

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования города Москвы «Московский государственный институт
музыки имени А.Г. Шнитке»

На правах рукописи

Стародубровская Екатерина Алексеевна

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА
(НА ПРИМЕРЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ)**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Корсакова Ирина Анатольевна
доктор культурологии,
кандидат философских наук, доцент

Москва – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
 ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	 21
1.1. Опыт психолого-педагогических исследований развития эмоционального интеллекта.....	21
1.2. Специфика развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа	38
1.3. Теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа	55
Выводы по первой главе	70
 ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА (на примере музыкального колледжа МГИМ им. А.Г. Шнитке)	 74
2.1. Критерии и диагностика развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа	74
2.2. Программа развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано.....	91
2.3. Анализ результатов и итоги опытно-экспериментальной работы.....	113
Выводы по второй главе	124
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ	 127
 СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	 131
 ПРИЛОЖЕНИЯ	 155

Приложение 1. Карта педагогического наблюдения за поведением студента на занятии	155
Приложение 2. Методика «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка	158
Приложение 3. Методика ЭмИн Д.В. Люсина.....	161
Приложение 4. Методика «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой	166
Приложение 5. Авторская анкета по выявлению уровня развития когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта.....	170
Приложение 6. Программа развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано	175
Приложение 7. Нотный пример: С. Рахманинов «Музыкальный момент»	197
Приложение 8. Нотный пример: Ф. Мендельсон «Дуэт»	200
Приложение 9. Таблица критических значений критерия Манна-Уитни (U)	205
Приложение 10. Расчёты достоверности по U-критерию Манна-Уитни	206
Приложение 11. Расчёты достоверности по Т-критерию Вилкоксона	218
Приложение 12. Рекомендации для преподавателей по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.....	224

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное отечественное профессиональное образование опирается на личностно-ориентированный подход, направленный на развитие саморегуляции и совершенствование социального поведения субъектов учебной деятельности. Этот подход предполагает, что образованный человек, соответствуя жизненным реалиям, должен обладать не только высоким познавательным интеллектом, но и развитым эмоциональным миром, культурой чувств, эмпатией и ценностно-нравственными ориентирами. Концептуальные основы современной системы профессионального образования разрабатываются и строятся с учетом социально-культурных требований, предусмотренных в Проекте Минпросвещения РФ Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в сфере СПО на период до 2030 года (октябрь 2020 г.). В Стратегии представлены задачи по организации образовательной системы, направленной на подготовку обучающихся, получающих среднее профессиональное образование, к постоянно меняющейся действительности и нестабильными коммуникационными взаимоотношениями в социуме; отмечена целесообразность создания условий для успешной социализации и самореализации обучающихся, а также необходимость воспитывать у студентов такие человеческие качества, как самоуважение и понимание других; широта взглядов и сознательное управление разноплановыми отношениями, возникающими в процессе жизнедеятельности; стремление организовать собственную жизнь и сохранить терпимость и доброжелательность в общении с людьми.

В этих условиях обращение к вопросам развития эмоционального интеллекта обучающихся в системе СПО (среднего профессионального образования) является актуальным и закономерным, поскольку, в условиях перманентных изменений, происходящих в обществе, в сфере креативных индустрий существует востребованность в молодых специалистах творческих

специальностей, обладающих гибкими навыками. Необходимость обеспечения профессиональной подготовки таких специалистов отражена в статье 13. «Образовательная поддержка и консультационная поддержка в сфере креативных индустрий» Федерального закона «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации» от 08.08.2024 N 330-ФЗ (последняя редакция).

Возможность решения вышеназванных задач должны обеспечить специально разработанные педагогические условия, в том числе для студентов-музыкантов.

В.А. Сухомлинский считал, что «музыка – это язык чувств», выразив мнение, распространенное в культурной среде XIX века о том, что музыкант в большей мере должен уметь передать слушателю со сцены эмоциональный контекст произведения, жить чувствами, вслушиваться в них, а не подчинять их рациональному анализу, осознанию и контролю. Однако именно музыкант, как никто другой, должен полноценно владеть этим «языком чувств», быть «эмоционально образованным», чтобы свободно оперировать эмоциями в профессиональной деятельности и в общественной жизни. В настоящее время в требованиях ФГОС СПО к результатам освоения программы подготовки специалистов в музыкальном колледже прописаны компетенции, требующие развитого эмоционального интеллекта музыкантов (общие компетенции: ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4; профессиональные компетенции: ПК-1.1, ПК-1.2, ПК-1.3, ПК-1.4, ПК-1.7, ПК-2.2, ПК-2.3, ПК-2.6, ПК-2.7, ПК-2.9). Однако разработанных программ по формированию этих компетенций недостаточно. Необходимы технологии, которые будут направлены не только на формирование исполнительского мастерства музыкантов – будущих исполнителей и педагогов, но и на их социальную адаптацию и полноценную самореализацию в разнообразной профессиональной и жизненной среде. Эмоциональная грамотность, социальная и профессиональная адаптация и самореализация заложены в комплекс способностей и навыков эмоционального интеллекта, развитие которого способствует опыту

социализации и общественного развития, творческого взаимодействия в больших и малых музыкальных коллективах, межсубъектного общения «учитель-ученик», и этот опыт будет влиять на успешность их будущей исполнительской, музыкально-педагогической профессиональной деятельности и общей жизненной успешности. Таким образом, эмоциональный интеллект является комплексом навыков и способностей, входящих в структуру личностно-профессиональных качеств музыканта.

Эти особенности личностно-профессионального становления студентов музыкальных колледжей в современных общественных условиях дают основания говорить о необходимости совершенствования профессиональной целенаправленной деятельности преподавателей колледжей по формированию эмоционального интеллекта обучающихся.

Действенным инструментом преподавателя в работе над личностным и профессиональным развитием обучающихся является осведомленность об эмоциональной сфере, а наиболее благоприятной формой занятий для его развития становятся *индивидуальные занятия* педагога со студентом-музыкантом, позволяющие вести работу с учетом индивидуальных особенностей обучающегося.

Федеральный проект «Молодые профессионалы» национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) предусматривает модернизацию профессионального образования за счет внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ во всех профессиональных образовательных организациях СПО. Поэтому необходимо внедрение в образовательный процесс программ развития эмоционального интеллекта студентов-музыкантов, формирующих специальные аналитико-адаптивные способности, которые помогали бы им в анализе профессиональной деятельности и учебно-творческих взаимоотношениях, в осознанности поведения и принятия решений, а также в успешном социальном взаимодействии и жизненном

благополучии. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью построения эффективной теоретической модели развития эмоционального интеллекта будущих музыкантов и ее практической реализации в специально разработанной программе для студентов музыкальных колледжей.

Степень научной разработанности проблемы исследования.

Проблема развития эмоционального интеллекта в контексте профессионального музыкального образования остается малоизученной. Однако некоторые аспекты этой темы нашли своё отражение в следующих научных исследованиях. Вопросы *профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей и педагогов в сфере культуры и искусства* раскрываются в трудах ученых Э.Б. Абдуллина, А.Д. Алексеева, Н.И. Голубовской, Д.К. Кирнарской, Т.А. Колышевой, И.А. Корсаковой, Б.Л. Кременштейн, И.Э. Рахимбаевой, О.П. Радыновой и др. *Искусство фортепианного интонирования и интерпретации* раскрыты в исследованиях Б.В. Асафьева, А.В. Малинковской, В.В. Медушевского, Г.Л. Князевой, А.В. Тороповой, и др. Вопросы *творческой коммуникации* рассматриваются в исследованиях А.В. Моздыкова, Е.А. Радзецкой, П.А. Хазанова др. Проблемы *сценического самочувствия* исследовали Л.А. Баренбойм, Ю.А. Литвиненко, Г.М. Цыпин и др. Проблемами *эмоциональности в музыкальном образовании* занимались такие исследователи, как Р.Г. Кадыров, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, В.Г. Ражников, В.И. Петрушин, Б.М. Теплов, Ю.А. Цагарелли и др. Вопросы *воспитания музыкантов в системе среднего профессионального образования* раскрыты в трудах Г.Н. Казанцевой, Т.А. Лыковой, А.Г. Маджуга, А.Б. Печерской, В.С. Собкина, Р.Р. Шайхутдинова, А.П. Щапова и др. Проблемы *индивидуального музыкального обучения* исследовали Л.А. Баренбойм, Г.Ф. Кимеклис, Б.Л. Кременштейн, Г.Г. Нейгауз, М.Э. Фейгин, Г.М. Цыпин и др. Указанные выше авторы исходят из того, что основой музыкального исполнительства является в основном выразительное интонирование, однако в них достаточно редко поднимаются

вопросы развития эмоционального интеллекта обучающихся. Установлено, что творчески одаренные индивиды, которым присуща высокая эмоциональная лабильность, сложно адаптируются в социуме. Это показал в своей концепции неадаптивной активности российский психолог В.А. Петровский. В свою очередь, такой важный аспект, как консервативное отношение к сохранению традиций в условиях академического музыкального образования, дает тормозящий эффект в формировании гибкого и толерантного отношения обучающихся к постоянно меняющейся действительности. По мнению К. Изарда, американского психолога, специалиста в области эмоций и чувств, эмоция мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия человека. Следовательно, умение управлять эмоциями является важной способностью современного музыканта.

Несмотря на то, что сам термин «эмоциональный интеллект» стал широко применяться в научном обиходе сравнительно недавно, вопросы осознания и контроля эмоций волновали человечество еще со времен Древней Греции. *С философских позиций* к проблемам эмоциональности человека обращались: Аристотель, А. Баумгартен, Б. Спиноза, стоики и др. К отечественным философским трудам можно отнести работы Л.Н. Толстого, В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, А.Ф. Лосева.

В *психологии* научное изучение эмоционального интеллекта вызвано исследованиями социального интеллекта, понятие которого в 1920 г. предложил Э. Торндайк. Изучение эмоционального интеллекта как самостоятельной психологической единицы началось в 1990 г. Американские ученые Дж. Мэйер и П. Сэловей сформулировали определение эмоционального интеллекта, понимая под ним способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций, способность к пониманию эмоций, знаний механизмов эмоциональных реакций, способность управления эмоциями, содействующую эмоциональному и интеллектуальному росту личности. *Многокомпонентную теорию* эмоционального интеллекта предложил израильский ученый Р. Бар-

Он. Практическим исследованием данного феномена занимались такие западные психологи, как Д. Гоулман, Д. Халперн, Х. Вайсбах и У. Дакс и др.

В отечественной психологической науке *идея единства аффективных и когнитивных* процессов принадлежит Л.С. Выготскому, впоследствии эта проблематика разрабатывалась в исследованиях С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова. *Двухкомпонентную теорию эмоционального интеллекта* предлагает Д.В. Люсин. *Эмпирические исследования* развития эмоционального интеллекта представлены в трудах И.Н. Андреевой, В.К. Загвоздкина, М.А. Манойловой, И.Н. Мещеряковой, Т.С. Киселевой, Е.В. Краснова и др.

В процессе изучения проблематики темы исследования выявлен **ряд противоречий** между:

- объективной потребностью государства в формировании личностно-профессиональных качеств, а, следовательно, эмоционального интеллекта у молодого поколения и недостаточным вниманием к этой проблеме преподавателей творческих дисциплин музыкальных колледжей;

- необходимостью педагогического обеспечения процесса развития эмоционального интеллекта каждого студента музыкального колледжа и отсутствием теоретических и практических разработок по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях;

- запросом государства на обеспечение рынка труда профессиональными кадрами, способными к успешной социализации и самореализации в быстро меняющихся условиях, и сложной социальной адаптацией представителей творческих специальностей к новым социальным и культурным реалиям.

Данные противоречия позволили выявить необходимость развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа и сформулировать **проблему** настоящего исследования: какова теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа?

Недостаточная разработанность проблематики развития эмоционального интеллекта студентов в условиях получения среднего профессионального образования явилась основанием для выбора темы исследования: **«Развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа (на примере индивидуальных занятий)»**.

Объект исследования – профессиональная подготовка студентов музыкального колледжа.

Предмет исследования – развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях.

Цель исследования – разработка и практическая апробация теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

Задачи исследования:

1. Определить педагогические условия развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях.
2. Спроектировать теоретическую модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.
3. На основе теоретической модели разработать и реализовать на практике авторскую экспериментальную программу развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа в условиях индивидуальных занятий; определить ее эффективность с помощью специально подобранного диагностического инструментария.

Гипотеза исследования: развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа будет проходить более успешно, если:

- в качестве педагогических условий развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях, предположительно, будут: концептуальные (акцент на развитие когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта студентов колледжа; внедрение механизмов адаптации и мотивации студентов-музыкантов, способствующих повышению их уровня развития

поведенческого компонента эмоционального интеллекта; интеграция профессиональной подготовки с методами развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях) и организационные (владение преподавателем теоретическими сведениями о развитии эмоционального интеллекта; установление доверительных отношений и построение творческого диалога между преподавателем и студентом; сочетание личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении);

– преподаватель будет использовать теоретическую модель развития эмоционального интеллекта как основу проведения поэтапной работы, формируя у студентов: знания об эмоциональной сфере, умения определять эмоциональное содержание музыки через прочтение музыкального произведения и воплощать его в исполнении, навыки продуктивных межличностных отношений в творческом процессе, способности к управлению эмоциями в музыкальной деятельности;

– будет разработана и реализована на практике авторская экспериментальная программа, направленная на системное и последовательное развитие эмоционального интеллекта, в которой будут учтены необходимые подходы, принципы, этапы, функции и методы педагогического взаимодействия на индивидуальных занятиях, способствующая также формированию профессионально-личностных качеств.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– развитие эмоционального интеллекта, исследованное ранее преимущественно в психологии и общей педагогике, рассмотрено в контексте музыкального образования; определены педагогические условия развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей на индивидуальных занятиях: *концептуальные* (акцент на развитие когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта студентов колледжа, поскольку данные компоненты развиты у них в меньшей степени,

чем эмоциональный компонент, в силу личностных особенностей и творческой деятельности, в том числе опыта начальной музыкальной подготовки; внедрение механизмов адаптации и мотивации студентов-музыкантов, способствующих повышению их уровня развития поведенческого компонента эмоционального интеллекта, который тормозится вследствие консервативных академических условий обучения студентов в музыкальных колледжах; интеграция профессиональной подготовки с методами развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях); *организационные* (владение преподавателем теоретическими сведениями о развитии эмоционального интеллекта; установление доверительных отношений и построение творческого диалога между преподавателем и студентом; сочетание личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении);

– разработана теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, специфика которой заключается в профессиональной направленности и поэтапной работе преподавателя со студентами. Модель содержит необходимые для эффективного развития эмоционального интеллекта *функции педагогического взаимодействия* – поэтапное развитие эмоционального интеллекта на индивидуальных занятиях, практическое развитие эмоционального интеллекта с помощью авторской экспериментальной программы, согласованное развитие компонентов структуры эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа в образовательном процессе; *методы педагогического взаимодействия* – *общепедагогические методы*: метод фасилитации, метод поиска креативных решений, метод педагогической ситуации и *частные/специфические методы*: метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод вариативного интонирования, метод интерпретации и импровизации. *Поэтапная работа по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа* (приобретение знаний об эмоциональной сфере человека, формирование умения определять

эмоциональное содержание музыки через прочтение музыкального произведения; приобретение навыка установления межличностных отношений в творческом процессе, развитие способности к управлению эмоциями в музыкальной деятельности) позволяет наиболее эффективно сформировать навыки и способности эмоционального интеллекта;

– предложена и реализована на практике авторская экспериментальная программа «Развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано», в которой представлены новые методы и средства развития профессионально-личностных качеств будущих музыкантов, включенных в перечень профессиональных компетенций.

Теоретическая значимость исследования:

– выявлена специфика развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей, расширяющая представление об изучаемом феномене в контексте музыкального образования;

– предложенная многокомпонентная модель, включающая комплекс педагогических задач, направленных на развитие эмоционального интеллекта и всестороннее развитие личности, теоретически дополняет структуру и содержание профессиональной подготовки музыкантов;

– разработанный критериально-диагностический инструментариум расширяет теоретические представления о диагностике эмоционального интеллекта у студентов-музыкантов.

Практическая значимость исследования заключается:

– в направленности его результатов на понимание студентами разнообразия эмоций и их проявления у человека, развития способности анализировать эмоциональный замысел авторов исполняемой музыки, адекватно воспринимать и уметь объяснять, как свои эмоции во время исполнения, так и эмоции партнеров по сцене, понимать реакцию публики, поведение собеседника; развитый эмоциональный интеллект дает возможность студентам оценивать поступающую информацию с позиций ее

полезности для профессиональной деятельности и успешности;

- в возможности использования авторской экспериментальной программы по развитию эмоционального интеллекта для студентов в процессе профессиональной подготовки будущих музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов в специализированных образовательных учреждениях среднего профессионального образования;

- в комплексном использовании специально разработанных авторских диагностик (анкеты для выявления уровня развития компонентов эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей, карты педагогического наблюдения за поведением студента на занятиях), а также рекомендаций для преподавателей и студентов музыкальных колледжей по развитию эмоционального интеллекта;

- адаптации полученных результатов к разработке программ повышения квалификации преподавателей-музыкантов для совершенствования работы с обучающимися по их личностно-профессиональному развитию;

- в практическом дополнении и расширении содержания учебных курсов педагогики, возрастной и педагогической психологии, нацеленных на гармоничное воспитание личности обучающихся.

Организация и этапы исследования. Базами исследования явились: государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования г. Москвы «Московский государственный институт музыки имени А.Г. Шнитке» (структурное подразделение «Музыкальный колледж»), государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Владимирской области «Владимирский областной музыкальный колледж им. А.П. Бородина».

Диссертационное исследование проводилось с 2015 по 2025 год и состояло из трех этапов.

На первом этапе исследования (2015-2017 гг.) с целью выявления актуальности выбранной темы были проведены опросы преподавателей МБУДО «Детская школа искусств № 6 им. В.А. Солоухина» города Владимира, ГБПОУ «Владимирский областной музыкальный колледж», в рамках курсов повышения квалификации в МГИМ им. А.Г. Шнитке преподавателей детских музыкальных школ и музыкальных колледжей города Москвы, на методических чтениях преподавателей ДМШ и ДШИ г. о. Кашира, студентов колледжей и ВУЗов города Москвы (всего 180 респондентов). Также осуществлялись изучение и анализ теоретических источников по теме исследования, изучались особенности развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей, проводились педагогические наблюдения в классе индивидуальных занятий фортепиано, обобщался личный педагогический опыт диссертанта.

На втором этапе (2018-2020 гг.) разрабатывалась теоретическая модель, выполнялось планирование педагогического эксперимента, проектировалась программа развития эмоционального интеллекта для студентов музыкальных колледжей, разрабатывался инструментарий для проведения эксперимента.

На третьем этапе (2021-2022 гг.) были сформированы экспериментальная и контрольная группы (по 15 человек в каждой) и проведена диагностика начального уровня развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа; проводился педагогический эксперимент по выявлению результативности разработанной авторской экспериментальной программы по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей; осуществлялась контрольная диагностика развития эмоционального интеллекта обучающихся; проводились обработка и анализ полученных данных, делались выводы.

Впоследствии (2023-2025 гг.) уточнялись результаты проведенной опытно-экспериментальной работы, продолжался теоретический анализ вновь опубликованных исследований по теме диссертации, подводились итоги диссертационного исследования; полученные результаты были оформлены в виде кандидатской диссертации.

Методологической основой исследования выступают личностно-ориентированный (М.Н. Скаткин, А.В. Петровский, И.С. Якиманская и др.) и компетентностный (В.А. Болотов, Е.Я. Коган, В.В. Лаптев и др.) подходы в образовании.

Теоретическую основу исследования составили труды в области музыкальной профессиональной подготовки исполнителей и преподавателей таких авторов, как Л.А. Баренбойм, О.В. Бочкарева, Г.Л. Князева, Т.А. Колышева, В.И. Петрушин, В.Г. Ражников, А.В. Торопова, и др.; научные исследования, направленные на изучение эмоционального интеллекта (Е.А. Александрова, Т.П. Березовская, Е.В. Зеленкова, Т.С. Киселева, К.С. Кузнецова, М.А. Манойлова, И.Н. Мещерякова, и др.); исследования, раскрывающие проблемы эмоциональности в профессиональной подготовке исполнителей (Б.В. Асафьев, Д.К. Кирнарская, В.В. Медушевский, С.И. Савшинский, Б.М. Теплов, Г.В. Токарева, В.Н. Холопова, Г.М. Цыпин и др.); теоретические и эмпирические исследования эмоционального интеллекта и его взаимосвязи с видом профессиональной деятельности (Р. Бар-Он, У. Дакс, Х. Вайсбах, Дж. Мэйер и П. Сэловей; И.Н. Андреева, Е.В. Князев, А.И. Комарова, Д.В. Люсин, А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко, Д.В. Ушаков и др.); положение о единстве аффекта и интеллекта, развитое в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Методы исследования: теоретико-методологический анализ психологических и педагогических концепций, соответствующих теме исследования; методы планирования, педагогического моделирования, тестирования, наблюдения, беседы, опроса, педагогического эксперимента, статистической обработки результатов эксперимента.

Положения, выносимые на защиту:

1. Педагогическими условиями развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа являются: *концептуальные* (акцент на развитие когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта студентов колледжа, поскольку данные компоненты развиты у них

в меньшей степени, чем собственно эмоциональный, в силу личностных особенностей и творческой деятельности, а также опыта начальной музыкальной подготовки; внедрение механизмов адаптации и мотивации студентов-музыкантов, способствующих повышению уровня развития поведенческого компонента эмоционального интеллекта, который тормозится вследствие консервативных академических условий обучения студентов в музыкальных колледжах; интеграция профессиональной подготовки с методами развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях) и *организационные* (владение преподавателем теоретическими сведениями о развитии эмоционального интеллекта; установление доверительных отношений и построение творческого диалога между преподавателем и студентом; сочетание личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении).

2. Схематично представленная теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов-музыкантов колледжа отражает поэтапную работу по развитию эмоционального интеллекта, направленную на формирование личности обучающихся как в художественном, так и социальном контекстах жизни и включает в себя: *предпосылки* развития эмоционального интеллекта; *педагогические условия*; *цель* – развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа с помощью специально разработанных педагогических условий и методов; *задачи* – изучить сущность и структуру эмоционального интеллекта, учесть особенности развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, развить профессионально-личностные качества студентов-музыкантов, соответствующие способностям, входящим в структуру эмоционального интеллекта; *подходы* – личностно-ориентированный, компетентностный; *принципы* – принцип сознательности и активности, принцип связи обучения с жизнью, принцип междисциплинарности, принцип наглядности; *этапы развития* – 1) приобретение знаний об эмоциональной сфере человека, 2) формирование умения определять эмоциональное

содержание музыки через прочтение музыкального произведения; 3) приобретение навыка установления межличностных отношений в творческом процессе, 4) развитие способности к управлению эмоциями в музыкальной деятельности; *функции педагогического взаимодействия* – поэтапное развитие эмоционального интеллекта на индивидуальных занятиях, практическое развитие эмоционального интеллекта с помощью авторской экспериментальной программы, согласованное развитие компонентов структуры эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа в образовательном процессе; *методы педагогического взаимодействия* – *общепедагогические методы*: метод фасилитации, метод поиска креативных решений, метод педагогической ситуации и *специфические методы*: метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод вариативного интонирования, метод интерпретации и импровизации. В модель также включены эмоциональный, когнитивный и поведенческий *критерии развития*, пороговый, допустимый и оптимальный *уровни сформированности* эмоционального интеллекта.

3. Авторская экспериментальная программа развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано направлена на всестороннее развитие эмоционально-интеллектуальной деятельности студентов музыкальных колледжей. Программа способствует развитию эмоционального интеллекта и, как следствие, формированию профессионально-личностных качеств: осведомлённости об эмоциональной сфере, умении определять эмоциональное содержание музыки и воплощать его в исполнении, готовности к установлению продуктивных межличностных отношений в творческом процессе, способности к управлению эмоциями в музыкальной деятельности и др. Программа разработана для факультативной дисциплины в рамках курса «Фортепиано для разных специальностей» на базе музыкального колледжа Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке. Эффективность программы подтверждена специально подобранными

методиками диагностирования, которые, помимо измерения общего уровня эмоционального интеллекта, показывают признаки личностно-профессионального роста студентов (методики Д.В. Люсина, В.И. Моросановой, Г. Айзенка, авторская анкета, зачетно-экзаменационные показатели).

Степень достоверности результатов исследования обеспечивается опорой на научные разработки и идеи отечественных и зарубежных ученых по проблеме развития эмоционального интеллекта; применением методов исследования, адекватных теме работы; согласованностью выводов с результатами эксперимента; обобщением профессионального опыта автора диссертации, примененного в экспериментальном исследовании.

Апробация и внедрение результатов исследования отражены в 14 публикациях автора, из них 4 – опубликованы в журналах, входящих в перечень научных изданий ВАК РФ, тема исследования освещена в докладах: на IV Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием (г. Владимир, 2015), на Всероссийской научной конференции «Молодые исследователи о музыке» (г. Москва, 2018), на Всероссийской научно-практической конференции «Искусство, культура, образование в XXI веке: проблемы и перспективы» (г. Москва, 2019), на IX Всероссийской научно-практической конференции «Культурные тренды современной России: от национальных истоков к культурным инновациям» (г. Белгород, 2021). Работа «Развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа» получила призовое место среди лучших научно-исследовательских работ на конкурсе «Юниор 2022» (Москва, 2022).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Материалы диссертации соответствуют паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (соответствуют п. 25. Формирование профессионального мировоззрения.

Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании).

Структура исследования: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений.

ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Опыт психолого-педагогических исследований развития эмоционального интеллекта

Обращение к вопросам эмоциональной культуры, эмоциональной компетенции, эмоционального здоровья обучающихся разного возраста всё чаще можно встретить в научно-педагогических исследованиях. Это вполне перекликается с запросами общества, уставшего от постоянной гонки в информационном поле, конкуренции, ответственности, и, отсюда, стрессов. Всё чаще можно слышать о нехватке времени на общение, созерцание природы, чтение. В современной культуре главным критерием успешности становятся интеллектуальные познания, а эмоции оказываются «не нужны, они мешают успеху» [10, с. 5].

В настоящее время опасные тенденции игнорирования своих и чужих чувств и эмоций можно наблюдать и в педагогике. С раннего возраста родители активно занимают детей различными видами деятельности, не оставляя времени на «задушевные разговоры», общение со сверстниками. В школьные годы ориентир преподавателей на заучивание большого количества знаний замещает полноценное их усвоение, притупляются аналитические способности, ученикам некогда обратиться к своим эмоциям и эмоциям окружающих. Одним словом, эмоциональное состояние ребенка оказывается «за скобками» родительского и школьного воспитания. Впоследствии вытесненные эмоции, как известно еще из учения З. Фрейда, проявляют себя на уровне физиологии, вплоть до психосоматических заболеваний.

Эмоции участвуют и в управлении поведением человека, «вмешиваясь в него как на стадии осознания потребности и оценки ситуации, так и на стадии

принятия решения и оценки достигнутого результата. Поэтому понимание механизмов управления поведением требует понимания и эмоциональной сферы человека, и ее роли в этом управлении», – отмечает Е.П. Ильин в своем фундаментальном исследовании эмоций и чувств [76, с. 9-10].

Эмоции и музыка – неразделимы, так как эмоции являются своеобразными «механизмами» творчества. Любой музыкант должен владеть знаниями об эмоциях, уметь оперировать ими, как своим музыкальным инструментом. «Музыка – самое эмоциональное из всех искусств и поэтому самое близкое и дорогое для человека. Эмоция – наиболее специфичная и осязаемая сторона музыкального содержания. Возникали даже представления о сути музыки как «языке чувств». Из высказываний и стихов о воздействии музыки на человека можно составить целую антологию – от древнейших времен до сегодняшнего дня», – пишет В.Н. Холопова [227, с. 12].

Действительно, еще античные философы отмечали влияние мелодий и ритмов на душевное состояние и поведение людей (Пифагор «Учение об Эвритмии», Платон «Законы», «Государство»). Вопросы соотношения эмоций и интеллекта также интересовали человечество с древнейших времен. Сократ и Платон считали, что разум должен подчинять себе эмоции. Известны изречения Сократа, в частности: «Кто знает себя, тот знает, что для него полезно, и ясно понимает, что он может и чего он не может. Занимаясь тем, что знает, он удовлетворяет свои нужды и живет счастливо, а не берясь за то, чего не знает, не делает ошибок и избегает несчастий. Благодаря этому он может определить ценность также и других людей и, пользуясь ими, извлекает пользу и оберегает себя от несчастий» [104, с. 123]. Уже в этих словах сконцентрирована идея будущей теории эмоционального интеллекта. Особое внимание уделял эмоциям Аристотель. В своём «Учении о душе» (ок. 334 до н.э.) он говорит о воле и характере, которые способны подчинить себе необдуманные действия: «Каждый может разозлиться – это легко; но разозлиться на того, на кого нужно, и настолько, насколько нужно, и тогда, когда нужно, и по той причине, по которой нужно, и так, как нужно, дано не

каждому». Это знаменитое высказывание стало эпиграфом к популярной книге Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» [58, с. 14], первое издание которой вышло в 1995 году.

И.Н. Андреева полагает, что корни «эмоциональной мудрости» можно найти в Библии. Идеи кротости, благоразумия, любви к братьям и врагам своим, принятия окружающих – все это в традиции истинного православия, где «воспитание чувств имеет первостепенное значение для умственного развития» [10, с. 10].

Поиск смысла в переживаниях, контроль эмоционального состояния, ясность и спокойствие духа в сложных жизненных ситуациях – основы восточной философии. В Древнем Китае и Древней Индии музыка часто использовалась как лечебное средство, укрощающее чрезмерное возбуждение или, наоборот, поднимающее боевой дух. «Предпосылки представлений об эмоциональном интеллекте содержатся в восточных учениях (йоге, буддизме, суфизме). В них акцентируется влияние эмоций на адекватность познания и значение интеллектуального контроля эмоций для духовного роста человека», – констатирует И.Н. Андреева [10, с. 17].

В средние века господство теологии и религии приостановило изучение внутреннего мира человека на много столетий, так как это противоречило самой идее религиозного смирения.

XVI в. – период расцвета стиля Барокко в западноевропейском искусстве. Это время большого скачка для музыкального искусства в целом, когда наблюдается усложнение музыкального материала, появление новых жанров в музыке, более детальная запись партий для инструментов. Клавишные инструменты занимают всё более значимые позиции, а барочная музыка стремится к высокому уровню эмоциональной наполненности.) Немецкий учёный Атанасиус Кирхер, обратясь к вопросу эмоций в музыке, определил восемь основных аффектов, которые вызывает в человеке музыка: желание, печаль, отвага, восторг, умеренность, величие, святость. Ф.В. Марпург, современник И.С. Баха, приводит список из двадцати семи

аффектов, которые можно выразить посредством исполнения музыки. Среди них: гнев, стыдливость, дружелюбие, великодушие, смиренность, зависть и т.д. Теорией аффектов в музыке в это время также занимались И. Кванц, И. Маттезон, И. Кунау, Ф. Э. Бах, Ж. Рамо и др. [37].

В эпоху Нового времени (XVII-XVIII вв.), когда происходит бурное развитие науки и техники, провозглашается дух свободы, в философии и науке появляются попытки указать на важность чувственной природы человека. Философы-эмпиристы: Ф. Бэкон, Дж. Локк, Д. Беркли, Д. Юм – указывают на то, что знание должно начинаться с чувственного опыта [88]. Идея взаимосвязи разумного и эмоционального активно раскрывается в эпоху Просвещения, достаточно упомянуть трактаты «Страсти души» Р. Декарта [63], «Этику» Б. Спинозы [196], «Эмиль или о воспитании» Ж-Ж Руссо [181] и др. Классики немецкой философии возвещают о мире сверхчувственного (И. Кант) и созерцании себя при полной свободе (Г. Гегель).

Один из основателей научной педагогики И.Ф. Герbart, в некотором роде предвосхитив идеи родоначальника психоанализа З. Фрейда, в начале XIX века предположил, что сознание триедино: оно состоит из ясного сознания, собственно сознания и бессознательного [167]. Именно он ввел такие психологические понятия, как вытеснение, апперцепция (восприятие, основанное на прошлом опыте), интеллектуальное чувство. В середине XIX века наука, изучающая закономерности возникновения, развития и функционирования психики и психической деятельности человека, выделяется в самостоятельную дисциплину – психологию. С этого времени ведутся активные исследования психики и сознания человека. Из научных публикаций того времени явствует, что сознание есть некая целостность, в которой объединены все психические функции человека.

Многочисленные исследования позволили также выделить в науке новое направление – музыкальную психологию. Первый большой вклад в музыкальную психологию как науку внёс немецкий учёный Г. Гельмгольц (1821-1894). В своём труде «Учение о слуховых ощущениях как

физиологическая основа теории музыки» (1875) он описывает воздействие внешних звуковых колебаний на внутренние органы человека и появление соответствующих ощущений, которые в свою очередь вызывают те или иные эмоции [53].

XX век – век катаклизмов, войн и революций – заставил особо эмоционально реагировать философов, музыкантов, художников и других представителей культуры и искусства на происходящие события. Родившееся в это время философское направление экзистенциализм (от лат. *existentia* – существование) выражает настроения мировой общественности через отражение тоски и одиночества отдельного человека. Идеи экзистенциализма можно найти в трудах философов С. Кьеркегора, А. Камю, М. Хайдеггера, Г. Марселя, Ж. Сартра, Н.А. Бердяева и др. [182]. Одиночество и непонимание становится центром проблем философии человеческого существования. Всё чаще отношение к действительности рассматривается сквозь такие эмоции как страх, тревога, скука.

Европейская музыкальная культура, развиваясь параллельно с философией, образованием и религией, к XIX веку насыщается традициями прошлых времён: на рубеже XVIII-XIX веков мир знакомится с фундаментальными ораториями Й. Гайдна «Сотворение мира» (1799) и «Времена года» (1801), возрождается наследие великого И.С. Баха (1829). В то же время музыкальное искусство активно трансформируется и, находясь под воздействием эстетики романтизма, выходит на новый композиторский и исполнительский уровень. Это ярчайший период в истории музыкальной культуры, отражающий изменение общественного уклада и роль человека в мире.

Творчество Л. Бетховена, по мнению музыковедов, являет собой переходный период от классики к романтизму, что можно проследить по его симфониям. Первую (1800) и Вторую (1801) симфонии ещё можно причислить к классическому стилю, тогда как Третья «Героическая» (1804), написанная для усиленного оркестра, уже обладает совершенно иным эмоциональным

посылком, самобытным музыкальным языком, делая шаг в сторону романтического стиля.

В.Г. Белинский отмечал: «В теснейшем и существеннейшем своем значении романтизм есть не что иное, как внутренний мир души человека, сокровенная жизнь его сердца, сфера его, как мы сказали, – вся внутренняя душевная жизнь человека, та таинственная жизнь души и сердца, откуда поднимаются все неопределенные стремления к лучшему и возвышенному, стараясь находить себе удовлетворение в идеалах, творимых фантазией» [30, с. 145-146].

В истории русской музыки XIX век также принято считать «золотым веком» развития музыкального искусства, подарившем мировой культуре высоко ценимую русскую композиторскую и исполнительскую школы.

Особо нашего внимания заслуживает то, что в музыкальном искусстве XIX века исполнитель становится отдельной единицей, тогда как раньше композиторы в основном сами исполняли свои произведения. Теперь это художник, который, исполняя произведения других мастеров, способен пропустить через себя и сообщить публике намерения и духовный замысел автора. Особенная ответственность лежит теперь на исполнителях-пианистах, выходящих к слушателям один на один. Фортепианная музыка композиторов-романтиков заостряет внимание на чувственной природе человека, заставляет погрузиться в настроения авторов, чарует лирическими образами или сносит всё на своём пути бушующей страстью. Исполнение этой музыки становится своеобразной исповедью композитора через пальцы пианиста. Таковы фортепианные произведения Ф. Мендельсона («Песни без слов», «Каприччио» и др.), Р. Шумана («Карнавал», «Новелетты», «Пестрые листки» и др.), Й. Брамса («Интермеццо», «Рапсодии» и др.), Ф. Листа («Сонеты Петрарки», «Долина Обермана», «Годы странствий», «Соната си минор» и др.) Ф. Шопена («Баллады», «Мазурки», «Ноктюрны», «Вальсы», «Прелюдии», «Сонаты» и др.) и так далее.

На рубеже XIX-XX веков зарождается новое направление в искусстве – импрессионизм (от фр. Impression – впечатление). Этот стиль покорила весь культурный мир мимолётными картинами-ощущениями как в произведениях живописи (К. Моне, Э. Мане, О. Ренуар, Э. Дега, К. Писсаро и др.), но в ещё большей степени в музыке (К. Дебюсси, М. Равель, Э. Сати, И. Стравинский и др.). Музыкальные образы данного направления – непосредственное обращение к «чистым» эмоциям человека (первый уровень эмоционального реагирования личности – эмоциональный тон ощущений). За счёт изысканной работы с тембрами, гармонических наложений, игры с метроритмом композиторы-импрессионисты стремятся зафиксировать едва уловимые психологические состояния, вызванные созерцанием внешнего мира, достигая астрального уровня души слушателя.

Музыкальное искусство XX века можно охарактеризовать такими направлениями, как экзистенциализм, неоромантизм, неофольклоризм, неоклассицизм, авангардизм. Представители европейской композиторской школы всё больше становятся исследователями: музыкальные стили подвергаются различным экспериментам, в результате чего рождается серийная техника нововенской школы, конкретная и электронная музыка, сонорика, джаз и многое другое.

Невозможно переоценить значение творчества С.В. Рахманинова, А.Н. Скрябина, И.Ф. Стравинского, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича и др. для отечественной музыкальной культуры этого периода. Одним из ярких представителей российской музыкальной педагогики XX века стал Д.Б. Кабалевский, отдавший большую часть своей жизни на дело воспитания гармонично развивающейся личности. Он писал: «Музыка – искусство, обладающее большой силой эмоционального воздействия на человека, я думаю, большинство из нас испытывало это на себе, и именно поэтому она играет громадную роль в воспитании духовного мира детей и юношества» [79, с. 13].

Активное усложнение музыкального языка к середине XX века приводит к разделению слушателей на узкий круг элитарной, знающей, успевающей за темпами развития музыкальной культуры публики и огромные массы обычных любителей, зачастую не понимающих и не принимающих революционное, смелое, спорное в новом музыкальном искусстве. А.Г. Шнитке, самобытнейший композитор этого времени, пытается преодолеть диссонанс между конструктивистским и эмоциональным в эпоху стилевого синкретизма музыки XX века с ее новейшими композиторскими техниками. Применяя метод полистилистики, он воздействует на слушателей глубинно эмоционально, буквально физиологически, сочиняя музыку пластами звуков из разных культур, религий и времен. По словам пианиста Владимира Крайнева, «очень легко и очень просто играть музыку Шнитке, а когда углубляешься, проникаешь в суть этой музыки, понимаешь, какие бездонные глыбы он поднимает, – тогда становится страшно. Его [Шнитке] нужно ощущать только эмоциями. Он композитор эмоций, эмоций XXI – XXII веков» [165].

Первые два десятилетия XXI века мир вновь потрясают глобальные события. Новые техногенные испытания, военные конфликты, разногласия в обществе, разночтения понятия «нравственность», мировая пандемия – всё это активно воздействует на современных художников: из-за эпидемиологических ограничений музыканты не выходят на сцену для общения с публикой, огромная самостоятельная профессиональная работа часто не находит отклика и проводится впустую. Люди искусства порой становятся заложниками социальных обстоятельств, закрывающихся границ и рыночных отношений. Все эти аспекты загоняют художника с тонкой душевной организацией в рамки депрессивного восприятия происходящего, боли и внутренних переживаний. Анализ и работа с эмоциями, как своими, так и окружающих, становится необходимостью и для всего общества, и для людей искусства в первую очередь.

Научному определению феномена эмоционального интеллекта ещё в XIX веке способствовали исследования Ч. Дарвина, который отмечал связь эмоциональных и познавательных процессов. В дальнейшем на протяжении всего XX века эта взаимосвязь исследуется и в итоге формируется многокомпонентный психологический конструкт «эмоциональный интеллект».

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла своё отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. В 30-е годы прошлого столетия Л.С. Выготский в своих исследованиях выдвинул идею, в которой объединил аффективные и когнитивные процессы. В 60-е годы XX века С.Л. Рубинштейн разработал теорию единства эмоционального и интеллектуального. Но несмотря на важные открытия в этой области отечественных ученых, первая и наиболее известная в научной психологии модель эмоционального интеллекта принадлежит зарубежным исследователям.

Американский психолог Дж. Мэйер называет несколько этапов процесса становления этого понятия в зарубежной психологической науке:

1. 1900-1969 гг. – обособленные исследования эмоций и интеллекта;
2. 1970-1989 гг. – исследование взаимных влияний когнитивных и эмоциональных процессов;
3. 1990-1993 гг. – определение эмоционального интеллекта, начало психологических исследований данного феномена;
4. 1994-1997 гг. – популяризация понятия эмоционального интеллекта;
5. С 1998 г. по настоящее время – прояснение сущности эмоционального интеллекта [259, р. 19-20].

Для первого периода характерно разрозненное изучение эмоций и интеллекта. В 1908 году немецкий философ и психолог Г. Майер, работая над классификацией видов мышления, выделяет эмоциональное мышление. В основу теорий интеллекта пока еще положены только когнитивные способности (Ч. Спирмен, Г. Айзенк, Д. Векслер). Идея эмоционального

интеллекта возникла из понятия социального интеллекта, которое предложил классик бихевиоризма Э. Торндайк в 1920 г. Он рассматривал социальный интеллект как способность понимать других людей и действовать или поступать мудро в отношении других. В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие социального интеллекта. В целом можно охарактеризовать социальный интеллект как приспособленность индивида к социальному бытию [17]. По мнению педагога-музыканта И.Р. Левиной, глубоко изучившей вопрос развития социального интеллекта в процессе профессиональной вузовской подготовки, социальный интеллект является определением, более обширным, включающим в себя способности эмоционального интеллекта. В то же время эмоциональный интеллект являет собой некое ядро в структуре социального интеллекта [107].

Во втором периоде, обозначенном Дж. Мэйером, благодаря активным исследованием в данной области становится очевидной неделимость интеллектуальных и эмоциональных процессов. Особенно близко к понятию эмоционального интеллекта подошёл Х. Гарднер, который в рамках своей теории множественных интеллектов описал внутриличностный и межличностный интеллект (1985 г.). Способности, включённые Х. Гарднером в эти понятия, имеют непосредственное отношение к эмоциональному интеллекту. Кроме этих двух видов интеллекта Гарднер выделяет:

1. Вербальный интеллект (способность к порождению речи и умение использовать речь для различных ситуаций).
2. Музыкальный интеллект (способность к порождению, передаче и пониманию смыслов, связанных со звуками, включая механизмы, ответственные за восприятие высоты, тембра, ритма). По утверждению Гарднера, это один из самых древних и важных видов интеллекта.
3. Логико-математический интеллект (способность воспринимать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не существуют, т.е. способность к абстрактному мышлению).

4. Пространственный интеллект (способность воспринимать зрительную и пространственную информацию и оперировать ею). У мужчин от природы этот вид способности развит больше, отсюда более ловкое вождение транспортных средств.

5. Телесно-кинестетический интеллект (способность к осознанному восприятию движений собственного тела, контроль над тонкой и грубой моторикой). Примерами являются танцоры, гимнасты, ремесленники, нейрохирурги [52].

Р. Стенберг (1984-1985 гг.) предложил концепцию «практического интеллекта», где интеллект рассматривается как «информационная система, которая служит приспособлением человека к окружающей среде (в широком смысле слова)» [10, с. 26].

Первая и наиболее известная в научной психологии модель эмоционального интеллекта была разработана П. Сэловеем и Дж. Мэйером; ими же был введен и сам термин «эмоциональный интеллект». Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 г. Авторы определили эмоциональный интеллект как способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий. Позже П. Сэловей и Дж. Мэйер доработали и уточнили эту модель и трактовали её как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Анализ способностей, связанных с переработкой эмоциональной информации, позволил П. Сэловей и Дж. Мэйеру выделить четыре компонента, которые, выстраиваясь в иерархию, по предположению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно: идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций, управление эмоциями. Важно отметить, что

каждый из этих компонентов касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

В 1990-е годы (четвёртый период становления понятия эмоциональный интеллект) появились также другие модели эмоционального интеллекта. Наиболее известными в западной психологической школе являются модели американского психолога и писателя Д. Гоулмана и ученого израильского происхождения Р. Бар-Она. В 1995 году вышла книга Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект», которая вызвала широкий интерес и была переведена на 30 языков мира.

Д. Гоулман отмечал, что эмоциональный интеллект – это интеллектуальная способность, которая включает в себя не столько мыслительный процесс, сколько различные внеинтеллектуальные факторы, такие как умение действовать целенаправленно и эффективно, с целью достижения успешности в определенных условиях. Р. Бар-Он (1988 г.) определяет эмоциональный интеллект как множественные некогнитивные способности, знания и компетентности, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Он выделяет пять компонентов эмоционального интеллекта:

- познание себя;
- навыки межличностного общения;
- способность к адаптации;
- управление стрессовыми ситуациями
- преобладающее настроение [58].

В первом десятилетии XXI века в отечественной науке проблемой эмоционального интеллекта занимались Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, А.И. Савенков, И.Н. Андреева и другие. Д.В. Люсин, опираясь на имеющиеся в зарубежной психологии модели эмоционального интеллекта, выдвинул свою модель и определение эмоционального интеллекта. В его работах эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Под способностью понимать свои и чужие эмоции Д.В. Люсин видит то, что человек:

- может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт появления эмоционального переживания у себя или у другого человека;
- может идентифицировать эмоцию, т.е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для нее словесное выражение;
- понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которому она приведет.

Под способностью управлять эмоциями Д.В. Люсин подразумевает то, что человек:

- может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции;
- может контролировать внешнее выражение эмоций;
- может при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

И способность к управлению эмоциями, и способность к пониманию эмоций могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей.

На основе данного понимания структуры эмоционального интеллекта Д.В. Люсин выделяет внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ и МЭИ).

Межличностный эмоциональный интеллект включает в себя интуитивное понимание чужих эмоций, понимание чужих эмоций через экспрессию.

Внутриличностный эмоциональный интеллект являет собой осознание своих эмоций и управление ими, эмоциональную открытость и самоконтроль.

Эти два компонента эмоционального интеллекта предполагают взаимосвязь разных когнитивных процессов и навыков. Д.В. Люсин считает, что «способность к пониманию эмоций и управлению ими очень тесно связана с общей направленностью личности на эмоциональную сферу, то есть с

интересом к своему внутреннему миру и внутреннему миру людей (в том числе и к своему собственному), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, приписываемыми эмоциональным переживаниям. Поэтому эмоциональный интеллект можно представить как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. Можно указать на три группы таких факторов:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и прочее)» [124, с. 29-36].

Отечественный психолог А.И. Савенков говорит о том, что «вербальная оценка собственной эмоциональной или социальной сферы и реальные поведенческие характеристики не всегда совпадают» [183, с. 30-39] – и предлагает опираться на невербальные, поведенческие способы оценки эмоционального интеллекта.

Российский ученый О.А. Айгунова в своем диссертационном исследовании выделяет три различных направления исследований сущности эмоционального интеллекта: научный (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д.В. Люсин, А.С. Петровская, Т.П. Березовская, М.А. Манойлова и др.); популярный (Д. Гоулман, С. Стейн и др.); в контексте социального интеллекта (О.П. Джон, С. Космитский, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков и др.) [4].

Исследования в области изучения и развития эмоционального интеллекта, проводившиеся два последних десятилетия, свидетельствуют о значительном научном интересе к данной тематике. Российские ученые

О.М. Исаева и С.Ю. Савинова обобщили опыт этих исследований, анализируя статьи и базы данных научного цитирования Scopus и Web of Science по проблемам изучения эмоционального интеллекта за период с 1999 по 2020 год в отечественной и зарубежной науке. Как показано авторами, можно определить рост интереса ученых к данной проблеме. О.М. Исаева и С.Ю. Савинова отмечают, что наибольшее число работ по эмоциональному интеллекту связано с проблемами развития эмоционального интеллекта в процессе обучения. Кроме того, целый ряд исследований посвящен развитию эмоционального интеллекта с помощью художественного творчества. Однако на основе полученных авторами данных можно сделать вывод о том, что среди рассматриваемых работ отсутствуют исследования о развитии эмоционального интеллекта в процессе профессиональной музыкальной подготовки [77].

В обзоре отечественных научных статей за 2015-2020 годы, включенных в журналы ВАК и рассматривающих вопросы развития эмоционального интеллекта, В.А. Литвиненко и Ю.В. Обухова рассматривают следующие темы: на каких группах исследуемых проводились исследования, какие аспекты изучения эмоционального интеллекта в них анализировались, какие методики изучения развития эмоционального интеллекта применялись.

Данный обзор показывает, что наиболее часто исследователи обращались к вопросам развития эмоционального интеллекта у подростков и юношей, поскольку проблемы общения в данном возрасте приобретают особое значение. При этом статьи, касающиеся исследования эмоционального интеллекта в рамках музыкальной педагогики, В.А. Литвиненко и Ю.В. Обухова, не упоминают [115].

Как в психологических исследованиях (И.Н. Мещерякова, Т.С. Киселева, Т.А. Панкова, Ю.В. Давыдова, И.В. Плужников, О.В. Белоконь, Т.А. Сысоева, Е.В. Краснов, Т.В. Камышникова, Т.В. Манянина, О.А. Айгунова, М.А. Манойлова и др.), так и в педагогических работах (Ф.Х. Кобра, К.С. Кузнецова, В.И. Петрушин,

Ю.В. Баурова, А.М. Белобородов, В.В. Овсянникова и др.) ученые отмечают, что значительное расхождение между уровнями развития познавательного и эмоционального интеллекта препятствует успешной социальной адаптации личности и ее профессиональной успешности. На наш взгляд, оно особенно губительно при наличии у человека творческих способностей и талантов, так как связано еще и с поведением в условиях сценического выступления и анализа эмоционально-образной сферы произведений искусства. Как правило, проблема возникает тогда, когда человек обладает значительными знаниями и навыками, т.е. имеет высокий познавательный интеллект, и сталкивается с коммуникативными трудностями в силу низкого эмоционального интеллекта. Исследователи и специалисты в области педагогики ищут пути развития эмоционального интеллекта обучающихся для повышения их адаптивных возможностей и эффективности творческих и деловых взаимоотношений. Как правило, эта проблема привлекает внимание уже в процессе профессионального обучения специалистов. Причем если система среднего и высшего образования не обеспечила соответствующие компетенции, то система дополнительного образования и повышения квалификации кадров бывает вынуждена организовать переобучение специалистов, ориентируя их на умение взаимодействовать с партнерами.

Особенно остро вопрос о развитии эмоционального интеллекта возникает при обучении будущих психологов, медицинских работников, педагогов, военных, работников социальной сферы и т.д. Поэтому в современной педагогической науке представлен целый ряд программ развития эмоционального интеллекта у специалистов определенного профиля, например: программа развития эмоционального интеллекта у юристов (И.И. Ефремова, 2004), у психологов (И.Н. Мещерякова, 2011), будущих специалистов социальной сферы (И.В. Дробышевская, 2012), студентов театральных колледжей (В.С. Собкина, Т.А. Лыкова, 2015), менеджеров по персоналу (О.М. Исасева, С.Ю. Савинова, 2018) и др.

При этом наблюдаются три основных подхода в развитии эмоционального интеллекта в процессе получения образования:

- через систему подготовки преподавателей, способных передать своим воспитанникам навыки эффективного взаимодействия стихийно, в процессе обучения, через собственный стиль общения. В этом случае подбираются формы и способы обучения будущих или уже действующих педагогов;

- путём проведения специализированных тренингов, где акцент чаще всего делается на развитии коммуникативных навыков в широком плане. Здесь могут использоваться как специальные учебные предметы, например, «Психология общения», так и сугубо тренинговые занятия. Например, тренинги развития сензитивности (Н.Ю. Хрящева), тренинг психологического воздействия (С.М. Шурухт, Е.Л. Мерзлякова, И.В. Швецова, А.В. Микляева и др.), тренинг влияния и противостояния влиянию (Сидоренко Е.В.), занятия по установлению контакта с трудным собеседником (В.А. Лабунская, Н.С. Чернышева) и т.д. Такие занятия востребованы везде, где идет профессиональная подготовка в области «человек-человек» или работа с возрастными задачами развития. Эта область исследований является наиболее обширной и разработанной, прежде всего в подготовке психологов. Но даже здесь авторы исследований отмечают, что «развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов является малоуправляемым процессом, в результате чего студенты не всегда правильно формируют у себя представление о профессиональной составляющей своей «Я-концепции» и не полностью осознают индивидуальные возможности своего профессионального роста» [136, с. 5];

- с помощью отдельных, но взаимосвязанных упражнений для развития эмоционального интеллекта, включаемых в учебные занятия по профессиональному обучению будущих специалистов. В данном случае удастся наиболее тесно связать формирование профессиональных навыков с личностным развитием обучающихся, обеспечивая их личностно-профессиональный рост.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что эмоциональный интеллект – достаточно новое понятие в академической науке, хотя исторически идеи эмоционального знания и воспитания волновали человечество с древности. Со времени своего определения, за последние тридцать лет, этот феномен прочно вошёл в исследования разных научных направлений. Но это слишком малый срок для его обширного внедрения во все сферы деятельности человека, в том числе в сферу музыкальной педагогики.

1.2. Специфика развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа

Разработка научно-педагогической основы для развития эмоционального интеллекта должна опираться на знание его предпосылок. Для выявления специфики развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей необходимо изучить эту проблему с точки зрения возрастной психологии.

Ранний юношеский возраст, который является сензитивным для формирования эмоционального интеллекта, характеризуется осознанным переосмыслением отношений юношей и девушек с окружающими, активной направленностью в будущее и потребностью в самопознании.

Молодые люди активно принимают решения о своем статусе в обществе как мужчины или женщины и половых ролях, которые не освоены, но нуждаются в освоении; пытаются найти оптимальные способы достижения успеха в жизни, реализации своего целостного «образа Я». Развитый эмоциональный интеллект «является предпосылкой просоциального и иного позитивного поведения, и его развитие оптимизирует межличностные взаимодействия. Высокий эмоциональный интеллект способствует теплым отношениям родителей к детям и эмоционально благополучным семейным отношениям» [15, с. 57].

По поводу возможности развития эмоционального интеллекта мнения различны: некоторые учёные (Дж. Мейер) придерживаются позиции, что повысить уровень эмоционального интеллекта практически невозможно, и считают, что это относительно устойчивая способность.

Сторонники другой позиции (Д. Гоулман) считают, что эмоциональный интеллект можно и необходимо развивать: «Одним из подтверждений этой позиции является тот факт, что нервные пути мозга продолжают развиваться вплоть до середины человеческой жизни. В связи с этим становится возможным и эмоциональное развитие, которое проявляется в сознательном регулировании эмоций» [15, с. 58]. Эмоциональные знания – вид информации, которой оперирует эмоциональный интеллект, – относительно легко приобретаются, в том числе и в процессе обучения, об этом говорят, в частности, многочисленные публикации на данную тему.

Последней точки зрения придерживается и отечественный ученый Т.П. Березовская, результаты эмпирического исследования которой указывают на возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения и воспитания. В ее исследовании установлено, что обучение сценической деятельности содействует расширению эмоциональной компетентности старшеклассников в целом, и, в частности, у юношей – развитию способности распознавать эмоции других людей и эмпатии, у девушек – развитию произвольности в управлении эмоциональной сферой. Сторонники развития эмоционального интеллекта (В.И. Петрушин, Е.А. Сергиенко, З.В. Пархимович, Т.Д. Савенкова и др.) утверждают, что в учебный процесс необходимо включить специальное обучение, направленное на развитие эмоциональной компетентности. Подобное «эмоциональное образование» может осуществляться как через прямое обучение, так и через создание определенного психологического климата в образовательных учреждениях [15, с. 58].

Эта тенденция отражена в требованиях ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта [148]) к результатам освоения программы подготовки специалистов в музыкальном колледже, а именно:

общие компетенции:

- ОК-1 – выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам;
- ОК-2 – использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности;
- ОК-3 – планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по правовой и финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях;
- ОК-4 – эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде;

профессиональные компетенции:

- ПК-1.1 – целостно и грамотно воспринимать и исполнять музыкальные произведения, самостоятельно осваивать исполнительский репертуар (в соответствии с программными требованиями);
- ПК-1.2 – осуществлять исполнительскую деятельность и репетиционную работу в условиях концертной организации, в хоровых и ансамблевых коллективах;
- ПК-1.3 – систематически работать над совершенствованием исполнительского репертуара;
- ПК-1.4 – использовать комплекс музыкально-исполнительских средств для достижения художественной выразительности в соответствии со стилем музыкального произведения.

Эмоциональный интеллект развивается последовательно. Азы эмоционального интеллекта закладываются примерно к 7-10 годам. В этот период ребёнок приспосабливается к социальным нормам, впитывает особенности языка и общепринятых символов и традиций. Происходит выравнивание интеллектуального и эмоционального начал, время так называемой интериоризации (*interiorisation* – фр. – переход извне внутрь), когда социальное начинает внедряться в психику не только системой законов, норм, традиций, воззрений, но и системой социальных эмоций. Л.С. Выготский считает, что это период смены аутистического мышления на реалистическое [47].

Следующий этап – подростковость, когда в 14-16 лет мышление подростка становится абстрактным, погружая его в сферу фантазий и воображения. Активные гормональные изменения провоцируют бурную эмоциональную восприимчивость, не всегда поддающуюся контролю разума. Следовательно, собственно эмоциональная сторона эмоционального интеллекта в этом возрасте преобладает. Музыкальное мышление в период подростковости тоже в большей степени связано с воображением. По словам В.И. Петрушина, «омузыкаленное» восприятие мира, характерное для музыканта, зависит от полноты впечатлений, которые он получает из окружающей среды. Таким образом в сознании подростка будет возникать наибольшее богатство образов [160]. Интересными и важными для творческих людей являются такие состояния, как вдохновение и творческое озарение. Вдохновение, по мнению Гоулмана, «приходит там, где занятия человека требуют от него наиболее полного приложения сил и способностей». Причем, что удивительно, состояние вдохновения находится примерно по середине между состоянием скуки и тревоги. Поэтому так важно подбирать занятие не легче (что вызовет скуку) и не намного труднее (что вызовет беспокойство). На основе обучения как факторе достижения вдохновения Гоулман предлагает новую гуманистическую модель образования, благодаря внедрению которой достижение мастерства в любой профессии должно происходить

естественным путём, за счёт влечения обучающегося к занятиям, которые его захватывают [58, с. 178-181].

В период ранней юности, в 15-18 лет, мечтательность и чрезмерная эмоциональность в идеале должна упорядочиться такой способностью, как эмоциональный интеллект. Поэтому так важно включать эмоциональное воспитание в образовательный процесс именно в этом возрасте. В более взрослом возрасте человек продолжает эмоционально реагировать под воздействием прошлого опыта неосознанно. Соответственно эмоциональной реакции вырабатывается определенный тип поведения, который закрепляется. Этому способствуют прочно установившиеся при значимых событиях нейронные связи. Таким образом, эмоции человека могут быть как помощниками, способствующими жизненному успеху, так и врагами, провалившими замыслы и планы. Сюда можно отнести известную музыкантам «сценобоязнь» – закрепившуюся реакцию организма на неудачу.

Отрегулировать высокую юношескую чувствительность, исследовать внутренние эмоциональные процессы, проанализировать взаимодействие с социумом может помочь такой инструмент, как эмоциональный интеллект. Развитый эмоциональный интеллект помогает молодым людям адаптироваться и наладить общение, снижает агрессивное и конфликтное поведение. Это существенный довод в пользу работы над развитием эмоционального интеллекта у молодёжи.

И.Н. Андреева считает, что к биологическим предпосылкам эмоционального интеллекта можно отнести: уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации [15].

Особенности врождённого темперамента, такие как нейротизм, экстраверсия и интроверсия, способны повлиять на мироощущение человека в целом и отражаются на способностях эмоционального интеллекта. Например, музыканты, предпочитающие работающие в коллективах, в

большинстве случаев являются экстравертами. Согласно исследованиям психологов, музыканты-экстраверты скорее выберут для исполнения яркую, радостную, активную музыку, в отличие от музыкантов-интровертов, которые чаще выступают сольно, а исполнительскую программу заполняют камерными, спокойными, трогательными сочинениями. Исходя из сказанного выше можно предположить, что музыканты-экстраверты больше способны понимать и управлять эмоциями других, а музыканты-интроверты лучше владеют собой и понимают переживаемые эмоции.

Известно, что правополушарный тип мышления связан с невербальным интеллектом, люди с данным типом мышления более чувствительны и тревожны. Это так называемый «художественный» склад ума. Следовательно, музыканты, обладающие хорошим музыкальным слухом, кроме того, ясно распознают эмоциональную окраску речи, а постоянные занятия музыкой развивают слух еще больше. Таким образом, правополушарный тип мышления способствует более точному распознаванию эмоций других людей. В ходе нашего исследования с учетом данной классификации будет выделена специфика развития эмоционального интеллекта студентов-музыкантов.

Высшей степенью эмоциональной восприимчивости можно считать синтонию – сопереживание человеком эмоций людей, с которыми он взаимодействует. Синтония (syntonia – согласованность) связана с врождённым инстинктивным эмоциональным рефлексом или же с приобретённой реакцией ребёнка на действия окружающих.

Асинтоничность (а – отрицание), возникающая у человека при нехватке эмоциональных контактов, выражается в сложности выражения своих эмоций и понимания эмоций окружающих. Асинтоничность так или иначе связана с алекситимией (а – отрицание, lexis – слово, thymos – дух, душа). Алекситимикам сложно вербализовать свои чувства, связанные как с общением в социуме, так и со своими внутренними переживаниями. Им также бывает трудно отличить одно чувство от другого, что может стать причиной внутренних противоречий. Опасность состоит еще и в том, что невыраженное

чувство «застревает», запоминается и нередко приводит к неврозам и психосоматическим расстройствам. Большую роль в образовательном процессе играет информированность преподавателя об этих процессах. Знания в этой области помогают преподавателям вовремя определить тенденции к возникновению асинтонии и алексимии и способствовать улучшению эмоционального состояния своих воспитанников.

Синтоничность ребенка – необходимый этап его психического развития, закономерно сменяющийся рационализацией, зависящей от степени развития самосознания ребенка, уверенности в собственной эмоциональной компетентности, уровня образования родителей и семейного дохода, эмоционально благополучных отношений между родителями, андрогинности, внешнего локуса контроля и религиозности. По мере становления логического, причинно-следственного мышления синтония может смениться эмпатией, которая представляет собой не столько эмоциональное созвучие с состоянием другого человека, сколько его распознавание. Если же внешние условия стимулируют дальнейшее «раскачивание» эмоциональной сферы ребенка (сюда можно отнести творческую среду) и не способствуют анализу эмоциональных реакций и саморегуляции, умению управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза [76, с. 243], то можно говорить о высокой степени сензитивности (чувствительности) личности. А по мнению И.Н. Андреевой, «лица юношеского возраста с высокими показателями нейротизма имеют более низкий уровень способностей к пониманию собственных эмоций, а также к управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей» [16].

Высокая степень сензитивности, по мнению исследователя М.Б. Калашниковой, проявляется в эмоциональной нестабильности [82]. Следовательно, музыканты, обладающие высокой чувствительностью, эмоционально нестабильны. Однако высокая развитость эмоциональной сферы – важная личностная черта любого музыканта, без которой не добиться

исполнительского мастерства, захватывающего слушателей силами трогательного звучания и глубокого эмоционального высказывания.

В то же время, способность к эмпатии играет, несомненно, высокую роль у музыкантов. Умение понять и передать авторские замыслы композиторов, сопереживать партнёру по творчеству формирует способность к музыкальной коммуникации, необходимой для полноценного профессионального результата в совместной работе. Эмпатия для музыкальной педагогики, по словам музыковеда, специалиста в области психологии музыкального исполнительства и музыкальной педагогики Г.М. Цыпина, представляет собой ту основу, благодаря которой решаются важнейшие задачи в музыкальном классе, такие как: развитие в ученике творческих способностей, фантазии, интуиции; пробуждение более глубокого восприятия окружающего мира, осознания себя личностью в этом мире [168].

Еще одной предпосылкой для развития эмоциональной сферы музыканта является творческая деятельность.

Отечественный исследователь А.А. Никитин говорит об эмоциональном интеллекте как о главном «органе» художественного творчества [146]. Л.С. Выготский в работе «Психология искусства» пишет: «Искусство есть работа мысли, но совершенно особенного эмоционального мышления...» [48, с. 75]. Художественно-эстетические реакции невозможны без работы эмоционального интеллекта, который здесь обнаруживает себя как необходимая и важная часть художественного мышления. Эмоциональный интеллект, «работая» с эмоциями, извлекает из них информацию: при восприятии художественного произведения он направляется от художественных эмоций к их первоисточнику; в творчестве – от жизненной ситуации к художественным эмоциям.

Тесную взаимосвязь, на наш взгляд, эмоциональный интеллект имеет с понятием «музыкальное сознание». По словам отечественного учёного А.В. Тороповой, «Музыкальное сознание активно познаёт и соотносит

чувственно-смысловую информацию о мире, «упакованную» в звуковой символ, с опытом отношений и переживаний личности, прогнозирует и трансформирует на этой основе как развитие образа, так и свёрнутое в нём переживание, подвергая их звуковой символизации. При этом звукосимволические отношения с миром организуются в большей мере бессознательно, на основе эмоционально-чувственной оценки ситуации и спонтанно интонируемых переживаний» [213, с. 7]. Эмоциональный интеллект, являющий собой способность к анализу и переработке чувственной информации, является платформой для расширения музыкального сознания. Кроме того, в музыкально-психологической науке определяется индивидуальное музыкальное сознание и общественное музыкальное сознание. Словно «идя в такт», эмоциональный интеллект содержит в своей структуре межличностный эмоциональный интеллект и внутриличностный эмоциональный интеллект.

Эмоциональное восприятие произведений искусства сопровождается особыми эмоциональными состояниями, которые отличаются от обычных эмоциональных реакций в контексте повседневной жизни. Термин «эстетическая реакция» одним из первых в русскоязычной литературе использовал Л.С. Выготский. Речь идет об эстетической эмоции с ее логикой высочайшего совершенства, вызывающей ярко позитивную возвышенную эмоцию – эмоцию художественную [225, с. 53]. Эмоциональный интеллект в художественном мышлении выступает как режиссер и драматург, оперирующий мотивами действий художника и реципиента, создающий совершенную форму с логикой и динамикой развития эмоциональных состояний. Художественное мышление, рассматриваемое как целостное образование, в котором эмоциональный интеллект играет роль интегрирующего фактора, являет собой сложную структуру. Разновидности мышления, входящие в структуру художественного мышления, обнаруживают себя и в процессе обучения и воспитания художника, и в его

самостоятельной творческой деятельности. Такой вывод можно сделать из результатов исследований эмоционального интеллекта Т.П. Березовской, Т.С. Князевой, А.Х. Пашиной и А.В. Тороповой. По мнению И.Э. Рахимбаевой и М.Ю. Обуховой, «музыкальное образование выступает как комплексный процесс, который не только прививает любовь к музыке, но и способствует развитию художественного вкуса, формированию эстетического мировоззрения и нравственных качеств. Погружаясь в мир музыки, дети учатся наблюдательности, внимательности, развивают образное мышление, это оказывает благотворное влияние на их всестороннее развитие» [149].

Исходя из вышесказанного, можно определить специфику развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, в частности, высокую развитость эмоциональной сферы.

Мы полагаем, что в связи с высоким развитием эмоциональной сферы у студентов музыкального колледжа может быть усложнена эмоциональная саморегуляция.

В статье «Специфика обучения студентов-музыкантов в контексте проблем конфликтологии» исследователи Р.Р. Шайхутдинов, А.Б. Печерская и Е.А. Радзеецкая (2017) поднимают вопрос о возможности возникновения *разногласий и конфликтов* в исполнительско-педагогическом процессе ансамблевого профиля из-за «эмоциональной лабильности» музыкантов. Также авторы уточняют, что «научных исследований и методических разработок, анализирующих конфликт в сфере музыкальной педагогики и искусства практически нет» [239, с. 54]. Продолжая эту мысль М.В. Завгороднева, Е.В. Шаповалова и Т.В. Волкодав констатируют: «В традиционной системе образования практически не поддерживается развитие навыков эмоционального интеллекта, творческих способностей ребёнка, его навыков межличностной коммуникации. В связи с этим, вопрос о важности

квалифицированного художественного и музыкального образования, необходимого для воспитания личности, остаётся открытым» [71].

К поставленным выше проблемам высокой эмоциональности музыкантов можно отнести проблему обучения в условиях достаточно *жёсткой конкуренции*, которая, как правило, сопровождает музыкантов всю творческую жизнь. Зачастую невозможность адекватно среагировать на ситуацию конкуренции, проанализировать ее «без лишних эмоций», заставляет артиста опустить руки и «сойти с дистанции». Также необходимо подчеркнуть сложности, связанные со сценическим самочувствием, эстрадным волнением музыкантов. Г.Л. Князева, фундаментально изучившая вопросы театральных методов развития способностей студентов к творческой интерпретации музыкальных произведений, указывает, что развитие у студентов-пианистов артистической психотехники способствует формированию профессионально направленного отношения к исполнительской деятельности, пониманию исполняемой музыки; преодолению негативных сторон сценического волнения; совершенствованию средств исполнительской выразительности, повышению свободы эмоциональных проявлений на сцене, что, в свою очередь, ведёт к развитию способности к творческой интерпретации [89]. Для комфортного и продуктивного самоощущения во время подготовки к выступлению и на сцене, по мнению Л.А. Баренбойма, необходимо обладать способностью сознательного управления подсознательными процессами, «артистической психотехникой» [25]. Но в музыкальном образовании дисциплина «Актерское мастерство», то есть обучение навыкам владения собой на сцене, предусмотрена, к сожалению, только для специальностей «Академическое пение» и «Народное пение». Для обучающихся на инструментальных отделениях специально созданных условий для этого нет. Поэтому эмоциональная саморегуляция в ситуации сценического стресса у высокочувствительных инструменталистов чаще всего отстаёт.

Кроме того, известно, что важнейшим принципом отечественного профессионального музыкального образования является сохранение и передача культурных традиций, основ музыкознания и секретов исполнительского мастерства. Заложенные еще братьями Н. и А. Рубинштейнами, а впоследствии систематизированные Ел. Ф. Гнесиной, они бережно сохранялись великими мастерами, педагогами, музыковедами и исполнителями: Б. Яворским, Г. Нейгаузом, С. Савшинским, Е. Либерманом, Л. Баренбоймом и др. Таким образом, будущий музыкант воспитывается в неких академических, можно даже сказать, консервативных рамках, соблюдая каноны великих музыкантов и педагогов. Это касается взаимоотношений, поведения и мировоззрения в целом. Однако транзитивность общества, постоянные изменения во взаимодействиях современного человека и его социума требуют более гибких навыков и восприятия реальности. Образование студентов в рамках традиционного академического музыкального образования также несколько тормозит формирование поведенческого компонента эмоционального интеллекта, а соответственно, и гибкого, толерантного отношения к постоянно меняющейся действительности.

Таким образом, у представителей творческих специальностей, в частности, музыкантов, высоко развита эмоциональная сфера, что связано с врождёнными качествами личности и воспитанием с раннего возраста в творческой среде, благодаря которой внутренний мир человека естественным образом наполняется чувственным опытом намного активнее, чем у представителей других специальностей. В то же время некоторые аспекты профессиональной деятельности музыкантов, отмеченные выше, создают негативные условия для развития эмоциональной саморегуляции. Этот аспект мы также считаем спецификой развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

По мнению И.Н. Мещеряковой, эмоциональный интеллект как сложное интегративное образование состоит из трёх компонентов: когнитивного, конативного (поведенческого) и собственно эмоционального [136]. Таким образом, логично предположить, что наблюдается неравномерное развитие компонентов эмоционального интеллекта у студентов музыкальных колледжей: более высокое развитие собственно эмоционального компонента по сравнению с развитием когнитивного и конативного компонентов. Следовательно, со студентами музыкальных колледжей необходимо проводить специальную работу по развитию двух других компонентов эмоционального интеллекта для достижения баланса его составляющих.

Для того чтобы глубже изучить специфику развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, необходимо более подробно рассмотреть личностно-профессиональные качества музыканта.

Как уже упоминалось, И.Н. Мещерякова представляет структуру эмоционального интеллекта как сложное интегративное образование, которое состоит из трёх компонентов: когнитивного, конативного (поведенческого) и собственно эмоционального.

И.Н. Мещерякова определяет составляющие эмоциональный компонент эмоционального интеллекта такие навыки и способности, как: эмпатия, эмоциональная отзывчивость, «полезная тревожность», мотивация достижения успеха; составляющие когнитивный компонент эмоционального интеллекта навыки и способности: осведомлённость об эмоциональных качествах, эмоциональное самосознание, адекватная самооценка, рефлексия; составляющие поведенческий компонент эмоционального интеллекта навыки и способности: способность управлять своими эмоциями, психологическая гибкость в выстраивании отношений, продуктивное взаимодействие с другими людьми [136]. Структура эмоционального интеллекта по И.Н. Мещеряковой показана в таблице 1.

Таблица 1

Структура эмоционального интеллекта (по И.Н. Мецержаковой)

Эмоциональный компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент
– эмпатия (умение распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению, способность понять положение другого, представить мир глазами другого человека); – «полезная» тревожность (эмоциональная устойчивость, невосприимчивость к эмоциогенным факторам); – мотивация достижения успеха; – эмоциональная отзывчивость (способность легко, быстро и гибко реагировать на различные воздействия).	– адекватная самооценка; – эмоциональное самосознание (способность жить «в унисон» со своими внутренними эмоциями, хорошее понимание роли чувств в работе и в общении); – осведомленность об эмоциональных качествах; – рефлексия (понимание своего внутреннего мира, пониманию другого путем размышления «с его позиции»).	– способность управлять своими эмоциями (умение принимать и контролировать свои эмоции; возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели); – продуктивное взаимодействие (умение поддержать контакты и устанавливать связь; способность позитивно влиять на результативность процесса общения). – психологическая гибкость в выстраивании отношений (умение находить общий язык с разными людьми в разных обстоятельствах); – терпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни).

Личностно-профессиональное становление музыканта сопровождается приобретением целого ряда значимых качеств, среди которых артистизм, самоконтроль, эмпатия, способность к творческому взаимодействию, межличностная коммуникация, способность к передаче эмоционального замысла композитора и другие. Такое мнение можно найти в работах Л.А. Баренбойма, С.И. Савшинского, Г.Г. Нейгауза, Н.Е. Перельмана, Г.М. Когана, Г.М. Цыпина и многих других авторов. Эта позиция, в частности, достаточно подробно изложена в исследовании Е.В. Зеленковой «Формирование личностно-профессиональных качеств музыкантов разных специальностей в процессе фортепианной подготовки» [74]. В разработанной

Е.В. Зеленковой модели личностно-профессиональные качества музыканта рассматриваются через трехуровневую призму: метапрофессиональные качества музыканта, специальные профессиональные качества музыканта, психолого-педагогические качества музыканта. Эта модель представлена в таблице 2.

Таблица 2

Личностно-профессиональные качества музыканта (по Е.В. Зеленковой)

Метапрофессиональные качества музыканта	Специальные профессиональные качества музыканта	Психолого-педагогические качества музыканта
– общая культура личности – творческое отношение к социально значимой деятельности – потребность в самосовершенствовании, самообразовании – эрудированность – коммуникабельность, готовность к осуществлению общения со слушательской аудиторией посредством музыкального языка как универсального средства коммуникации – инициативность – организованность, ответственность в решении проблем взаимодействия в различных нестандартных ситуациях – толерантность, способность к освоению культуры социальных отношений, направленной на активное участие в культурном процессе – сотрудничество, умение работать в команде	– эстетическое восприятие действительности – художественно-образное мышление – креативность, стремление к раскрытию творческого потенциала – музыкальность – артистизм, готовность проявлять поисковую активность в овладении способами художественно-образной выразительности – творческое воображение, фантазия – исполнительская воля – готовность к проявлению межкультурной компетентности, понимание взаимосвязи развития художественной и музыкальной культуры – чувство стиля, художественный вкус	– методологическая культура – критичность мышления, способность к критической оценке ситуации творческой деятельности – аналитические способности, готовность к анализу педагогических задач – эмпатия – способность к идентификации – рефлексивность – эмоционально-волевая саморегуляция – способность к индивидуально-творческому взаимодействию – развитая интуиция

Из таблицы видно, что большинство указанных Е.В. Зеленковой качеств соответствуют навыкам и способностям эмоционального интеллекта, что в свою очередь подтверждают работы И.Н. Мещеряковой, Д.В. Люсина,

А.И. Савенкова, В.И. Петрушина. В частности, В.И. Петрушин говорит о важности развития посредством музыкальных занятий таких форм эмоционального интеллекта, как выражение своего эмоционального состояния через творческую деятельность, чувство коллективизма и творческого партнёрства, чувство исполнительской дисциплины, самоконтроля и других [161]. Поэтому эти качества можно отнести к поведенческому компоненту, представленному в таблице И.Н. Мещеряковой.

Такие качества, как эмпатия, эмоциональная отзывчивость на музыку, творческое воображение, фантазия относятся к эмоциональному компоненту, представленному в таблице И.Н. Мещеряковой.

Таким образом, на основе анализа двух таблиц (Личностно-профессиональные качества музыканта по Е.В. Зеленковой и Структура эмоционального интеллекта по И.Н. Мещеряковой) можно провести параллели между структурой эмоционального интеллекта и личностно-профессиональными качествами музыканта, ранжировав их на эмоциональный, поведенческий и когнитивный компоненты и привнеся профессиональную направленность.

Эмоциональный компонент

- эстетическое восприятие действительности;
- эмпатия;
- развитая интуиция;
- творческое воображение, фантазия;
- эмоциональная отзывчивость на музыку;
- стрессоустойчивость, в том числе на эстраде;
- мотивация достижения успеха.

Когнитивный компонент:

- адекватная самооценка;
- эмоциональное самосознание;
- осведомлённость об эмоциональных качествах;
- рефлексия;

- потребность в самосовершенствовании, самообразовании;
- критичность мышления, способность к критической оценке ситуации творческой деятельности;
- готовность к проявлению межкультурной компетентности, понимание взаимосвязи развития художественной и музыкальной культуры;
- толерантность, способность к освоению культуры социальных отношений, направленной на активное участие в культурном процессе.

Поведенческий компонент:

- способность управлять своими эмоциями;
- способность к индивидуально-творческому взаимодействию;
- эмоционально-волевая саморегуляция;
- сотрудничество, умение работать в команде;
- артистизм, готовность проявлять поисковую активность в овладении способами художественно-образной выразительности;
- исполнительская воля;
- организованность, ответственность в решении проблем взаимодействия в различных нестандартных ситуациях.

Эта корреляция развитого эмоционального интеллекта и сформированных личностно-профессиональных качеств студентов-музыкантов выступает как ещё одна особенность их профессионального становления. Поэтому можно говорить о том, что развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа является необходимым условием их профессионального роста.

На основании выделенных элементов в дальнейшем будут разработаны критерии оценивания степени развитости компонентов эмоционального интеллекта у студентов музыкального колледжа (см. 2.1. настоящего исследования).

Рассмотренная специфика в дальнейшем будет учитываться для обоснования педагогических условий развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

1.3. Теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа

Проблемы развития и измерения эмоционального интеллекта до последнего времени изучены недостаточно полно в профессиональном музыкальном образовании. Отсюда возникает необходимость в расширении педагогических исследований, нацеленных на изучение возрастных и профессиональных особенностей становления личности обучающихся, теоретическая и экспериментальная работа ученых по созданию новых методов и технологий личностно-профессионального развития молодых поколений. Разнообразие мировоззрений, взаимодействие различных сообществ, составляющих особенность современного мира, заставляют педагогическую науку искать способы совершенствования эмоционального интеллекта обучающихся. Способность оперировать информацией, содержащейся в эмоциях, или «эмоциональный интеллект», становится важным звеном в профессиональном развитии взрослеющего поколения. Эти поиски методов и способов совершенствования профессиональной подготовки студентов-музыкантов нашли отражение в многочисленных работах современных исследователей, среди которых Г.Н. Казанцева и А.Г. Маджуга (Формирование эмоциональной культуры студентов музыкального колледжа [81]), А.В. Торопова (Феномен музыкального сознания как орудие структурирования внутренней реальности личности [214]), Р.Р. Шайхутдинов, А.Б. Печерская и Е.А. Радзеецкая (Специфика обучения студентов-музыкантов в контексте проблем межличностной коммуникации в процессе обучения [239]), Н.Б. Буянова и Ю.А. Литвиненко (Самоактуализация музыканта в социуме [42]), А.И. Савенков (Социальный интеллект как проблема психологии одарённости и творчества [184]) и др. Однако, как отмечал российский педагог и психолог современности Д.И. Фельдштейн, проблема эмоциональной составляющей и ее роли в развитии личности обучающихся еще ждет своего углубленного решения.

Для разработки теоретической модели основ развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа необходимо изучить предпосылки развития эмоционального интеллекта, определить эффективные педагогические условия, проанализировать существующие педагогические подходы к развитию эмоционального интеллекта, разработать основополагающие принципы педагогической деятельности по его развитию у студентов-музыкантов, функции и методы педагогического взаимодействия, определить этапы развития эмоционального интеллекта у обучающихся музыкальных колледжей.

К *предпосылкам* развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей можно отнести: глубина эмоциональной сферы, сформированной благодаря творческой направленности профессиональной деятельности; благоприятные возрастные особенности; способности к интерпретации музыкальных произведений; необходимость выдерживать конкурентную борьбу в профессиональной деятельности; стремление студентов-музыкантов к личностно-профессиональному становлению; а также изменившиеся отношения человека и общества; влияние на личность коммуникационно-информационного воздействия; необходимость эффективно действовать при решении профессиональных задач и сложных конфликтных ситуациях. Эти позиции отражены в диссертационном исследовании Д.П. Ткаченко «Психологические особенности социализации подростков в современном транзитивном обществе» [211]. Как отмечает А.И. Щербакова, «гармоничный ансамбль человека и природы ушел в далекое прошлое, провоцируя обострение экологических и демографических проблем и создавая реальные предпосылки для возникновения цивилизационных кризисов» [244].

Для наибольшей эффективности развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей необходимо соблюдение ряда *педагогических условий*:

Концептуальных:

- акцент на развитие когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта студентов колледжа;
- внедрение механизмов адаптации и мотивации студентов-музыкантов, способствующих повышению уровня развития поведенческого компонента эмоционального интеллекта;
- интеграция профессиональной подготовки с методами развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях.

Организационных:

- владение преподавателем теоретическими сведениями о развитии эмоционального интеллекта;
- установление доверительных отношений и построение творческого диалога между преподавателем и студентом;
- сочетание личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении.

Рассмотрим подробнее каждое условие.

Акцент на развитие когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта студентов колледжа – является необходимым концептуальным условием, поскольку, рассматривая в параграфе 1.2. специфику развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, мы определили неравномерность развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа: когнитивный и поведенческий компоненты развиты у них в меньшей степени, чем собственно эмоциональный, в силу личностных особенностей и творческой деятельности, а также опыта начальной музыкальной подготовки.

Внедрение механизмов адаптации и мотивации студентов-музыкантов, способствующих повышению уровня развития поведенческого компонента эмоционального интеллекта – является важным условием, поскольку поведенческий компонент несколько тормозится вследствие

консервативных академических условий обучения студентов в музыкальных колледжах.

Условие интеграция профессиональной подготовки с методами развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях – является необходимым, так как в теоретической части данного исследования мы выявили корреляцию между структурой эмоционального интеллекта и личностно-профессиональными качествами музыканта, такими как эмпатия, эмоциональная отзывчивость на музыку, творческое воображение, фантазия и др.

Владение преподавателем теоретическими сведениями о развитии эмоционального интеллекта – является важнейшим условием развития эмоционального интеллекта студента. Самообразование преподавателя в сфере эмоциональных компетенций, изучение им теоретических основ развития эмоционального интеллекта, владение приемами и методами, повышающими эмоциональную образованность обучающихся – основа успешного применения теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей.

Г.М. Цыпин, рассматривая процесс развития психологической культуры педагога-специалиста, указывает: «необходимо акцентировать внимание личности на развитии блока важнейших профессионально значимых качеств, формировать в процессе подготовки и профессионального совершенствования навыки самоуправления, приобретения опыта эффективных действий в нестандартных ситуациях, вырабатывать установку на взаимодействие с окружающей средой, а также установку на личное самосовершенствование путём познания своих возможностей и правильной самооценки достигнутого профессионального мастерства» [168].

Следующим важным педагогическим условием является *установление доверительных отношений и построение творческого диалога между преподавателем и студентом*. Здесь нужно уточнить, что речь идёт об индивидуальных формах обучения, традиционных для исполнительских

специальностей, что позволяет в большей степени, нежели в условиях групповых занятий, применить индивидуальный подход к каждому студенту. Это касается методов и темпа развития учеников, выбора репертуара, возможности применить личностно-ориентированный подход, который позволит учесть уровень личностно-профессиональных качеств каждого из студентов для решения задач его обучения, воспитания и развития.

Преподаватель должен уметь расположить к себе обучающегося, обладать способностью к эмпатии (от греч. *Empatheia* – сопереживание), профессиональной тактичностью – знать, как, не навязывая собственного мнения, найти верное решение для той или иной исполнительской задачи. Только в этом случае можно реализовать эффективное взаимодействие «учитель – ученик», дополненное перцепцией (взаимное восприятие субъектов) и коммуникацией (обмен информацией) [168, с. 336].

Личность преподавателя оказывает активное воздействие на восприимчивую психику студентов музыкальных колледжей. Будучи примером в повседневном поведении, исполнительской культуре, эрудиции, преподаватель может положительно повлиять на профессиональную активность ученика, мотивировать его творческий интерес к выбранной специальности. Но преподаватель также может отрицательно воздействовать на формирующегося музыканта. Это нужно учитывать, при выстраивании взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Совместная творческая работа, заинтересованность преподавателя и студента на уроке, эмоциональная вовлеченность в процесс, яркая, артистичная подача материала – необходимые условия для организации творческого диалога между преподавателем и учениками.

Сочетание личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении – еще одно педагогическое условие развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей.

Личностно-ориентированный подход (М.Н. Скаткин [190], А.В. Петровский, И.С. Якиманская [250] и др.) занял прочную позицию в

образовании в сфере культуры и искусства. Целью данного подхода является формирование гармонично развитой личности, ориентированной на постоянное самосовершенствование и наполнению духовным содержанием внутреннего мира. При этом каждая личность рассматривается с позиции ее уникальности, неповторимости ее мироощущения и вклада в общественную жизнь. Личностно-ориентированный подход наиболее эффективно реализуется в условиях индивидуальных занятий – преподаватель имеет возможность в полной мере изучить и учесть индивидуальные особенности обучающегося, проследить этапы его профессионального и личностного развития, в случае необходимости незамедлительно корректировать педагогическое взаимодействие.

Компетентностный подход (В.А. Болотов, Е.Я. Коган, В.В. Лаптев и др.) включает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, проявления компетенций [171]. Компетентностный подход позволяет обучающемуся эффективно действовать в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни, благодаря полученным в ходе обучения практическим умениям. Кроме того, компетентностный подход способствует более продуктивной реализации освоения программы подготовки специалистов в музыкальном колледже (по требованиям ФГОС 3++).

При использовании данных подходов все структурные единицы процесса развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей направлены на развитие личности студента и практическое освоение полученных в образовательном процессе знаний.

В данном исследовании предлагаются *педагогические принципы развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа*, изложенные ниже. Современная система образования ориентирована на то, чтобы не только обеспечить профессиональное становление личности, но и сформировать у нее стремление к наиболее полной самореализации. При таком подходе профессиональные достижения рассматриваются как

свидетельство социальной востребованности музыканта, как подтверждение его профессионального вклада в общественное развитие. Музыкант, целенаправленно добивающийся творческих достижений, не противопоставляет материальные и духовные блага. Он не подвластен современному прагматизму, однако индивидуальность и творческая свобода сочетаются у него с постоянным пополнением знаний и умений, накопленных в обществе, с пониманием социальной значимости собственной профессиональной деятельности.

Естественно, любая социальная система предъявляет свои требования к профессиональной деятельности и неизбежно влияет на потенциально возможный уровень самореализации личности. Более того, этот уровень выступает показателем социального прогресса общества. Но одновременно творческий человек, в совершенстве владеющий своим делом, расширяет возможности общества и сферы самореализации и саморазвития каждого его члена. В итоге человек и общество активно взаимодействуют, а не противостоят друг другу [18]. Поэтому в психолого-педагогической литературе понятия «самореализации» и «самоактуализации» являются не просто научными терминами гуманистической психологии и педагогики, но и критериями личностного развития обучающихся, свидетельством их стремления к полноценной профессиональной деятельности.

С учетом общественного запроса на самореализацию будущих музыкантов мы заложили в модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа *принцип сознательности и активности*. Он предполагает в процессе педагогической деятельности постановку и решение таких учебных задач, которые помогут обучающимся достичь оптимального самоосуществления и полноценной самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Данная теоретическая модель развития эмоционального интеллекта у студентов музыкального колледжа ставит своей целью формирование личности обучающихся как в художественном, так и социальном контекстах жизни. Их

тесная взаимосвязь объясняется тем, что социальные трансформации общества привели современную науку к необходимости обращаться не к статичной личностной структуре, а, по определению Д.А. Леонтьева, к «личности в движении» – т.е. отвечающей на изменения мира собственным изменением и развитием, стремлением к творчеству и самосовершенствованию. Соответственно, профессиональный творческий рост молодежи предполагает единство и взаимосвязь двух процессов – творческого преобразования внешних (система образования) и внутренних (индивидуальность) условий жизнедеятельности человека. Иными словами, современность ставит молодому поколению свои жесткие условия, поскольку «в последние годы бросается в глаза не столько изменение человека, сколько радикальное изменение мира» [111, с. 120]. Поэтому и в педагогике обсуждать вопросы личностно-профессионального развития становится невозможно без учета социального контекста, без понимания того, что к нему необходимо творчески адаптироваться.

Вместе с тем каждое новое поколение студентов не просто усваивает социокультурный опыт прошлого, но и обновляет его, привнося в развивающееся общество свои представления и правила. В современной социальной психологии личности такой уход от традиций и создание собственных норм называют социальным творчеством новых поколений [29, с. 30]. Оно стихийно возникает на тех стадиях социализации, на которых личность оказывается способной к рефлексии социального мира, его самостоятельному осмыслению и построению (конструированию) нового социального пространства. Особенно благоприятные условия для социального творчества молодежи складываются в переходные эпохи, когда транзитивность общества проявляется в противоречивости социальных требований и меняющихся общественных ценностях. Достижение высокого уровня эмоционального интеллекта позволяет студентам образовательных учреждений соответствовать требованиям времени, избегать зависимости от

возможных неблагоприятных условий жизнедеятельности, находить свое место в современной культуре и успешно развиваться творчески.

Человек строит свою внутреннюю социальность не только посредством актов общения, не только через формы объективно наблюдаемого поведения и деятельности, но и осмысливая ту внутреннюю духовную работу, которую проделали другие, объективировав ее в произведениях искусства. Художественное произведение, в том числе музыкальное, – это форма художественного овладения социальной действительностью. Современное искусство через свои материализовавшиеся формы, не теряя эстетического начала, несет в себе культурно-историческое и моральное содержание эпохи, поскольку люди видят в произведениях искусства прежде всего знаки времени. Кроме того, накопление и обогащение социального, личного, культурного и слухового опыта способствует формированию собственно исполнительского мастерства. Об этом писали такие исследователи, как Ф. Бузони, Л.А. Баренбойм, Г.М. Коган, Н. Перельман, М.Э. Фейгин и др. Поэтому предлагаемая в исследовании модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа строится с учетом *принципа связи обучения с жизнью*, необходимости развития музыкальных способностей обучающихся и их эмоционального интеллекта.

Эта взаимосвязь художественного и социального аспектов отражает одну из основных тенденций в развитии профессионального образования – соединение в учебном процессе разнообразных знаний, междисциплинарность в изучении отдельных учебных предметов. Междисциплинарный подход свойственен современной науке в целом, поскольку, преодолевая собственную фрагментарность, она стремится соответствовать представлениям о взаимосвязи различных научных дисциплин и использовать преимущества синтеза знаний [152].

Однако, опираясь на *принцип междисциплинарности*, модель развития эмоционального интеллекта студентов-музыкантов не отменяет приоритета сугубо профессиональных знаний. Междисциплинарные знания, выходя за

пределы отдельных научных дисциплин, дают возможность увидеть универсальную связь разнородных, на первый взгляд, понятий, сведений, фактов, подкрепляют и усиливают учебный материал. Они работают во благо тогда, когда открывают истоки научных и художественных представлений человечества, их родство, но одновременно подчеркивают специфические особенности той сферы знаний, в которой к ним прибегают. Поэтому, в частности, занятия по развитию эмоционального интеллекта студентов-музыкантов имеют своим фоном знания по мифологии, психологии, конфликтологии, лексикологии, но во главу угла ставят формирование исполнительского мастерства.

Междисциплинарность научных поисков стала принципом современных педагогических исследований. Многообразие и фрагментарность современного поликультурного общества требуют творческого совмещения мнений и позиций, противоположных по направленности, соединения свободы и терпимости, сохранения собственной специфики и толерантности к чужим социальным аксиомам, переосмысления устойчивых идентичностей и их пластичности в разных социальных мирах. Период получения профессионального образования создает возможности для обучения такому творческому взаимодействию, сотрудничеству и эмпатии будущих музыкантов.

К одному из наименее исследованных полей междисциплинарности современная наука относит визуальную культуру последних десятилетий. Хотя, как отмечают ученые, «само понятие "визуального" на данный момент остается непроясненным и нуждается в дальнейшей проработке» [28], тем не менее очевидна роль празднеств, шоу, карнавалов, рекламы, всевозможных театрализаций, кинематографа в жизнедеятельности человека XXI века. Цифровое изображение и техники репродукции изменили повседневный мир общества [31]. Зрительный образ, мгновенно передающий информацию, многослойный в своей символике, существенно потеснил в культуре словесный образ, который был доминирующим в предшествующие

исторические времена. В академическом образовании и в системе социогуманитарных дисциплин идет активное обсуждение статуса визуальной культуры, ее особенностей и влияние на мироощущение современного человека. Поэтому в предлагаемой нами модели развития эмоционального интеллекта студентов-музыкантов мы стремились соответствовать такому повороту современности и соблюдать *принцип наглядности* (информативности учебного материала). На занятиях студентам предлагаются иллюстрации, в домашних заданиях делается акцент на визуальных учебных материалах (фильмах, видеозаписях музыкальных произведений).

В данной теоретической модели учитываются следующие *функции педагогического взаимодействия*:

- поэтапное развитие эмоционального интеллекта на индивидуальных занятиях;
- практическое развитие эмоционального интеллекта с помощью авторской экспериментальной программы;
- согласованное развитие компонентов структуры эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа в образовательном процессе.

Поэтапное развитие эмоционального интеллекта, по нашему мнению, наиболее продуктивно *на индивидуальных занятиях*. Здесь возможен гибкий подход к каждому обучающемуся. Индивидуальное планирование занятий и создание комфортной психолого-педагогической среды обеспечивает продуктивное взаимодействие с каждым из студентов и позволяет проследивать индивидуальный темп развития эмоционального интеллекта учеников.

Применение в работе авторской экспериментальной программы по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа позволяет более продуктивно и целенаправленно повышать уровень эмоционального интеллекта обучающихся.

Согласованное развитие компонентов структуры эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа – одно из условий эффективного формирования собственно эмоционального интеллекта у студентов музыкальных колледжей. Как уже было рассмотрено выше, спецификой развития музыкантов является неравномерность в развитии компонентов эмоционального интеллекта: более высокое развитие собственно эмоционального компонента по сравнению с развитием когнитивного и поведенческого компонентов. Преодоление подобной асинхронии возможно с помощью организации особой психолого-педагогической среды, которая предполагает наличие преподавателей-музыкантов с высоким уровнем эмоционального интеллекта, авторской экспериментальной программы на индивидуальных занятиях с педагогом, самостоятельных рефлексивных упражнений для студентов. Совокупность методов педагогического взаимодействия обеспечит согласованное развитие компонентов структуры эмоционального интеллекта студентов в образовательном процессе.

Для данной модели мы предлагаем следующие **методы педагогического** взаимодействия.

Метод фасилитации. По мнению исследователя О.Н. Шахматовой, стержневым моментом педагогической фасилитации является то, что «человек в самом себе может найти огромные ресурсы для самопознания, изменения Я-концепции и поведения. Доступ к этим ресурсам возможен при соблюдении трёх условий, способствующих созданию определённой фасилитационной психологической атмосферы. Этими условиями являются:

- конгруэнтное самовыражение в общении, подлинность, искренность;
- безусловное позитивное отношение и безоценочное принятие других;
- активное эмпатическое слушание и понимание» [240, с. 119].

Метод поиска креативных решений позволяет в процессе обучения развивать такие гибкие навыки, как собственно креативность, то есть умение мыслить нестандартно, творчески, а также коммуникативность, кооперативность, критичность.

Метод педагогической ситуации. По мнению О.В. Ситосановой, «ситуационное обучение способствует развитию навыков самоорганизации деятельности, формированию умения объяснять явления действительности, развивает способности ориентироваться в мире ценностей, повышает уровень функциональной грамотности, формирует ключевые компетентности, подготавливает к профессиональному выбору, ориентирует в ключевых проблемах современной жизни» [189, с. 406]. Кроме того, Е.И. Пассов считает, что «ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая, благодаря её отражённости в сознании, порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [155, с. 130].

Также для данной теоретической модели мы предлагаем частные/специфические методы педагогического взаимодействия.

Метод вариативного осмысления музыкального произведения. «Постижение музыкального образа предполагает, в условиях музыкального образования, возможность выражения в различных видах учебно-исполнительской деятельности субъективно воспринятого личностью музыкального образа» [213, с. 42]. В нашей модели понятие вариативности предполагает попытку осмыслить музыкальное произведение не только субъективно, но и попытаться сделать это от лица автора произведения, слушателя, осмыслить эмоциональный контекст исполнения другого музыканта.

Метод вариативного интонирования. А.В. Торопова предполагает, что «в акте звукосимволического интонирования событий психической жизни человека звучит различное количество “голосов культуры” и их сочетаний» [213, с. 42]. Вслед за А.В. Тороповой, которая разработала систему архетипических образов музыкальных интонаций, мы предлагаем использовать этот опыт для постижения вариативности и выразительности такой структурной единицы, как интонация.

Метод интерпретации и импровизации. В.Н. Холопова определяет художественную интерпретацию как вариантную множественность

индивидуального прочтения и воспроизведения музыкального сочинения [225]. Метод интерпретации заложен в основу деятельности любого музыканта-исполнителя и нацелен на раскрытие его профессионализма. По мнению Г.М. Цыпина, музыкальная импровизация – это «одна из форм продуктивной художественной деятельности, в результате которой появляется новое произведение. В основе этой деятельности лежит творческое музыкальное мышление, которое реализуется (“опредмечивается”) посредством музыкального языка» [168, с. 222].

Работа над развитием эмоционального интеллекта предполагает следующие *этапы*:

1. *Приобретение знаний об эмоциональной сфере человека* – этот этап необходим для получения обучающимися общих сведений об эмоциях, для развития навыка анализа собственных эмоциональных переживаний, а также для изучения сущности феномена ЭИ.

2. *Формирование умения определять эмоциональное содержание музыки через прочтение музыкального произведения* – данный этап связан с умением постигать эмоциональную сущность музыкального произведения и с осознанием обучающимся эмоционально-смысловых задач исполнения музыкального произведения.

3. *Приобретение навыка установления межличностных отношений в творческом процессе* – на данном этапе рассматриваются вопросы сценического самочувствия, взаимодействия исполнителя с публикой, разрешения проблемных моментов в ситуациях творческого взаимодействия.

4. *Развитие способности к управлению своими эмоциями в музыкальной деятельности* – на данном этапе происходит формирование навыка выражения своих эмоций через музыку, отражения эмоций посредством использования архетипических образов в музыке форм музыкальной изобразительности.

Изложенные выше основы развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей мы представили в теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

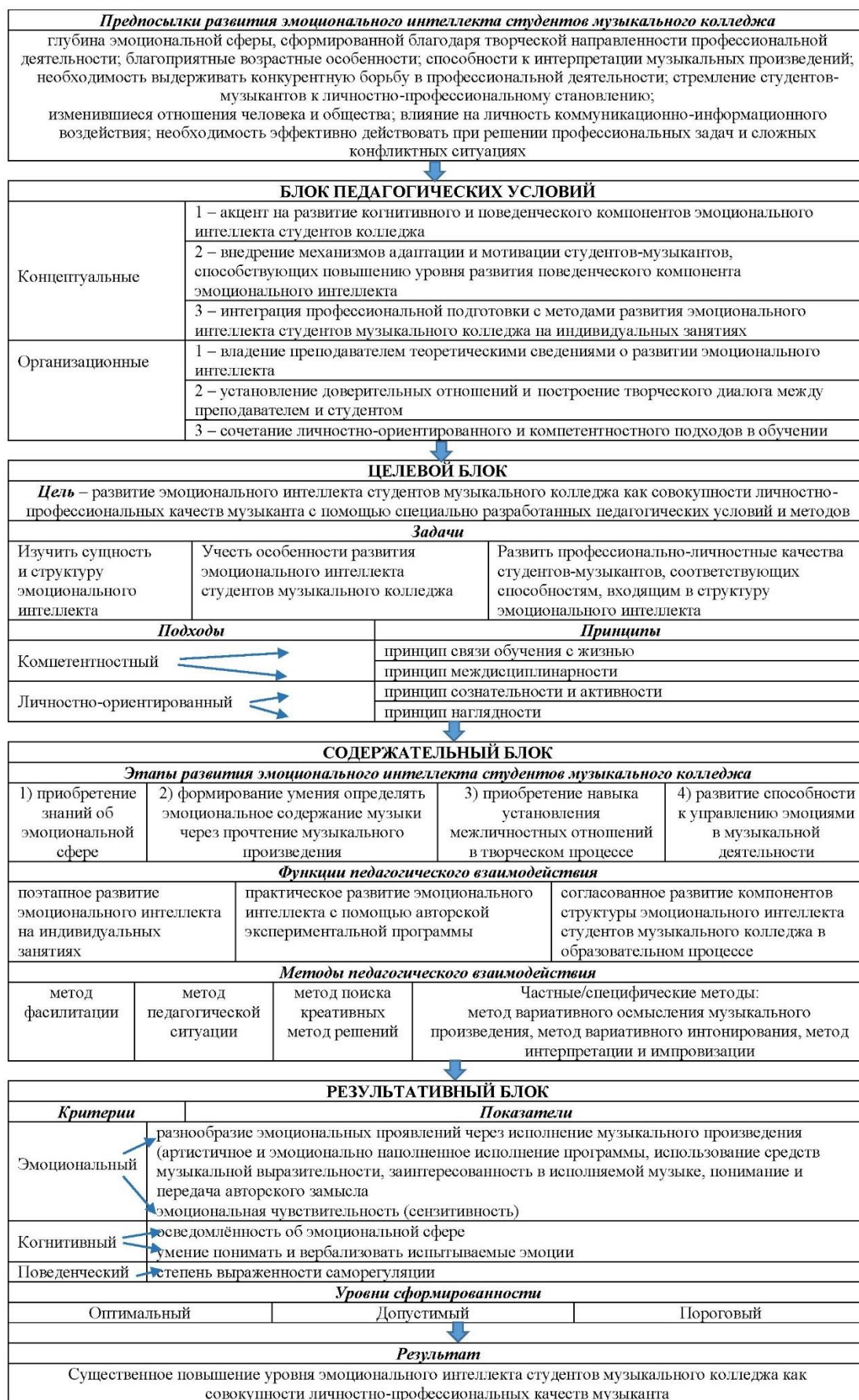


Рис. 1. Теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа)

Выводы по первой главе

Анализ теоретической литературы по вопросам развития эмоционального интеллекта у студентов музыкального колледжа позволил сделать следующие выводы.

1. Термин «эмоциональный интеллект» был введён в зарубежной психологии американскими учеными П. Сэловеем и Дж. Мэйером, которые трактовали его как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Г. Гарднер в рамках своей теории множественных интеллектов описал внутриличностный и межличностный интеллект.

В отечественной психологии Д.В. Люсин, опираясь на имеющиеся в зарубежной психологии модели эмоционального интеллекта, выдвинул свою модель. Эмоциональный интеллект по Д.В. Люсину – психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов:

- когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации);
- представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях);
- особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и прочее).

2. К предпосылкам развития эмоционального интеллекта студентов-музыкантов относятся: глубина эмоциональной сферы обучающихся, сформированной благодаря творческой направленности профессиональной деятельности; благоприятные возрастные особенности; способность к интерпретации музыкальных произведений; необходимость выдерживать в профессиональной деятельности конкурентную борьбу; стремление студентов-музыкантов к личностно-профессиональному становлению; изменившиеся отношения человека и общества; влияние на личность

коммуникационно-информационного воздействия; необходимость эффективно действовать при решении профессиональных задач и сложных конфликтных ситуаций. К биологическим предпосылкам можно отнести: правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации. Юношеский возраст, который является сензитивным для формирования эмоционального интеллекта, характеризуется осознанным переосмыслением отношений с окружающими, активной направленностью в будущее, высоким уровнем самосознания и потребностью в самоактуализации.

3. Глубокое изучение вопроса позволило определить специфику развития эмоционального интеллекта будущих музыкантов. Эмоциональное восприятие произведений искусства сопровождается особыми эмоциональными состояниями, которые отличаются от обычных эмоциональных реакций в контексте повседневной жизни. Занятия творчеством способны в большой мере повлиять на развитие эмоциональной сферы студентов-музыкантов. Однако, высокая сензитивность студентов-музыкантов и условия их деятельности (высокая конкуренция, творческие конфликты, необходимость сценического опыта) в ситуации недостаточности знаний и представлений об эмоциональной сфере препятствует развитию эмоциональной саморегуляции. Отсюда можно предположить более интенсивное развитие эмоционального компонента эмоционального интеллекта по сравнению с когнитивным и поведенческим компонентами. Данную специфику мы учитывали при создании концептуального педагогического условия – повышенное внимание к развитию когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

4. Образование студентов в рамках традиционного академического музыкального образования также несколько тормозит формирование поведенческого компонента эмоционального интеллекта, а, соответственно,

гибкого и толерантного отношения к постоянно меняющейся действительности. В этой связи необходимо создание форм и методов адаптации к профессиональной деятельности студентов-музыкантов, способствующих повышению уровня развития поведенческого компонента, что явилось вторым концептуальным педагогическим условием.

5. Опираясь на исследования Е.В. Зеленковой и И.Н. Мещеряковой мы допустили, что эмоциональный интеллект является комплексной способностью, содержащей в себе основные качества личностно-профессионального становления музыканта, что определяет его высокую значимость для профессионального роста. Синтез профессионального развития и развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях является важным концептуальным педагогическим условием, поскольку эмоциональный интеллект представляет собой комплекс навыков и способностей, входящих в структуру личностно-профессиональных качеств музыканта.

6. Развитие эмоционального интеллекта является важным фактором адаптации, оптимизации межличностного взаимодействия, комфортного самочувствия в социуме. С повышением эмоционального интеллекта связано снижение деструктивных тенденций в поведении людей. По словам И.Н. Андреевой, проблема возможности развития эмоционального интеллекта находится в центре научных дискуссий. Тем не менее существует согласие в том, что эмоциональные знания и навыки могут приобретаться в процессе специального обучения. Резюмируя, нужно отметить актуальность разработки научной основы для развития эмоционального интеллекта, базирующейся на специальных подходах, принципах, методах педагогического взаимодействия, учитывающей концептуальные и организационные педагогические условия.

7. Благодаря полученным в ходе работы над диссертацией теоретическим данным была спроектирована теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа в условиях индивидуального обучения, в которой представлены: предпосылки развития

эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, педагогические условия, основополагающие подходы и принципы, этапы развития, методы педагогического взаимодействия, функции педагогического взаимодействия; определены критерии развития и уровни сформированности эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

ГЛАВА II

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА (на примере музыкального колледжа МГИМ им. А.Г. Шнитке)

2.1. Критерии и диагностика развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа

Базой для эксперимента по развитию эмоционального интеллекта студентов колледжа являлась кафедра фортепианного искусства Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке, подразделение «Музыкальный колледж». Платформой для контрольной группы послужил ГБПО Владимирской области «Владимирский областной музыкальный колледж им. А. П. Бородина».

В опытно-экспериментальной работе принимали участие студенты 1–2 курсов очного отделения. Работа проходила в рамках учебного процесса по предмету «Фортепиано» на базе действующих учебно-образовательных программ, учебных планов, соответствующих государственным образовательным стандартам. Всего в экспериментальном исследовании приняло участие 30 студентов, 15 в экспериментальной и 15 в контрольной группе соответственно.

Работа велась на индивидуальных уроках фортепиано для студентов разных специальностей, поэтому диагностика проводилась со студентами разных отделений (дирижёрско-хорового, теоретического, вокального, струнно-смычкового, народно-исполнительского, духового), с каждым студентом индивидуально. Результаты были обобщены и систематизированы по двум группам: **экспериментальная группа и контрольная группа**. В экспериментальную группу вошли студенты (15 человек), обучавшиеся в

классе фортепиано у диссертанта. В контрольную группу вошли студенты Владимирского музыкального колледжа тех же специальностей, что и в экспериментальной группе.

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в проверке эффективности теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа с помощью разработанной диссертантом авторской экспериментальной программы по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

Для реализации данной цели были поставлены следующие **задачи**:

- установить критерии, способы диагностики и уровни сформированности эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа;
- провести формирующий эксперимент по развитию эмоционального интеллекта экспериментальной группы студентов музыкального колледжа на основе разработанной авторской экспериментальной программы по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано;
- с помощью диагностирования выявить начальный уровень развития эмоционального интеллекта и итоговый уровень сформированности эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.
- проанализировать результаты и определить эффективность теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**: планирования, педагогического моделирования, тестирования, наблюдения, беседы, опроса, педагогического эксперимента; анализ выступлений студентов на зачетах, экзаменах, кафедральных концертах; анализ дневника педагогического наблюдения, индивидуальных дневников студентов, теоретической и статистической обработки результатов эксперимента.

Эмпирическое исследование проводилось в течение 2021-2022 гг. и состояло из трёх этапов.

1 этап – констатирующий: проведение диагностики, направленной на выявление начального уровня развития эмоционального интеллекта студентов экспериментальной и контрольной групп.

2 этап – формирующий: проведение занятий по авторской экспериментальной программе развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано.

3 этап – контрольный: проведение диагностики, направленной на выявление итогового уровня сформированности эмоционального интеллекта студентов экспериментальной и контрольной групп. Анализ и обобщение результатов исследования. Подведение итогов.

Важнейшим условием проектирования теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа явилось определение критериев и их показателей, по которым можно определить эффективность данной разработки. В соответствии с поставленными целями, задачами и методами были определены критерии оценки уровня сформированности эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, а также показатели данных критериев. Они изложены в таблице 3.

Таблица 3

*Критерии сформированности эмоционального интеллекта студентов
музыкального колледжа*

Критерии	Показатели	Методики диагностирования
Критерий 1 <i>Эмоциональный</i>	– разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения (артистичное и эмоционально наполненное исполнение программы, использование средств музыкальной выразительности, заинтересованность в исполняемой музыке, понимание и передача авторского замысла); – эмоциональная чувствительность (сензитивность)	зачетно-экзаменационные показатели методика Г. Айзенка («Эмоциональная стабильность-нестабильность»)

Критерий 2 <i>Когнитивный</i>	– осведомлённость об эмоциональной сфере; – умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции	методика Д.В. Люсина (Тест ЭМИн); авторская анкета
Критерий 3 <i>Поведенческий</i>	– степень выраженности саморегуляции	методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения»; авторская анкета

Одним из предложенных показателей **эмоционального критерия** является *разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения*, что на наш взгляд можно определить, как смыслообразование исполнительства как такового. Передача эмоционального замысла, эмоционального сообщения композитора посредством осмысления музыкальной речи, разнообразия нюансировки, ясного интонирования, артикуляции, структурирования мотивных связей, построения архитектоники произведения – важнейшая задача для исполнителя, которая должна ставиться перед ним с самых первых шагов в мире музыки. Об этом неустанно говорили и говорят выдающиеся педагоги и исполнители, среди которых Г. Нейгауз, Л. Баренбойм, Л. Бочкарёв, Э. Гилельс, В. Ражников, В. Холопова, С. Савшинский, Н. Корыхалова, Я. Мильштейн, Г. Коган, Г. Цыпин и многие другие. Яркое, эмоционально наполненное исполнение музыкального произведения всегда понятно и интересно слушателю и в тоже время приносит невероятное удовлетворение самому музыканту, являясь как бы наградой за вложенный труд. Такая отдача от творческой работы всегда является хорошей мотивацией для профессионального движения вперёд.

Определением уровня эмоционально наполненного исполнения музыкального произведения в данном исследовании послужили зачетно-экзаменационные показатели и запротоколированные обсуждения выступлений студентов членами комиссии. Оценки уровня исполнения определялись следующим образом:

Оптимальный уровень – 5 баллов – артистичное и эмоционально наполненное исполнение программы, использование средств музыкальной

выразительности (адекватное стилистике туше, ясная нюансировка и интонирование, уместная педализация и т.д.), заинтересованность в исполняемой музыке, понимание и передача авторского замысла.

Допустимый уровень – 3-4 балла – недостаточное проявление индивидуально-личностного отношения к исполняемым произведениям, средства музыкальной выразительности использованы не в полной мере, не совсем ясна предлагаемая интерпретация музыкальных произведений.

Пороговый уровень – 1-2 балла – отсутствие эмоциональности в исполнении программы, формальное отношение к играемой музыке, минимальное использование средств музыкальной выразительности, непонимание авторского замысла.

Ещё одним показателем эмоционального критерия эмоционального интеллекта в данной модели является *эмоциональная чувствительность*. Как показало наше исследование (см. 1.2 данного исследования), эмоциональная чувствительность является важным качеством музыканта, позволяющим всецело погрузиться в эмоциональный замысел исполняемого и прослушиваемого произведения. Однако, по мнению Е.В. Ярмоц, эмоциональная чувствительность проявляется в эмоциональной нестабильности [251].

Для оценки этого показателя мы прибегли к широко известному опроснику Г. Айзенка «Шкала эмоциональной стабильности-нестабильности» [76, с. 550]. В данном случае мы использовали показатель эмоциональной нестабильности как критерий оценки высокой эмоциональной чувствительности. Опросник представляет собой тест из 33 вопросов. На каждый вопрос даётся ответ «да» или «нет». За каждый ответ, совпадающий с ключом, ставится 1 балл. Полученные по каждой шкале баллы суммируются. Если опрашиваемый набрал по первой шкале 12 баллов и меньше, то он эмоционально стабилен, если 13-18 баллов – то средне стабилен, а если 19-24 балла, то эмоционально нестабилен. Полностью данный опросник представлен в приложении (Приложение 2).

Показателем **когнитивного критерия** развития эмоционального интеллекта в данной теоретической модели является *осведомлённость об эмоциональной сфере*. Здесь речь идёт о базовых знаниях вопросов теории эмоций и эмоционального реагирования, получение которых ведёт к общей эмоциональной культуре, которая, по словам Г.Н. Казанцевой и А.Г. Маджуга, является особенно важной для будущих музыкантов и преподавателей в сфере исполнительства, «поскольку основным содержанием музыки является именно отражение аффективной сферы человека» [81, с. 112].

О важности способности к *пониманию и умению вербализовать испытываемые эмоции* (что также является показателем *когнитивного критерия* развития эмоционального интеллекта) пишет специалист в области музыкальной психологии, педагог В.Г. Ражников, фундаментально разработавший арт-эмоциональный словарь для расширения представлений о качественном эмоциональном мире современной художественной культуры [170]. О необходимости уметь вербализировать собственные эмоции говорит и специалист в области изучения музыкально-психологических процессов В. Петрушин.

Когнитивный критерий в данном исследовании предлагается проверить с помощью известного теста ЭМИн Д.В. Люсина [122]. В данном тесте «эмоциональный интеллект трактуется именно как когнитивная способность, в него не включаются личностные черты» [123]. Именно поэтому для измерения когнитивного компонента эмоционального интеллекта данная методика оказалась наиболее эффективной.

Методика Д.В. Люсина ЭМИн пользуется большой популярностью в отечественной науке, что отражено в обзоре статей, посвященных исследованию эмоционального интеллекта в отечественной психологии за 2015-2020 годы В.А. Литвиненко и Ю.В. Обуховой [115]. С помощью данной методики можно выявить такие показатели, как межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, понимание чужих эмоций, понимание своих эмоций;

управление эмоциями, управление чужими эмоциями, управление своими эмоциями, контроль экспрессии. Но в рамках нашего исследования мы будем учитывать показатель общего уровня эмоционального интеллекта.

Опросник ЭМИн состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырёхбалльную шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен) (см. Приложение 3).

Показателем **поведенческого критерия** развития эмоционального интеллекта у студентов музыкального колледжа явилась степень выраженности саморегуляции, а именно:

- осознанное планирование деятельности;
- моделирование проблемных ситуаций (в том числе способность к преодолению негативных сторон сценического волнения);
- программирование (умение продумывать способы своих действий и поведения для достижения поставленных целей);
- оценивание результатов (адекватность самооценки);
- гибкость (пластичность регуляторных процессов);
- самостоятельность¹.

Осознанное планирование деятельности позволяет музыканту формировать детализированные, реалистичные планы по освоению исполнительского репертуара и общего образовательного курса (соответствует ОК-3²).

Моделирование проблемных ситуаций – отличное решение для осознания и «репетиции» ситуации выхода на сцену, а также конфликтных ситуаций в образовательной среде. Вопросы сценического самочувствия разработаны в многочисленных педагогических исследованиях, так как всегда

¹Формулировки показателей поведенческого критерия заимствованы из методики В.И. Моросановой

² Здесь и далее приведены общие и профессиональные компетенции Федерального государственного образовательного стандарта к результатам освоения программы подготовки специалистов в музыкальном колледже (ФГОС 3++).

были и будут оставаться центральными в рамках исполнительского искусства. В частности, исследователь Ю.А. Литвиненко подчеркивает: «сам факт нахождения в центре внимания публики порождает психологического характера трудности: сценическое волнение, неуверенность в своих способностях, боязнь ошибиться, забыть текст и остановиться». В то же время, «справляясь с психологическим напряжением, молодой музыкант вырабатывает в себе резистентность (устойчивость) к ситуации публичного выступления» (соответствует ПК-1.2).

Программирование – необходимый навык сформировавшейся у музыканта потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех (соответствует ОК-1).

Оценивание результатов – позволяет выявить адекватность оценки себя и результатов своей деятельности и поведения, что очень важно для музыканта для оценивания своего исполнения «со стороны» и адекватного восприятия своих достижений в конкурентной среде (соответствует ПК-1.3).

Гибкость (пластичность регуляторных процессов) – позволяет найти точки соприкосновения при работе артистов в музыкальном коллективе; плодотворно проводить учителю-музыканту педагогическую работу, а обучающемуся – извлечь максимальную пользу от работы в музыкальном классе. Кроме того, предлагаемый навык помогает минимизировать и смягчить конфликтные ситуации, возникающие порой в творческом сообществе амбициозных сокурсников и коллег (соответствует ОК-4).

Самостоятельность. Развивая самостоятельность, студенты лучше оснащены для преодоления новых профессиональных вызовов, использования возможностей и создания собственного уникального пути в постоянно меняющейся музыкальной индустрии.

Для диагностики поведенческого критерия развития эмоционального интеллекта у студентов музыкального колледжа в рамках нашего исследования была использована методика «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ» В.И. Моросановой, так как с помощью этой методики можно измерить все необходимые нам параметры поведенческого критерия.

Опросник ССПМ состоит из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкости и самостоятельности). В состав каждой шкалы входит по девять утверждений.

«Цель методики — диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств — гибкости и самостоятельности. С помощью этой методики можно решать и практические задачи, в частности, выявлять индивидуальный профиль различных регуляторных процессов и уровень развитости общей саморегуляции как регуляторных предпосылок успешности овладения новыми видами деятельности» [140]. Полностью данная методика представлена в Приложении 4.

Помимо перечисленных методик, исследуемым предлагалась разработанная диссертантом анкета, которая отражает профессиональную направленность и коррелирует с темой диссертации. Анкета состоит из 15 утверждений с тремя вариантами продолжения фразы. Ниже предлагается содержание анкеты. Вопросы анкеты позволяют исследовать когнитивный и поведенческий аспекты эмоционального интеллекта. В Приложении 5 предлагается полное содержание анкеты.

На констатирующем этапе было проведено диагностирование студентов экспериментальной и контрольной групп, направленное на выявление начального уровня развития эмоционального интеллекта. В

результате обработки и анализа начального (нулевого) среза оценки уровня развития эмоционального интеллекта у студентов музыкального колледжа были получены нижеприведенные данные.

Измерение показателя **эмоционального критерия** – *разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения* – показало следующие результаты: по результатам зачётов по предмету «фортепиано» у студентов 1, 2 курсов разных специальностей, входящих в экспериментальную группу, двое из 15 человек получили 5 баллов по данному параметру, четыре человека по 3 балла, остальные по 4 балла соответственно, то есть 60% исследуемых показали допустимый уровень по данному показателю, 27% – пороговый уровень и только 13% – оптимальный. В контрольной группе мы обнаружили следующие результаты: по результатам зачётов по предмету «фортепиано» у студентов 1, 2 курсов тех же специальностей, что и в экспериментальной группе, один из 15 человек получил 5 баллов по данному параметру, пять человек по 3 балла, остальные по 4 балла соответственно, то есть 66% исследуемых показали допустимый уровень по данному показателю, 27% – пороговый уровень, 7% – оптимальный. Нужно уточнить, что определение уровня эмоционально наполненного исполнения музыкального произведения проводилось отдельно от оценивания общего выступления студентов и отражалось в дополнительных баллах.

Таблица 4

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по показателю «разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения»

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	13%	7%
допустимый	60%	66%
пороговый	27%	27%

Для оценки эмоциональной чувствительности (сензитивности) был применён тест Г. Айзенка «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности». Обработка данных по этому показателю выявила высокую эмоциональную нестабильность у 67% студентов в экспериментальной группе и 67% студентов в контрольной. Допустимый уровень эмоциональной нестабильности – 20 % студентов в обеих группах, пороговый уровень у 13% в экспериментальной группе и у 13% процентов в контрольной группе.

Таблица 5

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по показателю «эмоциональная чувствительность»:

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	67%	67%
допустимый	20%	20%
пороговый	13%	13%

Таким образом, нам удалось выявить общие результаты тестирования по эмоциональному критерию в экспериментальной и контрольной группе на констатирующем этапе.

Таблица 6

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по эмоциональному критерию

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	40%	37%
допустимый	40%	43%
пороговый	20%	20%

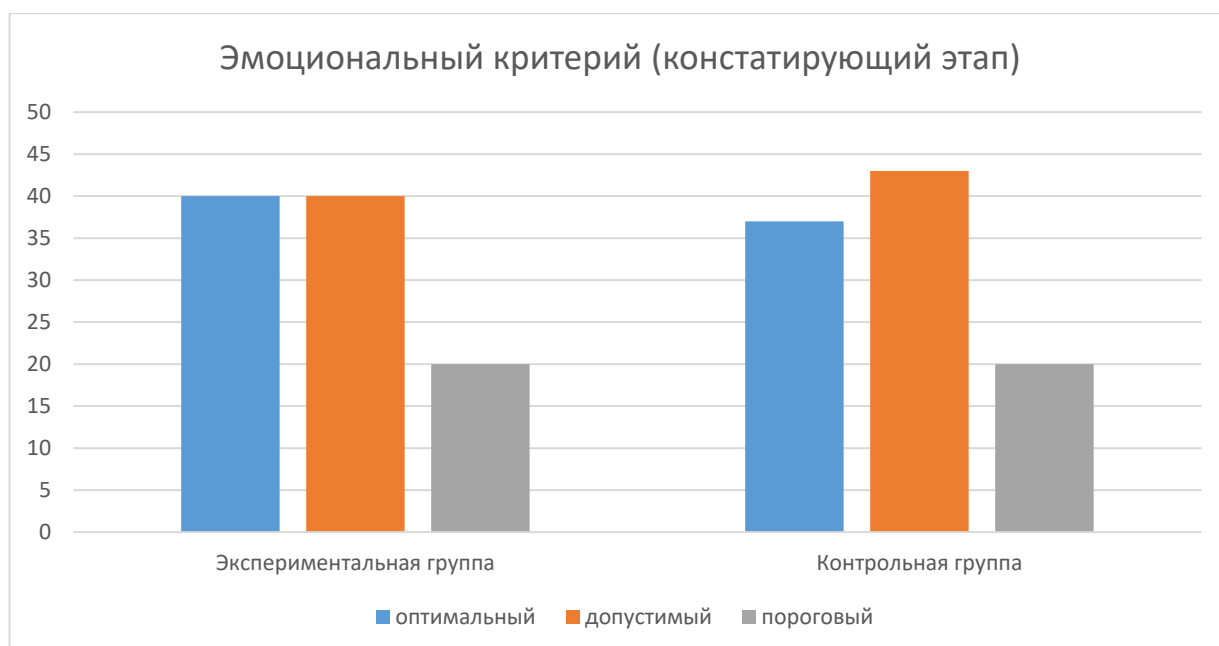


Диаграмма 1. Сравнительные результаты констатирующего этапа по эмоциональному критерию

Сравнение средних значений в двух группах показало, что есть небольшая разница по каждой шкале. Но насколько значимы эти различия, можно будет узнать с помощью методов математической статистики. Для этого полученные в ходе исследования статистические данные подвергались математической обработке в соответствии с методикой применения U-критерия Манна-Уитни для определения наличия статистически значимой разницы между экспериментальной и контрольной группами. Данное исследование отвечает условиям применения критерия – обе выборки являются малыми (15 исследуемых в каждой) и имеют более трёх наблюдений. Для расчёта U-критерия Манна-Уитни применялся электронный ресурс (ссылка <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/>). В таблицы вносились данные по всем критериям (готовые таблицы с расчётами представлены в Приложении 10). Для определения критического значения критерия Манна-Уитни (Укр.) можно воспользоваться таблицей (см. Приложение 9).

Результаты расчётов приведены в таблице 7.

Таблица 7

Таблица данных для расчета критерия Манна-Уитни

Показатели	Uэмп.
1.Разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения	100,5
2.Эмоциональная чувствительность	97,5
В соответствии с объемом выборки было определено $U_{кр}$. При $p \leq 0,01 U_{кр} = 56$. При $p \leq 0,05 U_{кр} = 72$. Сопоставляя $U_{эмп}$ и $U_{кр}$ можно обнаружить, что по показателям 1 и 2 – достоверных различий нет, поскольку по показателю 1 $U_{эмп} (100,5) > U_{кр0,01}$, по 2му показателю $U_{эмп} (97,5) > U_{кр0,01}$.	

Когнитивный критерий и его показатели (*осведомлённость об эмоциональной сфере и регуляции эмоций на основе анализа и синтеза, умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции*) в данном исследовании проверялся с помощью теста ЭМИн Д. В. Люсина.

Для настоящего исследования нам были важны результаты испытуемых по шкале «общий уровень эмоционального интеллекта», куда входит субшкала ВП (понимание своих эмоций) – способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин, способность к вербальному описанию. Обработка результатов на констатирующем этапе позволила выявить: в экспериментальной группе 27% студентов имеют низкие и очень низкие показатели, 53% средние и 20% высокие показатели. В контрольной группе были выявлены следующие результаты: у 13 % показали низкие, у 60% средние и у 27% – высокие.

Таблица 8

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по показателям: «осведомлённость об эмоциональной сфере»; «умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции» (по тесту ЭМИн)

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	20%	27%
допустимый	53%	60%
пороговый	27%	13%

Анкета, разработанная диссертантом, по шкале когнитивный компонент эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа выявила следующие результаты: пороговый уровень проявили 54% студентов в экспериментальной и 47% в контрольной группах, допустимый уровень 33% в экспериментальной и 40% в контрольной группах, оптимальный 13% в экспериментальной и 13% в контрольной соответственно.

Таблица 9

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по показателю «умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции» (по авторской анкете)

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	13 %	13%
допустимый	33 %	40%
пороговый	54 %	47%

По итогу диагностики студентов музыкального колледжа на констатирующем этапе выявлены следующие показатели по когнитивному критерию.

Таблица 10

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по когнитивному критерию

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	16,5 %	20%
допустимый	43 %	50%
пороговый	40,5%	30%

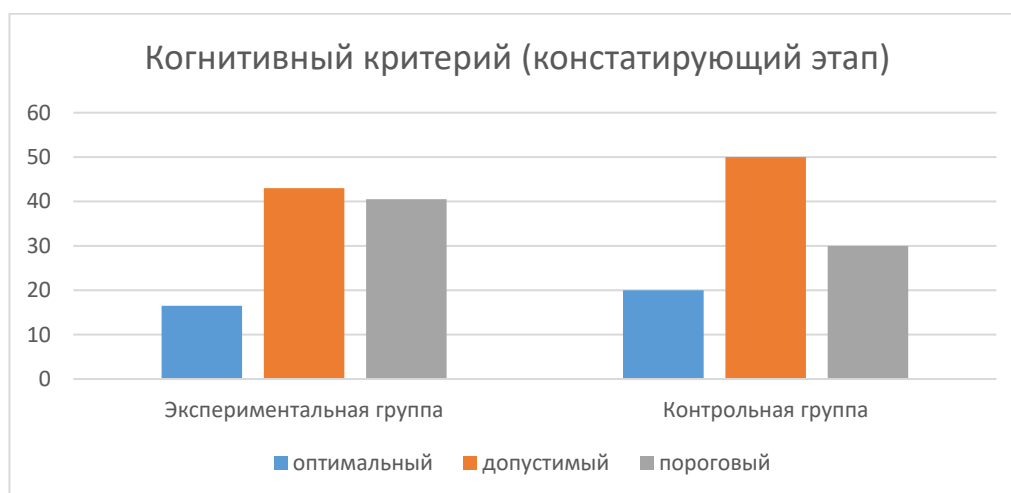


Диаграмма 2. Сравнительные результаты констатирующего этапа по когнитивному критерию

Расчеты достоверности по критерию различий Манна-Уитни приведены в таблице 11.

Таблица 11

Таблица данных для расчета критерия Манна-Уитни

Показатели	Уэмп.
1. Осведомлённость об эмоциональной сфере; умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции (по тесту ЭмИн)	99,5
2. Умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции (по авторской анкете)	108
В соответствии с объёмом выборки было определено $U_{кр}$. При $p \leq 0,01 U_{кр} = 56$. При $p \leq 0,05 U_{кр} = 72$. Сопоставляя $U_{эмп}$ и $U_{кр}$ можно обнаружить, что по показателям 1 и 2 – достоверных различий нет, поскольку по показателю 1 $U_{эмп} (99,5) > U_{кр0,01}$, по 2му показателю $U_{эмп} (108) > U_{кр0,01}$.	

Показатели **поведенческого критерия** проверялись с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой и авторского опросника. Методика Моросановой позволила выявить степень выраженности саморегуляции. Результаты обобщения обработанных данных оказались следующие: в экспериментальной группе 33,3% студентов показали пороговый уровень, 33,3% – допустимый и 33,4% оптимальный; в контрольной группе выявлены аналогичные результаты.

Таблица 12

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп
По показателю «*степень выраженности саморегуляции*»
(по методике В.И. Моросановой)

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	33,3 %	33,3%
допустимый	33,3 %	33,3%
пороговый	33,4 %	33,4%

Анкета, разработанная диссертантом, по шкале поведенческий компонент эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа выявила следующие результаты: пороговый уровень проявили 26,7% студентов в экспериментальной и 26,7% в контрольной группах, допустимый уровень 53,3% в экспериментальной и 60% в контрольной группах, оптимальный 20% в экспериментальной и 13,3% в контрольной соответственно.

Таблица 13

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп
по показателю «*степень выраженности саморегуляции*» (по авторской анкете)

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	20%	13%
допустимый	53,3%	60%
пороговый	26,7%	27%

Таблица 14

Сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп по поведенческому критерию

Уровень развития	Констатирующий этап	
	ЭГ	КГ
оптимальный	26,7 %	23,1%
допустимый	43,3 %	46,7%
пороговый	30 %	30,2%

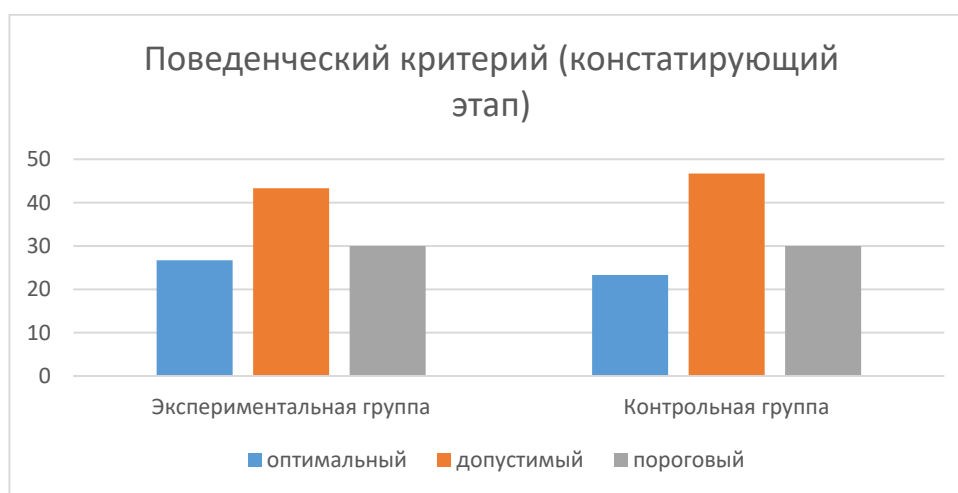


Диаграмма 3. Сравнительные результаты констатирующего этапа по поведенческому критерию

Расчеты достоверности по критерию различий Манна-Уитни приведены в таблице 15.

Таблица 15

Таблица данных для расчета критерия Манна-Уитни

Показатели	Уэмп.
1.Степень выраженности саморегуляции по методике В.И. Моросановой	106,5
2.Степень выраженности саморегуляции по авторской анкете	99,5
В соответствии с объемом выборки было определено $U_{кр}$. При $p \leq 0,01 U_{кр} = 56$. При $p \leq 0,05 U_{кр} = 72$. Сопоставляя $U_{эмп}$ и $U_{кр}$ можно обнаружить, что по показателям 1 и 2 – достоверных различий нет, поскольку по показателю 1 $U_{эмп} (106,5) > U_{кр0,01}$, по 2му показателю $U_{эмп} (99,5) > U_{кр0,01}$.	

Анализ результатов и обработка полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента данных позволили установить преимущественно средний и низкий уровень развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа. Расчёты с помощью методов математической статистики позволили определить, что значимых различий между показателями экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе нет. Важным результатом начального среза стало выявление более высокого уровня развития эмоционального компонента в процентном соотношении по сравнению с когнитивным и поведенческим компонентами эмоционального интеллекта, что говорит о неравномерности развития общего эмоционального интеллекта у студентов музыкальных колледжей обеих групп. Таким образом подтверждается предположение, что в развитии эмоционального интеллекта у студентов музыкальных колледжей наблюдается асинхроничность. Нужно отметить, что уже на констатирующем этапе исследования испытуемые проявили значительный интерес к заданиям по выявлению уровня развития эмоционального интеллекта, что еще раз подчеркивает актуальность работы. В целом анализ исходного уровня развития эмоционального интеллекта контрольной и экспериментальной групп позволил сделать вывод о необходимости внедрения педагогических методов развития эмоционального интеллекта для студентов музыкального колледжа.

2.2. Программа развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано

Формирующий этап эксперимента проходил в условиях индивидуальных занятий. Студенты экспериментальной группы – представители разных специальностей (дирижёры, теоретики, вокалисты, струнники, духовики, исполнители на народных инструментах) музыкального колледжа МГИМ им. А.Г. Шнитке, которые являются обучающимися класса

фортепиано под руководством диссертанта. Индивидуальный характер работы позволил создать доверительные отношения между испытуемыми и преподавателем и обеспечил оптимальные условия для педагогического наблюдения.

Цель формирующего этапа эксперимента – обоснование эффективности теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа путем внедрения авторской экспериментальной практической программы по развитию эмоционального интеллекта на индивидуальных занятиях фортепиано. Программа разработана для факультативной дисциплины в рамках курса «Фортепиано для разных специальностей» на базе музыкального колледжа Московского государственного института музыки имени А.Г. Шнитке. В процессе исследования эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа была выявлена неравномерность развития: более высокое развитие эмоционального компонента эмоционального интеллекта по сравнению с когнитивным и поведенческим компонентами, поэтому в программе сделан упор на развитие когнитивного и поведенческого компонентов для преодоления имеющейся асинхронии. Для реализации программы развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа рекомендуется использовать следующие формы, методы и средства педагогического взаимодействия:

- индивидуальные учебные занятия, включающие в себя сочетание основной программы профессионального развития по курсу «Фортепиано для разных специальностей» с методами развития эмоционального интеллекта;
- педагогические методы и приёмы, повышающие личностно-профессиональную компетентность обучающихся.

Авторская экспериментальная программа развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано имеет следующее содержание:

Пояснительная записка к программе.

Учебные темы.

Тема 1. Осведомлённость об эмоциональной сфере

Занятие 1. Осознание собственных эмоций

Занятие 2. Положительные и отрицательные стороны эмоций

Занятие 3. Эмпатия как условие понимания других

Занятие 4. Структура эмоционального интеллекта

Тема 2. Умение определять эмоциональное содержание музыки через прочтение музыкального произведения

Занятие 5. Постигание сущности эмоциональных переживаний в музыке

Занятие 6. Проникновение в эмоциональный мир музыкального произведения

Занятие 7. Понимание авторского замысла

Занятие 8. Осознание исполнителем эмоционально-смысловых задач

Тема 3. Межличностные отношения в творческом процессе

Занятие 9. Сценическое самочувствие

Занятие 10. Роль эмоционального интеллекта в разрешении проблемных ситуаций

Занятие 11. Эмоциональная основа творческого общения

Занятие 12. Успешность межличностных отношений в музыкальной деятельности

Тема 4. Способность к управлению эмоциями в музыкальной деятельности

Занятие 13. Архетип искусства

Занятие 14. Архетипы в музыке

Занятие 15. Воплощение эмоций в музыке

Занятие 16. Самовыражение в музыке через эмоции

В пояснительной записке отражена актуальность данной темы, рассмотрены основные понятия, описана возрастная динамика проблемы, особенности программы, цели, задачи и методы работы со студентами.

Приведём эти пункты в сокращенном виде (полностью программа представлена в приложении 6).

Актуальность. Эмоции сопровождают человека с рождения и на протяжении всей жизни. Способности к распознаванию собственных эмоций, управлению ими, а также пониманию эмоций других людей и успешным межличностным отношениям являются компонентами «эмоционального интеллекта» (EQ), который «отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью» [76, с. 243]. Приспособление к окружающему миру – это совокупность эмоциональных процессов и процессов осознания. Эмоции передают информацию человеку о самом себе и окружающих – появляются, усиливаются или ослабевают по определенным законам психики. Знание этих законов и есть обладание эмоциональным интеллектом. Тогда в процессе принятия важных профессиональных и жизненных решений эмоции станут помощниками, а не помехой.

Благодаря творческой деятельности сфера чувств у музыкантов богаче и разнообразнее, чем у представителей многих других профессий. Кроме того, музыкантам также свойственны тонкая душевная организация и высокая сензитивность. Эти качества способствуют развитию эмоционального интеллекта. Но проблема заключается в том, что способность испытывать яркие и глубокие переживания не всегда сопровождается способностью осознавать, дифференцировать и вербализовывать ту или иную эмоцию, а также «умением управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [76, с. 243]. Для достижения основной педагогической цели – воспитания гармонично развитой, жизнеустойчивой личности – необходимо учитывать современную общественную потребность в умении человека управлять эмоциями и налаживать отношения как в творческих процессах, так и в непрерывно меняющемся социуме.

Данная программа направлена на всестороннее развитие эмоционально-интеллектуальной деятельности студентов музыкальных колледжей.

Основные понятия. *Эмоциональный интеллект* – способность к пониманию эмоций, что означает, что человек может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт (по Д.В. Люсину). Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызывать ту или иную эмоцию. И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте. Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом [195, с. 33].

Эмоция – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта [191, с. 783].

В психологии выделяют четыре *базовых эмоций*, свойственных всем людям. «Критерием их определения является возможность точно передать их в мимике человека и столь же точно распознать по этой мимике. Всеобщие «базовые эмоции» – это радость, печаль, гнев и страх. В мире музыкальных эмоций в качестве базовых предстают те же 4 эмоции. Критерием их выделения из всех остальных является возможность точно передать радость, печаль, гнев, страх в пении певца и столь же точно определить их слушающему по звучанию голоса» [226].

Эмоциональное реагирование – сложная реакция, выражающая психофизиологические (эмоциональные) состояния. В ней задействованы разные системы организма и личности [76, с. 33].

Эмоциональное переживание – компонент эмоционального реагирования, непосредственное отражение самим субъектом своих собственных состояний, а не отражение свойств и соотношений внешних эмоциогенных объектов [76, с. 18].

Чувство – одна из основных форм переживания своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью [191, с. 760].

Самосознание – основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях [191, с. 585].

Рефлексия – 1. Процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. 2. Механизм взаимопонимания, обеспечивающий осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвёл то или иное впечатление на партнера по общению [191, с. 568].

Сензитивность – характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям [191, с. 592].

Педагогическая фасилитация как процесс – это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счёт их стиля общения и особенностей личности педагога и обучающегося [240].

Возрастная динамика проблемы. Время обучения в средних и высших профессиональных учреждениях приходится в основном на ранний юношеский возраст (14-18 лет) и так называемую позднюю юность (18-25 лет). С точки зрения психологии развития, это пора интенсивного развития процессов самоанализа и самооценивания человека. Однако специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет в полной

мере еще не развита. Отсюда следует, что весь юношеский период –это продолжительный этап развития саморефлексии, который является благоприятным временем для формирования эмоционального интеллекта [206].

Описание программы. Программа разработана для факультативной дисциплины в рамках курса «Фортепиано для разных специальностей» в условиях индивидуальных занятий. Работа по развитию эмоционального интеллекта проводится в сочетании с освоением основной программы, что способствует интегративному обучению студентов музыкальных колледжей. Программа способствует развитию эмоционального интеллекта и, как следствие, более успешному процессу социализации студентов и формированию профессионально-личностных качеств. Программа рассчитана на 16 занятий. Она состоит из четырех блоков, два из которых направлены на развитие когнитивного компонента эмоционального интеллекта: осведомлённости об эмоциональных качествах, критичности мышления, способности к критической оценке ситуации творческой деятельности и др.; другие два блока направлены на развитие поведенческого компонента эмоционального интеллекта: способности к индивидуально-творческому взаимодействию, артистизма, умению работать в команде и др.

Занятия проводятся в аудитории для проведения индивидуальных уроков фортепиано. Возможно использование аудио и видеоматериала.

В процессе проведения занятий педагогом используются наблюдение и индивидуальные беседы, которые позволяют отслеживать динамику развития эмоционального интеллекта студентов.

Основные педагогические методы, заложенные в программу.

Общепедагогические методы:

1. Метод фасилитации.
2. Метод поиска креативных решений.
3. Метод педагогической ситуации.

Частные/специфические методы:

4. Метод вариативного осмысления музыкального произведения
5. Метод вариативного интонирования
6. Метод интерпретации и импровизации

Цель программы – достижение согласованного и равномерного развития всех компонентов эмоционального интеллекта обучающихся, а не только его отдельных сторон и, в итоге, развитие эмоционального интеллекта студентов колледжей, а также входящих в его структуру личностно-профессиональных качеств музыканта.

Задачи программы:

1. Изучить сущность и структуру эмоционального интеллекта.
2. Учесть специфику развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.
3. Развить профессионально-личностные качества студентов-музыкантов, соответствующие способностям, входящим в структуру эмоционального интеллекта.

В программу включены как собственные авторские задания для обучающихся, так и наработки музыкальной педагогики, в частности, в программе использованы материалы «Арт-эмоционального словаря» В.Г. Ражникова [170, с. 144].

В программе используются следующие **методики**:

1. Вербализация эмоциональных состояний в музыкальных произведениях (работа на индивидуальных занятиях с помощью арт-эмоционального словаря В. Г. Ражникова).
2. Авторская методика «Мелодика эмоционального мира».
3. Метод беседы.
4. Тест «Живете ли вы в согласии с собой?» [164, с. 43].
5. Проективный тест «Мелодия вашего поведения» [164, с. 107].
6. Тест «Взаимоотношения с собеседником» [164, с. 107].

7. Авторская методика наблюдения за студентом («Дневник наблюдений»).

Приведем примеры нескольких занятий по программе.

Занятие 1. Тема занятия: Осознание собственных эмоций.

Цель занятия: Развитие навыков анализа собственных эмоциональных переживаний.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом о разнообразии эмоциональных переживаний человека и их роли в регуляции его деятельности.

Вопросы для обсуждения: Что Вы знаете об эмоциях и чувствах? Какие основные эмоции сопровождают человека всю жизнь? Какую роль эмоции играют в деятельности человека? В чем своеобразие эмоциональной регуляции деятельности?

2. Упражнение для осознания богатства и разнообразия эмоционального мира человека: «Назовите несколько базовых эмоций и придумайте как можно больше родственных, близких им по значению эмоций, обращая внимание на интенсивность переживаний. Например:

Страх (беспокойство, тревога, паника, ужас и др.)

Гнев (досада, раздражение, ярость...)

Печаль (грусть, отчаяние, горе...)

Радость (удовольствие, восторг, веселье...)»

Домашнее задание: 1. Ведите дневник наблюдений. 2. Ежедневно записывайте в дневнике наиболее яркие эмоции, которые Вам пришлось пережить в течение дня. 3. Старайтесь записывать не одним словом, а пространно, обстоятельно, улавливая оттенки и переходы эмоций, их интенсивность, продолжительность, чистоту или, напротив, смешение с другими переживаниями. Подбирайте для анализа такие примеры, где можно сопоставить анализ на профессиональном музыкальном и реальном

жизненном уровнях. Например: печаль в музыке и в учебной или жизненной ситуации.

В ходе урока преподаватель в легкоусваиваемой форме рассказывает студенту об особенностях эмоциональной сферы, некоторых теориях эмоций, важности понимания эмоционального языка для музыкантов. Примерное содержание речи преподавателя:

Известно, что психика представляет собой способы адаптации к окружающему миру, а мозг – это орган психики. В психологии способы адаптации подразделяют на когнитивные (осознанные) и эмоциональные (неосознанные). Лимбическая система, одна из более древних в структуре головного мозга, отвечает за формирование эмоций, а также за процесс научения, организации кратковременной и долговременной памяти. Лимбическая система *раньше и четче* реагирует на внешние факторы. Более новым образованием в структуре головного мозга, является неокортекс. Он отвечает за когнитивные процессы, собственно мышление, процессы обработки информации. В лимбической сфере головного мозга, а также в надпочечниках, щитовидной железе и проч. образуется выработка около 100 гормонов и нейромедиаторов, которые с древнейших времен помогают живым существам выжить, развиваться и получать удовольствие. Именно они ответственны за выработку устойчивых ощущений, то есть эмоций. Индивидуальные процессы выработки гормонов отвечают за врожденный тип темперамента, биоритмы (мелатонин – «сова», серотонин – «жаворонок»), максимальную концентрацию внимания в начале или в конце деятельности. Эти особенности важно осознавать и использовать для максимальной результативности своей профессиональной деятельности.

Ученые определили ряд так называемых **базовых эмоций**: страх, гнев, печаль, радость. Это и есть те эмоции, которые помогали и помогают живым существам выживать. Остальные являются производными. Из возрастной психологии известно, что до 11-12 лет ребенок не имеет способности к критическому мышлению, к саморефлексии, его жизненный опыт

формируется из эмоциональных ощущений. Более того, эти ощущения закрепляются и бессознательно запускают определенное поведение, если событие во внешней жизни значимо или повторяется несколько раз. Важно это учитывать при возникновении негативных ситуаций. Анализируя, проговаривая неприятные эмоции, обсуждая ситуации с близкими людьми можно добиться того, что негативное влияние эмоции осознается и превратится в жизненный опыт, а не в опасную бессознательную реакцию.

После беседы с преподавателем студент, как правило, становится более внимательным к своим эмоциям и эмоциям окружающих, возникает потребность проговорить и проанализировать свои чувства. Ведение дневника самонаблюдений может в этом помочь.

Цитаты из дневника самонаблюдения испытуемой Н.С.:

«Печаль, отчаяние, непонимание, обида. Одноклассница сказала, что мои сообщения никому не нужны, а очень уважаемая мной девушка (которая занимается со мной у одного преподавателя по специальности) не высказала ничего против. Решила меньше общаться в сети. Трезво оценила отношения с одноклассниками <...>

Воодушевление, счастье, радость. Уроки у Александры А. всегда пробуждают во мне энтузиазм <...>

Радость, ликование, игривость. Прогулка с лучшим другом и подругой. Даже если мы немного знакомы я не хочу разувериться в этих людях. Они мне уже дороги. Впредь буду стараться сделать всё, чтобы укрепить нашу дружбу <...>

Трепет, нежность, забота, грусть, тревога. Учительница по фортепиано рассказала историю из жизни, очень растрогав меня. Очень люблю её и надеюсь, что буду её только радовать»³.

На начальном этапе в работе со студенткой Н.С. возникло много проблем из-за её несобранности, неумении сосредоточиться. Обладая

³ Здесь и далее цитаты из высказываний студентов приводятся дословно.

хорошими данными, студентка не проявляла заинтересованность в занятиях, как в классных, так и в домашних. На уроках была зажата и часто реагировала слезами на замечания любого рода. В некоторых случаях наблюдалась боязнь социального осуждения. В процессе работы по программе стала более искренна и непосредственна в общении, стала наблюдать за собой и анализировать причины неудач. Появились успехи в исполнительской деятельности: занятия стали более результативными, домашние задания стали выполняться более упорядоченно. Для улучшения восприятия учебного материала Н.С. были предложены упражнения для активизации внимания, разработанные Л.А. Баренбоймом [24]. Приведём в пример некоторые из них:

- 1) рассматривание рисунка на обоях, циферблата на часах;
- 2) чтение в шумном месте;
- 3) из массы голосов выделить один и следить за ним;
- 4) прослушивание звука с закрытыми глазами до полного его затухания и т.д.

К концу работы по программе у студентки проявились значительные успехи в учебной деятельности как по предмету «Фортепиано», так и по другим дисциплинам.

Занятие 2. Тема занятия: Положительные и отрицательные стороны эмоций.

Цель занятия: Развитие навыков распознавания положительных свойств эмоционального реагирования.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом о положительных и отрицательных сторонах эмоциональных реакций человека.

Вопросы для обсуждения: Какие положительные стороны у эмоций страха, гнева, печали? Каковы отрицательные стороны переживания радости?

2. Упражнение для развития навыков осознания положительных свойств эмоционального реагирования: «Понаблюдайте за собой: как правило, эмоции с высокой интенсивностью не сразу поддаются управлению («перекрывают» разум), а эмоции с низкой интенсивностью сложно охарактеризовать, подобрать нужное слово. Попробуйте поработать над вербализацией ощущаемых эмоций».

Домашнее задание: 1. Ведите дневник наблюдений 2. Помимо наблюдения за своими эмоциями, фиксируйте их положительные стороны.

Цитаты из дневника самонаблюдения испытуемой М.Н.

«-Эмоция – сомнение (страх), любопытство (радость). Положительная сторона: желание найти информацию, которая поможет выбрать одну или другую сторону в интересующем вопросе.

-Эмоция – волнение (страх перед зачётом по специальности). Положительная сторона: это чувство стимулировало желание работать.

-Эмоция – волнение (страх перед зачётом по муз. литературе). Положительная сторона: чувство помогло сориентироваться в стрессовой ситуации быстрее.

-Эмоция – радость. Положительная сторона: в такие моменты испытываю спокойствие и получаю заряд энергии на весь день.

-Эмоция – радость. Положительные стороны: иногда внезапно приходит вдохновение, тогда я рисую или сочиняю мелодию. У меня получается и я чувствую удовлетворённость собой.»

Уже на начальном этапе работы студентка М.Н. показала трудолюбие и ответственность. В занятиях мешало чувство неуверенности в себе, скованность корпуса и всего пианистического аппарата. При игре на рояле неизменно зажималась челюсть. Такое состояние за инструментом вызывало немало сложностей технического и эмоционального порядка. В процессе работы по программе развития эмоционального интеллекта М.Н. стала освобождаться, проявлять доверие, анализ своих эмоциональных состояний и эмоциональных сообщений через музыкальные произведения помог сместить

акцент с чрезмерного контроля над своими действиями со «страха ошибиться» на контроль за своими чувствами и ощущениями. В занятиях стала проявляться эмоциональная заинтересованность. Для улучшения сценического самочувствия перед данной студенткой были поставлены следующие задачи. Научиться:

- слушать себя;
- «отвлекать» волнение конкретными задачами;
- уметь вызывать состояние сценического стресса и «репетировать» его;
- воспитывать артистические качества, смотреть на себя как бы со стороны;
- пробовать проработать сценарий «худшего варианта».

После планомерной работы, исполнения М.Н. стали гораздо выразительнее, появилось правильное туше, и, как следствие, красивое, наполненное звукоизвлечение.

До свободного ощущения за инструментом пока далеко, предстоит еще немало работы, но положительная тенденция наметилась.

Занятие 3. Тема занятия: Эмпатия как условие понимания других.

Цель занятия: развитие эмпатии, формирование способности социально-психологической наблюдательности, понимания эмоций окружающих.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом об эмпатии, невербальных сигналах поведения, адекватной самооценке и оценке окружающих, налаживании отношений с другими людьми.

Вопросы для обсуждения: Как можно распознать эмоциональное состояние окружающих? Насколько важно понимать эмоции собеседника?

Возможно ли избежать конфликтной ситуации, обращая внимание на эмоции окружающих при общении?

Домашнее задание: с помощью дневника записать свои наблюдения относительно эмоционального состояния окружающих людей. Посмотреть кинокартину «Одержимость» (2014, режиссер Д. Шазелл). Проанализировать и описать наиболее яркую конфликтную сцену из фильма.

Испытуемая Н.Ш. сделала следующие записи после просмотра фильма «Одержимость», описав эмоции главных героев в наиболее значимых в картине эпизодах.

«Эндрю. В начале фильма – не самый уверенный юноша для музыканта, но упорство и труд показали другую сторону его характера. Моменты в фильме: 1. Приглашение в оркестр – радость, гордость, волнение, страх. 2. Первый провал – уныние, но при этом первый шаг к мотивации. 3. Замена барабаника в основном составе оркестра – гордость, удивление, счастье, зазнайство. 4. Конкурс (авария) – волнение, чувство вины и несправедливости, гнев, злость, бешенство, боль. 5. Обвинение (увольнение дирижёра Флетчера) – безысходность, потерянности, уныние, потеря мотивации. 6. Встреча с Флетчером – ностальгия, удивление, приятная грусть. 7. Заключительное концертное выступление – полная потеря мотивации, уныние, злость, вина, а затем настырность, твёрдость, проявление лидерских качеств, переживание, самоутверждение, резкость.

Флетчер. Очень жёсткий и требовательный человек; наглый мотиватор, знающий свою цель. 1. Первая встреча бешенство, недопонимание, гордость заинтересованность, любопытство. 2. Провал Эндрю – разочарование, но надежда. 3. Первое выступление Эндрю – восхищение, но с подвохом. 4. Конкурс (авария) – бешенство, недопонимание, гордость. 5. Встреча в кафе – надежда, радость, затаённая обида. 6. Заключительный концерт – недовольство, гнев, разочарование, гордость, восхищение, счастье».

Эти записи говорят об активной аналитической работе по распознаванию эмоций окружающих.

Студентка Н.Ш. поступила в класс к автору диссертации с достаточно средней подготовкой, но с хорошими музыкальными способностями. При этом она проявила себя чрезвычайно эмоциональным человеком, что выражалось при личном общении частой сменой настроения, активной мимикой и жестикуляцией, а при игре на рояле – утрированными интонациями, бессмысленным динамическим «раздуванием» фраз и большим количеством лишних движений корпусом и руками. Занятия по программе в комплексе с методами технической работы положительно отразились на качестве исполнения и ощущении себя за инструментом. Студентка начала слушать себя, стала больше работать над сценическим волнением, легче и увереннее почувствовала себя на эстраде. Домашние занятия стали более результативными.

Занятие 6. Тема занятия: Проникновение в эмоциональный мир музыкального произведения.

Цель занятия: развитие навыка применения арт-эмоционального словаря при работе с музыкальным сочинением для формирования чуткости восприятия музыкального произведения и развития умения точно и тонко дифференцировать эмоциональные проявления.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения.

Ход занятия

1. Беседа с преподавателем о значении точной передачи личного эмоционального отклика при исполнении музыки.

Вопросы для обсуждения: Что такое музыкальное переживание?

Почему важно точно понимать, какую эмоцию передаёт исполнитель через музыку? Возможна ли при нескольких исполнениях произведения одним

музыкантом передача разных вариантов эмоционального смысла? Что такое индивидуальное наполнение нотного текста?

2. Упражнение. Следуя своим ощущениям, определить наиболее эмоционально значимые эпизоды в изучаемом музыкальном произведении и зафиксировать оценочный признак непосредственно в нотном тексте.

Домашнее задание: Прослушать несколько знакомых (игранных) произведений в разных исполнениях. Прислушаться к своему эмоциональному отклику и определить, что в исполнениях оказалось эмоционально близко, что нет.

Отечественный музыкальный психолог В.Г. Ражников выпустил словарь художественных настроений – краткий арт-эмоциональный учебный словарь для творческих специальностей, в котором приводит около двух тысяч терминов эмоционально-эстетических настроений. Называя, вербализируя эмоцию, музыкант включает ассоциативное мышление и находит правильное ощущение, фиксирует нужное настроение, пробуя в дальнейшем выразить его в исполнении.

«В нотах написано меньше, чем «за нотами». А еще точнее – в душе музыканта...», – можно прочесть у В.Г. Ражникова в работе «Диалоги о музыкальной педагогике» [170, с. 22]. Музыкальное искусство – особый вид общения, при котором человек передает свое эмоциональное состояние. Но порой молодой человек не может объяснить даже свои собственные эмоции, так сказать, идентифицировать и вербализировать их, не говоря уже о глубоком духовном смысле произведения, которое ему предстоит сыграть.

В ходе занятия велась работа над «Музыкальным моментом» си минор С.В. Рахманинова. Студентка А.Ш. предлагает свой эмоциональный план исполнения данного произведения, который фиксируется непосредственно в нотном тексте и представляет собой следующие эмоциональные фразы-обращения: «Он умер...не верю. Не может быть! Наверное, это ошибка и всё хорошо. Все будет, как раньше. Он всё-таки умер... Я не хочу слушать, ты

лжешь! Я не верю тебе! А что, если ты прав?» (полностью нотный пример с пометками представлен в приложении 7).

Аналогичная работа проводилась со студентом К.К. в работе над песней без слов Ф. Мендельсона опус 38 № 6 «Дуэт». Испытуемый предложил эмоционально окрасить каждую мелодическую фразу следующими эпитетами: «повествовательно, с порывом, чуть с тревогой, успокаивая, с трепетным волнением, с ожесточением» (полностью нотный пример с пометками представлен в приложении 8).

Нужно отметить, что оба предложенных к рассмотрению музыкальных произведения имеют в своей структуре многократно повторяющиеся музыкальные фразы, что часто влечёт за собой неинтересное, бессмысленное исполнение и раздробленную форму. В результате подробного разбора эмоционального плана и, отсюда, чёткого представления о том, что необходимо выразить в этой музыке, исполнение наполняется живым смыслом и ясными эмоциональными сообщениями. За время работы над данными сочинениями оба студента проявили значительный профессиональный рост, появилось чувство уверенности и свободы за инструментом, артистизм и желание исполнить произведения на эстраде.

Кроме описанных примеров, в программе велась работа над такими необходимыми личностно-профессиональными качествами, как артистизм, эстрадное волнение, интонирование и др. Предлагается остановиться на некоторых моментах более подробно.

Знаменитый педагог Натан Ефимович Перельман говорил: «Предпочитаю артистизм, лишенный совершенства, совершенству, лишенному артистизма», «Артистизм исполнителя – умение перевоплощаться, а не перевоплощать» [158, с. 152]. Что же есть тот самый артистизм, необходимый музыканту на сцене? Как научить ему исполнителей? Как справляться со сценическим стрессом, понимать, что он собой представляет, подчинить себе такие полезные стороны стресса, как мобилизация физической готовности, активизация творческих сил,

концентрация внимания? Здесь не обойтись без особых способностей, которые включают в себя глубокое постижение, оценку и выражение эмоций, а также возможность понимания своих эмоций, эмоций окружающих и управления ими.

У К. Станиславского и М. Чехова мы найдем много практических методик, помогающих артисту вести себя на сцене эмоционально-выразительно, вызывать в себе комфортные чувства и ощущения. Известный музыковед и педагог Лев Баренбойм размышляет об этом относительно музыкального исполнительства. Он говорит о психотехнических школах в фортепианной педагогике, основные направления которых можно сформулировать как «подсознательное – через сознательное, непроизвольное – через произвольное»; «подсознательное творчество – через сознательную психотехнику артиста» [24]. Система Станиславского широко и смело подходит к непроизвольным психическим процессам, которыми художник во что бы то ни стало должен научиться управлять. Между тем, актеру для воплощения роли необходимо накопить опыт творческого воображения в повседневной жизни (посредством наблюдения и самонаблюдения). Музыканту же нужно пойти дальше, переведя полученный опыт в язык музыкальных звуков. И опять хочется вспомнить мысли замечательного педагога Н. Перельмана: «Исполнительство – сфера, где духовность проявляется при участии психических и обязательно физических усилий. Каких же высот духовности достигнет эта сфера в искусстве будущего, когда, освобожденная от чрезмерного бремени физических усилий, она останется наедине с усилиями психики?!» [158, с. 126]. Задача будущего музыканта – познакомиться с особенностями психических реакций и научиться ими управлять. Баренбойм утверждает: «Исполнитель – будь он музыкант или актер – должен обладать рядом качеств: творческой страстностью, иначе говоря, творческой способностью ярко, эмоционально, страстно воспринимать художественное произведение; сосредоточенностью; рельефным представлением («вИдением» или внутренним слЫшанием); гибким

воображением; пылким и сильным желанием воплотить и передать воплощенное другими; творческим эстрадным самочувствием; высоким интеллектуальным уровнем; общей и специальной, связанной со спецификой данного искусства, культурой; техническим мастерством» [24, с. 27].

Музыкальная мысль – закодированная информация, которую музыкант передает слушателю от сердца к сердцу. Если музыкант не понимает этой информации, не может найти в глубинах своей души созвучные музыкальному произведению чувства, ощущения, то не достигнута главная цель творчества. Порой, погрязнув в технических проблемах выучивания текста и технологии звукоизвлечения и звуковедения, исполнители забывают о главном, в лучшем случае, копируя при исполнении того или иного произведения идеи преподавателя или услышанных ранее музыкантов. Бывает, что эмоциональная бедность является причиной кризиса профессионального роста юных пианистов-вундеркиндов, каких в истории музыкальной педагогики встречалось немало.

Нельзя играть просто «музыкально». В результате детально проведенной работы образ музыкального произведения проясняется, становится более осязаемым, приобретает четкие контуры, точность каждой детали. К способности ясно и образно мыслить должны стремиться все, кто хочет добиться профессионального мастерства. Это относится к деятелям любого вида искусства: художникам, архитекторам, танцорам... Здесь важно сказать о внимании. Воспитание внимания – заниматься всегда с предельной концентрацией на предмете. Необходимо ставить конкретные, интересные задачи перед собой, уметь их сформулировать. Пианист Иосиф Гофман предлагал заниматься не более двух часов в день, делая перерывы каждые 30 минут. Объясняя такой совет, он утверждал, что работа может быть успешна, только когда она совершается с полным умственным вниманием [24, с. 50]. Станиславский предположил: «Центр человеческого творчества – внимание», «Творчество есть прежде всего полная сосредоточенность нашей духовной и

физической природы», «Талант – это именно и есть удлинённый период внимания» [24, с. 45].

Занятие 15 *Тема занятия:* Воплощение эмоций в музыке.

Цель занятия: Формирование навыка отражения человеческих эмоций посредством форм музыкальной изобразительности.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод вариативного интонирования, метод интерпретации и импровизации.

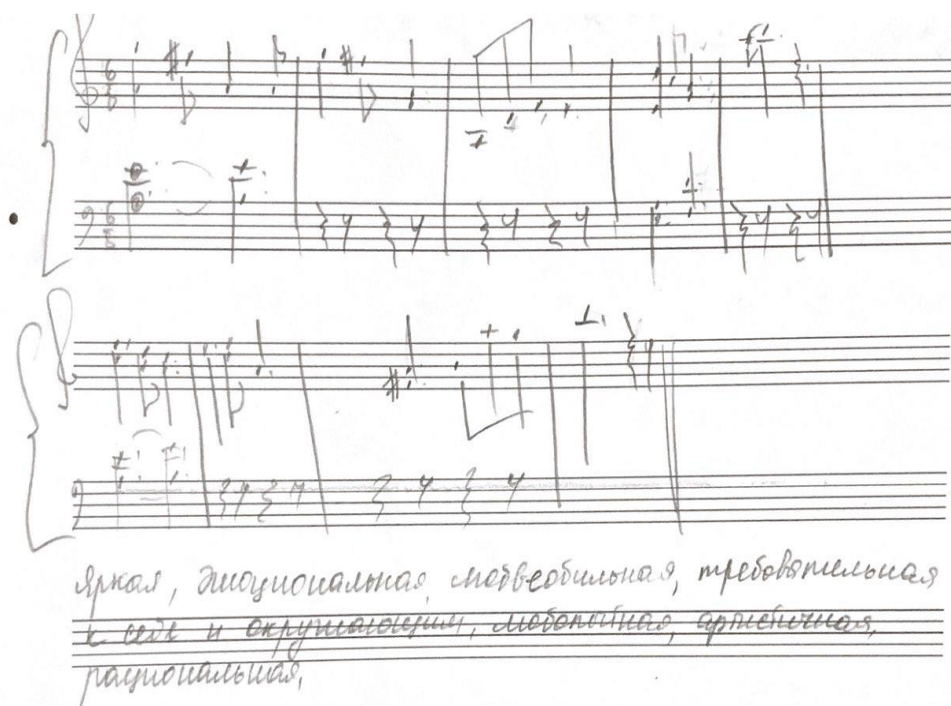
Ход занятия

Упражнение 1. По просьбе преподавателя студент сочиняет 8-ми тактовый период в любом стиле, который передаёт его самое типичное эмоциональное состояние.

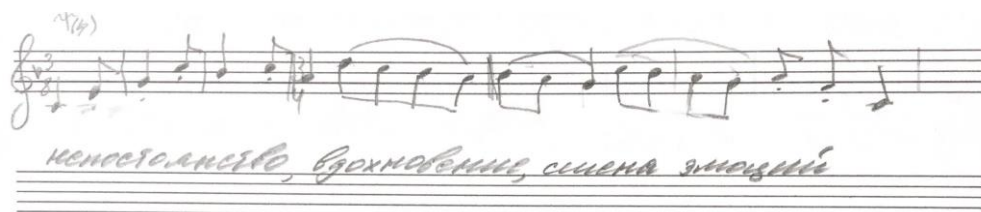
Упражнение 2. Выбрать несколько настроений (например: задумчиво, пылко, безмятежно, хмуро, мужественно). Студент исполняет свою музыкальную импровизацию, передавая эти настроения.

Домашнее задание: Сочинить 8-ми тактовый период в любом стиле, или, по желанию, более развернутую музыкальную зарисовку, которая будет передавать настроение любого персонажа (близкого человека, литературного героя, композитора и т.д.).

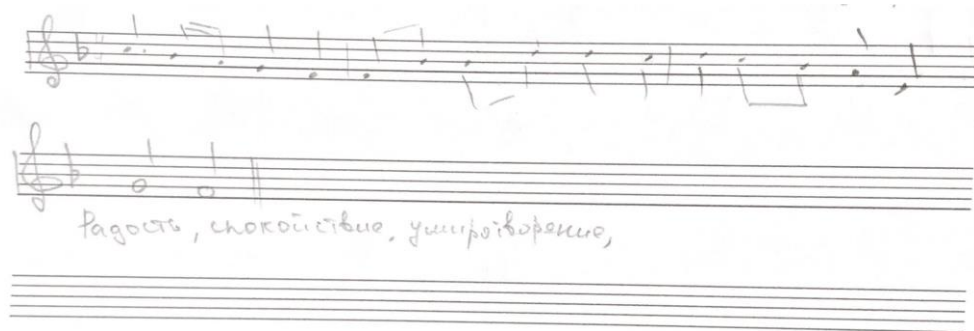
Студентам Е.Б., К.К. и Е.С. было предложено сочинить восьмитактовые музыкальные периоды, которые передают их типичное настроение. Форма сочинения любая – одnogолосный или многоголосный вариант. Настроения, эмоциональную основу музыкальных фрагментов было предложено сформулировать и подписать, отобразив тем самым типичные характеристики своей личности. Студенты с энтузиазмом воспринимали задания. Время было ограничено тридцатью минутами, каждый работал в своём темпе. В результате получился интересный материал для дальнейшего использования:



Студентка Е.Б. описала себя, как яркую, эмоциональную, любвеобильную, требовательную к себе и окружающим, любопытную, артистичную и рациональную личность. В ходе занятия было предложено исполнить музыкальный фрагмент сначала в описанном настроении, ярко, артистично, а потом в противоположном – угрюмо, хмуро.



Студентка К.К. подписала своё сочинение следующими характеристиками: непостоянство, вдохновение, смена эмоций. Ей было предложено исполнить отрывок максимально непосредственно.



Студентка Е.С. охарактеризовала свои типичные эмоциональные состояния как радость, спокойствие и умиротворение. Сыграв фрагмент спокойно, она решила повторить его с эмоцией тревоги.

Опыт с использованием своих сочинений явился для студентов необычным, интересным и полезным. С помощью таких занятий нарабатывался навык выражения эмоций через сочинение и исполнение музыки.

Ярким дополнением к экспериментальной работе явился проект «Гастрольное путешествие во Владимир», где студенты экспериментальной группы смогли проявить себя в артистической деятельности, продемонстрировав, по отзыву публики, яркие, эмоционально наполненные выступления. А также пообщаться в группе, где показали сплочение, эмоциональное единение, поддержку в трудных ситуациях, работу в команде, таким образом развивая межличностный эмоциональный интеллект в коллективе.

2.3. Анализ результатов и итоги опытно-экспериментальной работы

Итоговым этапом опытно-экспериментальной работы явился заключительный, **контрольный этап**, основной целью которого было сравнение и обобщение данных начального и заключительного срезов диагностики и определение результативности теоретической модели развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей. На заключительном этапе студентам экспериментальной и контрольной групп

были предложены те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе.

В ходе проверки сформированности **эмоционального критерия** были получены следующие результаты.

Показатель эмоционального критерия – *разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения* (определение уровня эмоционально наполненного исполнения музыкального произведения проводилось отдельно от оценивания общего выступления студентов и отражалось в дополнительных баллах). По результатам контрольных зачётов по предмету «фортепиано» у студентов, входящих в экспериментальную группу, 14 человек из 15 испытуемых получили 5 баллов, один – 4 балла.

Возросшее качество исполнения на зачётах было отмечено преподавателями, членами комиссии. По результатам контрольных зачётов по предмету «фортепиано» у студентов, входящих в контрольную группу, 2 человека из 15 получили 5 баллов, 9 человек по 4 балла и 4 студента – 3 балла. Изменения, проявившиеся в ходе эксперимента, отражены в таблице 19.

Таблица 16

Сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по диагностике показателя «разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения» (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	13%	93%	7%	13%
допустимый	60%	7%	66%	66%
пороговый	27%	0%	27%	21%

Исследование эмоциональной чувствительности (сензитивности) студентов музыкального колледжа с помощью методики Г. Айзенка «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности» выявило следующие

результаты на заключительном этапе проверки. В экспериментальной группе высокие показатели обнаружили 53,4% испытуемых, средние показатели – также 26,6%, низкие – 20%. В контрольной группе высокие показатели у 67% студентов, средние – 20%, низкие – 13%. Сравнительный результат показан в таблице 20, на которой видно, что у экспериментальной группы показатели улучшились больше, чем у контрольной, но незначительно.

Таблица 17

Сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по диагностике показателя «эмоциональная чувствительность» (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	67%	53,4%	67%	67%
допустимый	20%	26,6%	20%	20%
пороговый	13%	20%	13%	13%

Таким образом, мы получили общие данные по эмоциональному показателю у обеих групп.

Таблица 18

Итоговые сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по эмоциональному критерию

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	40%	73,2%	37%	40%
допустимый	40%	16,8%	43%	43%
пороговый	20%	10%	20%	17%

Обобщенные результаты по эмоциональному критерию в экспериментальной и контрольной группах можно представить в виде диаграмм:

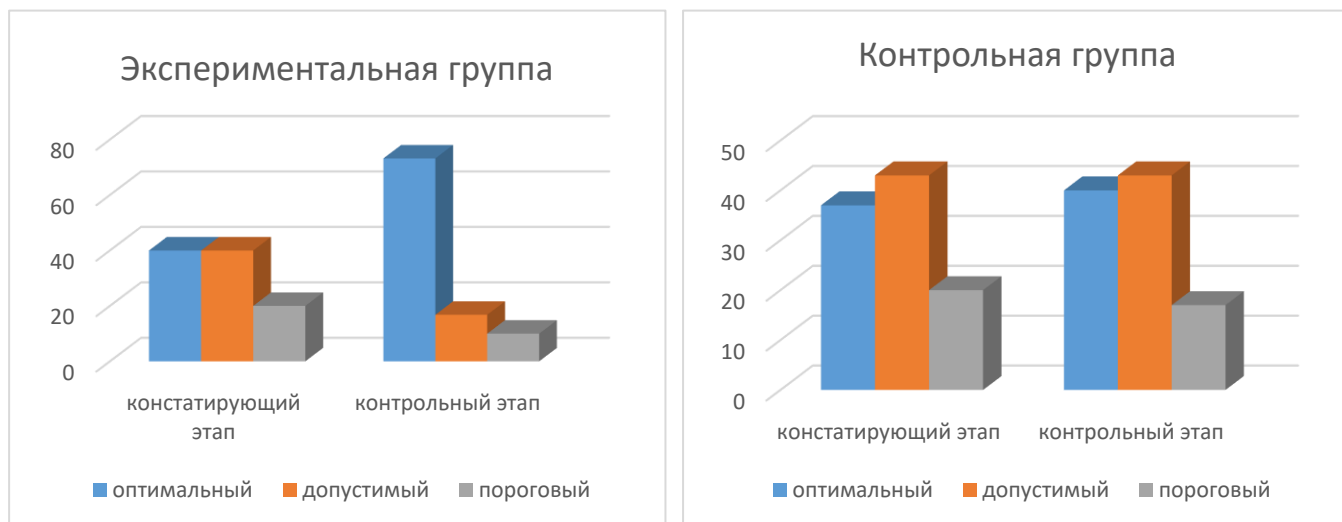


Диаграмма 4. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов по эмоциональному критерию

Расчеты достоверности по критерию различий Манна-Уитни приведены в таблице 19.

Таблица 19

Таблица данных для расчета U-критерия Манна-Уитни

Показатели	Uэмп.
1.Разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения	20,5
2. Эмоциональная чувствительность	93
В соответствии с объёмом выборки было определено $U_{кр}$. При $p \leq 0,01 U_{кр} = 56$. При $p \leq 0,05 U_{кр} = 72$. По показателю 1 – полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (20,5) $< U_{кр0,01}$, поэтому находится в зоне значимости. По показателю 2 – полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (93) $> U_{кр0,01}$ находится в зоне незначимости.	

Исходя из данных таблицы можно обнаружить, что по показателю 2 достоверных различий нет, поскольку $U_{эмп} (93) > U_{кр0,01}$. Это связано с тем, что эмоциональная чувствительность (сензитивность) относится к

устойчивым личностным чертам человека и связана с его врождённым темпераментом.

Кроме того, чтобы рассчитать изменения показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента была применена методика Т-критерия Вилкоксона (<https://www.psychol-ok.ru/statistics/wilcoxon/>).

Таблица 20

Таблица данных для расчета Т-критерия Вилкоксона

Показатели	Тэмп.
1.Разнообразие эмоциональных проявлений через исполнение музыкального произведения	4,5
2. Эмоциональная чувствительность	3
При $p \leq 0,01 T_{кр} = 9$. При $p \leq 0,05 T_{кр} = 17$. По показателю 1 – полученное эмпирическое значение Тэмп (4,5) $< T_{кр 0,01}(9)$ находится в зоне значимости. По показателю 2 – полученное эмпирическое значение Тэмп (3) $< T_{кр 0,01}(9)$ находится в зоне значимости.	

Проверка **когнитивного критерия** выявила следующие результаты. По результатам обработки методики ЭМИн результаты на контрольном этапе оказались следующие: у экспериментальной группы по шкале общий эмоциональный интеллект 0% студентов имеют низкие и очень низкие показатели, 53% средние и 47% высокие показатели. У контрольной группы были выявлены следующие результаты: по шкале у 13 % показали низкие, у 60% средние и у 27% – высокие.

Таблица 21

*Сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по диагностике показателя «осведомлённость об эмоциональной сфере»;
«умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции» (по тесту ЭМИн)
(констатирующий и контрольный этапы)*

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	27%	47%	13%	13%
допустимый	53%	53%	60%	60%
пороговый	20%	0%	27%	27%

Диагностика по авторской анкете показала: по шкале когнитивный компонент эмоционального интеллекта пороговый уровень проявили 13% студентов в экспериментальной и 40% в контрольной группах, допустимый уровень 27% в экспериментальной и 47% в контрольной группах, оптимальный 60% в экспериментальной и 13% в контрольной соответственно.

Таблица 22

Сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по диагностике показателя «умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции», (по авторской анкете) (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	13%	60%	13%	13%
допустимый	33%	27%	40%	47%
пороговый	54%	13%	47%	40%

Таблица 23

Итоговые сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по когнитивному критерию

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	20%	53,5%	13%	13%
допустимый	43%	40%	50%	53,5%
пороговый	37%	6,5%	37%	33,5%

Обобщенные данные по когнитивному критерию в экспериментальной и контрольной группах можно представить в виде диаграмм:

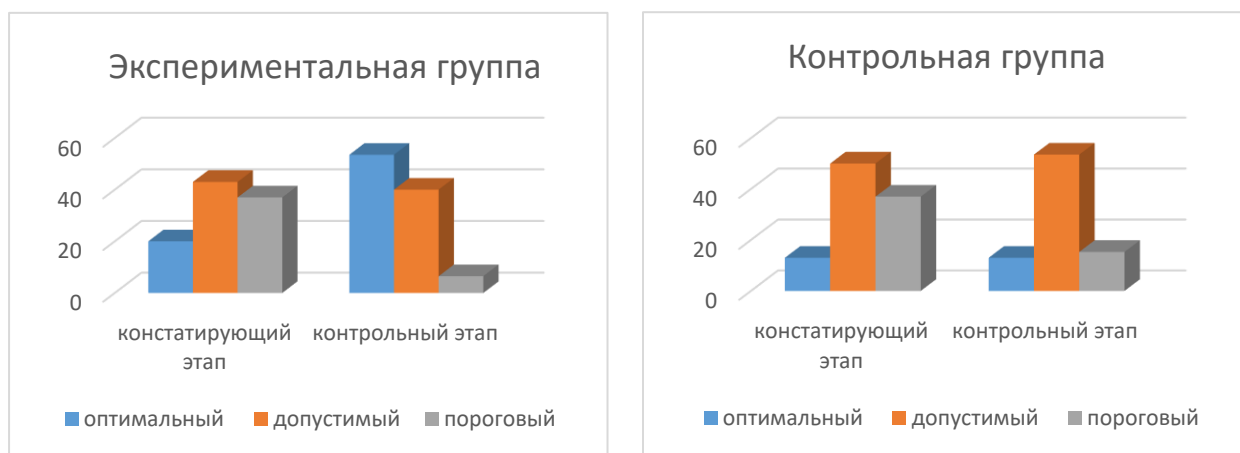


Диаграмма 5. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов по когнитивному критерию

Расчеты достоверности по критерию различий Манна-Уитни приведены в таблице 24.

Таблица 24

Таблица данных для расчета критерия Манна-Уитни

Показатели	Uэмп.
1. Осведомлённость об эмоциональной сфере; умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции (по тесту ЭМИн)	41.5
2. Умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции (по авторской анкете)	48
В соответствии с объёмом выборки было определено $U_{кр}$. При $p \leq 0,01 U_{кр} = 56$. При $p \leq 0,05 U_{кр} = 72$. По показателю 1 – полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (41.5) $< U_{кр0,01}$, находится в зоне значимости. По показателю 2 – полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (48) $< U_{кр0,01}$ также находится в зоне значимости.	

Чтобы рассчитать изменения показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента была применена методика Т-критерия Вилкоксона.

Таблица 25

Таблица данных для расчета Т-критерия Вилкоксона

Показатели	Tэмп.
1. Осведомлённость об эмоциональной сфере; умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции (по тесту ЭМИн)	7

2. Умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции (по авторской анкете)	4
При $p \leq 0,01 T_{кр} = 15$. При $p \leq 0,05 T_{кр} = 25$. По показателю 1 – полученное эмпирическое значение $T_{эмп} (7) < T_{кр0,01}(15)$ находится в зоне значимости. По показателю 2 – полученное эмпирическое значение $T_{эмп} (4) < T_{кр0,01}(15)$ находится в зоне значимости.	

Проверка **поведенческого критерия** по методике «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой выявила следующие результаты: в экспериментальной группе 7% студентов показали пороговый уровень, 27% – средний и 66% высокий; в контрольной группе результаты по сравнению с констатирующим этапом не изменились: 33,4% студентов показали пороговый результат, 33,3% - допустимый, 33,3% - оптимальный.

Сравнительные результаты диагностики по методике В.И. Моросановой приведены в таблице 26.

Таблица 26

Сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по показателю «степень выраженности саморегуляции» (по методике В.И. Моросановой) (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	33,3%	66%	33,3%	33,3%
допустимый	33,3%	27%	33,3%	33,3%
пороговый	33,4%	7%	33,4%	33,4%

Диагностика по авторской анкете на контрольном этапе показала: по шкале поведенческий компонент эмоционального интеллекта пороговый уровень проявили 7% студентов в экспериментальной и 20% в контрольной группе, допустимый уровень 40% в экспериментальной и 67% в контрольной группе, оптимальный 53% в экспериментальной и 13% в контрольной соответственно.

Таблица 27

Сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по показателю «степень выраженности саморегуляции» (по авторской анкете) (констатирующий и контрольный этапы)

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	20%	53%	13%	13%
допустимый	53,3%	40%	60%	67%
пороговый	26,7%	7%	27%	20%

Таблица 28

Итоговые сравнительные результаты студентов экспериментальной и контрольной групп по поведенческому критерию

Уровень развития	ЭГ		КГ	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
оптимальный	26,7%	59,5%	23,1%	23,1%
допустимый	43,3%	33,5%	46,7%	50,2%
пороговый	30%	7%	30,2%	26,7%

Обобщенные данные по поведенческому критерию в экспериментальной и контрольной группах можно представить в виде диаграмм:

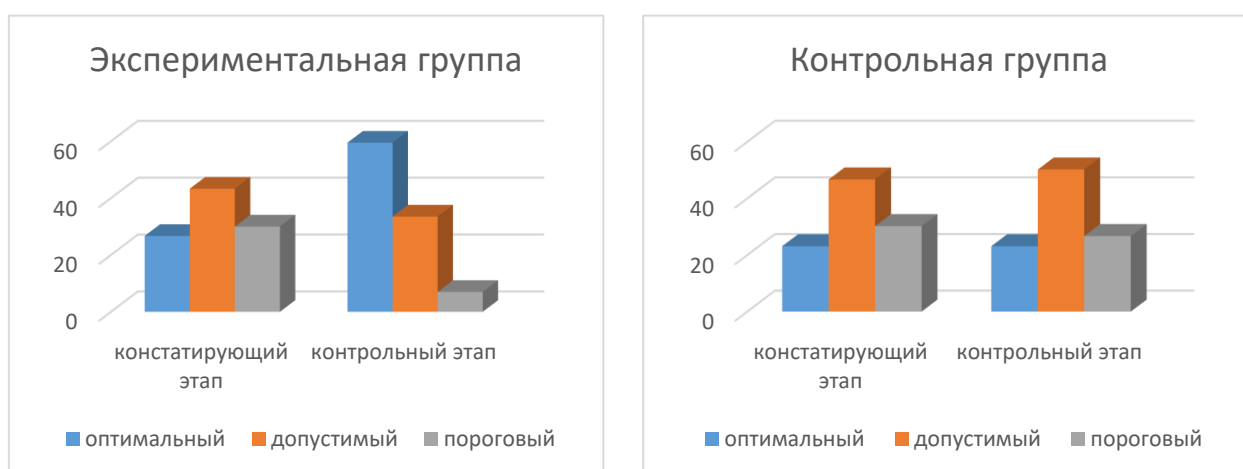


Диаграмма 6. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов по поведенческому критерию

Расчеты достоверности по критерию различий Манна-Уитни приведены в таблице 29.

Таблица 29

Таблица данных для расчета критерия Манна-Уитни

Шкалы (показатели)	Uэмп.
1. Степень выраженности саморегуляции по методике В.И. Моросановой	65,5
2. Степень выраженности саморегуляции по авторской анкете	52
В соответствии с объёмом выборки было определено $U_{кр}$. При $p \leq 0,01 U_{кр} = 56$. При $p \leq 0,05 U_{кр} = 72$. По показателю 1 – полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ (65,5) находится в зоне неопределённости: $U_{кр0,01} (56) < U_{эмп} (65,5) < U_{кр0,05} (72)$. По показателю 2 – полученное эмпирическое значение $U_{эмп} (52) < U_{кр0,01} (56)$ находится в зоне значимости.	

По показателям шкалы 1 – полученное эмпирическое значение $U_{эмп}$ находится в зоне неопределённости ($U_{кр0,01} (56) < U_{эмп} (65,5) < U_{кр0,05} (72)$), но на сравнительной таблице видно, что намечены положительные тенденции в сторону повышения показателей по поведенческому критерию у экспериментальной группы. Полученный результат свидетельствует о том, что для более высоких результатов необходимо более продолжительное время занятий, превышающее фактическое время проведенного эксперимента.

Таблица 30

Таблица данных для расчета T-критерия Вилкоксона

Показатели	Tэмп.
1. Степень выраженности саморегуляции по методике В.И. Моросановой	11,5
2. Степень выраженности саморегуляции по авторской анкете	7
По показателю 1 – при $p \leq 0,01 T_{кр} = 19$, при $p \leq 0,05 T_{кр} = 30$ – полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ (11,5) $< T_{кр0,01}$ находится в зоне значимости. По показателю 2 – при $p \leq 0,01 T_{кр} = 12$, при $p \leq 0,05 T_{кр} = 21$ – полученное эмпирическое значение $T_{эмп}$ (7) $< T_{кр0,01}$ находится в зоне значимости.	

Обработка данных на контрольном этапе и сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы показывает, что внедрение модели, разработанной диссертантом, доказало свою эффективность. Эмоциональный интеллект студентов музыкального колледжа, входивших в экспериментальную группу, стал выше и равномернее по развитию компонентов эмоционального интеллекта, тогда как показатели студентов контрольной группы возросли незначительно. Обработка данных по методике расчёта Т-критерия Вилкоксона подтвердила значимость изменений по всем показателям в экспериментальной группе до и после эксперимента.

Суммировав показатели по трём критериям (эмоциональному, когнитивному и поведенческому) мы получили данные о развитии общего эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа экспериментальной и контрольной групп. Окончательные результаты экспериментальных данных представлены в виде следующей таблицы:

Таблица 31

Таблица сравнения уровня развития общего эмоционального интеллекта на констатирующем и контрольном этапах эксперимента у испытуемых экспериментальной и контрольной групп

Оценка уровня развития общего эмоционального интеллекта	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
оптимальный	28,9%	24,5%	62%	25,4%
допустимый	42,1%	46,5%	30,1%	48,9%
пороговый	29%	29%	7,9%	25,7%

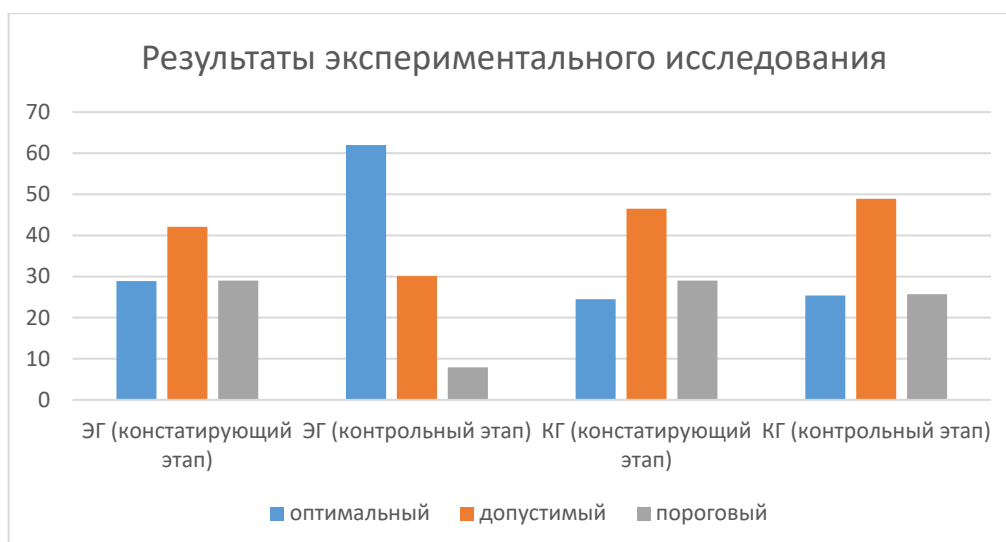


Диаграмма 7. Сравнительные результаты развития общего эмоционального интеллекта на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

В результате можно заключить, что работа по программе развития эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей, имея интегративную направленность, позволяет решать большое количество профессиональных задач для будущего музыканта. Эмоциональный интеллект является инструментом для развития и совершенствования творческого воображения, художественного мышления, эмоциональной включённости в творческий процесс; развитие компонентов эмоционального интеллекта стимулирует выработку волевых качеств, комфортного сценического самочувствия, инициативности и самоконтроля в занятиях, раскрепощения и чувства свободы за инструментом; эмоциональная культура способствует оптимальному выходу из конфликтных ситуаций, эффективному взаимодействию с окружающими и общей профессиональной успешности.

Выводы по главе II

Вторая глава данной диссертации содержит описание опытно-экспериментальной работы по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа. На основе теоретически обоснованной теоретической модели развития эмоционального интеллекта, представленной

в первой главе, была спроектирована авторская экспериментальная программа по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей на индивидуальных уроках фортепиано, в которой отражено её содержание и приведены примеры некоторых занятий.

1. Важной частью проводимого эксперимента стала разработка критериев и показателей уровня сформированности эмоционального интеллекта, а также определение контрольно-измерительного инструментария для оценки результативности программы по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа (диагностирование эмоциональной чувствительности по методике Г. Айзенка, проверка когнитивного компонента эмоционального интеллекта с помощью теста ЭМИн Д.В. Люсина, саморегуляции поведения по методике В.И. Моросановой; были применены авторская анкета для выявления уровня развития компонентов эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей и карта педагогического наблюдения).

2. Всего в исследовании приняло участие 30 студентов музыкальных колледжей 1-го и 2-го курсов, 15 человек в контрольной и 15 человек в экспериментальной группе соответственно. На констатирующем этапе у студентов музыкальных колледжей, входивших в экспериментальную и контрольную группы, был выявлен преимущественно средний и низкий уровень развития эмоционального интеллекта, однако показатель эмоционального компонента – эмоциональная чувствительность – оказался выше среднего в обеих группах, что подтверждает предположение о том, что в развитии эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей наблюдается асинхроничность – более высокое развитие эмоционального компонента по сравнению с когнитивным и поведенческим компонентами.

3. По итогам реализации на практике авторской программы у студентов экспериментальной группы были выявлены значительные изменения в общем уровне развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа, а также его компонентах – *эмоциональном* (разнообразие эмоциональных

проявлений через исполнение музыкального произведения), *когнитивном* (осведомлённость об эмоциональной сфере, умение понимать и вербализовать испытываемые эмоции), *поведенческом* (степень выраженности саморегуляции). С помощью расчёта достоверности по методике U-критерия Манна-Уитни удалось подтвердить значимость изменений у экспериментальной группы по сравнению с контрольной по всем параметрам, кроме эмоциональной чувствительности, так как это устойчивая психологическая черта. Кроме того, в зоне неопределённости оказались показатели поведенческого критерия, проверяемые с помощью методики В.И. Моросановой, но из сравнительной таблицы видно, что эти показатели у экспериментальной группы стали выше по сравнению с констатирующим этапом. Кроме того, для выявления достоверности значения показателей экспериментальной группы до и после исследования был применен метод Т-критерия Вилкоксона. Обработка данных по этой методике подтвердила значимость изменений по всем показателям. В целом обработка данных, полученных в ходе исследования, показала выравнивание уровней развития компонентов эмоционального интеллекта, а также развитие личностно-профессиональных качеств музыкантов, связанных с эмоциональным интеллектом. У студентов контрольной группы были выявлены незначительные изменения, что обуславливается естественным развитием и профессиональным обучением.

4. Апробация программы развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа показала ее эффективность и может быть рекомендована к внедрению в образовательный процесс обучающихся музыкального колледжа как дополнительный курс к основной программе фортепиано, так и самостоятельный элективный курс.

5. Опытно-экспериментальная работа подтвердила положение гипотезы о том, что эффективному развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа способствуют педагогические условия, способные обеспечить успешность их профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы над диссертацией были поставлены и решены следующие задачи:

1. Определены педагогические условия развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.
2. Спроектирована теоретическая модель развития эмоционального интеллекта у студентов музыкального колледжа.
3. Разработана и реализована в музыкальном колледже авторская экспериментальная программа развития эмоционального интеллекта студентов. Определена ее эффективность с помощью специально подобранного диагностического инструментария.

Настоящая работа показала, что сочетание специальной работы по развитию эмоционального интеллекта с занятиями по программе «Фортепиано для разных специальностей» имеет значительный, но до настоящего времени не исследованный потенциал. В результате проведенного исследования была установлена взаимосвязь развития эмоционального интеллекта и профессионального роста студентов музыкального колледжа, что может представлять особый научный интерес. Кроме того, изучение данного материала может привлечь интерес к выявлению различий эмоционального интеллекта студентов-музыкантов разных творческих специальностей.

По итогам исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. В процессе работы со студентами музыкального колледжа важно учитывать особенности развития их эмоционального интеллекта и создавать соответствующие педагогические условия: уделять особое внимание развитию когнитивного и поведенческого компонентов, создавать условия для адаптации студентов-музыкантов к профессиональной деятельности, способствующие развитию поведенческого компонента, сочетать профессиональное развитие и развитие эмоционального интеллекта студентов, а также преподавателю необходимо обладать теоретическими

знаниями о развитии эмоционального интеллекта, устанавливать доверительные отношения со студентами, создавая атмосферу творческого диалога, сочетать в работе применение личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении.

2. Исследование показало, что разработанная теоретическая модель развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа является эффективной. Она основана на принципах сознательности и активности, связи обучения с жизнью, междисциплинарности и наглядности, содержит функции педагогического взаимодействия, направленные на активизацию развития эмоционального интеллекта студентов колледжа на индивидуальных занятиях, эффективные методы педагогического взаимодействия, способствующие созданию комфортной и продуктивной образовательной среды, этапы развития эмоционального интеллекта студентов, позволяющие вести работу системно и последовательно. В модель также включены критерии и показатели диагностики, определены пороговый, допустимый и оптимальный уровни развития эмоционального интеллекта.

3. Эффективность разработанной теоретической модели проверена с помощью реализации авторской экспериментальной программы «Развитие эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано» на формирующем этапе эксперимента и специально подобранного диагностического инструментария на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы. Эта программа способствует успешному формированию ключевых профессионально-личностных качеств будущих музыкантов.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила **гипотезу**, выдвинутую в начале исследования.

По итогам опытно-экспериментальной работы предлагается ряд рекомендаций для преподавателей и студентов музыкальных колледжей по развитию эмоционального интеллекта. Расширенные рекомендации для преподавателей по развитию эмоционального интеллекта студентов

музыкального колледжа представлены в приложении 12.

Для работы со студентами колледжа по развитию эмоционального интеллекта преподавателям предлагается:

- повышать уровень своего эмоционального интеллекта, изучив теоретические основы данного психологического феномена;
- проводить занятия с обучающимися по предложенной программе развития эмоционального интеллекта;
- больше участвовать в жизни каждого ученика, интересуясь его эмоциями и чувствами;
- способствовать развитию художественно-аналитического мышления обучающихся;
- применять различные техники для эмоционального выражения на музыкальных занятиях;
- давать задания на развитие рефлексии;
- организовывать коллективные мероприятия, раскрывающие творческий потенциал студентов (концертные проекты, гастрольные поездки, совместные посещения выставок, театров и т. д.).

Более полные рекомендации и программа занятий для педагогов в рамках курсов повышения квалификации представлены в приложении (Приложение 11).

Студенты-музыканты могут самостоятельно повышать уровень развития эмоционального интеллекта, следуя следующим рекомендациям:

- задаться вопросом своего эмоционального развития;
- научиться наблюдать за собой; уметь обращать внимание на возникающее чувство, осознавать эмоции, называть их и анализировать их положительное и отрицательное влияние;
- работать со сценическим самочувствием по советам К.С. Станиславского, использовать психотехники артиста;
- развивать в себе внимательность, в том числе психологическую наблюдательность;

- уметь анализировать проблемные и конфликтные ситуации, пытаться понять оппонентов, замечать их нужды и намерения, следить за их настроением с целью предсказания дальнейшего поведения;
- во всех сложностях усматривать опыт преодоления и шаг к новым возможностям;
- использовать эмоциональные знания при прочтении и исполнении музыкальных произведений, так как музыка есть закодированная эмоциональная информация, передаваемая автором исполнителю, а исполнителем – слушателю.

Материалы диссертационного исследования рекомендуется использовать в практической деятельности образовательных организаций среднего профессионального образования, дополнительного образования и др.

Перспектива дальнейшего исследования заключается в изучении вопросов, затронутых в диссертации, но не получивших подробного рассмотрения, а именно: развитие эмоционального интеллекта у студентов-музыкантов разных специальностей с учетом их исполнительской специфики, развитие межличностного и внутриличностного интеллекта у студентов-музыкантов и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., испр. и доп. – М.: ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 238 с.
2. Абдуллин Э.Б. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности 030700 – Музыкальное образование / Под ред. Г.М. Цыпина – М.: Academia, 2003. – 366 с.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
4. Айгунова О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одарённых юношей с разной учебной успешностью: Дис. ... канд психол. наук: 19.00,01. – М.: 2011. – 192 с.
5. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии, 1995. – № 1. – С. 111-129.
6. Алексеев А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Хрестоматия. – Киев: Музична Україна, 1974. – 163 с.
7. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства. Ч. 1 и 2. – М.: Музыка, 1988. – 415с.
8. Алексеев А.Д. Творчество музыканта-исполнителя: На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и настоящего. – М.: Музыка, 1991. – 104 с.
9. Альшванг А.А. Произведения К. Дебюсси и М. Равеля. – М.: Музгиз, 1963. – 176 с.
10. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.
11. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации // Л.С. Выготский и

- современная культурно-историческая психология: проблемы онтогенеза морального сознания и поведения: Международная науч. конференция (2006, Гомель) / Науч. ред. А.А. Лытко, И.В. Сильченко. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2006. – С. 128-131.
12. Андреева И.Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностной тревожности в подростковом возрасте // Психологическое здоровье в контексте развития личности: Материалы республ. научно-практ. конф., 30-31 января 2004 г., г. Брест / Ред. А.В. Северин. –Брест: УО «БРГУ им. А.С. Пушкина», 2004. –С. 12-13.
 13. Андреева И.Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта // Женщина. Образование. Демократия. Эмоциональный интеллект: Материалы международной междисциплинарной научно-практ. конф., 19-20 декабря 2003 г., г. Минск. – Минск, 2004. – С. 147-149.
 14. Андреева И.Н. Гендерные стратегии контроля деструктивных эмоций и буддистская психология // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: Сборник материалов второй междунар. научн. конф. 20-21 сентября 2005. – Полоцк: ПТУ, 2005. – С. 115-118.
 15. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57-65.
 16. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
 17. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С.78-85.
 18. Апанасенко О.Н., Куряков А.В., Семенченко И.В. Самореализация личности в обществе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2021. – № 02. – С. 60-63.
 19. Аристотель. Сочинения в четырёх томах. Т. 1. – М: Мысль, 1976. – 550 с.

20. Артемова Е.Г., Антонова М.А., Белоконь И.А. Интерактивное проектирование в подготовке педагога-музыканта. // Среднее профессиональное образование. М.– 2020. – №1 (293). – С. 19-21.
21. Асафьев Б.В. Речевая интонация. – М.-Л.: Музыка, 1965. – 136 с.
22. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
23. Асриева О.О. Музыкально-эстетическое воспитание в современной школе // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 46-49.
24. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: учеб. пособие. 2-е изд., стер. – СПб.: Лань, 2017. – 340с.
25. Баренбойм Л.А. Некоторые вопросы воспитания музыканта-исполнителя и система Станиславского // Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. – Л.: Музыка, 1969. – С. 3-67.
26. Баренбойм Л.А. Фортепианная педагогика. – М.: Классика – XXI, 2007. – 192 с.
27. Баренбойм Л.А. Эмиль Гилельс. Творческий портрет артиста. – М.: Советский композитор, 1990. – 260 с.
28. Беззубова О.В. Визуальная культура и визуальный поворот в культуральных исследованиях второй половины XX века //Аналитика культурологии. – 2014. – № 1. – С.99-107.
29. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
30. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: В 13 т. – Т. 7. Статьи и рецензии. 1843. Статьи о Пушкине. 1843-1846. – М.: АН СССР, 1955. – 740 с.
31. Беньямин В. Производство искусства в эпоху его технической воспроизводимости. – М.: Медиум, 1996. – 239 с.
32. Бердяев Н.А. Дух и реальность. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. – 680 с.

33. Березовская Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников // Когнитивная психология: сб. ст. / Под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006. – С. 16-20.
34. Берлянчик М.М. Искусство и личность. В 2 кн. Кн. 1. Проблемы художественного образования и музыкального исполнительства. – М.: ЦМШ при МГК им. П.И. Чайковского, 2009. – 368 с.
35. Беседы с Альфредом Шнитке / Сост. и предисл. А. Ивашкин. – М.: Классика–XXI, 2003. – 320с.
36. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: МГУ, 1982. – 200 с.
37. Бодки Э. Интерпретация клавирных произведений И.С. Баха. – М.: Музыка, 1989. – 388 с.
38. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: Классика–XXI, 2008. – 352 с.
39. Бочкарева О.В. Анализ педагогических ситуаций в дидактическом диалоге: учебно-методический комплект. Ч. 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 107 с.
40. Бочкарева О.В. Интонационная природа музыкально-педагогического диалога // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3 (40). – С. 123-129.
41. Бутенко Н.В. Особенности художественного восприятия изобразительного искусства детьми дошкольного возраста. – URL: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=6716> (дата обращения 11.02.2021).
42. Буянова Н.Б, Литвиненко Ю.А. Самоактуализация музыканта в социуме// Человеческий капитал. – 2016. – № 12. – С. 27-30.
43. Бычков В.В. Эстетика: учебник. – 2-е изд. – М.: Гардарики, 2006. – 573 с.
44. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект. – М.: Лик пресс, 1998. – 160 с.

45. Вицинский А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением. Психологический анализ. – М.: Классика-XXI, 2003. – 100 с.
46. Власова О.И. Психология социальных способностей: структура, динамика: монография. – Киев: Київський университет, 2005. – 308 с.
47. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 536 с.
48. Выготский Л.С. Психология искусства. – СПб.: Азбука, 2017. – 448 с.
49. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984.
50. Гаккель Л.Е. Исполнителю, педагогу, слушателю. – Л.: Советский композитор, 1988. – 168 с.
51. Гаккель Л.Е. Фортепианная музыка XX века. – Л.: Советский композитор, 1990. – 296 с.
52. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М.: И.Д. Вильяме, 2007. – 512 с.
53. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа теории музыки. Изд. 4-е. – М.: Ленанд, 2022. – 600 с.
54. Голубовская Н.И. Искусство педализации. – Л.: Музыка, 1974. – 96 с.
55. Голубовская Н.И. О музыкальном исполнительстве: Сб. статей и материалов / Сост. Е.Ф. Бронфин. – Л.: Музыка, 1985. – 142 с.
56. Гольденвейзер А.Б. О музыкальном искусстве. Сб. статей. / Сост., общ.ред., вступ. ст. и комм. Д.Д. Благого. – М.: Музыка, 1975. – 416 с.
57. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: МИП «НВ Магистр», 1993. – 194 с.
58. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Изд. «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 544 с.
59. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Классика-XXI, 1998. – 172 с.

60. Гребенникова Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. / Рос. академия гос. службы – Москва, 1995. – 23 с.
61. Гришина А.В., Исаева О.М., Савинова С.Ю. Эмоциональный интеллект студентов - HR-менеджеров // Вестник Мининского университета. – 2018. – № 2 (23). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-studentov-hr-menedzherov> (дата обращения: 03.02.2022).
62. Дебюсси и музыка XX века: Сб. статей. – Л.: Музыка, 1983. – 248 с.
63. Декарт Р. Страсти души [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://librebook.me/sochineniia_rene_dekart/vol9/1 (дата обращения: 02.12.2019).
64. Джекинс Х. Человеческое в человеке // Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 1999. – С. 392-434.
65. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 88-95.
66. Дробышевская И.В. Психолого-педагогические детерминанты развития эмоционального интеллекта будущих специалистов социальной сферы: Дис. ... канд психол. наук: 19.00.07. – Брянск, 2012. – 268 с.
67. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта // Психологический Журнал. – 1999. – Т. 20. – № 6. – С. 44-52.
68. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2 изд. – СПб.: Питер, 1999. – 347 с.
69. Дух дышит, где хочет. Документальный фильм / Россия, ГТРК «Культура», 2004. – URL: <https://smotrim.ru/video/2354605> (дата обращения 12.01.2020).
70. Ефремова И.И. Система интеллектуально-эмоционального развития студентов юридического вуза: На примере изучения английского языка: Дис. ... канд пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2004. – 200 с.

71. Завгороднева М.В., Шаповалова Е.В., Волкодав, Т.В. Музыкально-художественное образование как фактор формирования коммуникативных качеств личности // Меридиан [научный электронный журнал]. – 2020. – № 3. URL: <http://meridian-journal.ru/site/article?id=2704>(дата обращения 12.01.2020).
72. Загвоздкин В.К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания // Культурно-историческая психология. – 2008. – Т. 4. – № 2. – С. 97-103.
73. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: Учеб. Пособие. – Л.: ЛГУ, 1989. – 55 с.
74. Зеленкова Е.В. Формирование личностно-профессиональных качеств музыкантов разных специальностей в процессе фортепианной подготовки // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3. – С. 146-148.
75. Игумнов К.Н. О творческом пути и исполнительском искусстве пианиста // Вопросы фортепианного искусства. Вып. 3 – М.: Музыка, 1973. – С. 11-72.
76. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
77. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований // Современная зарубежная психология [электронный журнал]. – 2021. – Том 10. – № 2. – С. 105-116.
78. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в пяти томах. Т. 2: Эстетические учения XVII-XVIII вв. – М.: Искусство, 1964. – 836 с.
79. Кабалевский Д.Б. Дорогие мои друзья. – М.: Молодая гвардия, 1977. – 192 с.
80. Кадыров Р.Г. Музыкальная психология: учебное пособие. – Ташкент: Мусика, 2005. – 80 с.

81. Казанцева Г.Н., Маджуга А.Г. Формирование эмоциональной культуры студентов музыкального колледжа // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 2. – С. 112-119.
82. Калашникова М.Б. Мотивационная готовность как характеристика сензитивного периода // Новые психологические исследования. – Великий Новгород, 1999. – С. 24-33.
83. Калинина Л.Ю. Современные проблемы методики музыкального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 2. – С. 115-119.
84. Кимеклис Г.Ф. Николай Сергеевич Зверев и его система воспитания музыкантов. – М.: Де'Либри, 2022. – 142с.
85. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты: Монография. – М.: Ин-т социологии РАН, 1999. – 155 с.
86. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
87. Киселева К.С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: Дис. ... канд психол. наук: 19.00.13. – М., 2015. – 222 с.
88. Киссель М.А. Судьба старой дилеммы (рационализм и эмпиризм в буржуазной философии XX века). – М.: Мысль, 1974. – 279 с.
89. Князева Г.Л. Развитие способности к творческой интерпретации у будущих педагогов-музыкантов: формы и методы: Автореферат дис. ... канд пед. наук: 13.00.02. – М., 2015. – 28 с.
90. Князева Г.Л., Печерская А.Б., Антонова М.А. Освоение фортепианного цикла Мориса Равеля «Ночной Гаспар» в русле взаимодействия текстовой и внетекстовой информации произведения // Искусство и образование. – 2019. – № 1 (117). – С. 25-33.
91. Князева Т.С., Торопова А.В. Распознавание эмоционального содержания музыки в зависимости от особенностей музыкального

- материала и опыта слушателей // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – С.54-62.
92. Коган Г.М. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1963. – 200 с.
 93. Коган Г.М. У врат мастерства. – М.: Музыка, 1977. – 237 с.
 94. Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1997. – 270 с.
 95. Комлик Л.Ю., Меренкова В.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 37-40.
 96. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
 97. Корто А. О фортепианном искусстве. – М.: Классика-XXI, 2005. – 246 с.
 98. Корто А. Фортепианная музыка Клода Дебюсси. – М., 1966. – 187 с.
 99. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального исполнительства. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.
 100. Краснов Е.В. Эмоциональный интеллект в личностной регуляции принятия решений: дис ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2018. – 180 с.
 101. Кременштейн Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – М.: Классика-XXI, 2003. – 128 с.
 102. Кременштейн Б.Л. Постскриптум. Записки педагога. – М.: Классика-XXI, 2009. – 200 с.
 103. Кремлев Ю.А. Клод Дебюсси. – М., 1965. – 792 с.
 104. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / Пер. С.И. Соболевский. – М.: Наука, 1993. – 379 с.
 105. Куманецкий К. История культуры Древней Греции и Рима. – М.: Высшая школа, 1990. – 456 с.

106. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
107. Левина И.Р. Развитие социального интеллекта педагога-музыканта в процессе профессиональной вузовской подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Уфа, 2019. – 412 с.
108. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
109. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Академия, 2004. – 325 с.
110. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
111. Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. – 2010. – № 5. – С. 120-140.
112. Либерман Е.Я. Работа над фортепианной техникой. – М.: Музыка, 1971. – 144 с.
113. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. – М.: Музыка, 1988. – 236 с.
114. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. Изд. 2-е, переработанное. – М.: Смысл, PerSe, 2000. – 549 с.
115. Литвиненко В.А., Обухова Ю.В., Современные исследования эмоционального интеллекта в отечественной психологии // Северокавказский психологический вестник. – 2020. – №18/2. – С. 28-43.
116. Литвиненко Ю.А. Моделирование проблемных ситуаций в процессе подготовки музыкантов к публичному выступлению // Культурная жизнь Юга России. – 2010. – № 1. – С. 46-48.
117. Литвиненко Ю.А. О взаимодействии искусств в исполнительском творчестве // Актуальные вопросы фортепианной педагогики: Вып. 1 / Сост. Р.Р. Шайхутдинов. – М.: Согласие, 2017. – С. 54–61.
118. Лонг М. За роялем с Дебюсси. – М.: Сов. композитор, 1985. – 160 с.

119. Лосев А.Ф. «Я сослан в XX век...»: в 2 т. / Сост. и коммент. А.А. Тахо-Годи, Е.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. – М.: Время, 2002.
120. Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: Искусство, 1998. – 704 с.
121. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
122. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика, 2006. – № 4. – С. 3-22.
123. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям/Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264-278.
124. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
125. Мазель Л.А. Строение музыкальных произведений: учеб. пособие для муз. вузов. – М.: Музыка, 1979. – 534 с.
126. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
127. Маккиннон Л. Игра наизусть. – Л.: Музыка, 1967. – 144 с.
128. Мак-Маллин Р. Практикум по когнитивной психотерапии / Пер. с англ. – СПб.: Речь, 2001. – 560 с.
129. Малинковская А.В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования: учебное пособие для студентов вузов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 381 с.
130. Малкин С.Ю. Формирование профессиональной готовности педагога-музыканта к освоению музыкального языка произведений конца XX – начала XXI вв.: герменевтический подход: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2017. – 25 с.

131. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: дис. ... канд психол. наук: 19.00.13. – СПб., 2004. – 266 с.
132. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. – М.: Классика-XXI, 2002. – 120 с.
133. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. – М.: Композитор, 1993. – 262 с.
134. Медушевский В.В. К проблеме семантического синтаксиса (о художественном моделировании эмоций) // Советская музыка. – 1973. – № 8. – С. 20-29.
135. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М.: Просвещение, 1976. – 254 с.
136. Мещерякова И.Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в ВУЗе: Автореферат дис. ... канд психол. наук: 19.00.07 – Курск, 2011. – 26 с.
137. Морозова Н.В. Развитие полимодальных музыкально-образных представлений в процессе обучения (на материале вузовской подготовки учителя музыки): дис. ... канд пед. наук: 13.00.08, 19.00.07. – М., 2005. – 184 с.
138. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал, 1995. – № 4. – С. 26-35.
139. Моросанова В.И. Стилиевые особенности саморегулирования личности // Вопросы психологии, 1991. – № 1. – С. 121-127.
140. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. – М.: Когито-Центр, 2015. – 304 с.
141. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – 186с.

142. Музыкальная педагогика и исполнительство. Афоризмы, цитаты, изречения: Учеб. пособие / Сост. и коммент. проф. Г. М. Цыпина. – М.: МПГУ, 2011. – 404 с.
143. Назайкинский Е.В. О психологии восприятия музыки. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
144. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
145. Немировский Л.Н. Мистическая практика как способ познания: конспект лекций. – М.: Московский инженерно-физический институт, 1993. – 115 с.
146. Никитин А.А. Эмоциональный интеллект и художественное мышление. – Хабаровск: ХГИИК, 2007. – 120 с.
147. О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации» [электронный ресурс]: Федеральный закон от 08.08.2024 г. № 330-ФЗ – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50912> (дата обращения: 12.12.2024).
148. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 53.02.03 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов) [электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1390 (ред. от 03.07.2024). – URL: https://schnittke-mgim.ru/upload/files/sveden/EduStandarts/fgos-spo-53-02-03-27_10_2014-N-1390-red-03_07_2024.pdf (дата обращения: 12.12.2024).
149. Обухова М.Ю., Рахимбаева И.Э. Мотивационные стратегии в обучении игре на фортепиано // Развитие личности средствами искусства. Материалы XI международной научно-практической конференции студентов, бакалавров, магистрантов и молодых учёных. – Саратов, 2024. – С. 121-127.

150. Олифирович Н., Громова И. Гендерная дифференциация стратегий преодоления ревности // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции, Минск, 6-7 ноября 2002 г. / Под ред.: Черепановой Л.А., Шатон Г.И., Аладьина А.А. – Минск, 2003. – С. 215-218.
151. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. – М.: КСП+, 2003. – 272 с.
152. Осмоловская И.М., Краснова Л.А. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука, 2017. – Т. 19. – № 7. – С. 9-24.
153. Панкова Е.И. Социально-культурные условия личностного саморазвития молодёжи в деятельности студенческих научных сообществ: Автореферат дис. ... канд пед. наук: 13.00,05. – М., 2021. – 27 с.
154. Паспорт национального проекта Образование (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) // Консультант Плюс [сайт]. – URL: <https://sudact.ru/law/pasport-natsionalnogo-proekta-obrazovanie-utv-prezidiumom-soveta/> (дата обращения: 12.12.2024).
155. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.
156. Пашина А.Х. О структуре эмоционального слуха // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С.76-83.
157. Пашина А.Х. Художественный и мыслительный типы личности: особенности эмоциональной сферы // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 3. – С.89-98.

158. Перельман Н.Е. В классе рояля. Короткие рассуждения. – М.: Классика-XXI, 2011. – 158 с.
159. Петровичева Ю.В. Арт-терапевтическая методика «Карта эмоций» // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 30-35.
160. Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М.: Академический Проект, 2006. – 400 с.
161. Петрушин В.И. О развитии эмоционального интеллекта в процессе музыкальных занятий // Музыкальное искусство и образование. – 2016. – № 2. – С. 68-82.
162. Платон. Государство / Сочинения в 3-х т. Т. 3. Ч. 1 / Ред. В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1971. – 685 с.
163. Платон. Законы / Сочинения в 3 т. Т. 3. Ч. 2 / Ред. и вступ. ст. А.Ф. Лосева. – М.: Мысль, 1972. – 676 с.
164. Полная карманная энциклопедия. Психологические тесты. – М.: Эксмо, 2003. – 608с.
165. Портрет с друзьями. Альфред Шнитке. Документальный фильм. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LGOVuFUtkgk> (дата обращения: 15.04.2019).
166. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб: Питер, 2002. – 272 с.
167. Психология / Предисловие В. Куренного. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 288 с.
168. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. факультетов высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
169. Радынова О.П. Слушаем музыку. Рекомендации к комплекту дисков «Музыкальная шкатулка». – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 224 с.

170. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Классика-XXI, 2017. – 183 с.
171. Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник КГУ им. Некрасова. – 2010. – № 1. – С. 266-269.
172. Раппопорт С.Х. Искусство и эмоции. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1972. – 168 с.
173. Роберте Р.Д. и др. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1. № 4. – С. 3-26.
174. Роджерс К. Характерные черты помогающего поведения // Айламазян А.М. Метод беседы в психологии. – М.: Смысл, 1999. – С. 196-217.
175. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. 2-е изд. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Московский университет, 1993. – 304 с.
176. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
177. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 416 с.
178. Русалов В.М. Опросник структуры темперамента: Метод. пособие. – М.: Институт психологии, 1990. – 60 с.
179. Русалов В.М., Дудин С.И. Темперамент и интеллект: общие и специальные факторы развития // Психологический журнал. – 1995. – № 5. – С. 12-23.
180. Русалов В.М., Наумова Е.Р. О связи общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 70-77.
181. Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании / Пер. с фр. М.А. Энгельгардта. – СПб.: Газ. «Шк. и жизнь», 1912. – 491 с.

182. Рябов П.В. Экзистенциализм. Период становления. – М.: Рипол-Классик, 2021. – 464 с.
183. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 30-39.
184. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одарённости и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – № 4. – С. 94-101.
185. Савшинский С.И. Пианист и его работа. – М.: Классика-XXI, 2002. – 244 с.
186. Савшинский С.И. Работа пианиста над музыкальным произведением. – М., Л.: Музыка, 1964. – 186 с.
187. Сергиенко Е.А. Развитие понимания ментальных состояний и новый взгляд на теорию Пиаже // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С.125-152.
188. Сидоренко Е.В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе: Метод. описания и коммент. – СПб.: Речь, 2001. – 89 с.
189. Ситосанова О.В. Методы ситуативного обучения // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. – 2022. – № 1. – С. 403-406.
190. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
191. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – М.: АСТ, 2001. – 800 с.
192. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и личностных особенностей (по материалам обследования студентов театрального колледжа) // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2 (18). – С. 56-65.

193. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИН-ФРА-М, 1999. – 683 с.
194. Соловьёв В.С. Оправдание добра. Нравственная философия. – М.: Юрайт, 2018. – 468 с.
195. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
196. Спиноза Б. Этика / пер. с лат. Я. М. Боровского, Н. А. Иванцова. – СПб: Азбука, 2001. – 347 с.
197. Станиславский К.С. Работа актёра над ролью. – М.: Искусство, 1991. – 399 с.
198. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 334 с.
199. Стародубровская Е.А. Музыкальное творчество как фактор формирования эмоционального интеллекта // Музыкальное искусство в контексте современных проблем культуры и образования. – М.: Согласие, 2017. – С.173-178.
200. Стародубровская Е.А. Особенности работы в классе фортепиано со студентами вокального отделения колледжа // Методические рекомендации по курсу фортепиано для студентов разных специальностей. – М.: Согласие, 2019. – С. 50-56.
201. Стародубровская Е.А. Процесс общения между автором и исполнителями в камерной музыке А.Г. Шнитке // Музыкальные миры Альфреда Шнитке. – М.: Согласие, 2021. – С. 373-379.
202. Стародубровская Е.А. Семантические особенности клавирного искусства эпохи барокко в структуре исполнительско-эмоциональной сферы обучающегося в классе фортепиано // Вестник МГИМ имени А.Г. Шнитке. – 2024. – № 5 (31). – С. 55-62.
203. Стародубровская Е.А. Формирование артистизма как важнейшего профессионального качества исполнителя музыканта посредством

- развития эмоционального интеллекта // Искусство, культура, образование в XXI веке: проблемы и перспективы: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – М.: РГСУ, 2019. – С. 224-230.
204. Стародубровская Е.А. Эмоционально-образная сфера фортепианных произведений К. Дебюсси (на примере пьес «Пагоды» и «Кукольный кэк-уок») // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2021. – № 3. – С. 177-194.
205. Стародубровская Е.А., Корсакова И.А. Проблема развития эмоционального интеллекта в процессе формирования будущего музыканта // Педагогический журнал. – 2019. – № 9 (6А) – С. 263-270.
206. Столяренко Л.Д., Столяренко Д.В. Возрастная психология: учебник. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 442 с.
207. Стратегия развития среднего профобразования до 2030 года // Министерство просвещения Российской Федерации [сайт]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/3058/minprosvescheniya-rossii-predstavilo-strategiyu-razvitiya-srednego-profobrazovaniya-do-2030-goda/> (дата обращения: 30.10.2020).
208. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 Т. – Т.1: Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
209. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 345 с.
210. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. Методическое пособие. – М.: Советский композитор, 1989. – 144 с.
211. Ткаченко Д.П. Психологические особенности социализации подростков в современном транзитивном обществе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2020. – 150 с.
212. Толстой Л.Н. Что такое искусство? О Шекспире и о драме. – М.: Современник, 1985. – 592с.

213. Торопова А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования. – М.: Гном и Д, 2007. – 108 с.
214. Торопова А.В. Феноменология интонирующей функции музыкально-языкового сознания: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00,01. – М., 2016. – 370 с.
215. Тронский И.М. История античной литературы. – Л.: Учпедгиз, 1946. – 496 с.
216. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. – М.: Музыка, 1975. – 110 с.
217. Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство. – М.: Музыка, 1969. – 516 с.
218. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-teorii-i-praktiki-v-formirovanii-psihologo-pedagogicheskikh-osnovaniy-organizatsii-sovremennogo-obrazovaniya-3> (дата обращения: 03.12.2018).
219. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. – М.: Политиздат, 1975. – 496 с.
220. Флоренский П.А. Детям моим. Воспоминания прошлых дней. – М.: Аст, 2004. – 340 с.
221. Хазанов П.А. Оптимизация межличностных отношений и взаимодействий в системе «учитель-ученик» (на материале индивидуальных занятий художественно-творческой деятельностью). – М.: МГИМ им. А. Шнитке, 2006. – 281 с.
222. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
223. Хамель П.М. Через музыку к себе. Как мы познаём и воспринимаем музыку. – М.: Классика-XXI, 2018. – 248 с.

224. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М: Юрайт, 2019. – 334 с.
225. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства: учеб. пособие. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2000. – 319 с.
226. Холопова В.Н. Основные вопросы преподавания курса «Музыкальное содержание» в детской школе искусств. – URL: http://balakirev.arts.mos.ru/education_activities/Metod-centre/sbornik-statey (дата обращения: 20.02.2020).
227. Холопова В.Н. Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы // Музыкальная академия. – 2009. – № 1. – С. 12-19.
228. Холопова В.Н., Чигарева Е. Альфред Шнитке: Очерк жизни и творчества. – М.: Сов. композитор, 1990. – 350 с.
229. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. – СПб.: Композитор, 2008. – 368 с.
230. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника: учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – 192 с.
231. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
232. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. пед. институтов. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
233. Цыпин Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности. – М.: Музыка, 2010. – 128 с.
234. Чернышева Н.С., Стародубровская Е.А. Развитие эмоционального интеллекта посредством художественного творчества // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием. – Владимир: Калейдоскоп, 2015. – С. 141-144.

235. Чехов М.А. Об искусстве актера // Литературное наследие. В 2-х т. Т. 2. – М.: Искусство, 1995. – 588 с.
236. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект: российская практика. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 427 с.
237. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. – М.: Логос, 2002. – 156 с.
238. Шайхутдинов Р.Р. Об анализе пианистических стилей современности // Актуальные проблемы современного музыкознания: композиторское творчество, исполнительство, образование. – Уфа: VIA-print, 2008. – С. 148–153.
239. Шайхутдинов Р.Р., Печерская А.Б., Радзеецкая Е.А. Специфика обучения студентов-музыкантов в контексте проблем конфликтологии // Человеческий капитал. – 2017. – № 8. – С. 53-56.
240. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Новые педагогические исследования. – 2006. – № 3. – С. 118-125.
241. Штанько И.В. Педагогика искусства в дополнительном художественном образовании детей // Педагогическое искусство. – 2019. – № 1. – С. 138-140.
242. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе и училище. – М.: Классика-XXI, 2004. – 175 с.
243. Щербакова А.И. Дмитрий Борисович Кабалевский: социокультурная миссия художника в современном мире // Музыкальное искусство и образование. – 2014. – № 3. С. 26-30.
244. Щербакова А.И. Философия музыкального искусства: учеб. пособие. Изд. 2-е. – М.: РГСУ, 2013. – 574 с.
245. Щербакова А.И. Художественное пространство культуры: музыка и музыкальное образование: учеб. пособие. – М.: РГСУ, 2010. – 284 с.
246. Экман П. Психология эмоций. – СПб: Питер, 2013. – 240 с.

247. Юдовина-Гальперина Т.Б. Музыка и вся жизнь. Исповедь педагога. – СПб.: Композитор, 2005. – 147 с.
248. Юркевич Ю.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С.53-61.
249. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Под общ. ред. Д.Д. Шостаковича. В 2-х т. – М.: Советский композитор, 1964-1972.
250. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. – М.: БИНОМ, 2011. – 220 с.
251. Ярмоц Е.В. Чувствительность в структуре психических свойств личности: Автореферат дис. ... канд психол. наук: : 19.00.01. – М., 2020. – 23 с.
252. Ясюкова Л.А. Роль понятийного мышления в обучении // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 22-29.
253. Bar-On, R. Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual / R. Bar-On. –Toronto: Multi-Health Systems, 2004.
254. Bennett V. Music and Emotion // The Musical Quarterly. – 1942. – №28 (4). – PP. 406-414.
255. Collins A. Music education and the brain: What does it take to make a change? // Applications of Research in Music Education. – 2013. – № 32(2). – PP. 4-10.
256. Elliott D. Musical understanding, musical works, and emotional expression: Implications for education // Educational Philosophy and Theory. – 2005. – № 37 (1). – PP. 93-103.
257. McClung A.C. Extramusical skills in the music classroom // Music Educators Journal. – 2000. – № 86 (5). – PP. 37-42.
258. Meyer L.B. Emotion and Meaning in Music. –Chicago: The University of Chicago Press, 1956. – 307 p.
259. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. – 1990. – № 9. – PP. 185-211.

260. Salovey P., Mayer J.D. What is emotional intelligence? / Ed. by P. Salovey D. Slater// Emotional development and emotional intelligence: educational implications. – New York: Perseus Books, 1997. – PP. 3-31.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Карта педагогического наблюдения за поведением студента на занятии (Е.А. Стародубровская)

ФИО студента Дата занятия

Проявления эмоционального интеллекта	Структурные компоненты занятия				Σ баллов
	Организацион- ные моменты занятия	Исполнение программы	Работа над музыкальным материалом	Домашнее задание	
1. Поведение в учебных ситуациях					
1.а. Открытая поза, свобода и непринужденность движений					
1.б. Повышенная эмоциональность, излишняя двигательная активность, резкие движения					
1.в. Нарушения дисциплины (опоздания, отвлекаемость, нежелание выполнять требования педагога)					
1.г. Отгороженность, закрытость в позе					
2. Экспрессивно-мимические проявления					
2.а. Доброжелательное выражение лица					
2.б. Адекватное спокойствие мимики					
2.в. Неадекватное спокойствие мимики					

2.г. Переживание и смена эмоций					
2.д. Неадекватное или чрезмерное переживание эмоций (громкие восклицания, резкая жестикуляция, гримасы)					
2.е. Недовольное выражение лица					
3. Речь					
3.а. Стремление согласовать разные взгляды (использование союзов да, и еще, к тому же)					
3.б. Категоричность высказываний (утверждение своего мнения, безапелляционность, настойчивость на своей точке зрения)					
3.в. Наличие противопоставлений (слова «нет», «но», «напротив»)					
3.г. Уход от обсуждения					
4. Отношение к преподавателю					
4.а. Уважительное, доверительное					
4.б. Деловое, направленное на взаимодействие					
4.в. Настороженное, напряженное					
4.г. Пренебрежительно-снисходительное					
5. Понимание художественно-творческих идей преподавателя					
5.а. Быстрое, на основе практического показа преподавателя					
5.б. Быстрое, на основе ассоциативных подсказок преподавателя					

5.в. С затруднениями, после многократных объяснений					
5.г. Непонимание					
6. <i>Степень развития эмоциональной отзывчивости на музыку</i>					
6.а. Восторженно-заинтересованное восприятие музыкального материала, активные предложения собственного видения и прочтения музыкального произведения					
6.б. Эмоциональная отзывчивость, проявляющаяся после разбора произведения с преподавателем					
6.в. Сдержанное проявление эмоциональной отзывчивости					
6.г. Выраженное равнодушие к музыкальному материалу					
Σ баллов					

Обработка результатов

Для определения уровня развития ЭИ студента выделяем поведенческие показатели, которые имеют отношение к развитому ЭИ и неразвитому ЭИ.

Показатели развитого ЭИ: 1.а.; 2.а; 2.б; 2.г; 3.а; 4.а; 4.б;

Показатели неразвитого ЭИ: 1.б.; 1.в; 1.г; 2.в; 2.д; 2.е; 3.б; 3.в; 3.г; 4.в; 4.г;

Расчёты: одно проявление – один балл. В пользу развитого ЭИ говорят как высокие баллы по показателям развитого ЭИ, так и низкие баллы по показателям неразвитого ЭИ. Смотрим динамику: улучшается или нет ЭИ каждого отдельного студента от занятия к занятию в целом. Для наглядности можно составить график изменений ЭИ. На основе карты наблюдений с учетом этапов учебного занятия выявляем индивидуальные особенности эмоционального реагирования студента.

Приложение 2

Методика «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка

Инструкция. Вам предлагается ряд вопросов об особенностях вашего поведения и проявления эмоций. Отвечайте на вопросы быстро, если «да», то ставьте рядом с номером вопроса «+», если «нет», то «-». Помните, что отвечать надо на каждый вопрос. В опроснике нет плохих или хороших ответов.

Текст опросника:

1. Часто ли вы нуждаетесь в друзьях, которые понимают все, могут одобрить и утешить?
2. Очень ли вам трудно сказать кому-нибудь «нет»?
3. Часто ли у вас меняется настроение?
4. Часто ли вы чувствуете себя несчастным человеком без достаточных на то причин?
5. Появляется ли у вас чувство робости или смущения, когда хотите познакомиться с симпатичным представителем противоположного пола?
6. Если вы обещаете что-либо сделать, то всегда ли сдерживаете свое слово?
7. Часто ли вы переживаете от того, что сделали или сказали такое, что не следовало бы?
8. Легко ли вас обидеть?
9. Бывает ли так, что иногда вы так полны энергией, что все горит в руках, а иногда вялы?
10. Всегда ли вы сразу отвечаете на письма?
11. Выходите ли вы иногда из себя, сердясь не на шутку?

12. Возникают ли у вас мысли, которые вы хотели бы скрыть от других?
13. Часто ли вас беспокоит чувство вины?
14. Считаете ли вы себя человеком возбудимым и чувствительным?
15. Часто ли вы, сделав какое-нибудь важное дело, испытываете такое чувство, что смогли бы его сделать лучше?
16. Все ли ваши привычки хороши и желательны?
17. Случается ли так, что вы не можете заснуть от того, что в голову лезут разные мысли?
18. Бывает ли у вас сильное сердцебиение?
19. Бывает ли у вас такое состояние, что вас бросает в дрожь от волнения в какой-то экстремальной ситуации?
20. Не бывает ли так, что иногда вы сплетничаете?
21. Вы раздражительны?
22. Волнуетесь ли вы по поводу неприятных событий?
23. Часто ли вы видите кошмарные сны?
24. Вы всегда платите за проезд в транспорте?
25. Беспокоят ли вас какие-то боли?
26. Можно ли назвать вас нервным человеком?
27. Вы когда-нибудь опаздывали на работу или на встречу?
28. Легко ли вы обижаетесь, если другие указывают на ваши ошибки в работе или личные недостатки?

29. Есть ли среди знакомых те, которые вам явно не нравятся?
30. Беспокоит ли вас чувство, что вы чем-то хуже других?
31. Беспокоитесь ли вы о своем здоровье?
32. Случалось ли вам говорить о вещах, в которых вы не разбираетесь?
33. Страдаете ли вы от бессонницы?

Обработка результатов. За каждый ответ, совпадающий с ключом, ставится 1 балл. Полученные по каждой шкале баллы суммируются.

Ключ к опроснику

Шкала эмоциональной стабильности: ответы «да» по вопросам 1,2,3,4,5,7,8,9,11,13,14,15,17,18,19,21,22,23,25,26,28,30,31,33.

Шкала скрытости – откровенности: ответы «да» по вопросам 6,10,16,24; ответы «нет» по вопросам 12,20,27,29,32.

Интерпретация. Если опрашиваемый набрал по первой шкале 12 баллов и меньше, то он эмоционально стабилен, если 13—18 баллов – то средне стабилен, а если 19—24 балла, то очень эмоционально нестабилен. Если по второй шкале отвечающий набрал 5 и более баллов, то его ответы не всегда были искренними.

Приложение 3

Методика ЭмИн Д. В. Люсина

Инструкция

Вам предлагается заполнить опросник, состоящий из 46 утверждений. Читайте внимательно каждое утверждение и ставьте крестик (или галочку) в той графе, которая лучше всего отражает Ваше мнение.

Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Совсем не согласен», «Скорее не согласен», «Скорее согласен», «Полностью согласен» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

1. Я замечаю, когда близкий человек переживает, даже если он (она) пытается это скрыть
2. Если человек на меня обижается, я не знаю, как восстановить с ним хорошие отношения
3. Мне легко догадаться о чувствах человека по выражению его лица
4. Я хорошо знаю, чем заняться, чтобы улучшить себе настроение
5. У меня обычно не получается повлиять на эмоциональное состояние своего собеседника
6. Когда я раздражаюсь, то не могу сдержаться, и говорю всё, что думаю
7. Я хорошо понимаю, почему мне нравятся или не нравятся те или иные люди
8. Я не сразу замечаю, когда начинаю злиться
9. Я умею улучшить настроение окружающих
10. Если я увлекаюсь разговором, то говорю слишком громко и активно жестикулирую
11. Я понимаю душевное состояние некоторых людей без слов
12. В экстремальной ситуации я не могу усилием воли взять себя в руки
13. Я легко понимаю мимику и жесты других людей
14. Когда я злюсь, я знаю, почему
15. Я знаю, как ободрить человека, находящегося в тяжелой ситуации
16. Окружающие считают меня слишком эмоциональным человеком

17. Я способен успокоить близких, когда они находятся в напряжённом состоянии
18. Мне бывает трудно описать, что я чувствую по отношению к другим
19. Если я смущаюсь при общении с незнакомыми людьми, то могу это скрыть
20. Глядя на человека, я легко могу понять его эмоциональное состояние
21. Я контролирую выражение чувств на своем лице
22. Бывает, что я не понимаю, почему испытываю то или иное чувство
23. В критических ситуациях я умею контролировать выражение своих эмоций
24. Если надо, я могу разозлить человека
25. Когда я испытываю положительные эмоции, я знаю, как поддержать это состояние
26. Как правило, я понимаю, какую эмоцию испытываю
27. Если собеседник пытается скрыть свои эмоции, я сразу чувствую это
28. Я знаю как успокоиться, если я разозлился
29. Можно определить, что чувствует человек, просто прислушиваясь к звучанию его голоса
30. Я не умею управлять эмоциями других людей
31. Мне трудно отличить чувство вины от чувства стыда
32. Я умею точно угадывать, что чувствуют мои знакомые
33. Мне трудно справляться с плохим настроением
34. Если внимательно следить за выражением лица человека, то можно понять, какие эмоции он скрывает
35. Я не нахожу слов, чтобы описать свои чувства друзьям
36. Мне удаётся поддержать людей, которые делятся со мной своими переживаниями
37. Я умею контролировать свои эмоции
38. Если мой собеседник начинает раздражаться, я подчас замечаю это слишком поздно

39. По интонациям моего голоса легко догадаться о том, что я чувствую
40. Если близкий человек плачет, я теряюсь
41. Мне бывает весело или грустно без всякой причины
42. Мне трудно предвидеть смену настроения у окружающих меня людей
43. Я не умею преодолевать страх
44. Бывает, что я хочу поддержать человека, а он этого не чувствует, не понимает
45. У меня бывают чувства, которые я не могу точно определить
46. Я не понимаю, почему некоторые люди на меня обижаются

Интерпретация

Сырые баллы

Утверждениям приписывается значение в баллах, равное числовому значению ответа в бланке ответов. Часть пунктов интерпретируются в обратных значениях:

Вариант ответа	В прямых значениях	В обратных значениях
совсем не согласен	0 баллов	3 балла
скорее не согласен	1 балл	2 балла
скорее согласен	2 балла	1 балл
полностью согласен	3 балла	0 баллов

Шкала	Прямые утверждения	Обратные утверждения
Понимание чужих эмоций	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46
Управление чужими эмоциями	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Понимание своих эмоций	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Управление своими эмоциями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43
Контроль экспрессии	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Межличностный эмоциональный интеллект	1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36	2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46
Внутриличностный эмоциональный интеллект	4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37	6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45
Понимание эмоций	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управление эмоциями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44
Общий эмоционального интеллекта уровень	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37	2, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Стенайны

Стенайны	Сырые баллы по шкалам			
	МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ
1	31 и меньше	28 и меньше	31 и меньше	29 и меньше
2	32–34	29–32	32–34	30–32
3	35–37	33–36	35–37	33–36
4	38–40	37–40	38–40	37–40
5	41–44	41–44	41–44	41–44
6	45–47	45–48	45–47	45–47
7	48–51	49–53	48–51	48–51
8	52–55	54–57	52–56	52–56
9	56 и больше	58 и больше	57 и больше	57 и больше

Приложение 4

Методика «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98»

В.И. Моросановой

Инструкция: Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения. Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Диагностика саморегуляции

1. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.
2. Люблю всякие приключения, могу идти на риск.
3. Стараюсь всегда приходить вовремя, но тем не менее часто опаздываю.
4. Придерживаюсь девиза —Выслушай совет, но сделай по-своему||.
5. Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.
6. Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам я это не всегда замечаю.
7. Накануне контрольных или экзаменов у меня обычно появлялось чувство, что не хватило 1–2 дней для подготовки.
8. Чтобы чувствовать себя уверенно, необходимо знать, что ждет тебя завтра.
9. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.
10. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
11. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
12. Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.
13. Я не отношу себя к людям, жизненным принципом которых является —Семь раз отмерь, один раз отрежь||.
14. Не выношу, когда меня опекают и за меня что-то решают.
15. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
16. В новой одежде часто ощущаю себя неловко.

17. Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.
18. Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.
19. Мое отношение к будущему часто меняется: то строю радужные планы, то будущее кажется мне мрачным.
20. Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.
21. Предпочитаю сохранять независимость даже от близких мне людей.
22. Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.
23. В первые дни отпуска (каникул) при смене образа жизни всегда появляется чувство дискомфорта.
24. При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.
25. Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.
26. Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из-за этого терплю неудачи.
27. Бывает, что настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.
28. Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.
29. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
30. В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.
31. Не люблю посвящать кого-либо в свои планы, редко следую чужим советам.
32. Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.
33. Люблю помечтать о будущем, но это скорее фантазии, чем реальность.
34. Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.
35. Если я занят чем-то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.
36. В ожидании важных событий стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации.

37. Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.
38. Редко отступаю от начатого дела.
39. Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости и плохого самочувствия.
40. Если я считаю, что прав, то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.
41. Про меня говорят, что я —разбрасываюсь, не умею отделить главное от второстепенного.
42. Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.
43. Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не важно.
44. После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.
45. Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.
46. Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать все по-своему.

Обработка:

Шкала планирования (Пл):

Да 1, 8, 17, 22, 28, 31, 36

Нет 15, 42

Шкала программирования (Пр):

Да 12, 20, 25, 29, 38, 43

Нет 5, 9, 32

Шкала гибкости (Г):

Да 2, 11, 25, 35, 36, 45

Нет 16, 18, 23

Шкала моделирования (М):

Да 11, 37

Нет 3, 7, 19, 23, 26, 33, 41

Шкала оценки результатов (ОР):

Да 30, 44

Нет 6, 10, 13, 16, 24, 34, 39

Шкала самостоятельности (С):

Да 4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46

Нет 34

Шкала Общего уровня саморегуляции (ОУ):

Да 1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46

Нет 3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Регуляторная шкала

Количество баллов

Низкий уровень

Средний уровень

Высокий уровень

Планирование <3

4-6

>7

Моделирование <3

4-6

>7

Программирова <4

5-7

>8

ние

Оценивание <3

4-6

>7

результатов

Гибкость <4

5-7

>8

Общий уровень <23

24-32

33

саморегуляции

Приложение 5

Авторская анкета по выявлению уровня развития когнитивного и поведенческого компонентов эмоционального интеллекта

Инструкция: прочитайте следующие утверждения. Выберите наиболее подходящее для себя продолжение фразы. Выбранные ответы внесите в таблицу, которая приводится после теста.

1. Во время выступления на сцене мне важно

- А) Передать то, что было намечено с преподавателем
- Б) Сыграть произведение без ошибок
- В) Рассказать слушателям то, что чувствую через музыку

2. Когда я волнуюсь перед выступлением на сцене

- А) Думаю: «Скорее бы это закончилось...»
- Б) Испытываю чувство нетерпения и радости встречи с публикой
- В) Пытаюсь успокоиться и настроиться

3. Если возникает возможность выступить в концерте лишний раз

- А) Всегда с радостью соглашаюсь
- Б) Стараюсь по возможности отказаться
- В) Обычно советуюсь преподавателем

4. Когда берусь за новое музыкальное произведение

- А) Я сразу могу четко сформулировать, где какое эмоциональное состояние хотел передать композитор посредством музыкального языка
- Б) Мне становится понятен смысл содержания музыкального произведения после тщательного разбора на уроке с преподавателем
- В) Очень долго вникаю в замысел композитора

5. Музыка для меня

- А) Всегда понятный язык
- Б) Не всегда понятна

В) Понятна в зависимости от знания стиля и эпохи написания

6. После посещения хорошего концерта

А) Не помню пережитых эмоций

Б) Остается смутное расплывчатое впечатление от прослушанного

В) Я наполнен эмоциями и могу описать их

7. Участие в творческом ансамбле

А) Интересная возможность совместной работы для меня

Б) Меня не устраивает из-за возможных разногласий с партнерами

В) Менее интересно для меня, чем сольное творчество

8. Творческие поездки и проекты

А) Привлекают меня в учёбе больше всего

Б) Не очень комфортны из-за длительного нахождения в коллективе

В) Дают возможность творческих идей

9. Для меня партнеры по творческому ансамблю

А) Лучшие друзья

Б) Только участники совместных репетиций

В) Приятные собеседники

10. Когда я получаю задание по исполнительской специальности

А) При домашней подготовке точно знаю, над чем работать, так как опираюсь на объяснения преподавателя

Б) Просто проигрываю произведение от начала до конца

В) Подхожу к работе творчески, с помощью собственных способов выучивания

11. Я занимаюсь самостоятельно на музыкальном инструменте

А) То вдохновенно, то с трудом

Б) Всегда упорядоченно, планомерно

В) Всегда неохотно и хаотично

12. Приближающееся выступление на концерте или экзамене

- А) Вдохновляет меня на упорные занятия
- Б) Не влияет на мое усердие, я всегда занимаюсь одинаково
- В) Заставляет заниматься больше, чтобы достойно выглядеть на сцене

13. Я чувствую себя комфортно

- А) В обществе сокурсников, музыкантов
- Б) В любом обществе. У меня много хороших знакомых с разными интересами
- В) В семейной обстановке, с близкими людьми

14. Мое отношение к преподаванию музыки

- А) Я бы хотел связать свою профессиональную жизнь с музыкальной педагогикой, так как очень люблю детей. Мне нравится искать решения в сложных педагогических ситуациях
- Б) Я бы не хотел стать педагогом. Я не знаю, что делать с детьми, часто не понимаю их
- В) Я не против попробовать себя в педагогической деятельности. Как жизнь сложится

15. Когда при взаимодействии с людьми у меня случаются конфликты

- А) Я очень расстраиваюсь, стараюсь их избегать
- Б) Всегда анализирую ситуацию, стараюсь понять чувства других людей
- В) До конца отстаиваю свою правоту

Таблица 8

Таблица ответов по авторскому опроснику

Номер вопроса	А	Б	В
1 – 15			

Интерпретация: анкета предназначена для выявления уровня развития таких компонентов эмоционального интеллекта студентов музыкальных колледжей, как когнитивный (вопросы 4-6) и поведенческий (вопросы 1-3, 7-15). Кроме того, возможно отследить степень развития следующих профессиональных признаков:

- комфортное сценическое самочувствие (вопросы 1-3);
- умение анализировать эмоции в музыкальном произведении (вопросы 4-6);
- удовлетворенность общением внутри творческого коллектива (вопросы 7-9);
- способность к самостоятельным занятиям (вопросы 10-12);
- адаптация в творческой среде (вопросы 13-15).

При оптимальном уровне развития компонентов эмоционального интеллекта за ответ начисляется 3 балла, при допустимом – 2 и при пороговом уровне интеллекта – 1 балл.

Обработка результатов:

Таблица 9

Обработка результатов тестирования по авторской анкете

Номер вопроса	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Пороговый уровень
1.	В	А	Б
2.	Б	В	А
3.	А	В	Б
4.	А	Б	В
5.	А	В	Б
6.	В	Б	А
7.	А	В	Б
8.	В	А	Б
9.	А	В	Б
10.	В	А	Б

11.	Б	А	В
12.	А	Б	В
13.	Б	А	В
14.	А	В	Б
15.	Б	В	А

Шкала когнитивный компонент эмоционального интеллекта (вопросы 4-6):

- от 3 до 5 баллов – пороговый уровень сформированности;
- от 5 до 7 баллов – допустимый уровень сформированности;
- от 7 до 9 баллов – оптимальный уровень сформированности.

Шкала поведенческий компонент эмоционального интеллекта (вопросы 1-3, 7-15):

- от 12 до 20 баллов – пороговый уровень сформированности;
- от 21 до 28 баллов – допустимый уровень сформированности;
- от 29 до 36 баллов – оптимальный уровень сформированности.

Приложение 6

Программа

развития эмоционального интеллекта

студентов музыкального колледжа на индивидуальных занятиях фортепиано

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка к программе

Учебные темы

Тема 1. Осведомлённость об эмоциональной сфере

Занятие 1. Осознание собственных эмоций

Занятие 2. Положительные и отрицательные стороны эмоций

Занятие 3. Эмпатия как условие понимания других

Занятие 4. Структура эмоционального интеллекта

Тема 2. Умение определять эмоциональное содержание музыки через прочтение музыкального произведения

Занятие 5. Постигание сущности эмоциональных переживаний в
музыке

Занятие 6. Проникновение в эмоциональный мир музыкального
произведения

Занятие 7. Понимание авторского замысла

Занятие 8. Осознание исполнителем эмоционально-смысловых задач

Тема 3. Межличностные отношения в творческом процессе

Занятие 9. Сценическое самочувствие

Занятие 10. Роль эмоционального интеллекта в разрешении
проблемных ситуаций

Занятие 11. Эмоциональная основа творческого общения

Занятие 12. Успешность межличностных отношений в музыкальной
деятельности

Тема 4. Способность к управлению эмоциями в музыкальной деятельности

Занятие 13. Архетип искусства

Занятие 14. Архетипы в музыке

Занятие 15. Воплощение эмоций в музыке

Занятие 16. Самовыражение в музыке через эмоции

Библиографический список

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРОГРАММЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖАНА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО

Актуальность

Эмоции сопровождают человека с рождения и на протяжении всей жизни. Способности к распознаванию собственных эмоций, управлению ими, а также пониманию эмоций других людей и успешным межличностным отношениям являются компонентами так называемого «эмоционального интеллекта» (EQ), который «отражает внутренний мир и его связи с поведением личности и взаимодействием с реальностью» [II, с. 243]. Отсюда непрерывный рост в музыкально-педагогической литературе числа научных публикаций и методических пособий по вопросам развития эмоциональной сферы обучающихся.

Благодаря творческой деятельности сфера чувств у музыкантов богаче и разнообразнее, чем у представителей многих других профессий. Ведь, по словам В. Холоповой, «музыка – самое эмоциональное из всех видов искусств» [XIV]. Кроме того, музыкантам также свойственны тонкая душевная организация и высокая сензитивность. Эти качества способствуют развитию эмоционального интеллекта. Но проблема заключается в том, что способность испытывать яркие и глубокие переживания не всегда сопровождается способностью осознавать, дифференцировать и вербализовывать ту или иную эмоцию, а также «умением управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [II, с. 243]. Для достижения основной педагогической цели – воспитания гармонично развитой, жизнеустойчивой личности – необходимо учитывать современную общественную потребность в умении человека управлять эмоциями и налаживать отношения как в творческих процессах, так и в непрерывно меняющемся социуме.

Данная программа направлена на всестороннее развитие эмоционально-интеллектуальной деятельности студентов музыкальных колледжей.

Основные понятия

Эмоциональный интеллект – способность к пониманию эмоций, что означает, что человек может распознать эмоцию, т. е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; может идентифицировать эмоцию, т. е. установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт (по Д. В. Люсину). Способность к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может при необходимости произвольно вызывать ту или иную эмоцию. И способность к пониманию, и способность к управлению эмоциями может быть направлена как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей. Таким образом, можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте (ЭИ, ВЭИ и МЭИ соответственно). Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом [IX, с.33].

Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания смысла жизненных явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта [VIII].

В психологии выделяют от 2 до 10 *базисных (первичных) эмоций* эмоций, свойственных всем людям⁴. Критерием их определения является возможность точно передать их в мимике человека и столь же точно распознать по этой мимике. Всеобщие «базовые эмоции» – это радость, печаль, гнев и страх. В

⁴ Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. — С. 137-138.

мире музыкальных эмоций в качестве базовых предстают те же 4 эмоции. Критерием их выделения из всех остальных является возможность точно передать радость, печаль, гнев, страх в пении певца и столь же точно определить их слушающему по звучанию голоса. [XIV].

Эмоциональное реагирование — сложная реакция, выражающая психофизиологические (эмоциональные) состояния. В ней задействованы разные системы организма и личности [II, с. 33].

Эмоциональное переживание — компонент эмоционального реагирования, непосредственное отражение самим субъектом своих собственных состояний, а не отражение свойств и соотношений внешних эмоциогенных объектов [II, с. 18].

Чувства — одна из основных форм переживания своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью [VIII].

Самосознание — основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях [VIII].

Рефлексия —

1. Процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

2. Механизм взаимопонимания, обеспечивающий осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвёл то или иное впечатление на партнера по общению [VIII].

Сензитивность — характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям [VIII].

Педагогическая фасилитация как процесс — это облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счёт их стиля общения и особенностей личности педагога и ученика.

Возрастная динамика проблемы

Время обучения в средних и высших профессиональных учреждениях приходится в основном на ранний юношеский возраст (14-18 лет) и так называемую позднюю юность (18-25 лет). С точки зрения психологии развития, это – пора интенсивного развития процессов самоанализа и самооценивания человека. Однако специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет в полной мере еще не развита. Отсюда следует, что весь юношеский период – это продолжительный этап развития саморефлексии, который является благоприятным временем для формирования эмоционального интеллекта [XI].

Описание программы

Программа разработана для факультативной дисциплины в рамках курса «Фортепиано для разных специальностей» в условиях индивидуальных занятий. Работа по развитию эмоционального интеллекта проводится в сочетании с освоением основной программы, что способствует интегративному подходу к обучению студентов музыкальных колледжей. Программа способствует развитию эмоционального интеллекта и, как следствие, более успешному процессу социализации студентов и формированию профессионально-личностных качеств. Программа рассчитана на 16 занятий. Она состоит из четырех блоков, два из которых направлены на развитие когнитивного компонента эмоционального интеллекта: осведомлённости об эмоциональных качествах, критичности мышления, способности к критической оценке ситуации творческой деятельности и др.; другие два блока направлены на развитие поведенческого компонента эмоционального интеллекта: способности к индивидуально-творческому взаимодействию, артистизма, умению работать в команде и др.

Занятия проводятся в аудитории для проведения индивидуальных уроков фортепиано. Возможно использование аудио и видеоматериала.

В процессе проведения занятий педагогом используются наблюдение и индивидуальные беседы, которые позволяют отслеживать динамику развития эмоционального интеллекта студентов.

Основные педагогические **методы**, заложенные в программу:

1. Метод фасилитации.
2. Метод поиска креативных решений.
3. Метод педагогической ситуации.

Частные/специфические методы:

4. Метод вариативного осмысления музыкального произведения.
5. Метод вариативного интонирования.
6. Метод интерпретации и импровизации

Цель программы – достижение согласованного и равномерного развития всех компонентов эмоционального интеллекта студентов, а не только его отдельных сторон.

Задачи программы:

1. Изучить сущность и структуру эмоционального интеллекта.
2. Учесть специфику развития эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа.
3. Развить профессионально-личностные качества студентов-музыкантов, соответствующих способностям, входящим в структуру эмоционального интеллекта.

В программу включены как собственные авторские задания для обучающихся, так и наработки музыкальной педагогики, в частности, в программе использованы материалы «Арт-эмоционального словаря» В.Г. Ражникова⁵.

В программе используются следующие **методики**:

⁵Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: Классика – XXI, 2017. – С.144.

8. Вербализация эмоциональных состояний в музыкальных произведениях (работа на индивидуальных занятиях с помощью арт-эмоционального словаря В. Г. Ражникова).
9. Авторская методика «Мелодика эмоционального мира».
10. Метод беседы.
11. Тест «Живете ли вы в согласии с собой?»⁶.
12. Проективный тест «Мелодия вашего поведения»⁷.
13. Тест «Взаимоотношения с собеседником»⁸.
14. Авторская методика наблюдения за студентом («Дневник наблюдений»).

СЦЕНАРИИ ЗАНЯТИЙ

Занятие 1

Тема занятия: Осознание собственных эмоций.

Цель занятия: Развитие навыков анализа собственных эмоциональных переживаний.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом о разнообразии эмоциональных переживаний человека и их роли в регуляции деятельности.

Вопросы для обсуждения: Что Вы знаете об эмоциях и чувствах? Какие основные эмоции сопровождают человека всю жизнь? Какую роль эмоции

⁶ Полная карманная энциклопедия. Психологические тесты. – М.: Эксмо, 2003. – С. 43.

⁷ Полная карманная энциклопедия. Психологические тесты. – М.: Эксмо, 2003. – С. 107.

⁸ Полная карманная энциклопедия. Психологические тесты. – М.: Эксмо, 2003. – С. 107.

играют в деятельности человека? В чем своеобразие эмоциональной регуляции деятельности?

2. Упражнение для осознания богатства и разнообразия эмоционального мира человека: «Назовите несколько базовых эмоций и придумайте как можно больше родственных, близких им по значению эмоций, обращая внимание на интенсивность переживаний. Например:

Страх (беспокойство, тревога, паника, ужас и др.)

Гнев (досада, раздражение, ярость...)

Печаль (грусть, отчаяние, горе...)

Радость (удовольствие, восторг, веселье...)»

Домашнее задание: 1. Ведите дневник наблюдений (форма ведения дневника прилагается). 2. Ежедневно записывайте в дневнике наиболее яркие эмоции, которые Вам пришлось пережить в течение дня. 3. Старайтесь записывать не одним словом, а пространно, обстоятельно, улавливая оттенки и переходы эмоций, их интенсивность, продолжительность, чистоту или, напротив, смешение с другими переживаниями. Подбирайте для анализа такие примеры, где можно соединить анализ на профессиональном музыкальном и реальном жизненном уровнях. Например: печаль в музыке и в учебной или жизненной ситуации.

Занятие 2

Тема занятия: Положительные и отрицательные стороны эмоций.

Цель занятия: Развитие навыков распознавания положительных свойств эмоционального реагирования.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом о положительных и отрицательных сторонах эмоциональных реакций человека.

Вопросы для обсуждения: Какие положительные стороны у эмоций страха, гнева, печали? Каковы отрицательные стороны переживания радости?

2. Упражнение для развития навыков осознания положительных свойств эмоционального реагирования: «Понаблюдайте за собой: как правило эмоции с высокой интенсивностью не сразу поддаются управлению («перекрывают» разум), а эмоции с низкой интенсивностью сложно охарактеризовать, подобрать нужное слово. Попробуйте поработать над вербализацией ощущаемых эмоций».

Домашнее задание: 1. Ведите дневник наблюдений 2. Помимо наблюдения за своими эмоциями, фиксируйте их положительные стороны.

Занятие 3

Тема занятия: Эмпатия как условие понимания других.

Цель занятия: развитие эмпатии, формирование способности социально-психологической наблюдательности, понимания эмоций окружающих.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом об эмпатии, невербальных сигналах поведения, адекватной самооценке и оценке окружающих, налаживании отношений с другими людьми.

Вопросы для обсуждения: Как можно распознать эмоциональное состояние окружающих? Насколько важно понимать эмоции собеседника? Возможно ли избежать конфликтной ситуации, обращая внимание на эмоции окружающих при общении?

Домашнее задание: с помощью дневника записать свои наблюдения относительно эмоционального состояния окружающих людей. Посмотреть

кинокартину «Одержимость» (2014 год, режиссер Д. Шазелл). Проанализировать наиболее яркую конфликтную сцену из фильма.

Занятие 4

Тема занятия: Структура эмоционального интеллекта.

Цель занятия: Знакомство с понятием эмоционального интеллекта.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Обобщение и дополнение материала преподавателем. Роль эмоций в успешной профессиональной деятельности. Понятие эмоционального интеллекта. Значение эмоционального интеллекта в жизни современного человека. Структура эмоционального интеллекта.
2. Закрепление пройденного материала по развитию способности осознания собственных эмоций и понимания эмоций окружающих.

Вопросы для закрепления материала: Что такое эмоции, какие «базовые» эмоции Вы можете назвать? Какие положительные стороны эмоционального реагирования Вы можете вспомнить? Что такое сценическое самочувствие? Как обычно ощущает себя артист на сцене?

1. Тестирование: тест «Живете ли вы в согласии с собой?», проективный тест «Мелодия вашего поведения».

Занятие 5

Тема занятия: Постигание сущности эмоциональных переживаний в музыке.

Цель занятия: Знакомство с арт-эмоциональным словарем В. Ражникова для пополнения собственного вербального словаря разнообразными оттенками настроений.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

Беседа с обучающимися о сущности эмоциональных переживаний в музыке с опорой на словарь художественных настроений.

Вопросы для обсуждения: Зачем автор словаря предлагает такое большое количество (около двух тысяч) терминов-эпитетов для работы с музыкальными произведениями? Что такое модальность? Все ли эпитеты, предложенные в словаре, мы используем в повседневной речи?

Домашнее задание: Изучить арт-эмоциональный словарь В. Ражникова самостоятельно: прочитать вводную статью, ознакомиться с содержанием. Подобрать десять наиболее близких своему эмоциональному миру терминов-эпитетов.

Занятие 6

Тема занятия: Проникновение в эмоциональный мир музыкального произведения.

Цель занятия: развитие навыка применения арт-эмоционального словаря при работе с музыкальным сочинением для формирования чуткости восприятия музыкального произведения.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод вариативного интонирования, метод интерпретации и импровизации.

Ход занятия

1. Беседа с преподавателем о значении точности передачи личного эмоционального отклика при исполнении музыки.

Вопросы для обсуждения: Что такое музыкальное переживание? Почему важно точно понимать, какую эмоцию передаёт исполнитель через музыку? Возможна ли при нескольких исполнениях произведения одним музыкантом передача разных вариантов эмоционального смысла? Что такое индивидуальное наполнение нотного текста?

2. Упражнение. Следуя своим ощущениям, определить наиболее эмоционально значимые эпизоды в изучаемом музыкальном произведении и зафиксировать оценочный признак непосредственно в нотном тексте.

Домашнее задание: Прослушать несколько знакомых (игранных) произведений в разных исполнениях. Прислушаться к своему эмоциональному отклику и определить, что в исполнениях оказалось эмоционально близко, что нет.

Занятие 7

Тема занятия: Понимание авторского замысла.

Цель занятия: Навык прочтения исполняемых произведений с точки зрения эмоционального сообщения композитора, с учётом его темперамента, мировоззрения, стиля и эпохи написания произведения.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод интерпретации и импровизации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом об историческом контексте написания изучаемого произведения, о периоде жизни композитора, об эмоциональных предпосылках к созданию сочинения.

Вопросы для обсуждения: Что происходило в истории и культуре общества в момент написания произведения? Что подтолкнуло композитора обратиться к этому материалу? Каков «эмоциональный портрет» автора?

2. Упражнение. Погрузившись в эмоциональный мир композитора, определить наиболее эмоционально значимые эпизоды в изучаемом музыкальном произведении. Зафиксировать определенный оценочный признак настроения непосредственно в нотном тексте с помощью арт-эмоционального словаря.

Занятие 8

Тема занятия: Осознание исполнителем эмоционально-смысловых задач.

Цель занятия: Формирование нового уровня понимания отражения авторского замысла через призму собственного истолкования.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод интерпретации и импровизации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом о вариативности исполнения, возможности прочтения сочинения с разных точек зрения, и, в связи с этим взаимодополняемости произведения.

2. Упражнение. Основываясь на проведенной работе на занятиях 12 и 11 сравните интерпретацию «от своего лица» и прочтение «от лица композитора». Какие выводы можно сделать? Возможен ли взаимодополненный вариант исполнения, где сочетаются представления автора и исполнителя?

Домашнее задание: Ответить на вопросы: 1. Что такое интерпретация? 2. Как Вы понимаете словосочетание «авторский замысел»? 3. Насколько важно внутреннее состояние исполнителя? Отражается ли оно в конкретный

момент исполнения? 4. Важно ли прочтение сочинения «с разных сторон» эмоционального восприятия?

Занятие 9

Тема занятия: Сценическое самочувствие.

Цель занятия: Практика погружения в разные эмоциональные состояния с обязательной вербализацией чувств, ощущений.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом об удачном и неудачном исполнительском опыте.

Вопросы для обсуждения: Что полезного несут эмоции страха, волнения в условиях концертного выступления (ответственность, собранность, концентрация энергии)? Что самое страшное может произойти в случае потери текста, при технических провалах? Что есть исполнение музыки без волнения?

2. Упражнение. Работа с эстрадным самочувствием – представление себя перед выходом на сцену, в момент объявления программы, по пути к инструменту, на сцене. Словесное проговаривание эмоциональных ощущений.

Домашнее задание: 1. Домашняя репетиция ситуации концертного выступления. Рекомендация: выступление перед родными, воображаемыми слушателями, игрушками. 2. Анализ собственного состояния в процессе выступления. 3. Запись выступления на видео, аналитическая работа после просмотра.

Занятие 10

Тема занятия: Роль эмоционального интеллекта в разрешении проблемных ситуаций.

Цель занятия: Формирование рационального подхода к сложным эмоциогенным ситуациям.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Моделирование проблемных ситуаций на уроке с преподавателем и партнёрами по сцене.
2. Обсуждение смоделированных проблемных ситуаций и сценариев выхода из них.
3. Работа с подготовленным материалом: совместный анализ проблемной ситуации из кинофильма «Одержимость».

Домашнее задание: рассмотреть и проанализировать одну проблемную ситуацию на занятиях.

Занятие 11

Тема занятия: Эмоциональная основа творческого общения.

Цель занятия: Развитие навыков творческого общения, социально-психологической наблюдательности.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения.

Ход занятия

1. Беседа с преподавателем о творческом взаимодействии между автором, исполнителем и слушателем. Понятие «герменевтический треугольник».

Вопросы для обсуждения: Что есть общение автора и исполнителя? Исполнителя и слушателей? Знакомясь\исполняя произведение, что можно сказать о нем от лица композитора? Что можно привнести в исполнение произведения от себя? Как передать замысел композитора и своё прочтение

слушателю? С точки зрения слушателя, с какими ожиданиями, эмоциями обычно входят в зал? Чего ждут от исполнителя?

Домашнее задание: после посещения (просмотра видеозаписи) концерта проанализировать возможные эмоции композитора(ов), написавших музыку, исполнителей и свои собственные, с точки зрения слушателя.

Занятие 12

Тема занятия: Успешность межличностных отношений в музыкальной деятельности.

Цель занятия: Закрепление пройденного материала по развитию успешности в межличностных отношениях.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации.

Ход занятия

1. Беседа для закрепления пройденного материала.

Вопросы для повторения: Как Вы понимаете такое явление как эмпатия? Что такое конфликт? Как выйти из проблемной ситуации? Что такое творческое общение? Что такое эмоциональное общение через музыку?

2. Диагностика и анализ навыков общения: тест «Взаимоотношения с собеседником».

Занятие 13

Тема занятия: Архетип искусства.

Цель занятия: Развитие навыков анализа бессознательных эмоциональных переживаний.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентами о роли древних мифов в истории культуры и воплощении в них коллективных бессознательных переживаний человечества.

Вопросы для обсуждения: что Вы знаете о древних мифах, содержание которых связано с искусством? Какой видели роль искусства в жизни человека древние греки? Что вам известно о концепции К. Г. Юнга и современной архетипической психологии? Почему психологи считают, что в древних мифах воплощены архетипы коллективного бессознательного?

2. Упражнение для осознания противоречивости и сложности эмоционального мира человека. Краткий пересказ педагогом мифа о музыкальном соревновании Марсия и Аполлона. Прослушивание кантаты Иоганна Себастьяна Баха «Состязание между Аполлоном и Паном».

Домашнее задание. Ответить на вопросы: 1. В чем сила Аполлона? Что символизирует его искусство? 2. В чем привлекательность Марсия? Что символизирует его искусство? Почему мир не забыл о его судьбе? 3. Почему побеждает Аполлон? Какую роль в этой победе играет его искусная игра, а какую – умение использовать обстоятельства и выстраивать взаимоотношения с другими? Что символизирует победа Аполлона?

Занятие 14

Тема занятия: Архетипы в музыке.

Цель занятия: Приобретение навыка выражения некоторых архетипов коллективного бессознательного через музыкальные интонации.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод вариативного интонирования, метод интерпретации и импровизации.

1. Беседа с преподавателем об основных архетипических образах в музыке: герое, матери, ребенке, мудреце.

Вопросы для обсуждения: Что такое «архетип» в музыкальном интонировании? Как через музыкальную интонацию можно выявить тот или иной праобраз, символ?

2. Упражнение. По просьбе преподавателя студент сочиняет музыкальные фрагменты-интонации, которые, по его мнению, близки образам героя, матери, мудреца и ребенка.

Домашнее задание: прослушать симфонию № 2 «Богатырскую» А. Бородина, Колыбельную «В бурю» П. И. Чайковского, Пьесы для детей Д. Кабалевского (опус 27), Чакону ре минор И. С. Баха. Проанализировать образы, возникающие в связи с прослушиванием данных сочинений.

Занятие 15

Тема занятия: Воплощение эмоций в музыке.

Цель занятия: Формирование навыка отражения человеческих эмоций посредством форм музыкальной изобразительности.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного интонирования, метод интерпретации и импровизации.

Ход занятия

Упражнение 1. По просьбе преподавателя студент сочиняет 8-ми тактовый период в любом стиле, который передаёт его самое типичное эмоциональное состояние.

Упражнение 2. Выбрать несколько настроений (например: задумчиво, пылко, безмятежно, хмуро, мужественно). Студент исполняет свою музыкальную импровизацию, передавая эти настроения.

Домашнее задание: Сочинить 8-ми тактовый период в любом стиле, или, по желанию, более развернутую музыкальную зарисовку, которая будет

передавать настроение любого персонажа (близкого человека, литературного героя, композитора и т.д.).

Занятие 16

Тема занятия: Самовыражение в музыке через эмоции.

Цель занятия: Закрепление навыка выражения эмоций на эстраде.

Использованные методы: методы фасилитации и поиска креативных решений, метод педагогической ситуации, метод вариативного осмысления музыкального произведения, метод интерпретации и импровизации.

Ход занятия

1. Беседа преподавателя со студентом о последнем состоявшемся выступлении студента.

Вопросы для обсуждения: Что хотелось выразить со сцены посредством музыкального сообщения? Какие конкретно исполнительские задачи стояли? Во время исполнения следовал ли студент «эмоциональной карте» произведения? Что получилось? Что не вышло? Какие эмоции помешали? Какие помогли?

2. Беседа для закрепления материала. Вопросы для закрепления: 1). Что нового Вы узнали на занятиях? 2). Какие вопросы показались наиболее интересными? 3). Изменилось ли Ваше представление об эмоциональной сфере и возможности управлять ею? 4). Появились ли изменения в общении с окружающими, в творческом общении? 5). Каково Ваше эмоциональное самочувствие на эстраде?

Библиографический список:

- I. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: Учебное пособие. — 2-е изд., стер. — СПб.: Лань, 2017. — 340с.
- II. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002. — 752с.

- III. Либерман Е.Я. Творческая работа пианиста с авторским текстом. — М.: «Музыка», 1988. — 236 с.
- IV. Литвиненко Ю.А. Моделирование проблемных ситуаций в процессе подготовки музыкантов к публичному выступлению //Культурная жизнь Юга России. — 2010. — №1. — С. 46–48.
- V. Петровичева Ю.В. Арт-терапевтическая методика «Карта эмоций»// Вопросы психологии, 2005. - № 1.- С. 30-35.
- VI. Полная карманная энциклопедия. Психологические тесты. — М.: Эксмо, 2003. — 608с.
- VII. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. — М.: Классика — XXI, 2017. — 183с.
- VIII. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. — М.: АСТ, 2001. — 800 с.
- IX. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — С.33.
- X. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. — 334с.
- XI. Столярченко Л.Д., Столярченко Д.В. Возрастная психология: учебник. — Ростов н/Д: Феникс, 2017. — 442с.
- XII. Стародубровская Е.А., Корсакова И.А. Проблема развития эмоционального интеллекта в процессе формирования будущего музыканта // Педагогический журнал, 2019. — №9 (6А) — С. 263-270.
- XIII. Торопова А.В. Феноменология интонирующей функции музыкально-языкового сознания. Дис... докт. псих. наук.— М., 2016. —370с.
- XIV. Холопова В.Н. Основные вопросы преподавания курса «Музыкальное содержание» в детской школе искусств. Электронный доступ:http://balakirev.arts.mos.ru/education_activities/Method-centre/sbornik-statey.

- XV. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект: российская практика. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 427 с.
- XVI. Шайхутдинов Р.Р., Печерская А.Б., Радзеецкая Е.А. Специфика обучения студентов-музыкантов в контексте проблем конфликтологии//Человеческий капитал. –2017. – №8. – С. 53-56
- XVII. Шахматова О.Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Новые педагогические исследования, 2006. – №3. – С. 118-125.

Приложение 7

20

III

Andante cantabile (♩ = 56)

Handwritten musical score for voice and piano, featuring Russian lyrics and musical notation. The score is divided into four systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked "Andante cantabile (♩ = 56)".

System 1: The vocal line begins with the lyrics "ОК УМЕР НЕ ВЕРЮ НЕ МОЖЕТ БЫТЬ!". The piano accompaniment features a series of chords and a melodic line in the right hand. The lyrics "НАВЕРНО ОШИБКА" are written below the piano part.

System 2: The vocal line continues with "И ВСЁ ХОРОШО ВСЁ БУДЕТ КАК РАНИШЕ". The piano accompaniment includes a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The lyrics "ОК ВСЁ-ТАКИ УМЕР" are written below the piano part.

System 3: The vocal line begins with "Я НЕ ХОЧУ СЛУШАТЬ! ТЫ ЛЖЕШЬ". The piano accompaniment features a series of chords and a melodic line in the right hand. The lyrics "Я НЕ ВЕРЮ ТЕБЕ" are written below the piano part.

System 4: The vocal line continues with "А ЧТО, ЕСЛИ ТЫ ПРАВ?". The piano accompaniment includes a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The lyrics "Я НЕ ВЕРЮ ТЕБЕ" are written below the piano part.

ОН НЕ МОГ ПОГИБНУТЬ
ОН - САМЫЙ СИЛЬНЫЙ

ОН БЫЛ НЕ ДАИХ ТАК 21

НЕУЖЕЛИ ВСЁ-ТАКИ ДА?

ТЫ ЛЖЕШЬ!

ОН НЕ МОГ... НЕ МОГ... *cresc.*

rit. ОН НЕ МОГ УМЕРЕТЬ!
a tempo МОЯ НЕ ВЕРЮ!

ОБРЕЧЁННО

ЗЛОВЕШЕ, СТРАШНО
ШАГИ СМЕРТИ

- ПРОСТИ, ЭТО ПРАВДА... - Я НЕ ВЕРЮ

22

НИКТО НЕ ЗАСТРАХОВАЛ
 КДЕМ САНА ПОСМОТРИШЬ

The musical score is written for piano and voice. It consists of five systems of music. The first system shows the piano introduction with a triplet of eighth notes in the right hand and a similar pattern in the left hand, marked with *cresc.* and *f*. The second system begins with the vocal entry, marked *mf*, with the lyrics "НЕТ! (ОТКРЫТЫЙ ГРОБ)". The piano accompaniment continues with a triplet pattern. The third system features a *rit.* marking and a *dim.* marking, with the piano part marked *f* and *dim.*. The fourth system is marked *1. ad libitum* and includes dynamic markings *p* and *mf*. The fifth system is marked *2.* and *rit.*, with the vocal line marked *ff* and the piano part marked *mf*, *f*, *p*, *mf*, and *pp*. The final system shows the piano part with *pp*, *mf*, and *ppp* markings.

НИКТО НЕ ЗАСТРАХОВАЛ
 КДЕМ САНА ПОСМОТРИШЬ

cresc. *f* *mf* *cresc.* *dim.* *cresc.* *dim.*

p *mf* НЕТ! (ОТКРЫТЫЙ ГРОБ) *cresc.*

rit. *dim.* *f* *dim.* *p* *mf*

2. *rit.* *ff* *mf* *f* *p* *mf* *pp* *f* *p*

pp *mf* *mf* *ppp*

1. ad libitum

Приложение 8

55

Duetto.

Op. 38. № 6.

NB. Die beiden Stimmen müssen immer sehr deutlich hervorgehoben werden.
Andante con moto.

18. *piano*

1 - 1 2 ПОВЕСТВОВАТЕЛЕКО

cantabile 2 - СПОРЫВОМ

3 - ЧУТЬ С ТРЕВОГОЙ

56

First system of the musical score. It consists of a grand staff with a treble and bass clef. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The time signature is 7/8. The melody in the treble clef features a series of eighth and sixteenth notes, with fingerings 4, 5, 4, 5, 4, 5, 4, 5, 3 indicated. The bass clef provides a simple harmonic accompaniment with a few notes.

Second system of the musical score. The treble clef continues the melodic line with fingerings 5, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. The bass clef has a few notes, including a low octave marked '58'. A handwritten annotation *mf* 4 - *Удобрю как вая* is written above the bass staff.

Third system of the musical score. The treble clef has a more active melody with fingerings 2, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. The bass clef has a few notes, including a low octave marked '4'.

Fourth system of the musical score. The treble clef has a melody with fingerings 5, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. The bass clef has a few notes. A handwritten annotation *p* 5 - *Стрепешим волкежем* is written above the bass staff.

Fifth system of the musical score. The treble clef has a melody with fingerings 2, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1. The bass clef has a few notes. A handwritten annotation *cresc.* is written above the treble staff, and *mf* is written below the treble staff. The system ends with a *p* dynamic marking.

5 5 5 1 2 1 8 *f* 1 2 1 6- с охвоточником

1 5 1 1 4 1

5 1 2 1 4 2 с надеждой

5 4 5 1 2 1 3 4 5 4 3 2 1 *f* *cresc.* с отчаянием

molto - - - - - *cre - scen - do* - - - - - *f*

al - - fortissimo

g - НАДЕЖДА - СОПАСКЕ

dimin.

10 - с ЛЁТКОСТЬЮ

cresc. - - - f

Handwritten musical score for piano and voice, featuring Russian lyrics and various musical notations. The score is written on five systems of staves, each with a treble and bass clef. The lyrics are written in Russian and include: "11-свѣтлое воспои́мание", "dimi - - - 5 - - - 5 - nu - - - ten. - - - en -", "do", and "poco cresc.". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings like *p*, *f*, *pp*, and *cresc.*. Fingering numbers (1-5) are indicated for many notes. The piece concludes with a double bar line and a final chord.

11-свѣтлое воспои́мание

p *f*

dimi - - - 5 - - - 5 - nu - - - ten. - - - en -

- 5 - do

pp

poco cresc.

15

Приложение 9

Таблица критических значений критерия Манна-Уитни (U)

Критические значения для 5% ошибки ($p=0,05$)																				
n_1	n_2	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
3	...	0																		
4	...	0	1																	
5	0	1	2	4																
6	0	2	3	5	7															
7	0	2	4	6	8	11														
8	1	3	5	8	10	13	15													
9	1	4	6	9	12	15	18	21												
10	1	4	7	11	14	17	20	24	27											
11	1	5	8	12	16	19	23	27	31	34										
12	2	5	9	13	17	21	26	30	34	38	42									
13	2	6	10	15	19	24	28	33	37	42	47	51								
14	3	7	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61							
15	3	7	12	18	23	28	33	39	44	50	55	61	66	72						
16	3	8	14	19	25	30	36	42	48	54	60	65	71	77	83					
17	3	9	15	20	26	33	39	45	51	57	64	70	77	83	89	96				
18	4	9	16	22	28	35	41	48	55	61	68	75	82	88	95	102	109			
19	4	10	17	23	30	37	44	51	58	65	72	80	87	94	101	109	116	123		
20	4	11	18	25	32	39	47	54	62	69	77	84	92	100	107	115	123	130	138	
Критические значения для 1% ошибки ($p=0,01$)																				
5	...	...	0	1																
6	...	...	1	2	3															
7	...	0	1	3	4	6														
8	...	0	2	4	6	7	9													
9	...	1	3	5	7	9	11	14												
10	...	1	3	6	8	11	13	16	19											
11	...	1	4	7	9	12	15	18	22	25										
12	...	2	5	8	11	14	17	21	24	28	31									
13	0	2	5	9	12	16	20	23	27	31	35	39								
14	0	2	6	10	13	17	22	26	30	34	38	43	47							
15	0	3	7	11	15	19	24	28	33	37	42	47	51	56						
16	0	3	7	12	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66					
17	0	4	8	13	18	23	28	33	38	44	49	55	60	66	71	77				
18	0	4	9	14	19	24	30	36	41	47	53	59	65	70	76	82	88			
19	1	4	9	15	20	26	32	38	44	50	56	63	69	75	82	88	94	101		
20	1	5	10	16	22	28	34	40	47	53	60	67	73	80	87	93	100	107	114	

Приложение 10

Расчёты достоверности по U-критерию Манна -Уитни

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по методике «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка

Констатирующий этап

№*	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	21	27	20	23.5
2	20	23.5	21	27
3	22	29.5	19	20.5
4	21	27	20	23.5
5	19	20.5	20	23.5
6	22	29.5	16	14
7	17	17	17	17
8	17	17	15	12
9	15	12	17	17
10	17	17	15	12
11	13	8.5	13	8.5
12	11	5.5	11	5.5
13	13	8.5	13	8.5
14	7	3.5	3	1.5
15	3	1.5	7	3.5
Суммы:		247.5		217.5

*Номера, указанные в таблице, соответствуют не порядковому номеру испытуемого, а приведены в порядке опроса

Результат: $U_{эм} = 97.5$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{эм}(97.5)$ находится в зоне незначимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по методике «Шкала эмоциональной стабильности – неустойчивости (нейротизма)» Г. Айзенка

Контрольный этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	21	29	20	27.5
2	19	24	19	24
3	20	27.5	19	24
4	19	24	22	30
5	17	19.5	19	24
6	15	15	15	15
7	15	15	17	19.5
8	14	13	17	19.5
9	13	11	16	17
10	11	7.5	17	19.5
11	13	11	11	7.5
12	11	7.5	11	7.5
13	5	3.5	13	11
14	4	2	3	1
15	5	3.5	7	5
Суммы:		213		252

Результат: $U_{\text{эмп}} = 93$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(93)$ находится в зоне незначимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по зачетно-экзаменационным показателям
Констатирующий этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	5	29	5	29
2	5	29	4	18.5
3	4	18.5	4	18.5
4	4	18.5	4	18.5
5	4	18.5	4	18.5
6	4	18.5	4	18.5
7	4	18.5	4	18.5
8	4	18.5	4	18.5
9	4	18.5	4	18.5
10	4	18.5	4	18.5
11	4	18.5	3	5
12	3	5	3	5
13	3	5	3	5
14	3	5	3	5
15	3	5	3	5
Суммы:		244.5		220.5

Результат: $U_{эм} = 100.5$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{эм}(100.5)$ находится в зоне незначимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по зачетно-экзаменационным показателям

Контрольный этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	5	22.5	5	22.5
2	5	22.5	5	22.5
3	5	22.5	4	9.5
4	5	22.5	4	9.5
5	5	22.5	4	9.5
6	5	22.5	4	9.5
7	5	22.5	4	9.5
8	5	22.5	4	9.5
9	5	22.5	4	9.5
10	5	22.5	4	9.5
11	5	22.5	4	9.5
12	5	22.5	3	2.5
13	5	22.5	3	2.5
14	5	22.5	3	2.5
15	4	9.5	3	2.5
Суммы:		324.5		140.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 20.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(20.5)$ находится в зоне значимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по методике Д.В. Люсина ЭМИн

Констатирующий этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	98	27.5	97	26
2	101	30	99	29
3	98	27.5	81	13
4	96	25	87	18
5	83	15	91	22
6	81	13	85	16.5
7	79	9	79	9
8	92	23.5	88	19.5
9	80	11	79	9
10	85	16.5	90	21
11	81	13	88	19.5
12	92	23.5	69	7
13	64	3.5	66	5
14	61	1.5	61	1.5
15	67	6	64	3.5
Суммы:		245.5		219.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 99.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(99.5)$ находится в зоне незначимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по методике Д.В. Люсина ЭмИн

Контрольный этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	107	27	106	26
2	110	28	98	22.5
3	111	29	79	5.5
4	112	30	80	8
5	98	22.5	92	19.5
6	103	25	81	10
7	102	24	83	11.5
8	92	19.5	79	5.5
9	87	13	66	2.5
10	83	11.5	68	4
11	91	17	66	2.5
12	80	8	61	1
13	88	14	80	8
14	90	15.5	92	19.5
15	92	19.5	90	15.5
Суммы:		303.5		161.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 41.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(41.5)$ находится в зоне значимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по авторской анкете (когнитивный критерий)

Констатирующий этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	9	3	3
2	4	9	3	3
3	3	3	4	9
4	5	14	5	14
5	3	3	4	9
6	4	9	4	9
7	3	3	4	9
8	5	14	6	19
9	7	24.5	6	19
10	6	19	7	24.5
11	6	19	6	19
12	6	19	7	24.5
13	7	24.5	6	19
14	9	29	8	27
15	9	29	9	29
Суммы:		228		237

Результат: $U_{\text{эм}} = 108$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(108)$ находится в зоне незначимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по авторской анкете (когнитивный критерий)

Контрольный этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	4	4.5	3	1.5
2	5	7.5	4	4.5
3	7	17	3	1.5
4	7	17	4	4.5
5	6	11.5	5	7.5
6	6	11.5	4	4.5
7	9	29	7	17
8	8	23.5	6	11.5
9	9	29	6	11.5
10	8	23.5	6	11.5
11	8	23.5	7	17
12	8	23.5	6	11.5
13	9	29	7	17
14	8	23.5	8	23.5
15	8	23.5	8	23.5
Суммы:		297		168

Результат: $U_{\text{эмп}} = 48$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(48)$ находится в зоне значимости

**Расчёт U-критерия Манна-Уитни по методике «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ»
В.И. Моросановой**

Констатирующий этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	37	26.5	33	21.5
2	37	26.5	38	29.5
3	36	24	35	23
4	33	21.5	37	26.5
5	38	29.5	37	26.5
6	27	13.5	32	20
7	31	18.5	27	13.5
8	28	15	29	16
9	25	11.5	30	17
10	31	18.5	25	11.5
11	16	2	20	8
12	20	8	17	4
13	18	5.5	16	2
14	21	10	18	5.5
15	20	8	16	2
Суммы:		238.5		226.5

Результат: $U_{\text{эм}} = 106.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эм}}(106.5)$ находится в зоне незначимости.

**Расчёт U-критерия Манна-Уитни по методике «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ»
В.И. Моросановой**

Контрольный этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	36	19.5	39	29.5
2	34	16	38	27
3	38	27	35	17
4	37	23.5	36	19.5
5	37	23.5	37	23.5
6	39	29.5	27	9
7	38	27	25	7
8	36	19.5	31	14.5
9	36	19.5	27	9
10	37	23.5	28	12
11	28	12	20	5.5
12	28	12	18	3.5
13	31	14.5	20	5.5
14	27	9	17	1.5
15	18	3.5	17	1.5
Суммы:		279.5		185.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 65.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(65.5)$ находится в зоне неопределенности.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по авторской анкете (поведенческий критерий)

Констатирующий этап

№	Выборка 1	Ранг 1	№	Выборка 2	Ранг 2
1	15	6.5	1	13	2.5
2	13	2.5	2	14	5
3	18	8	3	13	2.5
4	13	2.5	4	15	6.5
5	25	15.5	5	25	15.5
6	28	24	6	25	15.5
7	22	11.5	7	28	24
8	26	20	8	21	9
9	26	20	9	26	20
10	28	24	10	26	20
11	25	15.5	11	22	11.5
12	22	11.5	12	26	20
13	35	29	13	22	11.5
14	33	27	14	36	30
15	34	28	15	32	26
Суммы:		245.5			219.5

Результат: $U_{\text{эмп}} = 99.5$

Критические значения

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(99.5)$ находится в зоне незначимости.

Расчёт U-критерия Манна-Уитни по авторской анкете (поведенческий критерий)

Контрольный этап

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	15	4	13	1
2	25	13.5	14	2.5
3	22	7	14	2.5
4	27	17	25	13.5
5	22	7	23	10.5
6	28	19.5	25	13.5
7	27	17	22	7
8	36	29	28	19.5
9	35	26.5	27	17
10	36	29	22	7
11	34	25	25	13.5
12	32	21.5	22	7
13	32	21.5	23	10.5
14	35	26.5	33	23.5
15	36	29	33	23.5
Суммы:		293		172

Результат: $U_{эмп} = 52$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Полученное эмпирическое значение $U_{эмп} 52$) находится в зоне значимости.

Приложение 11

Расчёты достоверности по Т-критерию Вилкоксона

Расчёт показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента
по методике Т-критерия Вилкоксона
(тест «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка)

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	21	21	0	0	0
2	20	19	-1	1	1
3	22	20	-2	2	4.5
4	21	19	-2	2	4.5
5	19	17	-2	2	4.5
6	22	15	-7	7	11
7	17	15	-2	2	4.5
8	17	14	-3	3	8.5
9	15	13	-2	2	4.5
10	17	11	-6	6	10
11	13	13	0	0	0
12	11	11	0	0	0
13	13	5	-8	8	12
14	7	4	-3	3	8.5
15	3	5	2	2	4.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					4.5

Результат: $T_{\text{эмп}} = 4.5$

Критические значения Т при n=12

n	$T_{\text{кр}}$	
	0,01	0,05
12	9	17

**Расчёт показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента
по методике Т-критерия Вилкоксона
(по зачетно-экзаменационным показателям)**

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	5	5	0	0	1.5
2	5	5	0	0	1.5
3	4	5	1	1	7.5
4	4	5	1	1	7.5
5	4	5	1	1	7.5
6	4	5	1	1	7.5
7	4	5	1	1	7.5
8	4	5	1	1	7.5
9	4	5	1	1	7.5
10	4	5	1	1	7.5
11	4	5	1	1	7.5
12	3	5	2	2	14
13	3	5	2	2	14
14	3	5	2	2	14
15	3	4	1	1	7.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					3

Результат: $T_{\text{эмп}} = 3$

Критические значения Т при n=15

n	Т _{кр}	
	0,01	0,05
15	19	30

**Расчёт показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента
по методике Т-критерия Вилкоксона
(тест Д.В. Люсина ЭМИн)**

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	98	107	9	9	3.5
2	101	110	9	9	3.5
3	98	111	13	13	7
4	96	112	16	16	9
5	83	98	15	15	8
6	81	103	22	22	10
7	79	102	23	23	11
8	92	92	0	0	0
9	80	87	7	7	2
10	85	83	-2	2	1
11	81	91	10	10	5
12	92	80	-12	12	6
13	64	88	24	24	12
14	61	90	29	29	14
15	67	92	25	25	13
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					7

Результат: $T_{\text{эмп}} = 7$

Критические значения Т при n=14

n	Т _{кр}	
	0,01	0,05
14	15	25

**Расчёт показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента
по методике Т-критерия Вилкоксона
(по авторской анкете – когнитивный критерий)**

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	4	4	0	0	0
2	4	5	1	1	2
3	3	7	4	4	13
4	5	7	2	2	7
5	3	6	3	3	11.5
6	4	6	2	2	7
7	3	9	6	6	14
8	5	8	3	3	11.5
9	7	9	2	2	7
10	6	8	2	2	7
11	6	8	2	2	7
12	6	8	2	2	7
13	7	9	2	2	7
14	9	8	-1	1	2
15	9	8	-1	1	2
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					4

Результат: $T_{\text{Эмп}} = 4$

Критические значения Т при n=14

n	Т _{кр}	
	0,01	0,05
14	15	25

**Расчёт показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента
по методике Т-критерия Вилкоксона
(тест «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ» В.И. Моросановой)**

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	37	36	-1	1	1.5
2	37	34	-3	3	5
3	36	38	2	2	3.5
4	33	37	4	4	6
5	38	37	-1	1	1.5
6	27	39	12	12	13.5
7	31	38	7	7	9
8	28	36	8	8	10.5
9	25	36	11	11	12
10	31	37	6	6	7.5
11	16	28	12	12	13.5
12	20	28	8	8	10.5
13	18	31	13	13	15
14	21	27	6	6	7.5
15	20	18	-2	2	3.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					11.5

Результат: $T_{\text{эмп}} = 11.5$

Критические значения Т при n=15

n	Т _{кр}	
	0,01	0,05
15	19	30

**Расчёт показателей в экспериментальной группе до и после эксперимента
по методике Т-критерия Вилкоксона
(по авторской анкете – поведенческий критерий)**

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	15	15	0	0	0
2	13	25	12	12	12
3	18	22	4	4	5
4	13	27	14	14	13
5	25	22	-3	3	3.5
6	28	28	0	0	0
7	22	27	5	5	6
8	26	36	10	10	10.5
9	26	35	9	9	8.5
10	28	36	8	8	7
11	25	34	9	9	8.5
12	22	32	10	10	10.5
13	35	32	-3	3	3.5
14	33	35	2	2	1.5
15	34	36	2	2	1.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					7

Результат: $T_{\text{Эмп}} = 7$

Критические значения Т при n=13

n	Т _{кр}	
	0,01	0,05
13	12	21

Приложение 12

Рекомендации для преподавателей по развитию эмоционального интеллекта студентов музыкального колледжа

Выбирая музыкальное образование, студенты рассчитывают получить в музыкальном колледже нужную им профессиональную подготовку. Однако помимо мастерства они получают здесь еще и опыт социализации и общественного развития, от которого будет зависеть успешность их профессиональной деятельности. При этом следует отметить, что социальное взросление, через которое студенты проходят в юности, означает не просто усвоение ими норм общественного поведения, но и работу над собственной личностью, осмысление того, что предлагается педагогами.

Естественно, предшествующее семейное и школьное воспитание уже научило студентов колледжа определенным правилам взаимодействия. Более того, сама жизнь, периодически порождая проблемные ситуации, заставляла будущих музыкантов взаимодействовать с трудными собеседниками и партнерами, что способствовало их психологическому взрослению и готовило к профессиональной деятельности. Задача среднего профессионального образовательного учреждения – дополнить спонтанное развитие эмоционального интеллекта и эмоциональной культуры студентов продуманным обучением, создать такую образовательную среду, которая создавала бы условия студентам-музыкантам для осмысления и понимания собственного поведения. Преподавателям необходимо приложить усилия, чтобы студенты музыкального колледжа имели возможность заниматься искусством и оттачивать мастерство, а не переживать негативные эмоции. Иначе, оказавшись в трудовом коллективе, молодой музыкант, успешно обучавшийся в колледже, может не справиться с самостоятельной профессиональной деятельностью или будет испытывать большие сложности, когда учитель перестанет направлять и опекать его.

Действенным инструментом преподавателя в работе над личностным и профессиональным развитием студентов является собственный эмоциональный интеллект, а наиболее благоприятной формой занятий для его развития – индивидуальные занятия педагога со студентом-музыкантом. Они строятся на основе близких взаимоотношений и позволяют вести работу в тактичной форме, с учетом индивидуальных особенностей студента. Теоретической основой этих, развивающих личность и эмоциональный интеллект студента, занятий может быть концепция помогающего поведения К. Р. Роджерса. К. Роджерс отмечал близость психотерапевтического взаимодействия и педагогического общения учителя с учеником, но подчеркивал, что их сходство возникает лишь в том случае, когда действия педагога, как и психотерапевта, направлены на «ускорение развития и более зрелое и правильное функционирование человека» [1, с. 198].

Ставя вопрос о том, каковы отношения, помогающие личностному росту человека и его развитию, К.Р. Роджерс отмечает, что они возникают тогда, когда педагог проявляет доброту, лишен чувства собственности и уважает индивидуальность ученика, проявляет доверие и допускает со стороны студента «чувство самостоятельности в выборах и решениях» [1, с. 200]. Педагог должен исходить из того, что

1. К факторам, препятствующим развитию эмоционального интеллекта, относится повышенная личностная или ситуативная тревожность, которая порождает невротическое поведение. Тревожность мешает объективно анализировать ситуацию, ведет к неуверенности в себе, подозрительности и недоверию, что негативно влияет на взаимодействие с окружающими. Поэтому педагогу должны быть свойственны уверенность, стрессоустойчивость, терпимость по отношению к другим. Тогда он сможет продемонстрировать студентам свою эмоциональную культуру и высокий эмоциональный интеллект.

2. Преподавателя должны отличать желание и умение ПОНЯТЬ состояние и переживания студентов; способность к самоанализу, критичность

по отношению к собственным недочетам и ошибкам. Именно на нем, как на более опытном и компетентном наставнике, лежит ответственность за успешное взаимодействие со студентом-музыкантом.

Работа над музыкальным произведением показывает студентам, что в нем эмоциональные реакции представлены комплексно, что содержание музыки – это не однозначная эмоциональная реакция, а сложное переживание. Интерпретация музыки, которой преподаватель учит студента-музыканта, зависит не только от ее содержания, но и от сложности внутреннего эмоционального мира преподавателя, от его собственного умения идентифицировать эмоции; отслеживать их возникновение, переплетение и тонкие переходы; от эмоционального опыта педагога и объема его художественных знаний. Внутренне простой человек, не обладающий пониманием эмоциональных переживаний, не поймет сложный мир музыки.

3. Для выражения сложных эмоций учитель должен обладать развитой речью, вербальной и невербальной экспрессивностью, точностью в описании и выражении эмоций, способностью эмоционально воздействовать с помощью речи.

4. В качестве связующей нити в диалоге учителя и ученика выступает эстетическая эмпатия. Развивая способность к эмпатии на материале искусства, преподаватель учит студентов переносить ее и на другие сферы жизни. Развитая эмпатия, выражающаяся в сопереживании, сочувствии и содействии другому человеку, помогает преподавателю быстро переходить от одного эмоционального состояния к другому, управлять собственным настроением в соответствии с учебной ситуацией. Эмоциональная окрашенность учебного материала должна быть адекватна его содержанию, а эмоциональное состояние педагога – конгруэнтно учебной ситуации [2].

5. Следует помнить, что юношеский возраст студентов музыкального колледжа проявляется в стремлении студентов к творческой индивидуальности и, одновременно, к социальной независимости. Педагогическое мастерство заключается в том, что педагог, когда это

допустимо, развивает творческую самостоятельность студентов, поощряет ее, предоставляет студентам право выбирать и находить собственное решение вопросов, возникающих в процессе освоения профессиональной деятельности.

6. Поведение педагога, развивающего эмоциональный интеллект студентов, должно отвечать следующим требованиям:

педагог поддерживает на занятиях эмоционально безопасную атмосферу;

педагог способен к гибкому поведению, он учитывает индивидуальные особенности студентов и применяет индивидуализированные методы и способы обучения;

- педагог в общении со студентами всегда учитывает обратную связь;
- педагог уважает личность студента и его ценности;
- педагог исходит из того, что эмоции интегрируют личность, влияют на творческие способности и воздействуют на воображение, развивают восприимчивость к речевым и поведенческим проявлениям чувств, мотивируют учебную деятельность.

Соответственно, эффективность профессиональной подготовки студентов музыкального колледжа определяется как всей системой художественного образования, так и высоким уровнем эмоционального интеллекта педагога.

Литература

1. Роджерс К. Р. Характерные черты помогающего поведения // Айламазян А. М. Метод беседы в психологии. М. «Смысл». 1999. С. 196-217.
2. Сысоева Т.А. Влияние эмоционального состояния на мнемические процессы: эффект конгруэнтности // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с. (Труды Института психологии РАН). С. 89-105.