои достоинства и недостатки, а также окружающих меня людей») и «Я люблю

участвовать в музыкальных концертах, творческих конкурсах, фестивалях искусств, интересных проектах»), и в (К), и в (Э) группах произошли существенные позитивные сдвиги. Но в индивидуальных беседах выяснилось, что студенты в (К) группе свою активность никак не связывают со своей последующей педагогической деятельностью с обучением одарённых детей. Этот вывод подкрепился последующими данными диагностики мотивационно-целевого компонента абнотивности, изображёнными в диаграмме на рис. 10.

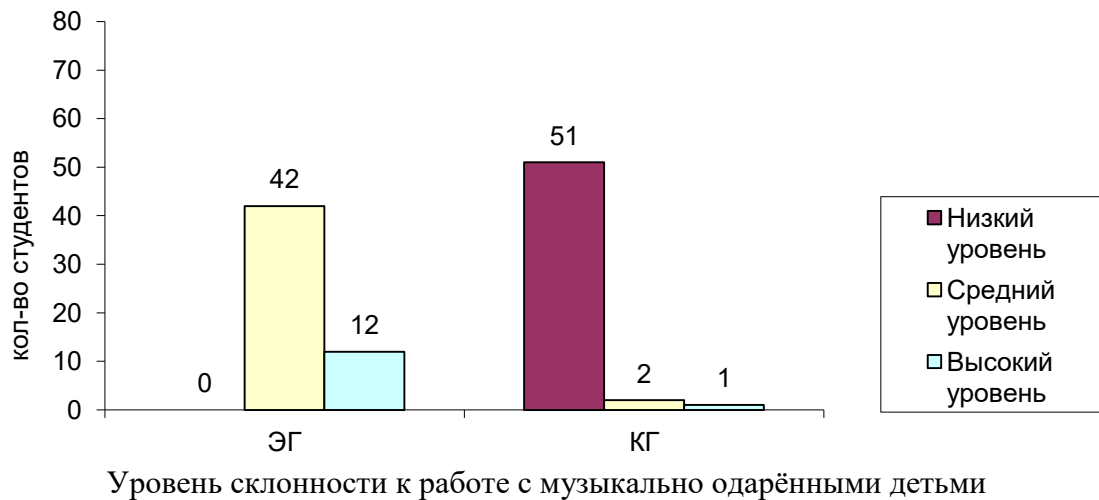


Рисунок 10 – Результаты тестирования по определению склонности студентов (Э) и (К) к работе с музыкально одарёнными детьми на формирующем этапе эксперимента

Из диаграммы видно, что практически все студенты (К) группы по-прежнему опасаются работать с музыкально одарёнными детьми, тогда как в (Э) группе таких студентов не осталось вовсе.

Данные Таблицы 9 показывают, что у студентов из (Э) группы серьезно снизился уровень мотивации избегания и, наоборот, существенно повысилось число студентов со средним и высоким уровнем учебно-познавательной, профессиональной, социальной мотивации и творческой самореализации. По (К) группе тоже наметилась положительная тенденция по всем группам мотивов, но она не столь существенная как в (Э) группе.

Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Вид мотивов	Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний Уровень	Высокий уровень
Коммуникативные	4	44	7	30	18	6
Избегания	22	14	18	5	8	41
Престижа	4	33	17	35	12	7
Профессиональные	8	29	17	17	27	10
Творческой самореализации	0	37	17	48	5	1
Учебно-познавательные	8	27	19	18	28	8
Социальные	4	27	23	34	15	5

Таким образом, можно сделать следующие выводы: в (К) группе, несмотря на позитивную динамику мотивов, большинство студентов по-прежнему не задумываются о *педагогической* составляющей их будущей профессии, не интересуются аспектами, связанными с работой с музыкально одарёнными детьми и формированием собственной абнотивности. У студентов (Э) группы чётко прослеживается интерес к музыкальной одарённости, абнотивности; желание заниматься музыкально-педагогической деятельностью повышенной степени сложности и глубины; стремление раскрывать в учениках индивидуальность, желание творчески самореализовываться, быть педагогически компетентным и успешным.

Результаты изучения *когнитивного компонента* абнотивности наглядно представлены в диаграмме на Рисунке 11.

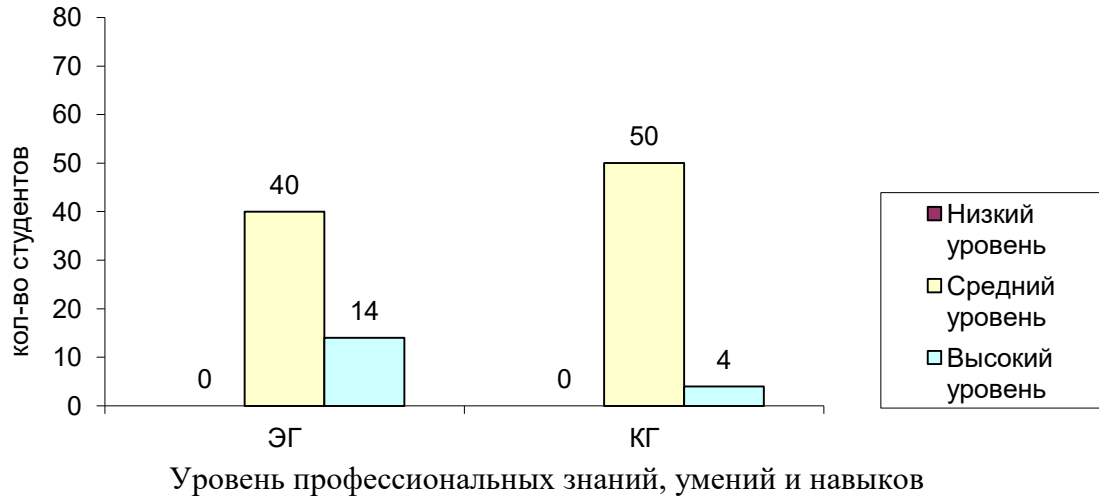


Рисунок 11 – Итоги опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Картина по когнитивному компоненту резко позитивно изменилась в обеих группах, однако (Э) группа опережает (К) по количеству студентов с высоким уровнем профессиональных знаний, умений, навыков (14 студентов (Э) и всего 4 студента в (К)). Такое опережение стало возможным благодаря знаниям, касающимся музыкальной одарённости, абнотивности, полученным студентами (Э) группы в ходе эксперимента.

Ситуация по *технологически-операционному компоненту* абнотивности воспроизведена в диаграмме на Рисунках 12 и 13.

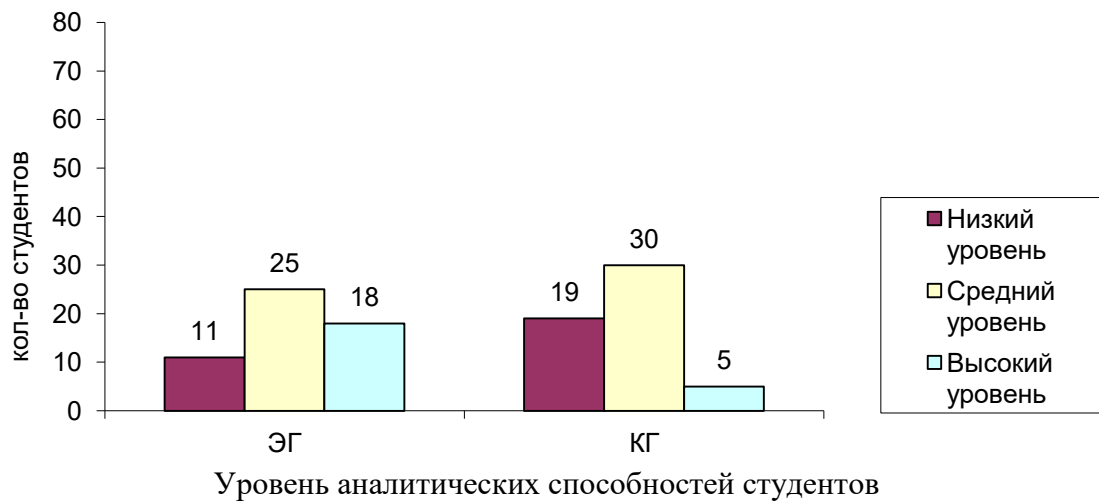


Рисунок 12 – Итоги анкетирования уровня аналитических способностей студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Положительные подвижки произошли в обеих группах, однако (Э) группа превосходит (К) группу по количеству студентов с оптимальным уровнем развития аналитических способностей (18 человек (Э) против 5 студентов (К)) и 11 студентов с критическим уровнем развития аналитических способностей, тогда как в (К) группе таких студентов осталось 19 человека.

По организаторским умениям прослеживается аналогичная динамика: сокращение студентов с низким уровнем по обеим группам и увеличение количества студентов с высоким уровнем. Однако по (Э) группе данная динамика более ярко выражена.

Качественная сторона опережения (Э) группы отразилась в том, что студенты этой группы в ходе реализации модели приобрели: диагностические умения мониторинга детской музыкальной одарённости; аналитические умения, связанные с оценкой перспектив развития музыкально одарённых детей; проектировочные умения, отвечающие за планирование, прогнозирование работы с музыкально одарёнными детьми, выбор психолого-педагогического и методического инструментария; организаторские умения, сопряжённые с использованием приёмов и методик музыкального обучения повышенной степени сложности для музыкально одарённых детей. В (К) группе этого не произошло.

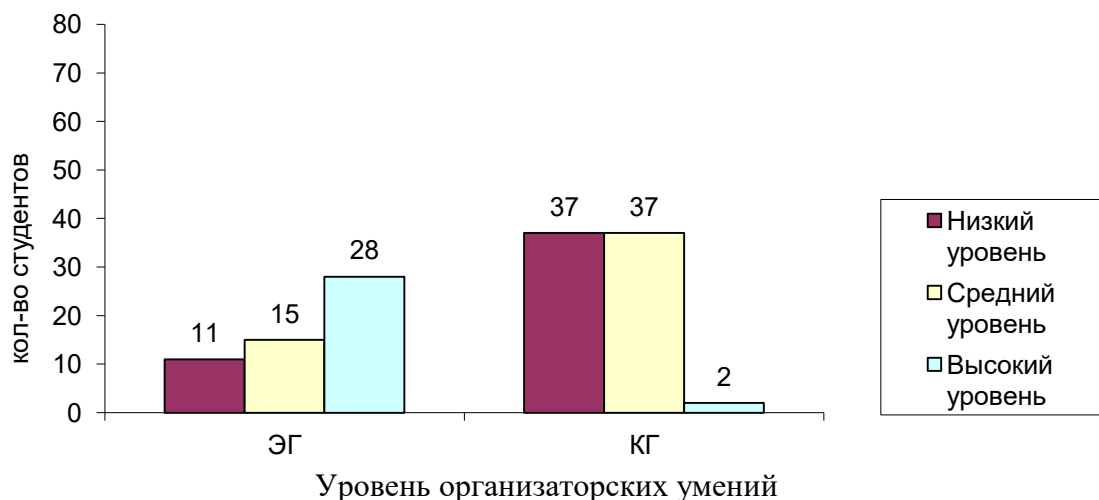


Рисунок 13 – Итоги диагностики развитости организаторских умений студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента



Диагностика *результативно-рефлексивного компонента* абнотивности участников эксперимента показана в Таблице 10.

Таблица 10.

Результаты диагностики индивидуальной меры рефлексивности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
Меньше 4 стенов	4-7 стенов	Больше 7 стенов	Меньше 4 стенов	4-7 стенов	Больше 7 стенов
8	34	12	12	37	5

Напомним, что на констатирующем этапе эксперимента студентов, набравших больше 7 стенов, в (Э) и (К) группах не было. На формирующем этапе обстановка изменилась: в обеих группах появились студенты с высоким уровнем рефлексивности (больше 7 стенов). Кроме того, значительно сократилось количество студентов с низким уровнем (меньше 4 стенов). Однако (Э) группа всё же опережает (К) группу по количеству студентов, которые постоянно анализируют, оценивают, контролируют и корректируют себя и свою деятельность.

Итоги измерения *аксиологического компонента* абнотивности визуализированы в Таблицах 11 и 12.

Таблица 11.

Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Категории ценностей	Э (чел.)	К (чел.)
Профессиональная компетентность	21	18
Менеджмент	3	6
Автономия (независимость)	4	2
Стабильность работы	1	10
Стабильность места жительства	0	5
Ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики	18	2
Вызов	4	1
Интеграция стилей жизни	0	3
Предпринимательство	3	7

Если в начале эксперимента приоритетными ценностями в (Э) и (К) группах студентов были стабильность работы, предпринимательство, менеджмент, то на формирующем этапе обстановка поменялась: в (Э) группе на первый план выдвинулись ценности профессиональной компетентности и ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики. В (К) группе приоритетными стали ценности профессиональной компетентности и стабильности работы.

Анализ диагностики самоактуализации приводит к выводам о том, что в обеих группах произошли изменения. По (Э) группе увеличилось количество студентов с высоким уровнем по шкалам ценностей, самопонимания, аутосимпатии и гибкости в общении. Одновременно произошло значительное снижение количества студентов с высоким уровнем спонтанности. В (К) группе по-прежнему достаточно много студентов (16 человек) с высоким результатом по шкале контактности, что в целом неплохо. Однако в (К) группе студентов с высоким уровнем по шкалам ценностей, самопонимания, аутосимпатии и гибкости в общении в два раза меньше, чем в (Э) группе.

Таблица 12.

Результаты диагностики самоактуализации студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Показатели самоактуализации	Э (чел.)	К (чел.)
Шкала ориентации во времени	4	4
Шкала ценностей	4	2
Взгляд на природу человека	4	6
Потребность в познании	7	7
Стремление к творчеству или креативность	8	7
Автономность	4	3
Спонтанность	1	3
Самопонимание	4	2
Аутосимпатия	4	2
Шкала контактности	8	16
Шкала гибкости в общении	6	3

Данные тестирования *аутопсихологического компонента* абнотивности студентов отражены в диаграмме на Рисунке 14 и в Таблице 13.

По сравнению с этапом констатации в обеих группах несколько снизилось количество студентов с низким уровнем аутопсихологической компетентности за счет перехода части студентов в группу со средним уровнем. Кроме того, в (Э) и в (К) появилось по 1 студенту с высоким уровнем аутопсихологической компетентности. В целом можно говорить о том, что по-прежнему существует проблема гибкости в ситуациях неопределённости, уверенности в собственных силах при столкновении с новой ситуацией и т.п. Данный вывод подтверждается результатами, представленными в Таблице 13.

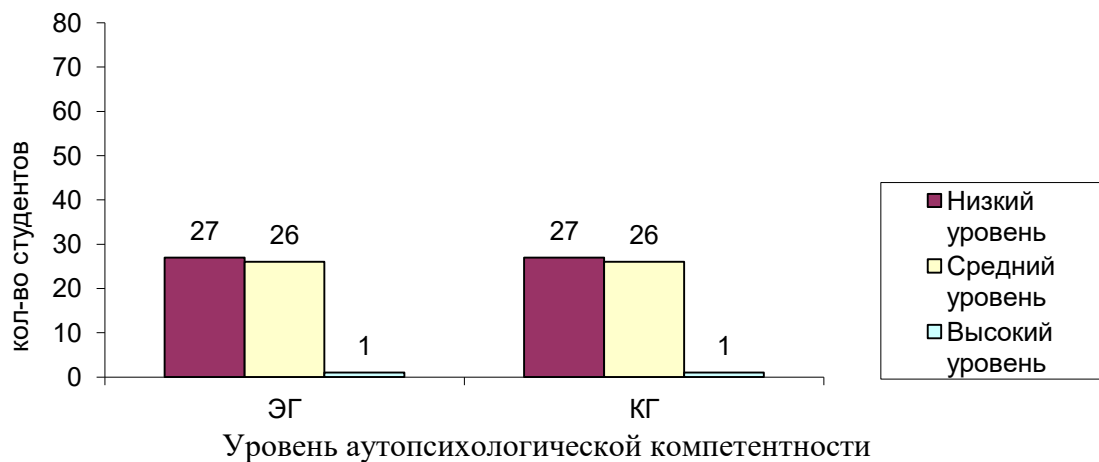


Рисунок 14 – Итоги диагностики аутопсихологической компетентности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Таблица 13.

Результаты диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

	Типы поведенческой активности			
	А	А1	А, Б	Б, Б1
Э (чел.)	27	3	3	21
К (чел.)	27	3	3	21

Хотя и произошло снижение количества студентов с низким уровнем стрессоустойчивости (было по 28 в (Э) и (К), стало по 27 соответственно), всё же студентов, которым трудно переключаться с одного вида деятельности на другой, сложно рационально регулировать работу и отдых, осталось достаточно

много в обеих группах. Это нацеливает на усиление работы на последующей ступени формирования абнотивности студентов в рамках модели с целью наращивания у участников эксперимента умений эмоционально-волевой саморегуляции, развития навыков стрессоустойчивости.

Результаты диагностики *эмпатии как компонента* абнотивности отражены в диаграмме на Рисунке 15.

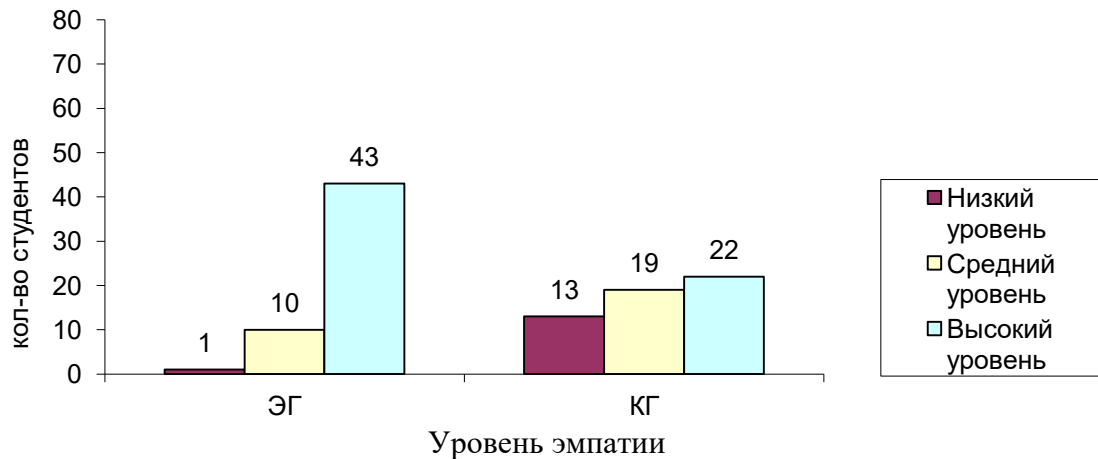


Рисунок 15 – Результаты диагностики эмоционального отклика студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Картина по этому компоненту поменялась кардинально: в обеих группах значительно снизилось количество студентов с низким уровнем эмпатии и существенно увеличилось количество с высоким уровнем эмпатии (с 1 до 43 в (Э) группе и с 0 до 22 в (К)). Эти студенты эмоционально отзывчивы, тактичны, обладают высокой степенью сочувствия к людям, готовы оказать помощь.

Данные по *социальному интеллекту как компоненту* абнотивности студентов представлены Таблице 14.

Результаты диагностики социально-коммуникативной компетентности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

Показатели социально-коммуникативной компетентности	Э (чел.)			К (чел.)		
	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Социально-коммуникативная неуклюжесть	2	50	2	2	50	2
Нетерпимость к неопределённости	0	45	9	2	44	8
Чрезмерное стремление к конформности	1	49	4	2	49	3
Повышенное стремление к статусному росту	0	47	7	1	45	8
Ориентация на избегание неудач	0	45	9	0	45	9
Фрустрационная нетолерантность	1	52	1	2	51	1

В обеих группах наметилась тенденция к стабилизации по всем показателям теста: наибольшее количество студентов в (Э) и в (К) обнаружили практически все показатели в пределах нормы. Это говорит о расширении палитры коммуникативных умений участников эксперимента, использовании ими техник вербального и невербального общения с детьми, развитых умениях субъект-субъектных диалогичных взаимоотношений.

Итоги изучения *актуальной креативности как компонента* абнотивности студентов даны в диаграмме на Рисунке 16.

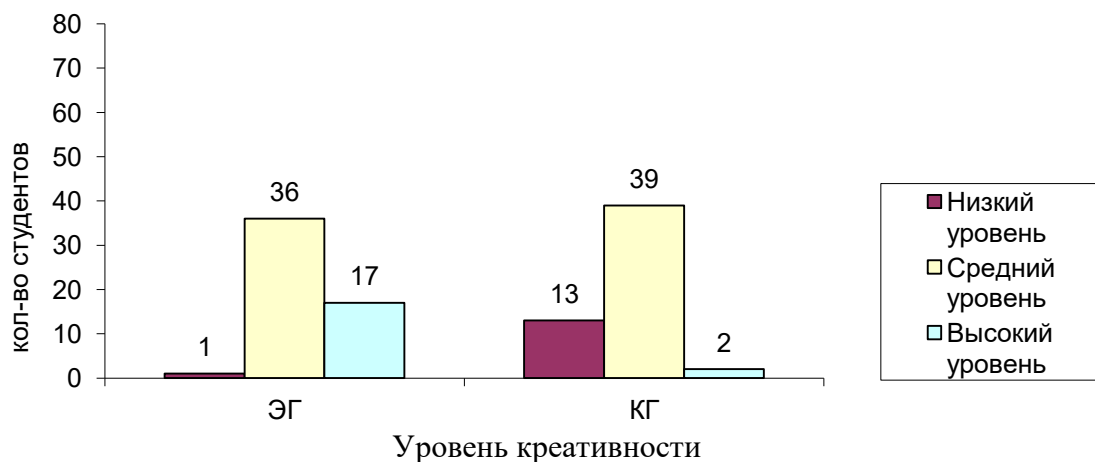


Рисунок 16 – Результаты диагностики креативности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента

По (Э) группе лишь у 1 студента остался низкий уровень креативности, тогда как в (К) группе таких студентов осталось 13 человек. Значительно выросло число студентов (Э) группы с высоким уровнем креативности (с 1 человека на этапе констатации до 17 студентов), отличающихся гибкостью мышления, стремлением к разрешению сложных проблем.

Для расчёта уровня абнотивности студентов (Э) и (К) групп в целом мы обобщили индивидуальные диагностические данные (Приложение Ц).

Используя формулу, вычислим уровень сформированности абнотивности в (Э) и (К) группах студентов [93]:

$$X = \frac{\sum p_i}{V_{\text{Э}}(V_{\text{К}})}, \text{ где:}$$

$X$  – показатель количественной оценки уровня абнотивности;

$p$  – балл студента, показанный при диагностировании;

$i$  – порядковый номер диагностического показателя (Приложение Ц);

$V_{\text{Э}}$  – количество студентов экспериментальной группы;

$V_{\text{К}}$  – количество студентов контрольной группы.

Вычислим количество баллов, набранных (Э) группой студентов –  $X_{\text{Э}}$ :

$$X_{\text{Э}} = \frac{(0+384+506+429)}{54} = \frac{1319}{54} = 24,43 \text{ балла}$$

Сравним полученный результат с предшествующим этапом эксперимента: на этапе констатации уровень абнотивности студентов (Э) группы был равен 9,64. Это значение лежало в границах первого адаптивного уровня; на формирующем этапе показатель увеличился и стал равен 24,43, что свидетельствует о переходе (Э) группы на более высокий второй **реконструктивный уровень**. Таким образом, можно утверждать, что у большинства студентов (Э) группы сформирована мотивация к абнотивности, хорошо развиты когнитивный, аксиологический, эмпатийный компоненты абнотивности. Однако, несмотря на позитивные сдвиги, технологически-

операционный, аутопсихологический компоненты, социальный интеллект и креативность, входящие в структуру абнотивности, нуждаются в продолжения работы по их формированию.

Перейдем к вычислению уровня абнотивности в (К) группе - $X_k$ :

$$X_k = \frac{(0+386+188+126)}{54} = \frac{700}{54} = 12,96 \text{ баллов}$$

Данный результат, хотя и выше чем на этапе констатации (9,72), но всё же не вышел за пределы первого **адаптивного уровня**.

Итак, уровни сформированности абнотивности у студентов в (Э) и (К) группах на формирующем этапе эксперимента несколько изменились. Более радикальными эти изменения стали в (Э) группе, что веско убеждает в эффективности авторской модели.

Перейдём к описанию последней ступени формирования абнотивности у студентов (Э) группы колледжа искусств, а также выполнению заключительной диагностики и анализа итогов апробации и внедрения модели. Этому посвящён следующий раздел данного исследования.

### **2.3 Итоговые результаты формирующего этапа опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования абнотивности студентов колледжей искусств**

С 2021 года по 2024 год (VII-VIII семестры) формирующий эксперимент был продолжен. Студенты (Э) группы перешли на третью ступень формирования абнотивности в рамках предложенной модели – *культивирование абнотивности*.

Главными задачами этого периода стало: продолжение упрочения мотивации студентов к педагогической работе с музыкально одарёнными детьми и формированию у себя абнотивности; расширение психолого-педагогических, предметно-профессиональных и специальных знаний; дальнейший перевод теоретических знаний в практические умения абнотивности, формирование опыта абнотивности; развитие рефлексии, ценностных ориентаций студентов, эмпатии, креативности. Также, исходя из результатов предыдущей ступени формирования абнотивности студентов, особого внимания требуют аутопсихологический компонент и социальный интеллект, поскольку именно по ним были достаточно низкие показатели.

Выдвинутые задачи реализовывались благодаря формам, методам и средствам формирования абнотивности студентов, аналогичных предшествующим ступеням (раздел 2.2). По-прежнему большое внимание уделялось организации в колледже искусств, в котором была организована и проведена экспериментальная работа, креативной среды, созданию комфортных условий для самораскрытия личности каждого студента.

Как и на прошлых ступенях реализации модели, мы придавали большое значение методическому и дидактическому оснащению студентов – участников эксперимента психолого-педагогическими, предметно-профессиональными и специальными знаниями. Так, например, в рамках аудиторных занятий по предмету «Основы психологии и педагогики» студенты продолжили



знакомство с психологией поведения, типами характера, разнообразными стилями коммуникации, возможными способами разрешения конфликтов и выхода из стрессовых ситуаций, что способствовало развитию социального интеллекта. Очень важным именно для нашего исследования стало знакомство (Э) группы с различными методиками, тренингами самооздоровления, самосозидания (релаксация, дыхательные гимнастики, самовнушения по достижению позитивного самосознавания, эмоциональной стабильности, аутотренинг Шульца, психомышечная тренировка А.В. Алексеева, метод прогрессивной мышечной релаксации Джекобсона и т.п.). Это помогало повысить аутопсихологическую компетентность. Так, например, активный интерес студентов вызвали таблицы психосоматических негативных проявлений (затянувшаяся эмоциональная проблема; страхи; ощущение обречённости, плохие мысли; чёрствость, отказ от радости; постоянное нытьё и др.), к каждому пункту которых указаны конкретные болезненные проявления (высокое давление; головные боли; проблемы с желудком, сосудами, печенью и др.) и, главное, предложен способ самопомощи в виде аффирмаций – позитивных утверждений («Я спокоен, я с радостью отпускаю прошлое»; «Я люблю и одобряю себя»; «Я хочу замечать всё хорошее, любовь наполняет меня»; «Я ищу и нахожу радость и любовь» и др.).

На отдельных лекциях и семинарах по предмету «Учебно-методическая литература и ведение учебной документации в учреждениях дополнительного образования детей (ДОД)» продолжилось знакомство студентов с аспектами музыкальной одарённости и абнотивности. На семинарах чаще стали использоваться разнообразные творческие задания, способствующие выходу студентов на всевозможные процессы «самости». Внимание студентов акцентировалось на том, что началом формирования абнотивности являются процессы самопознания, самоактуализации, самокультивирования компонентов абнотивности в себе. В связи с этим студенты углубляли свои знания о «Я» – концепции, творческом саморазвитии, творческой самореализации, путях развития качеств абнотивного преподавателя (рефлексивность, аксиологическая

направленность, аутопсихологическая компетентность, эмпатия, социальный интеллект, креативность).

На занятиях по дисциплинам «Изучение народных инструментов», «Анализ музыкальных произведений», «Методика постановки голоса и преподавания специальных дисциплин» студенты (Э) группы познакомились с разнообразными методиками обучения игре на музыкальных инструментах, а также с техниками вокализации для музыкально одарённых детей, аспектами создания творческой среды (А.И. Бабурян, С.М. Зырянова, Л.В. Лебедева, А.Т. Ферзалиева и др.) [11, 30, 71, 101, 113, 169, 179, 208].

Вопросы работы с музыкально одарёнными детьми (обучение, воспитание таких детей, взаимодействие с ними и их родителями) отрабатывались на индивидуальных и групповых занятиях: «Постановка голоса», «Сольное пение», «Дирижирование», «Чтение хоровых и ансамблевых партитур», «Специальный инструмент» (по видам), УП «Сольное и хоровое народное пение», УП «Хоровой класс», УП «Ансамблевое исполнительство», УП «Концертмейстерская подготовка».

На занятиях по дисциплине «Репертуар детских музыкальных школ (ДМШ)» автор диссертации знакомил студентов (Э) группы с сущностью и особенностями феноменов «музыкальная одарённость», «абнотивность», заострял внимание на учебном материале, связанном с педагогической творческой самореализацией преподавателя музыки. Также студентам предлагались вопросы для дискуссий, активизирующие собственное мнение участников эксперимента по проблемам музыкальной одарённости и абнотивности. Кроме того, большую помощь студентам оказало разработанное и опубликованное авторское учебно-методическое пособие *«Формирование абнотивности студентов колледжа искусств в процессе профессиональной подготовки»* (автор Ю.Б. Лаврова) (Приложение Ф).

Данное пособие разработано специально для студентов колледжей искусств. Оно включает в себя два раздела: 1. Теоретические аспекты формирования абнотивности студентов; 2. Прикладные аспекты

формирования абнотивности. Ознакомившись с первым разделом, студенты могли ещё раз закрепить свои знания по теоретическим аспектам формирования абнотивности студентов колледжа искусств. А именно – о сущности понятий «музыкальная одарённость» и «абнотивность»; об абнотивности как комплексе психолого-педагогических и личностных качеств преподавателя, работающего с музыкально одарёнными детьми. В пособии освещены направления психолого-педагогической деятельности с музыкально одарёнными детьми (диагностика музыкальной одарённости; обучающие развивающие программы повышенной сложности, методы, приёмы, средства, формы обучения и развития музыкально одарённых детей; условия воспитания музыкально одарённых детей, имеющих различные психологические проблемы). Второй раздел пособия снабжает студентов практико-ориентированным инструментарием по работе с музыкально-одарёнными детьми и по формированию у себя абнотивности. Студентам предложены учебные кейсы: диагностический (по выявлению и мониторингу музыкальной одарённости, самодиагностика абнотивности педагога); репертуарный (для работы с музыкально одарёнными детьми); психолого-педагогический (техники снятия психологических барьеров, зажимов, скованности, напряжённости при концертной деятельности, при работе с музыкально одарёнными детьми); развивающий (игры для работы с музыкально одарёнными детьми; творческие задания для детей).

Решению поставленных задач способствовала и внеаудиторная самостоятельная деятельность студентов:

– участие и представление индивидуальных результатов проекта «Абнотивность преподавателя-музыканта». Интернет-взаимодействие, дистанционные творческие конкурсы для молодых преподавателей («Традиции и инновации», «Одарённость», «Музыкальный эрудит», «Фортепианные стили» и др.). Тренинги, курсы для педагогов («Это моя профессия?!», «Адаптация молодых педагогов», «Путь к успеху») и др.);

– участие студентов в различных концертах («Ко Дню города», «Новогодний калейдоскоп», «Ко Дню матери», «Ко Дню Победы» и др.); в научно-практических конференциях (Илюшина Ксения и Косырихина Миланана получили сертификаты участников научно-практической конференции для учащихся и студентов «Культура и искусство. Традиции и современность», г. Саратов, 2022 г.); в музыкальных конкурсах: II Международный открытый многожанровый конкурс «На высоте искусства», г. Ростов-на-Дону, 2022 г., Косырихина Милана – лауреат 1 степени (преподаватель Ю.Б. Лаврова); Всероссийский вокальный конкурс ансамблей малых форм «Если сердце говорит...», г. Омск, 2022 г., Илюшина Ксения и Косырихина Милана – дипломанты 1 степени (преподаватель Ю.Б. Лаврова); II Межрегиональный детско-юношеский фестиваль национальных культур «Веретено», г. Пенза, 2022 г., ансамбль «Дар» – лауреат 3 степени (преподаватель Н.В. Твердохлеб); IV Всероссийский конкурс исполнителей народной песни, г. Самара, 2022 г., хор «Хранители» – Гран-при (преподаватель Ю.В. Рябова, Заслуженный работник культуры России); Всероссийский с международным участием конкурс исполнителей частушки «Это звонкое чудо-частушка», г. Омск, 2023 г., Раджабова Сабина – лауреат 1 степени (преподаватель Т.П. Соболева); 5-й Международный фестиваль-конкурс по курсу фортепиано для музыкантов разных специальностей «Музыкальная палитра», г. Уфа, 2023 г., Крамскова Анастасия – лауреат 2 степени (преподаватель Г.А. Мамонтова);

– педагогическая производственная практика, ставшая продолжением учебной практики, где студенты смогли в реальных условиях проверить свои теоретические знания, отработать практические умения и навыки работы с детьми, включая и музыкально одарённых воспитанников. По завершению практики был реализован круглый стол «Абнотивный преподаватель – компетентный преподаватель: проблемы, поиски, решения», на котором студенты имели возможность проанализировать полученный педагогический опыт, обсудить встретившиеся в ходе работы в музыкальных школах

сложности, наметить пути их преодоления.

Перейдём к изложению заключительной диагностики уровня абнотивности у студентов (Э) и (К) групп.

Итоги диагностики мотивационно-целевого компонента абнотивности даны в Таблице 15.

Таблица 15.

Результаты диагностики мотивации к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

№ вопроса	Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
	Варианты ответов на утверждения			Варианты ответов на утверждения		
	(Н)	(Ч)	(С)	(Н)	(Ч)	(С)
1	0	23	31	29	21	4
2	0	23	31	28	20	6
3	0	23	31	29	22	3
4	0	17	37	21	17	16
5	0	9	35	21	23	10
6	0	18	36	1	22	31
7	0	18	36	2	17	35

Данные по (Э) группе позитивно преобразовались: к концу эксперимента не осталось студентов с низким уровнем ни по одной позиции анкеты. Кроме того, значительно увеличилось количество студентов, имеющих собственный взгляд на любое явление, умеющих обоснованно отстаивать свою точку зрения, проявляющих интерес к работе с музыкально одарёнными детьми и собственной абнотивности, стремящихся попробовать свои педагогические возможности в работе повышенной степени сложности, увлечённых психолого-педагогическими инновациями, новым, необычным в работе преподавателя музыки.

В (К) группе также появились студенты с высоким уровнем заинтересованности в работе с музыкально одарёнными и детьми и стремящиеся овладеть абнотивностью. Но таких студентов немного –

4 человека. По-прежнему большая часть (К) группы не задумывается о феноменах «одарённость» и «абнотивность».

По последним двум позициям анкеты («Я могу беспристрастно, доказательно и адекватно оценить свои достоинства и недостатки, а также окружающих меня людей», «Я люблю участвовать в музыкальных концертах, творческих конкурсах, фестивалях искусств, интересных проектах») картина в (Э) и (К) приблизительно одинаковая. Это свидетельствует о наращивании студентами обеих групп рефлексивности, интенсификации активности, самостоятельности, инициативности.

Последующие результаты диагностики мотивационно-целевого компонента абнотивности, изображённые в диаграмме на Рисунке 17 и в Таблице 16, не противоречат сделанным нами выводам предшествующего анкетирования.

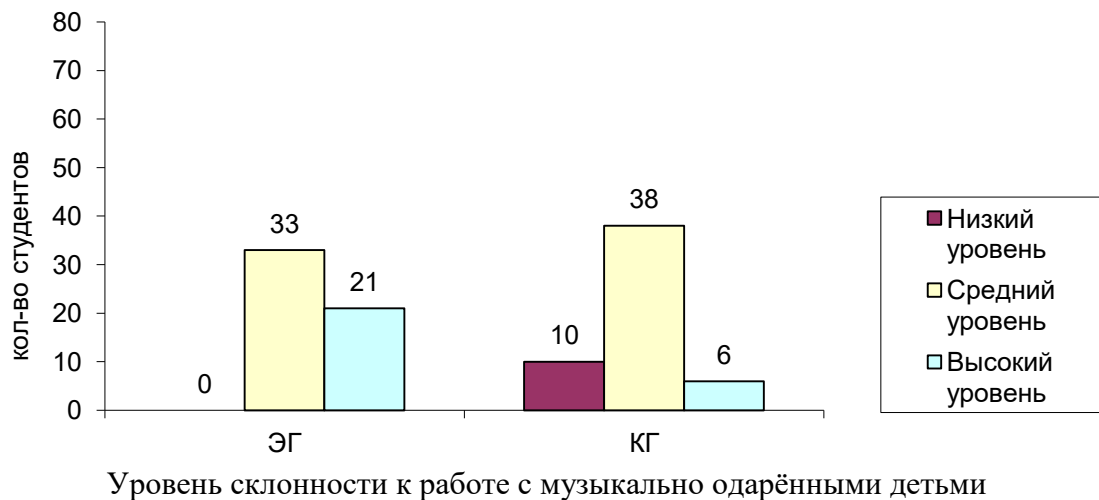


Рисунок 17 – Результаты тестирования по определению склонности студентов (Э) и (К) к работе с музыкально одарёнными детьми в конце эксперимента

Из диаграммы видно существенное отставание (К) группы от (Э) в плане нацеленности на педагогическую работу с музыкально одарёнными детьми.

Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

Вид мотивов	Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний Уровень	Высокий уровень
Коммуникативные	0	33	21	9	30	15
Избегания	22	14	18	5	14	35
Престижа	2	30	22	15	27	12
Профессиональные	0	27	27	7	32	15
Творческой самореализации	0	27	27	18	31	5
Учебно-познавательные	0	30	24	3	31	20
Социальные	0	26	28	29	15	10

Информация Таблицы 16 подтверждает, что у студентов из (Э) группы значительно укрепились профессиональные мотивы, творческой самореализации, учебно-познавательные, социальные мотивы и коммуникативные. По этим группам мотивов в (Э) не осталось студентов с низким уровнем. Кроме того, одновременно возросло количество студентов с высоким уровнем сформированности этих мотивов.

По (К) группе также усилилась профессиональная, учебно-познавательная, коммуникативная мотивации. Однако по-прежнему большое количество студентов обнаружили низкий уровень социальных мотивов, творческой самореализации и престижа.

Логическим выводом о сформированности мотивационно-целевого компонента абнотивности студентов будет факт значительного опережения (Э) группы. Студенты именно (Э) группы в большей степени настроены на педагогическую работу с музыкально одарёнными детьми и желают стать абнотивными.

Картина по когнитивному компоненту абнотивности отражена в диаграмме на Рисунке 18.

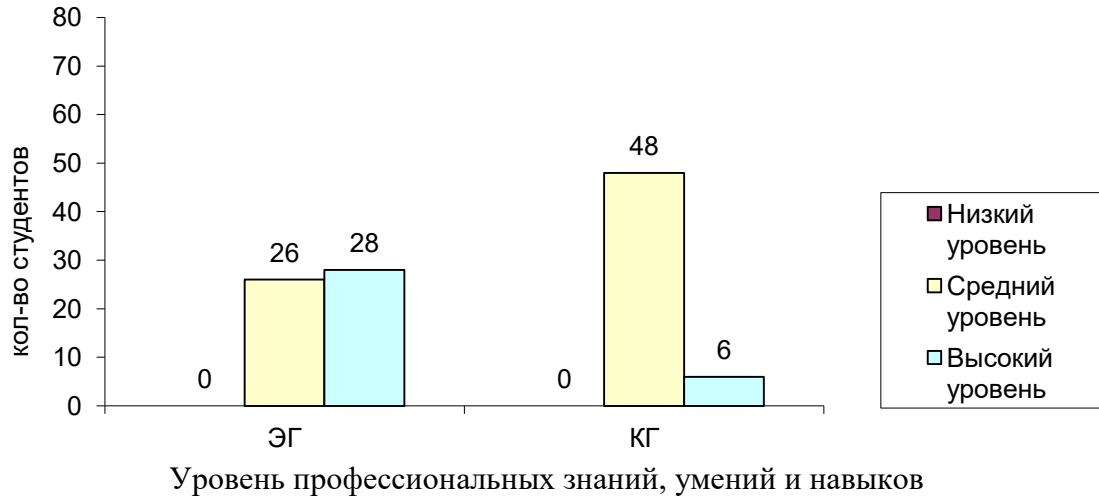


Рисунок 18 – Итоги опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

Отметим, что в обеих группах уровень профессиональных знаний, умений и навыков существенно повысился. Отрадно, что и в (Э), и в (К) не осталось студентов с низким уровнем. Однако, в (Э) группе значительно больше студентов с высоким уровнем (28 человек, а в (К) – 6 студентов). Это произошло во многом за счёт оснащения (Э) группы специальными знаниями, касающимися аспектов музыкальной одарённости и абнотивности.

Сведения о сформированности *технологически-операционного компонента* абнотивности зафиксированы в диаграммах на Рисунках 19 и 20.

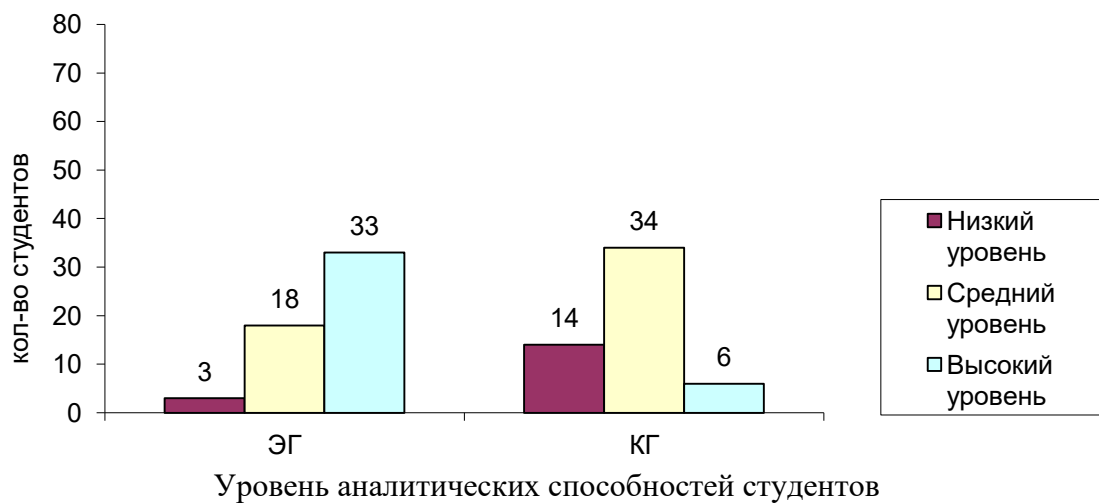


Рисунок 19 – Итоги анкетирования уровня аналитических способностей студентов (Э) и (К) в конце эксперимента



Сформированность аналитических способностей студентов указывает на то, что в (Э) группе динамика более стремительная, чем в (К): в пять раз больше студентов с высоким уровнем и в четыре раза меньше студентов с низким уровнем.

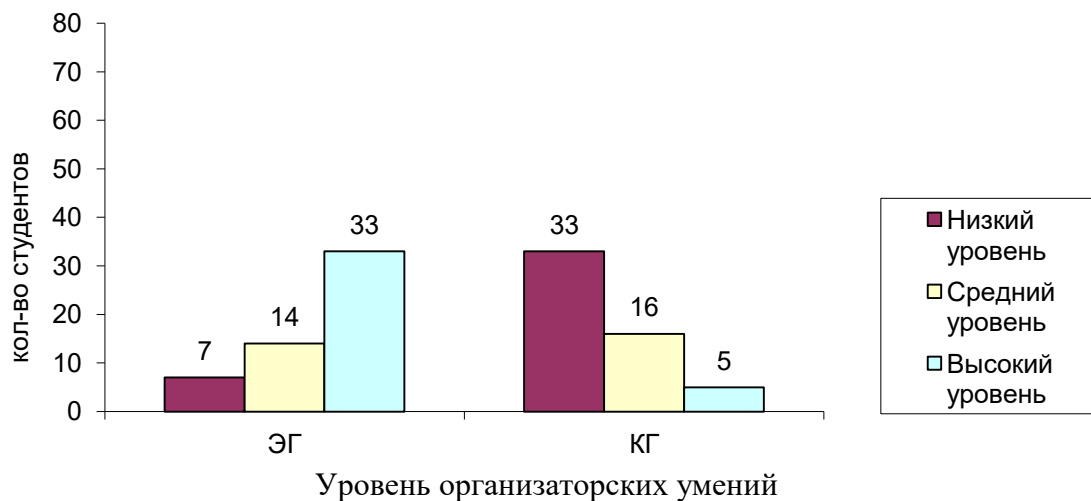


Рисунок 20 – Итоги диагностики развитости организаторских умений студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

По организаторским умениям динамика ещё более яркая: в (Э) в шесть раз больше студентов с высоким уровнем по сравнению с (К) группой и в четыре раза меньше студентов с низким уровнем.

Количественное опережение (Э) группы нашло воплощение и в продуктах деятельности студентов этой группы, которые в ходе производственной практики критически анализировали свою деятельность, адекватно оценивая свои успехи и промахи. Они не боялись дискутировать со своими кураторами по вопросам прогнозирования работы с музыкально одарёнными детьми, выбора психолого-педагогического и методического инструментария.

Диагностика *результативно-рефлексивного компонента* абнотивности участников эксперимента показана в Таблице 17.

Результаты диагностики индивидуальной меры рефлексивности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

Э группа (чел.)			К группа (чел.)		
Меньше 4 стенов	4-7 стенов	Больше 7 стенов	Меньше 4 стенов	4-7 стенов	Больше 7 стенов
3	37	14	10	38	6

Проведём сравнение: на констатирующем этапе эксперимента студентов, набравших больше 7 стенов, в (Э) и (К) группах не было. На заключительном этапе студентов, постоянно анализирующих, оценивающих, контролирующих и корректирующих свою деятельность, в (Э) группе стало 14 человек, тогда как в (К) группе всего 6. Одновременно сократилось количество студентов с низким уровнем рефлексивности: в (Э) их осталось всего 3 человека, а в (К) – 10 человек.

Материал измерения аксиологического компонента абнотивности воспроизведён в Таблицах 18 и 19.

Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов (Э) и (К) на заключительном этапе эксперимента

Категории ценностей	Э (чел.)	К (чел.)
Профессиональная компетентность	23	19
Менеджмент	2	6
Автономия (независимость)	2	2
Стабильность работы	0	10
Стабильность места жительства	0	3
Ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики	23	3
Вызов	2	1
Интеграция стилей жизни	0	3
Предпринимательство	2	7

Напомним, что на этапе констатации приоритетными ценностями в (Э) и (К) группах студентов были стабильность работы, предпринимательство,

менеджмент. На формирующем этапе в (Э) группе на первый план вышли ценности профессиональной компетентности и ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики, а на заключительном этапе эти ценности ещё более закрепились.

В (К) группе на заключительном этапе приоритетными остались ценности профессиональной компетентности и стабильности работы.

Таблица 19.

Результаты диагностики самоактуализации студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

Показатели самоактуализации	Э (чел.)	К (чел.)
Шкала ориентации во времени	2	4
Шкала ценностей	6	3
Взгляд на природу человека	3	5
Потребность в познании	8	7
Стремление к творчеству или креативность	9	7
Автономность	4	3
Спонтанность	0	3
Самопонимание	5	2
Аутосимпатия	3	2
Шкала контактности	8	15
Шкала гибкости в общении	6	3

Результаты изучения самоактуализации указывают на то, что в (Э) группе в два раза больше, чем в (К), студентов с высоким уровнем самоактуализации по шкалам ценностей, самопонимания и гибкости в общении. Кроме того, в (Э) группе не осталось студентов с высоким уровнем по шкале спонтанность. В (К) группе по-прежнему доминирует шкала контактности (15 человек).

Цифровой материал тестирования *аутопсихологического компонента* абнотивности студентов отражён в диаграмме на Рисунке 21 и в Таблице 20.

По сравнению с предшествующими этапами эксперимента в обеих группах продолжилось снижение количества студентов с низким уровнем аутопсихологической компетентности и увеличение количества студентов с высоким уровнем. Однако в (Э) группе это движение более интенсивное. Это указывает на то, что в (Э) группе осталось значительно меньше, чем в (К),

студентов, которые неуверенны в собственных силах в новых ситуациях и которым сложно рационально регулировать работу и отдых.

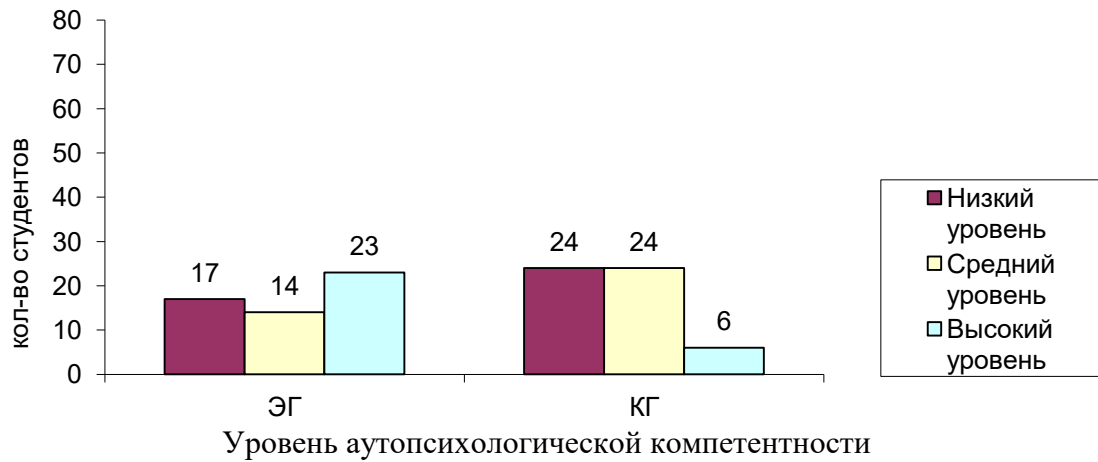


Рисунок 21 – Итоги диагностики аутопсихологической компетентности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

Таблица 20.

Результаты диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

	Типы поведенческой активности			
	А	А1	А, Б	Б, Б1
Э (чел.)	16	15	15	8
К (чел.)	25	21	5	3

Диагностическая информация по *эмпатии как компоненту* абнотивности представлена в диаграмме на Рисунке 22.

Результаты эмоционального отклика в (Э) группе относительно предшествующих ступеней модели не претерпели изменений. В (К) группе снизилось количество студентов с низким уровнем эмпатии (с 13 до 3 человек) и увеличилось количество студентов со средним уровнем (с 19 до 33 человек). Кроме того, в (К) группе произошло незначительное снижение количества студентов с высоким уровнем эмпатии. В устных собеседованиях мы поинтересовались причинами этого. Студенты отметили, что в ходе производственной педагогической практики они столкнулись с ситуациями,

когда излишнее проявление эмоциональности, сочувствия преподавателем расхолаживает учеников, которые воспринимают это как возможность не выполнять в полной мере требования преподавателя.

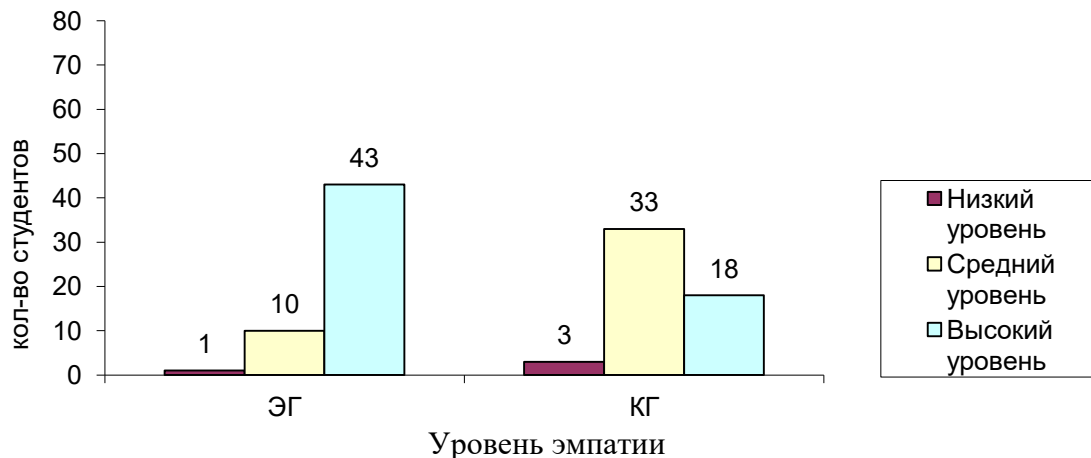


Рисунок 22 – Результаты диагностики эмоционального отклика студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

Диагностический материал по *социальному интеллекту как компоненту абнотивности* студентов представлен Таблице 21.

Таблица 21.

Результаты диагностики социально-коммуникативной компетентности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

Показатели социально-коммуникативной компетентности	Э (чел.)			К (чел.)		
	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Социально-коммуникативная неуклюжесть	1	52	1	2	50	2
Нетерпимость к неопределённости	0	46	8	2	45	7
Чрезмерное стремление к конформности	1	49	4	2	49	3
Повышенное стремление к статусному росту	0	48	6	1	46	7
Ориентация на избегание неудач	0	45	9	0	45	9
Фрустрационная нетолерантность	1	52	1	2	51	1

В обеих группах продолжилась тенденция к стабилизации по всем показателям теста, что убеждает в совершенствовании коммуникативных

умений участников эксперимента, оперированию техниками вербального и невербального контакта с учениками, использованию диалога и полилога.

Данные исследования *актуальной креативности как компонента абнотивности студентов* показаны в диаграмме на Рисунке 23.

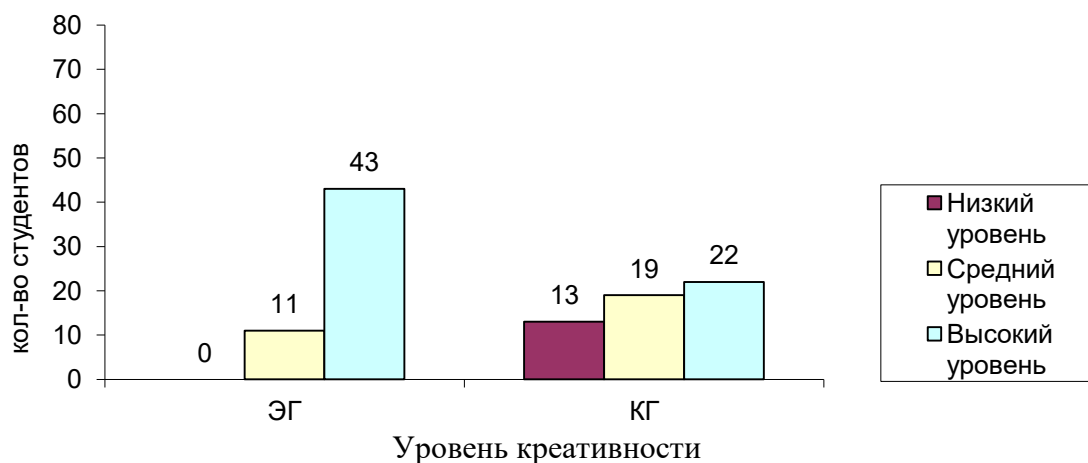


Рисунок 23 – Результаты диагностики креативности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента

По (Э) группе не осталось студентов с низким уровнем креативности, тогда как в (К) группе таких студентов всё еще 13 человек. Значительно возросло число студентов (Э) группы с высоким уровнем креативности (с 17 человек на формирующем эксперименте до 43 студентов в конце эксперимента), отличающихся гибкостью мышления, стремлением к разрешению сложных проблем.

Для расчёта уровня абнотивности студентов (Э) и (К) групп в целом мы обобщили индивидуальные диагностические данные (Приложение Ч).

Используя формулу, вычислим уровень сформированности абнотивности в (Э) и (К) группах студентов [93]:

$$X = \frac{\sum p_i}{V_э(V_k)}, \text{ где:}$$

X – показатель количественной оценки уровня абнотивности;

p – балл студента, показанный при диагностировании;

i – порядковый номер диагностического показателя (Приложение Ч);

$V_{\text{Э}}$  – количество студентов экспериментальной группы;

$V_{\text{К}}$  – количество студентов контрольной группы.

Вычислим количество баллов, набранных (Э) группой студентов –  $X_{\text{Э}}$ :

$$X_{\text{Э}} = \frac{(0+175+778+1008)}{54} = \frac{1961}{54} = 36,31 \text{ баллов}$$

Сравним полученный результат с предшествующими этапами эксперимента: на этапе констатации уровень абнотивности студентов (Э) группы был равен 9,64. Это значение лежало в границах первого адаптивного уровня. На формирующем этапе показатель увеличился и стал равен 24,43. Данное значение находилось в пределах второго реконструктивного уровня. В конце эксперимента показатель увеличился и стал равен 36,31, что показывает переход группы на третий **творческий уровень**.

Перейдем к вычислению уровня абнотивности в (К) группе –  $X_{\text{К}}$ :

$$X_{\text{К}} = \frac{(0+395+264+171)}{54} = \frac{830}{54} = 15,37 \text{ баллов}$$

Сравним показатели на всех этапах эксперимента. На этапе констатации показатель (К) группы был равен 9,72 – это соответствовало первому адаптивному уровню. На формирующем этапе показатель увеличился до 12,96 – это также находится в границах первого адаптивного уровня. В конце эксперимента показатель вновь увеличился до 15,37 – это не выходит за пределы первого **адаптивного уровня**.

Итак, уровни сформированности абнотивности у студентов в (Э) и (К) группах на заключительном этапе эксперимента несколько изменились: (Э) группа перешла на более высокий творческий уровень, а (К) группа так и осталась на первом адаптивном уровне. Это подтверждает нашу гипотезу исследования и доказывает эффективность предложенной модели формирования абнотивности у студентов колледжей искусств.

Помимо прочего, ценной наработкой ступени культивирования абнотивности студентов (Э) группы стало, на наш взгляд, ориентация на долговременный процесс формирования абнотивности (Приложение Ч). Об этом свидетельствуют данные индивидуальных программ в рамках проекта «Абнотивность преподавателя-музыканта», убеждающие в том, что большинство студентов (Э) группы готовы к продолжению заданного процесса и после окончания колледжа искусств.



## Выводы по второй главе

Всесторонний анализ опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования абнотивности у студентов колледжей искусств позволяет сделать следующие выводы.

Констатирующий этап эксперимента подтвердил наше предположение о том, что студенты (К) и (Э) групп не обладают абнотивностью и, по сути, не готовы к педагогической работе с музыкально одарёнными детьми. В начале эксперимента обе группы студентов в ходе диагностики набрали баллы, соответствующие нижней границе низкого адаптивного уровня. Индикатором этого стало отсутствие у участников эксперимента мотивации к педагогической деятельности, в особенности с музыкально одарёнными детьми. Отмечен дефицит психолого-педагогических, предметно-профессиональных и специальных знаний; неразвитость аналитических и организаторских умений. Зафиксирована недостаточная степень рефлексивности большинства студентов обеих групп; слабая аксиологическая направленность на педагогическую деятельность; несостоятельность аутопсихологической компетентности; скудность эмпатических проявлений; недостаточность социального интеллекта и креативности. Данные результаты определили целесообразность внедрения авторской модели формирования абнотивности студентов колледжа искусств.

На формирующем этапе эксперимента, согласно предложенной модели, студенты (Э) группы включились в последовательные ступени формирования абнотивности: анализ начального состояния абнотивности – программирование абнотивности – культивирование абнотивности. Отмечено, что в ходе первых двух ступеней (Э) группа наращивала и формировала компоненты структуры абнотивности за счет аудиторной работы (занятия по различным предметам учебного плана колледжа искусств и др.). Помогала в этом внеаудиторная деятельность (концертная, конкурсная деятельность, сетевое взаимодействие, участие в проектах, учебная практика в музыкальных школах), а также

использование преподавателями колледжа искусств заложенных в модель форм, методов, средств и условий формирования абнотивности. Диагностика, проведённая в конце VI семестра, подтвердила значительное опережение (Э) группы показателей (К) группы. Отражением этого стал переход (Э) группы на второй реконструктивный уровень сформированности абнотивности, тогда как (К) группа по-прежнему осталась на адаптивном уровне.

В завершении формирующего эксперимента в ходе третьей ступени формирования абнотивности студенты (Э) группы смогли интенсифицировать этот процесс. Итоги, подведённые в конце VIII семестра, доказали эффективность авторской модели. Практическим результатом стал переход студентов (Э) группы на нижнюю границу самого высокого творческого уровня абнотивности. А (К) группа, несмотря на позитивные сдвиги и выход двух студентов на более высокий уровень, в целом осталась в границах первого адаптивного уровня.

## Заключение

Теоретически проанализировав проблему нашего исследования и апробировав в опытно-экспериментальной работе модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств, можно резюмировать следующее.

Музыкально-педагогическое образование XXI века направлено на подготовку компетентных преподавателей, способных эффективно решать сложные проблемы, включая работу с музыкально одарёнными воспитанниками. Эффективность этой деятельности зависит от сформированности у преподавателя абнотивности, которая представляет собой ***профессионально-личностное качество. Оно является индикатором компетентности в области преподавания музыкального искусства и сочетает в себе способность распознать, диагностировать креативность и музыкальную одарённость у детей. Вместе с тем абнотивность характеризует умение педагога, выпускника колледжа искусств, создавать психолого-педагогические условия проявления одарённости ребёнком в художественно-творческой деятельности.***

Сущностными характеристиками абнотивности выступают особые качества личности преподавателя (нацеленность на работу с музыкально одарёнными детьми, аксиологическая направленность, высокий уровень рефлексивности, аутопсихологической компетентности, эмпатии, социального интеллекта, креативности), а также его умения актуализировать творческую индивидуальность, уникальное исполнительское мастерство, психологическую стрессоустойчивость музыкально одарённого ребёнка.

Абнотивность не появляется спонтанно, студентам необходимо включиться в процесс её формирования. Процесс формирования абнотивности представляет собой постепенное самоизменение студента (возникновение и/или увеличение: интереса к абнотивности, мотивации к работе с музыкально

одарёнными детьми). Меняется запас знаний студента в контексте понимания одарённости ребенка, формирования абнотивности, аутопсихологии, необходимости творческого взаимодействия с музыкально одарёнными детьми. Появляется багаж умений владения современными техниками и методиками развития вокальных и исполнительских навыков музыкально одарённых детей, навыков оказания психолого-педагогической помощи, поддержки, сотворчества. Приобретается опыт творческой деятельности, позволяющий выпускнику колледжа искусств творчески самореализовываться и продуктивно работать в будущем с музыкально одарёнными детьми.

Формирование абнотивности студентов является значимой частью профессиональной подготовки будущего преподавателя музыки в колледже искусств. Мы полагаем, что ценность абнотивности заключается ещё и в том, что это позволяет перевести музыкально-педагогическую деятельность молодого преподавателя в творческую самореализацию.

Опыт работы автора диссертации в колледже искусств, а также обобщение педагогического опыта коллег, принявших участие в экспериментальной работе, привели к выводу о том, что лишь отдельные студенты задумываются об особенностях предстоящей работе с музыкально одарёнными детьми. Основная масса студентов не имеет представления ни о музыкальной одарённости, ни о формировании у себя абнотивности. Студенты, к сожалению, не связывают абнотивность с профессиональной компетентностью, своей успешностью в профессии «преподаватель музыки», конкурентоспособностью на рынке труда. Данный факт актуализировал необходимость внедрения авторской модели.

Нами была разработана и успешно реализована в образовательном процессе колледжа искусств модель формирования абнотивности студентов, состоящая из трёх сопряжённых построений (целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного). Рассчитанная как поэтапный процесс (начальное состояние – программирование абнотивности – культивирование абнотивности), сконструированная с использованием

современных средств формирования абнотивности (музыкально-творческие проекты, прайминг, музыкальные концерты, конкурсы), она обеспечила позитивную динамику уровня абнотивности студентов, принявших участие в экспериментальной работе, сформированность у них умений распознать, измерить музыкальную одарённость, оказать психолого-педагогическое сопровождение, помощь, поддержку, сотворчество.

Модель, которая размещена на страницах диссертации, включает комплекс диагностических методик, согласно выделенным в исследовании уровням сформированности абнотивности: (первый – «адаптивный», второй – «реконструктивный», третий – «творческий»). Критерии абнотивности (мотивационный, когнитивный, операционный, рефлексивный, аксиологический, аутопсихологический, эмпатийный, интеллектуальный, креативный). Показатели абнотивности: интерес к работе с одарёнными детьми, желание достижения профессионального успеха, стремление к творческой самореализации, запас знаний в контексте одарённости детей, абнотивности, возрастной психологии, аутопсихологии. С помощью комплекса диагностических методик возможно определить, насколько развита у будущих преподавателей-музыкантов абнотивность (аксиологическая направленность личности, стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникативность, рефлексивность, креативность), умения студентов (владение современными техниками и методиками развития музыкально одарённых детей) и др.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГПОУ «Саратовский областной колледж искусств». Важно подчеркнуть, что удалось подключить к участию в экспериментальной работе по данному исследованию образовательные организации: ФГБОУ ВО «Институт искусств СГУ имени Н.Г. Чернышевского»; ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»; ГБПОУ Пензенской области «Кузнецкий музыкальный колледж».

Эксперимент включал в себя два этапа – констатирующий и формирующий.

На констатирующем этапе были использованы методы включённого наблюдения, опроса, оценки продуктов творческой деятельности студентов. Подобраны и частично разработаны диагностические тесты, методики для определения уровня сформированности каждого компонента абнотивности у студентов и абнотивности как целостной структуры личности. Кроме того, на данном этапе определился математический аппарат обработки результатов. Полученные результаты убедили в необходимости внедрения модели формирования абнотивности студентов.

На формирующем этапе эксперимента в рамках предложенной модели студенты (Э) группы последовательно формировали абнотивность от начального состояния, к программированию абнотивности и до культивирования абнотивности. Заложенные в модель условия, формы, методы и средства обеспечили участникам эксперимента постепенное наращивание: мотивации (интерес к работе с музыкально одарёнными детьми, желание достижения профессионального успеха, стремление к творческой самореализации); реализации когнитивного компонента абнотивности в виде запаса психолого-педагогических, предметно-профессиональных и специальных знаний: развитие технологическо-операционных умений работы студентов с музыкально одарёнными детьми; личностных качеств (рефлексивность, аксиологическую направленность, аутопсихологическую компетентность, эмпатия, социальный интеллект, креативность).

Диагностический срез, проведённый в конце программирования абнотивности, показал значительное превосходство (Э) группы по всем измеряемым параметрам. Это подтвердило эффективность нашей модели формирования абнотивности студентов колледжей искусств.

Продолжением формирующего этапа эксперимента стало культивирование студентами абнотивности. Опорой этого послужили индивидуальные программы (Э) группы по формированию абнотивности.

Полученные итоговые результаты в конце эксперимента ещё более убедили в эффективности модели формирования абнотивности студентов,

подтвердив основные положения выдвинутой гипотезы исследования. В целом можно сделать вывод о значимости и целесообразности внедрения разработанной модели формирования абнотивности студентов в условиях их обучения в колледже искусств.

Таким образом, результатом внедрения модели в практику работы колледжа искусств явилось достижение позитивной динамики уровня *абнотивности* у студентов – участников опытно-экспериментальной работы. У них сформированы умения распознать, измерить музыкальную одарённость, осуществить психолого-педагогическое сопровождение, они овладели абнотивностью и готовы к работе с детьми и молодежью. Это, в свою очередь, даёт основание исследователю оценить качество подготовки будущих компетентных преподавателей в музыкально-педагогической деятельности с одарёнными детьми в процессе различных учебных практик и внеаудиторных мероприятий.

Аспекты, изложенные в диссертационном исследовании, не могут претендовать на исчерпывающее изучение такого сложного явления как процесс формирования абнотивности у студентов колледжей искусств. Отдельные направления проблемы нуждаются в дальнейшем исследовании. Среди таких направлений можно выделить следующие:

- изучение препятствий в педагогической работе с музыкально одарёнными детьми;
- исследование корреляционной взаимосвязи между компонентами абнотивности преподавателя музыки;
- система конструктивных способов взаимодействия абнотивного преподавателя с родителями музыкально одарённых детей.

### Список литературы

1. Аверина, В. А. К вопросу о подборе диагностического инструментария для выявления одарённых детей / В. А. Аверина, О. А. Герасименко, Е. В. Панферова // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребёнка: проблемы, направления, подходы, условия : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол. : К. Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 48–51.
2. Адушева, Ю. А., Кашапов, М. М. Как определить абнотивность преподавателя ВУЗа / Ю. А. Адушева, М. М. Кашапов // Материалы Всероссийской научной конференции, посвящённой 200-летию Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова / Отв. за вып. проф. М. М. Кашапов. – Ярославль; Ярославский госуд. университет, 2003. – С. 71–73.
3. Адушева, Ю. А. Психологические особенности абнотивности преподавателя вуза (исследование и формирование) / Ю. А. Адушева. – Ярославль: ЯрГУ, 2004. – 72 с.
4. Айкина, Л. П. К вопросу о развитии музыкальных способностей школьников / Л. П. Айкина // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 3(67). – С. 221–223.
5. Аксёнова, Д. В. Одарённые дети / Д. В. Аксёнова // Образование в современной школе. – 2015. – № 34. – С. 39–40.
6. Александрова, Е. А. Формирование картины мира ребёнка и его педагогическое сопровождение / Е. А. Александрова // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т. 1. № 2. – С. 41–44.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. 3-е изд. – Санкт–Петербург: Питер, 2018. – 288 с.



8. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
9. Анохина, Г. М. Модель образовательного процесса, реализующего требования ФГОС и запросы личности ученика / Г. М. Анохина // Инновации в образовании. – 2014. – № 1. – С. 5-19.
10. Антонова, Л. Н. Поддержка талантливой молодёжи и модернизации региональной системы образования / Л. Н. Антонова, В. С. Запалацкая // Народное образование. – 2015. – № 8. – С. 26-31.
11. Бабурян, А. И. Методы и приёмы обучения пению одарённых детей / А. И. Бабурян, А. О. Гетманенко // Доп. образование и воспитание. – 2015. – № 10. – С. 21–27.
12. Байгужинова, Г. Т. Модель личности одарённого ученика в действии / Г. Т. Байгужинова // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 3. – С. 56–60.
13. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : ВСГТУ, 2004. – 280 с.
14. Батаршев, А. В. Закономерности профессионально-личностного становления и развития педагога / А. В. Батаршев // ЧиО. – 2014. – № 2 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zakonomernosti-professionalno-lichnostnogo-stanovleniya-i-razvitiya-pedagoga> (дата обращения: 24.08.2021).
15. Бахтин, М.М. Избранное в 2-х томах. Автор и герой в эстетическом событии / М. М. Бахтин. – Том 1. – Москва : Центр гуманитарных инициатив, 2020. – 544 с.
16. Башмаков, М. И. Теория и практика продуктивного обучения / М. И. Башмаков. – Москва: «Народное образование», 2000. – 248 с.
17. Бем, И., Шнейдер, Й. Перспективы развития сети школ и проектов продуктивного учения / И. Бем, Й. Шнейдер // Новые ценности образования, № 2, 2007. С. 4 – 23.

18. Бердяев, Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – Москва : Академический проект, 2015. – 522 с.
19. Бермус, А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие / А. Г. Бермус. – Москва: Юрайт, 2020. – 128 с.
20. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – 420 с.
21. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва: Педагогика, 1989. – 190 с.
22. Бине, А. Измерение умственных способностей / А. Бине. – Санкт – Петербург : Союз, 1998. – 432 с.
23. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студ. высш. уч. Заведений / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2012. – 320 с.
24. Болотов, В. А. Педагогическое образование в России в условиях социальных перемен / В. А. Болотов. – Волгоград : Перемена, 2001. – 290 с.
25. Боно, Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / Э. Боно. – М. : Прогресс, 1976. – 141 с.
26. Бондаренко, Ю. В. Современные технологии в работе с одарёнными детьми / Ю. В. Бондаренко // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 1. – С. 14–20.
27. Бочкарёв, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – Москва: Классика –XXI, 2008. – 352 с.
28. Валиуллина, Л. С. Социально-психологические проблемы одарённых детей / Л. С. Валиуллина // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 6. – С. 98–104.
29. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребёнка / Н. А. Ветлугина. – Москва: Просвещение, 1968. – 415 с.
30. Видяпина, А. А. Создание творческой среды для развития одарённости на уроках музыки и искусства / А. А. Видяпина // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 1. – С. 28–34.

31. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н. Ф. Вишнякова – Минск: Высшая школа, 1995. – 240 с.
32. Волченко, Е. Н. Творческая группа учителей: опыт внутришкольной системы повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми: учебное пособие / Е. Н. Волченко // Методист. – 2015. – № 1. – С. 58–61.
33. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : АСТ, 2023. – 480 с.
34. Вяткин, Л. Г., Ольнева, А. Б. Корифеи педагогической мысли: учеб. пособие для студентов вузов / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева – 2-е изд. – Астрахань; Саратов : Б.и. Науч. кн., 2003. – 155 с.
35. Галль, Ф. Й. Исследование о нервной системе вообще и о мозговой в особенности гг. Галла и Шпурцгейма / Ф. Й. Галль. – Санкт-Петербург : Морская типография, 1816. – 114 с.
36. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии / П. Я. Гальперин. – Москва : КДУ, 2011. – 405 с.
37. Гальтон, Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия / Ф. Гальтон. – Москва: Мысль, 1996. – 270 с.
38. Ганиева, Ф. С. Проблема развития одарённых детей в современном мире / Ф. С. Ганиева, А. Ш. Исраилова // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребёнка: проблемы, направления, подходы, условия : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол.: К. Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 59-61. – ISBN 978-5-907313-21-7.
39. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – Москва : «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
40. Гегель, Г. В. Лекции по эстетике / Г. В. Гегель; переводчик Б. Г. Столпнер. – Москва: Юрайт, 2020. – 550 с.

41. Гераклит, Э. Всё наследие / Э. Гераклит, перевод С. Н. Муравьев– Москва: Ад Маргинем Пресс, 2012. – 346 с.
42. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: РБГ, 2008. – 608 с.
43. Гетманенко, А. О. Модель детской музыкальной одарённости /А. О. Гетманенко // Сибирский психологический журнал. – № 59. – 2016. – С. 34-44.
44. Годник, С. М. Становление профессиональной компетентности учителя: Учебное пособие / С. М. Годник, Г. А. Козберг. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2004. – 346 с.
45. Горбанёва, Е. В. Перспективы личностного развития одарённых детей / Е. В. Горбанёва, К. М. Гайдар // Психолого-педагогическое сопровождение одарённого ребёнка: проблемы, направления, подходы, условия: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол.: К. Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 146-149. – ISBN 978-5-907313-21-7.
46. Горбачёва, Д. А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности : аксиологический подход : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.05 ; 13.00.08 / Горбачёва Диана Александровна. – Москва, 2009. – 44 с.
47. Горевая, С. А. Инновационные подходы в работе с одарёнными детьми / С. А. Горевая // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 7. – С. 11-15.
48. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – Москва: «Магистр», 1993. – 190 с.
49. Гребенюк, О. С., Гребенюк, Т. Б. Педагогика индивидуальности : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – 2-е изд., дополн. – Москва : Юрайт, 2019. – 410 с.
50. Грецов, А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – Санкт–Петербург: Питер, 2008. – 208 с.

51. Грузенберг, С. О. Гений и творчество: Основы теории и психологии творчества / С. О. Грузенберг. – Москва: Ленанд, 2016. – 262 с.
52. Губина, М. В. Развитие абнотивности педагога в локальной профессиональной среде: системный и личностно-деятельностный подходы / М. В. Губина // Поволжский педагогический поиск. – 2016. – 2 (16). – С. 38-41.
53. Губарева, Л. И., Соловьев, А. Г., Агаркова, Е. В., Гутко, Т. Н., Безнаева, К. С. Психофизиологические особенности музыкально одарённых учащихся 12-20 лет / Л. И. Губарева, А. Г. Соловьев, Е. В. Агаркова, Т. Н. Гутко, К. С. Безнаева, К. С. // Наука. Инновации. Технологии. – 2015. – № 4. – С. 181-194.
54. Даринская, Л. А. Творческий потенциал учащихся : методология, теория, практика : Монография. – Санкт–Петербург: Питер, 2015. – 293 с.
55. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
56. Деркач, А. А. Акмеологический словарь / А. А. Деркач. – Москва: РАГС, 2004. – 161 с.
57. Диагностика одарённости : учеб. пособие / Авторы составители : А. К. Белоусова, О. В. Барсукова, Д. Ф. Даутов, А. В. Короченцева, Ю. А. Мочалова, Е. А. Суроедова. – Москва : РУСАЙНС, 2023. – 274 с.
58. Диагностика одарённости учащихся: сборник диагностических методик / Авторы составители: И. А. Галацкова, М. В. Губина; под ред. Л. И. Пентехиной. – Ульяновск: УлГТУ, 2012. – 190с.
59. Доман, Г. Гармоничное развитие ребёнка /Г. Доман. – Москва : Смарт Ридинг, 2020. – 170 с.
60. Доровской, А. И. Сто советов по развитию одарённости детей: Родителям, воспитателям, учителям / А. И. Доровский. – Москва : Рос. пед. агентство, 1997. – 310 с.
61. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности : учебник для вузов / О. П. Елисеев. – Москва : Юрайт, 2020. – 390 с.

62. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов. Москва : Академический проект, 2020. – 303 с.
63. Железовская, Г. И., Елисеева, А. В. Педагогика развития творческой личности / Г. И. Железовская, А. В. Елисеева. – Саратов : «Лицей», 1997. – 140 с.
64. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва: Знание, 2013. – 364 с.
65. Запалацкая, В. В. Работа с одарёнными детьми в контексте полисубъектного подхода / В. В. Запалацкая // Педагогика. – 2015. – № 8. – С. 122-124.
66. Зацепина, М. Б. Музыкальные способности и детская одарённость / М. Б. Зацепина // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 2. – С. 6-10.
67. Зверева, А. А., Кашапов, М. М. Абнотивность педагога как средство формирования креативности обучаемых / А. А. Зверева, М. М. Кашапов // Одарённые дети: теория и практика. – Москва : Психологический институт РАО – МГППИ, 2001. – С. 156-158.
68. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. испр. и дополн. – Москва : Юрайт, 2020. – 395 с.
69. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : МПСИ, МОДЭК, 2010. – 448 с.
70. Зуева, Ю. В. Поддержка одарённости через организацию проектно-исследовательской деятельности / Ю. В. Зуева // Доп. образование и воспитание. – 2015. – № 3. – С. 25-27.
71. Зырянова, С. М., Ферзалиева, А. Т. Развитие музыкальной одарённости в период дошкольного детства / М. С. Зырянова, А. Т. Ферзалиева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 121-128.
72. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург. : Питер, 2012. – 830 с.

73. Калинина, Л. Ю. Музыкальная одарённость ребёнка : современный взгляд на проблему / Л. Ю. Калинина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 3(20). – С. 118-121.

74. Кальцанова, Е. В. Информационно-образовательная среда как фактор развития творчества и одарённости / Е. В. Кальцанова, Р. Л. Григорьева // Создание эффективной системы развития одаренных детей : материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 сент. 2018 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 98-100. – ISBN 978-5-6041637-8-8.

75. Кандыбович, Л. А., Разина, Т. В., Дьяченко, М. И. Психология высшей школы в Союзном государстве. Учебно-методическое пособие для вузов / Л. А. Кандыбович, Т. В. Разина, М. И. Дьяченко. – Москва : Харвест, 2020. – 672 с.

76. Кан-Калик, В. А., Никандров, Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – Москва : Педагогика, 1990. – 144 с.

77. Карнизова, Н. В. Талантливые дети - будущее России / Н. В. Карнизова // Методист. – 2015. – № 2. – С. 48-55.

78. Кашапов, М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога / М. М. Кашапов // Вестник Удмуртского университета. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/abnotivnost-kak-harakteristika-professionalizatsii-myshleniya-pedagoga> (дата обращения: 24.08.2021).

79. Кашапов, М. М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления / М. М. Кашапов // Психология профессионального педагогического мышления. Монография / Под ред. М. М. Кашапова. – М. : Изд-во «Институт Психологии РАН», 2003. – С. 331-397.

80. Кашапов, М. М. Специфика творческого мышления субъекта / М. М. Кашапов // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 599-611.

81. Кашапов, М. М., Дударева, Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одарёнными детьми / М. М. Кашапов, Н. В. Дударева // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2013. – № 2 (24). – С. 67-76.

82. Кашапов, М. М., Шаматонова, Г. Л., Кашапов, А. С., Отставнова, И. В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М. М. Кашапов, Г. Л. Шаматова и др. // Интеграция образования. – 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 683–694.

83. Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении / М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 3. – С. 57-65.

84. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления : учеб. пособие / М. М. Кашапов – Москва: ИНФРА-М, 2017. – 436 с.

85. Кинчер, Дж. Книга о тебе: 40 тестов-самоисследований / Дж. Кинчер. – Санкт – Петербург : Питер: Питер-пресс, 1997. – 220 с.

86. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения : исследование мирового опыта. Монография / М. В. Кларин. – Москва : Луч, 2016. – 640 с.

87. Кирнарская, Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – Москва: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.

88. Колесова, С. В. Позитивное воспитание родителей одарённых детей // Создание эффективной системы развития одаренных детей: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 25 сент. 2018 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 48-51. – ISBN 978-5-6041637-8-8.

89. Коломенкова, Г. А. Направления работы с одарёнными детьми: принципы, цели, содержание и методы обучения / Г. А. Коломенкова, Л. А. Бояркина, О. А. Зыбина // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 1. – С. 90–95.

90. Колошина, И. П. Управление творческой деятельностью / И. П. Колошина. – 2-е изд. дополн. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2018. – 432 с.



91. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [Электронный ресурс]: Утверждена Президентом РФ 03.04.2012. Доступ из справ. – правовой системы «Консультант плюс».
92. Корнилова, Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска / Т. В. Корнилова. – Санкт – Петербург : Нестор-История, 2016. – 344 с.
93. Коробов, В. Е. Математическая обработка и оформление результатов измерений / В. Е. Коробов. – Волгоград: Перемена, 1992. – 120 с.
94. Кошелева, А.О. Профессиональное образование: инновационная функция: монография / А.О. Кошелева, А.И. Уман. – Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2018. –189 с. ISBN 978-5-9929-0658-5
95. Краткий педагогический словарь пропагандиста // Под ред. М. И. Кондакова, А. С. Вишнякова. – Москва: Политиздат, 1984. – 319 с.
96. Критский, Б. Д. Модернизация профессиональной подготовки педагога-музыканта / Б. Д. Критский. – Москва: МПГУ, 2004. – 116 с.
97. Крутецкий, В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – Москва : Альянс, 2020. – 336 с.
98. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – Москва : Народное образование, 2000. – 272 с.
99. Кузьмина, Н. В. Акмеологическое учебно-методическое обеспечение профессиональной деятельности преподавателя / Н. В. Кузьмина, М. А. Манойлова, Л. Е. Паутова, Е. Н. Жаринова. – Москва : Русайнс, 2022. – 248 с.
100. Кулюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – Санкт –Петербург : СПбГУПМ, 2013. – 84 с.
101. Куприна, Е. Ю., Ходырева, В. В. Сотворчество в музыкальном образовании / Е. Ю. Куприна, В. В. Ходырева // Музыкальное искусство и образование. – 2017. – № 3(19). – С. 76–87.

102. Лаврова, Ю. Б. Формирование надситуативной активности в познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки у студентов колледжа искусств / Ю. Б. Лаврова // Материалы VI Межрегиональной молодежной практико-ориентированной конференции: «Образование и культура как фактор развития региона» – Жирновск: ГБПОУ «Жирновский педагогический колледж», 2018. – С. 116– 118.

103. Лаврова, Ю. Б. Практико-ориентированная модель формирования абнотивности студентов колледжа искусств / Ю. Б. Лаврова, И.Э. Рахимбаева // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология Педагогика. – Саратов : Издательство Саратовский университет, 2021.– № 21 (1). – С. 111 – 115.

104. Лаврова, Ю. Б. Актуальные проблемы формирования абнотивности у студентов колледжа искусств: теоретический аспект / Ю. Б. Лаврова // Образование и культурное пространство. Серия: Педагогика, психология. – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт культуры», 2023. – № 3. – С. 48 – 55.

105. Лаврова, Ю. Б. Роль процессов «самости» в формировании абнотивности студентов колледжа искусств / Ю. Б. Лаврова // Образование и культурное пространство. Серия: Педагогика, психология. – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт культуры», 2023. – № 4. – С. 54 – 61.

106. Лаврова, Ю. Б. Технологический аспект формирования абнотивности у будущих преподавателей – музыкантов / Ю.Б.Лаврова // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елец: Издатель ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2024. – № 1 (65). С. 97–104.

107. Лаврова, Ю.Б. Препятствия и стимулы в процессе формирования абнотивности студентов колледжа искусств Ю.Б.Лаврова // KANT. – Ставрополь: Издатель ООО «Издательство Ставролит» – 2024. – №1(50). – С. 255-261.

108. Лаврова, Ю. Б. Формирование абнотивности студентов колледжа искусств как актуальная проблема современного образования / Ю. Б. Лаврова // Материалы Международной научно-практической конференции: «Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области». – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 14-17 октября 2020 г. – С. 380 – 386. .

109. Лаврова, Ю. Б. К вопросу о качествах личности, необходимых для формирования абнотивности у преподавателей народно-певческого искусства / Ю. Б. Лаврова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: «Традиционное народно-певческое искусство: изучение, исполнительство, преподавание». – Орел: ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт культуры», 16-17 мая 2022 г. – С. 25 – 28.

110. Лаврова, Ю. Б. Интегративный и личностно – ориентированный подходы в процессе формирования абнотивности у студентов колледжей искусств / Ю. Б. Лаврова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: «Интеграция, эволюция, модернизация: пути развития науки и образования». – Челябинск: Издательство МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 17 августа 2023 г. – С. 84 – 87.

111. Лаврова, Ю. Б. Абнотивность как индикатор профессиональных компетенций студентов колледжа искусств» / Ю. Б. Лаврова // Сборник статей Международной научно-практической конференции: «Стратегии успеха: инновационные методы, технологии и практики для достижения глобального прогресса» – Уфа: Аэтерна, г. Ижевск, РФ, 15 июля 2024 г. – С. 90 – 92.

112. Лаврова, Ю. Б. Формирование абнотивности студентов колледжа искусств в процессе профессиональной подготовки: учебно-методическое пособие / – Саратов: Саратовский источник, 2024. – 103 с. ISBN 978-5-6052642-4-8

113. Лебедева, Л. В. Как воспитать Вивальди? / Л. В. Лебедева // Образование в современной школе. – 2015. – № 3-4. – С. 30-31.

114. Лейтес, Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – изд. 3-е. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 478 с.
115. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Книга по Требованию, 2012. – 130 с.
116. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 68 с.
117. Лосев, А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А. Ф. Лосев. – Москва : Академический проект, 2021. – 755 с.
118. Лосева, А. А. Психологическая диагностика одарённости : учебное пособие для вузов / А. А. Лосева. – Москва: Академический проект, 2004. – 174 с.
119. Лосева, С. Н. Психология музыкальной одарённости : учебно-методическое пособие / С. Н. Лосева. – Москва: Университетская книга, 2017. – 85 с.
120. Лукина, А. В. Выявление и поддержка художественно одарённых детей / А. В. Лукина // Доп. образование и воспитание. – 2015. – № 12. – С. 27-29.
121. Лукьянова, М. И., Губина, М. В. Развитие абнотивности педагога / М. И. Лукьянова, М. В. Губина. – Ульяновск : УлГТУ, 2017. – 280 с.
122. Любарт, Т. Психология креативности / Т. Любарт. – М. : Когито-Центр, 2009. – 137 с.
123. Мануйлов, Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета. – 2008. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-sredovogo-podhoda-v-vostritanii> (дата обращения: 24.08.2021).
124. Маркина, Н. В., Рыбакова, Е. А. Экзистенциально-психологические аспекты готовности педагогов к вовлечению одарённых дошкольников в творческую деятельность / Н. В. Маркина, Е. А. Рыбакова //

Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 232–242.

125. Маркова, Е. Н. Проблема профессионализма в психолого-акмеологических исследованиях // Экономика образования. – 2015. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalizma-v-psihologo-akmeologicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 23.08.2021).

126. Мартынова, М. В. Организация клубной работы для развития детской одарённости / М. В. Мартынова // Одарённый ребёнок. – 2014. – № 6. – С. 119–121.

127. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одарённости / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29 – 34.

128. Моляко, В. А. Проблема психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Одарённые дети : проблемы, перспективы, развитие : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 20-21 мая 2013 г., Санкт-Петербург, 2013. С. 54-61.

129. Морозов, А. В., Чернилевский, Д. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2 изд. исправ. и дополн. – Москва: Академический Проект, 2020. – 560 с.

130. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение / А. В. Мудрик. – Москва: Просвещение, 1986. – 160 с.

131. Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред.-сост. М. Г. Арановский. – Москва: ЛИБРОКОМ, 2014. – 233 с.

132. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 г. // Вестник образования России. – Москва: «ПРО-ПРЕСС», 2000. – № 1 (январь). – С. 4 – 14.

133. Немов, Р. С. Психология: учебник для бакалавров / Р. С. Немов. – Москва: Юрайт, 2016. – 639 с.

134. Новиков, А. М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А. М. Новиков. – Москва : Из-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.

135. Новикова, Л. И. Путь к творчеству / Л. И. Новикова // Педагогика воспитания: избранные педагогические труды. – Москва : ПЕР СЭ, 2010. – С. 271–313.

136. Одарённость и её развитие в межнациональных коммуникациях XXI века. // Сборник статей и методических материалов XXIII международной научно-практической конференции. 28 октября 2019 г. / Под ред. С. К. Бондыревой и В. Ф. Габдулхакова. – Москва-Казань, 2019. – 171 с.

137. Одаренные дети: сборник методик по выявлению способностей и одаренности детей / Составители Л. Ф. Васильченко, Я. П. Атласова. – Санкт – Петербург: ДДТ «На реке Сестре», 2014. – 2-е изд. – 39 с.

138. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир И образование, 2015. – 1375 с.

139. Павлов, И. П. Об уме вообще, о русском уме в частности. Записки физиолога / И. П. Павлов. – Москва: АСТ, 2015. – 320 с.

140. Панов, В. И. Критические ситуации в жизни особо одарённых детей / В. И. Панов, Т. В. Хромова // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 40-47.

141. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 3-е изд., исправ. – Москва: Академия, 2008. – 368 с.

142. Паринова, Г. К. Система совершенствования профессиональной подготовки студентов на основе продуктивно-обобщающего подхода / Г. К. Паринова // Вестник Саратовского государственного технического университета, 2006. – С. 199–204.

143. Педагогика : современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич/ Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.

144. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова,

Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. – Москва : «Академия», 2004. – 512 с.

145. Педагогика: учебник и практикум для среднего профессионального образования / Л. С. Подымова, В. А. Сластенин и др. – 2-е изд. перераб. и дополн. – Москва: Юрайт, 2021. – 246 с.

146. Петровский, В. А. Индивидуальность, саморегуляция, гармония / В. А. Петровский // Консультативная психология и психотерапия. – 2008. – Т. 16. – № 1. ISSN: 2075-3470 / 2311-9446 (online).

147. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для СПО / В. И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2017. – 380 с.

148. Пидкасистый, П. И., Чудновский, В. Э. Психолого-педагогические основы развития одарённости учащихся : программа / П. И. Пидкасистый, В. Э. Чудновский. – Москва : Пед. об-во России, 2001. – 32 с.

149. Плаксина, И. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.–метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 388 с.

150. Платон. Избранные диалоги / Платон. – Москва : Эксмо, 2013. – 768 с.

151. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1972. – 312 с.

152. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; отв. ред. А. Д. Глоточкин. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.

153. Пономаренко, В.А. Психология духовности профессионала. Монография / В. А. Пономаренко. – Москва, Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 256 с.

154. Пономарёва, Е. Н. Инновационно-креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя / Е. Н. Пономарёва //

Высшее образование сегодня: Реформы. Нововведения. Опыт = Higher education today. – Москва, 2010. – №2. – С. 42–47.

155. Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития : утв. пост. Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 // Вестник образования. – 2015. – № 24. – С. 19-26.

156. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1381 (ред. от 17.05.2021) «Об утверждении государственного федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 53.02.04 Вокальное искусство» (зарегистрировано в Минюсте России 28.11.2014 № 34985) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)).

157. Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: содержание, модели и технологии образовательной деятельности // Материалы VII Международной научно-практической конференции (г. Белгород, 16–17 апреля 2019 г.) / Отв. ред. И. Ф. Исаев. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2019. – 230 с.

158. Профессионально-педагогические понятия: Словарь / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Фёдоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.

159. Психологическая диагностика : Учебное пособие / Под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – 2-е изд. исправ. – Москва : Изд-во УРАО, 2000. – 301 с.

160. Психологические диагностические тесты [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://psiholog-rmo.narod.ru/metod\\_kopilka/diagnostika](http://psiholog-rmo.narod.ru/metod_kopilka/diagnostika)

161. Психологический практикум [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.psylist.net/praktikum/00312.htm>

162. Психология одарённости и творчества. / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. – М., Санкт-Петербург: Нестор-История, 2017. – 112 с.



163. Психология одарённости. Учебник / И. В. Абакумова, А. К. Белоусова, Е. А. Суроедова, И. А. Бакаева, О. В. Барсукова, А. В. Гришина, Д. Ф. Даутов. – Москва : Русайнс, 2023. – 272 с.

164. Психология творчества : школа Я. А. Пономарёва / Сост. Я. А. Пономарёва. – Москва : Институт психологии Российской академии наук, 2006. – 624 с.

165. Психология труда: учебник для вузов / Е. А. Климов [и др.] ; под редакцией Е. А. Климова, О. Г. Носковой. – Москва : Юрайт, 2020. – 249 с.

166. Рабочая концепция одарённости / Под ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков и др. [Электронный ресурс]–Режим доступа : URL: <https://iro86.ru/>

167. Равич-Щербо, И. В. Психогенетика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / И. В. Равич-Щербо. – Москва: Аспект Пресс, 2008. – 447 с.

168. Ражников, В. Г. Дневник творческого развития / В. Г. Ражников. – Москва : Просвещение, 2000. – 203 с.

169. Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе : практическое пособие / О. В. Коршунова [и др.] ; ответственные редакторы О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 319 с.

170. Рахимбаева, И. Э. Становление субъектности студентов в образовательном пространстве факультета искусств / И. Э. Рахимбаева // Известия Саратовского университета. – 2011. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-subektnosti-studentov-v-obrazovatelnom-prostranstve-fakulteta-iskusstv> (дата обращения: 24.08.2021).

171. Н. А. Римский-Корсаков и музыкальное образование : статьи и материалы / Под ред. С. Л. Гинзбурга. – Ленинград : Музгиз, 1959. – 327 с.

172. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва, Харьков – Минск, 2009. – 489 с.

173. Рыжова, В. С. Психолого-педагогические условия подготовки кадров к работе с одарёнными детьми / В. С. Рыжова, О. С. Рыжова // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребёнка: проблемы, направления, подходы, условия : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол.: К. Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 254-260. – ISBN 978-5-907313-21-7. doi:10.31483/r-75203

174. Рындак, В. Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя / В. Г. Рындак. – Москва : Инфа-М, 2017. – 309 с.

175. Рындак, В. Г. Творчество : краткий педагогический словарь / В. Г. Рындак. – Оренбург : Издательский центр ОГАУ, 2012. – 108 с.

176. Савелова, Е. В. Креативность и творчество как факторы профессионального становления / Е. В. Савелова // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 52 – 57.

177. Савенков, А. И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2020. – 334 с.

178. Самоукина, Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. изд. 2-е, доп. – Москва : «ТАНДЕМ», 2000. – 384 с.

179. Сай, Ж. А. Создание условий для развития детской одарённости в ДОО / Ж. А. Сай // Методист ДОО. – 2015. – № 16. – С. 80-85.

180. Сатынская, А. К. Психолого-педагогические особенности проявления девиантности у одарённых детей и подростков / А. К. Сатынская, Т. М. Кравцова // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 4. – С. 95-100.

181. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – Т. 1., Т. 2. – Москва : Народное образование, 2008. – 556 с.

182. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И. С. Сергеев. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 316 с.

183. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование : два десятилетия исканий // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-razvivayuschee-obrazovanie-dva-desyatiletija-iskaniy> (дата обращения: 24.08.2021).

184. Серпионова, И. Ю. Организация работы педагога-психолога в образовательных учреждениях различного типа : учебно-методическое пособие для студентов / И. Ю. Серпионова, Е.И. Серпионова. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015. – 171 с.

185. Симановский, А. Э. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов / А. Э. Симановский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 203 с.

186. Смирнов, С. Д. Психология и педагогика в высшей школе: учебное пособие для вузов / С. Д. Смирнов. 3-е изд., пер. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 352 с.

187. Сократ. Платон. Аристотель. Сенека: Биографические очерки. – Москва : Республика, 1995. – 267с.

188. Сохор, А. Н. Музыка как вид искусства. Учебное пособие / А. Н. Сохор. – Москва : Планета музыки, 2022. – 128 с.

189. Старчеус, М. С. Личность музыканта / М. С. Старчеус. – Москва: Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2012. – 846 с.

190. Степнова, Л. А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих: дис. ...докт. психол. наук : 19.00.13 / Степнова Людмила Анатольевна. – Москва, 2003. – 642 с.

191. Таллибулина, М.Т. Методы психологической диагностики музыкальной одаренности: методическое пособие / М. Т. Таллибулина. – Изд. 3-е, стер. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 131 с.

192. Таллибулина, М. Т. Музыкальная одарённость: модель структуры, методы выявления и развития: монография / М. Т. Таллибулина. – Пермь, 2011. – 279 с.

193. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебное пособие для академического бакалавриата / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 190 с.

194. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – Москва: Педагогика, 1988. – 173 с.

195. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей. Учебное пособие / Б. М. Теплов. – Москва : Планета музыки, 2022. – 488 с.

196. Теплов, Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий : учебное пособие / Ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – Издание 2-е. – Москва : ЧеРо, 2002. – 26 с.

197. Торохтий, В. С. Сопровождение развития одарённых детей в контексте социально-педагогического подхода / В. С. Торохтий // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 5. – С. 16-27.

198. Тохтуева, Л. А. Индивидуальный образовательный маршрут - персональный путь реализации личностного потенциала учащегося / Л. А. Тохтуева // Шк. и пр-во. – 2015. – № 5. – С. 27-30.

199. Трифонова, С. А. Индивидуальная программа профессионального саморазвития / С. А. Трифонова. – Катайск : КППТ, 2016. – 28 с.

200. Туравец Н.Р., Курганский С.И., Коваленко В.И., Соколова О.А., Тупичкина Е.А. Региональная система непрерывного профессионального музыкального образования: традиции, развитие, интенсификация: монография. – Армавир, 2021. – 178 с.

201. Тутолмин, А. В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя ( на основе системного подхода ) : автореф. дисс. ...докт. пед. наук : 13.00.08 / Тутолмин Александр Викторович. – Чебоксары, 2009. – 43 с.

202. Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития России до 2030 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : официальный интернет-портал правовой информации ([www.pravo.gov.ru](http://www.pravo.gov.ru)).

203. Ушаков, Д. В. Психология интеллекта и одарённости / Д. В. Ушаков. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2011. – 464 с.

204. Ушинский, К. Д. Педагогика. Избранные работы / К. Д. Ушинский. – Москва: Юрайт, 2021. – 258 с.

205. Фаликман, М. В., Койфман, А. Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания. Часть 2 / М. В. Фаликман, А. Я. Койфман // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 2005. – № 4. – С. 81–90.

206. Федоровская, Е. О. Одарённому ребёнку – одарённый учитель / Е. О. Федоровская // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 1. – С. 8-12.

207. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е изд., дополн. и перераб. – Москва : Изд-во института психотерапии и клинической психологии, 2018. – 720 с.

208. Хайруллина, Ч.Р. Создание творческой среды для одарённых детей в детском саду по развитию музыкально-театральных способностей / Ч. Р. Хайруллина // Методист, 2015. – № 6. – С. 64-67.

209. Холодная, М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили : учебное пособие для вузов / М. А. Холодная. – 3-е изд. – М. : Юрайт, 2020. – 309 с.

210. Холодная, М. А. Эволюция интеллектуальной одарённости от детства к взрослости: эффект инверсии развития / М. А. Холодная // Психологический журнал, 2011. – Т. 32. – № 5. С. – 69-78.

211. Хуторской, А. В. Диагностика и оценка развиваемых компетентностей студентов // Эйдос. – 2021. – №1. – С. 10. – URL: <https://eidos.ru/journal/>

212. Хуторской, А. В. Методология инновационной практики в образовании. Монография / А. В. Хуторской. – Москва : Ридеро, 2021. – 162 с.
213. Хуторской, А. В. Развитие одарённости школьников. Методика эвристического обучения. Пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва: «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2020. – 217 с.
214. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2021. – 406 с.
215. Цагарелли, Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – Санкт-Петербург: Композитор, 2008. – 367 с.
216. Цыпин, Г. М. Музыкальное исполнительство и педагогика : учебник для вузов / Г. М. Цыпин. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2021. – 213 с.
217. Чудновский, В. Э. Одарённость: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – Москва: Знание, 1990. – 75 с.
218. Шадриков, В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография / В. Д. Шадриков. – Москва: Университетская книга, 2016. – 220 с.
219. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь. – 4-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 806 с.
220. Шелкунова, О. В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза: дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 / Шелкунова Ольга Викторовна. – Иркутск, 2005. – 180с.
221. Штерн, В. Умственная одарённость. Психологические методы испытания умственной одарённости и их применение / В. Штейн. – Москва : Перспектива, 2020. – 160 с.
222. Шумакова, Н. Б. Творческий потенциал и его измерение в современных зарубежных исследованиях / Н. Б. Шумакова // Современная зарубежная психология. – 2021. – Том 10. – № 4. – С. 8-16.
223. Щедровицкий, П. Г. Введение в философскую и педагогическую антропологию. Работы 1981–1996 годов. / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Политическая энциклопедия, 2018. – 359 с.

224. Щербаков, Ю. И., Могилевская, В. Ю. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности / Ю. И. Щербаков, В. Ю. Могилевская // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 5(60). – С. 299-301.
225. Щербакова, А.И. Проблемы и перспективы современной системы музыкального образования / А.И. Щербакова // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2023. – № 6 (26). – С. 9-18.
226. Щукина, Г. И. Проблема познавательных интересов в педагогике / Г. И. Щукина. – Москва: Владос, 2011. – 145 с.
227. Эфроимсон, В. П. Генетика гениальности /В. П. Эфроимсон. – Москва: АСТ, 2019. – 480 с.
228. Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С. Р. Яголковский. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 270 с.
229. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – 2-е изд. (электронное). – Москва, 2013. – 222 с.
230. Яркина, Л. В., Хегай, Д. И. Самореализация педагога-музыканта в профессиональной деятельности // Известия ВГПУ. – 2019. –№ 4 (285). – С. 64–67.
231. Barron, F. Putting Creativity to Work // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.) Cambridge, 1988. – P. 76–98.
232. Guilford, J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist, 1950. – № 5. – P. 444–454.
233. Renzulli, J. S. Schools for talent development : A practical plan for total school improvement. – Mansfield, 1994. – 379 p.
234. Taylor, C. W. Various Approaches to and Definitions of Creativity // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.) Cambridge, 1988. – P. 99–124.
235. Torrance, E. P. Quiet revolution // Journal of creative behavior. – 1998. – Vol. 23, – № 5. – P. 136–145.

### Список иллюстративного материала

Рисунок 1. Модель формирования абнотивности у студентов колледжей искусств.....	71
Таблица 1. Результаты диагностики мотивации к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента .....	101
Рисунок 2. Результаты тестирования по определению склонности студентов (Э) и (К) к работе с музыкально одарёнными детьми на констатирующем этапе эксперимента.....	102
Таблица 2. Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента .....	103
Рисунок 3. Итоги опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента.....	104
Рисунок 4. Итоги анкетирования уровня аналитических способностей студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента.....	105
Рисунок 5. Итоги диагностики развитости организаторских умений студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента .....	105
Таблица 3. Результаты диагностики индивидуальной меры рефлексивности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента .....	106
Таблица 4. Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента.....	106
Таблица 5. Результаты диагностики самоактуализации студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента .....	107
Рисунок 6. Итоги диагностики аутопсихологической компетентности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента .....	108
Таблица 6. Результаты диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе	



эксперимента.....	108
Рисунок 7. Результаты диагностики эмоционального отклика студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента.....	109
Таблица 7. Результаты диагностики социально-коммуникативной компетентности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента	110
Рисунок 8. Результаты диагностики креативности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента.....	110
Рисунок 9. Результаты диагностики абнотивности студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента.....	111
Формула t-критерия по Стьюденту.....	112
Таблица 8. Результаты диагностики мотивации к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента .....	124
Рисунок 10. Результаты тестирования по определению склонности студентов (Э) и (К) к работе с музыкально одарёнными детьми на формирующем этапе эксперимента .....	125
Таблица 9. Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	126
Рисунок 11. Итоги опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	127
Рисунок 12. Итоги анкетирования уровня аналитических способностей студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	127
Рисунок 13. Итоги диагностики развитости организаторских умений студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	128
Таблица 10. Результаты диагностики индивидуальной меры рефлексивности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	129
Таблица 11. Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	129

Таблица 12. Результаты диагностики самоактуализации студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	130
Рисунок 14. Итоги диагностики аутопсихологической компетентности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	131
Таблица 13. Результаты диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	131
Рисунок 15. Результаты диагностики эмоционального отклика студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	132
Таблица 14. Результаты диагностики социально-коммуникативной компетентности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента...	133
Рисунок 16. Результаты диагностики креативности студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента.....	133
Формула вычисления уровня абнотивности у студентов (Э) и (К) групп на формирующем этапе эксперимента.....	134
Таблица 15. Результаты диагностики мотивации к работе с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента .....	141
Рисунок 17. Результаты тестирования по определению склонности студентов (Э) и (К) к работе с музыкально одарёнными детьми в конце эксперимента.....	142
Таблица 16. Результаты диагностики учебно-профессиональной мотивации студентов (Э) и (К) в конце эксперимента .....	143
Рисунок 18. Итоги опросника профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии студентов (Э) и (К) в конце эксперимента.....	144
Рисунок 19. Итоги анкетирования уровня аналитических способностей студентов (Э) и (К) в конце эксперимента.....	144
Рисунок 20. Итоги диагностики развитости организаторских умений	

студентов (Э) и (К) в конце эксперимента .....	145
Таблица 17. Результаты диагностики индивидуальной меры рефлексивности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента .....	146
Таблица 18. Результаты диагностики ценностных ориентаций студентов (Э) и (К) в конце эксперимента.....	146
Таблица 19. Результаты диагностики самоактуализации студентов (Э) и (К) в конце эксперимента .....	147
Рисунок 21. Итоги диагностики аутопсихологической компетентности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента .....	148
Таблица 20. Результаты диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях студентов (Э) и (К) в конце эксперимента.....	148
Рисунок 22. Результаты диагностики эмоционального отклика студентов (Э) и (К) в конце эксперимента.....	149
Таблица 21. Результаты диагностики социально-коммуникативной компетентности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента.....	149
Рисунок 23. Результаты диагностики креативности студентов (Э) и (К) в конце эксперимента.....	150

### Анкета

(отношение студентов колледжа искусств к формированию абнотивности, автор Ю.Б. Лаврова)

Отметьте каждое из предложенных ниже высказываний одним из значков: (С) означающее, что Вы полностью согласны с данным утверждением; (Ч) означающее, что Вы частично согласны; (Н), означающее, что Вы полностью отвергаете эту мысль.

1) Я проявляю интерес к работе с музыкально одарёнными детьми, хочу стать абнотивным преподавателем, способным эффективно работать именно с такими детьми.

2) Меня привлекает повышенная сложность работы с музыкально одарёнными детьми, перспектива воспитать талантливых музыкантов, которыми можно будет гордиться.

3) Я люблю всё новое, необычное, сам(а) сочиняю/импровизирую музыку, интересуюсь нетрадиционными подходами в музыкальной педагогике и музыкальной психологии.

4) Я не стесняюсь отстаивать собственный взгляд на любой вопрос, в состоянии спорить, доказывать свою точку зрения, убеждать.

5) Меня не страшит выделяться во всём от других, начиная от внешности и завершая профессиональной деятельностью с особыми (музыкально одарёнными) детьми.

6) Я могу беспристрастно, доказательно и адекватно оценить свои достоинства и недостатки, а также окружающих меня людей.

7) Я люблю участвовать в музыкальных концертах, творческих конкурсах, фестивалях искусств, интересных проектах.

**Ключ:** ответ «Н» - 0 баллов; «Ч» - 1 балл; «С» - 3 балла.

**0-6 баллов:** низкий уровень мотивации к формированию абнотивности, индифферентное отношение к работе с музыкально одарёнными детьми.

**7-14 баллов:** средний уровень мотивации к формированию абнотивности, эпизодический интерес к работе с музыкально одарёнными детьми.

**Более 15 баллов:** высокий уровень мотивации к формированию абнотивности, ярко выраженный интерес к работе с музыкально одарёнными детьми.

**Тест «Определение склонности преподавателя к работе  
с музыкально одарёнными детьми»**  
(авторы Богоявленская Д.Б., Брушлинский А.В., в авторской адаптации  
Ю.Б. Лавровой)

Выберите один из предложенных вариантов ответов.

1. Считаете ли Вы, что современные формы и методы работы с музыкально одарёнными детьми могут быть улучшены?

А. Да

Б. Нет, они и так достаточно хороши.

В. Да, в некоторых случаях, но при современном состоянии ДМШ не очень.

2. Уверены ли Вы, что сами можете участвовать в изменении работы с музыкально одарёнными детьми?

А. Да, в большинстве случаев.

Б. Нет.

В. Да, в некоторых случаях.

3. Возможно ли, что некоторые из Ваших идей способствовали бы значительному улучшению в выявлении музыкально одарённых детей?

А. Да

Б. Да, при благоприятных обстоятельствах.

В. Лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли Вы, что в недалёкой перспективе будете играть важную роль в принципиальных изменениях в обучении и воспитании музыкально одарённых детей?

А. Да. Наверняка.

Б. Это маловероятно.

В. Возможно.

5. Когда Вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли Вы, что осуществите свой замысел, помогающий положению дел?

А. Да

Б. Часто думаю, что не сумею.

В. Да, часто.

6. Испытываете ли Вы желание заняться изучением особенностей неординарных личностей?

А. Да, это меня привлекает.

Б. Нет, меня это не привлекает.

В. Всё зависит от востребованности таких людей в обществе.

7. Вам часто приходится заниматься поиском новых методов развития музыкальных способностей детей. Испытываете ли Вы удовлетворение в этом?

А. Да

- Б. Удовлетворяюсь лишь тем, что есть.
- В. Нет, так как считаю слабой систему стимулирования.
8. Если проблема не решена, но её решение Вас волнует, хотите ли Вы отыскать тот теоретический материал, который поможет решить проблему?
- А. Да
- Б. Нет, достаточно знаний передового опыта.
- В. Нет.
9. Когда Вы испытываете педагогические срывы, то:
- А. Продолжаете упорствовать в начинании нового дела.
- Б. Махнёте рукой на затеи.
- В. Продолжите делать своё дело.
10. Воспринимаете ли Вы критику в свой адрес легко и без обид?
- А. Да
- Б. Не совсем легко.
- В. Болезненно.
11. Когда Вы критикуете кого-нибудь, пытаетесь ли Вы в то же самое время его подбодрить?
- А. Не всегда.
- Б. При хорошем настроении.
- В. В основном стараюсь это делать.
12. Можете ли Вы сразу вспомнить в подробностях беседу с интересным человеком?
- А. Да, конечно.
- Б. Запоминаю только то, что меня интересует.
- В. Всего вспомнить не могу.
13. Когда Вы слышите незнакомый термин в знакомом контексте, сможете ли Вы его повторить в сходной ситуации?
- А. Да, без затруднений.
- Б. Да, если этот термин легко запомнить.
- В. Нет.
14. Учащийся задаёт Вам сложный вопрос на «запретную» тему. Ваши действия.
- А. Вы уклоняетесь от ответа.
- Б. Вы тактично переносите ответ на другое время.
- В. Вы пытаетесь отвечать.
15. У Вас есть своё основное кредо в профессиональной деятельности. Когда Вы его защищаете, то:
- А. Можете отказаться от него, если выслушаете убедительные доводы оппонентов.
- Б. Останетесь на своих позициях, какие бы аргументы ни выдвигали.
- В. Измените свои мнения, если давление будет очень мощным.
16. На музыкальных занятиях мне импонируют следующая активность учащихся:

А. Средняя.

Б. Достаточная высокая.

В. Высокая с элементами оригинальности.

17. Во время отдыха Вы предпочитаете:

А. Решать проблемы, связанные с работой.

Б. Почитать интересную книгу.

В. Погрузиться в мир Ваших любимых увлечений.

18. Вы занимаетесь разработкой новых приёмов работы с музыкально одарёнными детьми. Решаете прекратить это дело, если:

А. По Вашему мнению, дело отлично выполнено, доведено до завершения.

Б. Вы более или менее довольны.

В. Вам ещё не всё удалось сделать, но есть и другие дела.

Подсчитайте баллы, которые Вы набрали, следующим образом:

За ответ А-3. За ответ Б-1. За ответ В-2.

**Результаты:**

**49 и более баллов:** Вы имеете большую склонность к работе с музыкально одарёнными детьми. У Вас есть для этого потенциальные возможности. Вы способны стимулировать творческую активность, поддерживать различные виды творческой деятельности учащихся.

**От 24 до 48 баллов.** У вас есть склонности к работе с музыкально одарёнными детьми, но они требуют ваших дополнительных желаний, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе. Вам необходим правильный выбор объекта направленности творческого интереса учащихся.

**23 и менее баллов.** Склонностей к работе с музыкально одарёнными детьми, конечно, маловато. В большей мере Вы сами не проявляете к этому «особого рвения». Но при соответствующей мобилизации духовных сил, веры в себя, кропотливой работе в сфере повышенного интеллекта вы сможете достичь многого в решении этой проблемы.

**Методика для диагностики учебно-профессиональной  
мотивации студентов**

(А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой)

**Назначение теста:** диагностика мотивации студентов.

**Инструкция к тесту:**

Вам предстоит оценить по 5-балльной системе предложенные мотивы учебно-профессиональной деятельности: 1 балл - минимальная значимость мотива для Вас, 5 баллов – максимальная значимость мотива для Вас.

**Тест**

1. Учусь, поскольку мне нравится моя будущая профессия.
2. Учусь для обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности.
3. Учусь, чтобы стать компетентным педагогом.
4. Чтобы разбираться в сфере будущей профессии.
5. Хочу использовать свои задатки, способности и склонности к выбранной профессии.
6. Чтобы быть не хуже своих друзей.
7. Чтобы работать с людьми, нужны глубокие, всесторонние знания.
8. Хочу быть одним из лучших студентов.
9. Хочу, чтобы моя группа сокурсников стала лучшей в институте.
10. Учусь, чтобы знакомиться и общаться с интересными людьми.
11. Учусь, поскольку это позволит мне добиться успеха в работе.
12. Учусь, чтобы окончить институт и чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне, как об умном и перспективном человеке.
13. Учусь из-за того, чтобы окружающие не осуждали, а родители не наказывали за плохую учёбу.
14. Хочу пользоваться авторитетом среди учебного коллектива.
15. Не хочу отстать от сокурсников.
16. Потому что знаю, что от успехов в учёбе зависит моя материальная обеспеченность в будущем.
17. Престижно сдавать экзамены на «4» и «5».
18. Люблю учиться.
19. Поступив в институт – глупо его не окончить (вынужден учиться).
20. Нужно быть постоянно готовым к очередным занятиям.
21. Учусь, чтобы продолжить обучение на последующих курсах (чтоб не отчислили за плохую успеваемость).
22. Хочу иметь глубокие знания.
23. Учусь, поскольку думаю заняться в будущем научной деятельностью по избранной профессии.



24. Считаю, что все знания пригодятся в будущей работе.  
 25. Планирую принести большую пользу обществу.  
 26. Хочу быть высококвалифицированным, компетентным педагогом.  
 27. Желаю узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.  
 28. Хочу заниматься разрешением проблем развития общества, жизнедеятельности людей.  
 29. Учусь, чтобы преподаватели хорошо относились ко мне.  
 30. Хочу уважения и одобрения родителей и окружающих.  
 31. Считаю, что обязан исполнить долг перед родителями.  
 32. Думаю, что знания дадут мне уверенность в себе.  
 33. Успехи в учебе повлияют на мое будущее служебное положение.  
 34. Учусь хорошо, чтобы получить диплом с хорошими оценками и иметь преимущество перед другими.

**Обработка и интерпретация результатов теста:**

**Шкала 1. Коммуникативные мотивы: утверждения № 7, 10, 14, 32.**

Уровень мотивации	Количество баллов
Низкий уровень	4-8
Средний уровень	9-11
Высокий уровень	15-20

**Шкала 2. Мотивы избегания: утверждения № 6, 12, 13, 15, 19.**

Уровень мотивации	Количество баллов
Низкий уровень	5-11
Средний уровень	12-18
Высокий уровень	19-25

**Шкала 3. Мотивы престижа: утверждения № 8, 9, 29, 30, 34.**

Уровень мотивации	Количество баллов
Низкий уровень	5-11
Средний уровень	12-18
Высокий уровень	19-25

**Шкала 4. Профессиональные мотивы: утверждения № 1, 2, 3, 4, 5, 26.**

Уровень мотивации	Количество баллов
Низкий уровень	6-13
Средний уровень	14-21
Высокий уровень	22-30

**Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: утверждения № 27, 28.**

Уровень мотивации	Количество баллов
Низкий уровень	2-4
Средний уровень	5-7
Высокий уровень	8-10

**Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: утверждения № 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.**

Уровень мотивации	Количество баллов
Низкий уровень	7-16
Средний уровень	17-26
Высокий уровень	27-35

**Шкала 7. Социальные мотивы: утверждения № 11, 16, 25, 31, 33.**

Уровень мотивации	Количество баллов
Низкий уровень	5-11
Средний уровень	12-18
Высокий уровень	19-25

### **Опросник профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии**

(автор С.А.Трифонова, в адаптации Ю.Б. Лавровой)

Предлагаем Вам оценить свои психолого-педагогические, предметно-профессиональные, специальные знания, личностные особенности, актуальные проблемы и потребности, возникающие в Вашей деятельности.

*Оцените каждое из приведённых ниже утверждений по 5-балльной шкале, где:*

**1 балл** – данное качество у Вас практически не выражено/данный вид деятельности у Вас практически отсутствует;

**2 балла** – данное качество недостаточно развито/данный вид деятельности встречается умеренно редко;

**3 балла** – данное качество развито средне/ данный вид деятельности встречается умеренно часто;

**4 балла** - данное качество достаточно сильно развито / данный вид деятельности встречается часто;

**5 баллов** - данное качество очень сильно развито / данный вид деятельности встречается постоянно;

Рядом с каждым утверждением поставьте цифру, соответствующую Вашему ответу.

#### **I блок**

1. Глубокие знания по преподаваемому предмету (музыкальная педагогика, музыкальная психология, методика преподавания музыки).

2. Знание общих психолого-педагогических основ преподавания, умение ориентироваться в соответствующих научных и научно-популярных изданиях.

3. Знание дополнительной литературы (о музыкальной одарённости, абнотивности преподавателя), ценности работы с музыкально одарёнными детьми, широкое использование этой информации на занятиях.

4. Эффективный текущий контроль и коррекция процесса усвоения материала.

5. Уверенное владение традиционными методами обучения музыке (объяснение, показ, закрепление).

6. Использование в работе методик обучения музыке повышенной степени сложности для обучения музыкально одарённых детей.

7. Использование в работе психолого-педагогических приёмов и методов работы с детьми, имеющими социально-психологические проблемы (психолого-педагогическая помощь, поддержка).

8. Участие в работе творческих групп, методических объединений, школ передового опыта в рамках работы с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности у преподавателей.

9. Владение методами анализа учебно-методической работы по предмету.

10. Составление и реализация индивидуальных программ обучения для музыкально одарённых детей.

11. Умение руководить творческим семинаром.

12. Использование в работе передового педагогического опыта по работе с музыкально одарёнными детьми.

13. Ведение экспериментальной работы по апробации и внедрению передовых педагогических методик и программ работы с музыкально одарёнными детьми.

14. Использование в работе наглядных и технических средств обучения.

15. Умение заинтересовать учащихся своим предметом.

16. Умение найти индивидуальный подход к каждому ученику.

17. Знание основных интересов, потребностей и возрастных особенностей детей.

18. Умение сформировать у учащихся потребность в углубленном изучении вашего предмета.

19. Способность быстро устанавливать и легко поддерживать рабочую дисциплину на занятии.

20. Умение установить на занятии доброжелательную, комфортную обстановку.

21. Демократический стиль общения с детьми, основанный на взаимном уважении и доверии.

22. Хорошее знание индивидуальных психологических особенностей своих учащихся, тонкое понимание мотивов их поступков.

23. Умение предотвращать и успешно разрешать межличностные конфликты, возникающие на групповых занятиях.

24. Регулярное общение с коллегами, активный обмен информацией и опытом.

25. Взаимодействие с родителями детей, совместное решение их проблем.

## **II блок**

Прочитайте каждое утверждение и оцените, насколько оно верно для Вас. Если верно, то поставьте рядом «+», если неверно – «-»:

1. У меня часто появляется желание больше узнать о себе.

2. Я считаю, что мне нет необходимости в чём-то меняться.

3. Я уверен в своих силах.

4. Я верю, что всё задуманное мною осуществится.

5. У меня нет желания знать свои плюсы и минусы.

6. В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.

7. Я хочу лучше и эффективнее работать.
8. Я умею заставить и изменить себя, когда надо.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.
10. Я интересуюсь мнением других о моих качествах и возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного.
12. В любом деле я боюсь неудач и ошибок.
13. Мои качества и умения соответствуют требованиям моей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.

### **Обработка и анализ результатов:**

#### **I блок**

Опросник предназначен для диагностики наличия психолого-педагогических, предметно-профессиональных и специальных знаний, возможного уровня педагогического мастерства. Пункты опросника содержат описание основных профессиональных умений и навыков преподавателя. Каждый пункт оценивается в пятибалльной системе в зависимости от развитости того или иного навыка или активности использования в работе того или иного приёма.

Опросник состоит из 25 пунктов, сгруппированных в шесть блоков:

1. Информационный – владение педагогом психолого-педагогическими, предметно-профессиональными и специальными знаниями по предмету (*пункты 1,2,3*);
2. Методический – владение традиционными и нетрадиционными методиками преподавания музыки (*пункты 4,5,6, 7, 9, 10, 14*);
3. Мотивационный - умение создать интерес и управлять познавательной мотивацией обучающихся (*пункты 15, 16, 17,18, 22*);
4. Организаторский – умение эффективно организовать собственную деятельность и образовательный процесс (*пункты 11,19*);
5. Коммуникативный – умение установить комфортный психологический климат в коллективе, эффективно общаться с детьми, родителями и коллегами (*пункты 20, 21, 23, 24, 25*);
6. Инновационный – стремление к профессиональному саморазвитию, самореализации, направленность на работу с музыкально одарёнными детьми (*пункты 8, 12, 13*).

При обработке результатов сначала подсчитывается общее количество баллов по каждому из шести блоков отдельно, а затем эти суммы умножаются на коэффициент (для каждого блока он свой):

- 1 блок – 2,33;
- 2 блок – 1;
- 3 блок – 1,4;
- 4 блок – 3,5;
- 5 блок – 1,4;
- 6 блок – 2,33.

Умножение на коэффициент позволяет равноправно сравнивать значения, полученные по каждому блоку, и выявлять сильные стороны и проблемные зоны деятельности педагога (максимальное значение по каждому блоку с учетом коэффициента – 35).

Также можно просчитать общий показатель по опроснику, сложив значения по всем шести блокам:

**0 – 129** – низкий уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков;

**130 – 169** – средний уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков;

**170 – 210** – высокий уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

**Анкета**  
**«Уровень аналитических способностей преподавателя»**  
 (автор М.Г. Хорошевский)

№ п/п	Критерий	Ключ	Ответ
1	Мне сразу бросаются в глаза слабые места работы	+	
2	Могу не заметить недостатки работы, если меня восхищает в ней какая-то новая идея	-	
3	Чистые дискуссии только мешают установить истину	-	
4	В коллективе многие признают мои способности критически оценить работу	+	
5	Я против «сумасшедших» идей в работе	-	
6	Часто убеждаюсь, что новые идеи, которые у меня возникают, на поверку оказываются далеко не новыми	+	
7	Не люблю и не умею давать критические оценки другим работам	-	
8	Критическому анализу выполненных работ предпочитаю собственный поиск	-	
9	Заниматься доработкой сырых идей не доставляет мне никакого удовольствия	-	
10	Я критически отношусь к выполнению любой работы	+	
<b>Сумма баллов:</b>			

В пустом столбике поставьте: «1», если ответ совпал с ключом, «0», если ответ не совпал с ключом.

Найдите сумму баллов:

**9-10 баллов:** оптимальный уровень аналитических способностей;

**7-8 баллов:** допустимый уровень аналитических способностей;

**5-6 баллов:** критический уровень аналитических способностей.

**«Методика выявления степени развития у будущего педагога  
организаторских способностей»**

(авторы В.В. Синявский, В.А. Федорошин)

Используется шкала, включающая 20 вопросов. На каждый вопрос ответьте «да» или «нет».

1. Часто ли вам удаётся склонить большинство людей к принятию ими вашего мнения?
2. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создававшейся критической ситуации?
3. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
4. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от намеченного?
5. Любите ли вы придумывать и организовывать с детьми различные игры и развлечения?
6. Часто ли вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
7. Стремитесь ли вы добиться, чтобы ваши знакомые действовали в соответствии с вашим мнением?
8. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с людьми из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
9. Часто ли в решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
10. Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
11. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?
12. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с людьми?
13. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших знакомых?
14. Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
15. Принимали ли вы участие в общественной жизни вашего учебного заведения, имеете ли в настоящее время общественные нагрузки?
16. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать своё мнение или решение, если оно не будет принято вашими товарищами?
17. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих однокурсников и школьников?
18. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
19. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
20. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы знакомых вам людей?

**Ключ к подсчёту:**



За положительный ответ на вопросы 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 19 и отрицательный ответ на вопросы 2,4, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20 получаете 1 балл.

Коэффициент развития организаторских способностей высчитывается по формуле  $K=M/20$ , где  $M$ — количество совпадающих ответов.

**Уровень развития организаторских способностей:**

*Низкий*  $K=0,20 - 0,65$

*Средний*  $K=0,66 - 0,70$

*Высокий*  $K=0,71 - 1,00$

**Тест «Индивидуальная мера рефлексивности»**

(автор С.А. Трифонова)

Инструкция испытуемому:

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1 - абсолютно неверно

2 - неверно

3 - скорее неверно

4 - не знаю

5 - скорее верно

6 - верно

7 - совершенно верно

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным».

Текст методики:

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется её с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нём.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьёзное письмо, если бы я заранее не составил плана.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своём будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нём виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь всё тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидаю от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из этих 27-ми утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 - обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, заменённые на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

1. ретроспективная рефлексия деятельности (номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
2. рефлексия настоящей деятельности (утверждения: 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
3. рассмотрение будущей деятельности (3, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 20);

4. рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера вопросов: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Перевод полученных оценок в стены

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сыры е баллы	80 и ниж е	100 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и выш е

#### **Интерпретация данных, полученных в результате тестирования:**

Высокие результаты по тесту (больше 7 стенов) говорят о том, что человек в большой степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно её планировать и прогнозировать все возможные последствия. Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих.

Низкие результаты по тесту (меньше 4 стенов), вероятно, говорят о том, что испытуемому в меньшей степени свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей, над их последствиями. Такие люди не всегда планируют свою деятельность, бывают, импульсивны и ограничиваются рассмотрением меньшего количества деталей при принятии решения. У них возможно возникновение трудностей в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно понять другого, предсказать его реакцию.

**Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере  
преподавателя «Якоря карьеры»**

(разработка Э.Шейн, перевод В.А.Чикер, В.Э.Винокурова, в  
адаптации Ю.Б. Лавровой)

«Якоря карьеры», — это ценностные ориентации, социальные установки, интересы и т.п. социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определённого человека. Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно.

Тест позволяет выявить следующие карьерные ориентации: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

**Инструкция.** Пожалуйста, ответьте на вопросы теста.

**Тестовый материал**

Насколько важным для Вас является каждое из следующих утверждений? Варианты ответов: 1 – абсолютно не важно, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – исключительно важно

1. Строить свою карьеру в пределах конкретной деятельности преподавателя музыки.

2. Осуществлять наблюдение и контроль над людьми, влиять на них на всех уровнях.

3. Иметь возможность делать всё по-своему и не быть стеснённым правилами какой-либо организации.

4. Иметь постоянное место работы с гарантированным окладом и социальной защищённостью.

5. Употреблять своё умение общаться на пользу людям вообще, детям в частности, помогать другим.

6. Работать над проблемами, которые представляются почти неразрешимыми.

7. Вести такой образ жизни, чтобы интересы семьи и карьеры взаимно уравновешивали друг друга.

8. Создать и построить нечто, что будет всецело моим произведением или идеей.

9. Продолжать работу преподавателем музыки для того, чтобы получить более высокую должность, не связанную с моей специальностью.

10. Стать руководителем какого-либо учреждения.

11. Иметь работу, не связанную с режимом или другими организационными ограничениями.

12. Работать в учреждении, которое обеспечит мне стабильность на длительный период времени.

13. Употребить свои умения и способности на то, чтобы сделать общество, мою страну и мир лучше.

14. Соревноваться с другими и побеждать.

15. Строить карьеру, которая позволит мне не изменять своему образу жизни.

16. Использовать свою работу с музыкально одарёнными детьми в коммерческих целях.

17. Посвятить всю жизнь избранной профессии.

18. Занять высокую руководящую должность.

19. Иметь работу, которая представляет максимум свободы и автономии в выборе характера занятий, времени выполнения и т.д.

20. Остаться на одном месте жительства, чем переехать в связи с повышением.

21. Иметь возможность использовать свои умения и таланты для служения важной цели.

Насколько Вы согласны с каждым из следующих утверждений? Варианты ответов: 1 – совершенно не согласен, 2,3,4,5,6,7,8,9, 10 – полностью согласен.

22. Единственная действительная цель моей карьеры – находить и решать трудные проблемы, независимо от того, в какой области они возникли.

23. Я всегда стремлюсь уделять одинаковое внимание моей семье и моей карьере.

24. Я всегда нахожусь в поиске идей, которые дадут мне возможность начать и построить своё собственное дело.

25. Я соглашусь на руководящую должность только в том случае, если она находится в сфере моей профессиональной компетенции.

26. Я хотел бы достичь такого положения в учреждении, которое давало бы возможность наблюдать за работой других и интегрировать их деятельность.

27. В моей профессиональной деятельности я более всего заботился о своей свободе и автономии.

28. Для меня важнее остаться на нынешнем месте жительства, чем получить повышение или новую работу в другой деятельности.

29. Я всегда искал работу, на которой мог бы приносить пользу другим.

30. Соревнование и выигрыш – это наиболее важные и волнующие стороны моей карьеры.

31. Карьера имеет смысл только в том случае, если она позволяет вести жизнь, которая мне нравится.

32. Предпринимательская деятельность составляет центральную часть моей карьеры.

33. Я бы скорее ушёл из учреждения, чем стал заниматься работой, не связанной с моей профессией.

34. Я буду считать, что достиг успеха в карьере только тогда, когда стану руководителем высокого уровня в солидном учреждении.

35. Я не хочу, чтобы меня стесняла какая-нибудь организация или мир бизнеса.

36. Я бы предпочёл работать в организации, которая обеспечивает длительный контракт.

37. Я бы хотел посвятить свою карьеру достижению важной и полезной цели.

38. Я чувствую себя преуспевающим только тогда, когда я постоянно вовлечён в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования.

39. Выбрать и поддерживать определённый образ жизни важнее, чем добиваться успеха в карьере.

40. Я всегда хотел основать и построить свой собственный бизнес.

41. Я предпочитаю работу, которая не связана с командировками.

### **Ключ к тесту**

*Профессиональная компетентность:* 1, 9, 17, 25, 33.

*Менеджмент:* 2, 10, 18, 26, 34.

*Автономия (независимость):* 3, 11, 19, 27, 35.

*Стабильность работы:* 4, 12, 36.

*Стабильность места жительства:* 20, 28, 41.

*Ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики:* 5, 13, 21, 29, 37.

*Вызов:* 6, 14, 22, 30, 38.

*Интеграция стилей жизни:* 7, 15, 23, 31, 39

*Предпринимательство:* 8, 16, 24, 32, 40.

По каждой из девяти карьерных ориентаций подсчитывается количество баллов. Для этого необходимо, пользуясь ключом, суммировать баллы по каждой ориентации и полученную сумму разделить на количество вопросов (5 для всех ориентаций, кроме «стабильности»). Таким образом, определяется ведущая карьерная ориентация - количество набранных баллов должно быть не менее пяти. Иногда ведущей не становится ни одна карьерная ориентация - в таком случае карьера не является центральной в жизни личности.

### **Интерпретация результатов теста**

Краткое описание ценностных ориентаций в карьере.

1. *Профессиональная компетентность.* Быть профессионалом, мастером в своём деле. Эта ориентация связана с наличием способностей и талантов в области преподавания. Люди с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере. Вряд ли их заинтересует даже значительно более высокая должность, если она не связана с их профессиональными компетенциями. Они ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству. Они готовы управлять другими в пределах своей компетенции, но управление

не представляет для них особого интереса. Поэтому многие из этой категории отвергают работу руководителя, управление рассматривают как необходимое условие для продвижения в своей профессиональной сфере.

2. *Менеджмент.* Управлять – людьми, проектами, бизнес-процессами и т.п. Для этих людей первостепенное значение имеет ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. Возможности для лидерства, высокого дохода, повышенных уровней ответственности и вклад в успех своей организации являются ключевыми ценностями и мотивами. Самое главное для них – управление: людьми, проектами, любыми бизнес-процессами – это в целом не имеет принципиального значения.

3. *Автономия (независимость).* Главное в работе – это свобода и независимость. Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Они испытывают трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днём, дисциплиной, формой одежды и т.д. Они любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам.

4. *Стабильность работы.* Стабильная, надёжная работа на длительное время. Эти люди испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и будут искать постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения. Эти люди отождествляют свою работу со своей карьерой. Часто данная ценностная ориентация сочетается с невысоким уровнем притязаний.

5. *Стабильность места жительства.* Главное – жить в своём городе (минимум переездов, командировок). Важнее остаться на одном месте жительства, чем отправиться куда-то, пусть даже и по работе.

6. *Ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики.* Воплощать в работе свои идеалы и ценности. Данная ценностная ориентация характерна для людей, занимающихся делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности. Они стремятся приносить пользу людям, обществу, для них очень важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Основной тезис построения их карьеры – получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели.

7. *Вызов.* Сделать невозможное – возможным, решать уникальные задачи. Эти люди считают успехом преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем. Они ориентированы на то, чтобы «бросать вызов». Для одних людей вызов представляет более трудная работа, для других это — конкуренция и межличностные отношения. Они ориентированы на решение заведомо сложных задач, преодоление препятствий ради победы в конкурентной борьбе. Они



чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования. Карьера для них – это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять. Новизна, разнообразие и вызов имеют для них очень большую ценность, и, если все идёт слишком просто, им становится скучно.

8. *Интеграция стилей жизни.* Сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой. Для людей этой категории карьера должна ассоциироваться с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры. Они хотят, чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам. Выбирать и поддерживать определённый образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере.

9. *Предпринимательство.* Работать на других – это не их, они – предприниматели по духу, и цель их карьеры – создать что-то новое, организовать своё дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им. Вершина карьеры в их понимании – собственный бизнес.

**Методика диагностики самоактуализации личности**  
(автор А.В. Лазукина, в адаптации Н.Ф. Калина (САМОАЛ))

**Назначение диагностики:** диагностика призвана изучить самоактуализацию, то есть стремление человека к полному раскрытию потенциала своей личности.

**Шкалы диагностики:** 1) ориентации во времени; 2) ценности; 3) взгляд на природу человека; 4) потребность в познании; 5) стремление к творчеству, креативность; 6) автономность; 7) спонтанность; 8) самопонимание; 9) аутосимпатия; 10) контактность; 11) гибкость.

**Инструкция.** Выберите из двух вариантов утверждений наиболее близкий, Вам. Обведите в кружок тот ответ, который вы выбрали (а) или (б). Помните, что нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов. Используйте тот вариант ответа, который Вы выбрали по первому побуждению.

**Опросник**

1. а) Я скоро заживу по-настоящему, не так, как сейчас. б) Я точно знаю, что живу по-настоящему уже сейчас.

2. а) Мне нравится моя профессиональная деятельность. б) Не могу сказать, что я увлечён тем, чем я занимаюсь и своей работой.

3. а) Я чувствую себя обязанным незнакомому человеку, если он окажет мне услугу. б) Я не чувствую себя обязанным, принимая услугу незнакомому человеку.

4. а) Бывает, что мне тяжело разобраться в собственных чувствах. б) В собственных чувствах я всегда могу разобраться.

5. а) Я постоянно думаю о том, правильно ли я вёл себя в той или иной ситуации. б) Я почти не задумываюсь над тем, правильно ли моё поведение.

6. а) Когда меня хвалят, я внутренне смущаюсь. б) Compliments в мой адрес не вводят меня в смущение.

7. а) Считаю, что способность к творчеству дается от природы. б) Способностью к творчеству одарены далеко не все люди.

8. а) Следить за новостями литературы и искусства мне бывает тяжело из-за нехватки времени. б) Невзирая ни на что, я стараюсь следить за новостями литературы и искусства.

9. а) Мне свойственно принимать рискованные решения. б) Рискованные решения даются мне с трудом.

10. а) Изредка я могу дать понять своему собеседнику, что он глуп и неинтересен. б) Я не допускаю мысли дать понять человеку, что он глуп и неинтересен.

11. а) Я всегда оставляю приятное «на потом». б) Я не люблю оставлять приятное «на потом».

12. а) Я считаю, что не тактично прерывать беседу, если она интересна только моему собеседнику. б) Я способен быстро и непринужденно прервать разговор, который интересен лишь одной стороне.

13. а) Я желаю достичь внутренней гармонии. б) Внутренняя гармония, на мой взгляд, недостижима.

14. а) Скорее я себе не нравлюсь. б) Могу сказать, что я себе нравлюсь.

15. а) Считаю, что людям можно доверять. б) Уверен, что большинству людей доверять не стоит.

16. а) Низко оплачиваемая работа не приносит удовлетворения. б) Творческая, интересная работа является самой по себе наградой.

17. а) Мне бывает скучно достаточно часто. б) Мне не бывает никогда скучно.

18. а) Я чту свои принципы и не отступлю от них даже ради полезных дел, приносящих людскую благодарность. б) Если дело действительно полезное и принесёт мне людскую благодарность, то я готов отступить от своих принципов.

19. а) Я не всегда бываю искренним. б) Я всегда искренен.

20. а) Если я нравлюсь сам себе, то я нравлюсь и окружающим. б) Даже когда я сам себе нравлюсь, я знаю, что существуют люди, которым я неприятен.

21. а) Внезапно возникшим у меня желаниям я всегда доверяю. б) Я буду анализировать свои внезапные желания.

22. а) Во всем, что я делаю, я добиваюсь совершенства. б) Я не слишком переживаю, если мне не удаётся сделать работу хорошо.

23. а) Уверен, что эгоизм присущ абсолютно любому человеку. б) Эгоизм не свойственен большинству людей.

24. а) При затруднении ответа на вопрос, я откладываю его на неопределённое время. б) Я всегда ищу ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.

25. а) Любимые книги я люблю перечитывать. б) Считаю, что лучше прочесть новую книгу, чем вновь читать старую.

26. а) Я стремлюсь делать все так, как ожидают окружающие. б) Я не думаю о том, чего хотят от меня окружающие.

27. а) Считаю, что прошлое, настоящее и будущее – это единое целое. б) Уверен, мое настоящее не связано с прошлым или будущим.

28. а) В основном мне доставляет удовольствие большая часть того, что я делаю. б) Лишь немного из того, что я делаю, меня искренне радует.

29. а) Люди бестактны, когда пытаются разобраться в характере и чувствах окружающих. б) Некоторая бестактность людей оправдана – ведь они стремятся разобраться в окружающих людях, что вполне естественно.

30. а) Я точно знаю, какие чувства я могу испытывать, а какие нет. б) Я ещё не разобрался в своих чувствах - что я способен испытывать, а что нет.

31. а) Я испытываю угрызения совести, когда злюсь на тех, кого люблю. б) Я не испытываю угрызений совести, когда сержусь на близких людей.

32. а) Уверен, что нужно спокойно относиться к тому, что говорят о тебе другие. б) Считаю, что естественно обидеться, услышав неприятное высказывание о себе.

33. а) Познание истины требует больших усилий и они стоят того, поскольку приносят пользу. б) Познание истины требует больших усилий и они стоят того, поскольку доставляют удовольствие.

34. а) В сложных ситуациях лучше действовать проверенными методами – это гарантирует успех. б) В сложных ситуациях нужно искать новые, творческие решения.

35. а) Люди лишь изредка раздражают меня. б) Люди постоянно раздражают меня.

36. а) При возможности вернуть своё прошлое, я бы многое изменил в нём. б) Я не стал бы ничего менять в своём прошлом.

37. а) Уверен, что цель жизни – это нравиться людям и приносить пользу. б) Считаю, что главное в жизни – это делать добро и быть на страже истины.

38. а) Я не хочу казаться слишком нежным. б) Я не боюсь показаться слишком нежным.

39. а) Я думаю, что высказать свои эмоции важнее, чем обдумывать ситуацию. б) Считаю, что нельзя выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.

40. а) Я уверен в себя только тогда, когда знаю, что способен решить задачи, поставленные передо мной. б) Я уверен в себе даже тогда, когда неспособен справиться с поставленными передо мной задачами.

41. а) Во всех делах люди руководствуются взаимными интересами. б) Люди склонны руководствоваться лишь собственными интересами.

42. а) Мне интересны новшества в моей профессиональной сфере. б) Я отношусь с недоверием к большинству инноваций в своей профессиональной сфере.

43. а) Считаю, что творчество приносит людям пользу. б) Я думаю, что творчество приносит лишь удовольствие.

44. а) Я обладаю собственной точкой зрения по всем вопросам. б) Я склонен прислушиваться к мнениям других людей.

45. а) Моё негативное состояние мешает творчеству. б) Многие гениальные произведения искусств были сотворены в негативных состояниях.

46. а) Я ответственен за настроение своего собеседника. б) Я не испытываю ответственности за это.

47. а) Со своими слабостями я легко мирюсь. б) Я сильно переживаю из-за своих слабостей.

48. а) Считаю, что успех в общении зависит от способности раскрыть себя другому. б) Уверен, что успех в общении достигается благодаря умению подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.

49. а) От того, чего я достиг зависит моё чувство самоуважения. б) Моё самоуважение не связано с моими достижениями.

50. а) В основном люди действуют по принципу «наименьшего сопротивления». б) Считаю, что большинству людей этот принцип не подходит.

51. а) Настоящий учёный обладает узкой специализацией. б) Узкая специализация делает человека ограниченным.

52. а) Считаю важным, присутствует ли в жизни радость познания и творчества. б) Главное в жизни - приносить пользу людям.

53. а) Я люблю участвовать в спорах. б) Я боюсь споров и стараюсь от них уклониться.

54. а) Я верю в предсказания, гороскопы, астрологические прогнозы. б) Это меня не интересуют.

55. а) Думаю, что человек должен работать для удовлетворения своих потребностей и потребностей своей семьи. б) Уверен, что человек должен работать, для того, чтобы реализовать свои качества и удовлетворить свои желания.

56. а) При решении личных проблем я обращаюсь к общепринятым нормам. б) Личные проблемы я решаю так, как считаю нужным.

57. а) Воля необходима для того, чтобы сдерживать свои желания. б) Воля нужна для увеличения энергии человека и его способности что-либо сделать.

58. а) Перед друзьями я не стесняюсь своих слабостей. б) Мне трудно обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.

59. а) Люди всегда стремятся к новому. б) Человек стремится к новому только по необходимости.

60. а) Я не согласен с утверждением «Век живи – век учись». б) Я согласен с этим утверждением.

61. а) Уверен, что смысл жизни заключен в творчестве. б) Не согласен с таким утверждением.

62. а) Я легко знакомлюсь с человеком, который мне симпатичен. б) Мне не трудно знакомиться с людьми.

63. а) Мне не нравится, что значительная часть моей жизни проходит впустую. б) Я не считаю, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.

64. а) Одарённый человек всегда должен помнить о своём долге. б) Одарённость и талант значат гораздо больше, чем долг.

65. а) Я умею манипулировать людьми. б) Считаю, что манипулировать людьми некрасиво и недопустимо.

66. а) Я пытаюсь избегать огорчений. б) Я поступаю так, как считаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.

67. а) В основном я не могу себе позволить дурачиться. б) Очень часто я могу себе позволить подурачиться.

68. а) Моя самооценка страдает от критики в мой адрес. б) На мою самооценку критика практически не влияет.

69. а) Считаю, что зависть характерна для неудачников, считающих, что их опередили. б) Думаю, что люди завистливы, хотя и скрывают это.

70. а) При выборе работы человек должен ориентироваться на её общественную значимость. б) Люди должны заниматься тем, что им прежде всего интересно.

71. а) Полагаю, что для творчества нужны знания в избранной сфере. б) Я считаю, что знания для творчества не обязательны.

72. а) Полагаю, что я живу с ощущением счастья. б) Я не могу этого сказать.

73. а) Считаю, что человек должен анализировать себя и свою жизнь. б) Я не согласен с этим: самоанализ скорее вреден, чем полезен.

74. а) Я ищу обоснование для всех своих поступков, включая и те, которые я совершил просто потому, что мне этого хочется. б) Я не ищу никаких обоснований для своих действий.

75. а) Я думаю, что каждый может прожить свою жизнь так, как ему хочется. б) Я уверен, что у человека нет шансов прожить свою жизнь, как он хочет.

76. а) Никогда нельзя твердо сказать, добрый человек или злой. б) Человека оценить достаточно легко.

77. а) Творчество требует много свободного времени. б) Считаю, что всегда можно найти для творчества время.

78. а) Мне не трудно убедить собеседника в своей правоте. б) Я всегда пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.

79. а) Я чувствую себя неловко, когда я делаю что-либо только для себя. б) В такой ситуации я не испытываю неловкости.

80. а) Думаю, что являюсь творцом своего будущего. б) Уверен в обратном.

81. а) Я согласен с утверждением «Добро должно быть с кулаками». б) Не согласен с этим утверждением.

82. а) Думаю, что людские недостатки более заметны, чем достоинства. б) Считаю наоборот.

83. а) Мне часто страшно быть самим собой. б) Меня не пугает быть самим собой.

84. а) Я стараюсь забывать свои неприятности. б) Я склонен время от времени вспоминать о прошедших неудачах.

85. а) Думаю, что цель жизни должна быть значительной. б) Я так не думаю.

86. а) Люди стремятся к пониманию и доверию. б) Люди перестают понимать окружающих, когда замыкаются в кругу собственных интересов.

87. а) Я не хочу быть «белой вороной». б) Мне безразлично то, «белая ли ворона» я.

88. а) Думаю, что люди искренни в доверительной беседе. б) Не согласен с этим.

89. а) Я стыжусь проявлять свои чувства. б) Я не стыжусь этого.

90. а) Я могу сделать что-то для других, не требуя, чтобы они оценили это. б) Я всегда ожидаю, что люди оценят то, что я для них делаю.

91. а) Я могу проявить расположение к людям независимо от того, расположены ли они ко мне. б) Я не могу себе этого позволить, если я не уверен во взаимности расположения.

92. а) Считаю, что в общении надо проявлять своё недовольство другими. б) Думаю, что это надо скрывать.

93. а) Я не страдаю от противоречий в самом себе. б) От противоречий страдает моя самооценка.

94. а) Я открыто выражаю собственные чувства. б) Считаю, что открытое выражение чувств неприемлемо.

95. а) Я полностью уверен в себе. б) Не уверен в себе.

96. а) Счастье - не главная цель человеческих отношений. б) Уверен в обратном.

97. а) Думаю, что меня любят, потому что я заслужил это. б) Меня любят, потому что я сам умею любить.

98. а) Сделать жизнь невыносимой может лишь неразделённая любовь. б) Жить без любви значительно хуже, чем иметь неразделённую любовь.

99. а) Когда разговор не удаётся, я пытаюсь построить его по-иному. б) Считаю, что разговор не удался по причине невнимательности собеседника.

100. а) Я пытаюсь производить хорошее впечатление на людей. б) Люди видят во мне того, кто я на самом деле.

### Обработка результатов и интерпретация

Для стремящихся к самоактуализации важны такие пункты теста, как:

1 Б	11 А	21 А	31 Б	41 А	51 Б	61 А	71 Б	81 Б	91 А
2 А	12 Б	22 Б	32 А	42 Б	52 А	62 Б	72 А	82 Б	92 А
3 Б	13 А	23 Б	33 Б	43 Б	53 А	63 Б	73 А	83 Б	93 А
4 Б	14 Б	24 Б	34 Б	44 А	54 Б	64 Б	74 Б	84 А	94 А
5 Б	15 А	25 А	35 А	45 А	55 Б	65 Б	75 А	85 А	95 А

6 Б	16 Б	26 Б	36 Б	46 Б	56 Б	66 Б	76 А	86 А	96 Б
7 А	17 Б	27 А	37 Б	47 А	57 Б	67 Б	77 Б	87 Б	97 Б
8 Б	18 А	28 А	38 Б	48 А	58 А	68 Б	78 Б	88 А	98 Б
9 А	19 Б	29 Б	39 А	49 Б	59 А	69 А	79 Б	89 Б	99 А
10 А	20 Б	30 А	40 Б	50 Б	60 Б	70 Б	80 А	90 А	100 Б

Отдельные шкалы САМОАЛ отражены в следующих пунктах:

1. Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а
2. Ценности: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б
3. Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а
4. Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б
5. Креативность (стремление к творчеству): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б
6. Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а
7. Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а
8. Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а
9. Аутосимпатия: 6б, 14бб, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б
10. Контактность: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а
11. Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а

**1. Шкала ориентации** во времени указывает, насколько человек живёт настоящим, не откладывая свою жизнь «на потом» и не стремясь укрыться в прошлом. Высокий результат свидетельствует о хорошем понимании ценности жизни «здесь и теперь», способности наслаждаться настоящим моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих побед. Низкий результат характерен для мнительного и неуверенного в себе человека, погружённого в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям в будущем.

**2. Шкала ценностей.** Высокий результат свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности (По Маслоу - истина, справедливость, красота, добро, порядок, целостность, жизненность, самодостаточность, отсутствие раздвоенности, уникальность, совершенство, свершения, простота, легкость без усилия, игра). Выбор этих ценностей показывает стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далёким от желания манипулировать людьми в своих интересах.

**3. Взгляд на природу человека.** Высокая оценка – положительный взгляд, низкая оценка – негативный взгляд. При положительном взгляде человек верит в людей, в великую силу человеческих возможностей. Он доброжелательный, непредвзятый, искреннен в межличностных отношениях, испытывает симпатию и доверие к людям.



4. Высокий результат по шкале **потребность в познании** характерен для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Такой человек жаждет познавать новое, интересуется объектами, не связанными с удовлетворением каких-либо потребностей.

5. **Стремление к творчеству или креативность.** Высокий результат по этой шкале свидетельствует о стремлении к самоактуализации, желанию творческого отношения к жизни.

6. **Автономность** служит показателем психического здоровья человека. Самоактуализирующаяся личность всегда обладает автономностью, независимостью и свободой, которые не переходят в отчуждение и одиночество.

7. **Спонтанность.** Высокий результат по этой шкале свидетельствует о том, что человек уверен в себе и доверяет окружающим. Спонтанность можно соотнести с такими ценностями, как естественность, свобода, легкость без усилия.

8. **Самопонимание.** Высокий результат указывает на чувствительность человека относительно своих желаний и потребностей. Такой человек не подменяет собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Низкий результат по шкале самопонимания свойственен человеку неуверенному, ориентирующемуся на мнение окружающих.

9. **Аутосимпатия.** Высокий результат свидетельствует о психическом здоровье и цельности человека, адекватной самооценке, позитивной «Я-концепции». Однако аутосимпатия не означает самодовольства или некритичного самовосприятия. Низкие показатели характерны для невротичных, тревожных, неуверенных в себе людей.

10. **Шкала контактности.** Высокий результат свидетельствует о предрасположенности человека к полезным и приятным контактам с людьми, характеризует общительность, способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими.

11. **Шкала гибкости в общении.** Высокие результаты свидетельствуют о способности к самораскрытию, адекватному самовыражению в общении. Такой человек не прибегает к фальши или манипуляциям, не путает самораскрытие с самопредъявлением (стратегией и тактикой управления производимым впечатлением).

**Тест «Оценка аутопсихологической компетентности»**

(автор Л.А. Степнова)

**Инструкция:** Выберите один из предложенных вариантов ответов.

1. Я могу предложить нестандартные решения известных задач.
  - а) да
  - б) скорее да
  - в) скорее нет
  - г) нет
2. У меня не бывает особых неудобств при переходе к новой системе в работе.
  - а) да
  - б) скорее да
  - в) скорее нет
  - г) нет
3. Для меня предпочтительнее работа:
  - а) не очень напряжённая, но с авралами
  - б) постоянно напряжённая, но без авралов
  - в) с циклической, но предсказуемой напряжённостью
  - г) с непредсказуемым уровнем напряжённости
4. Непредсказуемость результата позволяет мне мобилизовать свои усилия и выйти за пределы возможного.
  - а) да
  - б) скорее да
  - в) скорее нет
  - г) нет
5. Считаю, что обладаю очень высоким профессиональным потенциалом.
  - а) согласен
  - б) скорее да
  - в) скорее нет
  - г) нет
6. Можете ли Вы даже неудачу представить как достижение?
  - а) да
  - б) скорее да
  - в) скорее нет
  - г) нет
7. Считаете ли Вы себя везучим человеком?
  - а) да
  - б) скорее да
  - в) скорее нет
  - г) нет

8. В неопределённой ситуации Вы чувствуете себя неуютно?

- а) да
- б) скорее да
- в) скорее нет
- г) нет

9. Я могу справиться с более высокими полномочиями и ответственностью.

- а) да
- б) скорее да
- в) скорее нет
- г) нет

10. Я могу быть непринуждённым даже в незнакомой компании.

- а) да
- б) скорее да
- в) скорее нет
- г) нет

11. Неопределённость результата сильно мешает мне, способствует совершению ошибок.

- а) да
- б) скорее да
- в) скорее нет
- г) нет

12. Я чувствую, что в последнее время я устаю даже после незначительного напряжения.

- а) согласен
- б) скорее согласен
- в) скорее не согласен
- г) не согласен

13. Руководитель эффективен тогда, когда сначала распределяет по степени срочности, а потом по значимости.

- а) согласен
- б) скорее да
- в) скорее нет
- г) нет

14. Не так важно правильно поставить цель, как вовремя её изменить, если изменились обстоятельства.

- а) полностью согласен
- б) скорее согласен
- в) скорее не согласен
- г) абсолютно не согласен

15. Выдвижение на руководящую должность - скорее случай, а не реальные усилия сотрудника.

- а) да
- б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

16. Мир так сложен, что невозможно предвидеть все возможные последствия принимаемых решений.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

17. Когда я планирую порученные мне дела, то я обычно:

а) сначала отбираю те, которые можно на время отложить

б) сначала выбираю дела для первоочередного выполнения

в) выполняю их в порядке поступления

г) дел много - не успеваю распределять их по времени

18. Осуществление моих желаний во многом зависит от везения.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

19. В неопределённой ситуации я чувствую себя неловко.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

20. Считаю, что в своих действиях нужно придерживаться заранее намеченного плана.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

21. полагаю, что лучше горькая правда, чем полное неведение.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

22. Думаю, что в обычной рабочей ситуации не нужно изобретать велосипед.

а) согласен

б) скорее согласен

в) скорее не согласен

г) несогласен

23. Я постоянно думаю и делаю по-своему.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

24. Я пытаюсь всегда учитывать мнение о себе окружающих людей и использовать это в своих действиях.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

25. Думаю, что в любой ситуации, если постараться, удастся найти одно идеальное решение.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

26. Я готов и могу справиться с более высоким уровнем полномочий и ответственности.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

27. Уверен, что обладаю очень высоким профессиональным потенциалом.

а) согласен

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

28. Когда в работе сразу не удаётся добиться высокого качества, я стараюсь добиться этого, даже если другим это не нужно.

а) практически всегда

б) часто

в) иногда

г) редко

29. Для достижения успеха в деле нужно чётко и детально объяснять людям, что, когда и как они должны сделать.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

30. Я непринуждён даже в незнакомой компании.

а) да

б) скорее да

в) скорее нет

г) нет

31. Насколько Вами реализован Ваш потенциал в рамках нынешней должности?

- а) реализовал полностью и без остатка
- б) в значительной степени, но есть резерв
- в) реализовал лишь некоторую часть своего потенциала
- г) практически не реализовал

32. Вы считаете, что работа - это прежде всего:

- а) основа смысла жизни, иногда требующая жертв
- б) вынужденная необходимость
- в) интерес, рождающийся в процессе её выполнения
- г) долг любого человека перед обществом

33. Как к настоящему моменту Вами реализованы Ваши возможности?

- а) 10%
- б) 11-20
- в) 21-30
- г) 31-40
- д) 41-50
- е) 51-60
- ж) 61-70
- з) 71-80
- и) 81-90
- к) 91-100

34. Если принять за 100% то количество энергии, которое Вы тратите за день, сколько % уходит на работу?

- а) 10
- б) 20
- в) 30
- г) 40
- д) 50
- е) 60
- ж) 70
- з) 80
- и) 90 и более

35. Вы считаете, что глупо браться за дело, если оно подготовлено менее, чем на:

- а) 100
- б) 90
- в) 80
- г) 70
- д) 60
- е) 50
- ж) 40
- з) 30
- и) 20
- к) 10%

**Ключ**

№	а б в г	№	А б в г
1	3 2 1 0	19	0 1 2 3
2	3 2 1 0	20	3 2 1 0
3	1 3 2 0	21	3 2 1 0
4	3 2 1 0	22	4 3 2 1
5	3 2 1 0	23	3 2 1 0
6	3 2 1 0	24	3 2 1 0
7	3 2 1 0	25	3 2 1 0
8	0 1 2 3	26	3 2 1 0
9	3 2 1 0	27	3 2 1 0
10	3 2 1 0	28	3 2 1 0
11	0 1 2 3	29	0 1 2 3
12	0 1 2 3	30	3 2 1 0
13	0 1 2 3	31	2 3 1 0
14	3 2 1 0	32	2 1 4 3
15	1 2 3 4		<b>а б в г д е ж з и к</b>
16	1 2 3 4	33	1 1 2 2 3 3 4 4 5 5
17	2 3 1 0	34	0 1 1 2 2 3 3 4 4 4
18	1 2 3 4	35	3 3 3 3 2 2 2 2 1 1

Подсчитайте сумму набранных Вами баллов.

**Результат:**

**113 баллов** – Уровень аутопсихологической компетентности идеально наивысший. Вы были неискренни и пытались представить себя в более выгодном свете.

**77-112 баллов** – высокий уровень. Вы гибкий, адаптивный, позитивно мыслящий, профессионально успешный человек. Вам свойственна самостоятельность суждений и интеллектуальная гибкость.

**42-76 баллов** - средний уровень. Вы профессиональны, самостоятельны, ответственны и активны. Однако, Вам не достаёт гибкости, оптимизма, смелости при столкновении с неопределённостью.

Меньше 42 баллов - низкий уровень. Вас страшит неопределённость, Вы не успеваете сделать запланированное, для вас работа - вынужденная необходимость.

**Тест «Диагностика стратегий поведенческой активности в  
стрессовых условиях»**

(авторы Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк)

**Инструкция к тесту:**

Перед Вами ряд вопросов/утверждений, относящихся к особенностям жизнедеятельности, проявлению активности в работе и общении при возникновении эмоционально-напряженных ситуаций. Выберите тот вариант ответа, который наиболее соответствует вашему поведению.

**Тестовый материал:**

1. **Бывает ли так, что Вы не можете выбрать время, чтобы посетить парикмахерскую?** 1) Никогда; 2) Иногда; 3) Почти всегда.

2. **Ваша работа относится к разряду всегда «взбадривающих» (стимулирующих)?** 1). Меньше чем работа большинства людей; 2) Примерно такая же, как работа большинства людей; 3) Больше, чем работа большинства людей.

3. **Ваша повседневная жизнь в основном состоит из:** 1) Дел, требующих решения; 2) Обыденных дел; 3) Дел, которые вам скучны.

4. **Часто бывает, что жизнь переполнена неожиданностями, непредвиденными событиями и осложнениями. Как часто вам приходится с этим сталкиваться?** 1) Несколько раз в день; 2) Несколько раз в неделю; 3) Примерно раз в день; 4) Раз в неделю; 5) Раз в месяц или реже.

5. **Когда Вас что-то угнетает, психологически давит или окружающие слишком многого хотят от вас, то вы:** 1) Теряете аппетит/или меньше едите; 2) Едите чаще/или больше обычного; 3) Не замечаете никаких изменений в своём аппетите.

6. **Когда у Вас неотложные заботы, то вы:** 1) Немедленно принимаетесь действовать; 2) Прежде чем что-то начать, тщательно обдумываете.

7. **Быстро ли Вы обычно едите?** 1) Я прекращаю обычно есть раньше других; 2) Я ем немного быстрее других; 3) Я ем с такой же скоростью, как и большинство людей; 4) Я ем медленнее, чем большинство людей.

8. **Говорили ли Вам, что вы едите чересчур быстро?** 1) Да, часто; 2) Да, раз или два; 3) Нет, мне никто никогда этого не говорил.

9. **Часто ли вы делаете несколько дел одновременно, например, едите и работаете?** 1) Всякий раз, когда это возможно; 2) Я делаю это только при нехватке времени; 3) Я делаю это очень редко или вообще никогда.



10. **Слушая кого-либо и понимая, что человек слишком долго не может закончить мысль, вы испытываете желание его поторопить?** 1) Часто; 2) Иногда; 3) Почти никогда.

11. **Бывает ли, что вы заканчиваете мысль медленно говорящего, чтобы ускорить разговор?** 1) Часто; 2) Иногда; 3) Почти никогда.

12. **Замечают ли Вам ваши близкие, что вы невнимательны, если вам говорят о чём-либо очень долго и подробно?** 1) Раз в неделю; 2) Несколько раз в месяц; 3) Почти никогда; 4) Никогда.

13. **Договорившись со своими друзьями, что приедете в определённое время, бывает, что Вы опаздываете?** 1) Иногда; 2) Редко; 3) Почти никогда; 4) Я никогда не опаздываю.

14. **Вы торопитесь к месту встречи, зная, что времени еще вполне достаточно?** 1) Часто; 2) Иногда; 3) Редко или никогда.

15. **Если на встречу с Вами человек опаздывает уже на 10 минут, то вы:** 1) Будете ждать спокойно; 2) Будете в ожидании прохаживаться; 3) Обычно у вас есть с собой что-нибудь, чтобы в ожидании было чем заняться.

16. **Когда Вы стоите в очереди, то вы:** 1) Ждёте спокойно; 2) Испытываете нетерпение, но этого не показываете; 3) Переживаете такое нетерпение, что это замечают другие люди; 4) Отказываетесь стоять в очереди и ищите способ избежать потери времени.

17. **Когда Вы играете в игру с элементом соревновательности, то вы:** 1) Все силы напрягаете для победы; 2) Пытаетесь выиграть, но не без особого усердия; 3) Играете больше для удовольствия, чем для победы.

18. **Представьте, что Вы начинаете новую работу в команде. Что вы думаете о соревновательности в данной работе?** 1) Предпочитаю избегать этого; 2) Принимаю, потому что это неизбежно; 3) Получаю удовольствие, так как это меня подбадривает и стимулирует.

19. **Окружающие вас люди считают, что вы:** 1) Всегда стараетесь и хотите быть первым и лучшим во всём; 2) Иногда пытаетесь быть первым и лучшим во всём; 3) Обычно вас устраивает тот вариант, какой есть (обычно вы расслаблены); 4) Вы не склонны соревноваться, вы всегда расслаблены.

20. **Вы считаете, что сейчас вы отличаетесь:** 1) Всегда хотите быть первым и лучшим; 2) Иногда стараетесь быть во всём первым и лучшим; 3) Обычно вам хорошо так, как есть; 4) Вы не хотите соревноваться.

21. **Ваши близкие считают, что вы:** 1) Всегда стараетесь во всём быть первым и лучшим; 2) Иногда стараетесь быть во всём первым и лучшим; 3) Обычно вам хорошо так, как есть; 4) Вы постоянно расслаблены и не склонны соревноваться.

22. **Ваши родные и друзья оценивают вашу активность?** 1) Недостаточная активность, медлительность, надо быть активнее. 2) Около

среднего, всегда есть какое-то занятие. 3) Сверхактивность, бьющая через край энергия;

23. **Согласились бы знающие вас люди, что вы относитесь к своей работе слишком серьёзно?** 1) Да, абсолютно. 2) Возможно, да. 3) Возможно, нет. 4) Абсолютно нет.

24. **Согласились бы знающие вас люди, что вы менее энергичны, чем большинство людей?** 1) Да, абсолютно. 2) Возможно, да. 3) Возможно, нет. 4) Абсолютно нет.

25. **Согласились бы знающие вас люди с тем, что за короткое время вы способны выполнить большой объём работы?** 1) Да, абсолютно. 2) Возможно, да. 3) Возможно, нет. 4) Абсолютно нет.

26. **Согласились бы знающие вас люди с тем, что вы легко сердитесь и раздражаетесь?** 1) Да, абсолютно. 2) Возможно, да. 3) Возможно, нет. 4) Абсолютно нет.

27. **Согласились бы знающие вас люди с тем, что вы живёте мирной и спокойной жизнью?** 1) Да, абсолютно. 2) Возможно, да. 3) Возможно, нет. 4) Абсолютно нет.

28. **Согласились бы знающие вас люди с тем, что вы большинство дел делаете в спешке?** 1) Да, абсолютно. 2) Возможно, да. 3) Возможно, нет. 4) Абсолютно нет.

29. **Согласились бы знающие вас люди с тем, что Вы любите соревноваться и вы всегда стараетесь выиграть?** 1) Да, абсолютно. 2) Возможно, да. 3) Возможно, нет. 4) Абсолютно нет.

30. **В прошлом какой у Вас был характер?** 1) Вспыльчивый, с трудом поддающийся контролю. 2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю. 3) Вполне уравновешенный (не было проблем). 4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).

31. **Каким Вы видите свой характер в настоящем?** 1) Вспыльчивый, с трудом поддающийся контролю. 2) Вспыльчивый, но поддающийся контролю. 3) Вполне уравновешенный (не было проблем). 4) Почти никогда не сержусь (не выхожу из себя).

32. **Что вы чувствуете, когда при Вашей погружённости в работу Вас кто-либо прерывает?** 1) Я чувствую себя хорошо, так как после неожиданного перерыва работа идёт лучше. 2) Я чувствую легкую досаду. 3) Я чувствую раздражение, потому что это мешает делу.

33. **При повторяющихся прерываниях в работе, которые вас действительно разозлили, вы:** 1) Ответите резко. 2) Ответите в спокойной форме. 3) Попытайтесь что-то сделать, чтобы это прекратилось. 4) Найдёте более спокойное место.

34. **Как часто вы выполняете работу, которая должна быть сделана к определённому сроку?** 1) Ежедневно и чаще. 2) Еженедельно. 3) Ежемесячно и реже.

35. **Работа, которую нужно проделать к определённому сроку, вызывает у вас:** 1) Не вызывает напряжения. 2) Вызывает сильное

напряжение, поскольку её срыв может повлиять на работу других людей.

36. **Сроки выполнения того или иного задания на работы и дома Вы определяете себе сами?** 1) Нет. 2) Да, но лишь изредка. 3) Да, постоянно.

37. **Качество работы, которую вы делаете, к моменту её завершения в назначенный срок бывает:** 1) Лучше. 2) Обычное. 3) Хуже.

38. **Бывает ли, что на работе вы одновременно выполняете два или несколько заданий, делая то одно, то другое?** 1) Нет, никогда. 2) Да, но не так часто. 3) Да, постоянно.

39. **Были бы вы удовлетворены возможностью оставаться на нынешней работе в последующем году?** 1) Да. 2) Нет, мне хотелось бы добиться большего. 3) Конечно, нет, я делаю всё для того, чтобы меня повысили, иначе я буду очень расстроен.

40. **Имея возможность выбора, что бы Вы предпочли?** 1) Прибавку к заработной плате. 2) Продвижения в должности без существенного повышения зарплаты.

41. **В конце своего отпуска вы:** 1) Хотите продлить его ещё на недельку-другую. 2) Чувствуете, что готовы вернуться к обычной работе. 3) Хотите, чтобы отпуск закончился, и вы могли вернуться к работе.

42. **Случалось ли, что за последние три года вы использовали отпуск меньше, чем это принято у вас в организации?** 1) Да. 2) Нет. 3) Нет, никогда.

43. **Случается ли, что во время отпуска вы не перестаёте думать о работе?** 1) Да, часто. 2) Да, иногда. 3) Нет, никогда.

44. **Получали ли Вы какие-либо поощрения на работе за последние три года?** 1) Нет, никогда. 2) Иногда. 3) Да, часто.

45. **Как часто вы дома изучаете материалы, связанные с работой?** 1) Редко или никогда. 2) Раз в неделю или реже. 3) Почти постоянно.

46. **Бывает ли, что Вы остаётесь на работе после окончания рабочего дня или приходите в неурочное время?** 1) На моей работе это невозможно. 2) Весьма редко. 3) Иногда.

47. **Обычно Вы остаётесь дома, если у вас повышенная температура, озноб?** 1) Да. 2) Нет.

48. **Когда Вы чувствуете, что устали от работы, то вы:** 1) Некоторое время работаете менее активно, пока силы не вернутся к вам. 2) Продолжаете работать так же активно, несмотря на усталость.

49. **Работая в коллективе, другие ожидают от Вас, что вы будете руководить?** 1) Редко. 2) Не чаще, чем другие. 3) Чаще, чем другие.

50. **Записываете ли Вы для памяти то, что нужно сделать?** 1) Никогда. 2) Иногда. 3) Часто.

51. **Когда кто-то поступает в отношении Вас плохо, то вы:** 1)

Прямо указываете ему на это. 2) Находитесь в нерешительности и поступаете в зависимости от обстоятельств. 3) Ничего не говорите.

52. **По сравнению с другими, выполняющими такую же работу, вы прилагаете:** 1) Гораздо больше усилий. 2) Несколько больше усилий. 3) Примерно столько же усилий. 4) Гораздо меньше усилий.

53. **По сравнению с другими, выполняющими такую же работу, вы чувствуете:** 1) Значительно большую ответственность. 2) Несколько большую ответственность. 3) Примерно такую же ответственность. 4) Несколько меньшую ответственность. 5) Значительно меньшую ответственность.

54. **По сравнению с другими, выполняющими такую же работу, вы чувствуете необходимость торопиться?** 1) Гораздо больше. 2) Несколько больше. 3) Столько же. 4) Несколько меньше. 5) Гораздо меньше.

55. **По сравнению с другими, выполняющими такую же работу, вы:** 1) Значительно более аккуратны. 2) Несколько более аккуратны. 3) Примерно так же аккуратны. 4) Значительно менее аккуратны.

56. **По сравнению с другими, выполняющими такую же работу, ваше отношение к ней:** 1) Гораздо более серьёзное. 2) Несколько более серьёзное. 3) Мало отличается от других. 4) Несколько менее серьёзное. 5) Значительно менее серьёзное.

57. **По сравнению с работой, которую вы выполняли три года назад, нынешняя работа требует:** 1) Больше часов. 2) Примерно столько же часов. 3) Меньше, чем раньше.

58. **По сравнению с работой, которую вы выполняли три года назад, нынешняя работа требует:** 1) Меньшей ответственности. 2) Столь же ответственна. 3) Большой ответственности.

59. **По сравнению с работой, которую вы выполняли три года назад, нынешняя работа:** 1) Более престижна. 2) Столь же престижна. 3) Менее престижна.

60. **Сколько разных мест работы вы сменили за последние пять лет (учтите любые изменения в характере или месте работы)?** 1) Изменений не было. 2) Два. 3) Три. 4) Четыре. 5) Пять и более.

61. **За последние 5 лет вы ограничили свои развлечения из-за недостатка времени?** 1) Да. 2) Нет.

### Ключ к тесту:

В каждом вопросе/утверждении выбранные варианты ответов оцениваются в следующих баллах:

№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы
1	13, 7, 1	22	13, 7, 1	43	1, 7, 13
2	13, 7, 1	23	1, 5, 9, 13	44	13, 7, 1
3	1, 7, 13	24	13, 9, 5, 1	45	13, 7, 1

4	4, 7, 10, 13	25	1, 5, 9, 13	46	13, 9, 5, 1
5	7, 13	26	1, 5, 9, 13	47	13, 1
6	1, 13	27	13, 9, 5, 1	48	13, 1
7	3, 9, 5, 1	28	1, 5, 9, 13	49	13, 7, 1
8	1, 7, 13	29	1, 5, 9, 13	50	13, 7, 1
9	1, 7, 13	30	1, 5, 9, 13	51	1, 7, 13
10	1, 7, 13	31	1, 5, 9, 13	52	1, 4, 7, 10, 13
11	1, 7, 13	32	13, 7, 1	53	1, 4, 7, 10, 13
12	1, 5, 7, 9, 13	33	1, 5, 9, 13	54	1, 4, 7, 10, 13
13	13, 9, 5, 1	34	1, 7, 13	55	1, 4, 7, 10, 13
14	1, 7, 13	35	13, 1	56	1, 4, 7, 10, 13
15	13, 7, 1	36	13, 7, 1	57	1, 7, 13
16	13, 9, 5, 1	37	1, 7, 13	58	13, 7, 1
17	1, 7, 13	38	13, 7, 1	59	1, 7, 13
18	13, 7, 1	39	13, 7, 1	60	13, 10, 7, 4, 1
19	1, 5, 9, 13	40	13, 1	61	1, 13
20	1, 5, 9, 13	41	13, 7, 1		
21	1, 5, 9, 13	42	1, 7, 13		

#### **Обработка результатов теста:**

Суммируйте все набранные вами баллы. Если количество баллов не превышает 167, то с высокой вероятностью диагностируется выраженный тип поведенческой активности личности – тип А;

168-335 баллов – диагностируется определённая тенденция к поведенческой активности типа А (условно А1);

336-459 баллов – диагностируется промежуточный (переходный) тип личностной активности – тип АБ;

460-626 баллов – диагностируется определённая тенденция к поведенческой активности типа Б (условно Б1);

627 и выше баллов – с высокой вероятностью диагностируется выраженный поведенческий тип личностной активности – тип Б.

#### **Интерпретация результатов теста:**

Для испытуемых с выраженной поведенческой активностью **типа А** характерны:

- преувеличенная потребность в деятельности – сверхвовлечённость в работу, инициативность, неумение отвлечься от работы, расслабиться; нехватка времени для отдыха и развлечений;

- постоянное напряжение душевных и физических сил в борьбе за успех, высокая мотивация достижения при неудовлетворительности достигнутого, упорство и сверхактивность в достижении цели нередко сразу в нескольких областях жизнедеятельности, нежелание отказаться от достижения цели, несмотря на «поражение»;

- неумение и нежелание выполнять каждодневную обстоятельную и однообразную работу;

- неспособность к длительной и устойчивой концентрации внимания;
- нетерпеливость, стремление делать все быстро: ходить, есть, говорить, принимать решения;
- энергичная, эмоционально окрашенная речь, подкрепляемая жестами и мимикой и нередко сопровождающаяся напряжением мышц лица и шеи;
- импульсивность, эмоциональная несдержанность в спорах, неумение до конца выслушать собеседника;
- соревновательность, склонность к соперничеству и признанию, амбициозность, агрессивность по отношению к субъектам, противодействующим осуществлению планов;
- стремление к доминированию в коллективе или компаниях, лёгкая фрустрируемость внешними обстоятельствами и жизненными трудностями.

Для лиц, у которых диагностируется тенденция к поведенческой активности **типа А1**, характерны:

- повышенная деловая активность, напористость, увлечённость работой, целеустремлённость;
- нехватка времени для отдыха в известной мере компенсируется расчётливостью и умением выбрать «главное направление» деятельности, быстрым принятием решения;
- энергичная, выразительная речь, мимика;
- эмоционально насыщенная жизнь, честолюбие, стремление к успеху и лидерству, неполная удовлетворённость достигнутым, постоянное желание улучшить результаты проделанной работы;
- чувствительность к похвале и критике;
- неустойчивость настроения и поведения в стрессонасыщенных ситуациях;
- стремление к соревновательности, однако без амбициозности и агрессивности;
- при обстоятельствах, препятствующих выполнению намеченных планов, легко возникает тревога, снижается уровень контроля личности, но преодолевается волевым усилием.

Для лиц, у которых диагностируется промежуточный (переходный) тип поведенческой активности **(АБ)**, характерна активная целенаправленная деловитость, разносторонность интересов, умение сбалансировать деловую активность, напряжённую работу со сменой занятий и умело организованным отдыхом; моторика и речевая экспрессия умеренно выражены.

Лица типа **АБ** не показывают явной склонности к доминированию, но в определенных ситуациях и обстоятельствах уверенно берут на себя роль лидера; для них характерна эмоциональная стабильность и предсказуемость в поведении, относительная устойчивость к действию стрессогенных факторов, хорошая приспособляемость к различным видам

деятельности.

Для лиц, у которых диагностируется тип поведенческой активности **Б, Б1**, характерна рациональность. Это люди с ярко выраженной прагматичной направленностью, касающейся отношения как к самому делу, так и к людям. В исключительных случаях готовы к принятию ответственности на себя, но чаще предпочитают оставаться в тени. Характеризуются определённой эмоциональной «скупостью», сдержанны в словах, взвешены в ответных действиях. Скрытое недовольство предпочтут открытым выяснениям отношений.

**Методика «Шкала эмоционального отклика»**  
(авторы А. Меграбян, Н. Эпштейн)

**Описание методики:** Для исследования эмпатии используется методика «Шкала эмоционального отклика» (*Balanced Emotional Empathy Scale — BEES*). Она позволяет проанализировать такие параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии.

Методика состоит из 25 суждений. Испытуемый оценивает степень своего согласия/несогласия с каждым из них: от «полностью согласен» до «полностью не согласен».

**Инструкция.** Прочитайте утверждения и оцените степень своего согласия или несогласия с каждым из них, ориентируясь на то, как вы обычно ведёте себя в подобных ситуациях.

**Бланк для ответов к методике «Шкала эмоционального отклика»**

№ п/п	Утверждение	Ответ			
		Согласен (постоянно)	Скорее согласен (часто)	Скорее не согласен (изредка)	Не согласен (никогда)
1	Когда я вижу, что незнакомому человеку одиноко среди других людей, меня это огорчает				
2	Мне неприятно, когда люди открыто проявляют свои чувства и не умеют сдерживаться				
3	Если кто-то рядом нервничает, я тоже начинаю нервничать				
4	Мне кажется, что от счастья плакать – это глупо				
5	Проблемы моих друзей я принимаю близко к сердцу				
6	Порой песни о любви вызывают у меня много эмоций				
7	Если нужно сообщить человеку что-то неприятное для него, то я сильно волнуюсь				
8	Мое настроение зависит от окружающих людей				
9	Я хочу иметь профессию, связанную с общением с людьми				
10	Я люблю наблюдать, как люди принимают подарки				
11	При виде плачущего человека я сам тоже расстраиваюсь				
12	Слушая отдельные песни, я иногда чувствую себя счастливым				
13	Когда я читаю книгу, то переживаю прочитанное так, будто это происходит на самом деле				



14	Если я замечаю, что с кем-то плохо обращаются, то всегда негодую				
15	Я могу быть спокойным, даже если вокруг все волнуются				
16	Меня раздражает, когда люди вздыхают или плачут при просмотре кинофильма				
17	Если я принимаю решение, то отношение других к моему решению меня не волнует				
18	Я не могу быть душевно спокойным, когда другие люди в моём окружении чем-то угнетены				
19	Я переживаю, когда встречаю людей, расстраивающихся из-за пустяков				
20	Я сильно переживаю, видя страдания животных				
21	Считаю глупым переживать о том, что происходит в кино или о чём читаешь в книге				
22	Я сильно переживаю при виде беспомощных старых людей				
23	Я сильно расстраиваюсь, когда смотрю фильм				
24	Я могу быть равнодушным к любому волнению вокруг				
25	Маленькие дети плачут без причины				

### Обработка результатов

Для обработки ответов воспользуйтесь бланком подсчёта результатов.

### Бланк подсчета результатов

Номер утверждения	Ответ (в баллах)			
	Согласен (всегда)	Скорее согласен (часто)	Скорее не согласен (редко)	Не согласен (никогда)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
$\Sigma$				

Общая оценка подсчитывается путем суммирования баллов. Степень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии) определяется по таблице пересчёта «сырых» баллов в стандартные оценки шкалы стенов.

**Таблица пересчета «сырых» баллов в стенов**

Стенов	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Стандартный процент	2,28	4,40	9,19	14,98	19,15	19,15	14,98	9,19	4,40	2,28
Мужчины	<=45	46–51	52–56	57–60	61–65	66–69	70–74	75–77	79–83	>=84
Женщины	<=57	58–63	64–67	68–71	72–75	76–79	80–83	84–86	87–90	>=91

### **Анализ и интерпретация результатов**

**63–90 балл** — высокий уровень;

**37–62 балла** — нормальный уровень;

**36–12 баллов** — низкий уровень;

**11 баллов и менее** — очень низкий уровень.

Высокие показатели по способности к эмпатии находятся в обратной связи с агрессивностью и склонностью к насилию; высоко коррелируют с покладистостью, уступчивостью, готовностью прощать других (но не себя), готовностью выполнять рутинную работу.

Люди со средним (нормальным) уровнем развития эмпатии в межличностных отношениях более склонны судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Люди с низким уровнем развития эмпатии в межличностных отношениях испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, некомфортно чувствуют себя в большой компании, не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими. Они гораздо более продуктивны при индивидуальной работе, чем при групповой, склонны к рациональным решениям, больше ценят других за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость.

## Опросник «Социально-коммуникативная компетентность»

(автор Р.В. Овчарова)

**Инструкция.** На следующих страницах вы найдёте ряд высказываний об особенностях поведения, привычках и взглядах. Решите, пожалуйста, для каждого высказывания, согласны ли вы с ним или нет. Если согласны, то рядом с номером вопроса поставьте цифру «1», а если не согласны, то цифру «0».

При подсчёте результатов в вопросах, номера которых отмечены знаком – (минус), ответ меняется на противоположный!

### Текст методики

1. Если в разговоре неожиданно возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Мне досадно, что другие более удачливы, чем я.
3. Мне приятно, что я должен высказывать своё мнение по какому-то делу, не зная, что об этом думают другие.
4. Я быстро теряю самообладание, но также быстро опять беру себя в руки.
5. Человек с неясным, гнусавым произношением раздражает меня.
6. На вечеринке, в кругу малознакомых людей я тоже могу внести вклад в то, чтобы вечер удался.
7. Я еще не достиг той должности, которую заслуживаю по результатам моей работы.
8. Я смущаюсь, когда меня представляют известному деятелю, потому что не знаю, что он обо мне подумает.
9. Я могу так рассвирепеть, что, например, бью посуду.
10. Я часто пасую перед трудностями ещё прежде, чем возьмусь за дело.
11. В отпуске я редко знакоблюсь с другими людьми.
12. Я не люблю быть в центре внимания.
13. Если я сам не могу принять решения по важному личному вопросу, то действую по совету пожилого уважаемого человека.
14. Если я прихожу в ярость, то разряжаюсь, выполняя такую физическую работу, как например, рубка дров.
15. Я придаю большое значение тому, что обо мне думают.
16. Мне легче тогда, когда мне говорят, что нужно делать.
17. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
18. В большинстве случаев я всегда вижу вначале хорошие стороны человека или дела.
19. Принимая решения, я спокойно взвешиваю все «за» и «против».
20. Время от времени я теряю терпение и свирепею.
21. Я с удовольствием берусь за такие задания, при которых другие люди находятся в моём подчинении.

22. Я легко отказываюсь от намерения, если другие об этом невысокого мнения.
23. В обществе я могу непринуждённо беседовать с людьми, которых я никогда не видел.
24. У меня нет настоящих друзей.
25. Я часто вижу сначала плохие и слабые стороны человека или дела.
26. Мне было бы приятно, если бы другие восторгались мной.
27. У меня часто бывает плохое настроение.
28. Мне лучше, если я могу присоединиться к мнению других.
29. В целом я спокоен, и меня нелегко вывести из себя.
30. У меня редко бывают гости.
31. Я чувствую себя ущемлённым, когда других повышают в должности.
32. В решительных ситуациях зачастую внутреннее беспокойство заставляет меня принимать быстрые решения.
33. Я присоединяюсь к мнению коллектива, как правило, лишь тогда, когда большинство его одобрит.
34. Меня редко приглашают в гости.
35. Как правило, я отношусь к людям скептически и недоверчиво.
36. Я с удовольствием хожу на карнавал или другие весёлые празднества.
37. Чаще всего я уверенно смотрю в будущее.
38. На собраниях я охотно присоединяюсь к мнению руководителей.
39. В поездке я никогда не беседую с попутчиками.
40. Меня угнетает, если я вынужден откладывать принятые решения.
41. Я охотно даю указания.
42. Если в моем коллективе возникают разногласия, я держусь в стороне.
43. Если я здорово свирепею, то я часто теряю самообладание.
44. Чаще всего я нахожу, что жизнь стоит того, чтобы жить.
45. Я охотно провожу свой досуг с друзьями или в группах по интересам.
46. Меня тревожит то обстоятельство, что я не знаю, что меня ждёт в жизни.
47. Если я хорошо подумаю, то я скорее склонен критиковать.
48. Мне нравится, что другие делают то, что я от них требую.
49. Мне не нравится, когда в книгах и фильмах действие в конце остаётся незавершённым или кончается иначе, чем я ожидал.
50. Я – оптимист.
51. Часто у меня выскакивают замечания, которые я лучше всего проглотил бы.
52. Мне трудно установить контакт между людьми, которые не знают друг друга.
53. Когда я в ярости, я говорю неслыханные вещи.
54. Я скучаю, когда другие веселятся.
55. Чаще всего я нахожу бессмысленным преследовать личные цели.
56. Я избегаю общения с людьми, о которых не знаю, что о них можно подумать.

57. У меня нет никаких особенных интересов, так как мне ничто по-настоящему не доставляет удовольствия.
58. Часто я не могу совладать со своим раздражением и бешенством.
59. Я – коммуникабельный и открытый человек.
60. Я стремлюсь превосходить других.
61. По отношению к другим я отзывчив и обязателен.
62. Я везде быстро завязываю знакомства.
63. Ежедневные трудности часто лишают меня покоя.
64. Прежде чем высказать своё мнение, я сначала проверяю, что об этом думают другие.
65. Неожиданный гость часто бывает для меня некстати.
66. На должности, соответствующей моим притязаниям, я бы мог по-настоящему развернуться.
67. Я считаю, что лучше никому не доверять.
68. Я могу хорошо настроиться на неожиданный визит.
69. К сожалению, я отношусь к тем, кто часто приходит в бешенство.
70. Я редко бываю в подавленном, плохом настроении.
71. Я легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают.
72. Я думаю, что популярность меня бы не тяготила.
73. Я могу во всех сторонах жизни найти что-то хорошее.
74. Часто я сам отказываю себе в исполнении желаний, чтобы избежать разочарований.
75. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до спора.
76. Я редко нахожу нужные слова, когда мне кого-нибудь представляют.
77. Я не люблю ещё раз обдумывать решения.
78. Я редко могу по-настоящему радоваться.
79. Мне не трудно внести оживление в общество.
80. Если мне что-то не удаётся, я думаю, что в следующий раз получится лучше.
81. Мне не нравится, когда другие просят у меня совета.
82. Я буду лучше сам по себе: тогда мне не придётся разочаровываться.
83. Я не люблю дел, решение которых предоставляют будущему и выжидают, как они будут развиваться.
84. При хороших известиях я всегда боюсь, что при ближайшем рассмотрении в деле окажется загвоздка.
85. К новым коллегам я могу привыкнуть лишь спустя длительное время.
86. Часто я высказываю угрозы, которые не принимают всерьёз.
87. Когда меня справедливо критикуют, я скорее соглашаюсь, чем защищаюсь.
88. Часто я, не подумав, говорю что-то, а потом раскаиваюсь.
89. Меня беспокоит, что я не знаю точно, что другие обо мне думают.
90. Когда на меня наваливаются события, на которые я не имею влияния, то я люблю сюрпризы.
91. Я чаще всего признаю правоту других, хотя и не разделяю их мнения.

92. Я радуюсь общению.
93. Для меня обременительно, если мой распорядок дня нарушают непредвиденные обстоятельства.
94. Я быстро капитулирую, если что-то не удаётся.
95. Мои будни в целом интересны и занимательны.
96. Непредвиденные события чаще всего меня приводят в замешательство.
97. Когда мне кто-то обещает что-либо сделать, я опасаюсь, что это не получится.
98. Мне не нравится, когда я должен выполнять распоряжения людей, которые меньше меня понимают.
99. Неловкую ситуацию, в которую кто-нибудь попадает, я могу обыграть так, что другим это не бросится в глаза.
100. Часто я нервничаю из-за кого-нибудь.
101. Я люблю знать заранее, кто будет на званном вечере.
102. Я избегаю критиковать своего руководителя, хотя иногда это необходимо.
103. Меня беспокоит, когда у моих друзей, к которым я приглашён, я встречаю незнакомых людей.
104. Часто я слишком быстро сержусь на других людей.
105. Когда со мной разговаривает чужой человек, я часто не знаю, что я должен сказать.
106. При неудачах я, как правило, боюсь за свой авторитет.
107. Я часто сомневаюсь в своих способностях.
108. Я охотно стал бы знаменитостью.
109. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка перед взрывом.
110. Мне неприятно, когда мои близкие приглашают гостей без моего ведома.
111. Когда я получаю новое задание, то я часто думаю, что я его не осилю.
112. Я охотно беседую с людьми, когда предоставляется возможность.
113. Я не утаиваю своего мнения.
114. Я думаю, что другие относятся ко мне предвзято.
115. Я охотно предоставляю что-то случаяю.
116. Мне не нравится, когда мне дают почувствовать, что без меня нельзя обойтись.
117. Я могу втянуть в разговор незнакомых людей.
118. Я охотно пробую что-то, когда с самого начала неизвестно, какой будет исход.
119. Я быстро капитулирую.
120. По сравнению с проведённой мною работой я должен заслуживать большего признания.
121. Мне трудно вести беседу с незнакомым человеком.
122. Мои чувства легко оскорбить.
123. Прежде чем занять позицию в каком-либо вопросе, я жду, пока не узнаю мнения других.

124. Мне чаще всего трудно спокойно выбрать из нескольких вещей или возможностей.

125. Со знакомыми, которых долго не видел, я неохотно заговариваю первым.

126. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.

127. Чаще всего я придерживаюсь пословицы: «Смелость города берёт».

128. Я охотно вошёл бы в круг людей, которые принимают важные решения.

129. Я склонен к тому, чтобы быстро осуждать или защищать людей.

130. Если бы я смог повторить всё сначала, то я быстрее достиг того, что имею сейчас.

131. Я могу припомнить, что как-то раз я был так взбешён, что взял первую попавшуюся мне вещь и разбил её.

132. Я, как правило, придерживаюсь принципа: сначала подумай, а потом сделай.

133. Я должен бы больше делать для того, чтобы найти то признание, которого я заслуживаю.

**Ключ к опроснику:**

1. Социально-коммуникативная неуклюжесть (СКН): 1+, 6-, 11+, 17+, 23-, 24+, 30+, 34+, 36-, 39+, 45-, 52+, 59-, 61-, 62-, 65+, 68-, 76+, 79-, 85+, 92-, 99-, 103+, 105+, 110+, 112-, 117-, 121+, 125+

2. Нетерпимость к неопределённости (НН): 5+, 8+, 13+, 19-, 32+, 40+, 46+, 49+, 56+, 77+, 83+, 89+, 90-, 93+, 96+, 101+, 115-, 118-, 124+, 129+, 132-

3. Чрезмерное стремление к конформности (К): 3-, 15+, 16+, 22+, 28+, 33+, 38+, 42+, 64+, 75+, 87+, 91+, 102+, 113-, 123+

4. Повышенное стремление к статусному росту (ССР): 2+, 7+, 12-, 21+, 26+, 31+, 41+, 48+, 60+, 66+, 72+, 81+, 98+, 106+, 108+, 116+, 120+, 128+, 130+, 133+

5. Ориентация на избегание неудач (ИН): 10+, 18-, 25+, 27+, 35+, 37-, 44-, 47+, 50-, 54+, 55+, 57+, 67+, 70-, 73-, 74+, 78+, 80-, 84+, 94+, 95-, 97+, 107+, 111+, 114+, 119+, 127-

6. Фрустрационная нетолерантность (ФН): 4+, 9+, 14+, 20+, 29-, 43+, 51+, 53+, 63+, 69+, 71+, 86+, 88+, 100+, 104+, 109+, 122+, 126+, 131+

**Нормативные показатели для оценки результатов по шкалам опросника**

Шкала	СКН	НН	К	ССР	ИН	ФН
Среднее значение	8,04±5,78	9,71±3,26	5,8±3,01	9,13±3,14	8,13±3,88	8,50±3,64

**Тест «Ваша креативность»**

(автор С.А. Трифонова)

Выберите один из вариантов ответов.

1. Считаете ли вы, что окружающий вас мир может быть улучшен:
  - а) да;
  - б) нет, он и так достаточно хорош;
  - в) да, но только кое в чём.
2. Думаете ли вы, что сами можете участвовать в значительных изменениях окружающего мира:
  - а) да, в большинстве случаев;
  - б) нет;
  - в) да, в некоторых случаях.
3. Считаете ли вы, что некоторые из ваших идей принесли бы значительный прогресс в той сфере деятельности, в которой вы работаете:
  - а) да;
  - б) да, при благоприятных обстоятельствах;
  - в) лишь в некоторой степени.
4. Считаете ли вы, что в будущем будете играть столь важную роль, что сможете что-то принципиально изменить:
  - а) да, наверняка;
  - б) это маловероятно;
  - в) возможно.
5. Когда вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли вы, что осуществите своё начинание:
  - а) да;
  - б) часто думаете, что не сумеете;
  - в) да, часто.
6. Испытываете ли вы желание заняться делом, которое абсолютно не знаете:
  - а) да, неизвестное вас привлекает;
  - б) неизвестное вас не интересует;
  - в) все зависит от характера этого дела.
7. Вам приходится заниматься незнакомым делом. Испытываете ли вы желание добиться в нём совершенства:
  - а) да;
  - б) удовлетворяетесь тем, чего успели добиться;
  - в) да, но только если вам это нравится.
8. Если дело, которое вы не знаете, вам нравится, хотите ли вы знать о нём все:
  - а) да;
  - б) нет, вы хотите научиться только самому основному;



в) нет, вы хотите только удовлетворить своё любопытство.

9. Когда вы терпите неудачу, то:

а) какое-то время упорствуете, вопреки здравому смыслу;

б) махнете рукой на эту затею, так как понимаете, что она нереальна;

в) продолжаете делать своё дело, даже когда становится очевидно, что препятствия непреодолимы.

10. По-вашему, профессию надо выбирать, исходя из:

а) своих возможностей, дальнейших перспектив для себя;

б) стабильности, значимости, нужности профессии, потребности в ней;

в) преимуществ, которые она обеспечит.

11. Путешествуя, могли бы вы легко ориентироваться на маршруте, по которому уже прошли?

а) да;

б) нет, боитесь сбиться с пути;

в) да, но только там, где местность вам понравилась и запомнилась.

12. Сразу же после какой-то беседы сможете ли вы вспомнить всё, что говорилось:

а) да, без труда;

б) всего вспомнить не можете;

в) запоминаете только то, что вас интересует.

13. Когда вы слышите слово на незнакомом вам языке, то можете повторить его по слогам, без ошибки, даже не зная его значения:

а) да, без затруднений;

б) да, если это слово легко запомнить;

в) повторите, но не совсем правильно.

14. В свободное время вы предпочитаете:

а) остаться наедине, поразмыслить;

б) находиться в компании;

в) вам безразлично, будете ли вы одни или в компании.

15. Вы занимаетесь каким-то делом. Решаете прекратить это занятие только когда:

а) дело закончено и кажется вам отлично выполненным;

б) вы более-менее довольны;

в) вам ещё не всё удалось сделать.

16. Когда вы одни:

а) любите мечтать о каких-то даже, может быть, абстрактных вещах;

б) любой ценой пытаетесь найти себе конкретное занятие;

в) иногда любите помечтать, но о вещах, которые связаны с вашей работой.

17. Когда какая-то идея захватывает вас, то вы станете думать о ней:

а) независимо от того, где и с кем вы находитесь;

б) вы можете делать это только наедине;

в) только там, где будет не слишком шумно.

18. Когда вы отстаиваете какую-то идею:

- а) можете отказаться от неё, если выслушаете убедительные аргументы оппонентов;
- б) останетесь при своём мнении, какие бы аргументы ни выслушали;
- в) измените своё мнение, если сопротивление окажется слишком сильным.

Подсчитайте очки, которые вы набрали, таким образом:

за ответ «а» — 3 очка;

за ответ «б» — 1;

за ответ «в» — 2.

Вопросы 1, 6, 7, 8 определяют границы вашей любознательности;

вопросы 2, 3, 4, 5 — веру в себя; вопросы 9 и 15 — постоянство;

вопрос 10 — амбициозность;

вопросы 12 и 13 — «слуховую» память;

вопрос 11 — зрительную память;

вопрос 14 — ваше стремление быть независимым;

вопросы 16, 17 — способность абстрагироваться;

вопрос 18 — степень сосредоточенности.

Общая сумма набранных очков покажет уровень вашего творческого потенциала.

**49 и более очков.** У вас высокий уровень креативности, который представляет вам богатый выбор возможностей. Если вы на деле сможете применить ваши способности, то вам доступны самые разнообразные формы творчества.

**От 24 до 48 очков.** У вас средний уровень креативности. Вы обладаете теми качествами, которые позволяют вам творить, но у вас есть и проблемы, которые тормозят процесс творчества. Во всяком случае, ваш потенциал позволит вам творчески проявить себя, если вы, конечно, этого пожелаете.

**23 и менее очков.** Ваш творческий потенциал, увы, невелик. Но, быть может, вы просто недооценили себя, свои способности? Отсутствие веры в свои силы может привести вас к мысли, что вы вообще не способны к творчеству. Избавьтесь от этого и таким образом решите проблему.

### Методика определения уровня абнотивности

(авторы Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов,  
в адаптации Ю.Б. Лавровой)

**Инструкция.** Прочитайте и оцените каждое утверждение относительно того, насколько это соответствует Вам. Каждое утверждение оценивается по 4-х бальной шкале: 1 – да; 2 – скорее да, чем нет; 3 – скорее нет, чем да; 4 – нет.

**Текст методики:**

1. Мне нравится открывать для себя новые факты, касающиеся музыкальной педагогики.
2. Я всегда поддерживаю ученика в его стремлении узнать большее.
3. Педагог должен быть творческой личностью.
4. Я стремлюсь сформировать у детей интерес к музыкальному искусству.
5. Я слежу за новыми открытиями в музыкальной психологии и музыкальной педагогике.
6. Я стремлюсь к личному росту.
7. Для меня важно отношение учеников к той информации, которую я им излагаю.
8. Мне интересны яркие неординарные личности.
9. Я любознательный человек.
10. Я охотно делюсь интересной для учеников информацией, даже если это происходит не на занятии.
11. При работе с учениками важен индивидуальный подход.
12. Меня интересует мнение учеников о качестве моей работы.
13. Если мне что-то интересно, то я стараюсь досконально изучить это.
14. Меня интересуют новые методики работы с музыкально одарёнными детьми.
15. Я получаю удовольствие от своей педагогической деятельности.
16. Мне нравится отвечать на вопросы детей.
17. Я поощряю самостоятельность детей.
18. Мне нравится повышенная степень сложности работы.
19. Профессия педагога привлекает меня возможностью творческого самовыражения.
20. Мне нравится общаться с интересными учениками вне занятий.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лица и поведением учеников.
22. Мне очень тяжело ругать ученика за какую-либо провинность.
23. Задача педагога не заставлять заниматься музыкой, а сделать так, чтоб ребёнок хотел это делать сам.

24. Я считаю себя человеком терпимым к недостаткам других людей.
25. Главное, что я ценю в учащих – творческое мышление.
26. Я охотно провожу дополнительные занятия с теми учениками, которые в этом заинтересованы.
27. Я стараюсь использовать новые средства музыкального обучения.
28. Если ученик не успевает по моему предмету, я стараюсь выяснить причину этого.
29. На занятиях я использую нетрадиционные методы обучения.
30. Я всегда стараюсь уладить конфликты между учениками.
31. Хорошо успевающим ученикам я часто даю задания повышенной трудности.
32. Я легко нахожу общий язык с детьми.
33. Объяснение некоторых аспектов на моих занятиях проходят в форме аудио и видео трансляции лучших образцов музыкального исполнительства.
34. Я доверяю учащимся критический анализ музыкальной деятельности других детей.
35. Я доверяю учащимся контроль и оценку деятельности других.
36. Я слежу за новыми разработками в сфере образования.
- Перевод сырых оценок в стены: 36 – 42 – 1 стен; 43 – 46 – 2 стен; 47 – 51 – 3 стен; 52 – 57 – 4 стен; 58 – 62 – 5 стен; 63 – 67 – 6 стен; 68 – 72 – 7 стен; 73 – 78 – 8 стен; 79 – 83 – 9 стен.
- 84 – 144 тах низкий уровень абнотивности.** 4-6 стены соответствует среднему результату. **Обращаем внимание исследователей на обратное значение результатов: чем больше балл, тем ниже уровень абнотивности педагога.**

**Индивидуальный каталог диагностических характеристик  
абнотивности студентов  
(разработчик Ю.Б. Лаврова)**

№ п/п	Показатели компонентов абнотивности	Оценка показателей в баллах			
		0	1	2	3
<b>Мотивационно-целевой компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
1	Наличие интереса к музыкальной одарённости, абнотивности				
2	Учебно-познавательные мотивы				
3	Профессиональные мотивы				
4	Социальные мотивы				
<b>Когнитивный компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
5	Психолого-педагогические знания				
6	Предметно-профессиональные знания				
7	Специальные знания				
<b>Технологическо-операционный компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
8	Комплекс аналитических умений				
9	Комплекс организаторских умений				
<b>Результативно-рефлексивный компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
10	Рефлексивность				
<b>Аксиологический компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
11	Доминирующие ценности	Ценности стабильности	Ценности предпринимательства, менеджмента	Ценности автономности, вызова	Профессиональные, общественно-гуманистические ценности
12	Самоактуализация				
<b>Аутопсихологический компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
13	Аутопсихологическая компетентность				
14	Стрессоустойчивость				
<b>Эмпатия как компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
15	Эмпатия				
<b>Социальный интеллект как компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
16	Социально-коммуникативная компетентность				
<b>Актуальная креативность как компонент абнотивности студента колледжа искусств</b>					
17	Креативность				
<b>Общая оценка уровня абнотивности студента колледжа искусств</b>					
18	Уровень абнотивности	Адаптивный (низкий) уровень	Реконструктивный (средний) уровень	Творческий (высокий) уровень	

## ПРИЛОЖЕНИЕ Т

**Диагностические данные уровня сформированности абнотивности  
студентов (Э) и (К) на констатирующем этапе эксперимента  
(по материалам диссертационного исследования Ю.Б. Лавровой)**

<b>Экспериментальная группа</b>		<b>Контрольная группа</b>	
<b>№ участника эксперимента</b>	<b>Сумма баллов по всем диагностикам компонентов абнотивности</b>	<b>№ участника эксперимента</b>	<b>Сумма баллов по всем диагностикам компонентов абнотивности</b>
1	11	1	12
2	12	2	8
3	14	3	8
4	9	4	12
5	10	5	11
6	8	7	12
7	10	8	9
8	9	9	10
9	10	10	10
10	11	11	9
11	9	12	10
12	10	13	10
13	10	14	8
14	8	15	9
15	10	16	10
16	9	17	9
17	10	18	9
18	10	6	9
19	9	19	8
20	14	20	11
21	9	21	10
22	10	22	9
23	10	23	11
24	9	24	10
25	8	25	10
26	10	26	9
27	10	27	9
28	9	28	10
29	10	29	9
30	10	30	8
31	9	31	10
32	10	32	10
33	10	33	9
34	9	34	11
35	10	35	9

*Продолжение таблицы*

<b>Экспериментальная группа</b>		<b>Контрольная группа</b>	
№ участника эксперимента	Сумма баллов по всем диагностикам компонентов абнотивности	№ участника эксперимента	Сумма баллов по всем диагностикам компонентов абнотивности
36	10	36	10
37	9	37	10
38	10	38	8
39	10	39	8
40	10	40	9
41	9	41	8
42	8	42	12
43	10	43	10
44	10	44	10
45	8	45	8
46	9	46	10
47	9	47	10
48	10	48	9
49	9	49	10
50	9	50	10
51	8	51	14
52	8	52	9
53	9	53	10
54	10	54	12
$\bar{x}$	9,64	$\bar{y}$	9,72
$D_x$	1,41	$D_y$	1,60

## ПРИЛОЖЕНИЕ У

**Опросник «Заинтересованность преподавателей колледжа искусств в проблеме формирования абнотивности у студентов»**  
(автор Ю.Б. Лаврова)

*Уважаемый коллега! Предлагаем Вам высказать своё мнение по проблеме формирования абнотивности у студентов колледжа искусств. Пожалуйста, выберите из предложенных ниже вариантов ответов на поставленные вопросы тот, который считаете нужным.*

№	Содержание вопроса	Варианты ответа		
		1	2	3
1	Насколько на ваш взгляд важным является стремление студентов к работе с музыкально одарёнными детьми?	Не столь важно	Достаточно важно	Крайне важно
2	Как вы считаете, можно ли повысить качество профессиональной подготовки за счёт: использования опыта работы с музыкально одарёнными, формирования у студента/преподавателя абнотивности?	Не обязательно	Возможно	Действительно, это повысит продуктивность профессиональной подготовки
3	Стоит ли уделять внимание желанию студентов овладеть методиками музыкально-педагогической и музыкально-психологической деятельности повышенной степени сложности?	Не стоит	Возможно	Стоит, поскольку это повышает компетентность студента
4	Кто более заинтересован в формировании абнотивности у будущего преподавателя музыки – преподаватель колледжа искусств или студент?	Никто	В первую очередь студент	Взаимная заинтересованность
5	Необходимо ли создавать в колледже искусств креативную среду?	Не обязательно	Возможно	Необходимо, т.к. это повышает продуктивность обучения
6	Насколько значимы для студентов - будущих преподавателей музыки знания о музыкальной одарённости, абнотивности, психолого-педагогической помощи, поддержке, творческой самореализации?	Эти знания не обязательны	Эти знания нужны, но они второстепенны	Эти знания обязательны
7	Нужно ли культивировать в студентах такие качества личности, как: рефлексивность, аксиологическая направленность, эмпатия, социальный интеллект, креативность?	Не нужно	Возможно	Обязательно
8	Необходимо ли учить студентов приёмам самопроцессов (самопознание, самоактуализация, саморегуляция, самореализация, самоконтроль и др.)?	Нет такой необходимости	Возможно, на последнем курсе обучения	Обязательно, с начала обучения в колледже искусств
9	Влияют ли психолого-педагогические и учебно-методические умения студентов по развитию музыкальной одарённости на их компетентность и успех в профессии преподавателя музыки?	Нет, не это главное	Возможно влияет	Однозначно влияет
10	Готовы ли Вы оказывать помощь и поддержку студентам в их формировании абнотивности на своём предметном материале?	Нет, не готов	Наверное, смогу	Да, я это могу (делаю)



(Лаврова, Ю. Б. Формирование абнотивности студентов колледжа искусств в процессе профессиональной подготовки: учебно-методическое пособие /

– Саратов: Саратовский источник, 2024. – 103 с.

ISBN 978-5-6052642-4-8)

### **ВВЕДЕНИЕ**

*Одарённость человека – это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания. Необходимо холить и лелеять, ухаживать за ним, сделать его благороднее, чтобы он вырос и дал обильный плод.*

*В. А. Сухомлинский*

В настоящее время в России уделяется большое внимание вопросам выявления, поддержки и обучения одарённых детей, создания социальной среды, благоприятной для воспитания личности, что очень важно в деле создания основ развития интеллектуальных и творческих ресурсов страны. Проблема детской одарённости является актуальной в современных условиях и вызывает большой интерес исследователей и практиков. Педагогическая теория и образовательная практика ставят перед собой глобальные задачи выявления, предоставления специального обучения в развитии талантов и способностей одарённых детей. Следовательно, нужны компетентные музыканты-преподаватели, умеющие работать с одарёнными детьми.

Среднее профессиональное образование в настоящее время выполняет важную задачу по достижению качества обучения студентов, подготовки творческой и нравственной личности музыканта-педагога. А колледжи искусств имеют развитую структуру учебных специальностей, выпускают специалистов в области игры на музыкальных инструментах и вокального искусства, профессионалов в сфере социокультурной деятельности и музыкальной педагогики.

В настоящее время относительно музыкальной педагогики на законодательном уровне существует ряд документов, ориентированных на развитие системы поддержки музыкально одарённых детей. К ним можно отнести: ФГОС СПО, принятых на основании приказов от 2021 года (Приказ о внесении изменений во ФГОС СПО от 5.03.21 № 87; 17.05.21 № 253; 13.07. 21 № 450); Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 19.10.2020 года № 575 «Об утверждении Методики расчёта показателя «Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на

самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» и др.

Несмотря на актуальность проблемы выявления, обучения, развития и поддержки музыкально одарённых детей, стройной системы подготовки будущих преподавателей музыки к этому аспекту своей профессиональной деятельности в науке и практике пока не наблюдается. Данное обстоятельство вызвало научный интерес автора к заявленной проблеме и побудило к созданию предлагаемого пособия.

## **I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АБНОТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ**

### **1.1 Сущность понятий «музыкальная одарённость» и «абнотивность»**

Значимыми разработками в области музыкальной одарённости являются многочисленные труды Б.М. Теплова, Е.П. Ильина, Д.К. Кирнарской, Ю.А. Цагарелли, которые утверждали, что *музыкальная одарённость* – есть не что иное, как совокупность определённых способностей. Данная совокупность обусловлена с одной стороны врождёнными задатками к музыкальной деятельности и творчеству, а с другой – разнообразными личностными «приобретениями» ребёнка в ходе самой музыкальной деятельности.

Знаменитый учёный Б.М. Теплов под понятием «музыкальная одарённость» видел комплекс способностей, среди которых выделял такие важные качества личности, как: переживание музыки, слуховое восприятие, ритмическое и ладовое чувство, способность к применению музыкальных слуховых представлений.

Ю.А. Цагарелли считал, что маркером музыкальной одарённости детей выступает так называемая *музыкальность*, складывающаяся из активного неумёмого желания ребёнка к различным видам музыкальной деятельности, творческого восприятия и воплощения идеального музыкально-художественного образа в своей исполнительской деятельности.

Другие учёные-психологи (В.Ф. Габдулхаков, Н.С. Лейтес) выделяют в своих трудах такие способности музыкально одарённых детей как интеллектуальная музыкальность, эмоциональная восприимчивость, творческая музыкальность (воображение).

Вместе с тем, учёные-психологи констатируют, что феномен «музыкальная одарённость» достаточно динамичен: известны случаи, когда музыкальная одарённость проявлялась в раннем детстве, а у других выдающихся музыкантов одарённость заявляла о себе лишь в подростковом и даже в зрелом возрасте. Кроме того, для музыкальной одарённости свойственна функция замещения или компенсации отсутствующих либо слабо выраженных способностей. Так, например, недостаточно развитые вокальные данные у музыканта могут

компенсироваться за счёт включения интеллектуальных данных, когда певец путём осмысливания и многократных повторений может довести до совершенства вокальные техники, которые без особого труда получатся у другого одарённого исполнителя.

Нельзя не отметить, что музыкально одарённые люди отличаются не только музыкальными способностями, но и психологическими характеристиками. Так, например, некоторые учёные дифференцируют таких детей на два типа: с гармоничным и дисгармоничным развитием (В.Ф. Габдулхаков и др.). Дети с гармоничным типом развития имеют такие качества личности, как активная познавательная потребность; владеют оригинальностью мышления и выдвигают неожиданные идеи; глубоко погружаются в процесс решения проблемы; запоминают большой объём информации; владеют критическим мышлением, способны оценивать поступки и действия людей; занимают лидерскую позицию в соревнованиях со сверстниками. Дети с дисгармоничным типом развития отличаются рассеянностью внимания, отсутствием силы воли, нежеланием учиться по другим дисциплинам, не связанным с музыкой. Иногда такие дети страдают эгоцентризмом, могут отличаться сверхчувствительностью, эмоциональными всплесками, часто бывают замкнутыми, обидчивыми или развязными и невыдержанными.

Итак, основываясь на научных трудах в области музыкальной психологии и педагогики, можно утвердиться в следующих выводах о сущности музыкальной одарённости:

- музыкальная одарённость – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах музыкальной деятельности по сравнению с другими людьми;

- музыкальную одарённость можно и нужно развивать, поскольку все музыкальные способности динамичны (они постоянно изменяются под влиянием включённости в музыкальную деятельность, приобретению музыкально-творческого опыта, развитию психических качеств в связи с различными обстоятельствами жизни одарённого ребёнка);

- показателем имеющейся музыкальной одарённости выступает высокий уровень успеха ребёнка в музыкальной деятельности, но никак не наличие либо отсутствие какой-либо одной музыкальной способности, поскольку научно доказано, что способности взаимодополняемы и, что очень важно, взаимозаменяемы;

- специфику музыкальной одарённости можно обозначить как спектр выдающихся (неординарных) особенностей в музыкальной деятельности ребёнка: оригинальность музыкального звука при исполнении на музыкальном инструменте; уникальность музыкального языка в его творческих музыкальных сочинениях и импровизациях; своеобразие вокализации; колоритные черты музыкально-эстетического восприятия,

музыкальной памяти и т.п.;

- музыкальная одарённость, как и составляющие её музыкальные способности, не тождественны сумме музыкальных знаний, умений, навыков. Однако музыкальное образование, безусловно, создаёт мощный импульс к интенсивному развитию музыкальной одарённости.

Итак, не вызывает сомнения тот факт, что музыкально одарённый ребёнок отличается от своих сверстников. Именно по этой причине он требует несколько иного подхода в процессе музыкального образования. То есть требуется преподаватель, который не только знает, что такое музыкальная одарённость, но и оперирует комплексом методик, техник, приёмов работы именно с музыкально одарённым ребёнком. Речь идёт о таком профессионально-личностном феномене как *«абнотивность»*.

Проблема абнотивности достаточно новая в науке. Впервые она прозвучала в работах М.М. Кашапова, О.Н. Ракитской, Е.М. Григорьевой, А.А. Зверевой и Ю.А. Адушевой.

Суть абнотивности студента колледжа искусств сводится нами к готовности и способности работать с музыкально одарёнными детьми. Сама абнотивность представляется в качестве системного личностного образования будущего преподавателя музыки, обеспечивающего его выбор психолого-педагогических и дидактических методов и приёмов, позволяющих создать условия для выявления, развития, помощи и поддержки детской одарённости в искусстве.

Дальнейший анализ научной литературы по проблеме абнотивности привёл нас к следующим важным выводам:

- абнотивность не может возникнуть у преподавателя музыки спонтанно, поскольку требует дополнительных профессиональных и психолого-педагогических знаний, умений, навыков, опыта работы именно с музыкально одарёнными детьми. Кроме того, абнотивность предполагает наличие у педагога определённых психологических качеств, которые необходимы для работы с музыкально одарёнными детьми и не всегда актуальны при обучении обычных детей музыке;

- абнотивность, безусловно, является показателем профессиональной компетентности преподавателя музыки, поскольку свидетельствует о более глубоком и широком арсенале психолого-педагогического инструментария в области музыкального образования детей;

- в структуре абнотивности выделяются: ценностно-смысловая основа в виде самого одарённого ребёнка, его творчества и ценностей общества; высокий уровень профессионального мышления, представляющий собой соединение мотивационно-целевых установок на работу с одарёнными детьми, когнитивных составляющих, владения технологическими/проектно-организационными операциями по психолого-педагогическому взаимодействию с одарённым ребёнком, рефлексией своего труда;

- значимыми личностными качествами абнотивного преподавателя музыки выступают эмпатия (сочувствие, сопереживание своему одарённому подопечному), аутопсихологические способности (владение техниками саморегуляции, самомотивирования, позволяющими снять стресс, преодолеть различные барьеры в деятельности с одарёнными детьми, изменить какие-либо черты характера, настроиться на достижение успеха), социальный интеллект (хорошее знание психологии поведения людей, умение понимать, критически оценивать чувства, настроения и мотивы поступков окружающих, умение самопрезентовать себя, выстроить позитивное общение с одарённым ребёнком), актуальная креативность (частичный отказ от шаблонных способов мышления, стереотипных правил обучения, воспитания, развития).

## **1.2 Абнотивность как комплекс психолого-педагогических и личностных качеств преподавателя, работающего с музыкально одарёнными детьми**

В процессе обучения музыкально одарённых детей преподаватели сталкиваются с различными трудностями взаимодействия с ними. Именно поэтому нужна целенаправленная профессиональная подготовка будущих педагогов-музыкантов, способствующая приобретению ими знаний, умений, навыков и компетенций, которые обеспечили бы эффективную творческую работу с одарёнными детьми.

Учёный В.Ф. Габдулхаков в своих исследованиях выделяет ведущие педагогические способности для педагогов, работающих с одарёнными детьми. К ним он относит: *педагогический такт; наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.*

В материалах научно-практических конференций за последние три года (2020–2023) учёные и исследователи рассматривают разные сферы личности педагога: *экзистенциальную, мотивационную, эмоциональную, волевою, интеллектуальную и саморегуляционную.*

Согласно мнению учёного Р.Р. Бикбулатова, в структуре профессиональной готовности преподавателя к работе с интеллектуально одарёнными детьми выделяются следующие качества: *мотивация к работе с одарённым ребёнком, когнитивно-операциональные качества, позволяющие проводить обучение на высоком качественном уровне, личностные качества, позволяющие тесно сотрудничать с одарённым воспитанником.* Исследователь включает в личностную характеристику преподавателя следующие аспекты: *креативность, общественное лидерство, эмпатию, исследовательскую активность, способность к рефлексии.*

Дальнейший анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать следующее: абнотивность является интегральной характеристикой преподавателя (М.М. Кашапов и др.), в которую входят:

- *рефлексивность*, связанная с пониманием, осознанием изменений в своей деятельности, анализом своих действий и деятельности музыкально-одарённых детей;

- *эмпатия* – готовность понять и принять чужую точку зрения; оказать эмоциональную поддержку, сопереживание одарённому ребёнку в процессе формирования его творческой личности; готовность принять неординарный продукт творческой деятельности в процессе работы с одарёнными детьми;

- *социальный интеллект*, позволяющий успешно взаимодействовать с другими людьми (дружелюбие, наблюдательность, коммуникативность, тактичность);

- *актуальная креативность*, позволяющая самому преподавателю стремиться и действовать по-новому; обучать и воспитывать субъектность и неординарность в своих воспитанниках;

- *высокий уровень надситуативной активности*, дающий возможность преподавателю «выходить за пределы» своего профессионального и личностного развития в подходах, ориентируемых на инновационную педагогическую деятельность;

- *развитый мотивационно-когнитивный компонент*, нацеленный на построение чёткой стратегии и тактики педагогического взаимодействия с одарённым ребёнком;

- *компетентность* в разработке и переводе репродуктивных форм и методов обучения в личностно-ориентированные, индивидуально-творческие формы;

- умение создавать благоприятные комфортные условия для развития одарённости ребёнка.

Все выделенные составляющие интегративного понятия «абнотивность» взаимосвязаны между собой и взаимодополняют друг друга. Такое важное качество музыканта-преподавателя как *абнотивность*, характеризует его личностную готовность к работе с одарёнными детьми.

Будущим музыкантам-педагогам нужно учитывать то, что при невнимательном подходе к воспитанию и обучению одарённых детей можно затормозить их развитие. Одарённые дети, как правило, обладают различными способностями, которые весьма разнообразны. О способностях детей, их интересах, опыте участия в конкурсах и концертах обязательно должен иметь представление преподаватель, который с ними работает, воспитывает и обучает.

Таким образом, мы вполне можем утверждать, что те студенты, у которых будет сформирована абнотивность в процессе обучения в колледже искусств, смогут организовывать педагогический процесс, как

специально целостное и целенаправленное организованное взаимодействие преподавателей и музыкально одарённых детей. А также смогут компетентно применять педагогические средства и инновационные технологии, эффективно использовать во взаимодействии с детьми инструменты актуализации творческой индивидуальности личности.

### 1.3. Основные направления формирования абнотивности у студентов колледжей искусств

Проведённое автором данного пособия научное исследование позволило прийти к выводу о том, что *процесс формирования абнотивности у студента колледжа искусств* представляет собой процесс самоизменения (возникновение и/или увеличение: интереса к абнотивности, мотивации к работе с одарёнными детьми; запаса знаний в контексте одарённости, абнотивности, возрастной психологии, аутопсихологии; качеств: аксиологическая направленность личности, стрессоустойчивость, эмпатия, коммуникативность, рефлексивность, креативность; умений владения современными техниками и методиками развития вокальных и исполнительских навыков музыкально-одарённых детей; навыков оказания психолого-педагогической помощи, поддержки, сотворчества; опыта творческой деятельности), позволяющий творчески самореализовываться и продуктивно работать с музыкально одарёнными детьми.

Следовательно, основными направлениями формирования абнотивности у будущих преподавателей музыки мы выделяем:

- формирование у студентов колледжей искусств мотивации к работе именно с музыкально одарёнными детьми;
- накопление знаний в области возрастной психологии, психологии одарённости, музыкальной психологии и педагогики;
- развитие во внутренних структурах личности студентов таких важных качеств, как: аксиологическая направленность личности (восприятие ребёнка, продуктов его музыкально-творческой деятельности как ценности общества), аутопсихологическая компетентность (стрессоустойчивость, способность преодолевать страхи, неуверенность, трудности, умение чередовать работу и отдых, владение техниками аутотренинга, самонастроя и др.), эмпатия (сочувствие, сопереживание своему воспитаннику), коммуникативность (умение продуктивно общаться с музыкально одарённым ребёнком и его семьёй), креативность (способность придумывать, отходить от шаблонов, включаться в творческую музыкально-педагогическую деятельность), рефлексивность (проводить анализ, оценку и коррекцию результатов своего труда);
- оснащение студентов колледжей искусств современными инновационными вокальными и инструментальными репертуарными планами повышенной сложности, приёмами, техниками, методиками, технологиями работы с музыкально одарёнными детьми;
- совершенствование у студентов навыков оказания музыкально одарённым детям и членам их семей психолого-педагогической помощи и поддержки;
- создание условий для накопления будущими преподавателями музыки опыта творческой деятельности, позволяющего творчески



самореализовываться самому преподавателю, а также продуктивно работать с музыкально одарёнными детьми.

Отметим, что сформированная абнотивность позволяет преподавателю музыки осуществить научно обоснованное планирование музыкального обучения, воспитания и развития одарённого ребёнка. Этот процесс, в свою очередь, отличается: *комплексностью, последовательностью реализации педагогических задач, индивидуальным подходом, учётом личностных особенностей музыкально одарённого ребёнка, достижением устойчивости в музыкальных навыках, овладением программными умениями, мониторингом музыкальных способностей.*

*Комплексность* предполагает слитность разных видов музыкальной деятельности ребёнка. Педагогу важно вызвать активные действия у одарённого воспитанника, чтобы понять, какие природные задатки у него уже есть и что ему особенно интересно в данный период развития, когда он приступает к музыкальной деятельности.

*Последовательность в реализации педагогических задач* отражает принцип всестороннего развития личности, воспитание средствами музыкального искусства, формирование нравственно-эстетического отношения к окружающему, обогащение музыкальных представлений.

*Индивидуальный подход* реализуется педагогом в обучении и воспитании одарённых детей, с учётом их характерологических особенностей, склонностей, музыкальных интересов.

*Достижение устойчивости в музыкальных навыках* ребёнка – процесс долгий, творческий. Дети постепенно узнают свои возможности, понимают задачи, стоящие перед ними, а музыкант-преподаватель развивает их навыки, которые вначале являются простейшими, а затем, носят более сложный характер. Устойчивость достигается неоднократным повторением уже сформированных навыков, творческим использованием их в концертной деятельности и конкурсах, специальных занятиях.

*Овладением музыкально одарённым ребёнком программными умениями* является одной из задач музыканта-преподавателя. Необходимо стремиться к последовательному повышению уровня музыкального мастерства обучающегося от одного учебного этапа к другому.

### Вопросы для самопроверки

- Дайте характеристику понятию «музыкальная одарённость».
- В чём особенности музыкальной одарённости?
- Перечислите составляющие музыкальной одарённости.
- Какие психологические особенности отличают музыкально одарённого ребёнка?
- Дайте характеристику понятию «абнотивность».
- В чём вы видите готовность музыканта-педагога работать с одарёнными детьми?
- Кто из учёных-педагогов и учёных-психологов исследовал феномен «абнотивность»?
- Согласны ли вы с тем, что абнотивность может рассматриваться как интегральное качество компетентного педагога-музыканта? Обоснуйте свой ответ.
- Как вы понимаете творческий педагогический процесс в работе с одарёнными детьми?
- Какие педагогические способности должны быть сформированы у музыканта-педагога? Перечислите их и кратко охарактеризуйте.
- Дайте характеристику сферам личности музыканта-педагога (экзистенциальная, мотивационная, волевая, интеллектуальная, саморегуляционная).
- Какие компоненты личностной характеристики музыканта-преподавателя вы считаете особенно важными и почему? Дайте развёрнутый ответ.
- Как вы понимаете творческую активность музыканта-преподавателя? Дайте развёрнутый ответ.
- Дайте характеристику планирования музыкального обучения и воспитания одарённых детей.
- Следует ли учитывать музыканту-преподавателю психологические особенности одарённого ребёнка при реализации индивидуального подхода в обучении и воспитании?
- Какие трудности встречаются педагогу при овладении ребёнком программными умениями? Примените при ответе свой личный опыт.
- Какие трудности возникают в работе с одарёнными детьми в процессе воспитания музыкального вкуса? Примените свой личный опыт.
- Какие компоненты личностной характеристики музыканта-преподавателя вы считаете особенно важными и почему? Дайте развёрнутый ответ.
- Возникает ли у одарённого ребёнка потребность в самовыражении и как реагировать музыканту-преподавателю на это. Дайте развёрнутый ответ.

**Литература к разделу I**  
(для самостоятельного изучения)

1. *Горевая, С. А.* Инновационные подходы в работе с одарёнными детьми // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 7. – С. 11–15.
2. *Габдулхаков, В.Ф.* Одарённый ребёнок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одарённости и девиации: монография. – Москва: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с.
3. *Губарева, Л. И., Соловьёв, А. Г., Агаркова, Е. В., Гутко, Т. Н., Безнаева, К. С.* Психофизиологические особенности музыкально одарённых учащихся 12-20 лет / Л. И. Губарева, А. Г. Соловьёв, Е. В. Агаркова, Т. Н. Гутко, К. С. Безнаева, К. С. // Наука. Инновации. Технологии. – 2015. – № 4. – С. 181-194.
4. *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург. : Питер, 2012. – 830 с.
5. *Калинина, Л. Ю.* Музыкальная одарённость ребёнка: современный взгляд на проблему / Л. Ю. Калинина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – № 3(20). – С. 118-121.
6. *Кашапов, М. М.* Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога / М. М. Кашапов // Вестник Удмуртского университета. – 2019. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/abnotivnost-kak-harakteristika-professionalizatsii-myshleniya-pedagoga> (дата обращения: 24.08.2021).
7. *Кашапов, М. М.* Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2013. – 136 с.
8. *Лейтес, Н. С.* Возрастная одарённость и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – изд. 3-е. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 478 с.
9. *Лейтес, Н. С.* Психология одарённости детей и подростков/ Под ред. Н. С. Лейтеса. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
10. *Лейтес, Н. С.* Психология одарённости детей и подростков/ Под ред. Н. С. Лейтеса. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
11. *Лукьянова, М. И., Губина М. В.* Развитие абнотивности педагога.– Ул. ГУ, Ульяновск, 2017. – 280 с.
12. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей. – Москва-Ленинград, 1947. – 336 с.
13. *Цагарелли, Ю.А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие. – Издательство «Композитор. Санкт-Петербург». – 2008. – 367 с.

## II. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АБНОТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА ИСКУССТВ

### 2.1. Кейс диагностических методик по выявлению и мониторингу музыкальной одарённости

#### *Методика № 1. Диагностика чистоты интонирования.*

Интонирование в музыке – это процесс правильной настройки, контроля и поддержания высоты звука при исполнении музыкальных произведений. Интонирование имеет большое значение в музыке. Именно от него зависит гармоничность звучания и качество исполнения. Осуществляется интонирование путём установления определённых интервалов и отношений между звуками. Интонирование требует от ребёнка внимания и тренировки слуха. У каждой ноты есть своя высота и частота вибраций. Интонирование – точная передача тона во время исполнения музыкального произведения. Оно помогает создать гармоничное и красивое звучание, придающее музыке эмоциональную глубину и выразительность.

Вместе с тем, музыкальное интонирование опирается на слуховой опыт людей и некоторые ассоциации с другими звучаниями, прежде всего, с речью. Однако в отличие от слова, музыкальная *интонация* не имеет точно определённого конкретного смысла. Подчеркнём, что сложность интонирования заключается в том, что ребёнку необходимо перенести мелодичность структуры и интонационной выразительности речи из смыслового кода на музыкальный язык.

Термин «интонация» иногда понимается в более узком значении, когда речь идёт о чистой или фальшивой интонации. Чистое интонирование при пении – это способность певца попадать в нужные ноты и сохранять правильную тональность. Сложность интонирования связана и с тем, что необходимо согласование интонации со смыслом высказывания и соответствующими эмоциональными нюансами.

#### **Диагностика определения уровня чистоты интонирования одарённого ребёнка 4-7 лет**

**Цель:** определить уровень чистоты интонирования

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Дается звук *e* в регистре первой октавы, пока звук тянется, ребёнок пропевает звук в унисон.

**Задание №2** Дается звук *e* в регистре первой октавы, ребёнок пропевает звук по памяти.

**Задание №3** Дается звук в неудобном для пения регистре, ребёнок переносит в удобный для пения регистр и пропевает звук.

**Задание №4** Играется любой интервал. Ребёнок пропевает нижний и верхний звуки. То же в неудобном регистре.

### **Диагностика определения уровня чистоты интонирования одарённого ребёнка 7-12 лет**

**Цель:** определить уровень чистоты интонирования

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Дается звук *e* в регистре первой октавы, ребёнок пропевает звук по памяти.

**Задание №2** Дается звук в неудобном для пения регистре, ребёнок переносит в удобный для пения регистр и пропевает звук.

**Задание №3** Играется цепочка звуков в удобном для пения регистре: *c-d-e-g*, ребёнок пропевает по заданию только первый и четвёртый звуки.

**Задание №4** Играется цепочка звуков в неудобном для пения регистре: *e-g-f-c*, ребёнок переносит в удобный для пения регистр и пропевает по заданию второй и четвёртый звуки.

**Задание №5** Играется мелодия, отрывок любой песни, ребёнку предлагается исполнение мелодии на слог «ля» или «та».

### **Диагностика определения уровня чистоты интонирования одарённого ребёнка 13-16 лет**

**Цель:** определить уровень чистоты интонирования

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Играется мелодия, отрывок любой песни, ребёнку предлагается исполнение мелодии на слог «ля» или «та».

**Задание №2** Играется мелодия с хроматизмом, ребёнку предлагается исполнение мелодии на слог «ля» или «та».

**Задание №3** Играется цепочка звуков в удобном для пения регистре: *c-d-e-g*, ребёнок пропевает по заданию только первый и четвёртый звуки.

**Задание №4** Играется цепочка звуков в неудобном для пения регистре: *e-g-f-c*, ребёнок переносит в удобный для пения регистр и пропевает по заданию второй и четвёртый звуки.

**Задание №5** Играется любой аккорд, ребёнок пропевает отдельно нижний, средний и верхний звуки. То же в неудобном регистре.

#### **Критерии и уровни:**

**Высокий уровень чистоты интонирования:** устойчивая интонация, яркая выраженность индивидуального тембра, есть навыки пения, артикуляция активная, звучание голоса на протяжении певческого диапазона выравнено.

**Средний уровень чистоты интонирования:** интонация в целом, устойчивая, недостаточно яркая выраженность индивидуального тембра, частично присутствуют навыки пения, звучание голоса на протяжении певческого диапазона недостаточно выравнено.

**Низкий уровень чистоты интонирования:** интонация неустойчивая, артикуляция вялая, слова искажаются, отсутствует выраженность

индивидуального тембра, навыки пения низкие, звучание голоса на протяжении певческого диапазона не выравнено.

***Методика № 2. Диагностика ритмического чувства.***

Способность музыки точно воспроизводить самые разные движения (бурный, мощный, раскованный, медленный) называется ритмом. Ритмическое чувство – это способность активного (двигательного) переживания музыки. Оно является одним из трёх основных музыкальных способностей наряду с ладовым чувством и музыкально-слуховыми представлениями. Музыкальный ритм всегда является выражением некоторого эмоционального содержания. Ритм жизненно важен для музыкального искусства. Музыкально-ритмическая способность – основа музыкальности.

Преподавателю-музыканту важно помнить, что музыкально-ритмическая деятельность ребёнка – яркий, эмоциональный путь передачи музыкально-эстетических переживаний. Ребёнок приобретает опыт музыкального восприятия, умеет на слух определить характер музыки и передать его в движении, слушает вступление, отвечает в движении на изменение динамики, темпа, чувствует чередование музыкальных фраз, предложений. Одарённый ребёнок с большим интересом и желанием откликается на творческие задания, проявляя самостоятельность, инициативу и творческую активность.

**Диагностика определения уровня ритмического чувства одарённого ребёнка 4-7 лет.**

***Цель:*** определить уровень ритмического чувства

***Ход диагностирования:***

***Задание №1*** Исполняется музыкальное произведение «Марш» (автор Е. Тиличеева), ребёнку предлагается ритмично маршировать под мелодию.

***Задание №2*** Исполняется музыкальное произведение «Паровоз» (автор А. Филиппенко), ребёнку предлагается ритмично ходить и выполнять образные движения руками.

***Задание №3*** Исполняется колыбельная песня, ребёнку предлагается раскачиваться под музыку плавными движениями в стороны.

***Задание №4*** Исполняется образец исполнения простого ритма в ладони, ребёнок выстукивает ритмический рисунок в ладони.

**Диагностика определения уровня ритмического чувства одарённого ребёнка 8-12 лет.**

***Цель:*** определить уровень ритмического чувства

***Ход диагностирования:***

***Задание №1*** Исполняется плясовая песня, ребёнку предлагается похлопать ритм в ладони.

**Задание №2** Исполняется образец исполнения ритмического рисунка в ладони, ребёнок повторяет ритм на инструменте или выстукивает ритм в ладони.

**Задание №3** Исполняется образец ритмического рисунка с использованием пауз, ребёнок повторяет ритм на инструменте или выстукивает ритм в ладони.

**Задание №4** Исполняется образец мелодии, совмещающий простой ритм с элементами сложного, ребёнок повторяет ритм на инструменте или выстукивает ритмический рисунок в ладони.

### **Диагностика определения уровня ритмического чувства одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень ритмического чувства

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Исполняется образец мелодии из-за такта, нарочно не выделяя слабые и сильные доли, ребёнку предлагается определить сильные и слабые доли мелодии хлопками, дирижированием.

**Задание №2** Исполняется образец мелодии, совмещающий ритмический рисунок с элементами сложного с использованием пауз, ребёнок повторяет ритм на инструменте или выстукивает ритмический рисунок в ладони.

**Задание №3** Исполняется образец мелодии с использованием пунктирного, синкопированного ритма и пауз, ребёнок повторяет ритм на инструменте или выстукивает ритмический рисунок в ладони.

**Задание №4** Исполняется образец мелодии, ребёнку предлагается определить размер, продирижировать.

### **Критерии и уровни:**

**Высокий уровень ритмической регуляции:** умение точно слышать и использовать наряду с простым, пунктирный, синкопированный ритм. Ребёнок демонстрирует разный эмоциональный характер ритмического движения мелодии.

**Средний уровень ритмической регуляции:** умение использовать половинные, четвертные длительности, восьмые длительности и ноты с точкой, т.е. элементы пунктирного ритма. Движения корпуса и рук ребёнка не полностью отвечают на характер ритмического движения мелодии.

**Низкий уровень ритмической регуляции:** умение использовать только ровный ряд половинных и четвертных длительностей. Движения корпуса и рук ребёнка не отвечают на характер ритмического движения мелодии.

### **Методика № 4. Диагностика ладового чувства.**

В структуру основных музыкальных способностей, составляющих ядро музыкальности, входят: музыкально-слуховые представления,

чувство ритма и *ладовое чувство*, о котором пойдёт речь далее. Суть ладового чувства одарённого ребёнка составляет эмоциональный отзыв его на музыку. Ладовый слух или ладовое чувство формируется у каждого человека в результате восприятия музыки. Подчеркнём, что ладовое чувство является основой развития музыкального слуха, это, фактически, эмоциональные переживания определённых отношений между звуками. Все звуки мелодии воспринимаются в их отношении к устойчивым звукам лада, в результате чего каждый звук приобретает своеобразное качество, ладовую окраску, характеризующую степень устойчивости и характер его тяготения. Ладовая окраска связана с высотой, длительностью, динамикой и тембром. Преподавателю важно знать, что истинные музыкальные представления могут возникнуть только на основе ладового переживания мелодии. Ладовое чувство является главным компонентом музыкального слуха и основой общей музыкальности человека, которая подлежит развитию.

**Диагностика определения уровня ладового чувства одарённого ребёнка 4-7 лет.**

**Цель:** определить уровень *ладового чувства*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Исполняется музыкальное произведение «Праздничная» (автор Л. Сидельникова). Ребёнок определяет, какая это музыка: весёлая или грустная? Подойдет ли она для праздника?

**Задание №2** Предлагается прослушать фрагменты двух разнохарактерных музыкальных произведения «Утро» из сюиты «Пер Гюнт» (автор Э. Григ), и «Грустная песенка» (автор П. Чайковский). Ребёнку предлагается выразить эмоции (радость, затем грусть), найти для этого нужные слова, передать своё настроение от услышанного, возможно через интонацию, тембр голоса.

**Задание №3** Предлагается ребёнку определить высокий и низкий звуки в пределах квинты.

**Диагностика определения уровня ладового чувства одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Цель:** определить уровень *ладового чувства*.

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Играется интервал, ребёнок определяет его вид (мажорный или минорный).

**Задание №2** Играется интервал или какой-либо аккорд. Ребёнку предлагается различить на слух эмоциональный настрой в звуках: благозвучный-консонанс или резкий-диссонанс.

**Задание №3** Преподаватель предлагает игру сразу на двух инструментах (фортепиано + бубен или фортепиано + маракасы) и одновременно поёт мелодию. Ребёнок пытается определить инструменты.



**Диагностика определения уровня ладового чувства одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень ладового чувства

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Играется цепочка терций (б.3 и м.3), ребёнок определяет вид интервалов (мажорный или минорный).

**Задание №2** Играется цепочка трезвучий, ребёнок определяет вид аккордов (мажорный или минорный).

**Задание №3** Предлагается исполнить музыкальное произведение на фортепиано и не закончить его. Ребёнку даётся задание определить закончилась или не закончилась мелодия, попросить напеть голосом окончание этого примера.

**Критерии и уровни:**

**Высокий уровень ладового чувства:** ребёнок полностью сосредоточен при прослушивании музыки; звуки мелодии воспринимает и исполняет в их отношении к устойчивым звукам лада, правильно ощущает звуковысотные соотношения, точно улавливает контрасты регистров. Самостоятельно демонстрирует эмоциональные реакции в виде высказывания своих суждений о прослушанной музыке.

**Средний уровень ладового чувства:** ребёнок сосредоточен при прослушивании музыки, не все звуки мелодии исполняет в их отношении к устойчивым звукам лада, определяет движение мелодии (нисходящее или восходящее движение), не всегда точно улавливает контрасты регистров. Демонстрирует эмоциональные реакции в виде высказывания своих суждений о прослушанной музыке.

**Низкий уровень ладового чувства:** ребёнок отвлекается, слушает музыку невнимательно, определяет понимание лада только как весёлый и грустный. Свои суждения о прослушанной музыке высказывает с помощью наводящих вопросов преподавателя.

**Методика № 5. Диагностика слухового восприятия.**

Музыкально-слуховые представления благотворно воздействуют на личность ребёнка, непосредственно обращаются к его душе, миру переживаний, настроений. Музыкально-слуховые представления проявляются в различных жизненных ситуациях. Например, при восприятии и осмыслении речевых интонаций, других природных звуковых явлений. Вместе с тем, они могут проявляться и в произвольном внимании, в различных видах слуховой памяти, при стимулировании работоспособности ребёнка, при проявлении творческих потребностей, в формировании ценностных ориентаций личности.

Музыкально-слуховые представления как составная часть музыкальных способностей – это способность произвольно пользоваться

слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение мелодической линии, выражающимися в способности запоминать музыкальное произведение и воспроизводить его по памяти. Под музыкально-слуховыми представлениями понимается как звуковысотный, так и тембровый, динамический слух. Звуковысотный слух – это способность воспринимать и различать высокие и низкие звуки, мысленно представлять себе мелодию и правильно воспроизводить её голосом. Тембровый звук – это способность воспринимать и различать специфическую окраску звука. Динамический слух – это способность воспринимать и различать силу звучания, постепенное усиление или уменьшение силы звука. Развитие музыкально-слуховых представлений происходит на основе врождённых анатомо-физиологических способностей человеческого организма.

У некоторых детей музыкально-слуховые представления развиваются ярко и быстро, что свидетельствует о врождённой музыкальности, у других – позже. Однако задатки для музыкальной деятельности есть у всех, так как у человека одинаково устроен слуховой и голосовой аппарат, каждый человек способен ощущать ритм. А вот развитие музыкально-слуховых представлений зависит от созданных в детстве специальных условий. Взаимосвязь музыкально-слуховых представлений (как звуковысотного слуха) и певческого голоса – одна из центральных проблем музыкальной психологии и педагогики.

#### **Диагностика определения уровня слухового восприятия одарённого ребёнка 4-7 лет.**

**Цель:** определить уровень *слухового восприятия*.

**Ход диагностирования:**

**Задание № 1** Предлагается ребёнку для прослушивания любое музыкальное произведение. Ребёнок пробует «играть» на столе услышанную мелодию.

**Задание № 2** Предлагается ребёнку издать звуки, которые издают животные и предметы (звери, птицы, млекопитающие, автомобиль и т.д.).

**Задание № 3** Предлагается ребёнку тихо посидеть и послушать звуки, которые происходят в кабинете, на улице. Ребёнку даётся задание изобразить голосом эти звуки.

#### **Диагностика определения уровня слухового восприятия одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Цель:** определить уровень *слухового восприятия*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагается ребёнку прослушать звучание музыкальных инструментов: фортепиано, ксилофона, бубна, барабана, трещоток, маракасов, флейты, стеклянных стаканчиков, металлической тарелки. Ребёнку даётся задание охарактеризовать тембр инструментов: яркий,

матовый, резкий, густой, угрюмый, сдавленный, стеклянный, металлический, свистящий.

**Задание №2** Предлагаем ребёнку музыкальное произведение с четырёхдольным размером и сообщаем, что это произведение называется «Вальс». А произведение, исполняемое в быстром темпе, называем «Колыбельная». Ребёнку даётся задание обнаружить несоответствие названий с содержанием музыки.

**Задание №3** Предлагается прослушивание музыкального произведения. Ребёнку даётся задание определить вокальная или инструментальная музыка звучит, какие инструменты играют, а также жанровые особенности образца – марш, колыбельная, песня и т.д.

### **Диагностика определения уровня слухового восприятия одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень *слухового восприятия*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагается для прослушивания музыкальное произведение в исполнении симфонического оркестра. Ребёнку даётся задание различить, где звучит соло инструмента, партия скрипок и других инструментов.

**Задание №2** Предлагается для прослушивания музыкальное произведение в исполнении оркестра народных инструментов. Ребёнку даётся задание выделить и спеть тему (главную мелодическую линию), отметить оттенки динамических уровней музыкального произведения.

**Задание №3** Предлагается для прослушивания музыкальное произведение в исполнении смешанного хора. Ребёнку даётся задание определить, где звучат партии женских и мужских голосов, различить по типам певческих голосов, подпеть мелодию.

### **Критерии и уровни:**

**Высокий уровень слухового восприятия:** ребёнок демонстрирует навыки точного воспроизведения мелодии голосом или на инструменте, без аккомпанемента, имеет слуховые представления о звуковысотном движении, ритмических, тембровых и динамических свойствах звуков, внутренний слух развит, легко оперирует музыкально-слуховыми представлениями.

**Средний уровень слухового восприятия:** ребёнок точно воспроизводит мелодию голосом под аккомпанемент преподавателя, есть трудности в способности представления о звуковысотном движении, ритмических, тембровых и динамических свойствах звуков, внутренний слух частично присутствует, с помощью преподавателя оперирует музыкально-слуховыми представлениями.

**Низкий уровень слухового восприятия:** ребёнок не воспроизводит мелодию голосом под аккомпанемент, неточное слуховое представление о

звуковысотном движении, ритмических, тембровых и динамических свойствах звуков, частично владеет музыкально-слуховыми представлениями.

***Методика № 6. Диагностика переживания музыки.***

Степень вовлечённости ребёнка в слушание музыки может быть охарактеризована по эмоционально-оценочному отношению к музыке. Как ребёнок реагирует на музыку: ярко и постоянно, сопереживает музыке так, что это отвечает музыкальному образу. В соответствии с возрастом ребёнка подбирается музыкальный репертуар, который помогает диагностировать у ребёнка переживания музыки.

***Диагностика определения уровня переживания музыки одарённого ребёнка 4-7 лет.***

***Цель:*** определить уровень *переживания музыки*

***Ход диагностирования:***

***Задание №1*** Преподаватель исполняет две песни «весёлого и грустного котёнка». Ребёнку даётся задание отгадать, какая мелодия соответствует каждому образу котёнка. Спросить ребёнка о чувствах и настроении, когда он слушает эти мелодии.

***Задание №2*** Предлагается русская народная песня «Жил-был у бабушки серенький козлик». Задача ребёнка не только правильно спеть или подобрать на инструменте мелодию, но и улавливать художественные образы, способность выражать своё эмоциональное отношение к персонажам песни с участием вокальной моторики, с поиском характерных движений.

***Задание №3*** Спросить ребёнка, какую песню он подарил бы маме, если увидел, что она грустит?

***Диагностика определения уровня переживания музыки одарённого ребёнка 8-12 лет.***

***Цель:*** определить уровень *переживания музыки*

***Ход диагностирования:***

***Задание №1*** Предлагается детям прослушать произведения «Злюка», «Плакса» и «Рёвушка» (автор Д. Кабалевский). Преподаватель проводит беседу о различных качествах характера человека, о его проявлениях, о возможностях совершенствовать себя. Дети пытаются оценить характер музыкальных героев.

***Задание №2*** Предложить ребёнку на время превратиться в его любимого сказочного героя или домашнего питомца. Ребёнку даётся задание придумать рассказ, например, «Один день из жизни котёнка», сочинить музыку, стихи и исполнить голосом, сыграть на музыкальном инструменте.

**Задание №3** Предложить ребёнку для прослушивания близкие по содержанию музыкальные произведения: «Дождик» (автор Г. Свиридов), «Облака плывут» (автор С. Майкапар), «Времена года» (автор А. Вивальди). Ребёнку даётся задание попытаться найти черты сходства и различия средств выразительности в музыке.

**Диагностика определения уровня переживания музыки одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень *переживания музыки*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Спросить ребёнка, какую музыку он слушает когда ему грустно или весело, какие образы представляет, может ли с помощью музыки поднять себе хорошее настроение?

**Задание №2** Предложить ребёнку на время превратиться в его любимого сказочного героя или домашнего питомца. Придумать рассказ, например, «Один день из жизни котёнка», сочинить музыку, стихи и исполнить голосом, сыграть на музыкальном инструменте.

**Задание №3** Предложить ребёнку для прослушивания близкие по содержанию музыкальные произведения: «Баба – Яга» (автор П. Чайковский), «Избушка на курьих ножках» (автор М. Мусоргский), «Сказочка» (автор С. Прокофьев). Ребёнку даётся задание попытаться найти черты сходства и различия средств выразительности в музыке.

**Критерии и уровни:**

**Высокий уровень переживания музыки:** ребёнок активно и адекватно проявляет эмоциональную отзывчивость при прослушивании музыки. Ребёнок эмоционально переживает, открыто рассказывает о своих чувствах, сопровождает рассказ жестикуляцией, соответствующей мимикой. Присутствует развитая способность к эмпатии.

**Средний уровень переживания музыки:** ребёнок недостаточно сосредоточен, эмоциональное проявление восприятия музыки присутствует, однако осмыслить средства выразительности до конца не может, чувства остаются внутри.

**Низкий уровень переживания музыки:** ребёнок не умеет вслушиваться в музыку, не находит слова о передаче чувств, которые выражает музыка.

**Методика № 7. Диагностика музыкальной памяти.**

Память – это одна из психических особенностей человека, позволяющая запоминать, сохранять и воспроизводить его опыт. Учитывая то, что память не статична и находится в постоянном движении и развитии, необходимо относиться к ней, как к установлению связей и постоянной переработке и систематизации впечатлений. При запоминании, сохранении и воспроизведении материала осуществляются различные

операции по его переработке – анализ, систематизация, обобщение, синтез. Эти операции обеспечивают смысловую организацию материала. Большую роль в запоминании и воспроизведении музыкального материала играют повторения, а их продуктивность зависит от того, в какой мере этот процесс интеллектуально насыщен, т.е. является не просто механическим повторением, а неким новым способом структурирования и логической обработки материала, в котором отведено место и эмоциональному восприятию одарённым ребёнком музыкального материала.

Преподавателю полезно знать об одном из интересных эффектов памяти, который называется *реминисценцией*. Её смысл в том, что со временем воспроизведение заученного материала улучшается без дополнительных повторений. Чаще это явление наблюдается при распределении повторений материала в процессе его заучивания, а не при запоминании сразу наизусть. Важно учесть, что отсроченное на несколько дней воспроизведение даёт лучшие результаты, чем воспроизведение материала сразу после его заучивания. Реминисценция объясняется тем, что со временем логические, смысловые связи, образующиеся внутри заученного материала, упрочиваются, становятся более ясными, отчётливыми. Изучение закономерностей музыкальной памяти стало узловым вопросом науки. Музыкальная память – это способность, опосредующая сохранность музыкальных впечатлений, того репертуара, с которым ребёнок знаком был ранее.

### **Диагностика определения уровня музыкальной памяти одарённого ребёнка 4-7 лет.**

**Цель:** определить уровень *музыкальной памяти*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагаем ребёнку прослушать мелодию. Ребёнку даётся задание воспроизвести мелодию разными способами по своему желанию – пропеть или сыграть на инструменте.

**Задание №2** Преподаватель поет без слов на слог «та» песню «Пусть бегут неуклюже» (автор В. Шаинский). Ребёнок пытается подпевать знакомые фразы, вспоминает, о чём поётся в песне, активно принимает участие в инсценировке песни.

**Задание №3** Предлагаем ребёнку, например, заключительную часть музыкального произведения или песни. Ребёнку даётся задание назвать музыкальное произведение и исполнить голосом, сыграть на инструменте.

### **Диагностика определения уровня музыкальной памяти одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Цель:** определить уровень *музыкальной памяти*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагаем ребёнку прослушать мелодию. Ребёнку даётся задание воспроизвести мелодию разными способами по своему желанию пропеть, сыграть на инструменте.

**Задание №2** Предлагаем ребёнку прослушать небольшие отрывки из знакомых песен, музыкальных произведений, запомнить их. Ребёнку даётся задание перечислить, какие произведения звучали.

**Задание №3** Предлагаем ребёнку небольшую часть вступления, заключения или фрагмент музыкального произведения или песни. Ребёнку даётся задание назвать музыкальное произведение и исполнить голосом, сыграть на инструменте.

### **Диагностика определения уровня музыкальной памяти одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень *музыкальной памяти*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагаем ребёнку прослушать мелодию. Ребёнку даётся задание воспроизвести мелодию разными способами по своему желанию пропеть или сыграть на инструменте, записать нотами.

**Задание №2** Предлагаем детям посмотреть портреты композиторов. Детям даётся задание вспомнить и назвать наибольшее количество музыкальных произведений каждого автора.

**Задание №3** Предлагаем ребёнку небольшую часть вступления, заключения или фрагмент музыкального произведения или песни. Ребёнку даётся задание назвать музыкальное произведение и исполнить голосом, сыграть на инструменте.

### **Критерии и уровни:**

**Высокий уровень музыкальной памяти:** ребёнок вспоминает все музыкальные произведения, чисто воспроизводит мелодию, определяет черты разных жанров, умеет выделять части музыкальной формы музыкального произведения.

**Средний уровень музыкальной памяти:** ребёнок вспоминает почти все музыкальные произведения, не совсем точно воспроизводит мелодию, с помощью наводящих вопросов преподавателя определяет черты разных жанров, части музыкальной формы.

**Низкий уровень музыкальной памяти:** ребёнок долго припоминает музыкальные произведения, делает ошибки в названиях, не самостоятелен, не активен, с трудом воспроизводит мелодию.

### **Методика № 8. Диагностика интеллектуальной музыкальности.**

Интеллектуальная музыкальность характеризуется чувством ритма, музыкальным слухом, музыкальной памятью. Фактически, интеллектуальная музыкальность – это способность анализировать музыкальный материал. Интеллектуальная музыкальность есть у каждого

одарённого ребёнка, но она может быть развита в разной степени. Диагностировать интеллектуальную музыкальность можно только одним способом – через «общение» с музыкой.

Интеллектуальная музыкальность напрямую связана с мышлением. Преподавателю-музыканту для работы с одарёнными детьми нужно иметь знания о том, что мышление – это психический процесс отражения существенных связей и отношений предметов и явлений объективного мира. Процесс мышления характеризуется следующими особенностями: мышление всегда имеет опосредованный характер. Устанавливая связи и отношения между предметами и явлениями объективного мира, ребёнок опирается не только на непосредственные ощущения и восприятия, но и, обязательно, на данные прошлого опыта, сохранившиеся в его памяти. Мышление и речь всегда находятся в неразрывном единстве, то есть мышление человека, всегда есть отражение связей и отношений между предметами в словесной форме. Вот почему так важно беседовать с ребёнком, задавать ему вопросы, выявлять его способность работать в режиме многозадачности, определять, насколько он владеет переключением внимания.

#### **Диагностика определения уровня интеллектуальной музыкальности одарённого ребёнка 4-7 лет.**

**Цель:** определить уровень *интеллектуальной музыкальности*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагается прослушать песню «Жук» (автор В. Карасева). Затем преподаватель-музыкант рассказывает ему: «Скоро будет лето, солнышко согреет землю, вырастут цветы. Будут летать бабочки, жуки. Эта музыка так и называется – «Жук». Предлагается ребёнку исполнить жужжание жука. Преподаватель исполняет песню без сопровождения. Затем вновь звучит музыкальное сопровождение. Ребёнку предлагается самому рассказать, помогает ли музыка понять образ жука и представить, как он летает над цветочками, над поляной.

**Задание №2** Предлагаем ребёнку спеть любую знакомую песню, например со 2 куплета, с припева или других опорных частей музыкального произведения.

**Задание №3** Предлагается детям выбрать из списка плейлиста музыкальные произведения. Ребёнку даётся задание придумать и воплотить музыкальный образ с помощью различных движений, мимики, голосом, например, капризную королеву, кикимору, лису, которая хочет обмануть колобка, радостную мышку, зайца, который всех боится и т.д..

#### **Диагностика определения уровня интеллектуальной музыкальности одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Цель:** определить уровень *интеллектуальной музыкальности*

**Ход диагностирования:**



**Задание №1** Предлагаем ребёнку прослушивание двухчастного музыкального произведения, с контрастными между собой частями. Ребёнок анализирует, сколько основных музыкальных тем, частей в этом произведении, есть ли повторение этих частей, и старается написать структуру буквенными или другими обозначениями.

**Задание №2** Предлагаем ребёнку спеть любую знакомую песню, например со 2 куплета, с припева или других опорных частей музыкального произведения.

**Задание №3** Предлагаем детям соединить слова из колонок, чтобы получились правильные словосочетания.

<b>ключ</b>	<b>спящая</b>
<b>красавица</b>	<b>скрипичный</b>
<b>тактовая</b>	<b>детская</b>
<b>музыкальная</b>	<b>черта</b>
<b>озеро</b>	<b>пастушья</b>
<b>дудка</b>	<b>кварта</b>
<b>чистая</b>	<b>большая</b>
<b>терция</b>	<b>лебединое</b>
<b>песенка</b>	<b>пьеса</b>

**Диагностика определения уровня интеллектуальной музыкальности одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень *интеллектуальной музыкальности*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагаются ребёнку разные музыкальные произведения или их фрагменты. Ребёнку даётся задание во время слушания рисовать или что-нибудь записывать, что потом ему поможет легко запомнить и вспомнить музыку. Затем снова исполняем музыкальные произведения. Ребёнок, пользуясь сделанными рисунками и заметками, пробует назвать произведение, которое играет в данный момент.

**Задание №2** Предлагаем ребёнку прослушивание трёхчастного музыкального произведения, с контрастными между собой частями. Ребёнок анализирует, сколько основных музыкальных тем, частей в этом произведении, есть ли повторение этих частей, и старается написать структуру буквенными или другими обозначениями.

**Задание №3** Предлагаем детям соединить слова из колонок, чтобы получились правильные словосочетания.

<b>образное</b>	<b>аппарат</b>
<b>грамота</b>	<b>вокальная</b>
<b>устойчивость</b>	<b>хоровая</b>
<b>высокая</b>	<b>воображение</b>
<b>партия</b>	<b>певческое</b>

<b>грудной</b>	<b>тесситура</b>
<b>голосовой</b>	<b>регистр</b>
<b>дыхание</b>	<b>музыкальная</b>
<b>техника</b>	<b>ладовая</b>

**Критерии и уровни:**

**Высокий уровень интеллектуальной музыкальности:** ребёнок способен к музыкальным ассоциациям, имеет способности к музыкальной рефлексии, легко вспоминает и угадывает музыкальные произведения. Демонстрирует общий интеллектуальный уровень, обладает творческой активностью и ярко выраженной эмоциональностью. Быстро осмысливает задание, точно и с желанием его исполняет.

**Средний уровень интеллектуальной музыкальности:** ребёнок эмоционально отзывчив, способен к музыкальным ассоциациям с помощью наводящих вопросов преподавателя, ребёнок вспоминает и угадывает музыкальные произведения с ошибками. Требуется дополнительное разъяснение и повторы. Затрудняется в выполнении задания.

**Низкий уровень интеллектуальной музыкальности:** ребёнок малоэмоционален, равнодушен, имеет затруднения в способности найти музыкальные ассоциации, вспоминает и угадывает музыкальные произведения с трудом. Не способен к самостоятельности.

**Методика № 9. Диагностика эмоциональной восприимчивости.**

Музыка является мощнейшим средством воздействия на внутренний, духовный мир ребёнка. При проведении диагностики эмоциональной восприимчивости ребёнка преподавателю-музыканту необходимо наблюдать за мимическим выражением эмоций (сосредоточен ли он, улыбается, смеётся, сопереживает, фантазирует, хмурится, злится, вздыхает и др.). Диагностируя эмоциональную восприимчивость одарённого ребёнка, преподаватель-музыкант ставит перед собой задачу определить, насколько ребёнок воспринимает музыку (радость, удовольствие, заинтересованность, равнодушие и др.), понимает музыкальный образ.

**Диагностика определения уровня эмоциональной восприимчивости одарённого ребёнка 4-7 лет.**

**Цель:** определить уровень эмоциональной восприимчивости

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагается ребёнку для прослушивания два разнохарактерных произведения «Марш деревянных солдатиков» и «Болезнь куклы» из Детского альбома (автор П. Чайковский). Задаём ребёнку следующие вопросы: какие чувства выражают пьесы, которые ты услышал?

**Задание №2** Предлагается ребёнку для прослушивания музыкальное произведение «Осенняя песенка» (автор А. Александров). Ребёнку даётся задание внимательно прослушать её и представить, о чём в ней поётся. Можно показать ребёнку две картинки с изображением букета цветов и осенних листьев, спрашивая его, что изображено на картинках. Исполняется песня и ребёнку предлагается выбрать ту картинку, которая больше подходит под услышанную музыку.

**Задание №3** Предлагается ребёнку для прослушивания музыкальное произведение «Самолёт летит» (автор Е. Тиличеева) и просим представить его, что он летит на самолёте. Преподаватель-музыкант напоминает, что сначала нужно завести мотор. Затем изобразить голосом полёт самолета, который отражает музыка. Необходимо определить, чувствует ли ребёнок изменение динамики в музыке. Может ли ребенок определить в движении изменение динамики.

### **Диагностика определения уровня эмоциональной восприимчивости одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Цель:** определить уровень *эмоциональной восприимчивости*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Спросить ребёнка, какие музыкальные произведения или песни он вспомнил бы для себя в момент грусти, в момент размышления, для развлечения и т.д.

**Задание №2** Предлагаем для прослушивания музыкальные произведения «Танец маленьких лебедей из балета «Лебединое озеро» (автор П. Чайковский) и «Лунная соната» (автор Л. Бетховен). Спросить ребёнка, какие образы у него возникли в момент прослушивания музыки?

**Задание №3** Предложить для прослушивания музыкальные произведения «Шуточка» (автор Д. Кабалевский), «На арене цирка» (автор А. Коробейников), «Старый трамвай» (автор Е. Дербенко), «Персидский марш» (автор И. Штраус). Задать вопрос ребёнку: если бы он был композитором, как назвал бы он эти произведения?

### **Диагностика определения уровня эмоциональной восприимчивости одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень *эмоциональной восприимчивости*

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Спросить ребёнка, какие музыкальные произведения или песни он вспомнил бы для себя в момент поднятия тона, ощущения грусти, в момент размышления, для развлечения и т.д.

**Задание №2** Предлагаем для прослушивания музыкальные произведения Концерт №1 для фортепиано с оркестром (автор С. Рахманинов) и «Маленькая ночная серенада» (автор В. Моцарт). Задать вопрос ребёнку, какие образы у него возникли в момент прослушивания музыки?

**Задание №3** Предложить для прослушивания музыкальные произведения «Бабочки» (автор А. Шер), «Сурок» (автор Л. Бетховен), «Вальс-метель» (автор Л. Архипова), «Марш кузнечика» (автор С. Коняев). Задать вопрос ребёнку, если бы он был композитором, как назвал бы он эти произведения?

**Критерии и уровни:**

**Высокий уровень эмоциональной восприимчивости:** ребёнок эмоционально отзывчив во время и после прослушивания музыки, мимическое выражение эмоций активное, понимает и различает характер музыки. В беседе о музыке демонстрирует эрудированность, мыслит, высказывает свободно своё мнение, показывает эмоции, может самостоятельно характеризовать музыкальное произведение и применить художественно-образное описание.

**Средний уровень эмоциональной восприимчивости:** ребёнок понимает и различает характер музыки, но своё эмоциональное состояние полностью не раскрывает, отзывчив после прослушивания музыки, мимическое выражение эмоций присутствует. В беседе о музыке высказывает своё мнение, эмоции о прослушанных произведениях с помощью наводящих вопросов преподавателя.

**Низкий уровень эмоциональной восприимчивости:** ребёнок невнимательно слушает, присутствует бедность в выражении эмоций после прослушанной музыки, неохотно подбирает слова в беседе о музыке или его рассказ не относится к музыке.

**Методика № 10. Диагностика творческой музыкальности (воображение).**

Методика выявления творческой музыкальности у одарённых детей предполагает проведение собеседования, в котором могут принять участие педагог, ребёнок и родитель. Родители могут помочь педагогу, охарактеризовав своего ребёнка с точки зрения наличия у него воображения. Воображение, как психический процесс, заключается в создании образов (существующих или не существующих) предметов, которые в данный момент не воспринимаются. Отметим, что воображение основано на переработке памятью прошлых воспоминаний. Первые проявления воображения относятся к 2,5–3 годам. Именно в этом возрасте ребёнок начинает действовать в воображаемых ситуациях (чаще всего, с помощью игры). Однако воображение его неустойчиво. Вместе с тем, первые попытки словесного и музыкального творчества приходятся на младший дошкольный возраст. С одной стороны одарённый ребёнок использует свой небольшой жизненный опыт, находит разнообразные сочетания его элементов, а с другой стороны гибко использует свой опыт не только для создания новых образов, но и выражения своего отношения к ним. Эти общие способности характеризуют уровень музыкального

творчества. Уже в старшем дошкольном возрасте у одарённого ребёнка появляется способность подчинить своё воображение определенному замыслу. Задача преподавателя-музыканта состоит в помощи ребёнку в реализации задуманного, поощряя его за творческую музыкальную активность. Преподаватель, в беседе с родителями одарённого ребёнка должен напоминать им, что если не развивать память и мышление ребёнка в дошкольном возрасте, то музыкальное воображение со временем «тускнеет».

Данная методика диагностики творческой музыкальности (воображения) помогает определить артистизм и эмоциональность одарённого ребёнка, она позволяет определить интерес ребёнка к музыке и творчеству, выявить, насколько он может глубоко переживать художественные образы и передавать их. Методика диагностики творческой музыкальности состоит из *трёх* этапов, реализуемых преподавателем-музыкантом: проведение анкетирования с родителями одарённого ребёнка; взаимодействие педагога и ребёнка в процессе собеседования, которое нацелено на получение ответов от ребёнка, на заранее подготовленные педагогом вопросы (иногда с помощью родителя); знакомство с творчеством ребёнка. Поясним, что перечень вопросов в анкете и беседе может быть усложнён в зависимости от возраста ребёнка.

#### **Первый этап** реализации методики.

Анкетирование родителей перед собеседованием с одарённым ребёнком

*Анкета для родителей «Почему я считаю, что мой ребёнок обладает творческой музыкальностью»*

№ п/п	Вопрос	Да	Нет
1.	Часто ли у Вас звучит дома музыка?		
2.	Включаете ли Вы музыку специально?		
3.	Музыка звучит у Вас как фон в телевизоре, в машине?		
4.	Ваш ребёнок слушает внимательно музыку?		
5.	Ваш ребёнок старается подпевать мелодию?		
6.	Ваш ребёнок старается двигаться, танцевать под музыку?		
7.	Ваш ребёнок быстро запоминает слова песен?		
8.	Ваш ребёнок выстукивает ритм услышанной музыки?		
9.	Ваш ребёнок сочиняет музыку сам?		
10.	Ваш ребёнок умеет воображать, представлять себе разных сказочных героев и озвучивать их голосами какую-нибудь сказку, которая ему очень		

	нравится?		
11.	У Вас дома есть музыкальные инструменты?		
12.	Ваш ребёнок проявляет интерес к музыкальным инструментам?		
13.	Ваш ребёнок склонен петь?		
14.	Ваш ребёнок усидчив и серьёзен, когда слушает музыку?		
15.	Вы собираете ребёнку музыкальную фонотеку?		
16.	Вы посещаете с ребёнком концерты, музыкальные спектакли?		
17.	Часто ли Вы беседуете с ребёнком о музыке?		
18.	Ваш ребёнок сам делится с Вами разговорами о музыке?		
19.	Ваш ребёнок имеет собственное мнение в беседе о музыкальных произведениях?		
20.	Есть ли у Вашего ребёнка любимое музыкальное произведение?		
21.	Ваш ребёнок предлагает Вам, чтобы его послушали?		
22.	Ваш ребёнок проявляет инициативу выступить в школе на праздниках?		
23.	Ваш ребёнок поёт соло на семейных праздниках?		
24.	Ваш ребёнок поёт соло для близких родственников и гостей?		
25.	Ваш ребёнок поёт соло для незнакомых людей на праздниках в школе?		
26.	Поёте ли Вы вместе с ребёнком?		
27.	Вы всегда радуетесь если ребёнок играет на инструменте или поёт?		
28.	Вы всегда хвалите ребёнка, когда он играет на инструменте или поёт?		
29.	Считаете ли Вы что музыкальное образование для Вашего ребёнка обязательно?		
30.	Хотели бы Вы чтобы Ваш ребёнок получил музыкальную профессию?		

**Критерии и уровни** оценки ответов родителей на анкету, направленную на изучение *творческой музыкальности ребёнка*:

**Высокий уровень:** демонстрация ярко выраженного интереса к музыкальному развитию личности ребёнка с помощью профессиональных педагогов - музыкантов.

**Средний уровень:** интерес признания музыкального развития личности ребёнка присутствует, но нет возможностей для полноценной реализации музыкального развития ребёнка по причине отсутствия времени или непризнания значимости музыкальной профессии в жизни ребёнка.

**Низкий уровень:** не выраженный интерес к музыке, признание незначимости музыкального развития в воспитании ребёнка.

**Второй этап** собеседования с одарённым ребёнком.

Вопросы педагога к одарённому ребёнку.

1. Что ты знаешь о музыке?
2. Какая музыка тебе больше нравится (тихая, громкая, ритмичная, танцевальная, классическая и др.)?
3. Какая музыка из мультфильмов тебе нравится больше всего?
4. Есть ли любимые мелодии из мультфильмов? Сможешь напеть?
5. Что тебе больше нравится петь или играть?
6. Любишь ли ты сочинять?
7. Какие сказки ты любишь? Нравится ли тебе говорить или петь голосами героев сказки?
8. Какую музыку ты хочешь послушать, когда тебе весело?
9. Как ты считаешь, может ли музыка передавать голоса птиц и животных, журчание воды в реке, дождь?
10. Передаёт ли музыка настроение человека, эмоции, чувства?

**Третий этап** (знакомство с творчеством ребёнка).

**Диагностика определения уровня творческой музыкальности (воображение) одарённого ребёнка 4-7 лет.**

**Цель:** определить уровень *творческой музыкальности (воображение)*.

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предложить ребёнку спеть свою песенку, которую он придумал или наиграть на музыкальных инструментах.

**Задание №2** Предложить ребёнку вспомнить какую-нибудь музыку и спросить, какие музыкальные образы ему интересно придумывать под неё?

**Задание №3** Предложить ребёнку придумать пластические импровизации в образе под музыку.

**Диагностика определения уровня творческой музыкальности (воображение) одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Цель:** определить уровень *творческой музыкальности (воображение)*.

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагается для прослушивания музыкальное произведение «Два еврея» (автор М Мусоргский). Ребёнку даётся задание придумать образ третьего человека (с особенной чертой характера) и досочинить музыку.

**Задание №2** Ребёнку даётся задание придумать диалог между героями разных сказок, басен (например, диалог Слона и Моськи) и сочинить новую песню, исполнить голосом, сыграть на музыкальном инструменте.

**Задание №3** Предлагается ребёнку представить себя в образе предмета (чайник, чашка, самовар и т.д.). Ребёнку даётся задание сыграть на музыкальном инструменте сочинённую мелодию или спеть голосом.

**Диагностика определения уровня творческой музыкальности (воображение) одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Цель:** определить уровень *творческой музыкальности (воображение)*.

**Ход диагностирования:**

**Задание №1** Предлагается ребёнку выразить и передать образ человека с особенной чертой характера (непоседливость, лень, скупость и т.д.) через сочинённое музыкальное произведение. Ребёнку даётся задание исполнить своё произведение голосом или сыграть на музыкальном инструменте.

**Задание №2** Предлагается ребёнку взять любое понравившееся стихотворение и сочинить мелодию.

**Задание №3** Предлагается ребёнку вспомнить 4-5 важных события в жизни, не связанных между собой, и соединить в один рассказ с причинно-логическими связями.

**Критерии и уровни:**

**Высокий уровень творческой музыкальности (воображение):** ребёнок демонстрирует наличие художественных средств музыкальной интерпретации для достижения целей, наличие музыкально-исполнительских навыков для успешного воплощения художественного образа в музыкальном произведении.

**Средний уровень творческой музыкальности (воображение):** ребёнок демонстрирует недостаточное наличие художественных средств музыкальной интерпретации для достижения целей, недостаточное наличие музыкально-исполнительских навыков для успешного воплощения художественного образа в музыкальном произведении.

**Низкий уровень творческой музыкальности (воображение):** ребёнок демонстрирует отсутствие художественных средств музыкальной интерпретации для достижения целей, отсутствие музыкально-исполнительских навыков для успешного воплощения художественного образа в музыкальном произведении.



**2.2. Кейс самодиагностики абнотивности педагога**  
**Авторская анкета отношений студентов колледжа искусств к**  
**работе с музыкально одарёнными детьми, формированию**  
**абнотивности**

Отметьте каждое из предложенных ниже высказываний одним из значков: (С) означающее, что Вы полностью согласны с данным утверждением; (Ч) означающее, что Вы частично согласны; (Н), означающее, что Вы полностью отвергаете эту мысль.

1) Я проявляю интерес к работе с музыкально одарёнными детьми, хочу стать абнотивным преподавателем, способным эффективно работать именно с такими детьми.

2) Меня привлекает повышенная сложность работы с музыкально одарёнными детьми, перспектива воспитать талантливых музыкантов, которыми можно будет гордиться.

3) Я люблю всё новое, необычное, сам(а) сочиняю/импровизирую музыку, интересуюсь нетрадиционными подходами в музыкальной педагогике и музыкальной психологии.

4) Я не стесняюсь отстаивать собственный взгляд на любой вопрос, в состоянии спорить, доказывать свою точку зрения, убеждать.

5) Меня не страшит выделяться во всём от других, начиная от внешности и завершая профессиональной деятельностью с особыми (музыкально одарёнными) детьми.

6) Я могу беспристрастно, доказательно и адекватно оценить свои достоинства и недостатки, а также окружающих меня людей.

7) Я люблю участвовать в музыкальных концертах, творческих конкурсах, фестивалях искусств, интересных проектах.

**Ключ:** ответ «Н» - 0 баллов; «Ч» - 1 балл; «С» - 3 балла.

**0-6 баллов:** низкий уровень мотивации к формированию абнотивности, индифферентное отношение к работе с музыкально одарёнными детьми.

**7-14 баллов:** средний уровень мотивации к формированию абнотивности, эпизодический интерес к работе с музыкально одарёнными детьми.

**Более 15 баллов:** высокий уровень мотивации к формированию абнотивности, ярко выраженный интерес к работе с музыкально одарёнными детьми.

**Тест «Определение склонности преподавателя к работе с**  
**музыкально одарёнными детьми»**  
**(составитель Е.Н. Волченко в авторской адаптации)**

Выберите один из предложенных вариантов ответов.

1. Считаете ли Вы, что современные формы и методы работы с музыкально одарёнными детьми могут быть улучшены?

А. Да

Б. Нет, они и так достаточно хороши.

В. Да, в некоторых случаях, но при современном состоянии ДМШ не очень.

2. Уверены ли Вы, что сами можете участвовать в изменении работы с музыкально одарёнными детьми?

А. Да, в большинстве случаев.

Б. Нет.

В. Да, в некоторых случаях.

3. Возможно ли, что некоторые из Ваших идей способствовали бы значительному улучшению в выявлении музыкально одарённых детей?

А. Да

Б. Да, при благоприятных обстоятельствах.

В. Лишь в некоторой степени.

4. Считаете ли Вы, что в недалёкой перспективе будете играть важную роль в принципиальных изменениях в обучении и воспитании музыкально одарённых детей?

А. Да. Наверняка.

Б. Это маловероятно.

В. Возможно.

5. Когда Вы решаете предпринять какое-то действие, думаете ли Вы, что осуществите свой замысел, помогающий положению дел?

А. Да

Б. Часто думаю, что не сумею.

В. Да, часто.

6. Испытываете ли Вы желание заняться изучением особенностей неординарных личностей?

А. Да, это меня привлекает.

Б. Нет, меня это не привлекает.

В. Всё зависит от востребованности таких людей в обществе.

7. Вам часто приходится заниматься поиском новых методов развития музыкальных способностей детей. Испытываете ли Вы удовлетворение в этом?

А. Да

Б. Удовлетворяюсь лишь тем, что есть.

В. Нет, так как считаю слабой систему стимулирования.

8. Если проблема не решена, но её решение Вас волнует, хотите ли Вы отыскать тот теоретический материал, который поможет решить проблему?

А. Да

Б. Нет, достаточно знаний передового опыта.

В. Нет.

9. Когда Вы испытываете педагогические срывы, то:
- А. Продолжаете упорствовать в начинании нового дела.
  - Б. Махнёте рукой на затеи.
  - В. Продолжите делать своё дело.
10. Воспринимаете ли Вы критику в свой адрес легко и без обид?
- А. Да
  - Б. Не совсем легко.
  - В. Болезненно.
11. Когда Вы критикуете кого-нибудь, пытаетесь ли Вы в то же самое время его подбодрить?
- А. Не всегда.
  - Б. При хорошем настроении.
  - В. В основном стараюсь это делать.
12. Можете ли Вы сразу вспомнить в подробностях беседу с интересным человеком?
- А. Да, конечно.
  - Б. Запоминаю только то, что меня интересует.
  - В. Всего вспомнить не могу.
13. Когда Вы слышите незнакомый термин в знакомом контексте, сможете ли Вы его повторить в сходной ситуации?
- А. Да, без затруднений.
  - Б. Да, если этот термин легко запомнить.
  - В. Нет.
14. Учащийся задаёт Вам сложный вопрос на «запретную» тему. Ваши действия.
- А. Вы уклоняетесь от ответа.
  - Б. Вы тактично переносите ответ на другое время.
  - В. Вы пытаетесь отвечать.
15. У Вас есть своё основное кредо в профессиональной деятельности. Когда Вы его защищаете, то:
- А. Можете отказаться от него, если выслушаете убедительные доводы оппонентов.
  - Б. Останетесь на своих позициях, какие бы аргументы ни выдвигали.
  - В. Измените свои мнения, если давление будет очень мощным.
16. На музыкальных занятиях мне импонируют следующая активность учащихся:
- А. Средняя.
  - Б. Достаточная высокая.
  - В. Высокая с элементами оригинальности.
17. Во время отдыха Вы предпочитаете:
- А. Решать проблемы, связанные с работой.
  - Б. Почитать интересную книгу.
  - В. Погрузиться в мир Ваших любимых увлечений.

18. Вы занимаетесь разработкой новых приёмов работы с музыкально одарёнными детьми. Решаете прекратить это дело, если:

А. По Вашему мнению, дело отлично выполнено, доведено до завершения.

Б. Вы более или менее довольны.

В. Вам ещё не всё удалось сделать, но есть и другие дела.

Подсчитайте баллы, которые Вы набрали, следующим образом:

За ответ А-3. За ответ Б-1. За ответ В-2.

**Результаты:**

**49 и более баллов:** Вы имеете большую склонность к работе с музыкально одарёнными детьми. У Вас есть для этого потенциальные возможности. Вы способны стимулировать творческую активность, поддерживать различные виды творческой деятельности учащихся.

**От 24 до 48 баллов.** У вас есть склонности к работе с музыкально одарёнными детьми, но они требуют ваших дополнительных желаний, ресурсов и активного саморегулирования в интеллектуальном процессе. Вам необходим правильный выбор объекта направленности творческого интереса учащихся.

**23 и менее баллов.** Склонностей к работе с музыкально одарёнными детьми, конечно, маловато. В большей мере Вы сами не проявляете к этому «особого рвения». Но при соответствующей мобилизации духовных сил, веры в себя, кропотливой работе в сфере повышенного интеллекта вы сможете достичь многого в решении этой проблемы.

**Опросник профессиональных затруднений и потребностей в профессиональном саморазвитии  
(Трифонова С.А. в авторской адаптации)**

Предлагаем Вам оценить свои психолого-педагогические, предметно-профессиональные, специальные знания, личностные особенности, актуальные проблемы и потребности, возникающие в Вашей деятельности.

*Оцените каждое из приведённых ниже утверждений по 5-балльной шкале, где:*

**1 балл** – данное качество у Вас практически не выражено/данный вид деятельности у Вас практически отсутствует;

**2 балла** – данное качество недостаточно развито/данный вид деятельности встречается умеренно редко;

**3 балла** – данное качество развито средне/ данный вид деятельности встречается умеренно часто;

**4 балла** - данное качество достаточно сильно развито / данный вид деятельности встречается часто;

**5 баллов** - данное качество очень сильно развито / данный вид деятельности встречается постоянно;

Рядом с каждым утверждением поставьте цифру, соответствующую Вашему ответу.

### **I блок**

26. Глубокие знания по преподаваемому предмету (музыкальная педагогика, музыкальная психология, методика преподавания музыки).

27. Знание общих психолого-педагогических основ преподавания, умение ориентироваться в соответствующих научных и научно-популярных изданиях.

28. Знание дополнительной литературы (о музыкальной одарённости, абнотивности преподавателя), ценности работы с музыкально одарёнными детьми, широкое использование этой информации на занятиях.

29. Эффективный текущий контроль и коррекция процесса усвоения материала.

30. Уверенное владение традиционными методами обучения музыке (объяснение, показ, закрепление).

31. Использование в работе методик обучения музыке повышенной степени сложности для обучения музыкально одарённых детей.

32. Использование в работе психолого-педагогических приёмов и методов работы с детьми, имеющими социально-психологические проблемы (психолого-педагогическая помощь, поддержка).

33. Участие в работе творческих групп, методических объединений, школ передового опыта в рамках работы с музыкально одарёнными детьми, формированию абнотивности у преподавателей.

34. Владение методами анализа учебно-методической работы по предмету.

35. Составление и реализация индивидуальных программ обучения для музыкально одарённых детей.

36. Умение руководить творческим семинаром.

37. Использование в работе передового педагогического опыта по работе с музыкально одарёнными детьми.

38. Ведение экспериментальной работы по апробации и внедрению передовых педагогических методик и программ работы с музыкально одарёнными детьми.

39. Использование в работе наглядных и технических средств обучения.

40. Умение заинтересовать учащихся своим предметом.

41. Умение найти индивидуальный подход к каждому ученику.

42. Знание основных интересов, потребностей и возрастных особенностей детей.

43. Умение сформировать у учащихся потребность в углубленном изучении вашего предмета.

44. Способность быстро устанавливать и легко поддерживать рабочую дисциплину на занятии.

45. Умение установить на занятии доброжелательную, комфортную обстановку.

46. Демократический стиль общения с детьми, основанный на взаимном уважении и доверии.

47. Хорошее знание индивидуальных психологических особенностей своих учащихся, тонкое понимание мотивов их поступков.

48. Умение предотвращать и успешно разрешать межличностные конфликты, возникающие на групповых занятиях.

49. Регулярное общение с коллегами, активный обмен информацией и опытом.

50. Взаимодействие с родителями детей, совместное решение их проблем.

## **II блок**

Прочитайте каждое утверждение и оцените, насколько оно верно для Вас. Если верно, то поставьте рядом «+», если неверно – «-»:

1. У меня часто появляется желание больше узнать о себе.
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.
3. Я уверен в своих силах.
4. Я верю, что все задуманное мною осуществится.
5. У меня нет желания знать свои плюсы и минусы.
6. В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.
7. Я хочу лучше и эффективнее работать.
8. Я умею заставить и изменить себя, когда надо.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.
10. Я интересуюсь мнением других о моих качествах и возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного.
12. В любом деле я боюсь неудач и ошибок.
13. Мои качества и умения соответствуют требованиям моей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.

## **Обработка и анализ результатов:**

### **I блок**

Опросник предназначен для диагностики наличия психолого-педагогических, предметно-профессиональных и специальных знаний, возможного уровня педагогического мастерства. Пункты опросника содержат описание основных профессиональных умений и навыков преподавателя. Каждый пункт оценивается в пятибалльной системе в зависимости от развитости того или иного навыка или активности использования в работе того или иного приёма.

Опросник состоит из 25 пунктов, сгруппированных в шесть блоков:

7. Информационный – владение педагогом психолого-педагогическими, предметно-профессиональными и специальными знаниями по предмету (пункты 1,2,3);

8. Методический – владение традиционными и нетрадиционными методиками преподавания музыки (пункты 4,5,6, 7, 9, 10, 14);

9. Мотивационный - умение создать интерес и управлять познавательной мотивацией обучающихся (пункты 15, 16, 17,18, 22);

10. Организаторский – умение эффективно организовать собственную деятельность и образовательный процесс (пункты 11,19);

11. Коммуникативный – умение установить комфортный психологический климат в коллективе, эффективно общаться с детьми, родителями и коллегами (пункты 20, 21, 23, 24, 25);

12. Инновационный – стремление к профессиональному саморазвитию, самореализации, направленность на работу с музыкально одарёнными детьми (пункты 8, 12, 13).

При обработке результатов сначала подсчитывается общее количество баллов по каждому из шести блоков отдельно, а затем эти суммы умножаются на коэффициент (для каждого блока он свой):

1 блок – 2,33;

2 блок – 1;

3 блок – 1,4;

4 блок – 3,5;

5 блок – 1,4;

6 блок – 2,33.

Умножение на коэффициент позволяет равноправно сравнивать значения, полученные по каждому блоку, и выявлять сильные стороны и проблемные зоны деятельности педагога (максимальное значение по каждому блоку с учетом коэффициента – 35).

Также можно просчитать общий показатель по опроснику, сложив значения по всем шести блокам:

**0 – 129** – низкий уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков;

**130 – 169** – средний уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков;

**170 – 210** – высокий уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков.

### **Методика на определение уровня абнотивности (Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов в авторской адаптации)**

**Инструкция.** Прочитайте и оцените каждое утверждение относительно того, насколько это соответствует Вам. Каждое утверждение оценивается по 4-х бальной шкале: 1 – да; 2 – скорее да, чем нет; 3 – скорее нет, чем да; 4 – нет.

**Текст методики:**

1. Мне нравится открывать для себя новые факты, касающиеся музыкальной педагогики.
2. Я всегда поддерживаю ученика в его стремлении узнать большее.
3. Педагог должен быть творческой личностью.
4. Я стремлюсь сформировать у детей интерес к музыкальному искусству.
5. Я слежу за новыми открытиями в музыкальной психологии и музыкальной педагогике.
6. Я стремлюсь к личному росту.
7. Для меня важно отношение учеников к той информации, которую я им излагаю.
8. Мне интересны яркие неординарные личности.
9. Я любознательный человек.
10. Я охотно делюсь интересной для учеников информацией, даже если это происходит не на занятии.
11. При работе с учениками важен индивидуальный подход.
12. Меня интересует мнение учеников о качестве моей работы.
13. Если мне что-то интересно, то я стараюсь досконально изучить это.
14. Меня интересуют новые методики работы с музыкально одарёнными детьми.
15. Я получаю удовольствие от своей педагогической деятельности.
16. Мне нравится отвечать на вопросы детей.
17. Я поощряю самостоятельность детей.
18. Мне нравится повышенная степень сложности работы.
19. Профессия педагога привлекает меня возможностью творческого самовыражения.
20. Мне нравится общаться с интересными учениками вне занятий.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лица и поведением учеников.
22. Мне очень тяжело ругать ученика за какую-либо провинность.
23. Задача педагога не заставлять заниматься музыкой, а сделать так, чтоб ребёнок хотел это делать сам.
24. Я считаю себя человеком терпимым к недостаткам других людей.
25. Главное, что я ценю в учащих – творческое мышление.
26. Я охотно провожу дополнительные занятия с теми учениками, которые в этом заинтересованы.
27. Я стараюсь использовать новые средства музыкального обучения.
28. Если ученик не успевает по моему предмету, я стараюсь выяснить причину этого.
29. На занятиях я использую нетрадиционные методы обучения.



30. Я всегда стараюсь уладить конфликты между учениками.

31. Хорошо успевающим ученикам я часто даю задания повышенной трудности.

32. Я легко нахожу общий язык с детьми.

33. Объяснение некоторых аспектов на моих занятиях проходят в форме аудио и видео трансляции, лучших образцов музыкального исполнительства.

34. Я доверяю учащимся критический анализ музыкальной деятельности других детей.

35. Я доверяю учащимся контроль и оценку деятельности других.

36. Я слежу за новыми разработками в сфере образования.

Перевод сырых оценок в стены: 36 – 42 – 1 стен; 43 – 46 – 2 стен; 47 – 51 – 3 стен; 52 – 57 – 4 стен; 58 – 62 – 5 стен; 63 – 67 – 6 стен; 68 – 72 – 7 стен; 73 – 78 – 8 стен; 79 – 83 – 9 стен.

**84 – 144 max низкий уровень абнотивности. 4-6 стены соответствует среднему результату. Обращаем внимание исследователей на обратное значение результатов: чем больше балл, тем ниже уровень абнотивности педагога.**

### 2.3. Репертуарный кейс для работы с музыкально одарёнными детьми

<i>вокал классический</i>			
<i>4-6 лет</i>	<i>7-10 лет</i>	<i>11-13 лет</i>	<i>14-16 лет</i>
1. Абелян Л. «Песенка про дикцию»	1. Журбин А. «Пряничная песенка»	1. Богданов В. «Белый снег»	1. Афанасьев Н. «Награды находят героев»
2. Арсеев И. «Догадайтесь сами»	2. Савельев В. «Настоящий друг»	2. Боневич С. «На тихой дудочке любви»	2. Варламов А. «На заре ты её не буди»
3. Бокач Т. «Колыбельная кукле»	3. Еремеева М. «Осень, листьями шурши»	3. Михуткина Н. «Гимн маме»	3. Глинка М. «Венецианская ночь»
4. Конвенан И. «Зверята». «Курочка»	4. Слонов Ю. «Ой, сапожки хороши!»	4. Олифирова Л. «Осенины на Руси»	4. Пахмутова А. «Горячий снег»
5. Коротаяева С. «Паровоз»	5. Смирнова И. «Улетает скворушка»	5. Паулс Р. «Приглашение»	5. Пономаренко Г. «Отговорила роща золотая»
6. Красев Н. «Веселая дудочка»	6. Туманян В. «Дождик песенку поет»	6. Портнов Г. «Елочки»	6. Рушанский Е. «Сложу я песню русскую»
7. Насауленко С. «Песенка ежика»	7. Русская нар песня «Пойду ль да, выйду ль я»	7. Рождественский А. «Рябиனுшка»	7. Синявский В. «Новый Год»
8. Аренский А. «Кукушечка»	8. Гурилёв А. «Домик-крошечка»	8. Савельев Б. «Настоящий друг»	8. Таривердиев М. «Маленький принц»
9. Гречанинов А. «Вербочки»	9. Кюи Ц. «Осень»	9. Филиппова Е. «Русская сторона». «Всё знать»	9. Фиготин Б. «Солдаты минувшей войны»
10. Русская нар песня «У котаворкота»	10. Чайковский П. «Мой садик»	10. Чичков Ю. «В мире красок и мелодий»	10. Филиппова Е. «Листопад»
<i>вокал эстрадный</i>			
<i>4-6 лет</i>	<i>7-10 лет</i>	<i>11-13 лет</i>	<i>14-16 лет</i>
1. Гладков Г. «Не обижайте муравья»	1. Агутин Л. «Музыки осталось мало»	1. Бабаджанян А. «Загадай желание»	1. Арлен Г. «Это всего лишь бумажная луна»
2. Дунаевский М. «Лев и брадобрей»	2. Гладков Г. «Луч солнца золотого»	2. Вандер С. «You are the sunshine»	2. Быстряков В. «Мир без чудес»

		of my life»	
3. Ермолов А. «Светлячок»	3. Гершвин Дж. «У меня есть ритм»	3. Гершвин Дж. «Nice work if you can get it»	3. Вильямс С. «Бэйсин блюз»
4. Паулс Р. «Сонная песенка»	4. Дунаевский И. «Колыбельная»	4. Дербенев Л. «Куда уходит детство»	4. Зацепин А. «Звездный мост»
5. Крылатов Е. «Колыбельная медведицы»	5. Жобим А. «Aqua de beber»	5. Дунаевский М. «Замыкая круг»	5. Жордан Д. «Джорду»
6. Никитин С. «Ёжик резиновый»	6. Матусовский М. «Московские окна»	6. Жобим А. «Triste»	6. Кузнецова Т. «Соловейка»
7. Космачев И. «Утро начинается»	7. Минков М. «Старый рояль»	7. Чарльз Р. «Halliluja love him so»	7. Менескал Р. «Маленькая лодка»
8. Резников В. «Домовой»	8. Херман Дж. «Привет Долли»	8. Шапильская Н. «Хорошая погода»	8. Резников В. «Карточный домик»
9. Семенов В. «Звездная река»	9. Чернавский Ю. «Кот в мешке»	9. Эллингтон «Do nothing till you hear from me»	9. Саульский Ю. «Две мечты»
10. Шаинский В. «Чему учат в школе»	10. Шарф У. «Бэн»	10. Фельцман О. «Ходит песенка по кругу»	10. Френкель Я. «Так уж бывает»
<b>вокал народный</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Веснянка Московской области «Солнышко, солнышко»	1. Небылица Московской области «Посидите, гости, побеседуйте»	1. Шуточная Пензенской области «Маша по воду похаживала»	1. Хороводная Саратовской области «Я край бережку похаживала»
2. Потешка Костромской области «Тутушки-потутушки»	2. Небылица Костромской области «Сидит медведь на колоде»	2. Троицкая Смоленской области «Ты не радуйся, ты не дуб»	2. Календарная Брянской области «Что в леску, в леску»
3. Потешка Калужской области «На лугу у нас играют»	3. Шуточная калужской области «Как пошёл соловей танцевать»	3. Свадебная Брянской области «Месяц дорожку осветил»	3. Жатвенная Смоленской области «Чие это поле»
4. Прибаутка Московской области «Совушка-сова»	4. Игровая Смоленской области «Ох, и сеяла Аленушка ленок»	4. Весенняя Смоленской области «Пойду млада по воду»	4. Плясовая Белгородской области «По над речкою я шла»
5. Шуточная Смоленской области «Козлик на базар ходил»	5. Небылица Московской области «Уж и где же это видано»	5. Масленичная Смоленской области «Ку- ка -ре- ку, петушок»	5. Плясовая Саратовской области «Молодка, молодка»
6. Закличка Московской области	6. Масленичная Смоленской	6. Таночная Белгородской	6. Масленичная Смоленской

«Коршун»	области «Ай, да масленица-кривошейка»	области «На горе на горушке»	области «Да и как пойду»
7. Закличка Тверской области «Жавороночки»	7. Закличка Смоленской области «Приходи, летечко»	7. Толочанская Смоленской области «Что ж ты селезень»	7. Частушки Пензенской области «Дорога моя подружка»
8. Русская народная песня «Пошла млада за водой», обработка Агафонникова В.	8. Троицкая Смоленской области «Ой, березынька бела»	8. Плясовая Ставропольского края «Как у нашего двора»	8. Шуйские припевки «Эх, ты»
9. Русская народная песня «Как у наших у ворот», обработка Иорданского М.	9. Весенняя Новосибирской области «Все двору»	9. Троицкая Саратовской области «Как из улицы в конец»	9. Хороводная Пензенской области «Красны девицы тонцы водили»
10. Русская народная песня «Коровушка»	10. Плясовая Алтайского края «У нас завтра свадьба будет»	10. Календарная Брянской области «Ой, рано куры попели»	10. Частушки – веселушки из р-ра М. Мордасовой
<b>фортепиано</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Бах И.С. Менуэт (Соль-мажор)	1.Бах И.С. Прелюдия (ре-минор)	1. Бах И.С. 2-х голосная инвенция (фа-минор)	1. Бетховен Л. Сонаты №№ 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 25
2. Беркович И. Вариации на русскую народную песню	2.Диабелли А.Сонатина (Соль-мажор)	2. Гайдн Й. Соната I ч. (Соль-мажор)	2. Клементи М. Соната фа-диез минор
3. Гегалова О. «Утро в лесу»	3.Стоянов А. «Веселое приключение»	3. Мендельсон Ф. «Песня без слов» №21 (соль-минор)	3. Аренский А. Соч.68 Прелюдии
4. Черни К. Этюд «Прялка» (Фа-мажор)	4. Лемуан А. Этюд (Ми-мажор)	4. Черни К. Этюд ор.299 №40	4. Бабаджанян А. Шесть картин
5. Лешгорн А. Соч. 65 Избранные этюды для начинающих	5. Гендель Г. Сарабанда с вариациями ре минор	5. Крамер И. Соч.60 Этюды	5. Балакирев М. Ноктюрн, Полька
6. Шитте Л. Соч. 108 «25 маленьких этюдов»	6. Мясковский Н. Соч.33 «Легкие пьесы в полифоническом роде»	6. Лешгорн А. Соч.136 Этюды	6. Шопен Ф. Ноктюрны, Вальсы, Полонезы, Мазурки
7. Клементи М. Соч.36. Сонатины №№1,2	7. Лешгорн А. Соч.66 Этюды (по выбору), соч.136 №№ 2-5, 9, 10, 12	7. Мендельсон Ф. Концерт соль минор, 1-я часть	7. Питерсон О. «Jazz Exercises»
8. Кабалевский Д. Соч. 27 30 детских пьес (по выбору), соч.39 «Клоуны»	8. Моцарт В. Сонатины №6 До мажор, №4 Ре мажор	8. Парадизи П. Соната Ля мажор	8. Косма Ж. - Б.Эванс «Autumn Leaves», «My Foolish Heart»
9. Чайковский П. Соч.39 «Детский альбом» (по выбору)	9. Чимароза Д. Сонаты (по выбору)	9. Мендельсон Ф. Песни без слов (по выбору)	9. Хэнкок Х. «United Blues»

10. Чугунов Ю. «Джазовые этюды» 1 часть (№№1-4)	10. Майкапар С. Соч.8 Токкатина, Мелодия («Маленькие новеллеты»)	10. Прокофьев С. Гавот из балета «Золушка»	10. Питерсон О. «My One And Only Love»
<b>инструменты народного оркестра (баян)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Архипова Л. «Вальс-метель»	1. Архипова Л. «Осенний хоровод»	1. Бах И.С. Жига из Сюиты №7	1. Бах И.С. Прелюдия и fuga gis-moll, 2 том ХТК
2. Архипова Л. «Ослик Иа-Иа»	2. Беляев Г. Сюита «Акварели», «Ручеек», «Со скакалкой»	2. Дмитриев В. Детская сюита «Лесу», «Медведь», «Прогулка»	2. Богословский Н. Три русские пьесы (на выбор)
3. Гендель Г. Менуэт	3. Бах И.С. Маленькая прелюдия D-dur	3. Доренский А. «Сонатина в классическом стиле»	3. Дербенко Е. «Старый трамвай»
4. Мунтян О. Из цикла Восемь пьес: «Зайчик», «Петушок»	4. Бредис С. «В подражании Генделю»	4. Дакен К. «Кукушка»	4. Золотарев В. Соната №2 (части на выбор)
5. Подгайц Е. Прелюдия	5. Белорусская народная песня «Савка и Гришка», обработка Коробейникова А.	5. Золотарев В. «Детская сюита №1»: «Скоморохи при дворе», «Диковинка из Дюссельдорфа»	5. Мусоргский М. «Детское скерцо»
6. Латышев А. Из детской сюиты «В мире сказок»: «Емеля на печи», «Страшная история»	6. Доренский А. «Кантри»	6. Глубоков К. Вариации на тему р.н.п. «Степь да степь кругом»	6. Моцарт В.А. Рондо из Сонаты №11, Ля мажор
7. Моцарт В. Аллегро	7. Кабалевский Д. «Шуточка»	7. Коробейников А. «На арене цирка»	7. Самойлов Д. Концертная пьеса на тему р.н.п. «Во кузнице»
8. Коняев С. Марш кузнечика	8. Скарлатти Д. Соната F-dur	8. Куканов В. обработка р.н.п. «За реченькой диво»	8. Леденев Р. Хороводы
9. Русская народная песня «Перевоз Дуня держала»	9. Циполи Д. «Две полифонические миниатюры»	9. Самойлов Д. обработка русской народной песни «А я по лугу»	10. Лядов З.А. «Прелюдия»
9. Русская народная песня обр. В. Ефимова «Чижик»	10. Чайковский П. «Неаполитанская песенка»	10. Юяма А. «Пьеса»	11. Фрескобальди Дж. «Канцона»
<b>инструменты народного оркестра (домра)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Бах И.С. Весной	1. Андреев В. Вальс «Бабочка»	1. Аренский А. Незабудка	1. Барчунов П. Элегия

2. Бах И.С. Бурре	2. Бетховен Л. Сонатина до минор	2. Гендель Г. Соната F-dur, 1, 2 части в переложении для домры М. Котомина	2. Бах И.С. «Скерцо», «Менуэт», «Полонез» из сюиты си-минор
3. Гайдн Й. Немецкий танец	3. Гайдн Й. Венгерское рондо	3. Лаптев В. обработка сибирской народной песни «По улице не ходила, не пойду»	3. Березовский М. Соната для скрипки и чембало, II ч.
4. Гречанинов А. «Моя лошадка»	4. Глюк К. Мелодия	4. Моцарт В.А. Турецкий марш	4. Городовская В. Скоморошина
5. Даргомыжский А. Меланхолический вальс	5. Зверев А. Рондо «В старинном стиле» или пьеса из «Детского альбома»	5. Мусоргский М. Гопак	5. Лоскутов А. Концерт для домры
6. Дирванаускас А. Литовский народный танец	6. Линике И. Маленькая соната	6. Сибирская народная песня «По улице не ходила, не пойду», обработка Лаптева В.	6. Массне Ж. Размышление, обработка М. Марсика
7. Курченко А. «Очень красивая кукла» или «Папа приехал» из «Детского альбома»	7. Матвеев М. Веселый домрист	7. Тамарин И. Тарантелла	7. Прокофьев С. Мимолетность №4
8. Русская народная песня «Степь да степь кругом», обработка Голубева Д.	8. Маляров В. Маленький ковбой	8. Чайковский П. Мелодия	8. Эльгар Э. Капризница
9. Украинский нар. танец «Ой, гоп, тай ни, ни» обработка Фурмина С.	9. Русская народная песня «У зари-то, зореньки», обработка Городовской В.	9. Цайгер М. «Я с комариком плясала». Фантазия на темы русских народных песен.	9. Хачатурян А. Ноктюрн
10. Русские народные песни «Уж ты, сад», «Ай, утушка луговая», обработка Любимовой Н.	10. Русская народная песня «Соловьем залетным», обработка Камалдинова В.	10. Шишаков Ю. «Хороводная и шуточная»	10. Шишаков Ю. Концерт для домры №1
<b>инструменты народного оркестра (балалайка)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Бах И. С. Менуэт	1. Балакирев М. Полька	1. Бах И.- Сен-Санс К. Бурре	1. Бах И.С. Концерт для скрипки с оркестром a-moll 1 часть
2. Бетховен Л. Экосез	2. Бах И.С. Рондо d-moll	2. Бетховен Л. Рондо	2. Боккерини Л. Аллегро
3. Белорусская народная песня	3. Макарова В. Маленький	3. Бетховен Л. Рондо	3. Гайдн Й. Соната D-dur

«Савка и Гришка», обработка А.Тихомирова	экспромт		
4. Муха Н. Этюд	4. Русская народная песня «Заставил меня муж парну банюшку топить», обработка Шалова А.	4. Варламов А. Вальс	4. Гендель Г. Паскалия переложение П. Нечепоренко
5. Котова Л. Задумчивый вальс	5. Русская народная песня «По всей деревне Катенька», обработка Трояновского Б.	5. Вивальди А. Концерт a-moll, часть	5. Глазунов А. Вальс
6. Рябинин А. Этюд	6. Русская народная песня «У ворот, ворот», обработка Трояновского Б.	6. Лемуан А. Этюд. Переложение В. Глейхмана	6. Мясков К. Ноктюрн
7. Шаинский В. Песенка крокодила Гены	7. Тамарин И. Рондо «Веретено»	7. Шалов А. Этюд D-dur	7. Рахманинов С. Итальянская полька
8. Шевченко М. Танец	8. Телеман Г.Ф. Соната A-dur	8. Штраус И. Персидский марш	8. Русская народная песня «Во лесочке комарочков много уродилось», обработка Шалова А.
9. Шишаков Ю. Этюд A-dur	9. Шалов А. Этюд-тарантелла	9. Шишаков Ю. Этюд «Вечное движение»	9. Шульман Н. Болеро
10. Фельцман О. Ландыши	10. Шишаков Ю. Этюд h-moll	10. Шуточная русская народная песня «Чижик-пыжик», обработка И. Тамарина	10. Шульман Н. Серенада под редакцией Нечипоренко П.
<b>струнные инструменты (скрипка)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Бетховен Л. Сурок	1. Акколаи А. Концерт	1. Донт Я. Соч.37. Этюд № 4	1. Валентини В. Соната ля минор две части
2. Бетховен Л. Прекрасный цветок	2. Бах И.С. Марш	2. Донт Я. Соч. 37 Этюд № 11	2. Виотти Дж. Концерт № 20: 1 часть
3. Гамма Соль мажор 2-октавная	3. Донт Я. Этюд № 3	3. Берио Ш. Концерт № 9: 1 часть	3. Виотти Дж. Концерт № 22: 1 часть с каденцией
4. Гамма Ре мажор с переходом в 3-ю позицию	4. Донт Я. Оп.37. Этюд № 11	4. Гамма До мажор, двойные ноты	4. Вьетан А. Фантазия-аппассионата

5. Избранные этюды, вып.1 №17	5. Данкля Ш. Вариации на тему Доницетти	5. Виотти Дж. Концерт № 22: 1 часть	5. Дакен Дж. Кукушка
6. Избранные этюды, вып.2 №45	6. Векерлен Э. Старинная французская песенка	6. Крейцер Р. Этюд № 10	6. Комаровский А. Концерт Ля мажор, 1 часть
7. Вивальди А. Концерт ля минор, 1 часть	7. Гамма Ре мажор в 3 позиции	7. Мазас К. Этюд № 25	7. Корелли А. Соната ми минор, 1,2 части
8. Мазас К. Этюд №2	8. Избранные этюды, вып.2 № 16	8. Роде П. Концерт № 8: 1 часть	8. Прокофьев С. Русский танец
9. Яньшинов А. Концертино	9. Мазас К. Этюд № 15	9. Роде П. Каприс № 2	9. Рамо Ж.Ф. Тамбурин
10. Зейтц Ф. Концерт №1 Соль мажор, 1 часть	10. Крейцер Р. Этюд ля минор № 10	10. Фиорилло Ф. Этюд № 13	10. Шер А. Бабочки
<b>ударные инструменты (ксилофон)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Бородин А. «Полька»	1. Бетховен Л. Турецкий марш	1. Госсек Ф. Гавот	1. Глинка М. Вальс из оперы «Иван Сусанин»
2. Барток Б. «Пьеса»	2. Балакирев М. Полька	2. Григ Э. Норвежский танец № 2	2. Данкля Ш. Вариации на тему Пачини
3. Бетховен Л. Менуэт	3. Боккерини Л. Менуэт	3. Вивальди А. Концерт Соль-мажор, 1 часть (Вивальди А. Концерт для скрипки Соль мажор)	3. Зуппе Ф. Увертюра к оперетте «Поэт и Крестьянин»
4. Глинка М. «Андалузский танец»	4. Гендель Г. Жига	4. Даргомыжский А. Танец	4. Карелл Р. Современные куранты
5. Глинка М. Галоп	5. Глиэр Р. «Танец с зонтиком» из балета «Красный цветок»	5. Мусоргский М. Гопак из оперы «Сорочинская ярмарка»	5. Сибелиус Я. Рондолетто
6. Стравинский И. Аллегро	6. Глазунов А. Гавот	6. Палиев Д. «Волчок»	6. Рзаев Х. Скерцо
7. Палиев Д. Вальс	7. Прокофьев С. Танец Антильских девушек из балета	7. Рахманинов С. Итальянская полька	7. Чайковский П. На тройке



	«Ромео и Джульетта»		
8. Филиппенко А. «Весёлый музыкант»	8. Моцарт А. Рондо из сонаты для фортепиано	8. Чайковский П. Трепак из балета «Щелкунчик»	8. Филиппенко А. Утро
9. Чайковский П. Камаринская	9. Селиванов В. Шуточка	9. Шостакович Д. Гавот из цикла «Танцы кукол»	9. Пьесы для ксилофона и ф-но. Переложение Снегирёва В
10. Шуберт Ф. Музыкальный момент	10. Шуман Р. Смелый наездник	10. Шуберт Ф. Музыкальный момент	10. Цыбин В. Концертный этюд
<b>ударные инструменты (малый барабан)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Беркович И. Этюд	1. Бутов Г. Родео	1. Бутов Г. Первые шаги	1. Глазунов А. Град (Вариация № 3 из балета «Времена года»)
2. Жилинский А. Весёлые ребята	2. Иордан И. «Охота за бабочкой»	2. Деспельснер Ж. Антраша	2. Делеклюз Ж. Подражание № 2
3. Кабалевский Д. Маленький жонглёр	3. Кабалевский Д. Клоуны	3. Кабалевский Д. Рондо-Танец	3. Зигфрид Финк сюита для малого барабана
4. Купинский К. Этюд № 1	4. Кабалевский Д. Марш	4. Чайковский П. Марш деревянных солдатиков	4. Иванов А. «На плацу»
5. Купинский К. Этюд №2	5. Купинский К. Этюды № 1-12, упражнения	5. Кабалевский. Д. Рондо-Марш	5. Палиев Д. Этюд
6. Купинский К. Этюд №3	6. Ловецкий В. Маленькие пьесы для ударных инструментов и фортепиано	6. Кабалевский Д. Весёлое путешествие	6. Прокофьев С. Меркуцио. Фрагмент из балета «Ромео и Джульетта»
7. Вольфарт Х. Маленький барабанщик	7. Мане Х. Пёс и кот	7. Купинский К. Этюды №№ 1-12, упражнения	7. Прокофьев С. Марш
8. Лоншан-Друшкевич К. Краковяк	8. Хосровян Е. Кочари Армянский народный танец	8. Нотная папка ударника. Редактор-составитель Бутов Г.	8. Прокофьев С. Прогулка
9. Купинский К. Этюды №№ 1-5, упражнения	9. Хрестоматия для малого барабана и фортепиано, аранжировка Ловецкого В.	9. Прокофьев С. Тарантелла	9. Невин Е. Эстрадный танец
10. Моцарт В. Юмореска	10. Шуман Р. Марш	10. Шуман Р. Марш	10. Шостакович Д. Польшка -

			шарманка
<b>духовые инструменты (кларнет)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Беллини В. Отрывок из оперы «Норма»	1. Гедике А. Маленькая пьеса	1. Бах И.С. Прелюдия ре минор	1. Вебер К. Вариации для кларнета и фортепиано
2. Вебер К. Хор охотников из оперы «Волшебный стрелок»	2. Гендель Г. Сарабанда	2. Дебюсси К. Маленький негритенок	2. Вебер К. Концерт №1, II и III части
3. Моцарт В. Вальс	3. Лядов А. Прелюдия	3. Глинка М. Танец	3. Даргомыжский А. Танцы русалок
4. Моцарт В. Ария из оперы «Дон Жуан»	4. Мусоргский М. Слеза	4. Григ Э. Лирическая пьеса	4. Крамарж Ф. Концерт для кларнета с оркестром
5. Моцарт В. Менуэт из оперы «Дон Жуан»	5. Моцарт В. Марш из оперы «Волшебная флейта»	5. Де Сен-Санс К. Лебедь	5. Комаровский С. Импровизация
6. Мусоргский М. Гопак из оперы «Сорочинская ярмарка»	6. Комаровский А. Пастушок	6. Мендельсон Ф. Весенняя песня	6. Крепш Ф. 350 этюдов. I тетрадь
7. Оленчик И. Хрестоматия для блокфлейты Бах И.С. Менуэт	7. Кабалевский Д. Полька	7. Корелли А. Куранта, сарабанда, жига	7. Крепш Ф. Большая фантазия
8. Шуман Р. Веселый крестьянин из «Альбома для юношества»	8. Хачатурян А. Андантино	8. Чайковский П. Песня без слов	8. Рабо А. Конкурсное соло
9. Шуман Р. Песенка из «Альбома для юношества»	9. Шуман Р. Песенка жнецов	9. Чайковский П. Мазурка	9. Раухвергер М. Каприс
10. Чешская народная песня «Пастушок»	10. Шуберт Ф. Экосез	10. Щуровский Ю. Гопак	10. Чайковский П. Русский танец
<b>духовые инструменты (саксофон)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Бетховен Л. Экосез	1. Бортнянский Д. Колыбельная	1. Аренский А. Рафаэль	1. Денди В. Хорал и вариации
2. Оленчик И. Хрестоматия для блокфлейты	2. Иванов В. В лесу хлопчет дятел	2. Григ Э. Песня Сольвейг	2. Дебюсси К. Сиринкс

3. Бах И.С. Менуэт	3. Моцарт В. Аллегретто	3. Глиэр Р. Вальс	3. Деммерсман Ж. Фантазия
4. Бах И.С. Полонез	4. Прокофьев С. Вокализ	4. Дворжак А. Юмореска	4. Жак А. Хабанера
5. Гендель Г. Бурре	5. Рахманинов С. Духовный концерт	5. Сен-Санс К. Лебедь	5. Жоливе А. Фантазия-экспромпт
6. Гайдн Й. Серенада	6. Чайковский П. Гимн солнцу	6. Кюи Ц. Куколки	6. Ривчун А. 150 упражнений для саксофона
7. Чайковский П. Сладкая греза из «Детского альбома»	7. Римский-Корсаков Н. Детская песенка	7. Рахманинов С. Вокализ	7. Мийо Д. Сюита «Скарамуш»
8. Чайковский П. Грустная песенка	8. Шаинский В. Голубой вагон	8. Россини Дж. Хор	8. Лист Ф. Ноктюрн №8
9. Чайковский П. Вальс из «Детского альбома»	9. Шуман Р. Марш солдатиков	9. Чайковский П. Итальянская песенка	9. Ривчун А. Концертный этюд
10. Шапорин Ю. Колыбельная	10. Фибих З. Поэма	10. Шуберт Ф. Серенада	10. Эшпай А.- Шапошникова М. Концертная миниатюра

*духовые инструменты (флейта)*

<i>4-6 лет</i>	<i>7-10 лет</i>	<i>11-13 лет</i>	<i>14-16 лет</i>
1. Вебер К.М. Хор охотников из оперы «Волшебный стрелок»	1. Аллегро Госсек Ф. Гавот	1. Дварионас Б. Прелюдия	1. Дебюсси К. Маленький пастух
2. Гайдн Й. Аллеманда	2. Вебер К. Сонатина	2. Моцарт В. Вальс	2. Дебюсси К. Сирикс
3. Глюк К. Весёлый танец	3. Беллини В. Отрывок из оперы «Норма»	3. Корелли А. Сарабанда (переложение Ю. Должикова)	3. Девьенн Ф. Концерты № 2, 4
4. Мендельсон Ф. Песня	4. Гендель Г. Буре	4. Чайковский П. Колыбельная бурю	4. Дювернуа Ф. Н. Концертино
5. Мусоргский М. Песня Марфы из оперы «Хованщина» (переложение В. Цыбина)	5. Глиэр Ф. Песня	5. Русская народная песня «Я на камушке сижу», обработка Римского- Корсакова Н.	5. Добржанский Т. Серенада
6. Мухамедов А. Елочка	6. Франк С. Пьеса	6. Перселл Г. Ария	6. Глинка М. Прощальный вальс
7. Римский-Корсаков Н. Славение из оперы «Псковитянка» (переложение В. Цыбина)	7. Шуман Р. Смелый наездник из «Альбома для юношества»	7. Шостакович Д. Колыбельная	7. Блодек Н. Концерт, II и III части
8. Потоловский И. Охотник	8. Чайковский П. Вальс из	8. Шуберт Ф. Колыбельная	8. Кулау Ф. Интродукция и рондо

	«Детского альбома»		
9. Флисс Б. Колыбельная	9. Чайковский П. Старинная французская песенка	9. Хачатурян А. Андантино	9. Локателли П. Соната
10. Шуберт Ф. Вальс	10. Шапорин Ю. Колыбельная	10. Цыбин В. Тема с вариациями	10. Шуман Р. Вечерняя песня
<b>инструменты эстрадного оркестра (тромбон)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>11. 14-16 лет</b>
1. Бах Ф.Э. Марш	1. Барток Б. «Танец»	1. Аре А., Пьерпонт Д. «Рождественская песенка»	1. Амброзиус Г. «Соната для тромбона и фортепиано»
2. Беллини В. Отрывок из оперы «Норма»	2. Варламов А. «Красный сарафан»	2. Богословский Н. «Колыбельная»	2. Бах И.С. «Ариозо»
3. Бетховен Л. Экосез	3. Григ Э. «Весна»	3. Беше С. «Маленький цветок»	3. Бах И.С. «Ария»
4. Вебер К. Хор охотников из оперы «Волшебный стрелок»	4. Гайдн И. «Анданте»	4. Вилольдо А. «Аргентинское танго»	4. Блажевич В. «Концерт №2»
5. Моцарт В. Менуэт из оперы «Дон Жуан»	5. Кабалевский Д. «Танец»	5. Гедике Ф. «Танец»	5. Дварионас Б. «Тема с вариациями»
6. Моцарт В. Вальс	6. Моцарт Л. «Марш»	6. Гулак - Артемовский С. «Каватина Карася» из оперы «Запорожец за Дунаем»	6. Дюбуа П. «Кортеж»
7. Мусоргский М. Гопак из оперы «Сорочинская ярмарка»	7. Переел «Голос трубы»	7. Монюшко С. «Вечер»	7. Пепуш И. «Соната ре мажор»
8. Чешская народная песня «Пастушок»	8. Ратшгейер В. «Менуэт»	8. Прозоровский В. «Цвела сирень»	8. Римский-Корсаков Н. «Концерт для тромбона»
9. Шуман Р. «Веселый крестьянин» из «Альбома для юношества»	9. Фурманов «Береза»	9. Фурманов В. «Осенняя мелодия»	9. Фурманов В. «Осенняя мелодия»
10. Шуман Р. «Песенка» из «Альбома для юношества»	10. Хачатурян А. «Танец»	10. Шуман Р. «Весёлый крестьянин»	10. Чайковский П. «Ноктюрн»
<b>инструменты эстрадного оркестра (труба)</b>			
<b>4-6 лет</b>	<b>7-10 лет</b>	<b>11-13 лет</b>	<b>14-16 лет</b>
1. Английская песня «Бинго»	1. Брамс Й. «Петрушка»	1. Гендель Г. Пассакалия	1. Бизе Ж. Сюита из оперы «Кармен»
2. Бах И.С. Пьеса	2. Ботяров Е. «Песня в пути»	2. Григ Э. «Норвежский танец»	2. Беллини В. Каватина из оперы

		№2	«Норма»
3. Брамс Й. «Колыбельная»	3. Раков Н.Вокализ №2	3. Гречанинов А. «Весельчак»	3. Боккерини Л. «Марш» из Сонаты В-dur
4. Гедике А. «Русская песня»	4. Гречанинов А. Марш	4. Джоплин С. «Артист»	4. Брамс Й. Венгерский танец №5
5. Калинин В. «Журавель»	5. Кабалевский Д. «Вприпрыжку»	5. Рамо Ж. Ригодон	5. Власов Н. Золотая труба. 4 часть
6. Кросс Р. «Коломбина»	6. Мухатов Н. «В школу»	6. Металлиди. Концерт I ч.	6. Дюран А. «Чакона»
7. Моцарт В. Аллегретто	7. Пикуль В. Хорал	7. Чудова Т. Концертная пьеса с вариациями	7. Мусоргский М. «Слеза»
8. Потоловский И. «Охотник»	8. Перселл Г. «Трубный глас»	8. Форе Г. Пьеса	8. Форе Г. «Павана»
9. Оффенбах Ж. «Галоп»	9. Русская народная песня «Сенокос»	9. Шуберт Ф. «Ave Maria»	9. Чайковский П. «Осенняя песнь»
10. Л. Бетховен «Сурок»	10. Чешская народная песня «Пастух»	10. Шуман Р. «Веселый крестьянин»	10. Гедике А. «Концертный этюд»

## 2.4. Кейс психолого-педагогических техник снятия психологических барьеров, зажимов, скованности, напряжённости при подготовке к публичным выступлениям музыкально одарённых детей

### *Методика № 1. Снятие зажимов в певческом дыхании.*

#### *Снятие зажимов в певческом дыхании одарённого ребёнка 4-7 лет.*

**Задание №1** Предлагается детям представить, что они надувают шарик: «Руки на животе. Надуваем живот, как большой воздушный шар. Мышцы живота напряжены. Неприятно. Не будем надувать большой шар. Сделать спокойный вдох животом так, чтобы рукой почувствовать небольшое напряжение. Плечи не поднимаются. Вдох – выдох! Мышцы расслаблены».

**Задание №2 Игра «Пёрышко».** Предлагается детям произвести игровые движения в ответ на слова:

- Пёрышко, пёрышко, полетай, полетай. Все дети поднимают руки вверх и стараются дотянуться до пёрышка, которое привязано на ниточке.
- С нами, с нами, поиграй, поиграй. Все дуют на пёрышко.

**Задание №3 Игра «Змеи».** Преподаватель предлагает произвести дыхательное упражнение в ответ на слова:

- На охоту собираясь, шипят змеи, извиваясь.

Дети берут дыхание и на звук ш-ш-ш-ш-ш выпускают постепенно воздух.

#### *Снятие зажимов в певческом дыхании одарённого ребёнка 8-12 лет.*

**Задание №1** Преподаватель предлагает детям:

- набрать дыхание медленно, затем быстро выпустить;
- набрать быстро дыхание, задержать как можно дольше, затем быстро выпустить;
- набрать быстро дыхание, на несколько секунд задержать его, затем медленно выпускать со звуком сдувающегося шарика (шшш).

**Задание №2** Преподаватель предлагает изобразить:

1. звуки на дыхании, обслуживающие плавную речь: свист ветра-ссс, шум деревьев – шшш, жужжание пчелы – жжж, звук комара – ззз.
2. звуки на дыхании, обслуживающие волевою речь: работающий насос – ссс!ссс!; работающая дрель – ззз!ззз!
3. звуки на дыхании, обслуживающие эмоциональную речь: кошка сердится – ф!ф!ф!; работающая пила – с!с!с!; звук мотора – р!р!р!

**Задание №3** Предлагается детям представить, что воздушный шарик находится у нас в животе, и мы его должны сейчас надуть. Положим руки на живот, набираем в него воздух, надуваем живот, будто он большой воздушный шар. Живот надулся. А теперь сдуем шарик. Выдох. Живот сдулся.

***Снятие зажимов в певческом дыхании одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1.** Преподаватель предлагает сделать глубокий вдох и на одном дыхании проговорить:

- одиннадцатый этаж,
- десятый этаж,
- девятый этаж и так далее до конца. До первого этажа.

**Задание №2.** Преподаватель предлагает встать прямо, колени слегка согнуть, кисти рук положить на колени, и полностью выдохнуть воздух из лёгких. Задержать дыхание, втянуть живот и сохранять эту позу как можно дольше. Не допускается переносить вес тела на кисти рук. Не дышать. Эта поза называется «ноли».

**Задание №3** Преподаватель предлагает представить детям, что ребёнок – дрессировщик в цирке даёт математические задачи своим собачкам. Собачки – дети вместо ответов произносят «ав-ав-ав».

***Методика № 2. Снятие зажатости позы.***

***Снятие зажатости позы одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Преподаватель даёт задание детям вытянуть ноги вперёд, сидя на стуле и проделать следующие задания: «Поднимаем ноги и держим. Чувствуем, как ноги напряглись и стали каменными, твёрдыми. Опустили ноги. Отдыхаем, расслабляемся».

**Задание №2** Преподаватель даёт задание детям поочередно поднимать свободные плечи и опускать, затем поочередно правой и левой рукой как будто смахиваем с плеч муху, помахать кистями от себя сбоку, спереди. Поднять руки вверх и раскачивать ими как будто у нас руки – веточки покачиваются на ветру.

**Задание №3** Игра в пальчики. Преподаватель предлагает детям повторять движения за словами русской народной потешки.

Этот пальчик хочет спать.

Слегка согнуть мизинец.

Этот пальчик лег в кровать.

Безымянный пальчик положить в ладонь.

Этот пальчик чуть вздремнул.

Средний взять за ноготок и покачать.

Этот пальчик аж уснул.

Указательный палец положить в ладонь.

Этот пальчик крепко спит.

Большой палец положить под безымянный и указательный пальцы.

Никто больше не шалит.

Пальцами левой руки накрыть пальцы правой в один кулачок.

Повторяем еще раз игру, последнюю фразу меняем на другие слова:

Раз, два, три, четыре, пять! Будут пальчики вставать! Пальчики выпрямляются.

***Снятие зажатости позы одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1 Игра «Ленивый тюлень».** Предлагается детям выучить четверостишие на мелодию русской народной песни «Как у наших у ворот». Дети ложатся на ковёр и изображают ленивого тюленя, стараясь расслабиться.

Как – то раз один тюлень,  
Продавал на рынке лень.  
Покупайте лень, зевоту,  
За бесценок отдаю!

**Задание №2 Игра «Шея страуса».** Преподаватель предлагает детям повторять движения за словами:

- У страуса шея есть. Дети вытягивают длинную шею.
- У страуса нет шеи. Дети втягивают шею, плечи поднимают вверх.

**Задание №3** Предлагается детям танцевать под музыку, как только музыка заканчивается, все замирают в танцевальной позе. Дети оглядываются друг на друга и видят забавные позы.

***Снятие зажатости позы одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1 «Танец зверей».** Преподаватель предлагает название любого животного или насекомого. Дети издают звуки, изображают движения, мимику названного животного под музыку.

**Задание №2 «Загораем на солнышке».** Преподаватель предлагает детям представить, что они загорают на солнышке. «Подставляем лицо лучикам солнца. Вдруг летит жук и хочет сесть на нос. Ставим задачу согнать с лица жука, не открывая глаз. Поморщим нос, лоб, подвигаем ртом. Жук улетел. Расслабим мышцы лица. Выдвинем подбородок вперёд солнышку. Почувствовать, как солнечные зайчики ласкают лицо».

**Задание №3 «Зеркало».** Предлагается одному ребёнку делать разные движения, позы, строить гримасы. Другой ребёнок – зеркало, все движения повторяет.

***Методика № 3. Снятие скованности движений.***

***Снятие скованности движений одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Преподаватель предлагает детям представить: «Пружинки выскакивают из пола и отталкивают носки наших ног так, что ноги поднимаются вверх, а пятки продолжают упираться в пол. Затем пружинки отталкивают пяточки, а носки упираются в пол. Колени полусогнуты. Перестали нажимать на пружинки. Расслабили ноги. Руки вдоль тела свободно двигаются в такт пружинкам. Отдыхаем».

**Задание №2** Преподаватель предлагает ребёнку упереться кистями рук в стену и мягко отпружинить всеми пальчиками, затем медленно сделать вращательные движения в разные стороны, кистями рук, воображая, что в них находятся яблочки.



**Задание №3** Преподаватель предлагает детям изобразить походку, например, как:

- маленький ребёнок, который делает первые шаги;
- старичок;
- кошка.

Попрыгать как:

- кузнечик;
- козлик;
- зайчик.

Нахмуриться как:

- рассерженный папа;
- разъярённый лев.

### ***Снятие скованности движений одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Преподаватель предлагает детям вопросы. Детям даётся задание отвечать на вопросы следующими движениями:

- Как живёшь? Дети показывают вверх большой палец.
- Как плывёшь? Дети показывают любые плавательные движения.
- Как бежишь? Дети сгибают локти и показывают беговые движения.
- Как глядишь? Дети показывают, как смотрят в «бинокль» или руки приставляют к голове «козырьком».
- Ночью спишь? Руки под щеку.
- Как шалишь? Дети показывают любые движения (надувают щёки, хлопают по щекам и с шумом выдувают воздух).

**Задание №2** Предложить ребёнку изобразить котёнка, которому встретилась большая собака.

**Задание №3** Предложить ребёнку изобразить папу, который устал после работы.

### ***Снятие скованности движений одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Игра «Здравствуйте». Дети становятся парами. Дети здороваются друг с другом определённым образом:

- один хлопок над головой, здороваемся за одну руку;
- два хлопка над головой, здороваемся за другую руку;
- три хлопка над головой, кладём друг другу руки на плечи.

Внутренний круг детей двигается по часовой стрелке, внешний круг стоит на месте.

**Задание №2** Предложить ребёнку изобразить муравья, который тащит большую веточку, испугаться, как заяц, который увидел волка и т.д.

**Задание №3** Предложить детям исполнить танец маленьких утят, лягушат, слонят, бегемотиков и т.д.

### ***Методика № 4. Купирование страха сцены.***

#### ***Купирование страха сцены одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Посоветовать для самых стеснительных детей (вокалистов) порекомендовать место, где их никто не увидит и не услышит и в полную голосовую возможность прочитать стихи, очень громко спеть, это также в дальнейшем поможет в работе над психологическим зажимом.

**Задание №2** Посоветовать ребёнку выступать перед сценой, так как у некоторых детей (вокалистов и инструменталистов) присутствует страх и боязнь возвышения, а сцена – это возвышение.

**Задание №3** Посоветовать ребёнку – вокалисту взять за руку мысленно, человека очень близкого (маму или папу), или того, которому доверяешь. Можно увидеть родное лицо в зале, и представить, что только ему поёшь, а других людей вокруг нет.

### ***Купирование страха сцены одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предлагается детям – вокалистам во время выступления не смотреть на лица других людей в зале, а выстраивать зрительный контакт со сверстниками во время исполнения, общаться, улыбаться, рассказывать друг другу песню, тем самым поддерживая друг друга.

**Задание №2** Во время рабочих занятий с ребёнком (вокалистом и инструменталистом), преподаватель может пригласить в класс других преподавателей, родителей, тем самым постепенно увеличиваем количество зрителей.

**Задание №3** Преподаватель предлагает представить образ ребёнку (вокалисту и инструменталисту), что он хозяин дома (всей сцены)! И все сидящие в зале, это его родственники, его большая семья, которые пришли к нему в гости! Исполняем для наших гостей песню, игру на инструменте с улыбкой, удовольствием и большой любовью.

### ***Купирование страха сцены одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Посоветовать ребёнку – вокалисту не смотреть на лица, сидящих в зале, а смотреть на стену за зрителями, именно, чтобы не возникал зрительный контакт.

**Задание №2** Объяснить ребёнку (вокалисту и инструменталисту), если он боится на сцене более сильных ребят. Всё, что сделает на сцене ОН, не сможет ни один ребёнок. Кто-то имеет хорошую технику или вокальную подготовку, но с таким звуковым оттенком или таким тембром исполнить музыкальное произведение сможет только ОН.

**Задание №3** Предлагается ребёнку (вокалисту и инструменталисту), отработать круги внимания: малый, средний, большой. И выходя на сцену держать себя в малом круге. Это комфортный круг, когда ты находишься в своём пространстве. Можно дополнить эту схему внутренним кругом, когда ребёнок концентрирует внимание на своих ощущениях, движениях тела, рук, ног, на внутреннем мире ощущений и переживаний.

## **2.5. Кейс развивающих игр для работы с музыкально одарёнными детьми**

### ***Игра № 1. Развитие чистоты интонирования.***

#### ***Развитие чистоты интонирования у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Игра «Угадай клавишу». Ребёнок стоит спиной к фортепиано. Преподаватель нажимает любую из клавиш, просит найти её на клавиатуре и спеть в соответствии с образцом.

**Задание №2** Предлагаются детям скороговорки «Трень, брень, балалайка. Трень, брень, заиграй-ка», «Белые бараны били в барабаны» и т.д. Хорошая техника дыхания поможет контролировать высоту звуков и правильно артикулировать произношение слов. Детям даётся задание рассказать скороговорку следующим образом: шёпотом, с пулемётной скоростью, пропеть скороговорку на одном звуке.

**Задание №3** Предлагается детям русская народная песня «Василёк, василёк. Мой любимый цветок». На этой песне - попевке эффективно развивается навык чистого интонирования, умение протягивать ноты, исполнять мелодию плавно, вырабатывать правильное певческое дыхание.

**Задание №4** Предлагается детям пение упражнений в пределах кварты-квинты в поступенном нисходящем (позже в восходящем) движении.

**Задание №5** Предлагается ребёнку разделить своё имя на слоги, например, Ю-леч-ка, Лё-шень-ка, Жа-ночка, Ми-шень-ка. Ребёнку даётся задание спеть по слогам своё имя (на попевке б.3) в поступенном нисходящем (позже в восходящем) движении.

#### ***Развитие чистоты интонирования у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предлагается ребёнку пение гамм в поступенном нисходящем (позже в восходящем) движении.

**Задание №2** Предлагается ребёнку пение интервалов от данного звука вверх и вниз, например, дается звук ре. Ребёнку даётся задание спеть б.3. Важно, чтобы ребёнок представлял для опоры звучание мажорного трезвучия.

**Задание №3** Предлагается ребёнку пение мажорного трезвучия вверх от заданного тона и вниз от V ступени.

#### ***Развитие чистоты интонирования у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Предлагается ребёнку пение гамм от заданного звука вверх и вниз, чередовать мажорные и минорные гаммы.

**Задание №2** Предлагается ребёнку пение мажорного и минорного трезвучия вверх от заданного тона и вниз от V ступени.

**Задание №3** Предлагается ребёнку пение звуков, интервалов, аккордов в настройке по камертону.

***Игра № 2. Развитие ритмического чувства.***

***Развитие ритмического чувства у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Предлагаются детям карточки, на которых нарисованы цветы: мак, тюльпан, роза, одуванчик. Детям предлагается делать хлопки на каждый слог названия цветка: МАК – один хлопок, ТЮЛЬ-ПАН – два хлопка, РО-ЗОЧ-КА – три хлопка, О-ДУ-ВАН-ЧИК – четыре хлопка. Цветы можно разместить на карточках в разных комбинациях друг с другом.

**Задание №2** Предлагается для прослушивания любая песня. Ребёнку даётся задание простучать ритмический рисунок, предложенной мелодии в ладони.

**Задание №3** Предлагается ребёнку задание сопровождать песню шагами и отстукиванием ритма в бубен:

Я бегу, бегу, бегу,  
Бубен я в руках несу.  
Бубен я в руки дам,  
И на место сяду сам.

Дети сидят на стульях, поют или проговаривают стих, и хлопают в ладони ритмический рисунок (четвертными длительностями). Ребёнок - ведущий движется по кругу и выстукивает ритм в бубен, как только песня заканчивается, отдаёт бубен любому ребёнку, и садится на освободившееся место. Игра повторяется.

**Задание №4** Игра «Гули по полю гуляли». Предлагается детям сопровождать стихотворение хлопками в ладони или по коленям ритмическим рисунком (четвертными и восьмыми длительностями).

Гули по полю гуляли,  
Гули зёрнышки искали.  
Клю-клю, клю-клю -  
Гули зёрнышки клюют.  
Вышла Катя на дорожку,  
Накрошила Гулям крошки.  
Клю-клю-клю-клю, клю-клю-клю -  
Гули зёрнышки клюют.

**Задание №5** Предлагается русская народная песня «Барашеньки, крутороженьки, по горам ходят, по лесам бродят. В скрипочку играют, Ваню потешают». Детям даётся задание пропевать длинные и короткие ноты, удерживать интонацию на повторяющемся звуке, хлопать ритм в ладони или в музыкальные инструменты, фиксировать внимание на сильные или слабые доли.

***Развитие ритмического чувства у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предлагается детям скороговорка «Едем, едем на лошадке по дорожке гладкой. В гости нас звала соседка кушать пудинг

сладкий». Ребёнку даётся задание делать хлопки или стучать в барабан на следующих слогах:

Е-дем, Е-дем НА ло-ША-дке По до-РОЖ-ке ГЛАД-КОЙ.

В ГОС-ти НАС зва-ЛА со-СЕД-ка КУ-шать ПУ-динг СЛАД-КИЙ.

Преподаватель вместе с ребёнком стучит в ладони на каждый слог.

Е-ДЕМ, Е-ДЕМ НА ЛО-ША-ДКЕ ПО ДО-РОЖ-КЕ ГЛА-АД-КОЙ.

В ГОС-ТИ НАС ЗВА-ЛА СО-СЕД-КА КУ-ШАТЬ ПУ-ДИНГ СЛА-АД-КИЙ.

В процессе занятия можно поменяться с ребёнком порядком в исполнении ритма.

**Задание №2** Предлагается детям скороговорка «Шли сорок мышей, несли сорок грошей, две мыши по плеше несли по две гроши». Делим детей на три команды: «мыши – генералы» маршируют и отбивают ровный ряд половинных длительностей, «мыши – офицеры» шагают под ритм четвертных длительностей, «мыши-солдаты» идут под ритм восьмых длительностей. Детям даётся задание почувствовать ритмическую регуляцию с использованием пауз в каждой из групп и в общем ритмическом ансамбле.

**Задание №3** Предлагается детям распределиться на несколько команд зверей: медведи, лисы, зайцы, белки. Детям даётся задание выполнять свой ритмический рисунок (от простого к сложному). Например, медведи исполняют ритм ногами, лисы – хлопками в ладони, зайцы – подпрыгивают, белки делают поклон. Все движения делаются синхронно, дети меняются ролями в командах.

### ***Развитие ритмического чувства у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Игра «Повтори ритм». Дети становятся в круг. Один ребёнок показывает ритмический рисунок, рядом стоящий повторяет и добавляет свой ритм. Можно хлопать в ладони, по коленям, выпрямлять локоть, поднимать вверх и в стороны ноги, руки, щёлкать пальцами.

**Задание №2** Предлагается ребёнку прослушать три разных музыкальных произведения. Преподаватель прохлопывает мелодию одной из песен в ладони. Ребёнку даётся задание отгадать, какая из песен предложена педагогом.

**Задание №3** Предлагается ребёнку вспомнить песню и исполнить её только хлопками в ладони без голоса.

### ***Игра № 3. Развитие ладового чувства.***

#### ***Развитие ладового чувства у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Играются терции в разных ладах. Ребёнку даётся задание запомнить и исполнить голосом звучание терций в ладовых красках.

**Задание №2** Играются различные интервалы, трезвучия и другие аккорды и созвучия, объединённые ладом. Ребёнку даётся задание запомнить и исполнить голосом звучание созвучий в ладовых красках.

**Задание №3** Ребёнку даётся задание повторить голосом за преподавателем прослушанные интонационные попевки с названием звуков.

***Развитие ладового чувства у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Ребёнку даётся задание повторить голосом за преподавателем прослушанные интонационные попевки с названием звуков.

**Задание №2** Преподаватель предлагает для прослушивания мелодию, которую играет не до конца. Ребёнку даётся задание закончить мелодическое построение произведения.

**Задание №3** Предлагается ребёнку игра и пение терций вверх и вниз от различных ступеней мажора и минора.

***Развитие ладового чувства у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Предлагается ребёнку игра и пение характерных интервалов с их разрешением.

**Задание №2.** Предлагается ребёнку игра и пение тритонов с разрешением.

**Задание №3** Предлагается ребёнку игра и пение последовательностей, состоящих из аккордов главных трезвучий.

**Задание №4** Предлагается ребёнку пение звуков, интервалов, аккордов в настройке по камертону.

**Задание №5** Предлагается ребёнку пение мелодий с хроматизмом.

***Игра № 4. Развитие слухового восприятия.***

***Развитие слухового восприятия у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Игра «Ворон и воробей». Преподаватель говорит ребёнку, что прилетели две птички – большая и маленькая. Затем при звучании ноты «до» 1 октавы поясняет ребёнку, что так поёт ворон, а при звучании ноты «до» 2 октавы, что так поёт воробей. Педагог поочередно берёт разные звуки, предлагая ребёнку определить, какая птичка поёт – большая или маленькая. Ребёнок учится воспринимать и различать разные по высоте звуки (нота «до» 1 октавы, нота «до» 2 октавы).

**Задание №2** Предлагается детям задание изобразить походкой, танцевальными движениями зверей, птиц, насекомых, которые вышли из леса. Это может быть неуклюжий медведь, тяжеловесный слон, прыгающий зайка и т.д.

**Задание №3** Преподаватель играет на фортепиано музыкальное произведение, изменяя динамику с **f** на **p** и с **p** на **f**. Ребёнок получает задание играть вместе с преподавателем на бубне (барабане) с такой же динамикой звука.

***Развитие слухового восприятия у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предлагается детям изобразить на фортепиано, например, звучание флейты (гамообразные звуки, трель, средний и высокий регистр).

**Задание №2** Предлагается детям изобразить с помощью фортепиано или других музыкальных инструментов явления природы: гром и молния, ветер и море, шум листьев и т.д.

**Задание №3** Предлагается детям прослушать музыкальное произведение. Детям даётся задание изобразить ритмический рисунок графически на бумаге или воображаемым карандашом в воздухе.

***Развитие слухового восприятия у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Предлагается детям изобразить на фортепиано, например, звучание валторны (низкий и средний регистры на легато), звучание скрипки (гамообразные звуки, глубокое легато, пиццикато).

**Задание №2** Предлагается ребёнку интонировать интервалы в двух направлениях (вверх и вниз).

**Задание №3** Предлагается детям петь гамму цепочкой, друг за другом, внимательно слушая предшествующих товарищей, чтобы правильно вступить на свою ноту.

***Игра № 5. Развитие переживания музыки.***

***Развитие переживания музыки у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Предлагается для прослушивания любое музыкальное произведение. Задаётся вопрос детям, какой образ они представляют под эту музыку? Детям даётся задание воплотить придуманный образ через танцевальные движения (например, бабочка, цветок, метель), а другие дети отгадывают, какой образ изображается.

**Задание №2** Предлагается для прослушивания музыкальное произведение «Зима» (автор В. Карасева). Детям даётся задание отгадать, о каком времени года рассказывает музыка. (Можно дать подсказку ребёнку в виде картинки с изображением катающихся на санках детей, снеговика). Даётся задание детям придумать своё название к музыке.

**Задание №3** Предлагаются детям карточки с палитрой эмоций (нейтральное выражение лица, грусть, радость, злость, удивление, интерес, страх, отвращение). Ребёнку даётся задание изобразить эти эмоции. Задача другого ребёнка – отгадать эмоцию по выражению лица у собеседника.

***Развитие переживания музыки у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предлагается детям прослушать цикл музыки «Картинки с выставки» (автор М. Мусоргский). Детям даётся задание представить свои задуманные образы и соответственно двигаться под музыку.

**Задание №2** Предлагаются детям карточки с палитрой эмоций (нейтральное выражение лица, грусть, радость, злость, удивление, интерес, страх, отвращение). Ребёнку даётся задание изобразить эти эмоции. Задача другого ребёнка – отгадать эмоцию по выражению лица у собеседника.

**Задание №3** Предлагается ребёнку описать ситуацию, придумать историю, в которых возникает та или иная эмоция, изображённая на карточке.

***Развитие переживания музыки у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Предлагаются детям карточки с палитрой эмоций (нейтральное выражение лица, грусть, радость, злость, удивление, интерес, страх, отвращение). Ребёнку даётся задание изобразить эти эмоции. Задача другого ребёнка – отгадать эмоцию по выражению лица у собеседника.

**Задание №2** Предлагается ребёнку описать ситуацию, придумать историю, в которых возникает та или иная эмоция, изображённая на карточке.

**Задание №3** Предложить ребёнку для прослушивания близкие по содержанию музыкальные произведения: «Зима» (автор Ц. Кюи), «Зимой» (автор Р. Шуман), «Времена года» (автор А. Вивальди). Детям даётся задание находить оттенки настроений, черты сходства и различия в музыке. Расширять представления детей об оттенках настроений, чувств, выраженных в музыке.

***Игра № 6. Развитие музыкальной памяти.***

***Развитие музыкальной памяти у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** В коробку складываются разные игрушки: чебурашка, крокодил, вертолёт, машина и т.д. Предложить детям достать предмет. Ребёнок достаёт игрушку, вспоминает и поёт песню, где упоминается данный сказочный персонаж или предмет.

**Задание №2** Даётся задание ребёнку изобразить голосом звуки зверей, пение птиц, голоса сказочных героев, родственников.

**Задание №3** Дети становятся в хоровод и поют песню. В середине круга стоит ребёнок с закрытыми глазами. Преподаватель дотрагивается до одного ребёнка в хороводе, который говорит имя стоящего в центре ребёнка. Ребёнок в центре круга пытается угадать, кто его звал.

***Развитие музыкальной памяти у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Преподаватель бросает ребёнку мяч (мягкую игрушку) и пропевает небольшую по звуковому объёму мелодию без названия нот на звук «мм», «та» или на любой слог. Ребёнку даётся задание сделать обратный ход мячом и исполнить запомнившуюся попевку в ответ.

**Задание №2** Предлагаем ребёнку, заранее подготовленную ритмическую последовательность песни без слов. Ребёнку даётся задание отгадать песню или жанр.

**Задание №3** Предлагается детям бумажный цветок, например, из семи лепестков. На каждом лепестке прикреплены иллюстрации к пройденным музыкальным произведениям: «Дождик» (автор Г. Свиридов), «Облака плывут» (автор С. Майкапар), «Журавель» (автор В. Калинин),



Потешка «Идёт коза рогатая», «Новая кукла» (автор П. Чайковский), «Болезнь куклы» (автор П. Чайковский), «Клоуны» (автор Д. Кабалевский). Преподаватель предлагает прослушать фрагмент мелодии. Детям даётся задание отгадывать с помощью изображений на лепестках музыкальное произведение и имя автора.

***Развитие музыкальной памяти у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

***Задание №1*** Предлагаем ребёнку, заранее подготовленную ритмическую последовательность песни без слов. Ребёнку даётся задание отгадать песню или жанр.

***Задание №2*** Предлагаем ребёнку прослушать сразу подряд фрагменты нескольких музыкальных произведений или песен. Ребёнок слушает, запоминает и потом называет запомнившиеся произведения.

***Задание №3*** Предлагается детям бумажный цветок, например, из семи лепестков. На каждом лепестке прикреплены иллюстрации к пройденным музыкальным произведениям: «Времена года» (автор А. Вивальди), «Жаворонок» (автор М. Глинка), «Карнавал животных» (автор К. Сен-Санс), «В пещере горного короля» (автор Э. Григ), «Совёнок» (автор Р. Шуман), «Шествие гномов» (автор Э. Григ), «Избушка на курьих ножках» (М. Мусоргский). Преподаватель предлагает прослушать фрагмент мелодии. Детям даётся задание отгадывать с помощью изображений на лепестках музыкальное произведение и имя автора.

***Игра № 7. Развитие интеллектуальной музыкальности.***

***Развитие интеллектуальной музыкальности у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

***Задание №1*** Игра «Тары-бары». Предлагается детям для разучивания русская народная песня «Тары-бары, растобары, у Варвары куры стары, куры старенькие, растобаренькие». Затем преподаватель придумывает курочкам разные задания, например, «И пошли курочки на реку». Дети танцевальными движениями изображают поход курочек на реку. Затем дети хором исполняют припев. Преподаватель даёт новое задание курочкам «И стали курочки купаться в реке». Дети движениями рук показывают купание курочек в реке. Преподаватель варьирует в заданиях разные эмоциональные состояния курочек, например: курочки устали, замёрзли, испугались волка. Дети с помощью мимики и жестов рук выражают свои представления о действиях курочек.

***Задание №2*** Предлагаются детям карточки с рисунками, например красный колокольчик – низкий звук, зелёный колокольчик – средний звук, жёлтый колокольчик – высокий звук. Преподаватель играет на любом инструменте звуки, дети поднимают карточку с соответствующим колокольчиком.

**Задание №3** Предложить детям собрать «музыкальную коллекцию», состоящую из музыкальных произведений на какую-то увлекательную для них тему.

**Развитие интеллектуальной музыкальности у одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Задание №1** Предлагаются для прослушивания разнохарактерные музыкальные произведения. Ребёнку даётся задание придумать свои названия мелодиям.

**Задание №2** Педагог предлагает детям сравнить звуки инструментов и звучащих предметов со звуками, например, осеннего парка. Звучание маракасов — шелест листьев, удары палочкой по стеклянному стаканчику — капли дождя, звуки барабанов — гром, удары металлических крышек друг о друга — молния и т. д. Ребёнку даётся задание озвучить зарисовки осеннего парка в тихую и ясную погоду, в дождливую и ненастную погоду.

**Задание №3** Предлагается детям сказка и даётся задание попробовать озвучить разными интонациями голоса главных героев в произведении детской литературы.

**Развитие интеллектуальной музыкальности у одарённого ребёнка 13-16 лет.**

**Задание №1** Предлагается детям басня или сказка и даётся задание попробовать озвучить разными интонациями голоса главных героев в произведениях детской литературы.

**Задание №2** Предложить детям создать семейный чат о музыке. Для этого надо повесить дома магнитную доску с портретами композиторов, под ними написать названия произведений, которые слушал любой из членов семьи, а также прикрепить свои впечатления от прослушанной музыки.

**Задание №3** Предложить детям для прослушивания, например русские народные песни «Степь да степь кругом», «Во поле берёза стояла» и т. д. Дать послушать мелодии без слов и спросить детей, о чём эти песни? Затем дать послушать песни со словами и спросить детей, почему мажорные напевы этих песен несут в себе такое содержание? Провести беседу с детьми о нравственной красоте русской души, о благородном отношении к людям.

**Игра № 8. Развитие эмоциональной восприимчивости.**

**Развитие эмоциональной восприимчивости у одарённого ребёнка 4-7 лет.**

**Задание №1** Предлагается ребёнку взять в руки воображаемый самолёт. Ребёнку даётся задание показать голосом и движением рук, как самолёт заводится, взлетает, летит то вверх, то прямо, то вниз, как гудит его мотор с разными звуками, динамикой.

**Задание №2** Предлагается детям произносить 8-10 скороговорок с разными интонациями (можно в разных темпах).

**Задание № 3** Предлагаются детям стихотворения, басни или сказки. Детям даётся задание нарисовать иллюстрации к ним.

***Развитие эмоциональной восприимчивости у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предлагается детям беседа о спектре настроений, которые существуют в жизни человека.

**Задание №2** Педагог предлагает детям увлекательную историю о старинном доме, в котором осталась одна картина художника, но изображение на ней стёрто. Но можно послушать музыку, и дать детям задание представить изображение на картине и описать своё настроение, чувства. Для прослушивания можно предложить, например: «Шутка», «Воздух» из Сюиты № 3, Прелюдия и fuga до минор (автор И. Бах), «Полёт шмеля» (автор Н. Римский-Корсаков), «Две смешные тётеньки поссорились» (автор А. Хачатурян), «Охотничья песенка», «Солдатский марш», «Первая утрата» (автор Р. Шуман).

**Задание №3** Предлагается детям для прослушивания, например, музыкальное произведение «Две смешные тётеньки поссорились» (автор А. Хачатурян). Детям даётся задание пофантазировать и составить совместный весёлый рассказ из жизни ребят.

***Развитие эмоциональной восприимчивости у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Предлагается детям беседа о спектре настроений, которые существуют в жизни человека.

**Задание №2** Педагог предлагает детям увлекательную историю о старинном доме, в котором осталась одна картина художника, но изображение на ней стёрто. Но можно послушать музыку, и дать детям задание представить изображение на картине и описать своё настроение, чувства. Для прослушивания можно предложить, например: Соната № 31 ля-бемоль мажор, соч. 110, «Лунная соната» (автор Л. Бетховен), Вальс «Весёлая прогулка» из цикла «Зарисовки» (автор В. Гаврилин), Симфония «Прощальная» (1, 2 части) (автор Й. Гайдн), Менуэт соль минор (автор Г. Гендель), «Лебедь» (автор К. Сен-Санс), Вальс «Сказки венского леса» (автор И. Штраус).

**Задание №3** Предлагается детям для прослушивания, например, музыкальное произведение «Забывтый мотив» из цикла «Настроения» (автор М. Таривердиев). Детям даётся задание пофантазировать и составить совместный рассказ из жизни ребят.

***Игра № 9. Развитие творческой музыкальности (сочинение музыки).***

***Развитие творческой музыкальности (сочинение музыки) у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Преподаватель предлагает пример, как можно изобразить рассказ о девочке Маше на инструментах (фортепиано, ксилофоне, барабане). «Маша проснулась и вышла из дома на улицу по лестнице (преподаватель исполняет поступенное движение мелодии вниз). Потом она позвала свою подружку Катю, и они стали играть в мячик (преподаватель исполняет разный ритм на барабане). Мама позвала Машу домой, и девочка побежала по лестнице вверх (преподаватель исполняет поступенное движение мелодии вверх). Можно предложить детям продолжить рассказ-музыку о Маше или сочинить свой.

**Задание №2** Предлагаются ребёнку картинки, например, «Зайка спит», «Зайка пляшет». Детям даётся задание сочинить к ним свою мелодию, которую можно спеть, сыграть на музыкальном инструменте.

**Задание №3** Предлагается ребёнку сочинить мелодию, например, на темы: «Усталые ноты» или «Задорные ноты».

***Развитие творческой музыкальности (сочинение музыки) у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предлагаются ребёнку картинки, например, «Заколдованный лес», «Снежинки», «Осенние листья», «Разноцветные бабочки». Детям даётся задание сочинить к ним свою мелодию, которую можно спеть, сыграть на музыкальном инструменте.

**Задание №2** Преподаватель предлагает ребёнку сочинить на инструменте этюд-фантазию под названием «Прятки нот».

**Задание №3** Преподаватель предлагает ребёнку сочинить на инструменте этюд-фантазию под названием «Путешествие маленького ручейка к морю».

***Развитие творческой музыкальности (сочинение музыки) у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Предлагается ребёнку прослушать музыкальные произведения или их фрагменты на тему «Вода»: «Океан-море синее» (автор Н. Римский-Корсаков), «Разговор ветра с морем» (автор К. Дебюсси), «Море» (автор М. Чюрленис), «Игра воды» (автор М. Равель), «Фонтан Аретузы» (автор К. Шимановский). Ребёнку даётся задание сочинить свою мелодию на тему «Вода» и дать ей название.

**Задание №2** Предлагается ребёнку прослушать музыкальный материал на тему «Птицы»: «Лебедь», «Кукушка», «Куры и петухи» (автор К. Сен-Санс), «Балет невылупившихся птенцов» (автор М. Мусоргский), «Песня жаворонка», «Лебединое озеро» (автор П. Чайковский). Ребёнку даётся задание сочинить свою мелодию на тему «Птицы» и дать ей название.

**Задание №3** Предлагается ребёнку прослушать фрагменты музыкальных произведений, где авторы использовали колокольный звон: хор «Славься» из оперы «Иван Сусанин» (автор М. Глинка), вступление «Рассвет на Москва-реке» к опере «Хованщина» (автор М. Мусоргский), вокально-симфоническая поэма «Колокола» (автор С. Рахманинов), кантата «Александр Невский» (автор С. Прокофьев). Ребёнку даётся задание сочинить свою мелодию на тему «Колокольный звон» и дать ей название.

***Игра № 10. Развитие музыкальных умений импровизировать.***

***Развитие музыкальных умений импровизировать у одарённого ребёнка 4-7 лет.***

**Задание №1** Предлагается ребёнку импровизировать на шумовых инструментах на фоне игры на инструменте (фортепиано, ксилофона) преподавателя.

**Задание №2** Преподаватель предлагает ребёнку прослушать различные песни и не доигрывает последний такт или последнюю фразу мелодии. Ребёнку даётся задание определить, какая из песен прозвучала полностью, а какая завершилась раньше времени, и просит ребёнка придумать, спеть голосом незавершённые фразы, такты.

**Задание №3** Предложить ребёнку произведение, где для изменения характера музыки можно заменить штрихи на противоположные, например, стаккато на легато и наоборот, и сыграть свою мелодию в новой интерпретации.

***Развитие музыкальных умений импровизировать у одарённого ребёнка 8-12 лет.***

**Задание №1** Предложить детям различную интерпретацию одного и того же произведения на разных инструментах.

**Задание №2** Предлагается ребёнку спеть собственную мелодию на любой слог, так чтобы она уложилась в аккомпанемент, который играет преподаватель.

**Задание №3** Предлагается ребёнку разукрасить любую мелодию мелизмами: форшлагами, трелями, группетто и мордентами и т.д., использовать опевание звука.

***Развитие музыкальных умений импровизировать у одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1** Предлагается ребёнку спеть собственную мелодию на любой слог, так чтобы она уложилась в аккомпанемент, который играет преподаватель.

**Задание №2** Предложить детям сочинить новый тип аккомпанемента, например, разложить аккорды на арпеджио или в интересном ритмическом движении в стиле польки и т.д.

**Задание №3** Предложить детям сочинить мелодию-ответ к известной мелодии (разговор двух персонажей). Реплики (вопрос-ответ) персонажей, например, можно перенести в разные регистры. Заменить движение вверх движением вниз и наоборот (зеркальное обращение мелодии), на длинных нотах применить репетиции (повторения несколько раз).

## 2.6. Кейс творческих заданий для работы с музыкально-одарёнными детьми

### *Творческие задания для одарённого ребёнка 4-7 лет.*

**Задание № 1. «Я дождик».** Предлагается ребёнку послушать песню «Дождик» (русская народная песня, обработка Т. Попатенко). Спрашиваем у ребенка, на какую погоду похожа музыка (дождливую или солнечную)? Ребёнку даётся задание сочинить и исполнить свою мелодию дождя (сильный, мелкий), похлопывая себя по коленкам или сыграть на музыкальном инструменте (фортепиано, ксилофоне).

**Задание №2 «Я композитор».** Предлагаются детям музыкальные запевы. Детям даётся задание спеть хором запев, а проигрыш каждый ребёнок придумывает свой, исполняет ритм или мелодию (на трещотках, барабанах, бубне, ксилофоне, маракасах).

1.Трещоточки играют, весело трещат,  
Песню начинают очень громко так.

2.Барабан играет, весело ему,  
Песню продолжает очень бодро он.

3.Бубен наш играет, весело ему,  
Песню продолжает очень звонко он.

4.Ксилофон играет, весело ему,  
Песню украшает серебристый звон.

5.Маракас играет, весело гремит,  
Песню завершает, мягко он шуршит.

**Задание № 3 «Я дирижёр».** Предлагается ребёнку дирижировать оркестром из 3-4 шумовых инструментов, солирующих по очереди или в ансамбле.

**Задание № 4 «Вопрос-ответ»** Детям даётся задание сочинить песню, состоящую из музыкальных вопросов и ответов на мотив русской народной песни «Где ж ты был, наш чёрный баран».

Музыкальный вопрос преподавателя	Музыкальный ответ ребёнка
Где ж ты был, наш Лёшенька, дружок?-	Я домой ходил.
Что ты там делал, Лёшенька, дружок?	Я посуду мыл.
Как ты мыл посуду, Лёшенька дружок?	Ручками, ручками я посуду мыл.

**Задание № 5 «Волшебный телефон».** Предлагаются детям иллюстрации пройденных песен с номерами от одного до девяти. Ребёнок

вращает диск старого телефона, например, под цифрой один. Преподаватель показывает картинку «Журавля» под номером один. Дети хором или индивидуально поют русскую народную песню «Долговязый журавель» и т.д.

**Задание № 6 «Что лев не знает».** Предлагается детям музыкальный запев на мотив русской народной песни:

«Лев совсем зимы не знает. И какой зима бывает. К кому бубен придет. Тот и льву ответ даёт».

Дети идут по кругу с песней и передают друг другу бубен на каждое слово стиха. Ребёнок, у которого остаётся бубен в руках в момент окончания песни, отвечает: зима холодная, снежная и т.д. Вместо «зима» можно вставить и охарактеризовать любое слово, например, «весна», «лето», «дождь» и т.д.

**Задание № 7 «Музыкальная шкатулка».** Предлагаются иллюстрации к произведениям, например, оловянные солдатики, танцующие дети, красивая кукла и т.д. Преподаватель играет музыкальные произведения. Детям даётся задание вспомнить пройденный материал и выбрать соответствующую иллюстрацию к произведениям «Марш оловянных солдатиков» (автор П. Чайковский), «Детская полька» (автор М. Глинка), «Новая кукла» (автор П. Чайковский) и т.д.

**Задание № 8 «Я композитор».** Предлагается детям музыкальный запев на мотив русской народной песни:

«Возьми дудочку скорей, сыграй песенку быстрей».

Детям даётся задание спеть хором запев и сочинить своё продолжение песни. Исполнить голосом свою мелодию на любой слог «та» или «ля» или сыграть на музыкальном инструменте.

**Задание № 9 «Танцевальный Калейдоскоп».** Предлагается детям плейлист с музыкой разных жанров. Детям даётся задание танцевать под музыку разными движениями, отвечающие характеру произведения.

**Задание № 10 «Смешной костюм».** Предлагается детям коробка с разными масками, накладными усами, носами, хвостами, бантами и т.д. Дети под музыку передают коробку по кругу. Как только преподаватель делает паузу, ребёнок, у которого оказалась коробка, не глядя, достаёт атрибут и надевает на себя. Ребёнок с самым смешным костюмом побеждает в этой игре.



**Творческие задания для одарённого ребёнка 8-12 лет.**

**Задание №1 «Музыкальный магазин».** Покупатель (ребёнок) приходит в музыкальный магазин за музыкальным инструментом и просит продемонстрировать товар. Продавец (ребёнок) должен сыграть свою придуманную мелодию, или исполнить какой-нибудь ритмический рисунок на инструменте. Покупатель также может купить песню, он просит продавца исполнить голосом музыкальное произведение.

**Задание №2 «Я дирижёр».** Предлагается ребёнку стать дирижёром хора или инструментального ансамбля и попробовать свои силы в дирижировании.

**Задание №4 «Я редактор».** Предлагается ребёнку нотный текст без нотно-музыкальных обозначений (штриховых, динамических, аппликатурных). Детям даётся задание придумать название музыке, в соответствии с задуманным образом, спеть или сыграть на инструменте музыкальное произведение в своей интерпретации.

**Задание №5 «Я Море».** Предлагается ребёнку представить себя «морем». Ребёнку даётся задание сочинить музыку моря (море тихое, с мягкими волнами, волны бьются об утёсы, море взволнованное, море во время шторма и т.д.). Исполнить голосом или сыграть на инструменте своё музыкальное произведение.

**Задание № 6 «Я поэт и композитор».** Детям даётся задание придумать рифму к слогам, сочинить мелодию и исполнить попевки.

РА! РА! РА! Мышкин домик звать (нора).

РО! РО! РО! Потерял павлин (перо).

РУ! РУ! РУ! Скачет с сумкой (кенгуру).

РЮ! РЮ! РЮ! Макароны я (варю).

ЛА! ЛА! ЛА! Есть у птицы два (крыла).

ЛО! ЛО! ЛО! Едем к бабушке в (село).

ЛУ! ЛУ! ЛУ! Нитку вдели мы в (иглу).

БА-БА-БА! У верблюда два (горба).

ГА-ГА-ГА! Есть у речки (берега).

ЧА! ЧА! ЧА! Птицы нет черней (грача).

ЧИ! ЧИ! ЧИ! В Пасху дарят (куличи).

ЩИ! ЩИ! ЩИ! В дождь наденем мы (плащи).

ЖИ-ЖИ-ЖИ! В прорубь прыгают (моржи).

ЖУ-ЖУ-ЖУ! Волк не страшен лишь (ежу).

ЦЫ! ЦЫ! ЦЫ! Солим в бочках (огурцы).

**Задание № 7 «Музыкальные карты»** Предлагаются детям музыкальные карты от «до» первой октавы и включительно до «до» второй октавы. Восемь карт – красных, восемь карт – синих, восемь карт – зелёных, восемь карт – жёлтых. Всего 36 карт. Из одной стопки карт, перевернутых изображением вниз, дети берут по одной карте. Высокие ноты «бьют» низкие ноты. Победил тот, кто больше заберёт себе карт.

Победивший в игре ребёнок, составляет мелодию из своих трофейных карт и исполняет её голосом или на музыкальном инструменте.

**Задание № 8 «Хлопушки».** Дети становятся парами. Преподаватель играет разные музыкальные произведения. Детям даётся задание хлопать сильные доли в свои ладони, а слабые доли хлопать в ладони с соседом в паре.

**Задание № 9 «Ритмический танец».** Предлагается детям придумать символы (треугольник, квадрат, круг и т.д.), с помощью которых можно будет понять, где выбивать ритм: по столу, по бедру, по коленям и т.д.. Детям даётся задание нарисовать схему и исполнить свой ритмический танец.

**Задание № 10 «Угадай песню».** Предлагаются детям напечатанные названия песен на листах бумаги. Дети делятся на две команды. Ребёнок из одной команды берёт лист с названием песни из коробки и изображает содержание песни с помощью пантомимы. Дети из другой команды пытаются отгадать музыкальное произведение.

### ***Творческие задания для одарённого ребёнка 13-16 лет.***

**Задание №1 «Я художник».** Предлагается ребёнку прослушать цикл музыки «Картинки с выставки» (автор М. Мусоргский). Детям даётся задание описать свои представления, эмоции, которые вызывает музыка и нарисовать свои образы.

**Задание №2 «Музыка путешествия».** Предлагается детям кругосветное путешествие. Детям даётся задание придумать какие дороги попадутся им на пути (плыть по морю на лодке, пробираться через джунгли, лезть по горам и т.д.). Можно нарисовать образы, изобразить характерные движения, сочинить музыку, спеть или исполнить на инструменте музыкальное произведение. То же самое на тему: «В зоопарке», «Летний день», «Зимний день», «В лесу» и т.д.

**Задание №3 «Я композитор».** Детям даётся задание сочинить песню к ролевой игре «Ворон и воробей под дождём». Один ребёнок исполняет дождь (например, на одной ноте в разном ритме с разной динамикой). Второй ребёнок сочиняет музыкальный диалог Ворона (мудрого, старого, неторопливого). Третий ребёнок сочиняет музыкальный диалог Воробья (пугливого, суетливого, скачущего). В соответствии с задуманными образами, спеть или сыграть на инструменте музыкальное произведение. То же самое на тему: «Медведь и лиса под дождём», «Медведь и муравей под дождём» и т.д.

**Задание №4 «Я редактор».** Предлагается детям взять любую мажорную мелодию и оминорить её, минорную – омажорить. Детям даётся задание исполнить музыкальные произведения в новых ладах.

**Задание №5 «Я джазовый виртуоз».** Предлагается детям произведение с классической гармонией (соната). Детям даётся задание классическую гармонию заменить джазовой в музыкальном произведении.

**Задание №6 «Собери песню».** Предлагаются детям напечатанные тексты разных песен на листах бумаги, разрезанные по предложениям. Детям даётся задание собрать свою песню из предложений, сочинить мелодию, исполнить свои музыкальные произведения.

**Задание №7 «Живые клавиши».** Дети выстраиваются в линию. Каждый ребёнок это клавиша со своим звуком. Преподаватель дотрагивается до ребёнка, как бы нажимая на клавишу, и играет голосом детей гамму, интервалы, аккорды или песню.

**Задание №8 «Придумай смешное имя интервалу»** Предлагается детям придумать каждому интервалу своё смешное прозвище. Например, ч.1 - надоеда, м.2 - нытик, б.2 - озорник, б.3 - красotka, ч.4 - храбрец, ч.5 - молодец, б.6 - фантазёр, б.7 - непоседа, ч.8 - домосед. Детям даётся задание нарисовать смешные иллюстрации к каждому звуковому интервалу.

**Задание №9 «Угадай-ка».** Преподаватель играет интервалы на музыкальном инструменте. Детям даётся задание отгадать и поднять карточку-иллюстрацию с соответствующим интервалом вверх. Побеждает тот, кто безошибочно угадывает все интервалы.

**Задание №10 «Я лучший голос рекламы».** Предлагаются детям музыкальные инструменты, и даётся задание придумать мелодию и текст к рекламе любого продукта.

**Литература к разделу II**  
(для самостоятельного изучения)

236. Аверина, В. А. К вопросу о подборе диагностического инструментария для выявления одарённых детей / В. А. Аверина, О. А. Герасименко, Е. В. Панферова // Психолого-педагогическое сопровождение одаренного ребёнка: проблемы, направления, подходы, условия : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол. : К. Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 48-51.

237. Бабурян, А. И. Методы и приёмы обучения пению одарённых детей / А. И. Бабурян, А. О. Гетманенко // Доп. образование и воспитание. – 2015. – № 10. – С. 21-27.

238. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: учебное пособие для студ. высш. уч. Заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2012. – 320 с.

239. Бондаренко, Ю. В. Современные технологии в работе с одарёнными детьми / Ю. В. Бондаренко // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 1. – С. 14-20.

240. Видяпина, А. А. Создание творческой среды для развития одарённости на уроках музыки и искусства / А. А. Видяпина // Одарённый ребёнок. – 2015. – № 1. – С. 28-34.

241. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н. Ф. Вишнякова. – Минск : Высшая школа, 1995. – 240 с.

242. Волченко, Е. Н. Творческая группа учителей: опыт внутришкольной системы повышения квалификации педагогов, работающих с одарёнными детьми: учебное пособие / Е. Н. Волченко. // Методист. – 2015. – № 1. – С. 58-61.

243. Горбанёва, Е. В. Перспективы личностного развития одарённых детей / Е. В. Горбанёва, К. М. Гайдар // Психолого-педагогическое сопровождение одарённого ребёнка: проблемы, направления, подходы, условия : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Тула, 9 апр. 2020 г.) / редкол.: К. Ю. Брешковская [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 146-149. – ISBN 978-5-907313-21-7.

244. Грецов, А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.

245. Диагностика одарённости: учеб. пособие / Авторы составители : А. К. Белоусова, О. В. Барсукова, Д. Ф. Даутов, А. В. Короченцева, Ю. А. Мочалова, Е. А. Суроедова. – М.: РУСАЙНС, 2023. – 274 с.

246. Диагностика одарённости учащихся: сборник диагностических методик / Авторы составители : И. А. Галацкова,

М. В. Губина; под ред. Л. И. Пентехиной. – Ульяновск : УлГТУ, 2012. – 190 с.

247. Доровской, А. И. Сто советов по развитию одарённости детей: Родителям, воспитателям, учителям / А. И. Доровский. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 310 с.

248. Зырянова, С. М., Ферзалиева, А. Т. Развитие музыкальной одарённости в период дошкольного детства / М. С. Зырянова, А. Т. Ферзалиева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 121-128.

249. Кинчер, Дж. Книга о тебе: 40 тестов-самоисследований / Дж. Кинчер. – СПб. : Питер: Питер-пресс, 1997. – 220 с.

250. Лебедева, Л. В. Как воспитать Вивальди? / Л. В. Лебедева // Образование в современной школе. – 2015. – № 3-4. – С. 30-31.

251. Лосева, А. А. Психологическая диагностика одарённости: учебное пособие для вузов / А. А. Лосева. – М. : Академический проект, 2004. – 174 с.

252. Лосева, С. Н. Психология музыкальной одарённости: учебно-методическое пособие / С. Н. Лосева. – М.: Университетская книга, 2017. – 85 с.

253. Лукьянова, М. И., Губина, М. В. Развитие абнотивности педагога / М. И. Лукьянова, М. В. Губина. – Ульяновск: УлГТУ, 2017. – 280 с.

254. Морозов, А. В., Чернилевский, Д. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2 изд. исправ. и дополн. – М.: Академический Проект, 2020. – 560 с.

255. Одарённые дети: сборник методик по выявлению способностей и одарённости детей / Составители Л. Ф. Васильченко, Я. П. Атласова. – СПб.: ДДТ «На реке Сестре», 2014. – 2-е изд. – 39 с.

256. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для СПО / В. И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 380 с.

257. Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития: утв. пост. Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 // Вестник образования. – 2015. – № 24. – С. 19-26.

258. Савенков, А. И. Психология детской одарённости: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 334 с.

259. Старчеус, М. С. Личность музыканта / М. С. Старчеус. – М.: Московская гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2012. – 846 с.

260. Таллибулина, М.Т. Методы психологической диагностики музыкальной одарённости : методическое пособие / М. Т. Таллибулина. – Изд. 3-е, стер. – М.; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 131 с.

261. Таллибулина, М. Т. Музыкальная одарённость: модель структуры, методы выявления и развития: монография / М. Т. Таллибулина. – Пермь, 2011. – 279 с.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Габдулхаков, В. Ф.* Одарённый ребёнок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одарённости и девиации: монография / Москва: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258с.
2. *Кашанов, М. М.* Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета Серия Философия. Психология. Педагогика 2019. – т. 29, вып. – 2. С. 137– 147.
3. *Кашанов, М. М.* Психология творческого мышления профессионала. Монография. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – 688 с.
4. *Лаврова, Ю. Б.* Технологический аспект формирования абнотивности у будущих преподавателей – музыкантов / Ю. Б. Лаврова // Психология образования в поликультурном пространстве. – Елец: Издатель ФГБОУ ВО Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2024. – № 1 (65). С. 97–104.
5. *Лаврова, Ю.Б.* Препятствия и стимулы в процессе формирования абнотивности студентов колледжа искусств Ю. Б. Лаврова // КАНТ. – Ставрополь: Издатель ООО «Издательство Ставролит» – 2024. – №1(50). – С. 255-261.
6. *Лаврова, Ю. Б.* Практико-ориентированная модель формирования абнотивности студентов колледжа искусств / Ю. Б. Лаврова, И.Э. Рахимбаева // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология Педагогика. – Саратов : Издательство Саратовский университет, 2021. – № 21 (1). – С. 111 – 115.
7. *Лаврова, Ю. Б.* Актуальные проблемы формирования абнотивности у студентов колледжа искусств: теоретический аспект / Ю. Б. Лаврова // Образование и культурное пространство. Серия: Педагогика, психология. – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт культуры», 2023. – № 3. – С. 48 – 55.
8. *Лаврова, Ю. Б.* Роль процессов «самости» в формировании абнотивности студентов колледжа искусств / Ю. Б. Лаврова // Образование и культурное пространство. Серия: Педагогика, психология. – Орел: Издательство ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт культуры», 2023. – № 4. – С. 54 – 61.
9. *Лаврова, Ю. Б.* Компоненты учебного процесса дисциплины «Постановка народного голоса» в обучении будущего исполнителя народно-певческого искусства / Ю. Б. Лаврова // Общество: социология,

психология, педагогика. – Краснодар: Издательство ООО Издательский дом «Хорс», 2016. – № 11. – С. 102– 104.

10. *Лаврова, Ю. Б.* Мотивационный аспект в развитии конкурентноспособной личности исполнителя народно-певческого искусства в процессе профессиональной подготовки / Ю. Б. Лаврова // Общество: социология, психология, педагогика. – Краснодар: Издательство ООО Издательский дом «Хорс», 2017. – № 4. – С. 76– 79.

11. *Лаврова, Ю. Б.* Специфика преподавания дисциплины «Чтение хоровых партитур на отделении «Сольное и хоровое народное пение» в колледже искусств / Ю. Б. Лаврова // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции: «Учитель-ученик: проблемы методики музыкального образования». Выпуск II. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2016 г. – С. 218 – 224.

12. *Лаврова, Ю. Б.* Репертуар как фактор формирования положительной мотивации к учебной деятельности будущего певца народно-певческого искусства / Ю. Б. Лаврова, И. Э. Рахимбаева // Материалы V Международной научно-практической конференции: «Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области». Выпуск V. – Саратов: ИЦ «Наука», 2017. — С. 184 — 191.

13. *Лаврова, Ю. Б.* Формирование надситуативной активности в познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки у студентов колледжа искусств / Ю. Б. Лаврова // Материалы VI Межрегиональной молодежной практико-ориентированной конференции: «Образование и культура как фактор развития региона» – Жирновск: ГБПОУ «Жирновский педагогический колледж». 2018 г. – С. 116– 118.

14. *Лаврова, Ю. Б.* Формирование надситуативной активности у студентов специальности «Сольное и хоровое народное пение» в рамках учебной дисциплины «Репертуар Детской музыкальной школы» / Ю. Б. Лаврова // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции: «Проблемы этнокультурного развития личности в процессе многоуровневого народно-певческого образования» – Орел: ФГБОУ ВПО «Орловский государственный институт культуры», 16-17 мая 2019 г. – С. 41 – 45.

15. *Лаврова, Ю. Б.* Формирование абнотивности студентов колледжа искусств как актуальная проблема современного образования / Ю. Б. Лаврова // Материалы Международной научно-практической конференции: «Культурное наследие г. Саратова и Саратовской области». – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 14-17 октября 2020 г. – С. 380 – 386. .

16. *Лаврова, Ю. Б.* К вопросу о качествах личности, необходимых для формирования абнотивности у преподавателей народно-певческого искусства / Ю. Б. Лаврова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: «Традиционное народно-певческое искусство: изучение, исполнительство, преподавание». – Орел: ФГБОУ ВПО

«Орловский государственный институт культуры», 16-17 мая 2022 г. – С. 25 – 28.

17. *Лаврова, Ю. Б.* Интегративный и личностно – ориентированный подходы в процессе формирования абнотивности у студентов колледжей искусств / Ю. Б. Лаврова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: «Интеграция, эволюция, модернизация: пути развития науки и образования». – Челябинск: Издательство МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 17 августа 2023 г. – С. 84 – 87.

18. *Лаврова, Ю. Б.* Абнотивность как индикатор профессиональных компетенций студентов колледжа искусств» / Ю. Б. Лаврова // Сборник статей Международной научно-практической конференции: «Стратегии успеха: инновационные методы, технологии и практики для достижения глобального прогресса» – Уфа: Аэтерна, г. Ижевск, РФ, 15 июля 2024 г. – С. 90 – 92.





профессиональными и специальными знаниями по предмету)									
Методический (владение традиционными и нетрадиционными методиками преподавания музыки)									
Мотивационный (умение создать интерес и управлять познавательной мотивацией обучающихся)									
Организаторский (умение эффективно организовать собственную деятельность и образовательный процесс)									
Коммуникативный (умение установить комфортный психологический климат в коллективе, эффективно общаться с детьми, родителями и коллегами)									
Инновационный (стремление к профессиональному саморазвитию, самореализации, направленность на работу с музыкально одарёнными детьми)									

#### **4. Технологическо-операционный компонент моей абнотивности**

Проверьте наличие/отсутствие у Вас умений работы с музыкально одарёнными детьми. Для этого пройдите анкетирование и тестирование: анкета «Уровень аналитических способностей преподавателя» (М.Г. Хорошевский); методика выявления степени развития у будущего педагога организаторских способностей (В.В. Синявский, В.А. Федорошин). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

Показатель	2 семестр 1 курса			6 семестр			8 семестр		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Аналитические умения									
Организаторские умения									

Для более объективной оценки Вашей абнотивности, перечислите, пожалуйста,

следующее:

- с какими диагностическими методиками музыкальной одарённости Вы знакомы?

2 семестр 1 курса:

---



---



---

6 семестр:

---



---



---

8 семестр:

---



---



---

- с какими методиками или приёмами работы с музыкально одарёнными детьми Вы знакомы (авторские школы обучения игре на каком-либо музыкальном инструменте; авторские техники вокала; авторский репертуарный план для музыкально одарённых детей; приёмы обучения технически сложным элементам музыкального исполнительства и т.д.)?

2 семестр 1 курса:

---



---



---

6 семестр:

---



---



---

8 семестр:

---



---



---

- какие психолого-педагогические приёмы работы Вы могли бы использовать в своей преподавательской работе с ребёнком, имеющим личностные проблемы (стеснительность, эгоизм, гипертрофированная эмоциональность, конфликтность, перфекционизм)?

2 семестр 1 курса:

---



---



---

6 семестр:

---



---



---

8 семестр:

---



---



---

### 5. Результативно-рефлексивный компонент моей абнотивности

Оцените Вашу рефлексию. Для этого пройдите тест «Индивидуальная мера рефлексивности» (С.А. Трифонова). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

Показатель	2 семестр 1 курса			6 семестр			8 семестр		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	0-3 стен	4-6 стен	7 и более	0-3 стен	4-6 стен	7 и более	0-3 стен	4-6 стен	7 и более
Индивидуальная мера рефлексивности									

### 6. Аксиологический компонент моей абнотивности

Проверьте Вашу аксиологическую направленность. Для этого воспользуйтесь методикой диагностики ценностных ориентаций в карьере преподавателя «Якоря карьеры» (разработка Э. Шейн, перевод В.А. Чикер, В.Э. Винокурова, адаптация Ю.Б. Лаврова); методикой диагностики самоактуализации личности (А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

№ п/п	Показатель	2 семестр 1 курса			6 семестр			8 семестр		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Методика «Якоря карьеры»										
1	Профессиональная компетентность									
2	Менеджмент									
3	Автономия (независимость)									
4	Стабильность работы									
5	Стабильность места жительства									
6	Ориентация на общественные ценности, гуманистические смыслы педагогики									
7	Вызов									
8	Интеграция стилей жизни									
9	Предпринимательство									

	льство										
<b>Методика диагностики самоактуализации личности</b>											
1	Ориентация во времени										
2	Ценности										
3	Взгляд на природу человека										
4	Потребность в познании										
5	Креативность (стремление к творчеству)										
6	Автономность										
7	Спонтанность										
8	Самопонимание										
9	Аутосимпатия										
10	Контактность										
11	Гибкость в общении										

### 7. Аутопсихологический компонент моей абнотивности

Оцените Ваши аутопсихологические качества. Для этого пройдите тесты «Оценка аутопсихологической компетентности» (Л.А. Степнова); «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» (Л.И. Вассерман, Н.В. Гуменюк). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

Тест «Оценка аутопсихологической компетентности»											
2 семестр 1 курса				6 семестр				8 семестр			
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Завышенный	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Завышенный	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Завышенный
Тест «Диагностика стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях»											
А	А1	А,Б	Б,Б1	А	А1	А,Б	Б,Б1	А	А1	А,Б	Б,Б1

### 8. Эмпатия как компонент моей абнотивности

Определите, насколько в Вас присутствует эмпатия. Для этого пройдите тест «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, Н. Эпштейн). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

Тест «Шкала эмоционального отклика»											
2 семестр 1 курса				6 семестр				8 семестр			
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий

### 9. Социальный интеллект как компонент моей абнотивности

Проверьте свой социальный интеллект. Для этого воспользуйтесь опросником «Социально-коммуникативная компетентность» (Р.В. Овчарова). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

Показатель	2 семестр 1 курса			6 семестр			8 семестр		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Социально-коммуникативная									

неуклюжесть									
Нетерпимость к неопределённости									
Чрезмерное стремление к конформности									
Повышенное стремление к статусному росту									
Ориентация на избегание неудач									
Фрустрационная нетолерантность									

**10. Актуальная креативность как компонент моей абнотивности**

Оцените Вашу креативность. Для этого пройдите тесты «Ваша креативность» (С.А. Трофимова); «Самооценка уровня творческих способностей» (Дж. Кинчер). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

2 семестр 1 курса			6 семестр			8 семестр		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Тест «Ваша креативность»								
Тест «Самооценка уровня творческих способностей»								

Определите уровень Вашей абнотивности. Для этого воспользуйтесь методикой на определение уровня абнотивности (Ю.А. Адушева, М.М. Кашапов в адаптации Ю.Б. Лавровой). Результаты (отметьте +) занесите в таблицу.

2 семестр 1 курса			6 семестр			8 семестр		
Низкий Уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень

**Мои результаты:**

Мои музыкально-творческие, музыкально-педагогические достижения, победы (участие в концертах, конкурсах, фестивалях, проектах, акциях, положительные наработки педагогической практики, публикации и др.)	Мои промахи, недочёты
2 семестр 1 курса	
1.	
2.	
3.	
6 семестр	
1.	
2.	
3.	
8 семестр	
1.	
2.	
3.	

**Причины моих нереализованных задач, неудач:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

---

***Возможные пути и сроки достижения поставленных задач:***

---

---

---

## ПРИЛОЖЕНИЕ Ц

**Диагностические данные уровня сформированности абнотивности  
студентов (Э) и (К) на формирующем этапе эксперимента  
(по материалам диссертационного исследования Ю.Б. Лавровой)**

Количество измеряемых показателей	ЭГ группа (54 человека)				КГ группа (54 человека)			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	0	4	45	5	29	22	2	1
2	8	27	9	10	18	28	4	4
3	8	29	10	7	17	27	3	7
4	4	27	20	3	34	15	2	3
5	13	28	9	4	18	28	4	4
6	17	20	8	9	17	29	8	0
7	2	25	17	10	39	14	1	0
8	11	25	8	10	19	22	8	5
9	11	15	20	8	37	15	1	1
10	8	21	13	12	12	37	5	0
11	18	31	3	2	38	11	3	2
12	23	24	5	2	23	24	5	2
13	27	22	4	1	27	22	4	1
14	27	21	3	3	27	21	3	3
15	5	31	3	15	3	36	15	0
16	7	15	24	8	28	15	4	7
17	1	10	26	17	13	19	20	2
18	2	9	26	17	51	1	2	0
Итого:	0	384	506	429	0	386	188	126



## ПРИЛОЖЕНИЕ Ч

**Диагностические данные уровня сформированности абнотивности  
студентов (Э) и (К) на заключительном этапе эксперимента**

Количество измеряемых показателей	ЭГ группа (54 человека)				КГ группа (54 человека)			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	0	2	21	31	29	21	3	1
2	0	15	18	21	10	30	8	6
3	0	7	20	27	7	30	9	8
4	0	6	20	28	29	15	7	3
5	6	11	19	18	9	29	8	8
6	4	10	23	17	15	29	9	1
7	0	8	24	22	38	15	1	0
8	3	18	15	18	14	21	13	6
9	7	14	24	9	33	16	4	1
10	3	10	27	14	10	38	5	1
11	5	11	28	10	35	12	5	2
12	4	8	22	20	22	24	5	3
13	17	14	16	7	24	24	5	1
14	16	15	15	8	25	21	5	3
15	4	7	22	21	3	33	17	1
16	3	5	34	12	24	14	8	8
17	0	11	16	27	13	19	18	4
18	0	3	25	26	48	4	2	0
Итого:	0	175	778	1008	0	395	264	171