

**Александров Е.П., Хрулева А.М.**

Краснодарский государственный институт культуры, г. Краснодар, Россия

E-mail: ealeksandrov@yandex.ru; belchanka@inbox.ru

## **О ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТАБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Диалектика стабильности-нестабильности – важное направление философского, культурологического, социологического и психологического дискурса, где стабильность вовсе не означает косность, а нестабильность – разрушение. Профессиональная стабильность-нестабильность работников образования уже несколько десятилетий находится в поле интересов ученых различных научных специальностей. В современной научной литературе педагогическая стабильность понимается как психологическая устойчивость к стрессам, связанным с исполнением профессиональных функций и провоцирующим разнообразными личностные деформации и чувство усталости. Однако проблема формирования педагогической стабильности студентов, осваивающих педагогическую профессию, исследована пока недостаточно. Мы считаем, что содержание педагогической стабильности состоявшихся профессионалов и тех, кто делает в профессии пока только первые шаги, существенно различаются. Педагогическая стабильность студентов определяется особенностями их профессиональной идентичности, включающей ментальные образ профессии и образ «я-специалист». Эти образы функционируют как критерии профессионального выбора, верности этому выбору, готовности к профессиональному саморазвитию и педагогическому творчеству. Предлагаемая нами технология преследует цель формирования педагогической стабильности будущих учителей музыки в образовательной среде вуза и опирается на принципы концептуальности, системности, деятельности, сотрудничества, самоопределения и рефлексивности. Наша технология включает три этапа, каждый из которых решает определённый круг задач: первый этап – задачу кристаллизации профессионального Я, второй этап – педагогизации мыслительной деятельности и рефлексивного опыта, третий – фиксации самоидентификационного образа профессионального Я. Технология предлагает спектр организационных форм работы со студентами – от профессионально ориентированного курса «Основы самоорганизации личности в процессе обучения и профессиональной деятельности» и практик до творческих конкурсов. При этом особое значение, по нашему мнению, имеет профессионально-педагогическая направленность всех музыкальных дисциплин учебного плана.

Ключевые слова: педагогическая стабильность, профессиональная идентичность, профессиональная я-концепция, образ профессии, образ я-специалист, педагогическая технология, педагогическое творчество.

Для цитирования: Александров, Е.П. О технологии формирования педагогической стабильности будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения / Е.П. Александров, А.М. Хрулева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – №4(222). – С. 60–68. DOI: 10.25198/1814-6457-222-60.

**Alexandrov E.P., Khruleva A.M.**

Krasnodar State Institute of Culture, Krasnodar, Russia

E-mail: ealeksandrov@yandex.ru; belchanka@inbox.ru

## **ON THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF PEDAGOGICAL STABILITY OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF VOCATIONAL TRAINING**

The dialectic of stability-instability is an important area of philosophical, cultural, sociological and psychological discourse, where stability does not mean inertness at all, and instability is destruction. For several decades, professional stability and instability of educators has been in the field of interests of scientists of various scientific specialties. In modern scientific literature, pedagogical stability is understood as psychological resistance to stress associated with the performance of professional functions and provoking a variety of personality deformations and a feeling of fatigue. However, the problem of the formation of pedagogical stability of students mastering the pedagogical profession has not been studied enough. The authors emphasize that the content of the pedagogical stability of successful professionals and those who are taking only the first steps in the profession are significantly different. The pedagogical stability of students is determined by the features of their professional identity, including the mental image of the profession and the image of «I-specialist». These images function as criteria for professional choice, loyalty to this choice, readiness for professional self-development and pedagogical creativity. The technology proposed by the authors pursues the goal of forming the pedagogical stability of future music teachers in the educational environment of the university and is based on the principles of conceptuality, systemicity, activity, cooperation, self-determination and reflexivity. The technology includes three stages, each of which solves a certain range of tasks: the first stage is the task of crystallization of the professional self, the second stage is the pedagogization of

mental activity and reflective experience, the third is the fixing of the self-identification image of the professional self. The technology offers a range of organizational forms of work with students – from professional orientation course «Fundamentals of personal self-organization in the learning process and professional activities» and practices before creative contests. Moreover, the authors consider that the professional and pedagogical orientation of all musical disciplines of the curriculum is of particular importance.

**Keywords:** pedagogical stability, professional identity, professional self-concept, image of a profession, image of a self-specialist, pedagogical technology, pedagogical creativity, pedagogical improvisation.

**For citation:** Alexandrov E.P., Khruleva A.M. On the technology of formation of pedagogical stability of future music teachers in the process of vocational training. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2019, no. 4(222), pp. 60–68. DOI: 10.25198/1814-6457-222-60

Потребность в установлении своей идентичности – одно из важнейших экзистенциальных переживаний человека, считал Э. Эриксон. Ученый утверждал, что идентичность психологически переживается как ценностно-смысловая наполненность бытия, непрерывность Я, тождественность личности самой себе. И наоборот, нарушения идентичности связаны с чувствами потерянности, утраты стабильности, оппозиции между внутренними и внешними требованиями [18].

Исследованиями А.А. Реана, А.Р. Кудашева и А.А. Баранова установлено, что низкая эффективность профессионального обучения чаще всего связана не с ограниченностью познавательных возможностей студентов, а со слабостью их мотивационной сферы, несформированностью и нестабильностью профессиональной идентичности (профессиональной Я-концепции) [13]. Л.Б. Шнейдер и др. говорили о профессиональной идентичности как об одном из наиболее важных экзистенциальных выборов личности, в ходе которого осознаются профессиональные ценности, мотивы деятельности, осмысливаются и оцениваются альтернативы векторов профессионального развития [17]. Психологически важным фоном этого выбора выступают внутренние (например, обязательства перед референтными людьми и социальными общностями, переживания чувств долга и вины, альтруистические или гедонистические установки сознания и др.) и внешние (в частности, оценки со стороны значимых Других, специфика жизненных обстоятельств, социальной ситуации и др.) детерминанты.

Проведенные нами опросы первокурсников, приступивших к освоению профессии учителя музыки в Краснодарском государственном институте культуры в 2017-18 учебном году, показали, что большинство из них не сформировали отчетливого образа профессии и самоидентификационного образа профессиональ-

ного Я. При этом доминирует ориентация на музыкально-исполнительские практики, либо на педагогическую деятельность в классах инструментально-исполнительских, вокальных, хормейстерских дисциплин в системах дополнительного, предпрофессионального или среднего профессионального образования. Намерение работать после окончания обучения учителем музыки в общеобразовательной школе выражают не более 30% опрошенных. Ожидания первокурсников по поводу процесса профессионального обучения в целом имеют позитивную эмоциональную окраску, но диффузность образа профессии и образа Я-специалист приводит к тому, что к третьему курсу иллюзии постепенно развеиваются, порождая негативные по эмоциональной окраске переживания и даже экзистенциальные кризисы. В нашем исследовании у 18% студентов третьего-четвертого курсов фиксировался «надлом» профессиональной идентичности: по мере погружения в реалии профессии избранный вектор самоактуализации утрачивал былую привлекательность. На этом фоне складывались поведенческие паттерны «ритуализма» и «эскейпизма» (термины Р. Мертона [10]). Первый паттерн связан с соблюдением в минимальном объеме «правил поведения» в образовательной среде, второй – с погружением в параллельные профессиональные практики и/или с откладыванием профессиональной социализации на будущее время. Очевидно, что ни тот, ни другой паттерны несовместимы с педагогической стабильностью студентов, понимаемой как определенность, последовательность и устойчивость профессионального выбора, когда профессия учителя музыки осмысливается студентами, осваивающими ее, как важная смысло-жизненная миссия.

А.А. Первалова также считает, что педагогическая стабильность студентов, как фактор, обеспечивающий их целенаправленное и продуктивное профессиональное становление, связана

с наличием в структурах сознания образов профессии и Я-специалист. На этой основе формируется отчётливое представление о векторах и перспективах профессионального роста, сопротивляемость внешним и внутренним факторам, провоцирующим уход с избранного курса профессиональной социализации, активизируются личностные ресурсы в достижении поставленных целей [11; 12]. Она подчеркивает, что стабильность не следует понимать как ригидность, косность сознания. В любой динамике присутствуют не только вариативные, но и инвариантные элементы, благодаря которым развивающаяся личность сохраняет свою тождественность самой себе. Поэтому можно определить педагогическую стабильность студентов как динамическое качество личности, благодаря которому будущие работники системы образования в соответствии с требованиями педагогических профессий и своими потребностями в личностной, социальной и профессиональной самоактуализации формируют, развивают и удерживают свою профессиональную я-концепцию.

В психологической литературе устойчивость личности описывается через ряд характеристик:

– стойкость, то есть способность личности к адекватной ситуации психической саморегуляции, концентрации ресурсов и резервов для достижения значимой цели. А.Н. Леонтьев и Е.В. Шелобанова подчеркивали, что стабильность связана со способностью личности сохранять, прежде всего, ценностную константу, определяющую выборы векторов и стратегий поведения в стандартных и нестандартных ситуациях. При этом стабильность высокого уровня не говорит об отсутствии у субъекта сомнений в правильности совершенных выборов, напряженных раздумий о путях личностного развития, способах самореализации и средствах достижения значимых целей. Некоторые нарушения стабильности в этом случае носят временный характер и в целом играют созидательную функцию, так как побуждают личность, взвесив свои ресурсы и потенциалы, принять не противоречащие профессиональной я-концепции решения [9]. С другой стороны, экзистенциальная «рыхлость», диффузность профессиональных ценностей и смысловых жизненных целей неизбежно провоцируют снижение уровня стабильности

и, соответственно, угрозу выбора ошибочных стратегий поведения;

– сопротивляемость (резистентность), то есть способность к волевому противостоянию давлению извне, к мобилизации духовных и физических сил личности в трудных ситуациях. Именно волевые процессы обеспечивают эффективность саморегуляции и самоконтроля [7];

– уравновешенность, то есть соразмерность ответных реакции степени важности и остроты переживаемой проблемы, потенциалам и ресурсам психики, а также рациональность распределения активности во времени.

В процессе обучения профессиональная я-концепция студентов может: последовательно формироваться, конкретизироваться, подкрепляться; трансформироваться (то есть изменять вектор и полярность оценки профессии и профессиональной самооценки); находиться в относительно статичном состоянии; размышляться, ослабевать и даже разрушаться в связи с тем, что ранее принятые векторы и способы профессиональной самоактуализации утратили ценностную, смысловую и эмоциональную привлекательность. Стабильная профессиональная я-концепция является важным фактором перехода обучающихся профессии из состояния возможностей в актуальное состояние, благодаря которому происходит смена стратегии приспособления (часто понуждаемой различными внешними условиями и давлениями) на стратегию саморегуляции, самоуправления и развития своей познавательной активности, а образовательная деятельность опосредуется чертами личностного отношения к жизненным и профессиональным целям. Очевидно, что проблема формирования, развития и удержания профессиональной я-концепции будущих учителей должна разрешаться системой целенаправленных действий в образовательной среде. Мы считаем, что образовательные среды вместо спонтанных и интуитивных способов профессиональной социализации должны предложить целенаправленные технологии, основанные на гуманистической педагогической позиции и обеспечивающие формирование у будущих учителей музыки устойчивой профессиональной я-концепции.

В завершающую фазу XX века термин «технология», утвердившийся в естественнонаучной и производственной сферах, где он обозначал

определенную последовательность методов и способов воздействия на предметную среду с целью получения продукта с заданными качествами и свойствами, стал активно использоваться в гуманитарных исследованиях и социокультурных практиках. Такого рода перенос не мог не сказаться на его смысловых контекстах, поскольку влияние, так называемого, «человеческого фактора» нередко приводит к невозможности точного воспроизводства результатов опыта одних людей в деятельности других.

Разработчики образовательных технологий в системе профессионального обучения исходят из того, что участники образовательного процесса – это носители субъектности, вступающие в диалог с социумом, культурой, профессиональными практиками, Другими и, наконец, со своим собственным Я. Поэтому Е.В. Бондаревская справедливо, на наш взгляд, подчеркивала, что гуманистический пафос этих технологий побуждает педагогов отказаться от цели «выпуска продукции», жестко соответствующей некоторым стандартным требованиям, в пользу поиска и создания условий для личностной и профессиональной самоактуализации участников образовательного взаимодействия в соответствии с их особенностями, потребностями и потенциалами [4]. Вместе с тем, это положение не отменяет требование разработки и реализации опирающихся на прогнозирование результата, пошаговые и упорядоченные действия педагогических технологий [14].

Создавая технологию формирования педагогической стабильности будущих учителей музыки, мы руководствовались принципами:

а) концептуальности. В качестве методологического основания нашей работы явились положения личностно ориентированной образовательной парадигмы, интерпретируемые в контексте профессионального образования и основывающиеся на идеях феноменолого-экзистенциальных школ западной и отечественной философии и гуманистической психологии. В ядре целеполагания технологии находится личностный рост, профессиональное самоопределение и профессиональная самоактуализация студентов;

б) системности, согласно которому формирующаяся личность и сам педагогический процесс понимаются как структурные целые,

специфика которых определяет качественное своеобразие адаптивных реакций. Компоненты системы находятся в иерархических связях и отношениях. При этом целое (система) обладает качествами и свойствами, несводимыми к механической сумме качеств и свойств входящих в неё компонентов;

в) деятельности, который исходит из того, что всякая способность формируется только в соответствующей ее специфике деятельности;

г) сотрудничества, побуждающим субъектов к диалогическому взаимодействию в образовательной среде. При этом следует подчеркнуть, что диалог (в духе учений М.М. Бахтина и М. Бубера и др. [2; 6]) понимается нами не столько как форма информационного контакта двух и более субъектов, сколько как взаимодействие по поводу смысла, в ходе которого приращивается субъектность участников педагогического процесса;

д) самоопределения, который побуждает обучающихся к формированию профессиональной я-концепции, выстраиванию индивидуальной образовательной траектории и способов активности, созвучных их познавательным возможностям и творческим потенциалам, а обучающихся – к организации индивидуального и дифференцированного подходов;

е) рефлексивности, нацеливающий субъектов образовательного процесса на анализ и оценку регуляторов собственной активности – мотивов, личностных смыслов, ценностных ориентаций, а также способов достижения лично и социально значимых целей.

В основании нашей работы лежит предположение, что расширение рефлексивно-аналитического опыта и создание условий для творческой самореализации студентов через включение их в продуктивную педагогическую деятельность и педагогическое творчество способствует формированию и стабилизации профессиональной я-концепции. Раскроем содержательные и процессуальные компоненты этапов технологии.

Этап, получивший в нашем исследовании название «кристаллизация профессионального Я», содержал ряд мероприятий. Во-первых, в программу обучения был включен ориентирующий на профессию учителя музыки авторский курс «Основы самоорганизации личности в про-



цессе обучения и профессиональной деятельности» (1-й семестр первого года обучения). Реализуя требования Федерального государственного образовательного стандарта №828 от 23.08.2017 г., курс направлен на формирование универсальной компетенции УК-6 – способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни. Курс преследовал цели:

формирования профессиональной идентичности будущих учителей музыки через осознание и принятие ими профессиональных ценностей, а также векторов и способов профессиональной самоактуализации, то есть через стимуляцию становления в сознании студентов образа профессии учителя музыки и образа «Я – учитель музыки»);

адаптации первокурсников к образовательной среде и учебно-воспитательному процессу вуза;

развития мотивационно-смысловой сферы будущих учителей музыки, опосредующей способы и интенсивность познавательной активности;

активизации механизмов профессионального смыслопорождения через освоение и принятие гуманистических ценностей педагогической профессии;

становления гуманитарного и научного психолого-педагогического мышления первокурсников;

этического самосовершенствования студентов через развитие способности к диалогу в пространствах культуры, социума, образования и педагогической профессии, а также интериоризации диалога в пространство собственной личности;

формирования механизмов самоорганизации, саморегулирования и самоуправления в образовательной среде и профессиональной практике.

Значимое место в курсе отводилось осмыслению духовно-нравственных ориентиров жизни и педагогической деятельности, способствующих налаживанию гармоничных отношений личности с окружающим миром и субъектами образовательного процесса. В курсе анализировались причины деструктивных переживаний, разрушающих внутреннюю и внешнюю сре-

ду личности, и, вместе с тем, акцентировалось значение чувства любви и альтруистических мотивов как факторов, лежащих в фундаменте педагогических взаимодействий.

Теоретические положения курса иллюстрировались яркими примерами жизненного и профессионального опыта, а также дидактически адаптированными аудиовизуальными медиатекстами (фрагментами документальных и художественных фильмов, телепередач психолого-педагогической направленности), оформленными как кейсы для самостоятельной рефлексивно-аналитической практики студентов. Информационная составляющая курса и способы ее подачи носили дискуссионный характер. Они, опираясь на «социокультурное прошлое» и жизненный опыт первокурсников, вместе с тем, адресовались к их профессиональному будущему.

Во-вторых, в четном семестре первого года обучения студенты проходили исполнительскую практику, цель которой – формирование профессиональной я-концепции студентов через ознакомление с научными и методическими аспектами деятельности учителя музыки в условиях внеклассной музыкально-просветительской и музыкально-творческой работы. Выбор внеклассной работы в качестве объекта наблюдений, анализа, исследований и получения первичного практического опыта опосредован тем, что здесь открывается возможность более гибкой «настройки» студентов на осваиваемую профессию без конфронтаций с ранее сформировавшимся предпочтениями. Так студенты, проявляющие интерес к инструментальной музыкально-исполнительской деятельности, изучали методику работы, подбирали репертуар для, например, шумовых, народных или электромузыкальных инструментальных ансамблей школьников, создавали аранжировки, разрабатывали репетиционный план, проводили репетиции и подготавливали свои ансамбли к публичному выступлению. Студенты, интересы которых нацеливались преимущественно на вокальную или вокально-хоровую практику, работали с детскими хорами или вокальными ансамблями. Студенты, проявляющие повышенный интерес к циклу музыкально-исторических или музыкально-теоретических дисциплин, подготавливали и проводили занятия музыкального лектория для учащихся различных возрастных групп.

Второй этап технологии, обозначенный нами как «педагогизация мыслительной деятельности и рефлексивного опыта», нацеливался на становление психолого-педагогического мышления студентов и формирование интереса к педагогическому творчеству. В.И. Андреев в своих работах справедливо утверждал, что педагогические профессии, вместе с профессиями «живописец», «композитор», «писатель» и т. п., могут быть объединены в один родственный класс с общим названием «художник», подчеркивая тем самым понимание сути этой профессии как «сплава» науки и искусства [1]. Поэтому мы полагали, что важной вехой на пути становления профессионального Я студентов и их педагогической стабильности является пробуждение у них «вкуса» к педагогическому творчеству. Мы заметили, что даже первокурсники, обнаруживающие склонность к музицированию, интерпретации или даже сочинению музыки, редко проявляют интерес к педагогическому творчеству. Обычно этот интерес проявляется несколько позднее, чем другие направления творческой активности, когда у студентов постепенно накапливается «строительный материал» для педагогической рефлексии – психолого-педагогические знания, результаты наблюдений, анализа и обобщений, которые свертываются в их сознании в когнитивные схемы, на основе которых отыскиваются, дифференцируются и отбираются оптимальные решения среди имеющихся альтернатив, формируется индивидуальный «педагогический почерк».

В работах Д.Б. Богоявленской экспериментально установлены три уровня творческих самопроявлений личности, которые, с нашей точки зрения, можно экстраполировать и на педагогическое творчество. Так уровень, обозначенный автором как стимульно-продуктивный (или пассивный), характерен для студентов, делающих пока только первые шаги в педагогическом творчестве. Получив задание и руководствуясь, прежде всего, внешними, а не внутренними стимулами, студенты всю энергию и время направляют на поиски образцов для заимствования и копирования, безынициативно и некритически принимая то, что создано другими. Реализуя чужой педагогический проект на практике, они чаще всего жестко следуют сценарному плану и тексту, не фиксируя реакции учащихся и не корректируя свои действия сообразно ним.

Однако постепенно, накапливая опыт педагогических наблюдений и «строительный материал» для анализа педагогических процессов и ситуаций, студенты достигают эвристического уровня творческой активности. Разрабатывая собственный педагогический проект, они, хотя и компилируют его из идей и фрагментов чужих проектов, но при этом вносят коррективы, отражающие специфические особенности конкретной аудитории и ее ожидаемые реакции.

Креативный уровень творческих самопроявлений предполагает, что прежде, чем приступить к проектированию педагогического процесса, студент формулирует педагогическую идею, концепт, сквозь призму которых затем осмысливается и материализуется выдвигаемая образовательная задача. В результате проект отличается оригинальностью и несет на себе печать творческих я-концепций автора и учащихся [3].

В образовательном процессе развитие интереса к педагогическому творчеству достигалось комплексом мер: а) включением в теоретическое обучение и практические занятия на втором курсе (История музыки, Теория и методика музыкального образования, Музыкальная педагогика, Изучение педагогического репертуара, Творческая практика, Педагогическая практика) задач, направленных на дальнейшее развитие психолого-педагогического мышления, рефлексивно-аналитического опыта и творческих способностей студентов; б) постановкой задач, направленных на совершенствование умений планирования (в частности, разработки учебных тем, распределенных на несколько занятий и относительно большие периоды учебного времени) и проектирования педагогических процессов; в) логическим обоснованием критериев, инструментов и способов интерпретации результатов психолого-педагогической диагностики музыкального развития учащихся и эффективности педагогических процессов; г) постановкой и разрешением коммуникативных задач, направленных на совершенствование умений и навыков педагогического общения в различных педагогических ситуациях.

Кроме того, мы учитывали то обстоятельство, что педагогическое творчество в своем конечном выражении носит открыто публичный характер, что обязывает будущих учителей музыки не только развивать умения и навыки

эмоциональной саморегуляции, но и научиться быстро и произвольно входить в состояние творческого воодушевления.

На третьем этапе технологии выдвигалась задача фиксации самоидентификационного образа профессионального Я с тем, чтобы профессия учителя музыки осознавалась студентами как психологически устойчивая жизненная стратегия, как основной путь и способ личностной и творческой самореализации через различные формы музыкально-педагогической деятельности. На этом ценностном фундаменте реализуется профессиональное самовоспитание, а критический анализ собственного и чужого педагогического опыта способствует приращению педагогического мастерства и педагогической интуиции.

При этом мы учитывали, что педагогический процесс динамичен, в нем нередко возникают ситуации, которые невозможно заранее предусмотреть. Эти ситуации требуют точных и эффективных реакций учителя. Готовность к педагогической импровизации, считал В.А. Кан-Калик, является индикатором «настройки» студентов на педагогическую профессию как привлекательный вид творческой деятельности [8].

Эффективная педагогическая импровизация невозможна на «пустом месте». Для нее необходимы фундаментальные знания, развитое воображение и интуиция, достаточно обширный «банк» когнитивных схем, посредством которых в памяти фиксируется жизненный и педагогический опыт личности. Быстрая, почти мгновенная идентификация педагогической ситуации и соответствующей ей когнитивной схемы, а также развитая способность к комбинациям и рекомбинациям когнитивных схем является условием эффективной педагогической импровизации. На этой базе формируется важная обобщенная характеристика педагогической деятельности – импровизационность, когда даже заранее созданные и неоднократно опробованные «домашние заготовки» становятся внешне неотличимыми от спонтанно возникших и реализованных на практике педагогических действий.

Чаще всего педагогическая импровизация реализуется в: а) вербальных формах монологической и диалогической образной речи, педагогической коммуникации; б) физических действиях – например, жесте, пантомимике,

мимике и выразительном взгляде, танцевальном па, кинесике; в) вербально-физических актах – в частности, игровых действиях, драматизациях, оригинальных сюжетных ходах. В.Н. Харькин отмечает, что педагогическая импровизация – сложный процесс, осуществляющийся в четыре «шага». Первый шаг – озарение (инсайт) на фоне определенного эмоционального подъема, в рамках которого происходит интуитивное и simultанное «схватывание» педагогической идеи, путей разрешения проблемы. Кроме того, в результате такого «схватывания» антиципируется результат реализации идеи. Второй шаг – интуитивно-логический анализ возникшей идеи. Третий шаг – публичная реализация идеи с попутной интуитивно-логической коррекцией. Четвертый шаг – интуитивно-логическая оценка результата, на основе чего принимается решение о ее продолжении, либо «перестройке» [15].

В рамках нашей технологии в целях стабилизации идентификационного образа профессионального Я студентов был организован ряд публичных творческих конкурсов, а также имитационных тренингов различных видов профессиональной деятельности, в которых в ходе конкурентного взаимодействия будущие учителя музыки решали задания творческого плана, стимулирующие поиск и применение эвристических методов в достижении педагогических целей. В этих творческих конкурсах принимали участие все студенты третьего-четвертого курсов. Организуя конкурсы, мы исходили из того, что творческие задания должны: а) быть неожиданными, б) предполагать высокую скорость реакции конкурсанта, в) содержать оригинальные компоненты в профессиональных действиях, г) выполняться в условиях публичности, то есть «на глазах» присутствующих и конкурентов, определенным образом реагирующих на действия конкурсанта.

Проделанная нами работа позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, в процессе профессионального обучения необходимо реализовать комплекс мероприятий, направленных на формирование и стабилизацию профессиональной я-концепции будущих учителей музыки в форматах лекционно-практических курсов, практик и различных видов внеаудиторной работы.

Во-вторых, технология формирования педагогической стабильности студентов должна

включать три этапа: «кристаллизация профессионального Я», «педагогизация мыслительной деятельности и рефлексивного опыта» и «стабилизация профессионального самоопределения». Каждый из этапов реализует специфические задачи, но их объединяющим основанием выступает цель развития творческих потенциалов студентов с акцентом на педагогическое творчество.

В-третьих, формирование профессиональной я-концепции и педагогической стабильности будущих учителей музыки протекает эффективно и в сжатые сроки, если педагогические коллективы кафедр, обеспечивающие учебный процесс в вузе, выступают не столько как определяемый штатным расписанием «набор» специалистов различных профилей, сколько как консолиди-

рованная «команда», члены которой разделяют общее ценностно-смысловое целеполагание педагогической профессии. Другими словами, конечной целью деятельности специалистов кафедр в области инструментального, вокального и хорового исполнительства, преподавателей циклов музыкально-теоретических и музыкально-исторических дисциплин должна выступать подготовка именно учителей музыки, разделяющих ценности профессии педагога-музыканта и оснащенных необходимыми знаниями, умениями и навыками, позволяющими грамотно спроектировать и реализовать музыкально-образовательный процесс, а также создавать педагогические условия для личностной и творческой самоактуализации обучающихся в процессе их приобщения к музыкальному искусству и творчеству.

11.07.2019

#### Список литературы:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
4. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
5. Бондаренко, Т.И. Педагогическая импровизация в профессиональной деятельности учителя музыки: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.И. Бондаренко. – М., 2007. – 20 с.
6. Бубер, М. Я и Ты [Электронный ресурс] / М. Бубер. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/bub/1.html>
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
8. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
9. Леонтьев, Д.А. Самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57–66.
10. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон. – М.: Аст, хранитель, 2006. – 873 с.
11. Первалова, А.А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3 / А.А. Первалова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – №4-1(60). – С. 81–86.
12. Первалова, А.А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 1. Уточнение сущности понятия устойчивости: междисциплинарный подход / А.А. Первалова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – №2-2(54). – С. 238–243.
13. Реан, А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теории. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
14. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
15. Харькин, В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В.Н. Харькин. – М., 1992. – 159 с.
16. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психол. исследования / В.Э. Чудновский. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
17. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.Б. Шнейдер. – М., 2001. – 39 с.
18. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эрикссон. – М.: Прогресс, 1996. – 86 с.

#### References:

1. Andreyev V.I. *Pedagogika vysshey shkoly. Innovatsionno-prognosticheskiy kurs: ucheb. posobiye* [Pedagogy of high school. Innovation and prognostic course: textbook]. Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2013, 500 p.
2. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. M.: Khudozhestvennaya literatura, 1979, 412 p.
3. Bogoyavlenskaya D.B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey* [Psychology of creative abilities]. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2002, 320 p.
4. Bondarevskaya Ye.V. *Teoriya i praktika lichnostno-oriyentirovannogo obrazovaniya* [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov n/D: Izd-vo RGPU, 2000, 352 p.
5. Bondarenko T.I. Pedagogical improvisation in the professional activities of a music teacher. *Extended abstract of candidate's thesis*. M., 2007, 20 p.
6. Buber M. *Ya i Ty* [Me and You]. Available at: <http://www.philosophy.ru/library/bub/1.html>.



7. Il'in Ye.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. SPb.: Piter, 2003, 512 p.
8. Kan-Kalik V.A. *Uchitel'yu o pedagogicheskom obshchenii: kn. dlya uchitelya* [Teacher about pedagogical communication: teacher book]. M.: Prosveshcheniye, 1987, 190 p.
9. Leont'yev D.A., Shelobanova Ye.V. Self-determination as building images of a possible future. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 2001, no. 1, pp. 57–66.
10. Merton R. *Sotsial'naya teoriya i sotsial'naya struktura* [Social Theory and Social Structure]. M.: Ast, khranitel', 2006, 873 p.
11. Perevalova A.A. Professional stability of the future teacher. Article 3. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2014, no. 4-1(60), pp. 81–86.
12. Perevalova A.A. Professional stability of the future teacher. Article 1. Clarification of the essence of the concept of sustainability: an interdisciplinary approach. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2013, no. 2-2(54), pp. 238–243.
13. Rean A.A., Kudashev A.R., Baranov A.A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teorii. Praktika* [Psychology of personality adaptation. Analysis. Theories. Practice]. SPb: praym-YEVROZNAK, 2006, 479 p.
14. Selevko G.K. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: Uchebnoye posobiye* [Modern educational technology: textbook]. M.: Narodnoye obrazovaniye, 1998, 256 p.
15. Khar'kin V.N. *Pedagogicheskaya improvizatsiya: teoriya i metodika* [Pedagogical improvisation: theory and methodology]. M., 1992, 159 p.
16. Chudnovskiy V.E. *Nravstvennaya ustoychivost' lichnosti: Psikhol. issledovaniya* [Moral stability of personality: Psychol. research]. M.: Pedagogika, 1981, 208 p.
17. Shneyder L.B. Professional identity: structure, genesis and conditions of formation. *Extended abstract of Doctor's thesis*. M., 2001, 39 p.
18. Erikson E. *Identichnost':yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. M.: Progress, 1996, 86 p.

**Сведения об авторах:**

**Александров Евгений Павлович**, профессор кафедры педагогики, психологии и философии факультета дизайна, изобразительных искусств и гуманитарного образования Краснодарского государственного института культуры, доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: ealeksandrov@yandex.ru

**Хрулева Анастасия Михайловна**, аспирантка кафедры педагогики, психологии и философии факультета дизайна, изобразительных искусств и гуманитарного образования Краснодарского государственного института культуры  
E-mail: belchanka@inbox.ru

350072, Краснодар, ул. 40-летия Победы, 33