

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Чеченский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



ДЖАМАЛХАНОВА Марина Асламбековна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность: 5.8.7. Методология и технология профессионального
образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Магомеддибирова Зульпат
Абдулгалимовна

Грозный – 2025

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|------------|
| Введение | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности | 18 |
| 1.1 Специфика профессиональной подготовки будущих учителей музыки в современных условиях | 18 |
| 1.2 Отечественный опыт практической реализации регионального компонента в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки | 41 |
| 1.3 Педагогические аспекты готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента..... | 69 |
| 1.4 Модель формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности | 91 |
| Выводы по первой главе | 107 |
| Глава 2. Экспериментальная работа по формированию готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности | 109 |
| 2.1 Организация экспериментальной работы: цель, задачи, этапы | 109 |
| 2.2 Содержание экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности ... | 127 |
| 2.3 Результаты экспериментальной работы по внедрению модели формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности | 156 |
| Выводы по второй главе | 175 |
| Заключение | 179 |
| Список литературы | 187 |
| Приложения | 214 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В существующих условиях развития общества особое значение приобретает формирование личности современного высококвалифицированного учителя, готового осуществлять свою профессиональную деятельность – обучение и воспитание подрастающего поколения с опорой на культуру многонационального народа России, его духовные ценности.

Актуальность проблемы подготовки учителя музыки обосновывается в следующих законодательно-нормативных документах: Законе «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования в РФ, Приказе Минобрнауки «Об утверждении Плана мероприятий Министерства образования и науки РФ по формированию и введению национальной системы учительского роста», которые определяют необходимость и возможность для развития новых направлений подготовки педагогических кадров в нашей стране. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации на период до 2025 года (Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751) обозначены приоритеты государственной политики в различных направлениях подготовки специалистов для системы отечественного образования.

Проблема музыкального образования и воспитания молодежи в последние годы является одной из имеющих первостепенное значение в сфере педагогических исследований. Интерес ученых к этой области обучения обусловлен, с одной стороны, возрождением национальных музыкально-педагогических традиций, с другой – созданием условий для использования музыкально-культурного наследия народов, населяющих Россию, в образовательно-воспитательном процессе в школах и вузах. Музыкально-культурное достояние многонациональной страны должно быть реализовано в образовательно-воспитательном процессе. Значительный воспитательный потенциал музыкально-педагогической культуры народа позволит за короткий

период сформировать систему регионального музыкального образования, способную в будущем определять динамику и расцвет национального искусства.

Задача учителя музыки, также, как и любого другого школьного учителя, не только научить своему предмету, но и воспитать гражданина, патриота, личность, способную реализовать собственные таланты в любой творческой сфере.

В настоящий момент в Российской Федерации реализуется национальный проект «Образование». Среди его приоритетов – создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

В соответствии с ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», будущие учителя музыки должны овладеть знаниями в области не только мировой и отечественной музыкальной культуры, но и освоить музыкальное наследие народа, населяющего данный регион, чтобы в процессе своей дальнейшей педагогической деятельности иметь возможность передать обучающимся музыкальные региональные традиции, в которых заложен значительный воспитательный потенциал

По этой причине у выпускников педагогических вузов, получивших специальность «учитель музыки», должны быть сформированы ключевые профессиональные и универсальные компетенции, способствующие формированию теоретической, методической и практической готовности к педагогической деятельности, связанной с эффективным внедрением регионального компонента в процесс обучения музыке, что в дальнейшем позволит определять направление развития музыкальной культуры в конкретных регионах страны с учётом их национальных традиций.

Между тем, как показывает практика подготовки будущих учителей музыки в вузах многонациональной страны, региональный компонент в содержании учебных планов и программ не всегда отражается полноценно и в

необходимом объеме. Ограниченные временные рамки образовательного процесса не всегда позволяют будущим учителям музыки воспринять и осознать истинное значение национальной музыки, что потенциально сокращает их педагогические возможности.

Содержание подготовки учителей музыки должно включать освоение региональной музыкальной культуры, поскольку их дальнейшая педагогическая деятельность будет осуществляться в учреждениях региона (края, области, города). Это важно, поскольку в процессе профессиональной подготовки будущим учителям музыки необходимо усвоить духовные ценности и особенности национально-музыкальных традиций, что позволит успешно решать задачи межнационального взаимодействия учащихся, пробуждать интерес к культурным ценностям других народов и способствовать адекватному осмыслению многокультурного мира.

Проблема подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ напрямую затрагивает проблему влияния музыкального искусства на жизнь человека. Анализ философских, искусствоведческих, психологических и педагогических трудов по этой теме позволяет рассматривать музыку как средство развития интеллекта, в том числе и эмоционального, и говорить, что освоение национальной музыки является важным жизненным источником восполнения душевных сил личности.

Недостаточное количество исследований в данной области знаний и существование различных практических аспектов реализации регионального компонента в процессе подготовки будущих учителей музыки позволяют говорить об актуальности изучения данной проблемы в настоящее время.

Степень разработанности проблемы. Проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров освещены в трудах О.А. Абуллиной, С.И. Архангельского, Н.Г. Бреус, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана, В.А. Сластенина, А. В. Хуторского.

Обращение к проблеме обучения и воспитания будущих учителей музыки

в историческом, методологическом и теоретическом аспектах нашло отражение в трудах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Е.А. Бодиной, Е.В. Гребенюк, Е.А. Дыгановой, О.Н. Желниной, С.И., Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой, С.В.Мезенцевой, В.Г. Мозгота, И.А. Москвиной, Т.С. Князевой, Н.И. Козлова, А.В. Наседкиной, Е.В. Николаевой, О.А. Сизовой, Л.А. Рапацкой, Н.Н. Тимошенко, Г.М. Цыпина, Н.П. Шишлянниковой, П.Т. Шахназаровой, З.М. Явгильдиной, А.А. Якуб.

Различные методические и прикладные вопросы музыкального образования, возникающие в современных условиях обучения, исследованы в работах Н.И. Ануфриевой, О.В. Барышниковой, М.И. Бенюмова, Л.З. Бородовской, В.В. Гетьман, А.В. Глузмана, В.С. Захарченко, М.А. Лашкул, Т.В. Леонтьевой, Л.А. Пиджаян, А.В. Тороповой.

Особенности профессиональной подготовки будущих учителей музыки в контексте изучения национальной и региональной специфики отражены в исследованиях З.А. Алиевой, Н.И. Ануфриевой, Е.Е. Бойцовой, Н.В. Горбуновой, Л.Ф. Греханкиной, А.Ф. Григорьева, Г.З. Дайновой, Л.А. Джамалхановой, В.А. Ищенко, Л.А. Калантарян, Л.М. Кашаповой, И.С. Кобозевой, Л.С. Магомадовой, Ю.А. Носорева, И.Н. Хазяевой, Л.Т. Файзрахмановой, А.А. Юферовой.

Проблемы формирования готовности будущих учителей музыки к реализации различных аспектов профессионально-педагогической деятельности рассмотрены в работах Ю.Н. Мавродиной, Л.С. Майковской, А.П. Мансуровой, О.В. Милициной, Т. А. Надаховской, М. И. Петуховой, З.В. Румянцевой.

Несмотря на имеющиеся исследования по профессионально-педагогической подготовке будущих учителей музыки, следует признать, что ряд вопросов готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента с учётом современных реалий и состояния социокультурной среды конкретных регионов изучены фрагментарно и недостаточно фундаментально.

Вместе с тем, изучение и анализ различных аспектов духовной культуры

чеченского народа многими учеными Российской Федерации позволяет подчеркнуть, что музыкально-педагогическая культура в контексте внедрения в образовательный процесс регионального компонента не была до настоящего времени предметом специального исследования.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, посвящённой данной проблеме, и опыт собственной педагогической деятельности в области подготовки будущих учителей музыки, позволяют выделить ряд **противоречий между:**

- существующей потребностью в формировании готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ решения данной проблемы в теории и практике профессионального образования;

- наличием потенциальных возможностей региональной музыкальной культуры в формировании ключевых и специальных компетенций у студентов и неразработанностью содержательно-процессуальных педагогических условий внедрения регионального компонента в образовательный процесс подготовки будущих учителей музыки;

- необходимостью теоретико-методического сопровождения подготовки специалистов в области музыкальной педагогики и отсутствием обоснованных, разработанных и реализованных модели и программы формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

Актуальность исследования и выявленные противоречия позволили обозначить **проблему** исследования, которая заключается в необходимости методологического, теоретического и практического изучения регионального музыкально-педагогического компонента, как одного из важнейших аспектов подготовки учителей музыки региональных общеобразовательных организаций.

В связи с этим была определена **тема** диссертационного исследования:

«Формирование готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности».

Цель исследования – разработка, обоснование и внедрение модели и авторской программы формирования готовности выпускников учреждения высшего педагогического образования – будущих учителей музыки к профессиональной деятельности с учетом реализации в образовательном процессе регионального компонента.

Объект исследования – профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей музыки.

Предмет исследования – готовность бакалавров, будущих учителей музыки, в период их обучения в вузе к реализации регионального компонента в образовательном процессе.

Гипотеза исследования: формирование готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности будет эффективным, если:

– определены методологические, теоретические и методические основы подготовки современных учителей музыки с учетом социокультурных и музыкально-педагогических особенностей;

– выявлены особенности формирования ключевых и специальных компетентностей будущих учителей музыки (исполнительская, методическая, музыкально-теоретическая, креативная, коммуникативная, управленческая, поликультурная, цифровая), характеризующие реализацию регионального компонента в педагогическом процессе;

– обоснованы, разработаны и внедрены в образовательный процесс модель и программа формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности;

– разработаны и реализованы содержательно-процессуальные педагогические условия эффективной реализации авторской модели в процессе экспериментальной работы.

Задачи исследования:

1) изучить специфику профессиональной подготовки будущих учителей музыки с учетом особенностей обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и профилю «Музыка»;

2) проанализировать отечественный опыт практической реализации регионального компонента в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки;

3) определить компоненты готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента и разработать инструментарий диагностики их сформированности;

4) разработать и апробировать модель и программу формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в профессиональной деятельности, определить её эффективность;

5) проанализировать результаты теоретического и экспериментального этапов исследования.

В качестве **методологической основы** диссертационного исследования выступают:

– *системный* подход, предоставляющий широкие возможности для изучения процесса подготовки будущих музыкальных педагогов на ступени бакалавриата как целостной системы (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, В.Н. Сагатовский, П.Т. Фролов, Э.Г. Юдин и др.);

– *синергетический* подход, обеспечивающий направленность студентов на самообучение, саморазвитие (А.И. Бочкарев, В.Г. Виненко, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Д.А. Леонтьев, И.Ю. Новикова, Г. Хакен и др.);

– *компетентностный* подход, направленный на достижение целей образования: освоение знаний, способов действий, ключевых и специальных компетенций (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.);

– *интегративный подход*, предполагающий формирование целостной картины мира у будущих учителей в процессе профессиональной подготовки (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Г.Я. Гревцева, Н.П. Шишлянникова и др.);

– *средовой подход*, ориентированный на использование возможностей образовательной среды в педагогическом процессе (Н.И. Ануфриева, Ю.Н. Мануйлов, А.И. Щербакова, В.А Ясвин и др.).

Теоретическая основа исследования:

– *общенаучный уровень*: концептуальные идеи методологии педагогики (В.И. Загвязинский, В.И. Звонников, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, А.М. Новиков, П.И. Образцов, В.В. Сериков и др.); теоретические основы профессионального педагогического образования (Э.Д. Алисултанова, Ш.М-Х. Арсалиев, Н.В. Горбунова, А.А. Вербицкий, Н.А. Глузман, Г.М. Коджаспирова, С.Я. Батышев, Н.В. Бордовская, И.Ф. Исаев, П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднев, И.В. Муханова, Н.Б. Ромаева и др.);

– *конкретно-научный уровень*: научные основы музыкально-педагогического образования (Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Н.И. Ануфриева, Н.А. Ветлугина, Е.В. Николаева, Г.М. Цыпин и др.); научные положения о педагогическом обеспечении музыкально-педагогического образования на различных уровнях образовательных практик (Ю.Б. Алиев, А.В. Глузман, В.Г. Мозгот, В.И. Петрушин, Л.А. Рапацкая и др.).

Методы исследования:

– *теоретические*, с помощью которых был проведен анализ ключевых определений и понятий, осуществлен синтез, сопоставление и обобщение полученных теоретических данных об особенностях профессиональной подготовки учителей музыки, разработана и обоснована авторская модель;

– *эмпирические*, направленные на диагностирование, опрос, наблюдение, тестирование и изучение педагогического опыта;

– *экспериментальные*, включающие организацию педагогического эксперимента, статистическую и математическую обработку результатов

исследования.

Базой исследования выступил Чеченский государственный педагогический университет. В исследовании приняли участие 117 человек, среди них: 28 педагогов школ, 6 педагогов кафедры музыкального образования ЧГПУ, 83 студента 2-3 курса очной формы обучения направления подготовки «Педагогическое образование» профиля «Музыка» (контрольная группа – 40 обучающихся и экспериментальная группа – 43 испытуемых).

Диссертационное исследование осуществлялось в течение трех **этапов**.

Первый, теоретический, этап (2015-2021 гг.) включал изучение и анализ отечественной и зарубежной научной литературы, обобщение и систематизацию полученных теоретических результатов. Разрабатывалась и обосновывалась педагогическая модель, выявлялись педагогические условия ее эффективной реализации в образовательном процессе вуза. Определены формы, методы, средства и диагностический инструментарий реализации модели в системе вузовского образования, актуальные для подготовки студентов-бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Музыка».

Второй, практический, этап (2021-2023 гг.) был направлен на реализацию программы экспериментального исследования, состоящей из констатирующего, формирующего и контрольного этапов. В ходе практической части исследования был определен количественный и качественный состав контрольной и экспериментальной группы, обозначены цели, задачи и содержания каждого из этапов, разработан план формирующего этапа экспериментальной работы по апробации авторской модели и педагогических условий с учетом разработанных критериев, показателей и уровней готовности студентов – будущих учителей музыки к реализации регионального компонента содержания образования.

Третий, обобщающий, этап (2023-2024 гг.) включал анализ полученных экспериментальных данных, соотнесение теоретических выводов и практических результатов. Осуществлялось определение эффективности модели и методики готовности будущих учителей музыки к реализации регионального

компонента образования на основе математических и статистических результатов, а также выполнялась работа по оформлению материалов в виде диссертации.

Научная новизна диссертации заключается в том, что:

– впервые подготовка студентов-бакалавров для работы в качестве учителей музыки общеобразовательных организаций рассматривалась в контексте включения в содержание их образования регионального компонента, направленного на формирование ключевых и специальных компетенций, включающих знание национальной музыкальной культуры и духовных традиций чеченского народа;

– определены содержание, структура и функции регионального компонента подготовки будущих учителей музыки, который проявляется в специально формируемом в процессе обучения студентов стремлении к личностному образованию, характеризующемуся устойчивой потребностью в изучении произведений чеченских композиторов и умением выявлять и использовать в педагогической деятельности воспитательный потенциал национальной культуры, что является следствием интеллектуально-эмоционального понимания национальной музыки;

– разработана и обоснована модель формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности в единстве ее теоретико-методологического, содержательного, процессуально-технологического и оценочно-результативного компонентов;

– сформулированы, обоснованы и экспериментально проверены содержательно-процессуальные педагогические условия, обеспечивающие эффективность функционирования авторской модели и программы обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

– определении современного состояния отечественной системы подготовки учителей музыки в контексте формирования их готовности к реализации регионального компонента в педагогической деятельности;

- раскрытии содержания понятия «готовность будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогическом процессе общеобразовательной организации»;

- разработке теоретико-методологических основ формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента содержания образования;

- разработке целостного представления о теоретико-методологических и практических основах системного процесса подготовки учителей музыки с учетом внедрения регионального компонента;

- разработке и теоретическом обосновании цели, задач, методологических подходов, принципов, форм, методов и средств, составляющих методологическую основу моделирования образовательного процесса подготовки будущих учителей музыки с учетом регионального компонента;

- разработке содержательно-процессуальных педагогических условий, направленных на эффективность качества обучения студентов-бакалавров в процессе освоения авторской программы «Региональная культура Чеченской Республики» и факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской Республики»;

- разработке критериально-оценочных характеристик, позволяющих оценить, на каком уровне сформирована готовность студентов – будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

Практическая значимость исследования заключается в:

- разработке и применении в образовательной практике диагностического инструментария, позволяющего определить динамику формирования готовности будущих учителей музыки по личностному, когнитивному, деятельностному критериям и соответствующим им показателям, обеспечивающим надежность оценки и контроля;

- конструировании и апробации программы «Региональная культура Чеченской Республики», обеспечивающей системное внедрение модели

формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента;

– внедрении в образовательный процесс авторской программы «Региональная культура Чеченской Республики» и факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской Республики» на уровне подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «музыка».

Результаты, полученные в ходе исследования, и сформулированные итоговые положения способствуют изменению содержания теоретической и практической профессиональной подготовки учителей музыки в средних и высших профессиональных учебных учреждениях: бакалавров, магистрантов и аспирантов, выполняющих научные исследования по проблемам подготовки учителей в многонациональных регионах Российской Федерации, а также практикующих педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Авторский вклад соискателя состоит в осуществлении научно-теоретического анализа научной литературы и первоисточников, в разработке и организации программы исследования, осуществлении контроля, коррекции и оценки хода и результатов эксперимента, разработке факультативного курса, создании учебных программ согласно ФГОС по направлению «Педагогическое образование», профиль «Музыка», организации консультативной работы по проблеме исследования с экспертами - педагогами кафедры музыкального образования ЧГПУ и с практикующими учителями музыки средних общеобразовательных школ города Грозного, написании статей, отражающих результаты исследования.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена убедительной аргументацией его методологических, теоретических и практических оснований; применением комплекса методов, соответствующих поставленным цели и задачам. Результаты исследования подтверждены объективными результатами, полученными на всех этапах научной работы, они

нашли отражение в процессе апробации и презентации результатов исследования в ходе участия соискателя в научно-практических конференциях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Учитель музыки является носителем мировой и отечественной музыкальной и духовной культуры. И одной из важнейших задач его педагогической деятельности является формирование и развитие у молодого поколения любви к музыке своего народа. Профессиональная компетентность будущего учителя музыки в области национально-регионального образования, формируемая в процессе обучения, является интегрированной способностью, которая обеспечивает эффективную реализацию регионального компонента в системе музыкального образования. Формирование компетентности будущих учителей музыки с учетом освоения регионального компонента охватывает *теоретическую* (освоение информации о музыкальных произведениях региональных композиторов, формирование знаний в области музыкальной культуры региона, усвоение понятий и категорий, связанных с музыкальными традициями народов, населяющих данный регион) и *практическую* (применение современных педагогических и информационно-коммуникативных технологий в работе с обучающимися; умение и способности планировать уроки музыки в различных классах с учетом региональной составляющей; осуществлять просветительскую работу по пропаганде региональной музыкальной культуры среди населения Чеченской Республики) подготовку.

2. Готовность будущего учителя музыки к реализации регионального компонента представляет собой сложное, динамически развивающееся личностное образование, формируемое в процессе профессионального обучения, которое проявляется в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов; характеризуется наличием интереса и устойчивой потребности к изучению музыкальных произведений региона, комплекса знаний в области музыкальной культуры и традиций региона, умений выявлять и использовать потенциал музыкальный

произведений в педагогической и просветительской деятельности.

3. Модель формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности включает четыре блока: теоретико-методологический (цель, задачи, методологические подходы и принципы), содержательный (содержание учебных дисциплин и авторский курс, содержательно-процессуальные педагогические условия), процессуально-технологический (методы, технологии) и оценочно-результативный (критерии, показатели, уровни). Модель включает коммуникативную, поисково-творческую, проектно-технологическую и рефлексивно-регулирующую функции.

4. Результаты совершенствования процесса формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в профессиональной деятельности включают внедрение в учебный процесс следующих педагогических условий: повышение мотивации студентов к изучению регионального музыкального материала, на основе результатов диагностики компонентов готовности; реализация проектов, тематика которых сопряжена с региональными музыкальными особенностями и обеспечение их интеграции в профессионально – педагогическую деятельность; вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, включающую изучение, анализ материалов регионального музыкального массива с последующим использованием полученных результатов в педагогической деятельности.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты теоретического и эмпирического исследований обсуждались и докладывались на кафедре музыкального образования Чеченского государственного педагогического университета, а также на научно-практических конференциях разного уровня: *международных*: «Тенденции развития науки и образования» (Москва, 2015), «Научное и образовательное пространство: перспективы развития» (Чебоксары, 2016, 2017), «Перспективы развития науки и образования» (Москва, 2017), «Современная наука: новый взгляд» (Самара,

2017), «World science: problems and innovations» (Пенза, 2017), «Искусство – диалог культур» (Грозный, 2018, 2021, 2022), «Наука. Исследования. Практика» (Санкт-Петербург, 2019), «Наука и технологии: актуальные вопросы и достижения» (Москва, 2020), «Современная начальная школа: проблемы и перспективы развития» (Грозный-Махачкала, 2023); *всероссийских*: «Педагогика и психология в современном мире» (Грозный, 2020); *региональных*: «Моя профессия – учитель музыки» (Махачкала, 2017, 2019, 2023). По теме исследования всего опубликовано 48 научных статей, среди них 6 статей, входящих в перечень журналов, рецензируемых ВАК министерства образования и науки РФ.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности 5.8.7.

Методология и технология профессионального образования, в частности: п. 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования; п. 26. Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемой литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Специфика профессиональной подготовки будущих учителей музыки в современных условиях

Профессиональная подготовка будущих учителей музыки включает всестороннее освоение педагогических, психологических, методических, специальных профессиональных компетенций, нацеленных на познание мира и взаимодействие с социумом с позиции общекультурных ценностей, профессиональных аспектов и узкоспециализированных отраслевых подходов (О.А. Абдуллина и др.) [3].

Большой вклад в анализ подходов к организации профессиональной подготовки будущих учителей музыки в советский период внесли О.А. Абдуллина [2], Э.Б. Абдуллин [3; 4], Ю.Б. Алиев [7], Л.Г. Арчажникова [17], А.В. Глузман [40], Л.А. Рапацкая [165], Г.М. Цыпин [199] и др. Многие из названных ученых продолжают вести научные исследования в данном направлении и в настоящее время.

В 90-ых годах XX века и в современный период определённый вклад в изучение специфики профессиональной подготовки учителей музыки внесли Т.Б. Будаева, О.А. Сизова, И.Б. Горбунова, Е.В. Гребенюк, Г.Н. Курбоновой, С.Я. Мамбетов, И.В. Москвина, О.А. Овсянникова, Е.Л. Рудой, Е.Р. Сизова, Н.П. Шишлянникова, Н.В. Чижикова, А.А. Юферова и др.

В период проводимого исследования (2018-2024 гг.) подготовка будущих учителей музыки в вузе осуществляется в условиях бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» и профиля «Музыка». Следует отметить, что в учреждениях среднего профессионального

образования (СПО) так же осуществляется подготовка будущих музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и учителей музыки общеобразовательных организаций. Вместе с тем, отметим, что предметом данного исследования является профессиональная подготовка будущих учителей музыки в вузе.

Как показал теоретический анализ работ исследователей (А.А. Вербицкий, В.В. Гетьман, А.Ф. Григорьев, А.В. Купавцев и др.) в области методологии и технологии профессионального образования [37; 39; 52; 105], начиная с первых десятилетий XXI века, процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки определяется и основывается на следующих основных нормативно-правовых документах:

- ФГОС ВО (3++) по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»;
- Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)»;
- Стандарт WorldSkills (компетенция R57 «Преподавание музыки в школе») [223];

Сравнительно-сопоставительный анализ ФГОС ВО 3++ и предшествующих стандартов позволяет выявить изменения в профессиональной деятельности выпускников направления «Педагогическое образование».

Отметим, что ФГОС ВО третьего поколения предусматривал два основных вида профессиональной деятельности бакалавров по направлению 050100 (педагогическое образование):

- педагогическая деятельность;
- культурно-просветительская деятельность.

Между тем, как показала практика, подготовка к этим двум видам деятельности была недостаточной для эффективного осуществления

профессиональной педагогической деятельности школьного учителя.

Авторы следующего образовательного стандарта ФГОС ВО (3+) смогли расширить перечень основных видов деятельности педагога до четырех, включив в ФГОС ВО (3+) исследовательскую и проектную деятельность. Таким образом, актуализированный вариант образовательного стандарта (ФГОС ВО (3++)) (2016 г.) [162], сопряженный с профессиональными стандартами, предусматривает возможности подготовки выпускников к реализации таких основных видов профессиональной деятельности, как: педагогическая, проектная, методологическая, организационно-управленческая, культурно-просветительская, сопровождение обучающихся.

В научной литературе подчеркивается важность создания системы непрерывной подготовки учителя музыки, который на протяжении всех этапов обучения в вузе, в процессе повышения квалификации во время профессиональной деятельности стремится к самосовершенствованию своей компетентности в области музыкального искусства и методики преподавания музыки в дошкольных и общеобразовательных организациях. В этой связи в сегменте отечественного высшего образования осуществляется перестройка системы профессиональной подготовки бакалавров профиля «Музыка» (В.В. Дубровский) [62]. Данная система в настоящее время ориентирована на подготовку педагогов, способных к саморазвитию и самостоятельному ориентированию в ключевых тенденциях, характерных для современного музыкального образования. Как справедливо отмечает В.В. Гетьман [39], в процессе профессионального становления будущего учителя музыки происходит «...целенаправленное качественное изменение личности, под влиянием социокультурного воздействия и самосовершенствования в процессе профессиональной музыкально-педагогической подготовки, ориентированное на формирование личностных и профессионально значимых качеств и компетенций...» [39, с. 130].

Следует отметить передовой педагогический опыт подготовки учителей

музыки в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (ФГБОУ ВО МГПУ им. М.Е. Евсевьева), в котором занимаются профилизацией будущих учителей музыки, связанной с развитием узконаправленных отраслевых компетенций, способствующих овладению общепрофессиональными знаниями, формированию профессионального педагогического подхода и универсальных навыков, необходимых для осуществления образовательной и научной активности [153]. В данном случае представляет интерес развития универсальных и общепрофессиональных навыков у будущих учителей музыки, направленных на овладение полифункциональной компетентностью профессионала, конкурентоспособного в условиях современного общества (З.А. Алиева) [9].

Цели профессиональной подготовки будущих учителей музыки, поставленные в Федеральном государственном бюджетном учреждении высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), являющимся главным вузом страны в подготовке педагогических кадров России, в наибольшей мере соответствуют требованиям стандарта ФГОС ВО (3+).

Учеными МПГУ отмечается, что главная цель профессиональной подготовки состоит в «формировании... общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО по данному направлению подготовки бакалавров» [147]. Кроме того, в этом вузе стремятся передать будущим учителям лучшие традиции преподавания музыки, сочетая их с современными возможностями информационно-коммуникативных технологий.

Анализ научной литературы по проблемам музыкальной педагогики и методики обучения музыкальному искусству позволяет говорить о том, что наши вузы нуждаются в учителях музыки достаточно компетентных, чтобы

осуществлять профессиональную деятельность в современных социокультурных условиях. Для этого у будущего преподавателя музыкального искусства к концу обучения на ступени бакалавриата должна быть сформирована профессиональная компетентность, базирующаяся на основе личностного интегративного образования и включающая в себя ряд определённых компетенций, которые закреплены в ФГОС ВО (рис. 1).



Рисунок 1 – Ведущие компоненты профессиональной компетентности современного учителя музыки

Кратко охарактеризуем сущность и направленность каждой из представленных компетенций.

Как отмечают ученые и практики в области музыкально-педагогического образования, развитие *исполнительской* компетенции, необходимой для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности будущих учителей музыки, основывается на:

- совершенствовании вокального исполнительства;
- понимании особенностей хорового искусства и принципов организации занятий при работе с хором;

- инструментально-исполнительской подготовленности;
- овладении теорией и практикой концертмейстерской работы;
- понимании основ музыкально-инструментального исполнительства;
- освоении навыков анализа и интерпретации произведений музыкального искусства;

– знании ведущих подходов к исполнительскому вокальному, инструментальному, хоровому искусству (О.А. Абдуллина, А.В. Малинковская, С.Я. Мамбетов, В.Г.Мозгот и др.) [2; 121; 125, 130].

Выпускник вуза, владеющий исполнительской компетенцией, должен иметь фундаментальные знания по истории музыкального искусства.

Подчеркивается, что обозначенные профильные знания актуальны для осуществления последующей профессиональной активности [124, с. 207].

Обязательным профессиональным навыком будущего учителя музыки выступает высокое владение техникой игры на музыкальном инструменте, которое позволит воплощать не только авторский замысел, но также художественно интерпретировать музыкальное произведение, формируя у обучающихся иное, обновленное, восприятие этого произведения.

Исполнительская компетентность будущего бакалавра музыкальной педагогики отражается в общности ключевых узконаправленных, межпредметных знаний и навыков, исполнительских технических и интерпретационных способов действий. При наличии мотивации, благодаря именно этим знаниям и навыкам, возможны развитие и самосовершенствование в творчестве и профессии.

Сделав анализ научной литературы и собственной практики преподавания музыки, мы можем выделить четыре основных компонента готовности к исполнительской деятельности у будущих учителей музыки, представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты исполнительской компетенции и их

характеристика

| Наименование | Характеристика |
|--------------------------------|--|
| Мотивационно-ценностный | Стремление будущего учителя музыки к самовыражению, посредством творческого подхода к профессиональной ориентации в профилизации, направленной на совершенствование специальных компетенций. |
| Когнитивный | Характеризуется необходимым объёмом знаний по истории музыки, достаточным для понимания музыкального произведения (его структуры и формы, авторского замысла, смыслов, заложенных в произведении) и его интерпретации. |
| Профессионально-деятельностный | Включает в себя формирование навыков творческой работы, которые проявляются в умении оригинально осмыслить музыкальное произведение (его структуру и содержание), выразив богатство своего внутреннего мира посредством уникального стиля собственного исполнения. Проявляется преимущественно звуковым исполнением того или иного музыкального произведения, которое учитывает когнитивную составляющую. Образует общность в отношении звукодвигательных представлений и некоторых игровых действий, нацеленных на реализацию замысла посредством интерпретации [58; 84; 102]. |

Теоретический анализ научных трудов на эту тему [79; 82; 93; 100; 107; 108] показал, что формирование и развитие исполнительской компетенции, включающей вышеперечисленные компоненты, способствует совершенствованию профессионального уровня будущего учителя музыки, его готовности к дальнейшему осуществлению педагогической деятельности.

Важным элементом структуры профессиональной компетентности будущих учителей музыки является *методическая* компетенция (О.В. Барышникова, О.Н. Желнина) [20; 70]. В отечественных педагогических вузах, осуществляющих профессиональную подготовку будущих учителей музыки, развитию данной компетентности способствует:

– освоение учебных дисциплин по теории и методике организации обучения (в том числе, дистанционного и гибридного) в образовательных организациях;

- усвоение студентами основ общей педагогики и психологии;
- обучение студентов основам музыкальной педагогики и методики преподавания музыки в общеобразовательных организациях;
- формирование у студентов знаний основ общей педагогики и психологии;
- знание различных психолого-педагогических аспектов процесса обучения музыке в дошкольных, общеобразовательных организациях, учреждениях дополнительного образования и умение применять эти знания на практике.

Как отмечает И.В. Москвина комплексная методическая подготовка способствует развитию мотивационной составляющей будущей активности студентов, ценностной траектории и расширенной интеллектуальной реализации дифференциальных инициатив, в том числе педагогической направленности. В ходе такой подготовки происходит интенсивная перестройка мышления и стиля деятельности будущего бакалавра, обогащается его творческий потенциал [131].

Грамотно организованная профессиональная подготовка студентов – будущих учителей музыки, охватывающая её педагогический, психологический и методический музыкальный компоненты, способствует непрерывному накоплению обучающимися знаний из смежных направлений науки и искусства, а также позволяет осмыслить социальную ценность и личностную значимость получаемого образования. Вследствие этого у студентов начинает формироваться представление о предстоящей музыкально-педагогической деятельности и совершенствуется опыт созидательного применения теоретических знаний [166].

В системе профессиональной подготовки будущих учителей музыки (в нашем случае – студентов бакалавров направления «Педагогическое образование» профиля «Музыка») собственно методическая подготовка проявляется преимущественно в фундаментализации и специализации

содержания музыкального образования. Она сопряжена с формированием у студентов системы частных, межпредметных и обобщенных знаний и развитием личностного потенциала будущего учителя музыки, что позволит в дальнейшем демонстрировать высокий уровень профессиональной подготовки, гибкость при выборе форм, методов, педагогических технологий в процессе профессионально-педагогической деятельности [163].

Вместе с тем, следует отметить, что методическая компетенция связана не только с освоением системы знаний, умений и способов действий, направленных на организацию и проведение уроков музыки. Как и любому другому учителю, преподавателю музыки, что справедливо подчеркивается учеными исследовавшими эту проблему (Л.А. Калантарян, М.Г. Кулешин) [85, 104], необходимо владеть умением налаживать взаимодействие между участниками образовательного процесса, выстраивать диалог в процессе освоения и исполнения каждого музыкального произведения. При этом, учитывая специфику современного студенчества, многие ученые (Е.Е. Бойцова, С.М. Тищенко, Т.И. Степанова и др.) [29, 183] особо подчёркивают, что взаимодействие по линии «преподаватель-студент» возможно только на гуманистической основе, предполагающей взаимно уважительное отношение всех участников образовательного процесса, причём как в условиях традиционного (очного, заочного) обучения, так и в условиях дистанционного и гибридного обучения.

Известно, что создание различных исполнительских ситуаций в классе специального инструмента, хорового дирижирования или вокала допускает обнаружение компонентов технических средств, звука, художественного образа, исполнительских действий. В ходе музыкального диалога между педагогом и студентом происходит раскрытие характера произведений, настроения музыки, построение формы произведения, выявляется ритмическая специфика и интонирование (Л.Г. Арчажникова, И.С. Кобозева) [17; 92].

Таким образом, в процессе развития исполнительской и методической

компетенций будущих учителей музыки специфика подготовки и исполнения каждого музыкального произведения должно формировать у них:

- стремление к нахождению оптимальных способов исполнительской и профессиональной активности в целом;
- осознанный подход к творческому (интеллектуальному и эмоциональному) исполнению инструментальных, вокальных, хоровых произведений;
- благоприятное психоэмоциональное состояние, потребности и возможности в неоднократном воспроизведении и исполнении музыкального произведения;
- формирование перманентных предпосылок к реализации запроса в отношении обнаружения иных алгоритмов творческой активности (Л.А. Джамалханова, И.Н. Сергиенко) [60; 174].

Как отмечает О.В. Барышникова [20] структура и содержание *музыкально-теоретической* компетенции учителя музыки определены спецификой его профессиональной деятельности. Для занятий музыкальной деятельностью любому человеку, тем более педагогу, необходимо иметь музыкальный слух, чувство ритма, музыкально-слуховые представления. В связи с чем, отдельными элементами данной компетенции, которые лежат в основе музыкальной компетентности учителя музыки, являются интонационно-ладово-гармонические, метроритмические, интеллектуально-жанрово-стилистические компоненты.

Формирование музыкально-теоретической компетенции позволяет создавать у будущих учителей музыки прочный фундамент, на основании которого будут совершенствоваться полифункциональные знания в области музыкального искусства, универсальные умения и способы действий, направленные на освоение межпредметных и обобщенных образцов отечественной и зарубежной музыки, развитие личностно-ориентированного опыта преподавания музыки в общеобразовательных организациях.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки большое значение имеет формирование у них особой *креативной* компетенции. По мнению О.В. Барышниковой [20], умение учителя музыки мыслить креативно стимулирует следующие важные проявления креативной компетенции:

- способность к преобразованию музыкальной и учебной информации;
- необходимость выходить за границы временных параметров музыкально-педагогической реальности;
- преломлять имеющиеся знания через призму личностного профессионального опыта;
- обретать личностно-ориентированный смысл профессиональной деятельности.

Креативность для будущего учителя музыки - это способность оперативно реагировать на необходимость осваивать новые подходы к разучиванию и исполнению музыкальных произведений, новые технологии обучения в музыкальном образовании, если таковые появляются, быстро усваивать новый опыт и мировой, и региональный в этой области. Креативность – это то качество, которое позволяет создавать не просто новый, а уникальный музыкальный продукт, будь то музыкальный спектакль, музыкально-театральное представление, концерт современной музыки, презентация нового музыкального диска.

Создание нового музыкального продукта во многом зависит от личности учителя музыки и силы его внутренней мотивации. В этой связи, критериями и специфическими свойствами креативного процесса являются их оригинальность, соответствие учебной задаче, художественно-эстетическая форма музыкального продукта.

Следует отметить, что формирование творческого мышления, развитие креативных способностей будущих учителей музыки обусловлено характером имеющихся знаний в области музыкальной педагогики, умений применять

вариативные методы обучения и воспитания обучающихся на уроках музыки, а также полученным опытом преподавания в рамках педагогической практики. Несомненно, что владение системой знаний в области методики преподавания музыки позволяют будущим педагогам-музыкантам генерировать творческие идеи, направленные на реализацию разнообразных методов обучения и воспитания, форм организации учебной и внеучебной работы с учащимися в процессе музыкального обучения (З.А. Алиева, Н.Г. Бреус, В.В. Дубровский) [9; 35; 62]. Кроме того, творческий характер педагогической деятельности учителя музыки оказывает существенное влияние на выбор педагогических форм и средств для дальнейшей профессиональной деятельности. Благодаря этому будущие учителя музыки смогут осуществлять свой осознанный выбор, который позволит выстроить диалогическое взаимодействие с учениками (А.П. Мансурова) [126, с. 104].

Обобщая мнения исследователей относительно сущности и структуры креативной компетенции учителя музыки, можно выделить следующие составляющие: развитая интуиция, изобретательность и гибкость мышления, способность к музыкальному творчеству и решению нестандартных задач, способность к анализу, синтезу и комбинированию музыкального материала, умение применять элементы опыта преподавания других педагогов в собственной профессиональной практике.

Отметим, что в процессе формирования музыкально-теоретической, поликультурной, отчасти креативной, коммуникативной и управленческой компетенций будущих музыкальных педагогов немалая роль принадлежит дисциплине «Музыкальная педагогика», изучаемой в большинстве российских вузов, в которых осуществляется профессиональная подготовка по соответствующему направлению [149, 150, 151]. Согласно существующим ФГОС ВО студенту, результативно освоившему данный курс, следует совершенствовать следующие компоненты креативной компетенции:

- «умение и готовность применять формы, методы и принципы

организации учебных занятий;

- умение и способность воспитывать у обучающихся стремление к созидательной активности при работе над музыкальным произведением;
- умение разрабатывать содержание отдельных занятий на основе общего учебного плана» [147].

Как показали практические занятия в процессе изучения дисциплины «Музыкальная педагогика», будущие учителя музыки рассматривали и применяли теоретически изученные педагогические методы, исходные положения и закономерности обучения профессиональной направленности, а также осваивали отдельные компоненты урока. В частности, студенты обучались корректно формулировать его цели и задачи.

Целям развития *коммуникативной и управленческой* компетенций будущих учителей музыки в рамках их обучения на уровне бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» и профилю «Музыка» подчинено формирование комплекса умений и навыков (табл. 2).

Таблица 2 – Умения и навыки, формирование которых способствует развитию основ коммуникативной и управленческой компетенций будущего бакалавра музыкального образования

| Умения | Навыки |
|--|---|
| Организовывать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность учащихся на уроках музыки и во внеучебное время. | Формировать целеполагание, т.е. предвосхищать результаты педагогических воздействий на учащихся в процессе обучения музыке. |
| Использовать широкий спектр средств коммуникации в ходе осуществления профессионально-педагогической деятельности. | Осуществлять конструирование учебно-музыкального материала, связанного с традиционным и региональным компонентом содержания образования. |
| Устанавливать контакты и взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса в ходе восприятия, освоения и исполнения музыкального материала. | Осуществлять выбор педагогических технологий, адекватных поставленным целям и задачам музыкального образования с учетом мотивов, интересов, потребностей и возможностей обучающихся музыкальному искусству. |

| | |
|---|---|
| Контролировать и анализировать результаты собственной педагогической деятельности, оценивать уровни ее продуктивности, осмысливать эффективность педагогического взаимодействия с субъектами образовательного процесса. | Организовывать командную работу в процессе взаимодействия с администрацией, учителями, родителями обучающимися, работниками сферы искусства и культуры в процессе организации музыкального обучения и воспитания детей. |
| Анализировать возможные трудности, возникающие в ходе осуществления педагогической музыкальной деятельности. | Определять перспективы собственной педагогической работы по различным видам музыкальной деятельности. |

Как показал анализ научно-методических работ [114, 126, 132, 136, 178], достижение соответствующих результатов реализации коммуникативной и управленческой компетенций в процессе подготовки будущего учителя музыки на уровне бакалавриата обеспечивается путем освоения предусмотренного программами ряда вузов достаточно широкого перечня дисциплин общепрофессионального направления, среди которых: «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика», «Психолого-педагогический практикум», «Технологии и методики обучения музыке», «История музыкального образования и музыкально-педагогической мысли», «История и теория художественного образования». Объединяя содержательные компоненты данных дисциплин, мы получаем синтез учебных, научно-практических и методических знаний.

Сформированность у обучаемых соответствующих знаний и умений анализируются по ряду параметров, отраженных на рисунке 2.

Знание будущими учителями музыки общеучебных
целей обучения, методов, приёмов организации
деятельности учащихся на уроках музыки и во
внеучебное время



Рисунок 2 – Параметры сформированности у будущих учителей музыки знаний, способствующих освоению основ коммуникативной и управленческой компетентности

Творческий потенциал вышеуказанных дисциплин позволяет оценить способности будущего педагога к построению собственной методической системы и творческому преобразованию полученных в ходе профессиональной подготовки знаний, умений и навыков. Кроме того, в процессе развития коммуникативной и управленческой компетенций у будущих бакалавров, осваивающих интересующее нас направление подготовки, определенное внимание уделяется личностному развитию будущих педагогов музыки как субъектов профессиональной культуры (А.В. Наседкина, Е.В. Николаева) [137, 140]. Последнее, в свою очередь, подразумевает формирование творческого и духовно-нравственного потенциала студентов.

Подчеркнем, что духовно-нравственное развитие будущих учителей музыки осуществляется в процессе музыкально-эстетической деятельности на уроках и во время внеучебной работы с обучающимися по направлениям, связанным с их интеллектуальным, эмоциональным, творческим развитием и деятельностным обучением.

Еще одной важной компетенцией будущего учителя музыки является *просветительская* компетенция, позволяющая существенно расширить практическую сферу деятельности студентов посредством увеличения числа

музыкально-воспитательных мероприятий, организуемых вузом. Как отмечают Л.А. Пиджоян и И.С. Кобозева [154, 91], данная компетенция неразрывно связана с формированием *поликультурной* компетентности будущего учителя музыки. В то же время главенствующим условием результативного формирования поликультурной компетенции педагога-музыканта является следование принципу предметной и межпредметной структурной целостности содержания образования, включающей в том числе и региональный компонент содержания образования.

Решение проблем формирования *поликультурной* компетентности будущих педагогов-музыкантов возможно в случае обоснования и создания ряда педагогических условий, которые отражены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Педагогические условия общекультурного развития будущих учителей музыки в вузе

На основе результатов анализа научной литературы (О.В. Кулдыркаева, М.А. Лашкул, С.С. Лукашева) [103, 109, 116] можно сказать, что поликультурная компетенция формируется у будущих бакалавров музыкальной педагогики в ходе изучения следующих дисциплин: «История отечественного музыкального искусства», «История зарубежного музыкального искусства», «Музыкальный фольклор», «Гармония», «Русское хоровое искусство»,

«Интеграция изобразительного искусства и музыки». Анализ содержания перечисленных дисциплин позволяет говорить о том, что в ходе развития поликультурной компетентности у бакалавров осуществляется формирование представлений о следующих понятиях: типологии культур, роли музыкальной культуры в обществе, методах философско-культурологического исследования, применимых в сфере деятельности педагога-музыканта, а также о месте и роли России в развитии мировой музыкальной культуры.

Справедливости ради отметим, что региональный компонент музыкальной культуры народов России в содержании перечисленных дисциплин занимает незначительное место. Как правило, этот компонент чаще всего включается в содержание курса по истории русской музыки, спецкурса по истории музыки народов, населяющих регион. Некоторые элементы регионального компонента включаются в содержание таких дисциплин, как: «Анализ музыкальных произведений», «Народное музыкальное творчество», «Введение в гармонию и полифонию».

Значимым компонентом профессиональной компетентности будущего учителя музыки является *цифровая* компетенция. По мнению Н. Н. Тимошенко и С. В. Митрохиной [190], особенности цифровой компетенции будущих учителей музыки заключается в том, что они, в отличие от других учителей-предметников, овладевают средствами цифровых технологий наряду с освоением художественных средств музыкальной выразительности. Ряд структурных составляющих цифровой компетентности учителя музыки представлен на рисунке 4.

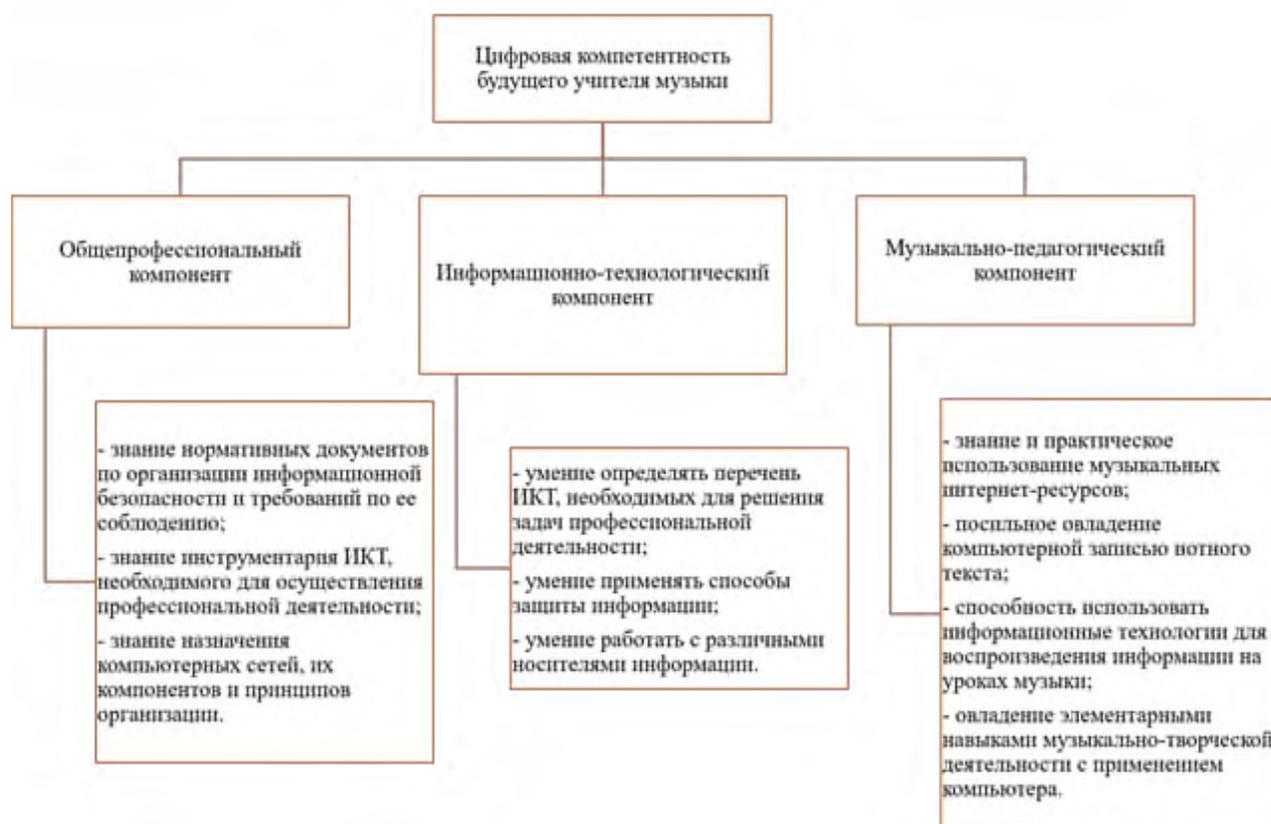


Рисунок 4 – Структура цифровой компетентности будущего учителя музыки (по Н.Н. Тимошенко и С.В. Митрохиной)

Как отмечают Л.З. Бородовская, З.М. Явгильдина [31], профессиональные компетенции по стандарту WorldSkills (R57), расписанные в разделе № 4 «Цифровизация музыкально-педагогической деятельности», практически соответствуют содержанию дисциплин «Музыкальная информатика», «Цифровые технологии в культуре и образовании», «Сбор и расшифровка музыкального фольклора». Данные дисциплины стали активно включаться в учебные планы подготовки будущих учителей музыки в условиях бакалавриата в ряде вузов: Российском государственном университете им. А. И. Герцена, Российском государственном социальном университете и Казанском государственном институте культуры.

В целом, на основе анализа работ Л.З. Бородовской, З.М. Явгильдиной [31], И.Б. Горбуновой, С.В. Мезенцевой [43, 44], М.Г. Кругловой [101], О.А. Сизовой [178, 179], Н.В. Чижиковой [202, 203], П.Т. Шахназаровой [205, 206] можно выделить следующие цифровые компетенции учителя музыки, которые

разработаны и внедрены в Казанском государственном институте культуры и Дагестанском государственном педагогическом университете (см. табл. 3).

Таблица 3 – Цифровые компетенции учителя музыки и возможности их формирования

| Компетенции | Дисциплины (которые по усмотрению вуза могут быть включены в учебный план), формирующие обозначенные компетенции |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - создает и достраивает индивидуальную траекторию саморазвития при получении основного и дополнительного образования, в том числе на образовательной цифровой платформе «УНТИ 2035» в рамках национального проекта «Кадры для цифровой экономики» (УК-6); - демонстрирует умение разрабатывать планируемые результаты обучения и системы их оценивания, в том числе с использованием ИКТ (ОПК-2); - планирует и организует деятельность основных участников образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ, в том числе с применением дистанционных и цифровых технологий («Яндекс. Телемост», «Сферум» и др. отечественные сервисы) (ОПК-7); - владеет навыками решения стандартных задач музыканта с применением информационных технологий на основе освоенных компьютерных программ (ОПК-9); - умеет использовать возможности компьютерных музыкальных программ и обучающих мобильных приложений для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-9); - владеет навыками реализации культурно-просветительских программ в соответствии с потребностями различных социальных групп, в том числе с использованием цифровых мультимедийных технологий, а также AR/VR-технологий (ПК-5) | <ul style="list-style-type: none"> «Музыкально-компьютерные технологии в образовании»; «Музыкальная информатика»; «Цифровые технологии в культуре и образовании»; «Мультимедийные технологии в искусстве»; «Основы композиции и компьютерной музыкальной аранжировки»; «Информационные технологии в музыке»; «Сбор и расшифровка музыкального фольклора» |

Таким образом, на основе анализа специальных компетенций, составляющих профессионально-педагогическую компетентность будущего учителя музыки, можно сделать вывод о том, что в процессе обучения в вузе студенты-бакалавры осваивают необходимый и достаточный объем дисциплин специального цикла, что является положительным результатом

междисциплинарной интеграции. Особенно ярко это просматривается в процессе анализа, разработки и внедрения ведущих компонентов организации профессиональной подготовки будущих учителей музыки (И.В. Москвина) [131, с. 5].

Как отмечает Н.В. Чижикова [202] в Тульском государственном педагогическом университет имени Л.Н. Толстого в процессе профессиональной подготовки студентов по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и профилю «Музыка» реализуются следующие компоненты профессиональной подготовки будущего учителя музыки, разработанные и реализованные Н.П. Шишлянниковой [209; 210]) (см. табл. 4):

Таблица 4 – Основные компоненты профессиональной подготовки будущего учителя музыки

| № | Компоненты профессиональной подготовки | Учебные дисциплины, направленные на реализацию компонентой профессиональной подготовки | Результат реализации компонентов |
|----|--|--|---|
| 1. | Музыкально-теоретический компонент | «Анализ музыкальных произведений», «История музыки», «Теория музыки», «Гармония», «Народное творчество», «Хороведение» и др. | Сформированная система частных, межпредметных и обобщенных знаний в области музыкальной теории, музыкальной отечественной и зарубежной истории, музыкальной литературы. |
| 2. | Музыкально-исполнительский компонент | «Музыкально-инструментальное исполнительство», «Вокальная подготовка», «Дирижирование», «Фольклорный ансамбль», «Специальный инструмент» и др. | Освоение традиций музыкальной культуры в процессе исполнения классических произведений, знание приемов игры на музыкальном инструменте; освоение вокально-хоровых навыков, техники дирижирования. |
| 3. | Музыкально-педагогический компонент | «Методика музыкального образования», «Музыкальная педагогика», «Музыкальная психология», «Образовательные | Формирование системы знаний, профессиональных умений и практических навыков в области методики преподавания музыки, музыкальной педагогики, музыкальной психологии, которые будут способствовать |

| | | | |
|--|--|-------------------|---|
| | | технологии» и др. | формированию педагогической компетентности. |
|--|--|-------------------|---|

Хотелось бы отметить, что реализация вышеуказанных направлений профессиональной подготовки будущих учителей музыки в рамках бакалавриата в совокупности с полученным опытом организации профессионально-педагогической деятельности в условиях педагогической практики будет способствовать формированию у студентов системы важных профессиональных умений и навыков, составляющих основу профессионально-педагогической направленности будущего учителя музыки (рис. 5).

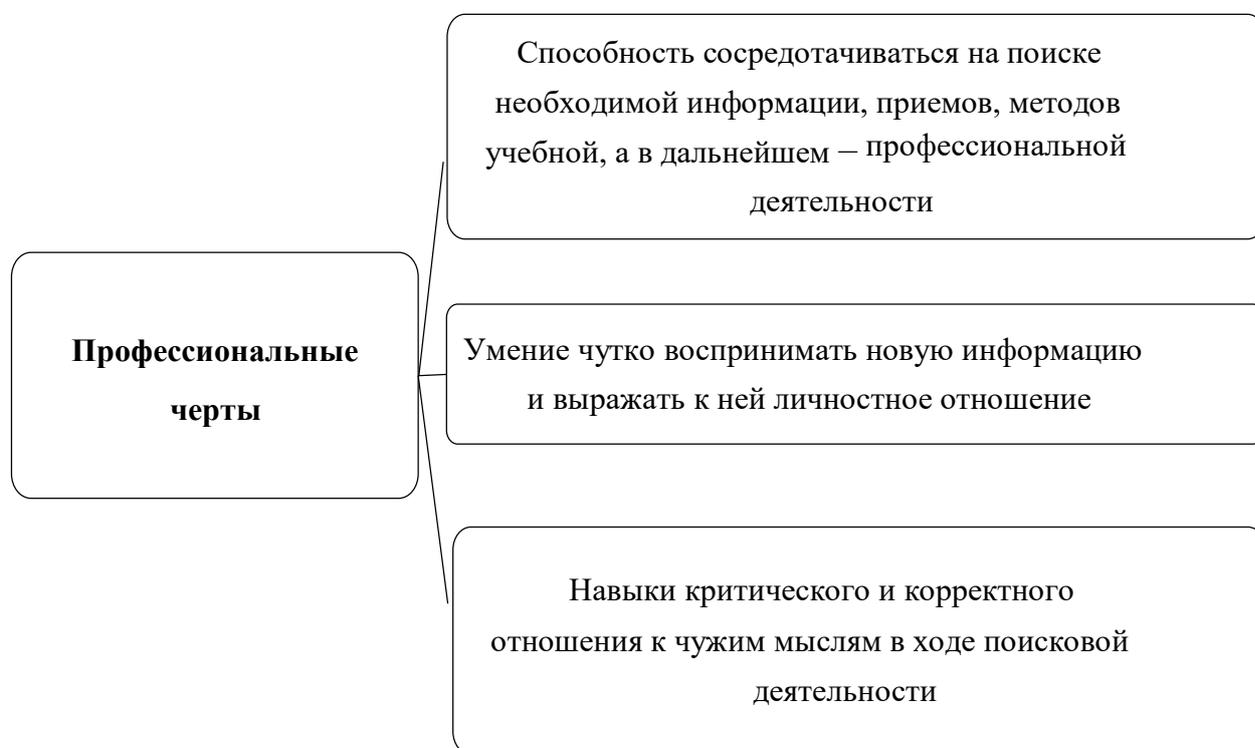


Рисунок 5 – Черты личности, составляющие основу профессионально-педагогической направленности будущего учителя музыки

Таким образом, анализ научной литературы, комплекса нормативных и учебно-методических материалов вузов, рабочих программ, связанных с подготовкой бакалавров музыкально-педагогического профиля, позволяет сделать следующие выводы:

- современное общество предъявляет высокие требования к уровню

подготовки будущих учителей музыки, осваивающих программу обучения на ступени бакалавриата: успешно освоившие этот профиль выпускники должны обладать развитой системой общекультурных, профессиональных и специальных компетенций;

- система профессиональной подготовки будущих учителей музыки ориентирована на подготовку педагогов, способных к саморазвитию и самостоятельному ориентированию в ключевых тенденциях, характерных для современного музыкального образования;

- успешное осуществление педагогом-музыкантом профессиональной деятельности обеспечивается сформированными основными компетенциями: исполнительской, методологической, музыкально-теоретической, коммуникативной, управленческой, креативной и цифровой;

- достижению положительных результатов по формированию компетенций у будущих учителей музыки способствуют внутрипредметная и межпредметная интеграция содержания комплекса дисциплин, направленных на подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов в области музыкальной педагогики;

- вузам предоставляется возможность самостоятельно формировать перечень образовательных программ и соответствующих им учебных дисциплин, направленных на формирование компетенций, отмеченных в Федеральном государственном образовательном стандарте, исходя из специфики культуры и традиций народов, населяющих конкретный регион страны, с учетом современных социокультурных условий и требований к процессу профессиональной подготовки;

- высокими дидактическими возможностями в общеобразовательных организациях обладают учебные дисциплины, базирующиеся на реализации регионального компонента, отражающего специфику культуры и традиций данного региона и способствующие проведению музыкально-эстетической и культурно-просветительской деятельности учителей музыки среди учащихся,

родителей, педагогов и представителей общественности.

Резюмируя вышеизложенное, вслед за такими исследователями вопроса, как И.В. Москвина [131], И.Б. Горбунова, С.В. Мезенцева [45], отметим актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей музыки:

- недостаточная практическая реализованность в образовательной практике межпредметных связей между музыкально-художественными предметами и дисциплинами других циклов;

- недостаточность учета региональной культурной специфики в ходе организации образовательного процесса при подготовке будущих учителей музыки;

- недостаточное владение выпускниками – будущими учителями музыки цифровыми компетенциями в области музыкального образования, не позволяющее молодым специалистам широко использовать современные цифровые технологии для сохранения культурного наследия региона и использования цифровых ресурсов в процессе реализации регионального компонента в процессе профессиональной педагогической деятельности;

- недостаточный уровень готовности выпускников бакалавриата направления «Педагогическое образование» профиль «Музыка» к реализации регионального компонента, как важной составляющей формирования у студентов гражданских и патриотических качеств личности.

Между тем, основные проблемы в области музыкального профессионального образования могут быть разрешены при условии наличия у учёных и педагогов-практиков мотивации и проявления с их стороны интереса и инициативы, направленных на освоение и внедрение современных педагогических и информационно-коммуникативных технологий в процесс подготовки современных учителей музыки. Рассмотрению основных особенностей подготовки будущих музыкальных педагогов в отечественных вузах с учетом практической реализации регионального компонента в

образовательном процессе, будет посвящен параграф 1.2 настоящей диссертации.

1.2 Отечественный опыт практической реализации регионального компонента в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки

Термин «регионализация» неразрывно связан с такими компонентами понятийного аппарата, как «регион», «краеведение», «регионоведение», «регионализм». В то же время термин «регион» в основном характеризуется расширенным критерием, который применяется в целях позиционирования крупных геополитических, физико-географических, экономико-географических и иных территориальных образований (Л.А. Калантарян) [86].

Термин «региональный компонент» применяется в педагогической науке достаточно часто и вариативно. В рамках разнообразия имеющихся элементов терминологии большинство представителей научного сообщества понимают его, как «введение в содержание и организацию образовательных процессов школы или вуза (социализация личности, воспитание, обучение) материала, отражающего историко-культурное, природно-экологическое, географическое, а также этнографическое, своеобразие региона, где находится данное образовательное учреждение» (Л.Ф. Греханкина [50, с. 44]).

Как отмечают М.М. Шабанова, Р.Р. Алиева [204], Л.С. Малявина [122], широкая представленность регионального компонента в ОПОП должна способствовать повышению общей квалификации выпускников и их конкурентоспособности в условиях своего региона, так как формирует у будущих специалистов представления о демографической, поликультурной, экономической и социальной специфике региона проживания.

По мнению ученых, изучающих проблемы регионализации образования (Э.С. Алешина, Н.И. Ануфриева, Л.Ф. Иволина, Е.В. Корытько, Н.Р. Туравец,

И.Н. Хазеева), это способствует совершению выпускниками сознательного выбора территории для дальнейшего проживания, места, к судьбе которого человек желает ощущать свою сопричастность. Реализация региональной составляющей в сфере педагогического образования музыкальной направленности подразумевает разработку уточненных локальных программ, что означает, что содержание образования должно постоянно дополняться культурологической и краеведческой информацией.

Применительно к специализированной подготовке непосредственно будущих учителей музыки, региональный компонент реализуется в программах с учетом национальной специфики музыкальной культуры (А.А. Юферова) [213]. При определении национальной специфики следует учитывать такие составляющие:

- характерные черты образовательной платформы региона;
- определяющие черты социокультурного и социального пространства субъекта, на территории которого реализуется образовательный процесс;
- оценочные признаки регионально-федерального регулирования системы образования» (А.В. Наседкина) [137].

Региональный компонент педагогического образования в сфере музыки направлен на освоение выпускниками музыкального наследия национальной культуры и ознакомление их с национальными традициями региона. Процесс регионализации системы образования в нашей стране играет важную роль. В этой связи закономерно, что проблеме сохранения национальной культуры и её влиянию на образование придавалось большое значение на протяжении всей истории централизованной системы подготовки учителей музыки в Российской Федерации.

В советский период, особенно, в течение XX века, проблемам подготовки кадров для системы музыкального образования уделялось особое внимание [140]. Так, например, в первой половине 1920-х гг. активность педагогов-исследователей и практиков, работавших в данном направлении,

начинает сосредотачиваться на проблемах реализации регионального компонента в процессе специализированного обучения будущих педагогов-музыкантов.

Важный период внедрения регионального компонента в структуру подготовки педагогов-музыкантов приходится на 1950-1960-е годы. Обновление в сфере музыкально-педагогического образования в эти годы связано, прежде всего, с открытием в педагогических вузах музыкально-педагогических факультетов и кафедр. В этот период появляется особый интерес к национальному аспекту музыкального образования, который стал следствием проведения большой музыкально-просветительской работы на региональном уровне.

С 1970-х годов актуализируются вопросы, связанные с подготовкой кадров для системы регионального музыкального образования. В частности, внимание сосредотачивается на проблемах роли и места регионального компонента в процессе развития методической грамотности у будущих музыкальных педагогов, работающих в дошкольных учебных организациях и общеобразовательных школах конкретных регионов страны [144].

В настоящий период развивается единая система музыкально-педагогического образования в РФ, что выражается во внедрении федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), подразумевающих систему обязательных требований к образовательным программам среднего (полного) общего, начального профессионального, начального общего, основного общего, среднего профессионального и высшего образования образовательными учреждениями, прошедшими процесс государственной аккредитации.

Как отмечают Е.Е. Бойцова и С.М. Тищенко [29], в ФГОС в определенной степени отражены требования к реализации регионального компонента в процессе обучения на всех уровнях образования, в том числе и музыкально-педагогического, получаемого на уровне высшей школы.

Таким образом, в стандартах современной системы образования по подготовке будущих учителей выделяется компетенция, связанная со способностью учитывать региональный компонент в педагогической деятельности по профилю направления подготовки [146], что в свою очередь в еще большей степени подчеркивает актуальность данного исследования.

Как отмечают отечественные исследователи (Л.И. Алмосов, Н.М. Борытко, А.Ф. Григорьев, Е.В. Волобуева, Л.А. Калантарян), соответствующий процесс обусловлен тем, что современное общество нуждается в специалистах, востребованных на локальных (региональных) рынках труда. Так, Л.А. Калантарян и А.Ф. Григорьев подчеркивают, что у молодого профессионала должна быть сформирована система знаний, касающихся особенностей культуры соответствующего субъекта федерации. Вместе с тем, понимание значимости регионального компонента не снижает важности федерального компонента в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов – учителей музыки. Определенная направленность каждого из компонентов (федерального и регионального) позволяет существенно гармонизировать процесс их освоения (см. табл. 5).

Таблица 5 – Соотношение значимости федерального и регионального компонентов в системе подготовки будущих учителей музыки

| Компонент | |
|---|---|
| Федеральный | Региональный |
| Обеспечение общности образовательной платформы на территории всего государства. | Реализация стремления обучающихся непосредственно к познанию культуры этнически выраженного субъекта. |
| Иммерсия личности обучающегося в структуру мировой и отечественной культуры. | Эффективное использование квалифицированных педагогических кадров в образовательном пространстве как страны, так и конкретных регионов. |

Как видим, в государственных стандартах педагогического образования предусмотрено освоение регионального компонента для всех профилей

обучения, в том числе для профиля «музыка», что связано с поликультурным образовательным пространством современной России (Л.А. Калантарян, Л.С. Майковская) [85, 119]. В каждом территориальном субъекте РФ изучается, помимо общемировой и общероссийской музыкальной культуры, специфическая музыкальная культура данного региона, что позволяет сохранить музыкальную самобытность и традиции народов страны.

Внедрение регионального компонента в образовательный процесс подготовки учителей музыки направлено на решение ряда задач:

- реализацию потребностей региона в педагогах, способных изучать, развивать, транслировать, приумножать музыкальную культуру региона;
- подготовки педагогов – учителей музыки, способных приобщить обучающихся к народной музыкальной культуре и национальным традициям [73].

Анализ научной литературы (Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова) [5] показал, что создание региональной системы музыкально-педагогического образования проходит в три этапа (табл. 6).

Таблица 6 – Этапы развития региональной системы музыкально-педагогического образования

| № п/п | Содержание этапов |
|--------|--|
| 1 этап | Адаптация существующих образовательных программ федерального уровня к особенностям их функционирования в образовательных учреждениях субъекта Российской Федерации, учитывающим национальные традиции и культуру. |
| 2 этап | Включение в учебные программы и планы дисциплин, связанных с музыкальной культурой региона (региональный компонент) и охватывающих музыкальные фольклорные произведения, произведения национальных композиторов, внёсших свой вклад в развитие музыки в регионе в советский и современный периоды. |
| 3 этап | Взаимодействие (социальное партнерство) вуза с различными общественными объединениями, творческими музыкальными союзами, учреждениями дополнительного музыкального образования, общеобразовательными учреждениями региона и т.д. с целью создания музыкально-образовательной среды региона. |

Таким образом, регионализация специализированного обучения будущих педагогов в сфере музыкального искусства нацелена на конструирование доступной музыкально-образовательной среды для всех жителей региона, вне зависимости от их национальности и вероисповедания. Данный процесс облегчает переход на субъект-субъектную модель в соответствующем сегменте отечественной системы образования. В этой связи О.В. Кулдыркаева [103] отмечает, что изучение регионального компонента способствует «раскрытию музыкально-творческих способностей студентов», предоставляя им широкие возможности для усвоения ценностей народной музыкальной культуры.

В русле процессов регионализации отечественной системы музыкально-педагогического образования актуализируется задача сохранения и устойчивого развития общей образовательной платформы на территории РФ (А.В. Купавцев) [105]. Как отмечает З.А. Алиева, система музыкального образования опирается и учитывает региональные особенности, является открытой, рефлексивной и саморегулирующейся [8, с. 47].

Существует передовой педагогический опыт ученых и педагогов музыкально-педагогического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), в котором получили отражение этнические музыкальные особенности Республики Башкортостан через включение в учебный процесс подготовки учителей музыки следующих дисциплин: «Башкирский музыкальный фольклор», «Башкирская академическая музыкальная культура», а также «Башкирская музыка «нового времени». В процессе изучения этих курсов формируется музыкальная культура данного региона, имеющая академическую направленность и изучение национального фольклора. В целом, теоретическая и практическая составляющие обучения будущих учителей в сфере музыкального искусства, которые будут заниматься педагогической деятельностью на территории республики, подразумевает

знакомство с богатым музыкальным фольклорным материалом, изучение творчества местных башкирских композиторов, популяризации музыкальной башкирской культуры и национальных традиций.

Опыт профессорско-преподавательского состава этого вуза по внедрению региональной составляющей включает также процесс методической подготовки, которая сопряжена со следующими аспектами:

- освоение будущими учителями музыки приемов изложения материала, затрагивающего особенности развития музыкальной культуры субъекта и его историю;
- обучение студентов отбирать произведения башкирской музыки при определении содержания музыкального материала для учебных целей;
- формирование у будущих педагогов навыков и умений, позволяющих полноценно и гармонично использовать материал которые сопряжены с полноценным и гармоничным применением специализированных знаний из сферы этнически выраженной музыкальной культуры в педагогической деятельности.

Осваивая указанные выше дисциплины, студенты изучают народные музыкальные произведения, знакомятся с творчеством современных башкирских композиторов и исполнителей. Все это способствует сохранению этнически выраженных музыкальных традиций башкирского народа [50].

Кроме того, широко известен опыт педагогов факультета музыкального образования Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (ФГБОУ ВО НГУ им. Ярослава Мудрого), силами которых решается важная педагогическая задача по обучению специалистов, проявляющих готовность к конструктивному диалогу в рамках российской и региональной музыкальных культур, а также интеграции различных аспектов культурологической и исторической направленности [159]. В данном вузе региональная составляющая включается во всех дисциплинах, изучаемых

студентами, обучающимся по соответствующему направлению подготовки. При этом субъекты образовательных отношений учитывают в своей деятельности тот факт, что межпредметные связи должны обеспечиваться за счет культурологической и исторической направленностей, адаптированных в концепции университетской подготовки педагогов в сфере музыки. Содержание образования в данном вузе включает следующие направления:

- предметную подготовку (теоретические, методические и музыкально-исполнительские дисциплины);
- дисциплины общепрофессиональной и специальной (педагогической и психологической) направленности;
- учебные дисциплины общегуманитарной (культурологической и исторической) направленности.

Обучающиеся данного университета исследуют особенности различных этапов истории развития музыкальной культуры с учетом региональной составляющей в процессе межпредметного освоения следующих дисциплин: философии, истории русской музыки, культурологии, истории педагогики, мировой художественной культуры, истории отечественного музыкального образования, а также истории России.

Эксклюзивный педагогический опыт, оригинальный по содержанию, логике, методам и технологиям реализации регионального компонента и включения его в учебные программы и планы подготовки существует в Федеральном государственном образовательном учреждении высшего образования «Волгоградский государственный университет» (ФГБОУ ВО ВолГУ). Ученые и преподаватели данного вуза понимают реализацию регионального компонента в содержании педагогического образования музыкальной направленности как «перманентного процесса обучения и совершенствования всесторонней личности, готовой проявлять любовь к российскому и этнически выраженному музыкальному искусству, а также уважение к культурному наследию». Соответственно, цель его интеграции в

образовательный процесс заключается в вооружении студентов умениями и навыками, связанными с адекватным восприятием и передачей этнически выраженных музыкальных ценностей с учетом культурных традиций, характерных для Волгоградской области. При этом значительное внимание уделяется индивидуальной активности обучающихся, которая подразумевает организационную структуру музыкального этнически выраженного образования, а также концепцию педагогических условий, реализация которых способствует освоению обучающимися музыкально-исполнительских навыков, умений и профильных знаний, полученных в процессе научной, исполнительской и педагогической деятельности.

Индивидуальная работа будущих педагогов в сфере музыкального искусства, в данном университете, направлена на достижение следующих задач:

- развитие у будущих учителей музыки критического мышления и личностного потенциала, направленного на самосовершенствование, самопознание, саморазвитие и самореализацию;
- усвоение обучающимися теоретической информации и освоение практических умений, их трансформация в измененных условиях учебного процесса;
- овладение практическими (специализированными и общеучебными) навыками и умениями в процессе неоднократного их применения в различных музыкально-исполнительских условиях;
- развитие когнитивных способностей и инициативности у студентов в процессе музыкально-эстетической и творческой деятельности.

Так, например, в результате изучения песенного фольклора индивидуальная работа обучающихся рассматривается как самостоятельная и коллективная деятельность, ориентированная на выполнение сложных дифференциальных музыкально-педагогических учебных заданий.

Широко используется региональный компонент в образовательном пространстве Федерального государственного образовательного учреждения

высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО ВГПУ), который получает свою реализацию при изучении истории, социологии, конфликтологии, этнографии и других гуманитарных наук. В ходе их освоения внимание уделяется фольклорной и культурологической составляющим музыкального образования. Особое место в данном процессе занимает вокальная и хоровая подготовка студентов.

Педагогический опыт подготовки учителей музыки с учетом внедрения регионального компонента изучен и обобщен на базе музыкально-педагогического факультета Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» (ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И.Я. Яковлева). Для данного заведения характерно то, что региональный компонент процесса профессиональной подготовки реализуется в основном средствами внеаудиторной работы. В этой связи среди ее видов важное место занимает организация и проведение культурно-массовых мероприятий. В этой связи важное место отводится такой форме внеаудиторной работы, как организация и проведение культурно-массовых мероприятий. В ходе них студенты, обучающиеся по профилю «музыка», занимаются концертно-исполнительской деятельностью на различных уровнях: университетском, городском, региональном и всероссийском. С точки зрения настоящего исследования примечательно, что многие из указанных музыкальных мероприятий проходят с участием ведущих солистов, а также региональных музыкальных коллективов, в том числе Чувашской государственной академической капеллы. В процессе реализации регионального компонента во внеучебной деятельности на музыкально-педагогическом факультете университета проводятся конкурсные мероприятия тематической направленности. Тематика многих из них относится к музыкальной культуре обозначенного субъекта, в том числе: республиканский конкурс студентов-дирижеров, посвященный дню рождения И. Я. Яковлева,

конкурс студентов-вокалистов «Народная песня и современная песня». Внеаудиторная музыкально-творческая активность способствует раскрытию тех качеств студентов вуза, которые они не всегда могут продемонстрировать в процессе учебной деятельности, в том числе с учетом применения компонентов региональной составляющей.

Интересный педагогический опыт обучения специалистов по направлению подготовки бакалавра 44.03.05 «Педагогическое образование», профили «Музыка» и «Дополнительное образование» отражен в учебных программах и планах Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (ГБОУ ВО СГПИ). Для этих направлений была предусмотрена дисциплина «Региональный этно-художественный компонент в общем и дополнительном музыкальном образовании» [150] и разработаны её программа и учебно-методический комплекс, который нацелен на изучение художественно выраженных этнических черт музыки такого многонационального субъекта РФ, как Ставропольский край.

Предметной основой профильной образовательной программы являются расширенный краеведческий материал, а также опубликованные авторские учебные пособия. Изучение обозначенной дисциплины подразумевает три этапа, в процессе освоения которых содержание каждой темы учебных занятий углубляется и в значительной степени расширяется за счет включения регионального компонента. В частности, на первом этапе освоения содержания дисциплины «Региональный этно-художественный компонент в общем и дополнительном музыкальном образовании» предусмотрено изучение ее основных терминов, а также получение обобщенных представлений об историко-культурном и этническом уникальном своеобразии региона, а также об истоках его музыкальной культуры и его музыкальных традициях.

Обучающимися осваиваются следующие темы:

- особенности этнического состава Ставропольского края;
- возникновение казачьих сообществ в регионе; история заселения Ставрополя и музыкальные традиции края;
- традиционная культура казачества и славянского населения региона, кавказских и тюркских народов;
- особенности развития музыкальной культуры Ставрополя;
- специфика и жанровое своеобразие регионального фольклора и музыкального наследия Ставропольского края: прошлое, настоящее и будущее.

При изучении указанных тем студенты разрабатывают терминологический словарь, переходят к формированию знаний, затрагивающих этнические особенности ментальности населения Ставропольского края. В ходе такой работы у обучающихся развиваются способности к исследованию исторических предпосылок, способствующих пониманию культурно-исторических традиций, со временем совершенствующихся в регионе.

На втором этапе осуществляется дополнение предметного содержания учебных тем путем самостоятельного изучения краеведческого музыкального материала. Целью данного этапа является формирование исторических знаний и личностных представлений обучающихся об особенностях поликультурных и межэтнических процессов, происходящих в регионе. Это, в свою очередь, предполагает углубление знаний студентов о наиболее существенных чертах развития и интеграции традиционных национальных музыкальных культур в рамках исследуемого субъекта [90; 91]. На этом этапе изучаются следующие темы: «Становление музыкального образования на Ставрополье», «Формирование региональной профессионально музыкальной культуры», «Фольклор как основа этнического самосознания», «Взаимодействие песенных фольклорных жанров казачьей и славянской культуры», «Межэтнические и поликультурные процессы в Ставропольском крае». Изучение данного материала способствует формированию у будущих учителей музыки мировоззренческого восприятия, приближающего обучающихся к пониманию

фундаментальной сущности поликультурных и межэтнических процессов на территории субъекта Российской Федерации.

Результатом изучения данного курса является: формирование знаний у студентов по проблемным вопросам истории и современного состояния музыкальной культуры региона, развитие их творческого музыкально-педагогического мышления, развитие мотивации, интереса, потребности и способности к восприятию региональной музыкальной культуры как музыкально-национального наследия.

На третьем этапе изучения курса «Региональный этно-художественный компонент в общем и дополнительном музыкальном образовании» в целях формирования личностно-ориентированных качеств студентов – будущих учителей музыки изучались следующие темы: тенденции развития музыкальной культуры Ставропольского края; творчество представителей композиторской школы Ставрополья; стратегия развития музыкально-педагогического образования в Ставропольском крае. В результате освоения содержания рассмотренной программы у будущих педагогов-музыкантов формируется комплексное представление о региональной музыкальной культуре, ее специфике, современных музыкальных тенденциях в крае.

Таким образом, краткий анализ передового педагогического опыта подготовки учителей музыки в ведущих вузах Российской Федерации позволяет говорить о том, что региональный компонент процесса профессиональной подготовки данных специалистов функционирует за счет интеграции содержания традиционной и специализированной музыкальных культур. Это позволяет воспитывать будущих учителей музыки, которыми музыкальная культура региона будет восприниматься как комплексное развивающееся явление российской культуры.

Ознакомившись с современными подходами к технологиям обучения будущих учителей музыкального искусства, мы сделали вывод, что назрела необходимость включить изучение национальной музыки в образовательный

процесс подготовки педагогов-музыкантов. Исследования степени адаптации этнической составляющей к образовательному процессу как на этапе теоретической подготовки будущих учителей, так и на этапе педагогической практики в учебном заведении, проводимые многими учеными-теоретиками, являются подтверждением необходимости реализации регионального компонента в процессе обучения учителей музыки.

Мнения ученых-теоретиков по поводу внедрения регионального компонента в процесс обучения разделились: одни ученые считают, что изменения должны быть внесены в образовательные программы общеобразовательных учреждений, другие – что исключительно в образовательные программы профильных музыкальных школ.

Далее, подчеркнем, что включение регионального компонента в содержание учебных планов и программ высших образовательных организаций страны – это только один из шагов решения поставленной проблемы. Общим мнением исследователей данного вопроса признаётся актуальность, и даже острая необходимость, разработки *эффективных педагогических и информационно-коммуникативных технологий*, которые помогут будущему учителю музыки адаптироваться в современной образовательной реальности регионального учебного заведения. Так, например, С.В. Михайловой рассматривается технология обучения учителей музыки при помощи разбора вербальной составляющей песенных образцов, что определяет знание национального языка как одно из обязательных условий в процессе реализации регионального компонента. Эта технология, будучи трудоемким процессом, может вызвать определенные сложности при применении в начальных классах общеобразовательной школы. Проблема заключается в том, что изучение местного языка, выступающего в качестве государственного на региональном уровне, может усложняться его фонетическими и грамматическими особенностями. В случае, если национальный язык отличается спецификой гортанных звуков, для его

изучения необходимы следующие условия: общение в семье на этом языке, активная языковая среда и преподавание национального языка и литературы в школе. Только все эти факторы, взятые в совокупности, помогут сохранить национальный язык как главное условие этнической идентификации. Усилия учителя музыки в решении этой проблемы остаются незначительными, хотя его вклад может стать весомым в сохранении национальной культуры и усилении самоидентификации ее носителей.

Учитывая обозначенную проблему, С.В. Михайлова на примере якутского языка предлагает ряд техник, помогающих благодаря музыке освоить якутский язык и беспрепятственно понимать устную речь. Результаты исследования упомянутого автора свидетельствует о том, что технология обучения будущих учителей музыки с учетом результатов педагогической активности учителей русского, якутского и иных языков может оказаться полезным подспорьем для расширения потенциальных педагогических возможностей при дальнейшем обучении музыке [129].

Кроме того, справедливо и обратное утверждение о том, что музыкальная подготовка помогает освоению языка вне зависимости от степени его сложности.

В современных педагогических технологиях используются междисциплинарные связи для формирования у учащихся более глубокого понимания изучаемого предмета. К сожалению, мы не можем привести другой пример использования педагогических технологий специалистов лингвистического направления в музыкальной педагогике, кроме выше обозначенного. При этом полезность результатов междисциплинарного обучения наглядна ввиду возможности музыки расширять лингвистический потенциал обучаемого. Кроме того, справедливо и обратное утверждение о том, что музыкальная подготовка помогает освоению языка вне зависимости от степени его сложности. На примере якутской образовательной среды также показана возможность реализации технологии сопровождения

индивидуальной образовательной траектории обучаемого. Уникальность применения этой технологии учителями музыкального искусства состоит в возможности раскрытия личностного потенциала обучаемого при помощи музыки. Для обучаемых, являющихся носителями соответствующей этнической культуры, применение технологии индивидуальной траектории зачастую оказывается более результативным, что обосновывает предпочтительность ее использования как при подготовке будущих учителей, так и в их дальнейшей работе [209]. Обучение будущего педагога применять технологию индивидуальной траектории в настоящее время осуществляется в контексте инклюзивного образования или при необходимости обеспечить обучаемому индивидуальный подход. Так как основной целью занятий музыкой является развитие творческих способностей человека, то индивидуальная траектория для будущих учителей музыки должна означать умение раскрыть различные таланты и способности обучаемых при помощи музыкальных приемов и средств.

В работе коллектива авторов Т.П. Гордиенко, Л.П. Ильченко и М.Ю. Кучеренко [47] рассматривается методика обучения будущих учителей музыки применению информационно-коммуникативных технологий. Согласно полученным данным, цифровые средства могут позволить будущему учителю музыки работать с музыкальными композициями при помощи аранжировки, оцифровки звуков и обработки с целью дальнейшего преобразования композиции в иной творческий результат. Точно также ИКТ могут быть использованы при работе с национальной музыкой. Авторы раскрывают технологический потенциал цифровизации, отталкиваясь от стандартного и классического восприятия музыкальной композиции учителем. Учитель имеющий соответствующие технические навыки расширяет свои педагогические возможности. Поэтому овладению ИКТ в процессе педагогической подготовки необходимо уделять дополнительное учебное время.

Интересным представляется точка зрения И.Б. Горбуновой и С.В. Мезенцевой [43; 45], которые считают, что применение современных цифровых технологий в изучении музыкальных произведений, в том числе и музыкального фольклора, позволит познакомить обучаемых с теми композициями регионального наследия, которые недостаточно представлены в информационном поле будущих учителей музыки, обеспечив повышенный интерес к ним со стороны студентов. Созданная на базе РГПУ им. А.И. Герцена учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии», в функционирование которой вносят существенный вклад И.Б. Горбунова и С.В. Мезенцева, занимается сбором и каталогизацией записи образцов традиционной музыки различных народов, населяющих Россию [45]. Данные образцы используются в образовательном процессе подготовки будущих музыкантов различных региональных вузов страны. Знакомство с ними происходит в рамках повышения квалификации учителей музыки, которое проводится на базе данного университета.

Несомненно, народная песня, аранжированная учителем музыки с элементами современных мелодий или с добавлением современных музыкальных инструментов, позволит обеспечить адекватное восприятие студентами образцов фольклора и обеспечит общность между музыкальным наследием народа и современными ценностями обучаемых. Этот научный взгляд подразумевает дополнение образовательной программы специальными дисциплинами и отдельными практикумами, которые позволят обеспечить будущих учителей музыки некоторыми навыками звукорежиссуры. Как правило, в настоящее время техническая подготовка предусмотрена преимущественно для специалистов, которые не планируют использовать свои навыки в образовательной системе. Учителя музыки не всегда обладают навыками аранжировки или цифровой обработки музыкальных композиций, что снижает потенциальное качество обучения элементам регионального компонента нестандартными педагогическими методами.

В подтверждение перспективности рассматриваемой технологии необходимо отметить результаты исследования, проведенного М.Л. Космовской [98] на базе Курского государственного университета. Данный автор отмечает, что в вузе функционирует музыкальная лаборатория, которая адаптирует последние достижения науки и цифровизации для того, чтобы помочь будущим учителям музыки создавать ресурсы для обучения, которые потом можно будет использовать на учебных занятиях. Цифровые ресурсы позволяют создавать музыкальные материалы и адаптировать региональный компонент в контексте мировой музыкальной культуры. Применяемая технология находит положительный отклик у студентов, которые, помимо общей педагогической подготовки, расширяют собственные возможности для создания авторских дидактических материалов на основе отечественных и зарубежных музыкальных композиций для использования в дальнейшей педагогической практике.

Рассматриваемая технология полезна с позиции использования регионального компонента тем, что она позволяет будущим учителям музыки освоить прием сравнения, к примеру, классической музыки и творческих поисков, специфики применения региональными композиторами различных жанров или адаптации фольклора под современные формы музыкального искусства. Будущий учитель музыки одновременно совершенствует навык построения педагогического процесса, в том числе путем включения учебных материалов этнической направленности, которые полезны для обучаемых при освоении ключевых компонентов теории и истории музыки.

М.Л. Космовская отмечает, что функционирование музыкальной лаборатории положительно воспринимается музыковедами, так как апробация регионального компонента педагогами университета и будущими учителями музыки в результате дополняется уточненными образовательными сведениями в сфере музыкознания, звукорежиссуры и музыкальной педагогики [98]. Внедрение информационно-коммуникативных технологий в процесс

музыкального обучения расширяет педагогические возможности студентов, которым полученные навыки позволяют становиться полифункциональными педагогами и впоследствии трудиться в качестве учителя музыки, педагога-организатора и музыкального руководителя.

Продолжая анализировать возможности развития цифровой компетенции будущих учителей музыки обратимся к мнению Е.В. Николаевой и И.В. Нартовой [139], которые считают, что электронные возможности обогащают педагогическую подготовку будущих учителей, позволяя совместить этническое наследие народов России и музыкальную культуру народов других стран. Обозначенный подход может расширить образовательный потенциал занятий музыкой, так как на практике реализуется так называемая этнографическая музыкальная парадигма. Обучение будущих учителей музыки информационным технологиям в дальнейшем способствует многообразию аудиальной составляющей образовательного процесса, в котором принимают участие непосредственно обучаемые.

Авторы считают, что этнический компонент должен стать для будущего учителя музыки инструментом развития музыкальной интонации обучающихся, что указывает на решение ранее указанной проблемы лингвистической направленности. Как упоминалось ранее, некоторые языки достаточно сложны для восприятия из-за многоаспектности фонетики. Применение цифровых технологий при подготовке учебных материалов с этническим компонентом может обеспечить результативность лишь при формировании у обучаемых интонационного навыка.

При стандартном обучении классической музыке интонация имеет огромное значение для исполнителя, поскольку восприятие звучания музыкальных инструментов зачастую требует от обучаемых многодневной работы. Практикующим музыкантам известно, что развитие интонации возможно при участии голоса исполнителя, что особенно часто встречается в этнической музыке. Некоторые музыкальные жанры, относящиеся к

региональному компоненту, расширяют слуховое восприятие обучаемого, который не только совершает «музыкальное путешествие», но также познает многообразие жизни через глубину культуры другого народа. Дополнительно обучаемый обретает навыки идентификации голоса, устной речи, смысловой направленности музыкального произведения, что определяет полноту интерпретации и воспроизведения музыкального материала.

Несомненно, технология применения информационных и цифровых возможностей расширяет инструментарий, используемый в подготовке будущих учителей музыки. Вместе с тем, нельзя согласиться с Е.В. Николаевой и И.В. Нартовой, что техническая сторона неизбежно влечет за собой наличие у будущего учителя-музыканта комплекса специфичных слуховых навыков [139]. Таким образом, необходимо обучить учителя музыки не только педагогическим технологиям, но и умению учитывать необъятные возможности использования этнического музыкального наследия в процессе освоения технических и исполнительских навыков.

Таким образом, внедрение в учебные программы, планы и учебный процесс содержания педагогических технологий реализации регионального компонента становится важным этапом подготовки будущего учителя. Также значимым элементом готовности студентов-бакалавров к педагогической деятельности в качестве учителя музыки является разработка и обоснование *форм и методов реализации регионального компонента*. Как считает И.П. Матиевич [127], в качестве технологии инновационного обучения будущих учителей музыки достаточно предусмотреть проведение мастер-классов и специализированных конкурсов на уровне вузов, тематика которых включает региональный аспект. Логика этого научного воззрения состоит в том, что этническая музыка выступает отражением мирового и отечественного музыкального наследия и создается по тем же музыкальным законам, и это позволяет региональному компоненту стать основой процессуальной стороны включения этой музыки в основные образовательные программы.

Согласно позиции И.П. Матиевич, ценность мастер-классов и конкурсов, посвященных исполнению этнической музыке, состоит в возможности формирования источниковедческой базы у будущих учителей музыки. Таким образом, на этапе начала педагогической активности выпускник уже будет обладать некоторым количеством этнических композиций и педагогическим арсеналом приобщения обучаемых к региональному компоненту [127]. Содержательная часть источниковедческой базы с высокой вероятностью может отличаться апробированными на практике и рекомендованными профильным сообществом музыкальными композициями, способными обладать выраженной педагогической ценностью.

Справедливость данной научной точки зрения подтверждается позицией Э.Б. Абдуллаевой, которая на примере использования музыкального фольклора Республики Дагестан иллюстрирует тот факт, что в педагогическую подготовку будущих учителей для их приобщения к национальной музыкальной культуре достаточно включить ряд образовательных мероприятий этнически выраженной тематики. Согласно автору, имеющиеся в основной образовательной программе теоретико-методологические подходы для восприятия обучаемыми национальной музыки позволяют будущим учителям адаптировать педагогические технологии с учетом этнического компонента [1]. В качестве дополнительного элемента педагогической технологии она считает необходимым добавить обязательное прослушивание и исполнение композиций фольклорного наследия с начала обучения учащегося в общеобразовательной организации. Соответственно, проведение мастер-классов и специализированных конкурсов, предложенных И.П. Матиевич, может обеспечить будущего учителя инструментарием поэтапного приобщения обучаемых к региональному музыкальному наследию.

Стоит отметить, что в педагогическом сообществе выделяется научная точка зрения, согласно которой получение знаний, требующихся для введения регионального компонента в школе, студентам следует использовать не только

учебное время в вузе, но и в дальнейшем те возможности, которые даёт *самосовершенствование и саморазвитие* дипломированному педагогу. В частности, Т.А. Тонких [191] считает, что региональный аспект музыкального образования более эффективно реализовать в рамках повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Автор аргументирует свое утверждение тем, что тематическая дополнительная профессиональная подготовка должна соответствовать специфике обучения в образовательном учреждении с учетом особенностей региона страны, в котором работает учитель. В случае, если региональный компонент предусмотрен в образовательном учреждении в качестве дополнительной составляющей, учитель музыки также должен ориентироваться на этническую музыку в рамках занятий.

В настоящее время, как отмечает Т.А. Тонких [191], отсутствуют какие-либо образовательные критерии для внедрения музыкального регионального компонента в учебные планы вузов и ДПО, и соответственно, отсутствует приоритет в педагогической подготовке будущих учителей навыкам приобщения обучаемых к этнической музыке. Это обстоятельство не в полной мере отвечает современным педагогическим реалиям, так как Российская Федерация является многонациональным государством и не учитывать этот важный фактор невозможно. Поэтому, если в учебной программе региональных учебных заведений в обязательном порядке имеются занятия по изучению местного языка и литературы, для целостности формируемого мировоззрения необходимо обучение учащихся основам этнической культуры.

Аспект изучения национальной музыкальной культуры как будущих учителей музыки, так и их потенциальных учеников является обязательным условием формирования толерантности и поликультурного мировоззрения будущих граждан многонационального государства. Если рассматривать предложение Т.А. Тонких о включении регионального компонента только в программу повышения квалификации, то подобное нововведение имеет право

на существование и реализацию не в качестве замены регионального компонента в образовательном процессе, а в качестве дополнительной возможности подготовки будущих и действующих учителей музыки использованию элементов этнического наследия на уроках и во внеклассной работе [191].

Объективный анализ исследуемой проблемы требует учитывать позиции и точки зрения также зарубежных ученых и практиков. В этой связи отметим научный взгляд M.F. Pirino [218], указывающей на важность педагогического контента, составленного на основе культурного наследия, с помощью которого педагог сможет формировать у обучаемых моральное воображение. Данное направление обозначается как *этническая педагогика*, частично формируемая на совпадении ценностей учителя с ценностными ориентирами образовательных стандартов [219]. Педагогическая проблема может возникнуть потому, что учитель исходит из собственных моральных и духовных приоритетов, препятствующих формированию мировоззрения обучаемых на этнической платформе ценностей, тесно связанных с самоидентификацией. Рассматриваемый аспект преимущественно актуален для носителей этнической культуры, музыкальное наследие которых предусмотрено в качестве регионального компонента.

В работах M.R. Rogers [219] обозначено, что в последние годы различные аспекты музыкальной педагогики постепенно обретают актуальность во многом благодаря разнообразному развитию музыковедения и активному раскрытию образовательного потенциала мультикультурализма. Автор считает, что теоретический концепт педагогики культуры в музыкальном образовании состоит в тренировке музыкального слуха у обучаемых и формировании гармонии между зрительным и слуховым восприятием разнообразных форм и жанров музыкальных произведений. Проблема состоит в том, что обучению культурологическому компоненту на занятиях музыкой почти невозможно придать какие-либо очертания ввиду того, что обширность

педагогической информации затрудняет поиски источников педагогических основ, на которые могут ориентироваться будущие учителя музыки.

Можно согласиться с мнением ученого о том, что в настоящее время педагогические основы музыкального образования состоят в изучении студентами методов обучения, которые лишь сообщают о том, как обучать. Однако существующие методы в определенной степени отдаляют будущего учителя от решения интеллектуальных задач, которые базируются на рациональном личностном развитии обучаемых в контексте культурного музыкального многообразия [220]. Под интеллектуальными задачами подразумеваются духовный поиск и внутреннее наполнение этнически направленной моралью, выступающей ресурсом обучаемого в течение последующей жизни. Тем не менее, в научном педагогическом сообществе на современном этапе наблюдаются положительные тенденции и выявляются некоторые преимущества музыкального многообразия.

Согласно утверждению J. Chattah, региональный компонент в музыкальной педагогике составляется зачастую на основе альтернативного репертуара. Недостатком данного подхода является ограниченность возможностей музыкального ресурса, который не позволяет раскрыть региональный компонент в образовательном процессе в полном объеме. Будущие учителя музыки могут лишь познакомиться с важными или значимыми музыкальными произведениями этнической традиции, однако для них может оставаться актуальной проблема адаптации каких-либо музыкальных произведений в будущих учебных программах и последующей педагогической деятельности. С одной стороны, как утверждает автор, педагог должен обеспечить разнообразие и высокую инклюзивность так называемой альтернативной музыки. Однако, с другой – освоение регионального компонента может означать лишь приобщение обучаемых к региональной культуре, но не создание критериев общности, при помощи которых разный

этнический опыт обучаемых может стать источником для активного социального взаимодействия между ними.

Как считает J. Chatta, ресурсом будущего учителя музыки в действительности является применение педагогических приемов, направленных на воспитание у обучаемых чувствительности к этническому разнообразию. Таким образом, педагог может при помощи регионального компонента в образовательном процессе сократить уровень стереотипности в восприятии обучаемыми культуры других людей. Соответственно, при реализации подготовки будущих профильных учителей необходимо исходить в большей степени не из содержания конкретных музыкальных композиций, а из музыкальных стилей и направлений, характеризующих уникальность развития той или иной этнически направленной культуры [217]. В обозначенном научном труде формируются ссылки на краеведческий аспект педагогики. В контексте настоящего исследования необходимо отметить, что *краеведческий* подход может быть целесообразен не только на занятиях музыки, но также при подготовке будущих учителей гуманитарного профиля.

На культурологический аспект реализации регионального компонента в содержании подготовки будущих учителей музыки обращали внимание ряд отечественных ученых и практиков. Так, в исследовании И.С. Кобозевой [91] на примере Республики Мордовия показана высокая степень реализуемости технологий подготовки будущих учителей музыки при помощи краеведческой деятельности с обязательным изучением музыкальной культуры региона. Сущность данной технологии состоит в обучении педагогов инструментам воссоздания музыкальных ориентиров, основанных на этническом наследии. Ученый предлагает построить процесс подготовки будущих учителей на основе раскрытия смысла музыкальной культуры. Как считает автор, в настоящее время возможно создать образовательную программу, включающую региональный компонент, с учетом множества целей, однако главным аспектом музыкального образования на основе этнического наследия

остается изучение предпосылок для становления национальной музыкальной культуры. Если исходить из приоритетности подходов к подготовке будущих учителей музыки, то в результате возникает выраженный риск получения со стороны студентов отношения к музыкальному образованию как к фрагментарной составляющей предполагаемого образовательного процесса [90].

Таким образом, будущий педагог-музыкант на протяжении всего периода обучения в вузе учится применять стратегический подход в процессе формирования региональной музыкальной образовательной программы. В качестве вариативности будущий учитель может разработать рабочую учебную программу по дисциплине, изучающей национальную музыку, как дополнение к основной образовательной программе, либо на основе музыкальной составляющей регионального компонента построить обучение основным элементам музыкальной культуры с учетом мирового и отечественного культурного наследия [91]. Несомненно, формирование готовности к реализации регионального компонента должно осуществляться только при условии, что он имеет необходимые знания о национальной музыкальной культуре и национальных традициях народов, населяющих данный регион страны. Таким образом, траектория педагогической подготовки перемещается в сторону педагогики смыслов и идеалов, являющихся фундаментом для формирования всей педагогической системы в региональном учебном заведении [90].

Подобный подход отражен в работах Е.М. Акишиной [6], которая при помощи ретроспективного анализа поднимает вопрос о том, существует ли высокая степень реализуемости педагогической подготовки для трансформации музыкального образования в воспитательный контекст с целью воспитания у обучаемых ключевых нравственных ценностей. Несмотря на то, что информация для системного анализа была использована из музыкального наследия лишь второй половины XX века, для современной системы

подготовки учителей музыки данный научный труд представляет отдельный интерес. Причина состоит в том, что в педагогическом сообществе в последние десятилетия неоднократно предпринимались попытки разработки различных методик музыкального воспитания, однако в них практически отсутствуют приемы использования регионального компонента в процессе обучения учащихся в общеобразовательных организациях.

Основной акцент в научных трудах делается на создании универсальной образовательной программы для занятий музыкой в соответствии с возрастными и национальными особенностями обучаемых, и в то же время отсутствует научно доказанная связь между возрастом школьников и степенью их готовности к восприятию этнического наследия с учетом интонационных и исполнительских составляющих музыкальных композиций. Большинство учёных и практиков считают возможным, внедряя регионального компонент, использовать тот же педагогический подход, который применяют в настоящее время при подготовке учителей музыки для общеобразовательных организаций.

Таким образом, анализ научных трудов, посвященных особенностям регионального компонента в вузах, осуществляющих подготовку учителей музыки, позволил сделать следующие выводы:

– на основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых, посвященных процессу профессиональной подготовки будущих учителей музыки, выявлена тенденция, позволяющая констатировать, что содержание музыкально-педагогического образования в настоящее время должно быть обогащено за счет включения в его состав регионального музыкального компонента, включающего фольклор народов, населяющих конкретный регион страны и элементы его культурно-национальных традиций, информацию о творчестве региональных композиторов и их произведения, сведения о формах и методах музыкально-художественного обучения и воспитания детей, обучающихся в общеобразовательных организациях региона;

– реализация региональной составляющей специализированного обучения будущих учителей музыки осуществляется с опорой на ФГОС ВО, а также с учетом регионального музыкального материала и музыкальных традиций народов, населяющих конкретный регион многонациональной страны;

– в ходе исторического развития отечественной системы музыкально-педагогического образования, процессы его регионализации становились предметом философских, культурологических, психолого-педагогических, методических исследований, что свидетельствует о том, что музыкальному региональному компоненту уделялось достаточное внимание на протяжении последних десятилетий учеными и практиками, работающими во многих региональных вузах РФ;

– изучение особенностей регионального компонента в современной системе музыкально-педагогического образования направлено на развитие у студентов представления об национальных музыкальных традициях региона и доминирующих музыкально-художественных тенденциях, определяющих будущее отечественной музыкальной культуры;

– актуализация региональной составляющей в структуре подготовки будущих педагогов в сфере музыки способствует формированию профессиональной компетентности, включающей исполнительскую, музыкально-теоретическую, методическую, креативную, коммуникативную, управленческую, поликультурную и цифровую компетенции, направленные на понимание места и роли регионального музыкального компонента в общероссийской музыкальной культуре;

– при разработке учебных планов, рабочих программ и дисциплин необходимо особо тщательно анализировать и отбирать материалы для внедрения регионального компонента, формируя его содержание на основе лучших образцов музыкальной культуры народов, населяющих конкретный регион, а также учитывать тот факт, что студенты, согласно компетенциям

ФГОС, должны быть готовы к реализации регионального компонента в своей дальнейшей профессиональной деятельности;

- региональный компонент процесса профессиональной подготовки
- будущих музыкальных педагогов базируется на интеграции традиционной отечественной и национальной культур, включающих музыкальные произведения композиторов России и региона, что способствует организации обучения будущих учителей музыки, расширению их мировоззрения, повышению их интеллекта и готовности принятия музыкальной русской культуры и культуры других народов, населяющих Россию.

Все вышесказанное свидетельствует о сложностях внедрения и реализации регионального компонента в образовательный процесс подготовки учителей музыки. Этой проблеме будет посвящен параграф 1.3 настоящей диссертации.

1.3 Педагогические аспекты готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента

В настоящее время в научном сообществе идут активные дискуссии, в процессе которых обсуждаются различные аспекты разработки и внедрения регионального компонента в образовательный процесс общеобразовательных организаций. Однако эти усилия ученых и педагогов не позволяют сформировать систему теоретико-практической подготовки учителей музыки по причине недостаточности педагогических ресурсов и методической поддержки для осуществления подобной подготовки.

Как отмечает С.М. Потапенко [159], систематизации и реализации регионального компонента должен предшествовать жизненно-практический опыт. Для получения соответствующего опыта необходимо время, чтобы изучить историко-культурный арсенал и потенциал разных народов,

проживающих на конкретной территории. Выводы автора указывали на дополнительную составляющую, игнорировать которую в музыкально-педагогическом образовании затруднительно, по причине наличия различных архивных, исторических, публицистических свидетельств развития различных национальных культур на одной территории.

Региональный компонент музыкального образования должен учитывать обстоятельство, при котором на территории одного субъекта Российской Федерации проживают представители нескольких этнических групп. Соответственно, для создания организационно-педагогических ресурсов и разработки последующей методической поддержки необходимо обобщить имеющийся культурный компонент отдельной территории и учесть в подготовке будущих учителей музыки разнообразие этнических социальных групп [159].

Другая педагогическая проблема состоит в том, что будущие учителя музыки, которым предстоит реализовывать региональный компонент, обладают разными способностями, задатками и ресурсами, поэтому для раскрытия их потенциала необходимы нормативная основа и методическое сопровождение. Стоит отметить, что методическая поддержка в настоящее время предусмотрена для обучения учащихся общеобразовательных учреждений. Обозначенное руководство к действию предназначено для действующих учителей музыки без учета предварительной специализированной педагогической подготовки.

Как указано в работе Н.А. Бегзаян [23], в настоящее время проблема регламентации (на примере образовательной среды в Краснодарском крае) разрешается при помощи гарантированного информирования представителей педагогического сообщества, под которым понимается мониторинг деятельности педагогических вузов и образовательных учреждений на предмет наличия и результативности регионального компонента, создание условий для коммуникативной среды между всеми участниками педагогического

сообщества вне зависимости от имеющегося профессионального опыта, координационные мероприятия посредством усилий образовательных структур, в том числе для обеспечения качественной подготовки будущих педагогов, а также методическая поддержка студентов педагогических вузов и действующих учителей. Так, отмечается автором, применительно к будущим учителям музыки проблема регламентации и методической поддержки может быть урегулирована на государственном уровне путем масштабирования опыта участников образовательной среды Краснодарского края [23].

Некоторые исследователи убеждены в том, что для обеспечения высокой степени готовности будущих учителей музыки к применению регионального компонента на практике необходимы соответствующие педагогические условия. В обобщенном смысле обозначенные педагогические условия предусмотрены образовательными стандартами по рассматриваемой специальности, которые позволяют при помощи базовых знаний, навыков и умений учителю музыки соответствовать заданным образовательным требованиям. В отношении внедрения регионального компонента следует отметить, что этническая составляющая музыкального наследия оказывает влияние на некоторые другие образовательные направления подготовки специалистов и личностное становление обучающихся в вузах.

В.И. Богословский, Т.А. Жукова и И.И. Климова отмечают [28], что для реализации регионального компонента с учетом музыкального наследия необходимо проектировать соответствующие прогностические модели. Данный подход, согласно мнению авторов, позволяет управлять этнокультурными процессами в сфере образования. Однако прогностическую модель представляется возможным реализовать в педагогическом вузе благодаря проведению будущими учителями исследовательской работы, в рамках которой музыкальное наследие регионального значения подвергается анализу с точки зрения социально-демографических аспектов развития

творчества, территории и динамики эволюции этнических культур с учетом позиции государства [28].

Адаптация выпускника педагогического университета к условиям работы по внедрению регионального компонента в образовательный процесс средней школы на основе имеющейся базовой подготовки при углубленном изучении оказывается недостаточной, так как деятельность подобного рода предполагает наличие у будущих учителей большого объема знаний из различных отраслей науки. Помимо научных сведений, будущий учитель должен владеть арсеналом педагогических средств, в том числе нестандартными приемами и технологиями приобщения учащихся к музыкальному наследию.

В работе О.В. Гукаленко и О.В. Китикарь [54] отмечается, что основополагающим педагогическим инструментом должны выступить традиционные российские ценности. Системообразующий эффект культурного наследия, проявляющегося через ценности, состоит в том, что ориентация на них позволяет построить образовательный процесс педагогического вуза и логику профессионального становления будущего учителя музыки с учетом отдельных стадий развития. Авторы считают, что российские ценности в педагогическом образовании должны рассматриваться как гуманитарный феномен, так как именно через них представляется возможным осмысление регионального компонента. Ориентация на ценности как на феномен в перспективе может обеспечить педагогическое образование множественными опережающими подходами, способствующими разработке новых педагогических приемов и методик для дальнейшей профессиональной активности [54].

Факторами, побуждающими к выявлению отличительных особенностей между обучением музыке как предмету и музыке как жизненному ресурсу, являются достаточно узконаправленные цели обучения и специфика ожидаемого конечного образовательного результата. Обучение музыке как

предмету зачастую сопровождается формированием общего представления о музыкальном наследии и базовых навыков для личностного становления. Обучение музыке как жизненному ресурсу, в качестве которого мы можем рассматривать региональный компонент, предполагает формирование иной системы мышления учащихся на основе этнической самоидентификации и усиления склонности к мультикультурализму.

В этой связи, именно критическое мышление, как отмечают В.С. Басюк, Е.И. Казакова и Е.Г. Врублевская [21], выступает ядром педагогического образования, в котором учитывается региональный компонент. Сущность данного мышления состоит в дополнительной научности и способности к научному творчеству, а также в обеспечении сбалансированного подхода между практическим использованием музыкального наследия регионального значения и исследовательским потенциалом в ходе его изучения. Авторы считают, что внедрение регионального компонента формирует критическое мышление путем реформирования педагогической системы для будущих учителей. Они находят значительный потенциал в объединении исследовательских и практических компонентов музыкального наследия регионального значения, так как в данном случае отечественное педагогическое образование имеет возможность проявиться как система взаимодействия различных взаимосвязанных структурных элементов [21].

Различия в целях обучения и образовательных результатах указывают на выделение регионального компонента в отдельную категорию в процессе педагогической подготовки. Вместе с тем среди представителей научного сообщества сегодня почти не обсуждается вопрос о необходимости увеличить срок обучения будущих учителей музыки за счет погружения в педагогические аспекты регионального компонента музыкального образования. Следует также отметить, что как в образовательной, так и в научной среде почти не рассматривается вопрос о формировании единой системы подготовки учителей музыки в рамках регионального компонента на уровне государства.

В настоящее время наиболее реализуемым подходом к обеспечению высокой степени готовности будущих учителей музыки к региональному компоненту является преимущественно психолого-педагогическое и методическое сопровождение, которое базируется на личностно-ориентированном подходе к каждому студенту, реформировании его системы компетенций, построении компонентной модели формирования готовности, а также внедрении механизма и инструментов, необходимых для совершенствования формируемой готовности будущих учителей музыки. Второе десятилетие XXI века предлагает наиболее приемлемое решение педагогической проблемы, связанной с готовностью будущих учителей реализовать региональный компонент в своей практической деятельности. В этой связи в научной среде формулируются педагогические условия, направленные на формирование ценностно-ориентированных смысловых установок, которые соотносят духовно-нравственные ценности будущего педагога с выполнением социального государственного заказа. В этой связи немаловажным фактором решения обозначенной педагогической проблемы выступает основанная на духовно-нравственных началах содержательная часть образовательного процесса. Предполагается, что подготовка будущих учителей музыки может быть дополнена за счет духовных и нравственных смыслов этнического содержания, которые актуальны для того или иного региона страны.

В работе С.В. Тарасова предполагается, что освоение будущим учителем музыки региональной культуры возможно при помощи трансформации местных педагогических систем на основе взаимодействия культурных смыслов. Интеграционный подход при комбинировании культурных смыслов, которые совпадают с сущностью ценностей того или иного народа, позволяет структурировать различные образовательные мероприятия, которые тематически могут обеспечить будущего учителя дополнительными знаниями.

Примером, по мнению С.В. Тарасова, может выступить музыкальное наследие проживающих в регионе народов, которое соотносится с идентичным эмоциональным настроем человека или с его идентичными жизненными событиями. Реализация различных элементов национального наследия способно сформировать региональную педагогическую систему, которая в силу многообразия музыкального наследия и его роли в жизни этнической социальной группы, региона или конкретной личности, по своей масштабности не имеет аналогов в мире [188].

М.В. Груздев в своей работе, посвященной сущности и целесообразности развития духовных смыслов, говорит о необходимости осознания будущим учителем личностного смысла в его дальнейшей педагогической деятельности [53]. Он считает, что духовный смысл должен быть сформирован в процессе педагогической подготовки как базисный компонент, поскольку региональный аспект выступает лишь частью общей педагогической подготовки. Ввиду того, что будущий учитель музыки находится в состоянии непрерывного образовательного процесса, все компоненты обучения для него неизбежно становятся источником формирования личностного смысла для дальнейшего профессионального развития. Также этим ученым справедливо отмечено, что в последнее время наблюдается возрождение национальных духовно-нравственных ценностей на глобальном уровне, что определяет изменения в российском педагогическом образовании как часть общей тенденции. При этом выявленная тенденция характеризуется исследователем как положительная закономерность, которая важна для обновления педагогических кадров на уровне государства и каждого субъекта. Учитывая мнение М.В. Груздева, подчеркнем, что для качественной подготовки будущего учителя региональному компоненту необходимо более тесное сотрудничество между вузом и региональной образовательной средой. Безусловно, каждый регион обладает собственными уникальными ресурсами, использование которых в

подготовке будущих учителей музыки может носить инновационный характер [53].

Несомненно, формирование духовности и нравственности обучающихся общеобразовательных организаций, их личностных и индивидуальных качеств связано с полноценным освоением ими языка своего народа, культуры, традиций, музыкального наследия, на основе которых формируется мировоззрение человека. В этой связи ряд ученых обращает внимание на наличие в образовательных стандартах необходимости освоения будущими учителями достижений мировой и отечественной культуры. Эта позиция может быть справедлива при обеспечении высокого уровня подготовки будущих учителей музыки. В настоящее время, с учетом разработанных и обоснованных педагогических условий, актуальным является освоение будущими педагогами региональных достижений культуры. Это возможно реализовать при помощи введения факультативных дисциплин, включения спецкурсов или специальных тематических блоков в соответствующие рабочие программы и учебные планы.

Известен опыт М.С. Кузнецовой [102], которая на основе результатов педагогической деятельности, предлагает расширить методические возможности совершенствования будущего учителя музыки путем изучения достижений культуры и искусства региона, в котором ему предстоит работать. Для этого у будущего специалиста должен быть сформирован навык педагогического поиска. Подобный навык формируется и совершенствуется в процессе самостоятельного определения задач профессионального самообразования и саморазвития, которые в данном случае заключаются в самостоятельном исследовании истории, современного состояния и особенностей региональной культуры. По мнению М.С. Кузнецовой, в настоящее время возникает необходимость адаптации регионального компонента к профессиональной деятельности будущего учителя музыки. Апробация метода педагогического поиска будущим учителем может быть

осуществлена на занятиях по всем специальным дисциплинам, а также в период прохождения педагогической практики [102].

Вне зависимости от принятого организационного решения, направленного на освоение будущими учителями достижений региональной культуры, необходимо предусмотреть или пересмотреть учебную нагрузку с учетом количества аудиторных часов и времени для самостоятельного изучения регионального наследия. Одним из последних педагогических условий выступает интеграция учебной и внеучебной деятельности. Сложность реализации данного условия состоит в необходимости применения системного подхода к организации педагогической подготовки, начиная с уточнения ее содержания, структуры и функций, обоснования необходимости и достаточности количества аудиторных часов и завершая организацией комплекса специализированных образовательных мероприятий. Вместе с тем, отметим, что модернизация образовательного процесса, как с точки зрения оптимальности учебного времени, так и в отношении практической профессиональной подготовки должно осуществляться на основе принципа целостности, который в свое время был фундаментально исследован и реализован В.С. Ильиным. Расширяя возможности реализации принципа целостности А.Г. Бермус, обозначил основополагающие аспекты адаптации любых нововведений к существующей образовательной действительности. По его мнению, необходимо придерживаться следующих условий:

- ориентироваться на ядро, в том числе регионального компонента музыкального образования, которое может служить источником развития всей образовательной системы;

- следовать целостности каждого компонента педагогической подготовки, совокупность которых формирует новую образовательную систему;

- изначально определить элементы методологии и теории обучения, которые будут приняты при подготовке будущих учителей музыки в соответствии с обеспечением образовательного единства и инновации [25].

Таким образом, позиция А.Г. Бермуса относительно широкого применения принципа целостности, позволяет говорить о возможности и необходимости внедрения регионального компонента при помощи принятых в образовательной структуре содержательных единиц, в частности, тематического модуля, блока профессиональной дисциплины и образовательной технологии. В этой связи владение методами, методиками, педагогическими и информационно-коммуникативными технологиями является основополагающим условием подготовки будущих учителей музыки. На степень готовности будущих учителей музыки оказывает существенное деструктивное влияние отсутствие компетентности, которая связана с владением организационно-содержательными знаниями, умениями и способами организации и осуществления педагогической деятельности. Несмотря на то, что существуют некоторые предпосылки к организации качественной подготовки будущих учителей музыки к реализации регионального компонента, остаются вне внимания ряд вопросов, которые касаются *организационной, содержательной, процессуальной и результативной* сторон формирования готовности выпускников педагогических вузов к профессиональной работе.

Ряд ученых и практиков предлагают решать обозначенную проблему *организации* обучения будущих учителей музыки при помощи трансформирования или уточнения содержания и структуры рабочих программ. Однако данный подход не может рассматриваться как эффективное решение проблемы ввиду того, что у будущих учителей музыки в определенной степени может повыситься лишь уровень осведомленности о достижениях культуры народов, населяющий данный федеральный округ, однако вовсе не степень мотивации и интереса к реализации регионального компонента. Существует вероятность того, что, если в педагогическом сообществе проблема мотивации – это объект научного беспокойства, тогда и у студентов музыкального отделения потенциально возможны подобные

трудности. Такая вероятность во многом связана с усложняющимся процессом педагогической подготовки, в рамках которой региональный компонент выступает не отдельным тематическим направлением, а дополнительным сложным предметом потенциального педагогического поиска. Региональный компонент отличается спецификой, с которой будущие учителя музыки не знакомы или к которой могут оказаться морально не готовы, например, если обучающийся в педагогическом вузе студент не является ни местным жителем, ни носителем соответствующей культуры. Факторов мотивации в педагогической среде потенциально может быть множество. В рамках настоящего диссертационного исследования отметим, что мотивация будущих учителей музыки по отношению к освоению регионального компонента остается актуальной педагогической проблемой. В этой связи ретроспективный анализ большого количества научной литературы позволил определить, что многие проблемные аспекты, связанные с рассмотрением, обоснованием и внедрением регионального компонента в учебный процесс подготовки будущих учителей музыки, являются сегодня предметом научного поиска.

Напомним, что, описанные в параграфе 1.2. некоторые педагогические технологии предоставляют возможность решить ряд тактических задач в сфере деятельности учителя музыки при реализации им регионального компонента. Но на комплексное решение проблемы, связанной с повышением степени готовности реализовывать региональный компонент на занятиях музыкой, направлены только некоторые технологии. В частности, предлагаемая технология, при которой объединяют педагогические разработки педагогов-лингвистов с наработками учителей музыки, может помочь в изучении сложного местного языка.

Кроме того, проблема несоответствия морально-нравственных установок будущего учителя музыки ценностным ориентирам региональной культуры в настоящее время не находит научного решения, позволяющего нивелировать

данные несоответствия. Задача объединения регионального компонента и политики мультикультурализма создаёт дополнительные трудности в его реализации. В этой связи будущий учитель музыки должен быть готов к реализации не только регионального компонента, но и к тому, что в контекст содержания образования будет включено культурное наследие всего мира. Следовательно, возникает необходимость в разработке и обосновании методической системы, в формировании комплекса необходимых педагогических приемов для обучения будущих учителей музыки.

Решение *содержательной* задачи выделения регионального компонента в отдельный образовательный блок для будущих учителей музыки также вызвано тем обстоятельством, что этническое музыкальное наследие построено отчасти на интонационных элементах. В целях обеспечения качественной подготовки будущих специалистов интонационный аспект целесообразно выделить в отдельный блок дисциплин «Теория музыки» или «Методика преподавания музыки», поскольку в контексте существующих педагогических условий интонационный аспект представляется возможным предусмотреть лишь в качестве компонента рабочих программ профильных дисциплин. Только в этом случае многообразие форм региональной музыки поможет совершить углубленное погружение будущего учителя музыки в изучение этнического музыкального наследия. Еще раз подчеркнем, что реализация подобного погружения на практике возможна лишь в рамках отдельных дисциплин, что предполагает необходимость комбинирования различных компетенций для достижения высокой степени готовности будущих учителей к реализации регионального компонента.

Таким образом, подготовка учителя музыки к реализации регионального компонента предполагает решение обозначенных педагогических задач. Вместе с тем отметим, что поиск путей регулирования и непосредственного решения педагогических проблем может быть осуществлен лишь в соответствии с разработанными, обоснованными и утвержденными в

образовательной среде критериями готовности. В федеральных образовательных стандартах критерии готовности будущего учителя музыки определяются уровнем освоения им соответствующих компетенций.

С учетом регионального компонента установленные стандартом критерии, характеристики и уровни *результативности* формирования компетенций недостаточны, так как погружение в региональный аспект подразумевает ряд личностно-ориентированных, мировоззренческих и морально-нравственных составляющих, затрагивающих жизненные принципы будущего учителя музыки. Соответственно, необходимо определить не только критериальный аппарат готовности будущего учителя к реализации регионального компонента, но также комплекс составляющих факторов, при помощи которых одновременно обеспечивается высокая готовность к подобной реализации и внутренняя направленность будущего учителя к внедрению многообразного регионального культурного наследия.

На основе вышеизложенного и в соответствии с поставленной исследовательской задачей в диссертации рассмотрим вопрос о том, что представляет собой *сущность, структура и функции готовности будущих учителей музыки* к реализации регионального компонента в образовательном процессе. Но, прежде чем приступить к непосредственному рассмотрению и решению данной педагогической задачи, следует изучить сущность и структуру дефиниции «готовность». Современные исследователи и практики демонстрируют в этом плане определённую широту взглядов. Анализ данного термина осуществляется с различных научных позиций. Расхождение между ними во многом обусловлено тем, какому именно аспекту сущности понятия «готовность» авторы уделяют внимание.

Так, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк отмечают, что готовность представляет собой необходимое условие для осуществления любых видов деятельности [75, 76]. Авторы предлагают следующую структуру понятия «готовность», которая включает комплекс взаимовлияющих компонентов:

- принятие и осознание субъектом деятельности поставленных целей и задач, в том числе и в тех случаях, когда они определяются другими людьми;
- осмысление и признание собственных потребностей, связанных с проявлением соответствующей активности;
- осознанное стремление к максимальному учёту всех обстоятельств и требований, которые могут быть предъявлены к целям деятельности, её процессу и результатам.

В целом, можно отметить, что интересующую нас дефиницию преимущественно в психологическом ключе ещё во второй половине XX века рассматривали выдающиеся психологи Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, тем самым заложив базовую основу её содержания. Далее, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, и С.Л. Кандыбович [66] отмечали, что понятие «готовность» синонимична термину «настрой». В свою очередь, настрой, по их мнению, представляет собой конкретное положительно ориентированное поведение личности, которое при этом характеризуется направленностью на активное выполнение учебных и производственных задач. Говоря же о профессиональной готовности, указанные исследователи определяли «готовность» как состояние индивида, которое может характеризоваться ещё одним термином, «избирательная активность», которая может быть направлена на какую-либо деятельность профессионального характера.

Расширяя представление о сущности рассматриваемого понятия, Н.С. Завоеванная [71] отмечала, что готовность представляет собой специфическое психическое образование. В процессе его формирования осуществляется сближение и интеграция между необходимыми для осуществления деятельности теоретическими знаниями, с одной стороны, и практическими умениями – с другой.

С точки зрения раскрытия темы настоящего диссертационного исследования небезынтесной представляется и точка зрения ученых в области

музыкального образования Е.Н. Чагорова и Г.М. Цыпина, согласно мнению которых, структура интересующего нас понятия включает: «посыл» на деятельность и прогнозирование её результатов [199, 200].

Несомненно, интересным представляется подход к трактовке данного понятия, предложенный К.К. Платоновым, который рассматривал профессиональную готовность педагога через призму его соответствия профессии [155, с. 119]. Ученый выделял ключевые характеристики компонентов «готовности» современного учителя к реализации профессиональной деятельности, которые отражены в таблице 7:

Таблица 7 – Сущность, структура и функции готовности педагога к реализации профессиональной деятельности (по К.К. Платонову)

| Компоненты | | |
|--|--|---|
| Сущность | Структура готовности | Функции |
| Определяется биологическими и анатомо-физиологическими, психическими особенностями индивида. | Предполагает сформированное стремление к реализации различных аспектов профессионально-педагогической деятельности, а равно и наличие системной психолого-педагогической компетентности. | Обусловлена достаточным уровнем развития компетенций, связанных с реализацией продуктивного общения между субъектами образовательных отношений. |

Таким образом, можно констатировать присутствие в современной педагогике и психологии некоего общего взгляда на сущность, структуру и функции интересующего нас понятия «готовность». Достаточная степень разработки соответствующей проблематики позволяет с определенной уверенностью говорить о наиболее эффективных подходах к её изучению, которые отражены в таблице 8:

Таблица 8 – Ведущие подходы к изучению понятия «готовность»

| Подходы |
|----------------|
|----------------|

| Личностный | Функциональный | Системный |
|---|--|---|
| Результативность готовности к деятельности определяется, прежде всего, эффективностью взаимодействия между элементами профессиональной и личностной компетентности индивида [75, с. 3]. | Будущий учитель музыки понимается как безличностный формальный исполнитель тех или иных функций. | Готовность индивида к реализации какой-либо деятельности рассматривается в органичном единстве её личностного, содержательного и операционного аспектов [79]. |

Личностно-деятельностный подход, сочетающий достоинства методов перечисленных в таблице 8, является оптимальным способом организации педагогического процесса при формировании готовности будущих учителей музыки к эффективному использованию регионального компонента.

Его реализация при внедрении регионального компонента в учебную, а затем и в профессиональную деятельность предполагает интеграцию личностных ресурсов (мотивов, интересов, потребностей, возможностей) студентов с одной стороны, активной деятельности преподавателя – с другой. Отметим, что рассматриваемый личностно-деятельностный подход, обуславливает в обязательном порядке проявление внутренних и внешних личностно-ориентированных мотивов деятельности у субъектов, как учебной, так и педагогической деятельности. В контексте реализации данного подхода понятие «готовность», применительно к деятельности современного учителя музыки, может рассматриваться на двух уровнях – субъективном и объективном, что и отражено в таблице 9:

Таблица 9 – Структура понятия «готовность» в контексте личностно-деятельностного подхода

| |
|--|
| Субъективный уровень готовности |
| Саморегулирование (самоуправление) |
| Самоконтроль |
| Самокоррекция |
| Самооценивание |
| Самосовершенствование на основе самопознания |
| Объективный уровень готовности |
| Мотивационно-целевой компонент: направленность на реализацию конкретной (учебной |

| |
|---|
| и педагогической) деятельности ее субъектов |
| Операционный компонент, включающий систему специальных компетенций, позволяющих эффективно реализовывать конкретный вид деятельности |
| Процессуальный компонент, определяющий наличие и реализацию психофизиологических факторов, способствующих или не препятствующих успешному осуществлению и совершенствованию учебной и профессиональной деятельности |

В рамках настоящего исследования, кроме обозначенных выше подходов, был использован *контекстный* подход (О.С. Приказчикова) [161]. Главными его отличительными чертами являются:

- обязательность всестороннего анализа достигнутого уровня профессиональной компетентности и потребности в дальнейшей деятельности;
- определение целей и задач процесса развития профессиональной компетентности;
- обязательный учёт особенностей условий и обстановки, релевантной той или иной профессиональной деятельности.

Использование контекстного подхода при рассмотрении феномена готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента подразумевает соблюдение следующих принципов: *гибкости, проблемности, технологичности, имитационного моделирования, конструктивного взаимодействия субъектов деятельности*. Их эффективное применение с большой вероятностью способствует обеспечению последовательного, непрерывного и систематического приближения студента как будущего учителя музыки, к самостоятельной педагогической деятельности.

Таким образом, «готовность к профессиональной деятельности» представляет собой формируемое личностно-ориентированное качество будущего учителя музыки, элементами которой являются:

- долговременная (устойчивая) готовность (характеристика индивида);
- ситуативная готовность (понимаемая как характеристика деятельности учителя) (Т.А. Сыроватская) [187, с. 45].

При этом *долговременная* готовность основывается на заранее

приобретённых компетенциях, профессионально-значимых качествах и мотивах деятельности. Данная подсистема формируется преимущественно до начала профессионально-педагогической деятельности. Она представляет собой набор устойчивых качеств, играющих свои роли в процессе реализации учителем музыки его обязанностей. В синтезе с первой подсистемой находится *ситуативная* готовность, которая предполагает стимуляцию всех сил и психологических возможностей педагога в целях осуществления действий, наиболее рациональных в конкретный момент реализации им профессиональной деятельности (И.Н. Сергиенко) [174, с. 107]. Дополнительно отметим, что обе подсистемы формируются в течение учебно-практической подготовки студентов в вузе и выступают устойчивым фундаментом всей его дальнейшей педагогической деятельности. Следовательно, степень развития у будущего музыкального педагога готовности к реализации регионального компонента в его будущей профессиональной деятельности напрямую зависит от каждой из указанных выше составляющих. В то же время и первая, и вторая определяют успешность её реализации в конкретных условиях.

В силу структурной сложности успешность завершения процесса формирования готовности будущих музыкальных педагогов к эффективному использованию регионального компонента находится в зависимости от множества факторов: изменения условий и подходов к преподаванию музыки в школе, повышения интереса к получению дополнительного музыкального образования, развития системы курсов по получению основ музыкального образования и др. (Н.И. Козлов) [94, с. 58].

Особенности текущего положения отечественной системы образования определяют *ключевые компоненты готовности* будущих учителей музыки к педагогической деятельности в условиях общеобразовательных организаций (табл. 10):

Таблица 10 – Основные компоненты готовности будущих учителей

музыки к реализации регионального компонента

| Компоненты готовности | Краткая характеристика |
|--------------------------------|---|
| Мотивационно-ценностный | Понимание выпускниками вузов, успешно освоившими соответствующий профиль подготовки, специфики музыкальной культуры, характерной для их региона. Демонстрация молодыми специалистами в области музыкальной педагогики осознанного интереса, потребности и стремления к осуществлению эффективной деятельности на их основе. |
| Когнитивный | Знание об основных особенностях пути развития музыкального творчества, жизни и деятельности известных композиторов и других музыкантов, творивших в границах региона. Наличие сформированной системы представлений, касающихся типов и жанров музыкальных произведений, наиболее распространённых на территории региона, а равно и специфики их исполнения. |
| Профессионально-деятельностный | Уверенное владение навыками продуктивного взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений при обязательном наличии сформированного умения толерантно воспринимать личностные, социальные и культурные различия, характерные для большинства регионов РФ. Способность эффективно применять элементы музыкальной культуры региона в ходе осуществления профессионально-педагогической деятельности. Система умений и навыков, позволяющих исполнять произведения музыкального фольклора, известных композиторов региона, иные произведения, относящиеся к жанрам популярным как в различные периоды исторического развития субъекта РФ, так и сегодня. |

Исходя из вышеизложенного, сформулируем содержание критериев и уровней готовности музыкальных педагогов к реализации регионального компонента (табл. 11).

Таблица 11 – Уровни и показатели сформированности структурных компонентов готовности будущего учителя музыки к реализации регионального компонента в ходе профессионально-педагогической деятельности

| <i>Содержание мотивационно-ценностного, когнитивного, профессионально-деятельностного компонентов готовности к реализации регионального</i> | Критерии готовности будущего музыкального педагога к использованию регионального компонента в педагогической деятельности | | |
|---|--|---|---|
| | <i>Понимание важности использования регионального компонента (представления о специфике)</i> | <i>Знакомство с содержательной стороной регионального компонента музыкальной культуры (знание об особенностях развития музыкального творчества, жизни и</i> | <i>Способность к эффективному использованию регионального компонента на уроках музыки (владение</i> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <i>компонента</i> | музыкальной культуры, характерной для конкретного региона; демонстрация осознанного стремления к осуществлению эффективной деятельности на её основе) | деятельности музыкантов, творивших в границах региона; представления о жанрах музыкальных произведений, распространённых на территории региона, о специфике их исполнения) | навыками продуктивного взаимодействия с другими субъектами образовательных отношений; способность эффективно применять элементы музыкальной культуры региона в ходе осуществления педагогической деятельности) |
| Высокий уровень | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Будущий учитель музыки готов к интеграции средств регионального компонента в собственную профессиональную деятельность. 2. Демонстрирует владение всеми элементами музыкальной культуры своего региона и стремление использовать их в образовательной деятельности. 3. Способен эффективно использовать региональный компонент в непрерывной педагогической практике. | Заинтересован во внедрении всех элементов музыкальной культуры региона в педагогическую деятельность. | Знает все важные элементы региональной музыкальной культуры и пути их интеграции в учебный процесс. | Может эффективно применять региональный компонент во всех аспектах своей будущей деятельности. |
| Достаточный уровень | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Будущий учитель музыки в основном готов к интеграции элементов регионального компонента в собственную профессиональную деятельность. 2. Знаком с важнейшими составляющими музыкальной культурой своего региона. 3. Способен успешно использовать региональный компонент в большинстве ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. | В большинстве случаев демонстрирует мотивацию, интерес и потребности во внедрении элементов музыкальной культуры региона в педагогическую деятельность. | Знает ключевые элементы региональной музыкальной культуры и важнейшие на сегодняшний день пути их интеграции в учебный процесс. | В основном способен эффективно применять региональный компонент в большинстве аспектов будущей деятельности. |
| Низкий уровень | | | |
| 1. Готов к использованию | Эпизодически | Знаком с | Способен |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>отдельных составляющих регионального компонента в профессиональную деятельность.</p> <p>2. Знаком с некоторыми составляющими музыкальной культурой своего региона.</p> <p>3. В отдельных ситуациях может частично использовать региональный компонент, при этом соответствующие навыки носят бессистемный характер.</p> | <p>демонстрирует интерес и потребности в использовании отдельных элементов музыкальной культуры региона.</p> | <p>некоторыми элементами региональной музыкальной культуры, имеет обрывочные знания о путях их интеграции в учебный процесс.</p> | <p>применять региональный компонент в некоторых аспектах будущей деятельности.</p> |
|--|--|--|--|

Характеристика критериев, их особенностей и уровней стала основой подробной инструкции для экспертов, которые на протяжении констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента наблюдали ход и результаты выполнения испытуемыми комплексных заданий и диагностических методик, комментируя факторы готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в образовательный процесс.

Подводя итоги параграфа 1.3, отметим, что готовность будущего учителя музыки к реализации регионального компонента в ходе его будущей профессиональной деятельности представляет собой формируемую компетенцию будущего профессионала соответствующего профиля. В структурном отношении данный феномен неоднороден. Наиболее значимыми его составляющими являются ситуативная и долговременная (устойчивая) готовности.

Анализ научных трудов и практического опыта позволил сделать следующие выводы:

- готовность, как педагогическая категория, является формируемым интегративным качеством будущего учителя музыки;
- готовность учителя осуществлять какую-либо деятельность выражается в двух системах – ситуативной и долговременной; от первой из этих подсистем напрямую зависит степень подготовленности к реализации регионального компонента в дальнейшей педагогической деятельности. Вторая же определяет успешность её практического воплощения в конкретных

условиях;

– структура готовности учителя к реализации регионального компонента представляет собой интеграцию трех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного и профессионально-деятельностного;

– выраженность сформированности готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента определяется высоким, средним и низким уровнями.

В результате систематизации и обобщения обширного исследовательского опыта российских ученых в области педагогики и психологии, а так же многолетней личной практики профессиональной подготовки будущих учителей музыки, было разработано авторское определение: *«Готовность будущего учителя музыки к реализации регионального компонента представляет собой сложное, динамически развивающееся личностное образование, формируемое в процессе профессионального обучения, которое проявляется в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов. Данный феномен характеризуется наличием устойчивой мотивации, интереса, потребностей и возможностей, направленных на изучение произведений регионального музыкального массива, формирование интегративных и межпредметных знаний об особенностях музыкальной культуры региона, умений выявлять и использовать потенциал музыкальных произведений региональных композиторов в будущей педагогической деятельности».*

1.4 Модель формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности

С целью создания программы формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности решалась исследовательская задача создания авторской модели, в

которой были бы отражены методологический, содержательный, процессуальный и результативный аспекты будущей практической части исследования. Будучи эффективным методом научного познания, моделирование является важным этапом педагогического исследования, в том числе рассматриваемого феномена. Под термином «моделирование» большинство современных исследователей и практиков понимают процесс построения схем, рисунков, 3D-объектов и т.п., отражающих реальные педагогические явления или действия (В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова) [72, с. 61]. Следовательно, моделирование – это метод, включающий проектировочный, организационный и результативный процесс, который позволяет перенести педагогическую информацию, отражающую идеальную систему в графическую плоскость. В этой связи можно согласиться с мнением И.В. Роберт [166] о том, что, модель – это мысленно представляемая или материально реализованная схема, демонстрирующая или продуцирующая определенный объект исследования. Модель при этом может заменять или дополнять изучаемый объект таким образом, что его исследование способно представить более уточненную информацию о его свойствах и качествах. По предназначению модели бывают – инструментальными, прагматическими и познавательными.

В соответствии с результатами анализа научных трудов и передового опыта работы учителей музыки было определено, что моделирование процесса формирования готовности будущих учителей музыки к использованию регионального компонента в педагогической деятельности включает *пять* этапов, отраженных в таблице 12:

Таблица 12 – Этапы формирования готовности будущих музыкальных педагогов к использованию регионального компонента в педагогической деятельности

| № п/п | Наименование этапа | Характеристика этапа |
|----------|-----------------------|----------------------|
|----------|-----------------------|----------------------|

| | | |
|---|--|---|
| 1 | Целеполагание | На данном этапе формулировались цели и задачи образовательного процесса; определялись оптимальные педагогические условия, направленные на модернизацию учебного процесса и благоприятствующие творческой самореализации личности будущего педагога с учетом региональной составляющей музыкальной культуры. |
| 2 | Диагностика | Разрабатывался диагностический инструментарий, производился мониторинг достижения микроцелей. |
| 3 | Выявление логической выстроенной структуры | Организовалось восприятие научной и учебной информации, относительно трансформации методологического замысла в комплексную и логическую структуру профилизации обучения будущих бакалавров в сфере музыкального образования. |
| 4 | Контроль и коррекция | Рассматривались промежуточные результаты восприятия и переработки информации, касающиеся факторов недостижения сформулированных ранее целей, трудностей и вероятной педагогической «ошибки». Также определялись методы коррекции полученных результатов. |
| 5 | Оценка и рефлексия | Анализировались завершающие результаты реализации регионального компонента в ходе музыкально-педагогической деятельности, а также проектировались дальнейшие пути совершенствования собственной работы. |

Содержание каждого из этапов моделирования включало системную логику процесса учебной и практической работы испытуемых на протяжении всего периода осуществления теоретической и экспериментальной частей исследования.

Разрабатываемая авторская модель формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности опиралась на ведущие нормативно-правовые документы, обуславливающие процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки в условиях бакалавриата (см. рис. 6):

| | |
|------------------------------|--|
| Нормативные документы | Закон об образовании РФ (2012 года) |
| | Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 года |
| | Федеральная программа развития образования |
| | Основы государственной культурной политики |
| | ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», бакалавриат |
| | Профессиональный стандарт педагога |

Рис. 6. Нормативно-правовые документы, обуславливающие процесс профессиональной подготовки будущих учителей музыки в условиях бакалавриата.

Процесс развития у будущих учителей музыки готовности к использованию регионального компонента в профессиональной деятельности, представлен следующими блоками: 1) *теоретико-методологическим*; 2) *содержательным*; 3) *процессуально-технологическим*; 4) *оценочно-результативным*.

Теоретико-методологический блок включал четыре его составляющие: цель, задачи, методологические подходы и педагогические принципы. *Целью* интересующего нас процесса являлось поэтапное формирование готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности. С целью соотносились следующие *задачи*:

- формирование у студентов системы профессиональных и личностно-ориентированных качеств, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность с учётом регионального компонента;

- развитие у студентов, осваивающих соответствующий профиль подготовки, системы мотивов, интересов, потребностей и возможностей, направленных на развитие представлений о нормах и ценностях региональной музыкальной культуры.

Методологические подходы построения процесса формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента включали: *системный*; *синергетический*; *компетентностный*; *интегративный*; *средовой* подходы. В данном случае, под подходом подразумевается общность приёмов и методов в процессе образовательной деятельности, оказывающих на обучающегося значительное положительное воздействие при освоении дисциплин, направленных на освоение сущности, структуры и функций регионального компонента в педагогической

деятельности.

При *системном* подходе (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, В.Н. Сагатовский, П.Т. Фролов Э. Г. Юдин) образовательная деятельность рассматривается как целостный комплекс взаимосвязанных элементов. В соответствии с данным подходом целенаправленная педагогическая деятельность, связанная с реализацией регионального компонента, должна быть системно-организованной, осуществляться поэтапно с учетом иерархии освоения всех компонентов: музыкальной культуры, музыкальных традиций, музыкального наследия композиторов, создававших музыкальные произведения на территории данного региона

Синергетический подход (А.И. Бочкарев, В.Г. Виненко, В.И. Загвязинский, Л.Я. Зорина, В.И. Игнатова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Д.А. Леонтьев, И.Ю. Новикова, Г. Хакен) направлен на подготовку будущих учителей музыки, включающую самообучение студентов, посредством овладения универсальными и полифункциональными методами самопознания, саморегуляции, самоидентификации, знания общих закономерностей самоорганизации и самосовершенствования процесса овладения содержанием, особенностями, направленностью основных элементов регионального компонента.

В таблице 13 представлены общие характеристики процесса обучения будущих учителей музыки, опирающегося на синергетический подход.

Таблица 13 – Характеристики процесса обучения будущих педагогов в сфере музыки инструментами региональной составляющей с точки зрения синергетического подхода

| Характеристики | Описание |
|----------------|--|
| Открытость | Процессу обучения будущих бакалавров соответствующего профиля свойственно взаимодействие субъектов образовательного процесса в ходе обмена информацией об окружающей объективной действительности. |

| | |
|--------------------------------|--|
| Нелинейность | Педагогический процесс характеризуется вариативностью и необратимостью развития. |
| Саморазвитие и самоорганизация | Самосовершенствование учителей музыки происходит под влиянием внутренних противоречий педагогической системы с последующим их разрешением. |

Компетентностный подход (В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.В.Хуторской) представляет собой ориентацию на цели образования: способность к учению, профессионально-творческое развитие, самоактуализацию. Задачи, решаемые в процессе внедрения компетентностного подхода к реализации регионального компонента будущими учителями музыки в своей педагогической деятельности, следующие:

- совершенствование опыта обучающихся при освоении регионального компонента в процессе осмысления и решения педагогической задачи в зависимости от содержательного, процессуального, организационного, познавательного контекста;
- развитие у обучающихся умений индивидуально решать прикладные задачи, используя социокультурный опыт в области национальных традиций;
- умение провести анализ задачи или явления, используя знания, полученные в процессе обучения.

Интегративный подход (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Г.Я. Гревцева, Е.Ю. Сизганова, Н.П. Шишлянникова, И.П. Яковлев) направлен на объединение множества компонентов, связанных в единое системное образование, обладающее целостными свойствами и закономерностями. Интеграция знаний, умений, способов деятельности будущих учителей музыки происходит на всех уровнях их будущей подготовки:

- на методологическом уровне, на котором осуществляется формирование у обучающихся межпредметных и полифункциональных знаний из различных отраслей науки;

– *на теоретическом уровне*, в рамках которого происходит интеграция различных форм, методов и средств обучения будущих специалистов в области музыкальной педагогики и методики музыкального воспитания;

– *на практическом уровне*, на котором осуществляется интеграция компонентов содержания и педагогических технологий, происходит создание интегративных курсов, дисциплин и методик [22; 24; 49 и др.].

В свою очередь, состав интегративного подхода включает: принципы культуросообразности, творческой активности, самообразования, синергии, вариативности, диалогизации, создающих основу формирования у будущих учителей музыки способности к реализации регионального компонента в педагогической деятельности.

Средовой подход (Н.И. Ануфриева, Ю.Н. Мануйлов, А.И. Щербакова, В.А. Ясвин), предусматривает использование возможностей поликультурной среды, рассматривая её в качестве средства педагогического воздействия, создаёт условия для реализации регионального компонента в педагогическом процессе. Исследователи отмечают, что среда обладает развивающим потенциалом и осуществляет воздействие на субъект-субъектные отношения при непосредственном взаимодействии «обучающийся-среда» по различным вербальным, невербальным, эмоционально-чувственным, коммуникативным каналам.

Таким образом, включение в состав авторской модели и дальнейшая реализация перечисленных выше подходов предоставляет определенные возможности в плане активизации интеллектуально-творческих способностей будущих музыкальных педагогов. В этой связи происходит накопление у обучающихся системных (интегративных) знаний и опыта, актуализация гуманистических ценностей, формирование педагогической направленности личности.

Содержательный блок авторской модели включал три составляющие: содержательно-организационные педагогические условия, учебные,

воспитательные, проектные, научно-исследовательские компоненты деятельности студентов и коммуникативные, поисково-творческие, проектно-технологические, рефлексивно-регулирующие функции.

С учётом того, что данное исследование проводилось на базе Чеченского государственного педагогического университета, разрабатываемая модель формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности в содержательном плане была ориентирована на рабочий учебный план программы бакалавриата по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и профилю «Музыка», реализуемого в ЧГПУ.

В ходе учебной деятельности необходимым представлялось освоение студентами содержания следующих дисциплин, связанных с региональным компонентом: «Чеченская традиционная музыкальная культура и этика», «История развития музыки Чеченского народа», «Народное музыкальное творчество», «Музыкальный фольклор Чеченской Республики (ЧР)».

Изучение будущими учителями музыки дисциплины «Чеченская традиционная музыкальная культура и этика» позволяла обобщить знания выпускников, полученные ими в вузе. В плане формирования регионального компонента специализированной компетентности будущих педагогов в сфере музыки рассматриваемая учебная дисциплина не только имеет самостоятельное значение, но и является фундаментом для освоения других дисциплин.

Параллельно с данным курсом происходило освоение дисциплины «Народное музыкальное творчество», содержание которой ориентировано на формирование у будущих музыкальных педагогов знаний о фольклоре региона Чечни. Формированию готовности будущих бакалавров музыкальной педагогики к реализации регионального компонента способствовало решение следующих задач:

– развитие у обучающихся способности к полноценному восприятию народной музыки;

- формирование у будущих педагогов-музыкантов представлений, касающихся основных закономерностей развития музыкального фольклора ЧР, ключевых особенностей его жанров;

- изучение наиболее существенных музыкально-стилистических признаков традиционной музыки чеченского народа;

- исследование современных тенденции развития современной музыкальной этнографии, а также применение методов научного исследования.

Изучение дисциплины «История развития музыки Чеченского народа» было нацелено на формирование у обучающихся компетенций, направленных на освоение знаний в области региональной музыкальной культуры на протяжении как учебной деятельности, так и в процессе последующей педагогической активности.

Основным итогом успешного освоения спецкурса «Музыкальный фольклор ЧР» является полученное знание музыкального чеченского фольклора и понимание его особенностей. Изучение данной дисциплины у будущих учителей музыки развивает представления о следующих факторах:

- сущности жанрово-стилистического подхода к изучаемым музыкальным произведениям;

- особенностях музыкального фольклора как поликультурного элемента.

Кроме того, направленность обучающихся связана с освоение регионального компонента и восприятием музыки с учетом разнообразия жанровых и стилистических форм:

- проведением учебных занятий и внеклассных мероприятий, направленных на развитие навыков восприятия музыкальных произведений школьниками;

- анализом рассматриваемых жанров музыки и отдельных ее фольклорных образцов.

Первостепенным компонентом содержательного блока авторской модели является воспитательная деятельность профессорско-преподавательского

состава и студентов вуза. Считаем, что в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыки она приобретает особую важность, так как средствами воспитательной работы формируются не только профессионально-значимые качества будущего учителя музыки, но и развивается когнитивный компонент *готовности* за счёт включения в содержание воспитательной работы элементов музыкального фольклора, современной музыки композиторов региона. В связи с этим следует отметить, что в структуре системы воспитательной работы было выделено несколько элементов, помогающих формировать компетенции будущих музыкальных педагогов, связанные с готовностью реализовать региональный компонент и к которым были отнесены:

- воспитание у студентов в соответствии с этическим кодексом чеченского народа чувства собственного достоинства и следующих нравственных качеств: великодушия, порядочности, благонравия, милосердия, честности, скромности, справедливости, терпения, выдержки, объективности;

- развитие у будущих бакалавров музыкальной педагогики понимания ценности педагогической деятельности и стремления к высокой степени профессионализма в ней;

- создание образовательной среды, которая предполагает организацию эмоционально-психологически благоприятной атмосферы, включающая нравственно-эмоциональные условия активного взаимодействия и творческого сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса.

Создание такой среды представляется возможным посредством реализации следующих организационных форм:

- посещение студентами концертов и фестивалей народов России, на которых исполняются произведения фольклора ЧР и современных чеченских композиторов;

- организация силами обучающихся концертов и музыкальных вечеров, посвященных фольклору и творчеству композиторов республики.

В содержательный блок модели входит *проектная и научно-исследовательская* деятельность. Участие в ней будущих музыкальных педагогов направлено на развитие у них основ поисковой и аналитической деятельности, необходимой для успешной работы в дальнейшем, а также формирование познавательного интереса будущих педагогов в сфере искусства, в том числе к его региональному музыкальному компоненту. *Проектная* деятельность направлена на систематическое решение студентами разнообразных частично-поисковых и проблемных учебных задач. *Проектная* деятельность направлена на систематическое решение студентами разнообразных частично-поисковых и проблемных учебных задач. Соответственно, содержание некоторого числа выполняемых проектов должно быть связано с региональной музыкальной культурой и национальными традициями. Кроме этого, подготовка будущих учителей музыки к использованию регионального компонента реализуется через привлечение их к подготовке докладов к студенческим научно-практическим конференциям, написанию статей и выполнению ВКР, посвященных творчеству чеченских композиторов и народному фольклору.

Эффективность охарактеризованных выше компонентов содержательного блока модели подразумевает реализацию ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных функций, направленных на формирование готовности к внедрению регионального компонента, как во время обучения в вузе, так и в будущей практической работе. Эти функции отражены в таблице 14.

Таблица 14 – Функции, реализуемые в процессе формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента

| Наименование функций | Характеристика |
|----------------------|---|
| Коммуникативная | Выражается в формировании морально этических, нравственных и эстетических качеств коммуникативного поведения будущих учителей музыки. Позволяет обеспечить реализацию |

| | |
|--------------------------|---|
| | гуманистических идей средствами регионального компонента, а также организовать благоприятный социально-психологический климат в учебно-воспитательной среде, задействовав при этом поисково-творческую и проектную активность обучающихся. |
| Поисково-творческая | Её реализация влияет на формирование готовности будущих учителей музыки к поиску эффективных решений педагогических проблем средствами регионального компонента. |
| Проектно-технологическая | Способствует формированию интереса и мотивации участников образовательных отношений, направленных на рассмотрение и изучение содержания новых моделей образовательных систем, синтезирующих традиционные педагогические технологии, инновационные методические разработки и их внедрение в реальную образовательную действительность. |
| Рефлексивно-регулирующая | Выражается в мониторинге достижений обучающихся при специально организованном постоянном педагогическом наблюдении с целью контроля, коррекции, оценки и прогноза последующего этапа формирования их профессиональных компетенций средствами регионального компонента. |

Вышеперечисленные функции могут были реализованы при разработке и обосновании содержательно-процессуальных педагогических условий, обеспечивающих эффективное применение предлагаемой модели.

С целью апробации и внедрения предлагаемой авторской модели были разработаны и обоснованы следующие *содержательно-процессуальные педагогические условия*:

- интенсивное развитие интереса и мотивации студентов к изучению и исполнению регионального музыкального материала, осуществленное на основе использования результатов диагностики компонентов готовности;
- активное повышение полифункциональных компетенций, включающих систему межпредметных и интегративных знаний, умений и способов действий, направленных на освоение основных элементов регионального компонента;
- участие студентов в исследовательскую и проектную деятельность, направленную на поиск и анализ научно-учебной информации, содержание которой связано с овладением массивом регионального музыкального наследия и с последующим его использованием в практической педагогической деятельности;

– освоение и реализация авторских учебно-продуктивных проектов, тематика и содержание которых включает фольклор и музыкальные произведения, отражающие региональные традиционные художественно-эстетические особенности.

Процессуально-технологический блок состоит из трех этапов внедрения авторской модели формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в образовательных процесс. В таблице 15 представлены этапы и их содержательное наполнение.

Таблица 15 – Этапы реализации модели формирования готовности будущих учителей музыки к использованию регионального компонента в процессе профессиональной подготовки

| Наименование | Содержание |
|----------------|--|
| Репродуктивный | Студенты знакомятся с музыкальными произведениями различных музыкальных жанров, популярных на территории региона, затем включая их в собственный исполнительский репертуар. |
| Продуктивный | Будущие учителя музыки осваивают ряд музыкальных произведений, написанных композиторами, работающими в данном регионе, учатся эффективно внедрению элементов музыкальной культуры региона в ходе планирования и проведения учебных занятий со школьниками. |
| Творческий | Специалисты в области методики преподавания музыки овладевают достаточно большим количеством материала региональной музыкальной культуры, успешно планируют и организуют работу с учащимися по изучению музыкальных произведений региональных композиторов и фольклора, развивают у обучающихся ценностно-смысловое отношение к региональной музыке, сохраняя и модернизируя музыкальные традиции региона. |

Кроме этого, в данном блоке модели особое место занимают педагогические и информационно-коммуникативные технологии. По мнению ученых и практиков (Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова, Е.Н. Белова, Е.В. Гребенюк, Л.С. Малявина, П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова), педагогические технологии представляют собой совокупность

взаимосвязанных форм, методов и средств, направленные на создание педагогических условий для обеспечения оптимальной результативности достижения целей образовательного процесса. Таким образом, в рамках данного диссертационного исследования педагогическая технология понимается как упорядоченная последовательность инструментальных действий в совокупности форм, методов и средств, позволяющих обеспечить прогнозируемый уровень формирования заданной культуры у будущего бакалавра музыкальной педагогики, в том числе путем использования образовательного потенциала регионального компонента.

В таблице 16 представлены технологии и их характеристики, включенные в процессуально-технологический блок модели процесса формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

Таблица 16 - Технологии процессуально-технологического блока модели

| Технологии | Характеристика |
|-------------------------|--|
| Проектная | Связана с развитием самостоятельности, умений находить и систематизировать научно-учебную информацию, с развитием творческого потенциала студентов в процессе научно-исследовательской работы. |
| Проблемно-дискуссионная | Ориентирована на формирование у будущих бакалавров музыкальной педагогики полифункциональных знаний и умения их трансформировать в ходе выполнения учебных задач с учетом поиска наиболее рациональных вариантов решения. |
| Ролевая | Направлена на формирование у будущих учителей музыки компетентности в условиях специально организованного выполнения учебных заданий, которые направлены на реализацию педагогических условий по внедрению регионального компонента в будущей профессионально-педагогической деятельности. |

Оценочно-результативный блок характеризует эффективность проектирования изучаемого процесса по достигнутым результатам в соответствии с разработанными критериями, показателями и поставленной целью. В оценочно-результативный блок входит: компоненты, критерии, показатели готовности и уровни готовности, планируемый результат. В таблице

17 представлено соотношение компонентов, критериев и показателей готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

Таблица 17 - Компоненты, критерии и показатели готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности

| № п/п | Компонент готовности | Критерий | Показатели |
|-------|--------------------------------|----------------|--|
| 1 | Мотивационно-ценностный | Личностный | Понимание и принятие студентами - будущими учителями музыки как ценности музыкальной культуры РФ и региона. |
| 2 | Когнитивный | Знаниевый | Знание основных особенностей музыкального творчества, педагогической деятельности известных композиторов и других музыкантов, творивших в границах региона. Наличие сформированной системы знаний об основных музыкальных произведениях, наиболее распространенных на территории региона, и специфики их исполнения. |
| 3 | Профессионально-деятельностный | Деятельностный | Владение навыками продуктивного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса при обязательном наличии сформированного умения толерантно воспринимать личностные, социальные и культурные различия, характерные для большинства регионов России, в частности, для ЧР. Наличие навыков эффективного использования музыкальной культуры региона в ходе осуществления профессионально-педагогической деятельности. Сформированная система умений и навыков, позволяющих исполнять фольклор, музыкальные произведения композиторов региона, прочие произведения, относящиеся к жанрам популярным как в различные периоды исторического развития субъекта РФ, так и в настоящее время. |

Таким образом, содержание, структура и функции авторской модели включены в четыре блока, отражающие все основные стороны формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности (см. рисунок 7).

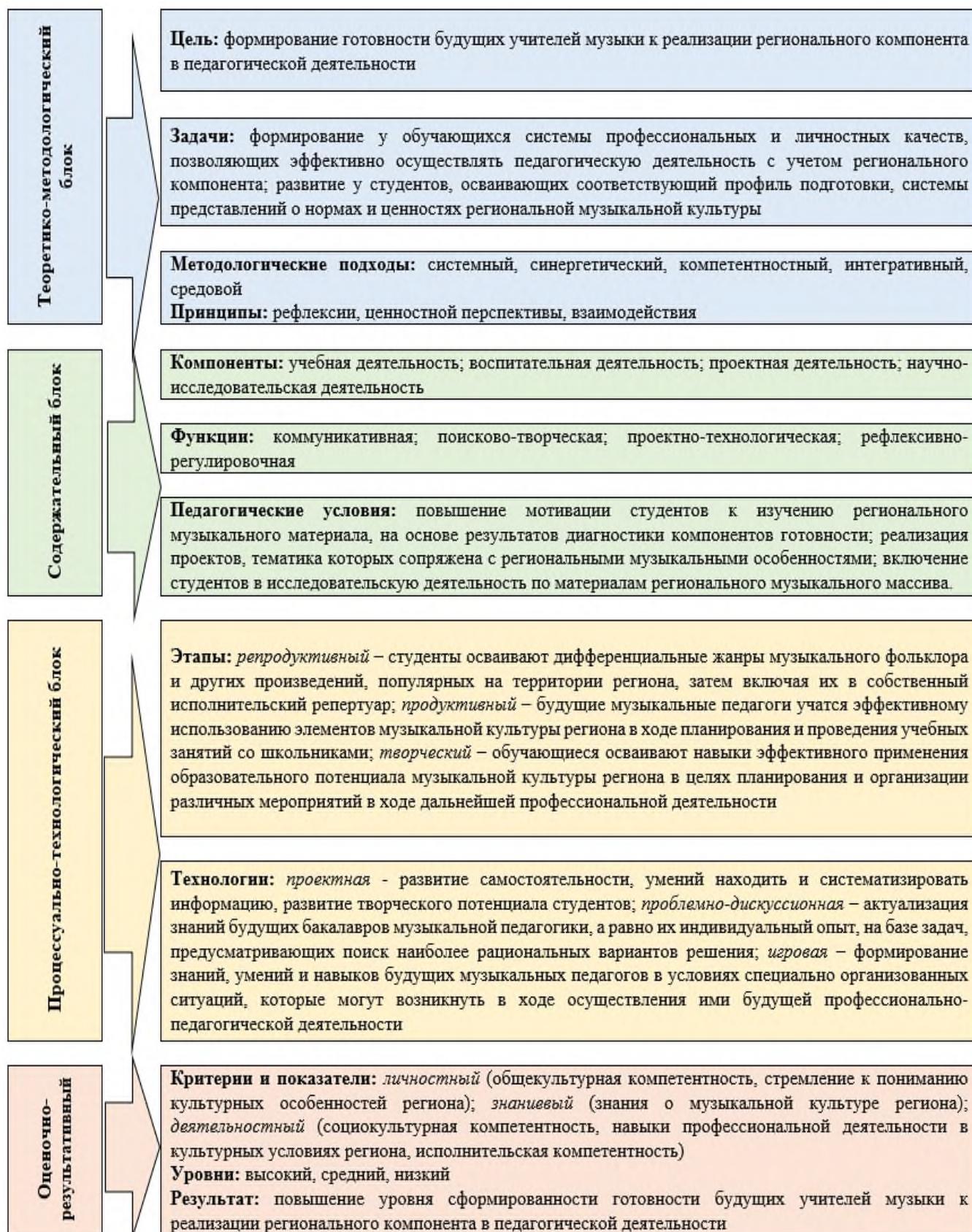


Рисунок 7 – Модель процесса формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности

На рисунке 7 представлена модель исследуемого процесса, в которой отражены этапы и уровни сформированности готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента, которые подробно описаны в параграфе 1.3. В модели представлен сформулированный планируемый результат – повышение уровня сформированности компонентов готовности студентов, будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

Таким образом, резюмируя материал данного параграфа, сделаем следующие выводы:

- моделирование, как педагогический метод, обеспечивает наиболее идеально-наглядное представление о содержании, структуре и функциях изучаемого объекта, позволяет выявить присущие данному феномену свойства и качества, получить новое знание, позволяющее в практической работе апробировать, адаптировать и внедрить авторскую модель в образовательный процесс;

- модель, как искусственно созданный объект в виде рисунка, отражает все необходимые и достаточные стороны изучаемого феномена, отображает в наглядном виде цели, задачи, структуру, взаимосвязи, взаимодействие компонентов, отношения между элементами реального педагогического процесса, проектируемые результаты исследования;

- авторская модель процесса формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности состоит из четырех блоков: теоретико-методологического, содержательного, процессуально-технологического и оценочно-результативного, включает коммуникативную, поисково-творческую, проектно-технологическую, рефлексивно-регулирующую функции модели, предполагающие возможность использования авторской модели в профессионально-педагогической деятельности по реализации регионального компонента в процессе подготовки будущих учителей музыки.

Выводы по первой главе

Изучение научной литературы показало, что современное общество предъявляет достаточно высокие требования к уровню подготовки педагогов-музыкантов на ступени бакалавриата. Успешно освоившие этот уровень и профиль выпускники должны хорошо ориентироваться в развитой системе общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

Анализ результатов теоретической части исследования позволили сформулировать следующие выводы:

1. Подготовка будущих учителей музыки предполагает реализацию регионального компонента, отраженного в учебном плане, что направлено на овладение основными элементами профессиональной компетентности, предусмотренными Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования.

2. Анализ нормативно-правовых документов, научных трудов отечественных ученых, опыта подготовки будущих учителей музыки в вузах Российской Федерации показал, что в содержание образования вводится цикл дисциплин, направленных на освоение ряда элементов региональной музыкальной культуры, поскольку будущим учителям необходимо не только знать, но и понимать, сохранять и транслировать музыкальный опыт и национальные традиции региона, его уникальность и самобытность, а также быть готовым к передаче знаний, связанных с региональной музыкальной культурой своим ученикам в педагогической деятельности, используя для этого современные педагогические и информационно-коммуникативные технологии.

3. В результате исследовательского поиска и личного опыта подготовки будущих учителей музыки, было разработано содержание дефиниции «готовность будущего учителя музыки к реализации регионального компонента», которое понимается как – сложное, динамически развивающееся личностное образование, формируемое в процессе профессионального обучения,

проявляющееся в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов; характеризуется наличием мотивации и интереса, устойчивой потребности к изучению произведений регионального музыкального массива, комплекса знаний музыкальной культуры и традиций региона, умений выявлять и использовать потенциал музыкальный произведений в профессионально-педагогической деятельности.

4. Разработанная и обоснованная модель процесса формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента состоит из четырех блоков: теоретико-методологического (цель, задачи, методологические подходы и принципы); содержательного (компоненты образовательного процесса, функции, педагогические условия); процессуально-технологического (этапы, технологии); оценочно-результативного (критерии, показатели, уровни, планируемый результат). В модели представлены репродуктивный, продуктивный, творческий этапы реализации модели формирования готовности будущих учителей музыки к использованию регионального компонента.

5. Сформулированы педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели, развитию интереса и мотивации студентов к изучению и исполнению регионального музыкального материала. Отражено: повышение полифункциональных компетенций, включающих систему межпредметных и интегративных знаний, умений и способов действий, направленных на освоение основных элементов регионального компонента; включение студентов в научно-проектную деятельность, направленную на поиск и анализ научно-учебной информации, содержание которой связано с овладением региональной музыкой; освоение и реализация авторских проектов, тематика которых включает фольклор и музыкальные произведения, в которых отражаются региональные особенности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Организация экспериментальной работы: цель, задачи, этапы

Выводы, сформулированные по результатам первой, теоретической, главы, послужили основанием для организации и проведения формирующего этапа исследования, включающего пилотажный (предварительный) этап работы, проведенный совместно с учителями музыки, работающими в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования Чеченской Республики.

На данном этапе одной из задач было получение информации от учителей музыки об их понимании смысла и сущности регионального компонента в содержании образования и фиксация их мнения о его внедрении в учебный процесс. Беседы с 28 учителями музыки общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования ЧР проводились в мае-июне 2021 года. Вопросы беседы с преподавателями представлены в приложении 1. Среди опрашиваемых были учителя возраста от 23 до 45 лет, имеющие стаж работы по музыкально-педагогическому профилю от 3 до 17 лет. Кратко опишем основные результаты, в которых отражены ответы респондентов по каждому из вопросов беседы.

Отвечая на вопрос «Оцените свой уровень знаний регионального компонента в музыкальной сфере», два учителя указали «высокий» уровень (7,14%); одиннадцать опрашиваемых оценили свой уровень как «средний» (39,28%) и пятнадцать человек считают, что имеют «низкий» уровень владения этими знаниями (53,58%).

Ответы на вопрос «Какова роль учителя музыки в сохранении и развитии регионального музыкального наследия в вашем регионе?» были единодушными и 100% респондентов указали, что большая роль отводится учителю музыки и его миссии в воспитательной работе в республике.

Отвечая на вопрос «Включаете ли вы в уроки музыки материал, содержащий региональные традиции и культурные особенности вашего региона?», большинство респондентов 82,14% (23 учителя) указали, что используют такой материал редко, а остальные 5 человек (17,86%) отметили, что используют периодически. Было отмечено, что никто из респондентов не выбрали ответ «использую постоянно».

Осмысливая вопрос «Используете ли в своей педагогической практике музыкальные произведения современных чеченских композиторов», никто из респондентов не ответил, что такой материал применяется в своей работе. В ответах 13 учителей (46,42%) прозвучало, что музыкальные произведения местных композиторов редко звучат на уроках музыки, а 15 человек (53,58%) сказали, что такую музыку практически не используют в учебном процессе. Данный факт большинство респондентов пояснили тем, что не ознакомлены с современным творчеством чеченских композиторов, не знают музыки местных авторов, написанных в различных музыкальных жанрах, не осведомлены об особенностях и музыкальных тенденциях.

Отвечая на вопрос «Знакомы ли вы с творчеством современных чеченских композиторов? Можете ли назвать их, дать характеристику их творчества» большинство респондентов 60,71% (17 человек) затруднялись с ответом; 25% (7 человек) смогли назвать несколько фамилий и имен чеченских композиторов и исполнителей и лишь 14,29% (4 человек) смогли оценить творчество известных композиторов Чеченской Республики.

Сложным оказался для респондентов вопрос «Какие ресурсы и материалы помогают вам обогатить региональный компонент в вашей работе?», который показал, что многие учителя музыки получают новые

знания о региональном компоненте на курсах повышения квалификации – 12 человек (42,85%), в процессе сотрудничества с кафедрой музыкального образования ЧГПУ – 11 человек (39,28%), из журналов, методической литературы, интернета – 8 человек (28,57%), при непосредственном взаимодействии с представителями музыкальной среды региона – 3 человек (10,71%). Тем не менее, многие респонденты подчеркнули, что практически отсутствуют источники (научные статьи, монографии, сборники музыкальных произведений, методические рекомендации и разработки), благодаря которым они смогли бы ознакомиться с творчеством региональных композиторов и музыкантов.

Результаты ответов на вопрос «Как вы считаете, нужны ли вам специальные знания в музыкальной сфере по произведениям чеченский композиторов и других деятелей музыкального искусства в Чеченской Республике» показали, что все респонденты ответили утвердительно, все 100% участников отметили, что им нужны дополнительные знания в этой области. Беседуя с респондентами, мы отметили, что они в определенной степени знакомы с региональным фольклорным материалом, но редко используют его на уроках музыки и во внеклассной работе, а знаний современного музыкального искусства у них явно недостаточно.

Кроме этого, в ходе бесед респонденты указывали, что включение регионального компонента в образовательный процесс школьников очень важно, поскольку это способствует формированию национальной идентичности, расширяет знания о национальной культуре, уникальности своего народа, развивает чувство патриотизма по отношению к своей малой родине, развивает гражданские качества. Практически все специалисты в области музыкальной педагогики подчеркивали, что знания о региональном компоненте музыкального искусства и умения их применять в педагогической деятельности должны формироваться уже в период обучения в вузе, расширяя

спектр регионоведения в формировании компетентности в этой сфере у будущих учителей музыки.

Результаты опроса учителей музыки на предварительном этапе исследования послужили основой для проведения экспериментальной его части, направленной на выявление эффективности разработанной модели и определение наиболее благоприятных содержательно-процессуальных педагогических условий, обеспечивающих реализацию регионального компонента в процессе обучения будущих бакалавров по профилю «Музыка».

Как известно, одной из ключевых задач в научных исследованиях является проведение педагогического эксперимента, направленного на подтверждение гипотезы (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский [72; 99]). Успешное проведение педагогического эксперимента является неотъемлемым элементом для достоверного подтверждения предположений, выдвигаемых в ходе исследования. Педагогический эксперимент позволяет не только проверить выдвинутую гипотезу, но и получить новые знания, расширить понимание процессов и явлений, происходящих в образовательной среде. Он способствует развитию педагогической науки, обогащению профессионального опыта и повышению качества образования в целом. Объективность результатов и их дальнейшая интерпретация способствуют эффективной работе, открывая новые перспективы для развития педагогической сферы науки.

Целью экспериментальной части данного диссертационного исследования являлась апробация авторской модели и содержательно-процессуальных педагогических условий, выявление их эффективности в образовательном процессе. Для достижения данной цели был сформулирован ряд основных принципов, которые были реализованы в ходе экспериментальной части работы:

- организация и проведение педагогического эксперимента осуществлялось в образовательном процессе вуза, основываясь на основные

положения нормативно-правовой и учебной документации (ФГОС, учебный план, рабочая программа);

- экспериментальные мероприятия реализовались в естественных для студентов педагогического вуза условиях, не нарушая логику и содержание образовательного процесса;

- экспериментальная работа охватывала весь спектр учебной и практической деятельности студентов, согласно учебному плану по направлению подготовки, плану воспитательной работы факультета и научной работы вуза;

- оценивание хода и результатов экспериментальной работы осуществлялось экспертами – представителями педагогического состава кафедры музыкального образования факультета технологии, искусства и менеджмента в образовании Чеченского государственного педагогического университета и специалистами – учителями музыки общеобразовательных организаций.

В экспериментальной работе приняли участие 83 студента 2 и 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование» и профиля «Музыка». Для осуществления эксперимента были созданы две группы: экспериментальная группа, в которую вошло 43 студента и контрольная группа, состоящая из 40 человек. Реализация экспериментальной части исследования проходила в течении двух лет (2021-2023 учебные года).

В соответствии с основами методологии проведения педагогического эксперимента, разработанных Н.М. Борытко, Г.Б. Корнетовым, В.В. Краевским, В.И. Загвязинским, Е.А. Лодатко, П.И. Образцовым, В.Г. Рындак были определены этапы экспериментальной части диссертационного исследования: констатирующий, формирующий и контрольный.

Кратко опишем основные положения работы, содержание каждого из этапов, форму и степень личного участия соискателя в процессе исследовательской деятельности.

Так, целью *констатирующего* этапа экспериментальной работы явилось определение исходного уровня сформированности компонентов готовности студентов - будущих учителей к реализации регионального компонента.

Для достижения поставленной цели решались следующие *задачи*:

- 1) определение количественно-качественного состава контрольной и экспериментальной групп;
- 2) выяснение диагностического инструментария (методик), позволяющего обозначить комплекс знаний и умений реализации регионального компонента в процессе обучения будущих учителей музыки;
- 3) выбор исследовательских методов, направленных на определение исходного уровня сформированности компонентов в структуре готовности, по которым можно сделать выводы в соответствии со всеми критериями и показателями;
- 4) выявление статистических различий между студенческими группами - участниками экспериментальной работы.

Решение *первой* задачи – сравнительно-сопоставительное определение состава контрольной и экспериментальной групп – осуществлялось в соответствии критериями валидности, равнозначности, показательности (З.И. Исламова, П.И. Образцов [147], Г.А. Федотова, Л.А. Шипилина и др.).

Валидность как критерий, предполагает соответствие выбранных методик целям и задачам исследования, также условий проведения и специфики исследования. Критерий равнозначности предусматривает, что полученные данные, могут распространяться на всех участников эксперимента, будут транслироваться на других членов репрезентативной группы (например, на студентов бакалавриата - будущих учителей музыки). Показательность выступает в качестве критерия экспериментальной группы, для которой характерны признаки и изучаемые явления, связанные с жизнедеятельностью студентов.

Исходя из данных критериев, был определен состав экспериментальной и контрольной группы – участников педагогического эксперимента:

- в экспериментальную группу, состоящую из 43 человек, вошли студенты 2 курса очной форма обучения (группа МО-21-1) в количестве 20 человек и студенты 3 курса очной формы обучения (группа МО-20-1) в количестве 23 человек;

- контрольная группа 40 человек, в которую вошли студенты 2 курса очная форма обучения (группа МО-21-2) в количестве 20 человек и 3 курса очная форма обучения (группа МО-20-2) в количестве 20 человек.

Экспериментальная и контрольная группы студентов должны были иметь следующие тождественные релевантные характеристики: постоянная численность, обучение на одном факультете, освоивание одного учебного плана по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профилю «Музыка», обучение в одной организации высшего образования (ЧГПУ), одинаковый возрастной состав групп.

Вторая задача данного этапа была связана с выбором методик для диагностирования уровня компетенций, в которых нашли отражение возможность, надежность и реальность освоения регионального компонента (Ю.К. Бабанский, В.И. Смирнов, В.В. Краевский, В.Г. Мозгот, В.М. Полонский, Г.П. Щедровицкий, Л.А. Шипилин, Л.Т. Файзрахманова). Соответствие компонентов и критериев готовности студентов к реализации регионального компонента и диагностических методик представлено в таблице 18.

Таблица 18 – Соответствие компонентов готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента, критериев и диагностических методик

| № п/п | Компоненты готовности | Критерии | Диагностические методики |
|-------|--------------------------------|----------------|--|
| 1 | Мотивационно-ценностный | Личностный | методика «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями» (авторы В.Б. Успенский, А.П. Чернявская), шкала оценки потребности в достижениях (автор Ю.М. Орлов) |
| 2 | Когнитивный | Знаниевый | опросник «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» (автор М.А. Джамалханова) |
| 3 | Профессионально-деятельностный | Деятельностный | методика «Самооценка профессиональных качеств педагога» (автор Р.В. Овчарова), написание эссе «Современный учитель музыки Чеченской Республики» |

Обоснуем важность и необходимость выбора, указанных в таблице 14 диагностических методик. Так, методика «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями» (В.Б. Успенский, А.П. Чернявская) позволила оценить уровень заинтересованности студентов в освоении профессиональных компетенций, системы лично-значимых знаний и умений. Согласно уровневой шкале данного исследования, соотношение шкал совпадало и включала высокий, средний и низкий уровни заинтересованности в освоении регионального компонента в будущей профессиональной деятельности.

Шкала оценки потребности в достижениях (Ю.М. Орлов) применялась с целью выявления и измерения уровня потребности в достижении личностью положительного результата, успеха в будущей практической работе. Активность и нацеленность на достижение результата коррелировалась с уровнем самооценки студентов ЭГ и КГ. Шкала оценки уровня потребности в достижении положительного результата полностью совпадала с разработанной уровневой шкалой (высокий, средний, низкий) данного исследования.

Авторский опросник «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» (М.А. Джамалханова) предназначался для выявления уровня знаний студентов - будущих учителей музыки о специфике региональной

культуры и музыкального искусства (см. приложение 2). Опросник состоял из 16 вопросов, что позволяло оценивать уровень сформированности знаний о региональной музыкальной культуре у студентов ЭГ и КГ. Шкала оценки результатов диагностики по опроснику отражала высокий уровень (14-16 баллов), – средний уровень (13-11 баллов) и низкий уровень (10 баллов и ниже).

Эссе «Современный учитель музыки Чеченской Республики» позволяло определить и оценить следующие факторы: а) планирует ли студент, будущий учитель музыки, заниматься в дальнейшем педагогической деятельностью; б) насколько он понимает какими личностными качествами должен обладать учитель музыки, работающий в Чеченской Республике; в) насколько понимает каким уровнем знаний и умений он должен владеть; г) что будет являться движущей силой в профессиональном развитии студентов, будущих учителей музыки, во время обучения на ступени получения образования в вузе; д) насколько он понимает специфику музыкальной культуры в Чеченской Республике; ж) планирует ли студент жить и работать в данном регионе. Качественный анализ результатов написанных студентами ЭГ и КГ эссе позволил обозначить три уровня направленности на дальнейшую профессионально-педагогическую деятельность в сфере музыкального образования:

- *высокий*, в соответствии с которым студент показывал свою готовность и лично-ориентированную нацеленность к профессионально-музыкальной деятельности;

- *средний*, отражающий, что студент нацелен на дальнейшую деятельность, но выказывает определенные сомнения по поводу своего выбора специальности и места жительства;

- *низкий*, показывающий насколько не систематизированы знания, умения и способы действий студента, поскольку в его высказываниях не прослеживается логическая связь или студент затрудняется с определением

каких-либо понятий, связанных с темой эссе, а также с определением содержания этих понятий.

Методика «Самооценка профессиональных качеств педагога» (Р.В. Овчарова) была предназначена для оценки студентами ЭГ и КГ собственных личностно-профессиональных качеств. Реализация данной методики позволяла оценить собственные знания, профессиональные умения и навыки, дать самостоятельно оценку своим профессиональным компетенциям. Работая с данной методикой, студенты задумывались о своей дальнейшей профессиональной деятельности, о том, какие компетенции у них недостаточно сформированы, намечали план самосовершенствования и саморазвития. Шкалы высокого, среднего и низкого уровней данной методики в нашем исследовании совпадали со сформулированными критериями и показателями готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в профессиональной деятельности.

Представленный комплекс диагностических методик позволил выявить у студентов - участников эксперимента, исходный уровень сформированности готовности к реализации регионального компонента.

Общий уровень сформированности регионального компонента рассчитывался как средний показатель результатов всех методик, согласно математической формуле среднего арифметического:

$$X_{\text{ср}} = \frac{\sum X_n}{n},$$

где X_1, X_2, \dots, X_n – индивидуальные значения признака, согласно диагностической методики; n – число единиц совокупности, составляющих числовой ряд.

Решение *третьей* задачи было связано с проведением диагностических процедур, направленных на выявление уровня сформированности готовности к реализации регионального компонента у студентов контрольной и экспериментальной групп. Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента в группах позволили сделать вывод о низком уровне сформированности готовности у студентов ЭГ и КГ и необходимости

реализации в образовательном процессе вуза модели и создания для этого педагогических условий. Данные по исходной диагностике участников в экспериментальной и контрольной группах представлены в параграфе 2.3.

Четвертой задачей, решаемой на констатирующем этапе исследования, было определение статистического различия между ЭК и КГ группами. В соответствие с теорией статистического анализа (Т.В. Борздова, Н.И. Сидняев, И.С. Шорохова), если в группах выделяются статистические различия, то такие группы не могут совместно участвовать в экспериментальной работе, поскольку они не равны по исходным показателям.

Для выявления статистических различий между группами, участниками эксперимента, использовался λ - критерий Колмогорова-Смирнова. Критерий был предназначен для сопоставления двух распределений и оценки достоверности расхождений показателей. Если полученное эмпирическое значение $p \geq 0,01$, то различий в группе нет. В таблице 19 показаны результаты обработки данных по методу λ - критерия Колмогорова - Смирнова в соответствии с диагностическими методиками. Расчет показателей производился на онлайн сервисе «Математическая статистика для педагогов и психологов» (<https://statpsy.ru/basic/spss-kolmogorov/>).

Таблица 19 – Результаты статистического различия между экспериментальной и контрольной группами, согласно λ - критерию Колмогорова-Смирнова

| № п/п | Критерий | Средства диагностики (методики) | $P_{эмп}$ в ЭГ | $P_{эмп}$ в КГ | Расхождения между ЭГ и КГ |
|-------|-------------------------|--|----------------|----------------|---------------------------------|
| 1 | Мотивационно-ценностный | Методика «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями» (В.Б. Успенский, А.П. Чернявская) | 2,34 | 2,66 | $P \geq 0,01$, расхождений нет |

| | | | | | |
|---|--------------------------------|---|------|------|---------------------------------|
| | | Шкала оценки потребности в достижениях (авт. Ю.М. Орлов) | 1,16 | 1,24 | $P \geq 0,01$, расхождений нет |
| 2 | Когнитивный | Авторский опросник «Региональная музыкальная культура ЧР» | 2,99 | 3,01 | $P \geq 0,01$, расхождений нет |
| 3 | Профессионально-деятельностный | Эссе «Современный учитель музыки» | 3,47 | 3,92 | $P \geq 0,01$, расхождений нет |
| | | Методика «Самооценка профессиональных качеств педагога» (Р.В. Овчарова) | 2,21 | 2,16 | $P \geq 0,01$, расхождений нет |

Согласно данным, отраженным в таблице 19, все показатели выше, чем 0,01, что свидетельствует о том, что группы являются равнозначными по показателям на констатирующем этапе эксперимента.

Целью *формирующего* этапа экспериментальной работы было внедрение в образовательный процесс модели и содержательно-процессуальных педагогических условий в ходе реализации авторской программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики». Основной особенностью формирующего этапа было осуществление системной и плановой работы соискателя с экспериментальной группой студентов.

Достижение цели формирующего этапа экспериментальной работы осуществлялось в процессе решения следующих задач:

1) многократное проведение семинаров для педагогов кафедры музыкального образования по ознакомлению с целями и задачами формирующего этапа, экспертизой результатов выполнения заданий студентами экспериментальной и контрольной групп;

2) ознакомление преподавателей кафедры с технологиями, методами и средствами внедрения модели и педагогических условий с целью достижения оптимального результата;

3) аналитическая работа с учебными планами, рабочими программами, учебниками и учебными пособиями по наполнению их содержанием региональной направленности;

4) постоянное консультирование педагогов и практикующих специалистов, задействованных на формирующем этапе исследования и в проведении экспертизы результатов эксперимента, информирование их о специфике реализации форм, методов и технологий в процессе изучения конкретных учебных дисциплин;

5) организация работы студентов экспериментальной группы в соответствии со структурой и содержанием авторской программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики», охватывающей учебную, воспитательную, научно-исследовательскую и проектную деятельность.

Формирующий этап осуществлялся в течении 2021-2023 учебных годов со студентами 2-3 курсов, обучающимися на направлении «Педагогическое образование», профиль «Музыка». В течение второго года осуществления формирующего этапа эксперимента студенты стали обучающимися 3 и 4 курсов.

Целью *контрольного* этапа экспериментальной работы, проводимого в мае 2023 года, являлось определение результативности работы испытуемых ЭГ, проведенной на формирующем этапе эксперимента, выявление динамики изменения показателей готовности в сравнении с исходными результатами.

Контрольный этап эксперимента включал поэтапное решение следующих задач:

1) повторное осуществление диагностики готовности к реализации регионального компонента студентами контрольной и экспериментальной групп по тем же методикам, по которым она проводилась на констатирующем этапе;

2) проведение сравнительно-сопоставимого анализа данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах, по каждому из критериев в контрольной и экспериментальной группах;

3) определение динамики изменений количественно-качественных показателей участников эксперимента в каждой из групп;

4) осуществление статистической обработки результатов экспериментальной части исследования в соответствии с t-критерием Стьюдента относительно первичных и вторичных данных, полученных в каждой из контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах;

5) обобщение выводов, относительно выдвинутой ранее гипотезы исследования, эффективности внедрения модели и педагогических условий в образовательный процесс вуза.

Следует отметить, что помимо диагностики на констатирующем и контрольном этапах, дополнительно осуществлялась промежуточная диагностика, с целью контроля показателей и хода эксперимента.

В соответствии с точкой зрения В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, В.М. Полонского, В.В. Серикова, В.В. Судакова, обозначены принципы оценки полученных результатов, проведенного эксперимента:

1) целостность, предполагающая реализацию всех условий осуществления эксперимента в естественном течении учебного процесса в вузе;

2) объективность, включающая комплексную количественную и качественную оценку полученных результатов, использование методов математической статистики при определении эффективности проделанной работы;

3) эффективность, направленная на оптимальное сочетание выбранных методов, средств, технологий, условий, в целях достижения поставленных педагогических целей.

В ходе всего периода реализации экспериментальной работы осуществлялся педагогический мониторинг с целью контроля образовательного процесса по внедрению модели в соответствии с поставленными целями, сформулированными задачами исследования и

полученными результатами. Осуществление педагогического мониторинга играет ключевую роль в экспериментальной работе. Этот процесс представляет собой систематическое наблюдение и анализ результатов педагогической деятельности, позволяющих оценить их эффективность и внести необходимые коррективы в образовательный процесс.

Осуществление педагогического мониторинга деятельности преподавателей и студентов обеих групп происходило в соответствии с позицией Д.Х. Илмуровой [79, с. 27], которая отмечала, что этот процесс представляет собой систему качественных и количественных характеристик, по которым можно определить эффективность функционирования выстроенной педагогической системы. Мониторинг, как правило, направлен на выявление «сбоев» в системе, что позволяет вовремя их определить и провести коррекцию в педагогическом процессе.

Главной задачей педагогического мониторинга в данном исследовании было получение объективной информации о текущем состоянии обучения (В.В. Краевский [99, с. 146]). С помощью результатов мониторинга педагоги, принимающие участие в экспериментальной работе, могли выявить основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются студенты, и разработать индивидуальные подходы к их обучению.

Кроме того, педагогический мониторинг способствовал осуществлению контроля за реализацией авторской программы обучения студентов ЭГ и позволял оценить соответствие содержания учебников и методических пособий уровню интересов и возможностей обучаемых. В данном случае, педагогический мониторинг позволял внести коррективы в программы для повышения уровня эффективности образовательного процесса.

Особую роль педагогический мониторинг играл в оценивании исследовательской и проектной работы студентов ЭГ. Благодаря непрерывному анализу промежуточных результатов и корректировке стратегий обучения соискатели имели точную информацию о достоверности

полученных экспериментальных результатах. Такой подход позволил повысить уровень выполнения задач исследования и определить перспективы внедрения полученных результатов в практику преподавателей других учреждений высшего образования.

Наконец, педагогический мониторинг способствовал повышению профессиональной компетентности как педагогов вуза, так и их студентов, будущих учителей музыки. Систематическое наблюдение процесса своей работы и анализ ее результатов помогало выявить сильные и слабые стороны в профессиональной и учебной деятельности. Это позволяло преподавателям кафедры музыкального образования совершенствовать свои методы и подходы, а также активнее применять инновационные педагогические технологии в процессе подготовки будущих специалистов.

Следовательно, педагогический мониторинг являлся неотъемлемой частью экспериментальной работы, результаты которой позволяли получить всестороннюю и объективную информацию об образовательном процессе, вносить коррективы для его оптимизации и повышения эффективности. Кроме того, педагогический мониторинг способствовал профессионально-педагогическому развитию будущих учителей музыки, помогая им совершенствоваться в ходе овладения системой методов и подходов к обучению и воспитанию учащихся.

Осуществляемый в ходе формирующего эксперимента педагогический мониторинг охватывал следующие компоненты будущей профессиональной деятельности:

- наблюдение и фиксацию сформированности компонентов готовности студентов к реализации регионального компонента;
- анализ документов (успеваемость студентов, показатели научно-исследовательской деятельности; результаты практик; участие обучающихся в конкурсах и фестивалях музыкального творчества и т.д.).

Структура и содержание педагогического мониторинга внедрения модели и педагогических условий в образовательный процесс в обобщенном виде представлены на рисунке 7.

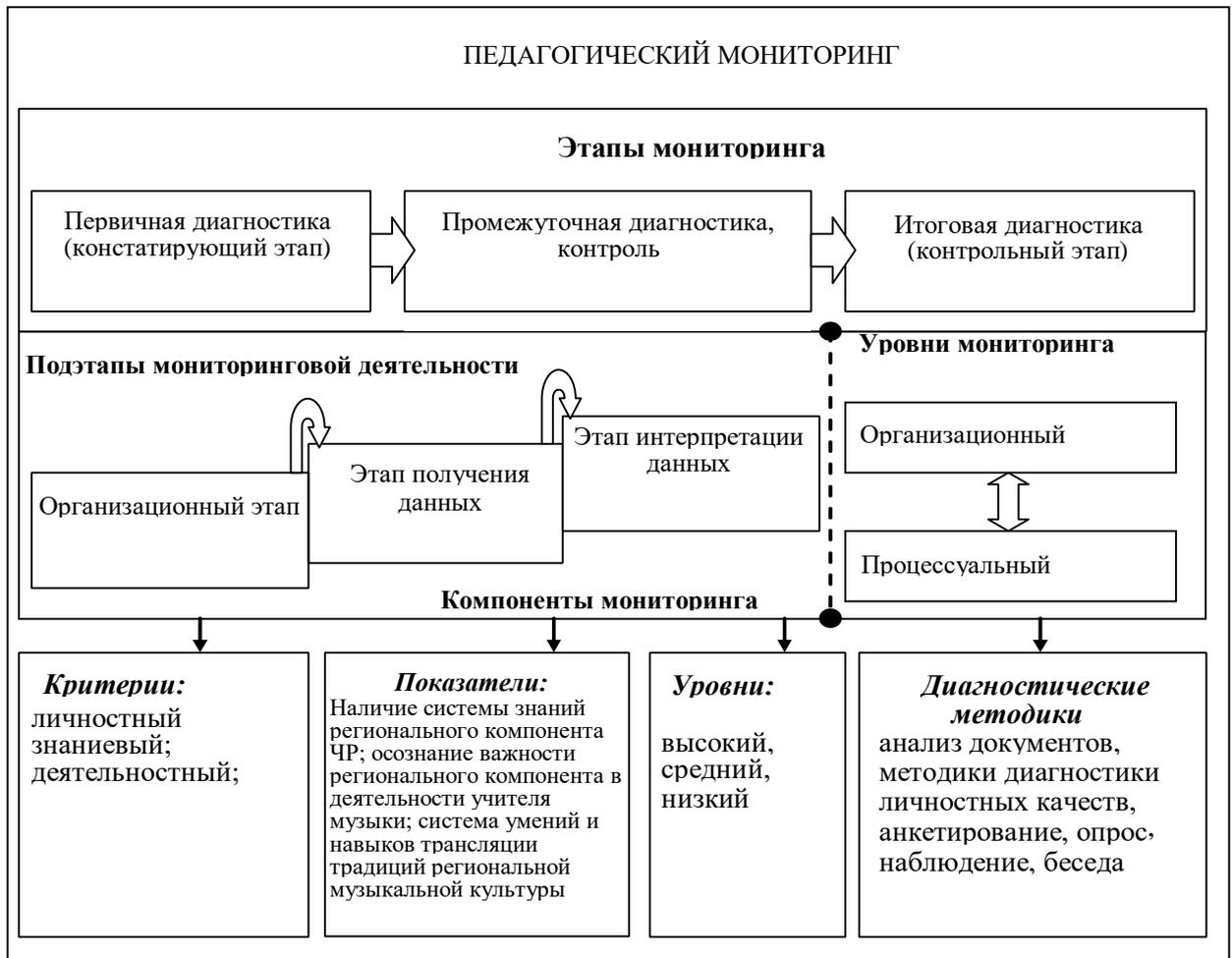


Рисунок 7 – Педагогический мониторинг внедрения модели формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в образовательный процесс вуза

Таким образом, реализация педагогического мониторинга проходила на двух уровнях: организационном и процессуальном. Организационный уровень мониторинга включал контроль за ходом эксперимента, реализацию педагогических условий, внедрение форм, методов, технологий модели в процессе обучения студентов экспериментальной группы. Процессуальный уровень мониторинга был направлен на обеспечение реализации

содержательного наполнения внедрения модели, обеспечение корпоративных форм взаимодействия со студентами в ходе эксперимента.

Реализация педагогического мониторинга включала: *первый* этап, направленный на первичную диагностику, которая осуществлялась на констатирующем этапе; *второй* этап включал промежуточную диагностику, реализуемую в ходе формирующего этапа, с целью контроля показателей и выявления намечающейся динамики показателей; *третий* этап – итоговая диагностика на контрольном этапе.

Каждый из указанных этапов подразделялся на подэтапы:

- *организационный* этап, включающий организацию и обеспечение эффективности проведения диагностических процедур со студентами, участниками эксперимента (наличие бланков опроса, аудиторий, внеаудиторных помещений, присутствие испытуемых, экспертов проведения диагностики и т.п.);

- *этап получения данных*, направленный на контроль за соблюдением правил прохождения диагностических методик, правильность заполнения бланков, получение адекватных ответов и выполнения учебных заданий студентами ЭГ;

- *этап интерпретации данных*, включающий обработку материалов диагностик, систематизацию и математический подсчет результатов, выявление вектора изменений по показателям, определение динамики показателей, построение диаграмм по результатам диагностик.

Компонентами педагогического мониторинга выступали критерии, показатели, уровни сформированности у студентов, участников эксперимента, готовности к реализации регионального компонента на основе разработанного диагностического инструментария.

В соответствии с полученными результатами выполнения всех необходимых и достаточных процедур организации экспериментальной части исследования были сделаны следующие выводы:

- в процессе подготовки и проведения экспериментальной работы была разработана и обоснована авторская программа эксперимента, обозначены цели и задачи каждого из этапов исследования;

- для проведения эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы в соответствии с целями, задачами и принципами (валидность, равнозначность, показательность) отбора групп для проведения педагогического эксперимента;

- в соответствии с результатами подготовительного этапа был разработан диагностический инструментарий, позволяющий на констатирующем этапе комплексно оценить исходный уровень сформированности готовности студентов - будущих учителей музыки к реализации регионального компонента;

- на основе применения сравнительно-сопоставительного подхода доказана равнозначность групп, участников эксперимента, на начало формирующего этапа, согласно методу математической статистики (λ - критерий Колмогорова-Смирнова);

- с целью подготовки к осуществлению экспериментальной части исследования и экспертизы результатов, полученных на всех этапах были проведены семинары для преподавателей кафедры музыкального образования с учетом системного анализа учебного плана и содержания учебных дисциплин, в которых отражен региональный музыкально-педагогический компонент;

- определены основные положения методики проведения педагогического мониторинга в соответствии с показателями уровня сформированности компонентов готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

2.2 Содержание экспериментальной работы по формированию готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности

В течении двух лет (2021-2022 и 2022-2023 учебные года) на базе Чеченского государственного педагогического университета реализовался формирующий этап экспериментальной работы, который включал:

1) апробацию и внедрение модели и авторской программы формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в образовательный процесс студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Музыка»;

2) обеспечение реализации содержательно-процессуальных педагогических условий, обеспечивающих эффективность функционирования авторской модели;

3) организацию образовательного процесса, включающего выполнение испытуемыми ЭГ выполнение комплекса учебных заданий в процессе освоения авторской программы и факультативного курса.

4) сопоставление уровней готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в образовательный процесс студентов ЭГ и КГ;

5) коррекцию учебного процесса, направленного на повышение качества подготовки будущих учителей к реализации регионального компонента.

Целью формирующего этапа явилось повышение уровня сформированности готовности студентов - будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся с непосредственным участием соискателя в организации и осуществлении педагогического эксперимента, а также с включением в этот процесс преподавателей кафедры музыкального образования факультета технологии, искусства и менеджмента в образовании ЧГПУ.

В целях системной работы по внедрению модели и педагогических условий в процесс обучения студентов, была составлена авторская

программа «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики». В качестве главных направлений программы были выделены культурно-образовательное, развивающее, воспитывающее и просветительское направления. Традиционными для осуществления образовательного процесса стали индивидуальная, групповая и коллективная формы организации деятельности студентов в учебных, внеучебных и практических условиях.

Главной *целью* программы было разработка, обоснование и внедрение авторской методики, включающей методы и средства повышения уровня готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности на основе выполнения комплекса учебно-практических заданий.

Актуальность создания и выполнения авторской программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» была обусловлена рядом факторов и реализацией следующих *задач*:

1) развитие общекультурных компетенций у студентов в процессе освоения содержанием программы, которое была направлена на углубление знаний студентов о музыкальной культуре и традициях Чеченской Республики, что способствует развитию их общей музыкальной культуры;

2) повышение музыкально-педагогической грамотности, которая основывалась на основных положениях программы, позволяющие студентам овладеть не только теоретическими знаниями о музыке Чеченской Республики, но и практическими навыками исполнения музыкальных произведений различных жанров и владения народными инструментами;

3) выполнение программы предоставляла студентам возможность изучить особенности и черты музыкального творчества композиторов Чеченской Республики, которые помогали им более осознанно и творчески преподавать народную музыку в своей дальнейшей педагогической деятельности;

4) изучение музыкальной культуры Чеченской Республики в рамках программы позволило студентам лучше понять и оценить страницы истории и традиции региона, развивая толерантность и уважение к культурам других народов, населяющих ЧР;

5) овладение авторской программой позволило студентам – будущим учителям музыки приобрести дополнительные знания о разнообразии народной музыки, что явилось полезным фактором для их будущей преподавательской деятельности;

6) изучая данную программу у студентов сформировались навыки сохранения музыкального наследия Чеченской Республики, которые позволят в перспективе влиять на развития музыкальных традиций региона и популяризации их среди молодого поколения;

7) включение основных элементов программы в образовательный процесс дало возможность студентам освоить межпредметные и интегративные знания, умения, навыки и способы деятельности и в дальнейшем транслировать их при обучении музыкальному искусству школьников;

8) изучение музыкальной культуры Чеченской Республики было направлено на развитие патриотических и гражданских качеств студентов - будущих учителей музыки, формирование у них чувства гордости и позитивного отношения к своей стране и региону;

9) освоение содержания программы позволило студентам учиться исследовать, проектировать, анализировать и сравнивать музыкальные произведения Чеченской Республики, развивая при этом учебно-познавательные навыки;

10) приобретение знаний в области музыкальной культуры Чеченской Республики расширило карьерные возможности студентов в области музыкального искусства, позволяя им стать востребованными специалистами в этой сфере.

Несомненно, программа «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» обладала ярко выраженной региональной направленностью. Программное содержание было разработано на основе ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» и профилю «Музыка» и охватывало фундаментальные («Философия», «Российская государственность», «Психология», «Педагогика», «Теория воспитания»), специальные дисциплины, в том числе факультативный курс «Музыкальная культура Чеченской республики», все аспекты воспитательной работы на факультете и в вузе, просветительской деятельности, осуществляемую преподавателями и студентами университета.

Теоретическая основа программы включала научные работы З.А. Алиевой, О.И. Ворожейкиной, Л.А. Джамалхановой, М.В. Лазаревой, в которых отражались научные идеи и педагогический опыт, направленные на исследование регионального компонента и специфике его реализации в образовательном процессе вуза.

Новизна авторской программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» определялась следующими положениями:

- программа реализовалась студентами на 2-3 курсах, имела междисциплинарный характер, включала изучение нескольких учебных дисциплин и специально разработанного факультативного курса;
- в содержание программы были включены исторические аспекты и современные достижения музыкальной культуры в Чеченской Республике);
- программа знакомила с творчеством современных чеченских композиторов и исполнителей музыкальных произведений, звучащих на праздниках и событийных мероприятиях, проводимых в данном регионе.

В ходе системного включения программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» в образовательную деятельность факультета и университета были определены сроки реализации данной

программы: один учебный, 2022-2023 год, с соответствующим включением программы в учебный план студентов 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование» и профиля «Музыка».

С целью определения эффективности авторской программы была создана экспертная группа, состоящая из 6 опытных преподавателей кафедры и опытных учителей музыки общеобразовательных школ, которые в соответствии с разработанной инструкцией оценивали результаты работы студентов ЭГ и КГ на занятиях, осуществляли контроль за объективностью оценок, которые выставлялись всеми преподавателями цикла дисциплин, а также определяли динамику развития компонентов готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в соответствии с обозначенными критериями, диагностика которых проводилась на констатирующем этапе исследования.

Кратко опишем методику реализации и внедрения в образовательный процесс всех элементов программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики».

Основным компонентом авторской методики являлось освоения студентами ЭГ факультатива «Музыкальная культура Чеченской Республики». Целью данного курса являлось развитие мотивации и интереса к региональному компоненту подготовки и формирование системы межпредметных и интегративных знаний студентов бакалавриата - будущих учителей музыки, включающих информацию об истории и современной региональной музыкальной культуры Чеченской Республики.

В соответствии с традиционными требованиями к изучению учебной дисциплины, объем факультативного курса составлял 2 зачетных единицы (72 часа), среди них: аудиторная работа 36 часов (лекции - 16 часов, семинары (практические занятия) - 20 часов), самостоятельная работа студентов - 36 часов. Зачет, в ходе которого оценивался уровень освоения теоретического материала и выполнения практических заданий, осуществлялся в процессе

проведения последнего семинарского занятия, на котором студенты ЭГ презентовали разработанные и созданные ими проекты, посвященные истории, современного состояния и будущего развития музыкальной культуры и традиций Чеченской Республики.

Планирование и содержание авторского факультативного курса представлено в таблице 20.

Таблица 20 – Планирование и содержание авторского факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской республики»

| № п/п | Тема (раздел) | Аудиторная работа | | Самостоятельная работа студентов |
|-------|---|-------------------|-----------------------------------|----------------------------------|
| | | Лекции | Семинары/ практические занятия | |
| 1. | История и современное развитие региональной музыкальной культуры Чеченской Республики (ЧР). | 4 | 4 | 6 |
| 2. | Основные жанры и музыкальные традиции в региональной музыкальной культуре ЧР. | 4 | 4 | 6 |
| 3. | Изучение вокала и традиционных певческих стилей в музыке ЧР. | 2 | 4 | 6 |
| | Творчество современных исполнителей ЧР. | | | |
| 4. | Исследование современной исполнительской музыкальной культуры ЧР и ее влияние на современное творчество. | 2 | 4 | 6 |
| 5. | Интеграция региональной музыкальной культуры в учебный процесс и создание учебных материалов для будущих учителей музыки. | 2 | 2 | 6 |

| | | | | |
|----|--|----|----|----|
| 6. | Организация и проведение концертов, конкурсов и фестивалей в музыкальной сфере. Презентация авторских проектов. | 2 | 2 | 6 |
| 7. | Итого | 16 | 20 | 36 |

В процессе освоения студентами ЭГ содержания факультативного курса на каждом из занятий решались следующие задачи:

- изучались теоретические аспекты современного музыкального образования в Чеченской Республике: основы теории музыки, хоровое и оркестровое исполнительство, методы обучения музыке;
- осуществлялось исследование жизни и творчества выдающихся музыкантов и композиторов Чеченской Республики;
- анализировались традиционные музыкальные формы и стили музыкальных произведений, написанных композиторами Чеченской Республики с последующей их интерпретацией;
- осуществлялось этнографическое исследование региональных инструментов и возможности их использования в современной музыкальной практике Чеченской Республики;
- рассматривалась важность использования народной традиционной музыки Чеченской Республики в современном искусстве и культуре;
- создавались условия для создания и реализации собственного проекта, связанного с историей и современной музыкальной культурой Чеченской Республики;
- формулировались структура и содержание проектов и планов организации и проведения концертов, конкурсов и фестивалей, связанных с региональной музыкальной культурой Чеченской Республики;

– изучались основные аспекты методики планирования, организации и оценки музыкальных событийных мероприятий, развивались практические навыки в управлении деятельностью в процессе создания таких мероприятий;

– создавались условия для организации встреч студентов ЭГ с современными композиторами и исполнителями, реализующими свою творческую деятельность в Чеченской Республике.

На факультативном курсе изучались произведения современных чеченских композиторов:

- Шахбулатова Аднана Маккаевича («Гуьйре», «Тихая песня», «Колыбельная» и др.);
- Бексултанова Умара Ахматсултановича («Маленький всадник», «Гимн Чеченский Республики», «Симфоническая сюита» и др.);
- Димаева Саида Умаровича («Осенний мотив», «Мой горный аул» и др.);
- Димаева Умара Димаевича (Произведения для гармонии);
- Айдамировой Марьям Ахмедовны («Чеченские мелодии», «Музыка гор»);
- Алиева Гапура Хамидовича («Бардовские произведения»);
- Анзоровой Балкан Анзоровны («Музыкальная сказка Чечни»);
- Эдисултанова Шита Шамсудиновича («Весь мир как на ладони», произведения для государственного ансамбля танца «Вайнах»);
- Темирсултанова Саида Салуевича («Стань близкой»; «Золотое Солнце», «Отец»; «Чеченская девушка») (см. прил. 3).

В ходе реализации факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской Республики» использовался ряд образовательных технологий, которым соответствовали интерактивные методы обучения. В таблице 21 отражено соотношение технологий обучения и методик.

Таблица 21 – Образовательные стратегии, методы и формы реализации регионального компонента профессиональной подготовки студентов на факультативном курсе «Музыкальная культура Чеченской республики»

| Образовательные стратегии | Методы и формы интерактивного обучения |
|---------------------------|---|
| Информирующая | Лекция-беседа, посвященная истории и современному состоянию, а также тенденциям развития музыкальной культуры и традициям ЧР. |
| | Лекция, проводимая двумя преподавателями (истории и педагогики), содержание которой включало сведения из архивных документов, фрагментов фольклорных произведений. |
| | Лекция-визуализация, во время которой демонстрировались фрагменты концертов, включающих музыкальные произведения Чеченских композиторов. |
| | Консультация (индивидуальная, групповая), в ходе которой студенты ЭГ демонстрировали владение традиционными народными инструментами, а также презентовали модели будущих авторских проектов, посвященных музыкальному искусству и культуре ЧР. |
| Проблемно-дискуссионная | Практическое занятие, посвященное рассмотрению использования проектных методов, в процессе которого рассматривалась и обсуждалась тематика региональной музыкальной культуры. |
| | Семинарское занятие-круглый стол с участием представителей культуры и искусства Чеченской Республики |
| | Научно-практическая конференция, в ходе которой студенты ЭГ представляли доклады, тематика которых связана с историей ЧР. |
| | Самостоятельная работа по развитию самоанализа и самооценки результатов авторских методических идей, положенных в основу авторских проектов. |
| Социально-ролевая | Семинарское занятие – деловая (ролевая), имитационно-моделирующая игра, посвященная изучению истории возникновения народных чеченских инструментов с элементами исполнения национального фольклора и произведений, исполняемых на народных инструментах |
| | Практическое занятие – коммуникативный тренинг, посвященный формированию аналитического мышления на основе анализа и систематизации информации об этапах развития и особенностях развития музыкальной культуры. |
| | Самостоятельная работа по выполнению кейс-задания, включающего поиск и сбор научной и учебной |

| |
|--|
| информации по различным аспектам исследуемой проблемы. |
| Самостоятельная работа по участию в мастер-классе, который проводил один из ведущих педагогов ЧР в области преподавания музыкальных произведений чеченских композиторов. |
| Самостоятельная работа по моделированию педагогических ситуаций на уроках музыки в начальной школе в ходе которых реализуется региональный компонент. |

Далее, на рисунке 8 представлены виды деятельности студентов ЭГ, обеспечивающие усвоение материалов регионального компонента при формировании профессиональных и общекультурных компетенций студентов в образовательном процессе вуза.

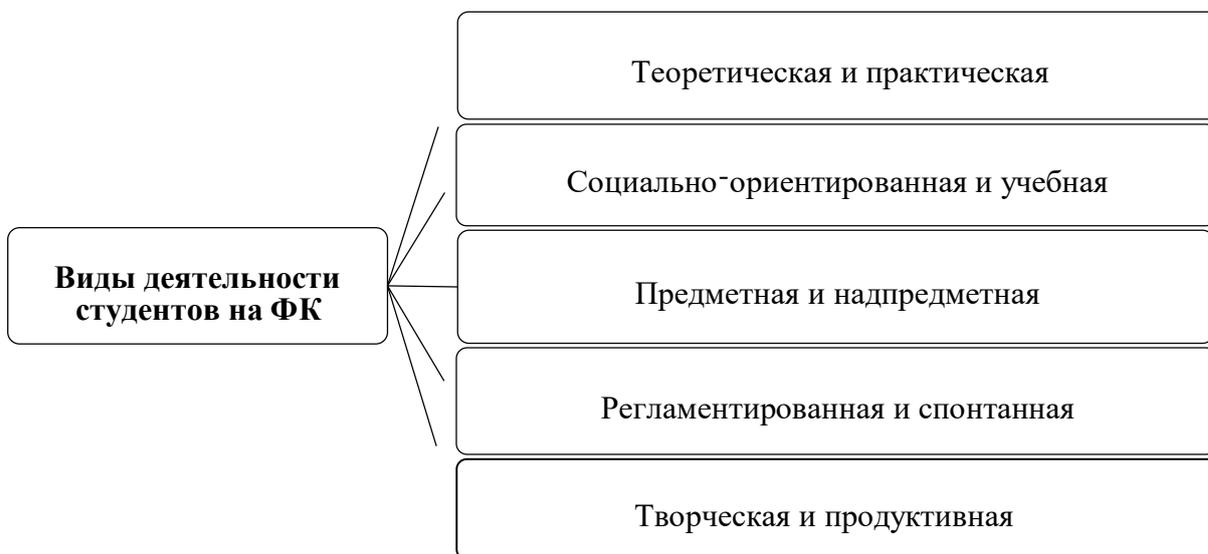


Рисунок 8 – Виды деятельности студентов в ходе изучения факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской Республики»

Сочетание различных видов деятельности студентов ЭГ в период освоения факультативного курса и их использование на теоретических и практических занятиях позволили повысить уровень мотивации и интереса обучающихся к региональной составляющей изучаемого материала. Так, *теоретическая и практическая* деятельность студентов ЭГ в процессе

выполнения программы была направлена на изучение научно-методической литературы по региональной музыкальной культуре Чеченской Республики, а практическая подготовка осуществлялась в процессе решения кейс-заданий и разработки проектов, связанных с организацией и проведением конкурсных мероприятий, и во время самостоятельной работы студентов с теоретическим материалом.

Социально-ориентированная и учебная деятельность была направлена на освоение традиций регионального сообщества Чеченской Республики, расширение кругозора у обучающихся, развитие гражданских и патриотических качеств студентов, формирование музыкальной культуры, повышение теоретических знаний о музыкальной сокровищнице республики.

Предметная и надпредметная деятельность испытуемых ЭГ была связана с интеграцией знаний, сформированных в процессе освоения различных дисциплин учебного плана, и формированием коммуникативной компетентности студентов, толерантности, развитием «гибких навыков».

Регламентированная и спонтанная деятельность предполагала решение обучающимися ЭГ ситуационных задач и других обязательных практических заданий: подготовку рефератов, докладов, авторских проектов, подготовленных под руководством преподавателей, а также обсуждение многочисленных проблемных вопросов, предложенных студентами и решаемых совместно с ними.

Творческая и продуктивная деятельность была обеспечена индивидуальным подходом к обучению студентов ЭГ в процессе освоения дисциплин фундаментального и специального циклов, а также изучения факультативного курса, в ходе которых происходила реализация субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями в соответствии с основными положениями педагогики сотрудничества.

Отметим, что кроме ряда тем дисциплин учебного плана и факультативного курса в содержание экспериментальной работы по

формированию готовности студентов к реализации регионального компонента для испытуемых ЭГ был специально включен ряд тем занятий, специально осваиваемых на 2 и 3 курсах обучения.

Подчеркнем, что освоение учебных дисциплин и авторского факультатива происходило на основе *первого* содержательно-процессуального педагогического условия, направленного на *интенсивное развитие интереса и мотивации студентов к изучению и исполнению регионального музыкального материала, в соответствии с результатами диагностики компонентов готовности.*

В таблице 22 отражены учебные дисциплины, изучаемые темы и семестр согласно учебному плану направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Музыка».

Таблица 22 – Темы учебных дисциплин, направленные на формирования готовности к реализации регионального компонента

| Дисциплины | Темы занятий | Семестр |
|---|--|---------|
| История отечественной музыки | История и современное музыкальное творчество Чеченской Республики: этапы и их характеристики | 4 |
| | Выдающиеся исполнители и их роль в развитии музыкальной культуры России | 4 |
| Чеченская традиционная культура и этика | Интеграция традиционной и современной музыкальной культуры в творчестве композиторов и исполнителей Чеченской Республики | 3 |
| | Современная музыкальная ритмика и интонация в произведениях чеченских композиторов и исполнителей | 3 |
| История музыкального образования | Творчество чеченских композиторов: М.А. Айдамировой, Г.Х. Алиева Б.А. Анзоровой, У.А. Бексултанова, С.У. Димаева, У.Д. Димаева, С.С. Темирсултанова, Ш.Ш. Эдисултанова, А.М. Шахбулатова | 3 |
| | Творческий проект «Учитель музыки в развитии музыкального творчества школьников Чеченской Республики» | 3 |

В целом, совокупность тем, изучаемых по различным учебным дисциплинам, а также факультатива «Музыкальная культура Чеченской республики» было направлено на реализацию *второго* содержательно-процессуального педагогического условия - *активное повышение полифункциональных компетенций, включающих систему межпредметных и интегративных знаний, умений и способов действий, направленных на освоение основных элементов регионального компонента.*

Именно реализация данного педагогического условия позволяла обеспечить создание единого образовательного пространства, охватывающего следующие компоненты профессиональной подготовки студентов бакалавриата - будущих учителей музыки: учебную, научно-исследовательскую и проектную, воспитательную и самостоятельную работу, педагогическую практику и выполнение бакалаврской работы (ВКР).

В таблице 23 представлено содержательное наполнение компонентов образовательной деятельности студентов.

Таблица 23 – Компоненты и содержание учебной деятельности студентов по формированию готовности к реализации регионального компонента

| № п/п | Компоненты учебной деятельности студентов | Содержательное наполнение компонентов |
|----------|--|--|
| 1. | Учебная деятельность | Освоение содержания цикла учебных дисциплин, наполнение темами, направленными на изучение специфики региональной музыкальной культуры и музыкального творчества в Чеченской Республике. Повышение уровня знаний о региональной музыкальной культуре и современном творчестве композиторов и исполнителей, осуществляющих свою деятельность в республике. Расширение представлений студентов о региональном музыкальном творчестве и традициях. |

| | | |
|----|--|---|
| 2. | Самостоятельная работа | Выполнение студентами индивидуальных заданий (реферат, доклад, анализ творческой деятельности, проект, курсовая работа). Самостоятельное изучение материалов, связанных с региональной музыкальной культурой Чеченской Республики. Изучение произведений современных чеченских композиторов и исполнителей. |
| 3. | Воспитательная и просветительская работа | Участие в региональных музыкальных конкурсах, фестивалях, концертах. Подготовка и участие в олимпиадах по музыкальной педагогике и исполнительству. |
| 4. | Педагогическая практика на 2 и 3 курсах | Выполнение комплекса индивидуальных заданий в ходе педагогической практики, реализуемой в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования. |
| 5. | Научно-исследовательская работа | Написание научных статей и тезисов студентами, подготовка докладов и участие в ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Народное музыкальное творчество в современном мире: региональный опыт». |
| 6. | Выпускная квалификационная работа | Выполнение дипломного исследования, связанного с региональным компонентом (творчество представителей музыкальной сферы Чеченской Республики, включение регионального компонента в содержание уроков музыки в школе). |

Рассмотрим представленные в таблице 23 компоненты и их содержание.

Так, *учебная деятельность студентов* вуза, которые готовятся стать учителями музыки, в ходе эксперимента была направлена на освоение регионального компонента, заложенного в учебных планах и программах. Процесс формирования готовности к реализации регионального компонента начинался с изучения различных аспектов истории и культуры Чеченской Республики на дисциплинах «Чеченская традиционная культура и этика», «История музыкального образования» (2 курс), а также освоения содержания авторского факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской республики» (3 курс). В ходе изучения этих курсов студенты овладевали основными понятиям и фактами, связанными с музыкальной культурой региона, а также с жизненным и творческим путем известных музыкантов и композиторов. В этой связи основным направлением учебной деятельности

студентов ЭГ являлось изучение традиционной музыки Чеченской Республики, а также ознакомление с направлениями и произведениями современной региональной музыки.

Студенты изучали виды и жанры музыкального искусства, знакомились с национальными инструментами и музыкальными традициями региона, рассматривали как традиционные стили отражаются в содержании современных произведений чеченских композиторов. Кроме того, они исследовали основные интонационные черты, нашедшие отражение в стилях и направлениях чеченской музыки, анализировали характерные особенности звучания и композиционные приемы. Важной частью выполнения учебной программы являлось практическое исполнение региональной музыки. Студенты изучали основы игры на чеченских народных музыкальных инструментах, добиваясь мастерства в технике игры и интерпретации, развивая импровизационные навыки.

Таким образом, учебная деятельность студентов, будущих учителей музыки, по формированию готовности к реализации регионального компонента являлась системным и целенаправленным процессом, включающим изучение истории, теории и культуры региона, традиционной музыки, практическое исполнение и участие в концертных мероприятиях.

Научно-исследовательская, проектная и самостоятельная работа испытуемых ЭГ включала реализацию *третьего* содержательно-процессуального педагогического условия – их включение в перечисленные виды деятельности, направленные на поиск и анализ научно-учебной информации, содержание которой связано с овладением региональным музыкальным материалом и с последующим его использованием в практической педагогической деятельности.

Так, *самостоятельная работа* студентов ЭГ в ходе внедрения модели в учебный процесс вуза согласно программе «Музыкальная культура Чеченской республики» была организована следующим образом:

1) студенты самостоятельно знакомились с научными и литературными источниками, монографическими и диссертационными исследованиями, методическими материалами и научными статьями, посвященными изучаемой проблеме. На основе этого обучающиеся расширяли свои знания в области истории музыкального искусства Чеченской Республики, собирая информацию о народных инструментах, традиционных жанрах, ритуалах и танцах, образцы которых повлияли на эволюцию и развитие музыкальной культуры региона;

2) обучающиеся ЭГ собирали и изучали различные информационные материалы, включая аудиозаписи, видеоматериалы, тексты песен, фотографии и документы, связанные с темой исследования. Это позволило им получить более глубокое представление о музыкальной культуре Чеченской Республики, ее истории, современных тенденциях и проявлениях;

3) на основе анализа и интерпретации освоенной информации студенты обобщали и систематизировали собранные данные и формулировали выводы о различных аспектах чеченской музыкальной культуры. Они сравнивали традиционные и современные жанры, исследовали роль музыки в культурной и социальной жизни чеченского народа, а также ее влияние на формирование национального самосознания;

4) в ходе исследовательской и проектной работы студенты осваивали навыки поиска, отбора и использования полученной информации в процессе создания индивидуальных проектов, при написании курсовой работы, доклада к конференции, научной статьи. Студенты готовили стендовый доклад или создавали визуальную презентацию, в которой представляли основную информацию и результаты своего исследования. Это позволило им поделиться с однокурсниками и преподавателями своими наработками, полученными в ходе исследования, вызывая интерес и потребность в дальнейшей научной работе;

5) после презентации результатов исследования совместно со всеми преподавателями и студентами ЭГ проводилось обсуждение тематики, затрагивающие проблему реализации регионального компонента в будущей

педагогической деятельности, задавались проблемные вопросы, происходило обсуждение и обмен мнениями. Это способствовало углублению знаний, развитию мотивации и интереса к научно-исследовательской и проектной деятельности.

В рамках теоретической и исследовательской деятельности студенты ЭГ готовили и представляли к защите рефераты и курсовые проекты в рамках выполнения программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» и освоения академических дисциплин и факультативному курсу «Музыкальная культура Чеченской Республики» в соответствии с учебным планом направления подготовки «Педагогическое образование» и профиля «Музыка».

В рамках выполнения контрольных заданий на формирующем этапе исследования студенты экспериментальной группы готовили и защищали *курсовые работы* по следующей тематике:

- Влияние чеченского музыкального фольклора на современность.
- Народные музыкальные инструменты в традиционной и современной музыкальной культуре Чечни.
- Основные жанры и стили музыки Чеченской Республики.
- Влияние культурных и исторических факторов на формирование чеченской музыкальной культуры.
- Музыкальные традиции и обряды в межгородских и сельских поселениях Чечни.
- Вклад выдающихся музыкантов и композиторов Чеченской Республики в развитие музыкальной культуры Российской Федерации.
- Современные тенденции и изменения в чеченской музыкальной культуре под влиянием современных технологий и глобализации.
- Роль музыки в национальной идентичности чеченского народа.
- Музыкальное образование и система подготовки музыкантов в Чеченской Республике.

- Защита и сохранение чеченской музыкальной культуры в современных условиях.

- Историческое развитие и традиции в музыкальной сфере чеченского народа.

- Особенности жанровых особенностей музыкальных произведений горских народов.

- Влияние и взаимодействие культур народов, проживающих на территории Чеченской Республики, на развитие музыкальных традиций региона.

- Роль и место музыки в традиционных обрядах и праздниках Чеченской Республики.

- Особенности творчества инструментальных ансамблей Чеченской Республики.

- Вокально-хоровая музыка Чеченской Республики: традиции и современность.

- Использование национальных музыкальных мотивов в современной музыкальной культуре Чеченской Республики.

- Музыкальное образование в Чеченской Республике: история и современность и тенденции развития.

- Значение музыки в формировании и поддержании национальной идентичности граждан Чеченской Республики.

- Проблемы сохранения и развития музыкальных народных традиций в формировании патриотизма чеченской молодежи.

В период подготовки и выполнения курсовых работ на формирующем этапе исследования студенты ЭГ выполняли *индивидуальные межпредметные задания*, которые включали следующие вопросы:

1. Характеристика народных музыкальных инструментов Чеченской Республики.

2. Сравнительное исследование музыкальных традиций разных регионов Чеченской Республики.

3. Исследование влияния межконфессиональных традиций на музыкальную культуру Чеченской Республики.

4. Анализ народных песен и их текстов в контексте культурно исторического развития Чеченской Республики.

5. Изучение биографии и анализ творчества известных чеченских композиторов.

6. Исследование роли музыкальных фестивалей (на примере музыкальных фестивалей, проводимых на Северном Кавказе).

7. Сравнительно-сопоставительный анализ современных музыкальных традиций в Чеченской Республике с другими многонациональными регионами России.

8. Система музыкального образования в регионе.

9. Анализ музыкальных альбомов, созданных композиторами и исполнителями Чеченской Республики.

10. Исследование роли социальных медиа ресурсов на популярность и распространение чеченской музыки.

Одним из комплексных заданий, результаты которых влияли на повышение уровня готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента была подготовка студентами ЭГ *индивидуальных проектов*, тематика которых была следующей:

1. Подготовка и презентация проекта по организации музыкального фестиваля «Звуки Чеченской Республики».

2. Организация музыкального ансамбля в учебном заведении, исполняющего чеченскую музыку и представление его концертного выступления.

3. Создание мультимедийной презентации, посвященной творчеству композиторов и исполнителей Северо-Кавказского региона.

4. Создание комплекса рекламной продукции, направленной на продвижения чеченской музыки.

5. Организация виртуальной выставки, посвященной чеченским музыкальным инструментам.

6. Создание онлайн-музыкальной платформы, посвященной чеченской музыке.

7. Организация концерта, включающего исполнение музыки разных жанров Чеченской Республики.

8. Создание образовательного видеокурса о чеченской музыке.

9. Организация научной-практической конференции, посвященной исследованию музыкальной культуры Чеченской республики.

10. Создание интерактивного музыкального приложения, представляющего различные жанры чеченской музыки.

Кроме перечисленного, в рамках формирующего этапа исследования в Чеченском государственном педагогическом университете проводился *кафедра́льный конкурс проектов «Музыка гор»*, реализуемый в рамках выполнения программы «Региональная музыкальная культура Чеченской республики». Тематика конкурсных проектов была следующей:

1. Отражение и сохранение национальной идентичности средствами музыки Чеченской Республики.

2. Эволюция музыкальной культуры Чеченской Республики: история, современное состояние и тенденции развития.

3. Музыка чеченского народа: ритуалы, обряды и социокультурное значение.

4. Музыканты Чеченской Республики: открытие новых талантов и развитие профессионального музыкального образования.

5. Инструментальная музыка Чеченской Республики: красота звука и техника исполнения.

6. Музыкальный фольклор Чеченской Республики: сохранение традиций и уникальности.

7. Музыкальные фестивали и конкурсы Чеченской Республики: площадка для творчества и культурного обмена.

8. Исследование музыкального искусства Чеченской Республики: открытия и перспективы в понимании культурных ценностей.

Во всех перечисленных образовательных мероприятиях активно принимали участие студенты экспериментальной группы, демонстрируя стремление к освоению регионального компонента в своей учебной работы с целью его реализации в будущей педагогической деятельности.

Таким образом, выполнение студентами ЭГ всех перечисленных заданий осуществляло на основе реализации *четвертого* содержательно-процессуального педагогического условия - *освоение и реализация авторских учебно-продуктивных проектов, тематика и содержание которых включает фольклор и музыкальные произведения, в которых отражаются с региональные традиционные художественно-эстетические особенности.*

Как уже отмечалось ранее, важным направлением подготовки будущих учителей музыки к реализации регионального компонента было непосредственное участие во всех мероприятиях воспитательной работы. В рамках программы «Региональная музыкальная культура ЧР», позволяющая обеспечить системное внедрение авторской модели, кафедрой музыкального образования реализовались вместе со студентами ЭГ воспитательные мероприятия, содержание региональную составляющую такие, как:

- экскурсии в музей музыки и краеведческий музей Чеченской Республики;
- презентация музыкальных инструментов и фольклора Чеченской Республики;
- мастер-классы деятелей музыкального искусства с презентацией традиционных музыкальных инструментов Чечни;
- проведение конкурса и участие студентов и школьников на лучшее исполнение чеченской народной песни;

- организация цикла видео-лекций «Роль музыки в традиционных обрядах и праздниках Чеченской Республики»;
- организация мастер-класса по национальным танцам Чечни;
- показ документального фильма о развитии музыкального образования в Чеченской республике;
- проведение круглого стола «Сохранение и развитие традиций музыкальной культуры Чеченской Республики» со всеми представителями музыкального сообщества.
- организация музыкального лектория, включающего концерты традиционной музыки Чечни, подготовленных студентами и преподавателями кафедры.

Как уже отмечалось в параграфе 1.4., в ходе подготовки и осуществления данного исследования в Чеченском государственном педагогическом университете с целью профессионально-педагогической подготовки обучающихся создавалась специальная воспитательная среда. Создание такой среды стала возможным посредством реализации следующих форм воспитательной работы: посещение студентами концертов, на которых исполнялся фольклор ЧР и произведения современных чеченских композиторов; организация силами обучающихся музыкальных концертов, вечеров, посвященных фольклору и творчеству композиторов республики [57; 59; 61]. Примером такого мероприятия послужил состоявшийся 20 апреля 2022 года в г. Грозном концерта фортепьянной музыки, художественным руководителем которого был профессор ЧГПУ Валерий Хлебников. Данное мероприятие проводилось с участием всемирно известных пианистов Александра Яковлева и Саяны Сангидорж. В рамках обозначенного мероприятия, симфоническим оркестром Чеченской Республики исполнялись произведения исключительно чеченских композиторов. Данный концерт проходил в рамках творческого проекта «Музыкальная шкатулка», который предусматривал создание нотных альбомов и компакт-дисков неизданных до сих пор произведений, входящих в

музыкальную сокровищницу чеченского народа.

Практическая подготовка студентов включала освоение обучающимися содержанием различных видов практик: + Б2.О.01.01(У) *Учебной педагогической* (ознакомительной); + Б2.О.02 *Производственной* практики; + Б2.О.02.01(П) *Педагогической* практики; + Б2.О.02.02(П) *Профильной (предметной)* практики.

Практическая работа студентов ЭГ была нацелена на закрепление и отработку теоретических знаний и практических умений о региональном компоненте музыкального искусства, полученных во время прохождения практики в общеобразовательных учреждениях. В программу практики студентов ЭГ были включены комплексные задания, затрагивающие всевозможные аспекты регионального компонента, а также вопросы реализации регионального компонента на уроках музыки в младших и средних классах.

Опишем содержание индивидуальных заданий для студентов ЭГ, которые они выполняли во время прохождения учебной и производственной практик. Во время *подготовки к урокам музыки* студенты ЭГ выполняли следующий перечень заданий:

1. Составьте список традиционных музыкальных инструментов, характерных для Чеченской Республики, и рассмотрите истоки происхождения каждого из них.

2. С применением цифровых технологий создайте план урока музыки, в котором кратко представьте историю развития чеченской музыкальной культуры в разные периоды времени.

3. Определите и проанализируйте роль чеченской музыки в современном обществе. Исследуйте ее влияние на культуру, образ жизни и самовыражение чеченского народа.

4. Изучите вопрос о важности чеченских национальных праздников и традиций для сохранения и развития музыкальной культуры в регионе. Сделайте анализ их влияния на жизнь местных жителей и включите

фрагменты этого анализа в процессе проведения уроков музыки.

Далее, непосредственно *во время проведения уроков музыки* в средних классах, студентами ЭГ выполнялись следующие задания:

1. Расскажите учащимся о популярных исполнителях и известных песнях, а также предложите детям создать музыкальные группы, которые смогут исполнять чеченскую музыку на уроках и во время школьных концертов и праздников.

2. В ряде уроков музыки продемонстрируйте аудиозаписи исполнения чеченского фольклора, а также произведений современных чеченских композиторов и исполнителей на различных народных музыкальных инструментах.

3. Включите фрагменты чеченского фольклора и произведений местных композиторов в план и содержание всех уроков и воспитательных мероприятий для учащихся общеобразовательной школы.

В результате выполнения таких заданий студенты ЭГ разработали мультимедийные презентации этих уроков, включите в их содержание аудиозаписи фрагментов произведений современных чеченских музыкантов и элементов народного фольклора.

Научно-исследовательская работа студентов ЭГ осуществлялась на основе всех сформулированных *четырёх содержательно-процессуальных педагогических условиях*, которые были направлены на интеграцию всех сформированных знаний, умений, навыков, способов действий студентов - будущих учителей музыки. Испытуемые активно привлекались к работе по написанию научных статей, темы которых связаны с региональной составляющей. Студенты ЭГ приняли участие в научно-практических конференциях и конкурсах различного уровня: всероссийской научно-практической конференции «Народное музыкальное творчество в современном мире: региональный опыт»; всероссийском конкурсе «BATTLE MUSIC»; кафедральной конференции студентов и преподавателей

«Историческое развитие музыкальной культуры в Чеченской республике»; студенческой научно-практической конференции «Музыка гор».

При работе над выпускной квалификационной работой студенты ЭГ проявили достаточно высокий уровень мотивации и интереса, системные знания, полученные в ходе обучения в вузе. В выпускных работах отражались их личностно-ориентированные позиции как будущих учителей музыки, трансляторов региональной музыкальной культуры. Темами дипломных работ, которые были выполнены студентам ЭГ в ходе реализации авторской программы «Региональная музыкальная культура Чеченской республики» были следующие:

1. Роль чеченской музыкальной культуры в формировании национальной идентичности студентов.
2. Использование традиционных музыкальных инструментов Чечни в образовательном процессе школы.
3. Влияние музыки на развитие когнитивных и эмоциональных способностей у учащихся в школьном курсе музыки.
4. Интеграция чеченской музыкальной культуры в национальный образовательный стандарт по музыке.
5. Развитие профессиональных навыков у обучающихся в процессе освоения фольклора и произведений чеченских композиторов.
6. Теоретико-методологические и методические подходы к включению чеченской музыки в учебный процесс общеобразовательной организации.
7. Разработка и внедрение интерактивных методик обучения чеченской музыки в общеобразовательной школе.
8. Исследование этапов истории развития музыкального образования в Чеченской Республике.
9. Роль культурно-образовательных учреждений в сохранении и развитии чеченской музыкальной культуры.

10. Анализ учебных программ и учебников по музыке с учетом чеченской музыкальной культуры.

Помимо этого, студенты ЭГ активно участвовали в концертных программах и массовых мероприятиях, организуемых вузом в различных регионах Чеченской Республики. Они применяли свои знания и навыки в практической деятельности, работая с народными ансамблями и оркестрами, участвуя в фестивалях и конкурсах музыкального искусства.

Таким образом, внедрение авторской модели, педагогических условий и, в целом, программы формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности, оказывало комплексное воздействие на студентов экспериментальной группы, отраженное на рисунке 9, где было продемонстрировано, что все виды деятельности (учебная, воспитательная, практическая, научно-исследовательская, самостоятельная работа) оказали системное интеллектуальное, эмоциональное и психологическое воздействие на студентов в процессе формирования готовности. Это проявилось на трех уровнях:

1) непосредственного стимулирующего воздействия, что отразилось в восприятии материала региональной музыкальной направленности, появлении личностно-ориентированного отношения к данному материалу, понимании и дальнейшему проявлению интереса, потребностей, возможностей у студентов в изучении регионального компонента музыкальной сферы своего региона;

2) деятельностного поведения студентов, что проявилось в развитии познавательного интереса к региональной музыкальной культуре, также самооценке своих способностей, умений и навыков, как исполнителей чеченского фольклора и произведений композиторов данного региона;

3) личностно-ориентированного действия студентов, что проявилось в формировании устойчивой профессионально-педагогической позиции,

отражающейся в понимании того, что личность учителя музыки – это носитель и транслятор народной музыкальной культуры (см. рис. 9).



Рисунок 9 – Направления воздействий на студентов при внедрении модели в образовательный процесс вуза

Следует отметить, что действия и поведение студентов ЭГ в ходе формирующего этапа исследования отражали содержательную сторону учебного

материала, включающего региональный компонент, реализуемый в образовательном процессе. От непосредственной взаимосвязи содержания и процессуальных элементов, включающих формы и методы подачи регионального материала в образовательном процессе, зависели, в конечном счете, результаты готовности будущих учителей музыки к профессиональной деятельности.

В соответствии с описанием организации, хода формирующего этапа исследования и его результатами были сделаны следующие выводы:

- внедрение модели формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента осуществлялось системно и охватывало все виды деятельности студентов: учебную, самостоятельную, научно-исследовательскую, практическую и воспитательную работу;

- учебным планом были предусмотрены ряд дисциплин, направленных на изучение отдельных тем, вопросов и аспектов региональной составляющей музыкального образования в Чеченской Республике;

- в соответствии со сформулированными целям и задачам педагогического эксперимента, направленного на системное внедрение авторской модели и педагогических условий, разработана и внедрена программа «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики», в которой отражены все этапы, формы и методы экспериментальной работы с учетом реализации сформулированных и обоснованных педагогических условий;

- реализация факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской Республики» позволила включить содержание региональной составляющей в процесс обучения музыкальному искусству учащихся общеобразовательных организаций, что интенсифицировало готовность будущих учителей музыки к профессиональной работе;

- осуществление комплексного стимулирующего воздействия на студентов, происходило путем реализации авторской программы, что прослеживалось на трех уровнях: 1) личностной реакции, 2) действий и

поведения студентов, 3) планируемого результата (когнитивного и трансляционного).

2.3 Результаты экспериментальной работы по внедрению модели формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности

Результаты констатирующего и контрольного этапов позволили определить динамику сформированности готовности будущих учителей музыки в реализации регионального компонента, ее направленность (положительную или отрицательную) в экспериментальной и контрольной группах участников эксперимента.

Как было отмечено в параграфе 2.1, на начало экспериментальной работы контрольная и экспериментальная группы являлись равнозначными. Следовательно, изменения показателей, их сравнение предоставило возможность оценить эффективность проделанной работы.

В первую очередь студентами ЭГ и КГ выполнялся весь комплекс заданий, описанных в предыдущем параграфе, в соответствии с повторной проверкой деятельности обучающихся на основе реализации методики «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями» (авторы В.Б. Успенский, А.П. Чернявская).

Сравнительно-сопоставительные показатели диагностики уровня заинтересованности студентами обеих групп в освоении регионального компонента на констатирующем и контрольном этапах в контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) группах представлено на рисунке 10 в диаграмме.

С целью понимания значений результатов на констатирующем и формирующем этапах поясним сокращения к рисункам:

– ЭГ (П) – результаты диагностики экспериментальной группы на констатирующем этапе, первичная диагностика;

- ЭГ (Ит) – итоговая диагностика на контрольном этапе в экспериментальной группе;
- КГ (П) – результаты диагностики контрольной группы на констатирующем этапе, первичная диагностика;
- КГ (Ит) – итоговая диагностика контрольной группы на контрольном этапе.

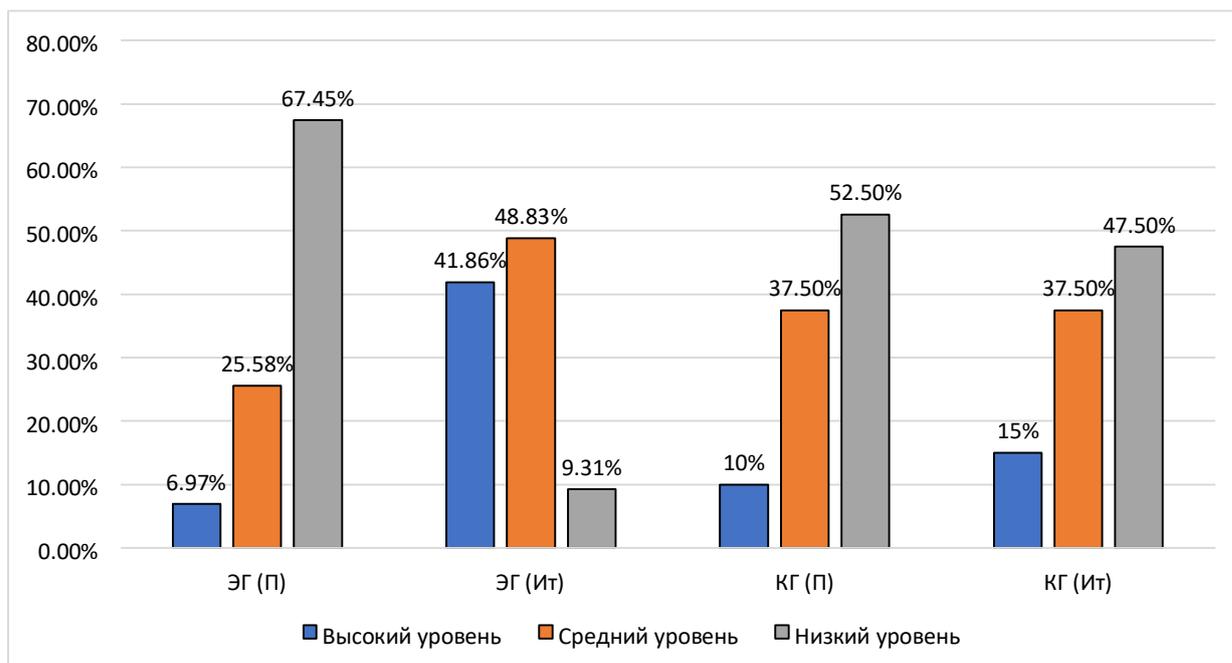


Рисунок 10 – Результаты диагностики заинтересованности в овладении профессиональными умениями в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Следует отметить, что в экспериментальной группе по результатам контрольного этапа экспертами были зафиксированы положительные изменения. При первичной диагностике на констатирующем этапе экспериментальной работы в ЭГ(П) выявлено: высокий уровень – 3 человека (6,97%), средний уровень – 11 человек (25,58%), низкий уровень – 29 человек (67,45%). При итоговой диагностике ЭГ(Ит) на контрольном этапе определено: высокий уровень у 18 человек (41,86%), средний уровень у 21 человека (48,83%) и низкий уровень у 4 человек (9,31%). Выявлена

положительная динамика изменений показателей по высокому уровню и составляет 34,89% (от 3 до 18 человек). По низкому уровню отмечается отрицательная динамика показателей, что составляет 58,14% (от 29 до 4 человек).

В контрольной группе фиксировались следующие первичные данные на констатирующем этапе КГ (П): высокий уровень – 4 человек (10,0%), средний уровень выявлен у 15 человек (37,5%) и низкий уровень определен у 21 студента (52,5%). Данные итоговой диагностики в контрольной группе КГ(Ит) следующие: высокий уровень – 6 человек (15,0%), средний уровень – 15 человек (37,5%) и низкий уровень – 19 человек (47,5%). Как видим, показатели в контрольной группе мало чем отличались от исходных.

Следует отметить качественные изменения, характерные для экспериментальной группы студентов. *Во-первых*, экспертами отмечалось значительное повышение мотивации и интереса студентов ЭГ к овладению профессиональными умениями. В ходе реализации авторской программы удалось активизировать интерес испытуемых к изучению своей профессиональной области. Выявлено, что студенты стали более детально исследовать темы, связанные с выбранным ими направлением подготовки, начали активно задавать вопросы, выполнять комплексные задания с целью расширения и освоения собственных профессиональных компетенций.

Во-вторых, реализация факультативного курса способствовала повышению активности студентов ЭГ при самостоятельной и научно-исследовательской работе. На практических занятиях факультатива удалось развить навыки проектирования, планирования и организации выполнения личностно-ориентированных заданий, что отразилось на эффективности учебного процесса и практической работы студентов. Отмечалось повышение качества в применении различных стратегий и методов изучения научного и учебного материала, а также уровня развития способности

студентов справляться с трудностями на пути к овладению профессиональными навыками.

Кроме того, проведение занятий и выполнение всей программы «Региональная музыкальная культура Чеченской республики» привело к улучшению коммуникативных навыков студентов ЭГ. Как показали результаты, обмен передовым педагогическим опытом и взаимодействие с учеными, коллегами, представителями педагогической общественности стали важной составляющей процесса обучения. Участники эксперимента стали активнее выдвигать и обсуждать свои идеи, вырабатывать совместные решения, что, несомненно, помогало развивать навыки коллективной работы. Использование информационно-коммуникативных технологий, направленных на корпоративный поиск, переработку и освоение информации, посвященной региональному компоненту музыкальной направленности, послужило причиной совершенствования навыков устной речи студентов, развития способности к публичным выступлениям, умения эффективно выражать мысли и аргументировать свои взгляды.

И, наконец, проведение междисциплинарных занятий по авторской программе оказало положительное влияние на уверенность студентов в своих профессиональных способностях. Студенты ЭГ стали осознавать свой потенциал и видеть, что могут достичь высоких результатов в области музыкально-педагогической деятельности. Большинство студентов проявили уверенность в своих знаниях и умениях, что в свою очередь способствовало повышению качества их работы во время педагогической практики.

Таким образом, результаты выполнения диагностики заинтересованности в овладении профессиональными умениями показали заметные качественные изменения в теоретической и практической подготовке студентов ЭГ. Повышение уровня мотивации, самостоятельной работы, коммуникационных навыков и уверенности в своих способностях явились положительными

результатами данного эксперимента. Эти изменения могут оказаться определяющими успеха студентов в их профессиональном развитии.

Выполнение диагностики по шкале оценки потребности в достижениях значимых результатов деятельности (Ю.М. Орлов) позволило выявить и с помощью шкалы измерить уровень потребности в достижении студентами положительного результата, успеха в учебной и будущей педагогической деятельности. Результаты первичной (ЭГ(П), КГ(П)) и итоговой (ЭГ(Ит), КГ(Ит)) диагностик в экспериментальной и контрольной группах показаны в диаграмме на рисунке 11. Показатели в экспериментальной группе на начало и по завершению формирующего этапа, как представлено на рисунке, положительно изменились. Так, на констатирующем этапе при первичной диагностике (ЭГ (П)) был зафиксирован высокий уровень у 4 студентов (9,31%), средний уровень у 13 студентов (30,23%), низкий уровень у 26 студентов (60,46%).

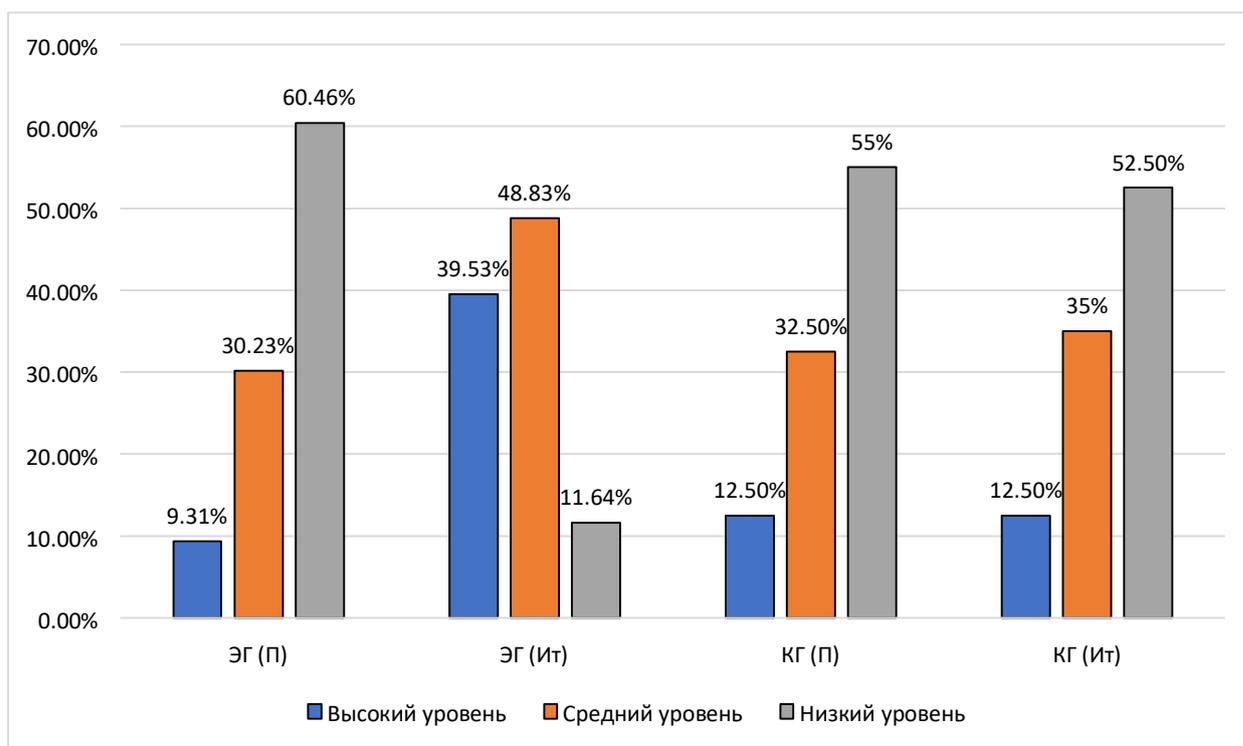


Рисунок 11 – Результаты оценки потребности в достижениях в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

По завершению эксперимента на контрольном этапе (ЭГ (Ит)) выявлено: высокий уровень у 17 студентов ЭГ (39,53%) – положительная динамика составила 30,22% (от 4 до 17 чел.); средний уровень у 21 студента (48,83%) – положительная динамика – 18,6% (с 13 до 21 чел.); низкий уровень у 5 студентов (11,64%) – динамика составила 48,82% (снижение с 26 до 5 человек).

В контрольной группе на констатирующем (КГ (П)) и контрольном (КГ (Ит)) этапах у студентов КГ показатели практически не изменились. При первичной диагностике в контрольной группе (КГ (П)) определялись следующие показатели: высокий уровень у 5 студентов (12,5%), средний уровень фиксируется у 13 человек (32,5%) и низкий уровень – 22 человека (55%). По итоговой диагностике в КГ (Ит)) на контрольном этапе эксперимента выявлено, что изменений практически нет: высокий уровень также у 5 студентов (12,5%), средний уровень у 14 человек (35%) и низкий уровень у 21 студента (52,5%). Динамика составила 2,5% по среднему и низкому уровням, что не является существенным.

По завершению эксперимента в экспериментальной группе были отмечены значительные положительные изменения в качественных характеристиках. Экспертная комиссия отметила повышение активности и проявление инициативы, студенты принимали участие в различных видах деятельности: учебной, научно-исследовательской, проектной, самостоятельной, – связанных с изучением региональной музыкальной культуры и традиций.

Экспертами отмечались значительные изменения в коммуникации студентов. Они стали более открытыми к общению, готовыми к сотрудничеству в групповой работе. Они быстро и эффективно устанавливали контакты с сокурсниками, проявляли умение слушать и аргументировать свою точку зрения на занятиях и в процессе участия во

внеаудиторных формах работы, а также проявляли готовность к конструктивному диалогу со всеми субъектами образовательной деятельности.

Кроме этого, студенты экспериментальной группы демонстрировали более высокий уровень творческого и критического мышления в ходе подготовки и презентации результатов авторских проектов и бакалаврской работы. Студенты проявляли инициативу в решении проблемных и ситуационных задач, находили нестандартные подходы и варианты решений. Они стали более целеустремленными, научились видеть межпредметные связи и закономерности, у них проявилась способность к анализу и сопоставлению в процессе переноса освоенных знаний при решении учебных задач.

В целом, после проведенного эксперимента, студенты ЭГ стали готовы к осмысленной, творческой и самостоятельной деятельности. Положительные изменения в их качественных характеристиках явились важным подтверждением эффективности внедрения модели и авторской программы реализации регионального компонента в образовательный процесс вуза.

Результаты выполнения заданий в соответствии с содержанием авторского опросника «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» (авт. М.А. Джамалханова) позволили определить уровень знаний студентов - будущих учителей музыки о специфике региональной культуры и музыкального искусства в Чеченской Республике. Полученные данные в ходе ответов студентов ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рисунке 12.

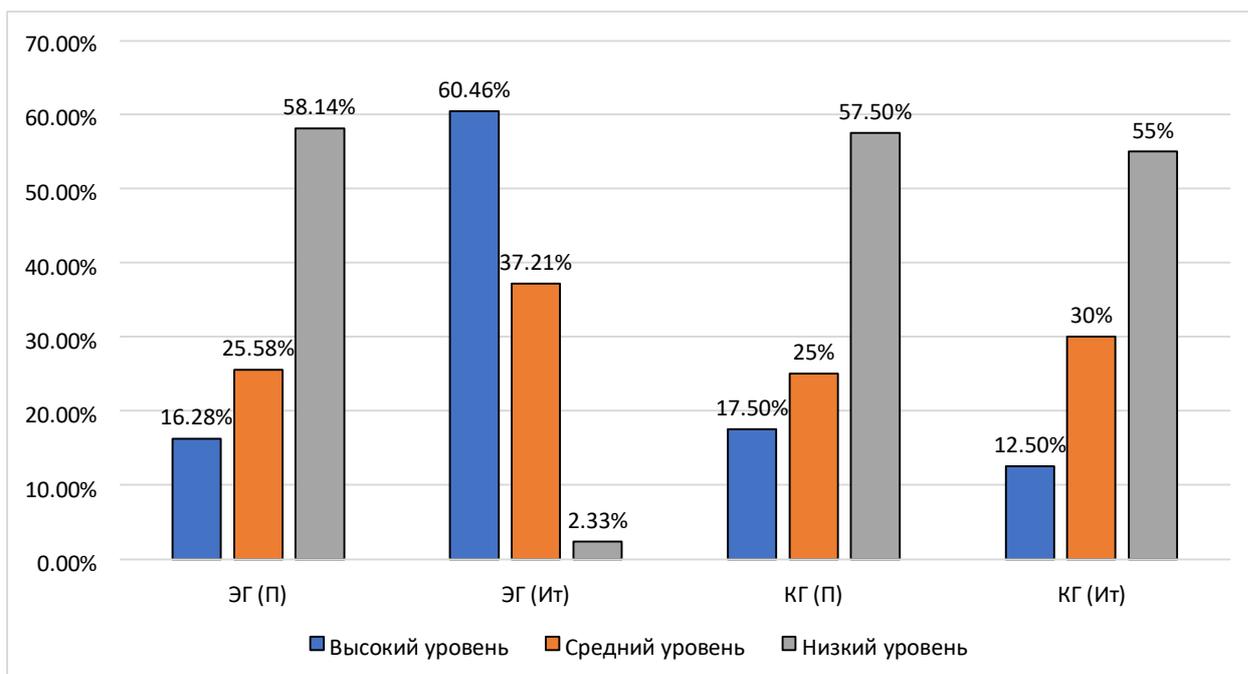


Рисунок 12 – Результаты ответов по авторскому опроснику в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

В соответствии с результатами экспертизы на диаграмме было отражено, что в экспериментальной группе фиксируются положительные изменения по показателям высокого и низкого уровней. На констатирующем этапе при первичной диагностике в экспериментальной группе (ЭГ(П)) определено, что высокий уровень – 16,28% (7 чел.), а при итоговой диагностике фиксируется 60,46% (26 чел.), при этом положительная динамика составляет 44,18% (с 7 до 26 студентов ЭГ). Средний уровень при первичной диагностике в экспериментальной группе был выявлен у 11 студентов (25,58%), а при итоговой диагностике – у 16 студентов (37,21%), что также отмечено как положительные изменения, динамика составила по среднему уровню в ЭГ – 11,63% (с 11 до 16 чел.). Значительные положительные изменения выявлены по низкому уровню, так на констатирующем этапе 25 студентов (58,14%) демонстрировали низкий уровень, а при итоговой диагностике на контрольном этапе только 1 студент (2,33%). Динамика снижения количества

студентов, показывающих низкий уровень сформированности знаний регионального компонента составила 55,81% (снижение от 25 до 1 студента).

В контрольной группе таких значительных изменений не наблюдалось. На констатирующем этапе по первичной диагностике в контрольной группе (КГ (П)) были обнаружены следующие показатели: высокий уровень – 7 студентов (17,5%), средний уровень у 10 человек (25%) и низкий уровень у 23 человек (57,5%). При итоговой диагностике на контрольном этапе эксперимента в контрольной группе (КГ (Ит)) выявлены некоторые изменения показателей: высокий уровень – 7 студентов (17,5%), средний уровень выявлен у 12 студентов (30%) и низкий уровень отмечался у 22 человек (55%). Положительная минимальная динамика отмечалась по среднему уровню, что составило 5% и по низкому уровню – 2,5%. К сожалению, по высокому уровню отмечается отрицательная динамика в 5%. Показатели по контрольной группе за период экспериментальной работы являлись не существенными.

Подчеркивая общие качественные изменения в экспериментальной группе, выделим следующие особые изменения:

1) повторное тестирование не вызвало затруднения у студентов ЭГ, которые системно излагали информацию о выдающихся чеченских композиторах и исполнителях, характеризовали их творчество, выделяли жанровые особенности традиционной и современной чеченской музыки;

2) изучение передового педагогического опыта учителей музыки общеобразовательных организаций Чеченской Республики позволило испытуемым рассмотреть и освоить содержание, формы и методы проведения уроков музыки с учетом регионального компонента: чеченского фольклора, фрагментов музыкальных произведений, написанных чеченскими композиторами, традиционных народных праздников и событийных мероприятий;

3) участие студентов во встречах с современными деятелями музыкальной культуры Чеченской Республики, а также анализ круглых столов и мастер-классов на протяжении всего периода обучения способствовали развитию мотивации и познавательного интереса к изучению регионального музыкального массива, что, в свою очередь, было направлено на повышение теоретических знаний и практических умений студентов;

4) повышение знаний о региональной музыкальной культуре народов Чечни способствовало проведению качественной профессиональной работы студентов в период учебной и производственной практик;

5) подготовка и презентация эссе «Современный учитель музыки Чеченской Республики» позволили экспертам определить уровень представлений студентов о важности и сложности реализации регионального компонента в образовательном процессе, что подтверждало экспертное заключение о профессиональных качествах будущих учителей музыки, их готовности к осуществлению педагогической деятельности в образовательных учреждениях Чеченской Республики.

Следует отметить, что в конце применения выше описанных методик, студенты проводили самоанализ своих профессиональных качеств, знаний о региональной музыкальной культуре, проводили сравнительно-сопоставительный анализ хода и результатов экспериментальной работы. Использование аналитических методик, помимо получения диагностируемых данных (когнитивных, мотивационных и др.), было направлено на стимулирование профессионального саморазвития и самосовершенствования студентов (В.А. Бочарова (2020), Ю.В. Синягин (2010) и др.).

Результаты первичной и итоговой диагностик, по содержанию эссе, проведенных на констатирующем и контрольном этапах в группах (ЭГ и КГ), участников эксперимента, отражены в диаграмме на рисунке 13.

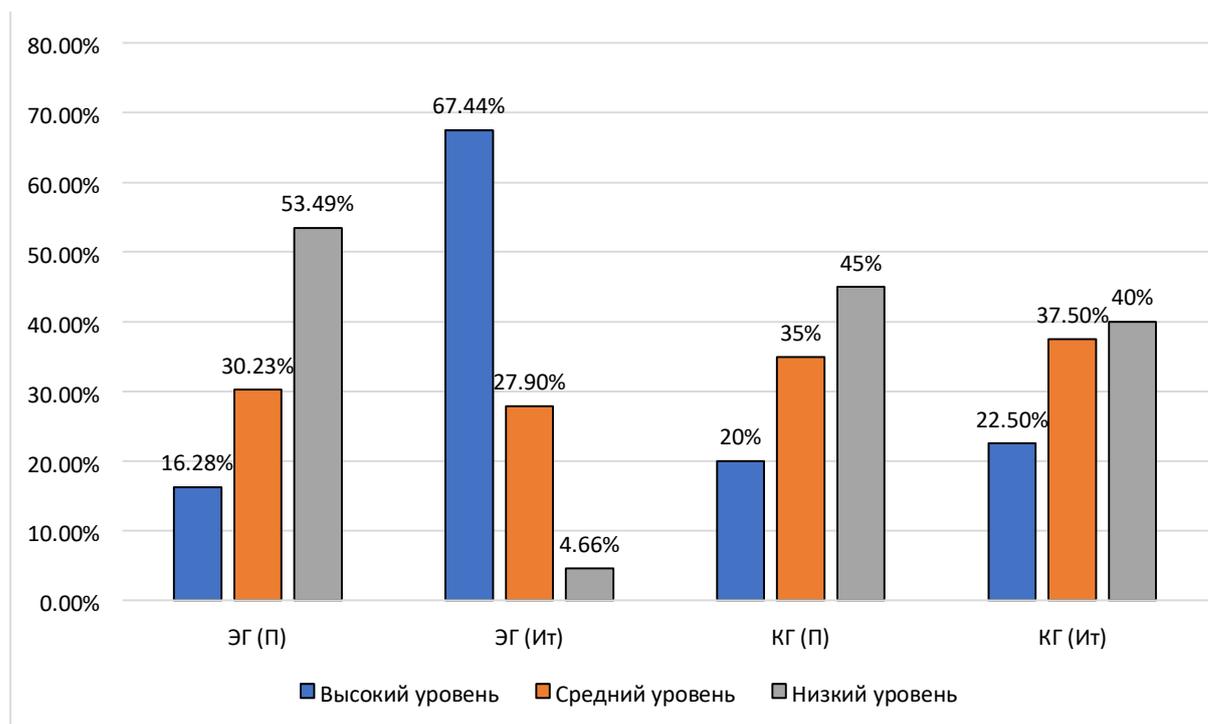


Рисунок 13 – Результаты написания эссе о профессиональной направленности в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализ текстов эссе в экспериментальной группе студентов показал, что результаты, полученные на констатирующем (ЭГ (П)) и контрольном (ЭГ (Ит)) этапах, значительно различаются, прослеживается положительная динамика по ряду показателей высокого и низкого уровней. Так, при первичной диагностике, осуществленной на констатирующем этапе, выявлено, что высокий уровень в экспериментальной группе определяется у 7 студентов (16,28%), а при итоговой диагностике – у 29 студентов (67,44%). Следовательно, положительная динамика составила 51,16% (прирост с 7 до 29 человек). Средний уровень на начало эксперимента выявлен у 13 студентов (30,23%), по завершению формирующего этапа на итоговой диагностике фиксируется 12 студентов (27,9%). Значительные изменения, которые выявлены в экспериментальной группе по показателям низкого уровня: первичная диагностика на констатирующем этапе показала 23 человека (53,49%), а на контрольном этапе – 2 человека (4,66%). Позитивные

динамичные изменения по низкому уровню в экспериментальной группе составили 48,83% (снижение с 23 до 2 человек).

В контрольной группе значительных изменений за время эксперимента не выявлено. Первичная диагностика на констатирующем этапе в контрольной группе выявила следующие показатели: высокий уровень – 8 человек (20%), средний уровень – 14 студентов (35%), низкий уровень – 18 студентов (45%). Итоговая диагностика в контрольной группе показала результаты: высокого уровня у 9 студентов (22,5%), среднего уровня у 15 человек (37,5%) и низкого уровня – 16 студентов (40%). Положительная динамика в контрольной группе составила по высокому уровню 2,5%, что является несущественным.

Стоит отметить, что при анализе текста эссе у студентов экспериментальной группы при итоговой диагностике, эксперты увидели, что студенты совершенно иначе представляют свою профессиональную деятельность в республике. Если при первичной диагностике в эссе присутствовали следующие выражения: «предмет музыки в школе мало интересен современным ученикам», «на уроке музыки в школе мы читали книги или готовились к другим урокам», то на итоговой диагностике присутствовали следующие высказывания: «от меня как учителя зависит будут ли любить музыку мои ученики», «нужно показать школьникам красоту и богатство музыкальной культуры нашего народа», «музыка – это источник формирования любви к нашей земле, к нашей культуре».

По содержанию сочинений было видно, что студенты экспериментальной группы, стали заинтересованы в получении сведений о региональном музыкальном массиве, они нацелены на работу учителем музыки в республике, осознавали важность и нужность своей работы, были готовы к трансляции и популяризации чеченской музыкальной культуры среди учащихся и молодежи. Студенты стали активно обсуждать вопросы, связанные с методикой преподавания музыки в общеобразовательной школе, говорить о проблемах методического и технического обеспечения уроков музыки.

Самые интересные эссе, высоко оцененные экспертами, обсуждались во время круглого стола, что вызвало активную дискуссию среди студентов. Это стало дополнительной мотивацией и стимулом для изучения региональной музыкальной культуры у студентов бакалавриата, будущих педагогов-музыкантов.

Реализация методики «Самооценка профессиональных качеств педагога» (Р.В. Овчарова) позволила выявить уровень нацеленности студентов ЭГ на дальнейшую профессиональную деятельность в музыкально-педагогической сфере, оценить уровень сформированности профессиональных компетенций. Результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах участниками эксперимента, представлены на рисунке 14.

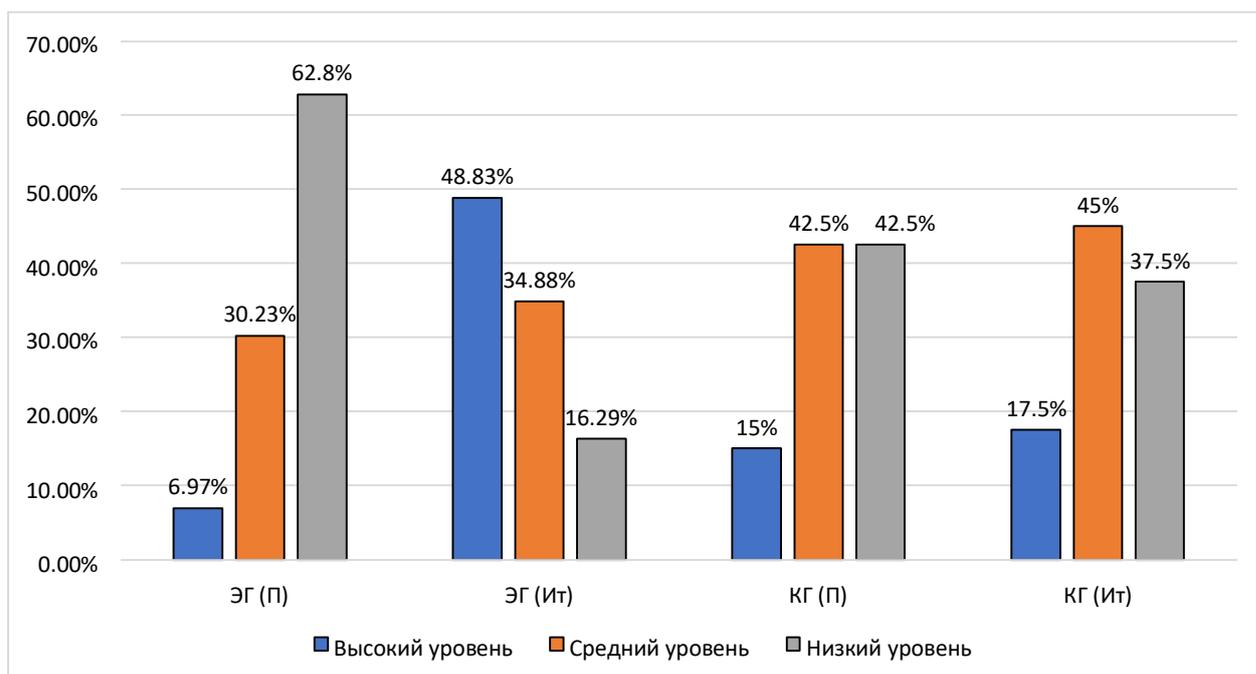


Рисунок 14 – Результаты реализации методики «Самооценка профессиональных качеств педагога» в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

В диаграмме на рисунке 12 отражено, что в экспериментальной группе эксперты зафиксировали положительные изменения по результатам диагностики

на констатирующем (ЭГ (П)) этапе при первичной диагностике и на контрольном этапе (ЭГ (Ит)) при итоговой диагностике. Констатирующий этап показал следующие результаты в экспериментальной группе по методике самооценки студентов своих профессиональных качеств: высокий уровень – 3 человека (6,97%), средний уровень – 13 студентов (30,23%), низкий уровень – 27 человек (62,8%). Контрольный этап, реализуемый по окончании экспериментальной работы, выявил следующие показатели в экспериментальной группе: высокий уровень – 48,83% (21 человек), средний уровень – 34,88% (15 человек) и низкий уровень у 16,29% (7 человек). Как видно из результатов сравнительно-сопоставительного анализа, значительные изменения произошли по двум уровням: высокому – положительная динамика 41,86% (с 3 до 21 человек) и по низкому уровню – 46,51% (снижение с 27 до 7 человек).

Контрольная группа в ходе диагностирования не показала значительных изменений, если не сравнивать данные констатирующего и контрольного этапов. Изменения составляют 2,5-5% (констатирующий этап: высокий уровень – 6 человек (15%), средний уровень – 17 человек (42,5%), низкий уровень – 17 студентов (42,5%); контрольный этап: высокий уровень – 7 человек (17,5%), средний уровень – 18 студентов (45%), низкий уровень – 15 человек (37,5%)).

Помимо количественных, следует прокомментировать качественные изменения, произошедшие в экспериментальной группе. Необходимо отметить, что в процессе бесед со студентами, экспертами было отмечено, что выполнение всех заданий в соответствии с содержанием авторской программы позитивно повлияло на обучающихся, позволило задуматься о своем соответствии призванию учителя собственными качествами как учителя, стимулировала к развитию музыкальных умений, получению новых знаний, и, в целом, способствовало определению перспектив будущей педагогической работы. Студенты экспериментальной группы стали более мотивированными, оценивающими себя критично, с позиции важности и ценности профессии учителя.

Прокомментируем средний показатель сформированности готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента по результатам всех методик, согласно формуле, представленной в параграфе 2.1. Округление по численности студентов проводилось в соответствии с правилами математики. Так, на рисунке 15 представлена диаграмма, отражающая интегративный уровень сформированности регионального компонента у студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах при первичной (П) и итоговой (Ит) диагностиках.

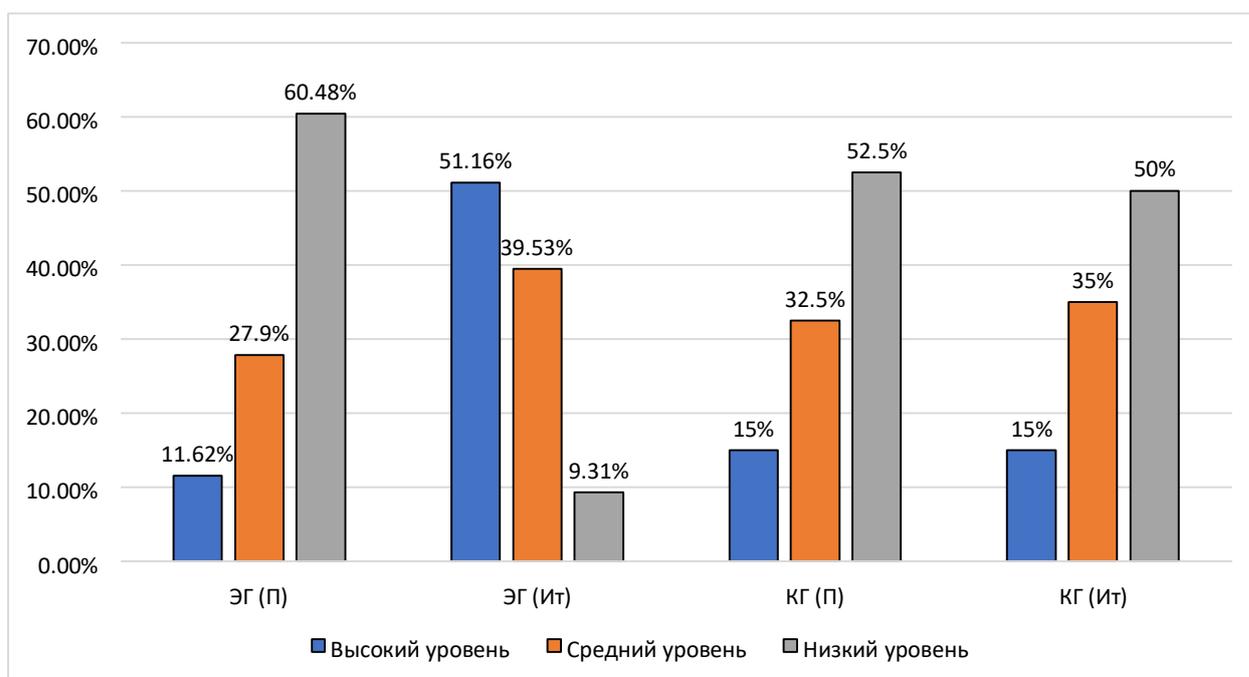


Рисунок 15 – Интегративный уровень сформированности регионального компонента в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Данные, представленные на рисунке, отражают динамику изменения показателей сформированности готовности к реализации регионального компонента за период экспериментальной работы в контрольной и экспериментальной группах. Значительные положительные изменения отмечаются в экспериментальной группе. Если на констатирующем этапе при

первичной диагностике выявлено 5 студентов (11,62%) с высоким уровнем, то на контрольном этапе при итоговой диагностике определено 22 студента (51,16%). Положительная динамика по высокому уровню составила 39,54% (повышение на 17 человека). По низкому уровню произошло снижение количества студентов, у которых слабо или недостаточно сформирован региональный компонент. Так, на констатирующем этапе выявлено 26 студентов (60,48%), а на итоговой диагностике все задания выполнили только 4 студента (9,31%), демонстрирующих низкий уровень. Положительная динамика по низкому уровню составила 51,17% (снижение с 26 до 4 человек). Улучшились показатели по среднему уровню в экспериментальной группе: на начало эксперимента – 12 человек (27,9%), а по завершению и проведению итоговой диагностики – 17 студентов (39,53%).

В контрольной группе значимых изменений за период эксперимента при сравнении показателей первичной (КГ (П)) и итоговой диагностики (КГ (Ит)) не выявлено. Незначительные изменения по среднему и низкому уровням в пределах 2,5-3% являются несущественными.

В таблице 24 представлены обобщенные данные по выполнению всех методик, полученные на констатирующем и контрольных этапах в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 24 – Обобщающие результаты выполнения диагностик, полученные на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы в ЭГ и КГ (в %)

| Уровень | Результаты в экспериментальной группе (N=43) | | Результаты в контрольной группе (N=40) | |
|---|--|---------------------------|--|---------------------------|
| | Констатирующий этап, ЭГ (П) | Контрольный этап, ЭГ (Ит) | Констатирующий этап, КГ (П) | Контрольный этап, КГ (Ит) |
| Мотивационно-ценностный критерий | | | | |
| Методика «Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями» (авт. В.Б. Успенский, А.П. Чернявская) | | | | |
| Высокий | 6,97 | 41,86 | 10 | 15 |

| | | | | |
|--|-------|-------|------|------|
| Средний | 25,58 | 48,83 | 37,5 | 37,5 |
| Низкий | 67,45 | 9,31 | 52,5 | 47,5 |
| <i>Шкала оценки потребности в достижениях (авт. Ю.М. Орлов)</i> | | | | |
| Высокий | 9,31 | 39,53 | 12,5 | 12,5 |
| Средний | 30,23 | 48,83 | 32,5 | 35 |
| Низкий | 60,46 | 11,64 | 55 | 52,5 |
| Когнитивный критерий | | | | |
| Авторский опросник «Региональная музыкальная культура ЧР» | | | | |
| Высокий | 16,28 | 60,46 | 17,5 | 12,5 |
| Средний | 25,58 | 37,21 | 25 | 30 |
| Низкий | 58,14 | 2,33 | 57,5 | 55 |
| Профессионально-деятельностный критерий | | | | |
| Эссе «Современный учитель музыки ЧР» | | | | |
| Высокий | 16,28 | 67,44 | 20 | 22,5 |
| Средний | 30,23 | 27,9 | 35 | 37,5 |
| Низкий | 53,49 | 4,66 | 45 | 40 |
| Методика «Самооценка профессиональных качеств педагога» (Р.В. Овчарова) | | | | |
| Высокий | 6,97 | 48,83 | 15 | 17,5 |
| Средний | 30,23 | 34,88 | 42,5 | 45 |
| Низкий | 62,8 | 16,29 | 42,5 | 37,5 |
| Общий показатель сформированности регионального компонента | | | | |
| Высокий | 11,62 | 51,16 | 15 | 15 |
| Средний | 27,9 | 39,53 | 32,5 | 35 |
| Низкий | 60,48 | 9,31 | 52,5 | 50 |

Помимо математической обработки результатов диагностик, сравнительно-сопоставительного анализа этих показателей в процентном соотношении, был проведен статистический анализ данных, предполагающий выявление наличия значимых различий между результатами первичной и итоговой диагностик в студенческих группах у участников эксперимента. Для этой цели использовался метод выявления статистических различий в выборках по t-критерию Стьюдента. Как известно, данный метод относится к классу

методов математической статистики, предназначенных для проверки гипотез. Как правило, данный метод применяют, когда необходимо сравнить выборки результатов контрольной и экспериментальной групп. По результатам, полученным в соответствии с t-критерием Стьюдента, эксперты судили о подтверждении гипотезы исследования, эффективности проделанной работы студентами обеих групп в ходе эксперимента.

В соответствии с оценкой результатов экспертами отмечено, что студенты экспериментальной и контрольной групп связаны выборками, поскольку были соблюдены следующие параметры: состав групп не менялся по численности за период эксперимента, группы однородные по составу, образовательный процесс и экспериментальная работа проводилась в естественных условиях образовательного процесса. Подсчет результатов осуществлялся с использованием интернет-сервисов на платформе «Психолог» (<https://www.psychol-ok.ru/statistics/student/>). Таким образом критические значения для обеих групп равны: $t_1 = 2,78$; $t_2 = 4,6$.

Для экспериментальной группы эмпирическое значение $t_{\text{эмп}} = 9,7$. На рисунке 16, отображающем ось значимости для экспериментальной группы, наглядно показано, что данное значение попадает в «зону значимости».

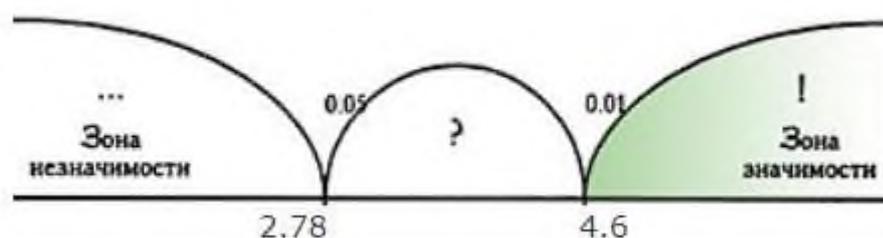


Рисунок 16 – Числовая ось значимости по результатам диагностик для экспериментальной группы

Для контрольной группы эмпирическое значение $t_{\text{эмп}} = 1,2$. На рисунке 17, отображающем ось значимости для контрольной группы, наглядно показано, что данное значение попадает в «зону незначимости».

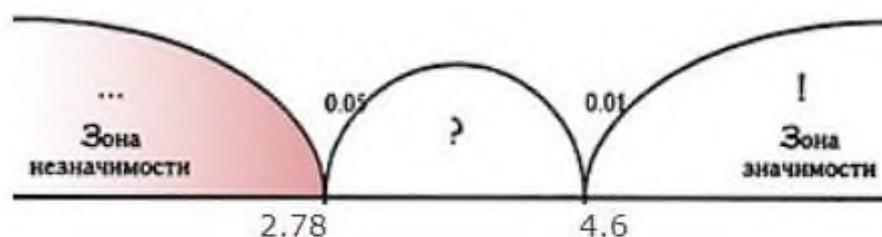


Рисунок 17 – Числовая ось значимости по результатам диагностик для контрольной группы

Полученные результаты на основе статистического анализа показали, что в экспериментальной группе произошли значимые изменения, а в контрольной группе – таких изменений не отмечается. В соответствии с данными результатов анализа экспертами был сделан вывод о том, что подготовка, проведённая на формирующем этапе с экспериментальной группой, является эффективной, что говорит о верности выдвинутой гипотезы, связанной с построением модели и реализацией педагогических условий в образовательном пространстве вуза.

Таким образом, сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволили сделать следующие выводы:

- общий уровень сформированности регионального компонента у студентов ЭГ и КГ определялся на основе среднего показателя по сумме результатов, полученных в каждой методике;

- прослеживалась существенная положительная динамика в ЭГ (между показателями первичной диагностики на констатирующем этапе и итоговой диагностики, полученной на контрольном этапе), в отличие от КГ, у которой значительных изменений не выявлено;

- использование метода математической статистики (t-критерий Стьюдента) показало значимость изменений по результатам диагностик в экспериментальной группе, что позволило констатировать эффективность реализации авторской модели и исследовательской программы, результаты которых подтвердили основные идеи выдвинутой гипотезы.

Выводы по второй главе

Завершение экспериментальной части исследования, реализуемого в Чеченском государственном педагогическом университете, позволило сформулировать следующие выводы:

1. Определена база исследования и состав экспериментальной и контрольной групп, которые не отличались по базовым показателям на начало педагогического эксперимента;

2. Экспериментальная часть исследования осуществлялась в течение трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. *Констатирующий* этап предполагал определение диагностического инструментария, проведение диагностических процедур; выявление исходного уровня сформированности регионального компонента при первичной диагностике в группах, участниках эксперимента; определение содержания общего мониторинга за ходом эксперимента и его результатами. *Формирующий* этап включал внедрение авторской модели формирования готовности студентов к реализации регионального компонента в процессе профессиональной подготовки бакалавров - будущих учителей музыки; обеспечение системного и поэтапного внедрения модели и педагогических условий на основе разработанной программы, охватывающей все виды деятельности студентов в процессе обучения; реализацию содержания исследовательской программы, отражающей специфику музыкального регионального искусства и культуры Чеченской Республики. *Контрольный* этап эксперимента был направлен на проведение итоговой диагностики и получение сравнительно-сопоставительных результатов по завершению эксперимента, обобщение данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах.

3. Для организации и контроля за ходом констатирующего и итогового этапов экспериментального исследования были определены диагностические методики в соответствии с основными компонентами готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в образовательную

деятельность, которые включили: диагностику заинтересованности в овладении профессиональными умениями (авторы В.Б. Успенский, А.П. Чернявская); шкалу оценки потребности в достижениях (автор Ю.М. Орлов); опросник «Региональная музыкальная культура ЧР» (автор М.А. Джамалханова); эссе «Современный учитель музыки Чеченской Республики»; методику «Самооценка профессиональных качеств педагога» (автор Р.В. Овчарова).

4. С целью объективного оценивания результатов выполнения заданий диагностических методик была сформирована экспертная группа, состоящая из 6 человек – преподавателей кафедры музыкального образования Чеченского государственного педагогического университета и работающих учителей музыки, имеющих стаж педагогической работы более 10 лет. Для работы экспертной комиссии была разработана инструкция, включающая описание критериев, показателей и уровней сформированности готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в учебном процессе образовательной организации.

5. На основе выделенных критериев и показателей эксперты фиксировали определенный (высокий, достаточный и низкий) уровень готовности бакалавров – будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

Высокий уровень отражал готовность обучающегося к интеграции средств регионального компонента в собственную профессиональную деятельность и способность их эффективно применять, демонстрировал владение всеми элементами музыкальной культуры своего региона и стремление их использовать.

Достаточный уровень позволял определять насколько будущий учитель музыки готов к интеграции элементов регионального компонента в собственную профессиональную деятельность, насколько успешно способен использовать региональный компонент в образовательном процессе и насколько знаком с важнейшими составляющими музыкальной культурой своего региона.

Низкий уровень показывал, что обучающийся готов к использованию в профессиональной деятельности отдельных элементов регионального компонента, знаком с некоторыми составляющими музыкальной культуры своего региона, при этом его навыки носят бессистемный характер.

6. Модель и содержательно-процессуальные педагогические условия формирования готовности будущих учителей музыки к применению регионального компонента реализовывались в четыре этапа в течении одного года обучения бакалавров. Первый этап включал систематизацию теоретического материала, новой информации, принципов, закономерностей организации образовательного процесса в вузе, выбор диагностических методик, определение составов экспериментальной и контрольной группы, подготовку студентов и специалистов, входивших в экспертную комиссию, к проведению экспериментальной работы. На втором этапе проводилось определение исходного состояния студентов ЭГ и КГ, осуществлялся констатирующий срез их готовности к реализации регионального компонента в учебной и практической работе. Третий этап включал выполнение испытуемыми ЭГ комплекса заданий в процессе учебной, научно-исследовательской и воспитательной деятельности, освоение авторского факультативного курса, подготовку выпускной квалификационной работы. На четвертом этапе работа была направлена на подведение итогов экспертизы готовности бакалавров к внедрению регионального компонента в будущей педагогической работе, их профессионального самоопределения.

7. Как свидетельствуют полученные результаты сформированности готовности к реализации регионального компонента, за период формирующего этапа исследования значительные положительные изменения отмечаются в *экспериментальной* группе. Если на констатирующем этапе при первичной диагностике выявлено 5 студентов ЭГ (11,62%) с высоким уровнем, то на контрольном этапе при итоговой диагностике определено 22 студента (51,16%). Положительная динамика по высокому уровню составила 39,54%, а по низкому

уровню произошло снижение количества студентов, у которых слабо или недостаточно сформирован региональный компонент. Улучшились показатели по среднему уровню в экспериментальной группе: на начало эксперимента – 12 человек (27,9%), а по завершению, во время проведения итоговой диагностики, – 17 студентов (39,53%). В *контрольной* группе значимых изменений за период эксперимента при сравнении показателей первичной (КГ (П)) и итоговой диагностики (КГ (Ит)) не выявлено. Незначительные изменения по среднему и низкому уровням в пределах 2,5-3% являются несущественными.

8. Результаты статистической обработки данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, показали значимость произошедших изменений в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности проделанной работы на формирующем этапе эксперимента. Также это является свидетельством теоретической состоятельности модели и предложенных педагогических условий. Основаниями для таких утверждений являются: фиксация повышения мотивации студентов к изучению регионального музыкального материала (как показывают результаты диагностики компонентов готовности); успешная реализация проектов, тематика которых сопряжена с региональными музыкальными особенностями, и обеспечение их интеграции в профессионально–педагогическую практику; включение студентов в исследовательскую деятельность по материалам регионального музыкального массива с последующим использованием полученных результатов в педагогической деятельности.

Таким образом, полученные результаты подтверждают эффективность модели формирования готовности будущих учителей музыки к интеграции регионального компонента с педагогическим процессом и свидетельствуют об эффективности методики реализации этой модели и созданных для ее внедрения содержательно-процессуальных педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Концептуальная идея данного исследования связана с решением важной педагогической задачи профессионального музыкального образования - формированием готовности учителей музыки к реализации регионального компонента в педагогической деятельности. В современном обществе нельзя недооценивать значение музыки и ее роли в развитии личности. Именно музыка способна пробуждать эмоции, вдохновлять, развивать творческое мышление и способности. Следовательно, необходимо уделить должное внимание подготовке учителей музыки в системе отечественного педагогического образования. Насущность включения регионального компонента в содержание обучения будущих учителей музыки обусловлена тем, что каждый регион России обладает своими уникальными музыкальными традициями, культурой и историей. Включение регионального компонента в систему подготовки учителей музыки позволит сформировать у студентов патриотические и гражданские качества, через освоение традиций и культурного наследия своего региона.

Результаты теоретической и экспериментальной частей исследования позволили сделать ряд обобщающих выводов:

1. Изучение философских, психологических, педагогических и методических трудов отечественных и зарубежных ученых, диссертационных работ, защищенных в последние десятилетия, а также рассмотрение лучших образцов педагогического опыта позволили раскрыть некоторые аспекты проблемы: проанализировать современное состояние подготовки учителей музыки в педагогических вузах Российской Федерации и рассмотреть особенности системы обучения студентов-музыкантов на уровне бакалавриата; определить основные элементы содержания, структуры и функций обучения, направленного на формирование у будущего учителя музыки компетентности, позволяющей реализовывать региональный компонент в процессе будущей профессиональной деятельности.

2. Одной из важных методологических задач исследования было

определение авторского понятия «готовность будущего учителя музыки к реализации регионального компонента в профессиональной деятельности». На основе системного подхода сформулировано следующее понятие: «*Готовность будущего учителя музыки к реализации регионального компонента* представляет собой сложное, динамически развивающееся личностное образование, формируемое в процессе профессионального обучения, которое проявляется в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного и профессионально-деятельностного компонентов. Данный феномен характеризуется наличием устойчивой мотивации, интереса, потребностей и возможностей, направленных на изучение произведений регионального музыкального массива, формирование интегративных и межпредметных знаний об особенностях музыкальной культуры региона, умений выявлять и использовать потенциал национального фольклора и музыкальных произведений региональных композиторов в будущей педагогической деятельности». Это понятие отображает личностно-ориентированный и ценностно-функциональный аспекты профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и профилю «Музыка», деятельность которых включает учебную, практическую педагогическую, научно-исследовательскую, воспитательную и просветительскую работу.

3. В исследовании определены сущность, структура и функции готовности будущего учителя музыки к реализации регионального компонента.

Сущность готовности к профессиональной деятельности представляет собой формируемое личностно-ориентированное качество будущего учителя музыки, элементами которого являются: *ситуативная*, понимаемая как характеристика деятельности учителя, предполагающая стимуляцию всех сил и психологических возможностей педагога в целях осуществления действий, наиболее рациональных в конкретный момент реализации им профессиональной деятельности, и *долговременная* готовности, основанные на заранее приобретённых компетенциях, профессионально-значимых качествах и мотивах

деятельности, играющих свои роли в процессе реализации учителем музыки его функциональных обязанностей.

В структуру включены *мотивационно-ценностный* (понимание выпускниками специфики музыкальной культуры, характерной для их региона; осознанный интерес и потребности в осуществлении эффективной деятельности на их основе), *когнитивный* (знание об основных особенностях пути развития музыкального творчества, жизни и деятельности известных композиторов и других музыкантов, творивших в границах региона) и *профессионально-деятельностный* (способность эффективно применять элементы музыкальной культуры региона в ходе осуществления профессионально-педагогической деятельности) компоненты готовности.

В соответствии с выделенными компонентами готовности реализации регионального компонента определены основные *функции* данного феномена: *коммуникативная*, позволяющая обеспечить реализацию гуманистических идей средствами регионального компонента, организовать благоприятный социально-психологический климат в учебно-воспитательной среде, задействовать поисково-творческую и проектную активность обучающихся; *поисково-творческая*, направленная на поиск эффективных решений педагогических проблем средствами регионального компонента; *проектно-технологическая*, способствующая формированию интереса к внедрению новых моделей образовательных систем, синтезирующих традиционные педагогические технологии, инновационные методические разработки и их внедрение в реальную образовательную действительность; *рефлексивно-регулирующая*, направленная на мониторинг достижений обучающихся при специально организованном постоянном педагогическом наблюдении с целью контроля, коррекции, оценки и прогноза последующего этапа формирования их профессиональных компетенций средствами регионального компонента.

4. В ходе исследования разработан и обоснован *комплекс содержательно-процессуальных педагогических условий* формирования

готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в процессе профессиональной деятельности, включающий:

- интенсивное развитие интереса и мотивации студентов к изучению и исполнению регионального музыкального материала (уровень интереса и мотивации (либо их наличие) определяют на основе результатов диагностики компонентов готовности);

- активное повышение полифункциональных компетенций, включающих систему межпредметных и интегративных знаний, умений и способов действий, направленных на освоение основных элементов регионального компонента;

- включение студентов в исследовательскую и проектную деятельность, направленную на поиск и анализ научно-учебной информации, содержание которой связано с овладением региональным музыкальным массивом с последующим его использованием в практической педагогической деятельности;

- освоение и реализация авторских учебно-продуктивных проектов, тематика и содержание которых включает фольклор и музыкальные произведения, в которых отражаются региональные традиционные художественно-эстетические особенности.

5. Анализ научной литературы, осмысление передового педагогического опыта создали базу для разработки авторской модели формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

Теоретико-методологическая основа построения модели формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента включала *системный; синергетический; компетентностный; интегративный; средовой* подходы, на основе которых были разработаны и обоснованы системообразующие элементы авторской модели.

Разработка и обоснование авторской модели включали пять этапов: *целеполагание*, предусматривающий выбор оптимальных педагогических

условий с учетом региональной составляющей музыкальной культуры; *диагностика*, в ходе которого разрабатывался диагностический инструментарий, производился мониторинг достижения микроцелей; *выявление логической выстроенной структуры*, на основе которого организовалось восприятие научной и учебной информации о трансформации методологического замысла в процессе обучения будущих бакалавров в сфере музыкального образования; *контроль и коррекция*, который позволял рассматривать промежуточные результаты, а также определять выбор методов коррекции полученных результатов; *оценка и рефлексия*, в ходе которого анализировались итоговые результаты реализации регионального компонента в ходе музыкально-педагогической деятельности, проектировались дальнейшие пути совершенствования работы.

Методологические подходы построения процесса формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента позволили разработать и обосновать авторскую модель, которая имеет сложную структуру и состоит из четырех блоков: теоретико-методологического (цель, задачи, методологические подходы, принципы), содержательного (компоненты, функции, педагогические условия), процессуально-технологического (этапы, технологии), оценочно-результативного (критерии, показатели, уровни, ожидаемый результат).

6. В ходе моделирования были разработаны и обоснованы *личностный* (принятие будущими учителями музыки музыкальной культуры РФ и региона как ценности); *знаниевый* (наличие сформированной системы знаний об основных музыкальных произведениях, наиболее распространенных на территории региона, и специфики их исполнения); *деятельностный* (наличие навыков эффективного использования музыкальной культуры региона в ходе осуществления профессионально-педагогической деятельности) *критерии* и соответствующие им *показатели* (понимание важности использования регионального компонента, знакомство с содержательной стороной

регионального компонента музыкальной культуры, способность к эффективному использованию регионального компонента на уроках музыки), а также определены уровни сформированности готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента: высокий, достаточный и низкий.

7. С целью внедрения авторской модели была реализована исследовательская программа «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики», которая разработана на основе ФГОС ВО, учебного плана направления «Педагогическое образование», профиль «Музыка» и охватывала учебную, научно-исследовательскую, воспитательную, просветительскую, самостоятельную виды деятельности студентов.

Формирование готовности будущих учителей музыки осуществлялось в процессе освоения студентами содержания следующих дисциплин, связанных с освоением регионального компонента: «Чеченская традиционная музыкальная культура и этика», «История развития музыки Чеченского народа», «Народное музыкальное творчество», «Музыкальный фольклор Чеченской Республики».

Важным компонентом исследовательской программы явилось включение в учебный план подготовки студентов экспериментальной группы авторского факультативного курса «Музыкальная культура Чеченской Республики», цель которого – развитие интереса к региональному компоненту, мотивации к его освоению и формирование системы межпредметных и интегративных знаний будущих учителей музыки, включающих информацию об истории музыкальной культуры Чеченской Республики и ее современных достижениях.

8. Основные положения авторской модели, программы и педагогических условий формирования готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента в образовательном процессе апробированы в ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой с бакалаврами. Экспериментальная часть исследования состояла из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Целью экспериментальной

работы являлась апробация авторской модели и содержательно-процессуальных педагогических условий на основе разработанной и обоснованной исследовательской программы.

На *констатирующем* этапе осуществлялся сравнительно-сопоставительный анализ состава студентов экспериментальной и контрольной групп, был осуществлен подбор диагностических методик, изучено исходное состояние готовности обучающихся к реализации регионального компонента в будущей педагогической работе, проведена первичная диагностика.

На *формирующем* этапе проводилось внедрение авторской модели и педагогических условий в учебно-воспитательный процесс обучения студентов экспериментальной группы. В ходе экспериментальной работы испытуемые выполняли комплекс заданий, содержание которых было связано с реализацией учебной, научно-исследовательской, воспитательной, самостоятельной деятельности.

На *контрольном* этапе осуществлена итоговая диагностика освоения ключевых и специальных компетенций, эксперты прокомментировали результаты выполнения студентами ЭГ и КГ работы по каждой диагностической методике, осуществлялся сравнительно-сопоставительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах, подводились итоги экспериментальной работы и формулировались итоговые выводы.

9. Внедрение авторской модели, педагогических условий в процессе реализации исследовательской программы «Региональная музыкальная культура Чеченской Республики» показало положительную динамику по всем критериям готовности будущих учителей музыки к реализации регионального компонента.

По результатам учебной и практической деятельности студентов экспериментальной группы экспертами отмечены значительные положительные изменения, динамика по высокому уровню которых составила 39,54%. В контрольной группе значительных положительных изменений не обнаружено. Математико-статистическая обработка данных подтвердила наличие значимых

изменений в экспериментальной группе, что подтверждает выдвинутую рабочую гипотезу и доказывает эффективность выполненной в течение трех лет работы. Таким образом, цель исследования достигнута, в ходе теоретической и экспериментальной частей исследования сформулированная гипотеза нашла свое подтверждение.

10. Перспективными направлениями дальнейших исследований по данной проблеме является разработка интенсивных методов и технологий формирования готовности будущих преподавателей музыки, обучающихся на уровне магистратуры и аспирантуры, к реализации регионального компонента в средних и высших профессиональных учебных заведениях, разработка и обоснование научно-методического сопровождения образовательного процесса, включающего подготовку монографической и методической литературы для студентов и преподавателей вуза, содержание которых будет направлена на формирование готовности специалистов в области музыкального искусства к реализации регионального компонента в педагогической деятельности.

Дальнейшего изучения и разрешения требуют вопросы взаимодействия самобытных национальных и европейских классических традиций в ходе формирования основ современной музыкально-педагогической системы подготовки учителей музыки с учетом культурного наследия чеченского народа; а также вопросы внедрения различных форм, жанров и видов музыкально-педагогического наследия чеченского народа в образовательно-воспитательный процесс учебных заведений, в которых ведется подготовка специалистов для системы общего музыкального образования Чеченской Республики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдуллаева, Э.Б. Музыкальный фольклор в образовательном пространстве Дагестана / Э.Б. Абдуллаева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №3 (94). – С. 5-9.
2. Абдуллина, О.А. Основные направления и пути совершенствования подготовки специалистов к работе в школе в условиях демократизации образования / О.А. Абдуллина, И.И. Левина // Демократизация образования и подготовка специалистов для школы. – Москва: МПГУ, 1997. – С.3-13.
3. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: Коллективная монография научная школа Э. Б. Абдуллина / Э.Б. Абдуллин, П.В. Анисимов, Е.И. Банникова. и др. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2010. – 272 с.
4. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева– Москва: АCADEMIA. 2004. - 333 С.
5. Айсувакова, Т.П. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях: коллективная монография. / Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова, М.А., Джамалханова и др. - Москва, 2021. – 235 с.
6. Акишина, Е.М. Развитие музыкальной культуры обучающихся на основе восприятия отечественной музыки 2-й половины XX века / Е.М. Акишина // Национальный психологический журнал. – 2023. – №3 (51). – С. 166-173.
7. Алиев, Ю.Б. Дидактика и методика школьного музыкального образования / Ю.Б. Алиев – Москва: Изд-во Современного гуманитарного ун-та, 2010. - 339 с.
8. Алиева, З.А. Развитие музыкально-педагогической культуры крымско-татарского народа (конец XIX – XX ст.): дисс. канд. пед. наук. - Ялта, 2012. – 150 с.

9. Алиева, З.А. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в условиях совершенствования системы образования / З.А. Алиева // Глобальный научный потенциал. – 2018. – № 10 (91). – С. 33-35.
10. Алиева, З.А. Этнопедагогическая подготовка будущих учителей музыки на примере крымско-татарской народно-песенной мелодики / З.А. Алиева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 12-2. – С. 78-80.
11. Андриенко А.С. Реализация индивидуальных образовательных траекторий развития этнокультурной компетентности студентов в полиэтнической среде вуза / А. С. Андриенко, Ш.М.Х. Арсалиев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 6. – С. 1-10.
12. Андронников, И.Л. К музыке / И.Л. Андронников. – Москва: Центр гуманитарных инициатив, 2018. – 240 с.
13. Ануфриева, Н.И. Проблема формирования музыкально-исполнительской компетенции педагогов-музыкантов на материале авангардных сочинений для народных инструментов / Н.И. Ануфриева, А.П. Ефременко // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2020. –Т. 19. – № 3 (156). – С. 68-75.
14. Апраксина, О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пос. М. просвещение, 1983. – 221 с.
15. Арсалиев, Ш.М.Х. Роль этнической культуры и этнопедагогических технологий в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста / Ш.М.Х. Арсалиев // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2019. – № 1. – С. 15-22.
16. Арсалиев, Ш.М.Х. Формирования этнокультурной компетентности у этнопедагога в образовательном пространстве / Ш.М.Х. Арсалиев, Р.М. Белалов // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2020. – № 1. – С. 10-14.

17. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1979. – 128 с.
18. Арчажникова, Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Арчажникова Л.Г. - Москва, 1986. – 442 с.
19. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко // Высшее образование в России. 2006. – № 1. – С. 45-52.
20. Барышникова, О.В. Формирование музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки как психолого-педагогическая проблема / О.В. Барышникова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-6. – С. 1351-1355.
21. Басюк, В.С. К вопросу о ядре педагогического образования в классическом университете / В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – №3. – С. 7-27.
22. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике; отв. ред. В.С.Безрукова. - Свердловск: Свердловский инженерно-педагогический институт, 1990. — С. 5-26.
23. Бегзаян, Н.А. Гарантированное информирование как компонент сопровождения работы профессиональных сообществ педагогических работников Краснодарского края / Н.А. Бегзаян // Педагогическая перспектива. – 2023. – №3. – С. 12-18.
24. Берулава, М.Н. Интеграционные процессы в образовании / М.Н. Берулава // Интеграция содержания образования в педагогическом вузе; под. ред. М.Н. Берулавы. - Бийск, 1994. - С. 5-10.

25. Бермус, А.Г. Принцип целостности: от педагогической идеи В.С. Ильина - к феноменологии образования XXI в / А.Г. Бермус // Известия ВГПУ. – 2022. – №2 (165). – С. 10-16.
26. Беспалько, В.П. О критериях качества подготовки специалиста / В.П. Беспалько // Вестник высшей школы – 1998. – № 1. – С. 3-8.
27. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. – 1978. – № 8. – С. 39-52.
28. Богословский, В.И. Изменения подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию: региональный аспект / В.И. Богословский, Т.А. Жукова, И.И. Климова // Вестник ТГПУ. – 2022. – №5 (223). – С. 58-66.
29. Бойцова, Е.Е. Подготовка будущих педагогов к реализации регионального компонента образовательных программ / Е.Е. Бойцова, С.М. Тищенко // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию. коллективная монография. – Севастополь, 2019. – С. 128-141.
30. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
31. Бородовская Л.З., Явгильдина З.М. Цифровой компонент компетентностной модели бакалавра профиля "Учитель музыки" // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. –2022. – № 60. – С. 199-207.
32. Бородовская Л.З. Цифровые технологии автоматической музыкальной транскрипции народной песни / В сборнике: KAZAN DIGITAL WEEK - 2021. – материалы международного форума. ФГБОУ ВО «Казанский государственный институт культуры». Казань, 2022. – С. 17-25.
33. Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании: автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 52 с.

34. Бражник, Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании: диссертация ... доктора. пед. наук: 13.00.01 / Бражник Евгения Ивановна. – Санкт-Петербург, 2002. – 354 с.
35. Бреус, Н.Г. Структура и содержание профессионально-личностной компетентности будущего учителя музыки / Н.Г. Бреус // Научные труды Республиканского института высшей школы. – Вып. 19. – Минск: Республиканский институт высшей школы, 2019. –С. 172-179.
36. Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога: дисс. ... д-ра пед. наук. / В.Г. Виненко – Саратов, 2001. – 322 с.
37. Вербицкий, А.А. Контекстное образование в контексте истории педагогической мысли / Вербицкий А.А. // Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Антропологическое знание как системообразующий фактор профессионального педагогического образования. 2019. С. 26-29.
38. Воитлева, Н.А. Некоторые аспекты профессионально-творческой подготовки будущего учителя музыки / Н.А. Воитлева // Перспективы науки. – 2015. – № 2(65). – С. 29-31.
39. Гетьман В.В. Педагогическая система профессионального становления педагога-музыканта: монография / В.В. Гетьман. – Орел: Горизонт, 2018. – 323 с.
40. Глузман, А.В. Формирование системы обобщенных приемов учебной работы в процессе музыкальной подготовки учителей начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.02.00 / А.В. Глузман. – Москва, 1987. – 22 с.
41. Глузман, А.В. История и теория профессионально-педагогической подготовки будущих учителей музыки в классе фортепиано / А.В. Глузман, М.Я. Коварская, М.М. Перельштейн, Л.Т. Файзрахманова // Гуманитарные науки (г.Ялта). - 2021. - № 1 (53). - С. 46-53.
42. Глузман, А.В. Формирование системы обобщенных приемов учебной работы у будущих учителей музыки / А.В. Глузман, Л.Т. Файзрахманова, А.А.

Лаба, Н.В. Алексеенко // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2020. – № 4 (52). – С. 89-94.

43. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерный инструментарий как средство передачи культурных традиций (на примере России и Китая) // Искусство и образование. – 2021. – № 2 (130). – С. 192-199.

44. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерный постфольклоризм: о взаимодействии музыкальных культур в пространстве музыкально-компьютерных технологий // Искусство и образование. - 2021. - № 3 (131). - С. 208-215.

45. Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. О разработке российского электронного музыкального синтезатора с тембрами традиционных музыкальных инструментов народов России и мира // Общество: философия, история, культура. – 2021. – № 4 (84). – С. 96-100.

46. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – Москва: Просвещение, 1965. – 200 с.

47. Гордиенко, Т.П. Исторические аспекты применения информационно-коммуникативных технологий в подготовке будущих учителей музыки / Т.П. Гордиенко, Л.П. Ильченко, М.Ю. Кучеренко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-2. – С. 55-59.

48. Гребенюк, Е.В. Становление профессиональной компетентности будущего учителя музыки в процессе изучения педагогических дисциплин: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гребенюк, Елена Валерьевна. – Москва, 2006. – 188 с.

49. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения: 07.08.2024).

50. Греханкина, Л. Ф. Региональный компонент содержания образования // Мир образования - образование в мире. --2007. -- № 2. – С.44-47.

51. Григорьев, А.Ф. Тенденции и механизмы реализации государственной культурной политики на Ставрополье / А.Ф. Григорьев. – Ставрополь: Ставролит, 2018. – 116 с.
52. Григорьев, А.Ф. Этническая картина мира Гребенских казаков (на примере ритуально-обрядовых традиций и песенного фольклора) / А.Ф. Григорьев. – Ставрополь: Возрождение, 2011. – 376 с.
53. Груздев, М.В. Непрерывное педагогическое образование: методология, теория и практика развития / М.В. Груздев // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – №3. – С.28-45.
54. Гукаленко, О.В. Обновление региональной системы непрерывного педагогического образования: ценностный подход и социально-образовательные практики / О.В. Гукаленко, О.В. Китикарь // Ценности и смыслы. – 2023. – №4 (86). – С. 41-53.
55. Дайнова, Г.З. Региональный компонент в системе общего музыкального образования республики Башкортостан / Г.З. Дайнова // Педагогика музыкального образования: проблемы и перспективы развития: Материалы II международной очно-заочной научно-практической конференции. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гуманитарного университета, 2009. – С. 30-33.
56. Джамалханова, М.А. Готовность будущего учителя музыки к реализации профессиональной деятельности как теоретическая проблема / М.А. Джамалханова, Л.А. Джамалханова, // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84 (1). – С. 81-84.
57. Джамалханова, М.А. Опыт реализации регионального компонента в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки / Л.А. Джамалханова, М.А. Джамалханова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. – С. 145-148.
58. Джамалханова, М.А. Особенности развития профессиональной компетентности музыки будущего учителя / М.А. Джамалханова //

- Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2021. – № 2. – С. 49-52.
59. Джамалханова, Л.А. Организация профессиональной подготовки учителей музыки на основе традиций музыкального фольклора / Л.А. Джамалханова. – Грозный: ЧГПУ, 2021. – 165 с.
60. Джамалханова, Л.А. Профессиональная подготовка учителя музыки посредством музыкального фольклора: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Джамалханова Лалита Асламбековна. – Грозный, 2019. – 223 с.
61. Джамалханова, Л.А. Формирование установки на творческое использование традиций / Л.А. Джамалханова // Вестник ГУУ: теоретический и научно-методический журнал. – 2011. – № 17. – С. 26-27.
62. Дубровский, В.В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе задачного и интегративного подходов / В.В. Дубровский // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – С. 5
63. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01- Москва, 1983. - 356 с.
64. Дыганова, Е.А. Методологические основания формирования культуры самообразования будущего педагога-музыканта / Е.А. Дыганова, З.М. Явгильдина // Мир науки. – 2017. – № 5. – С. 1-7.
65. Дымченко, Е.В. Интерактивные методы обучения как компонент вузовской подготовки учителя музыки / Е.В. Дымченко // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 3(76). – С. 208-211.
66. Дьяченко, М.И., Психология высшей школы. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович – Москва: Харвест, 2006. – 223 с.
67. Евдокимова, Н.В. Личностно-деятельностный подход к формированию основ многоязычия / Н.В. Евдокимова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2009. – № 1. – С. 56-68.

68. Ерина, И.А. Поликультурное образование как основа толерантных отношений в обществе / И.А. Ерина, О.М. Коробкова, З.А. Саидов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 178-180.
69. Желнина, О.Н. Развитие музыкального образования в вузе / О.Н. Желнина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – С. 46-49.
70. Желнина, О.Н. Специфические особенности преподавания дополнительного музыкального инструмента при подготовке будущего учителя музыки в вузе / О.Н. Желнина, А.В. Шалагина // Современная педагогика искусства в контексте развития отечественного художественного образования: Материалы межрегиональной межведомственной научно-практической конференции. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – С. 35-40.
71. Завоёванная, Н.С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению. / Н.С. Завоёванная // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. – 2011. – № 14. – С. 6-13.
72. Загвязинский, В.И. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики / В.И. Загвязинский, Т.А. Строкова. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2011. – 174 с.
73. Захарченко, В.С. Исполнительская практика как фактор профессионального становления музыканта / В.С. Захарченко, С.В. Мезенцева // Опыт, проблемы и пути совершенствования качества подготовки специалистов в сфере культуры и искусства: материалы XIX Всероссийской научно-методической конференции. – Улан-Удэ: Издательско-полиграфический комплекс ФГБОУ ВО ВСГИК, 2020. – С. 219-226.
74. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 5-10.
75. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2005. – № 3 (33). – С. 27 – 40.

76. Зеер, Э.Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования. / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. – 2017. – № 8. – С. 9-28.
77. Зникина, Л.С. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов / Л.С. Зникина, В.А. Борцов // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 60-62.
78. Игнатова, В.А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях / В.А. Игнатова // Электрон дан. Режим доступа Url: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/32153/1/edscience_2010-01_002.pdf (Дата обращения: 09.11.2022)
79. Илмуродова, Д.Х. Педагогический мониторинг в профессиональном образовании / Д.Х. Илмуродова. - Среднее профессиональное образование: ежемесячный теоретический и научно-методический журнал / Рос. акад. образования, Союз директоров ссузов России. – 2023. - № 5 (333). - С. 26-28.
80. Иманмагомедова, А.Э. Применение интегративного подхода в процессе преподавания английского языка в медицинском вузе / А.Э. Иманмагомедова, Х.К. Гусейнова, М.Ш. Рамазанова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 39-41.
81. Ищенко, В.А. Формирование лекционно-исполнительских умений и навыков в классе специнструмента / В.А. Ищенко // Основы профессиональной подготовки учителя музыки. – 1995. – Вып.2. – С. 26-32.
82. Калантарян, Л.А. Модель эстетического развития будущего учителя музыки на основе региональной музыкальной культуры / Л.А. Калантарян // Педагогическая наука и практика – региону: Материалы VII региональной научно-практической конференции. – Ставрополь: Ставропольский гос. пед. ин-т, 2005. – С. 144-148.
83. Калантарян, Л.А. Психолого-педагогические условия реализации системы эстетического развития будущего учителя музыки / Л.А. Калантарян //

Современные тенденции развития науки и образования: Международная научно-практическая конференция. 20 апреля 2017 год: сборник статей. – Москва: М ИРАКЛЬ, 2017. – С. 68-72.

84. Калантарян, Л.А. Регионализация как основа модернизации современного музыкально-педагогического образования / Л.А. Калантарян, А.Ф. Григорьев // Кант. – 2021. – № 2(39). – С. 337-343.

85. Калантарян, Л.А. Региональная музыкальная культура как средство эстетического развития будущего учителя музыки: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Калантарян Любовь Алексеевна. – Ставрополь, 2005. – 189 с.

86. Калантарян, Л.А. Региональная музыкальная культура: теоретический аспект / Л.А. Калантарян. – Ставрополь: Ставропольский гос. пед. ин-т, 2008. – 147 с.

87. Калантарян, Л.А. Социокультурные детерминанты регионализации музыкально-педагогического образования / Л.А. Калантарян // Наука. Исследования. Практика: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. – Санкт-Петербург: ГНИИ Нацразвитие, 2020. – С. 63-65.

88. Кашапова, Л. М. Моделирование и реализация непрерывного этномузыкального образования как целостной национально-региональной образовательной системы: дис. ...д- ра пед наук, 13. 00. 01 / Кашапова, Ляля Мухаметдиновна. – Уфа, 2006. - 203 с.

89. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.

90. Кобозева, И.С. Культурное наследие в подготовке педагога-музыканта в региональном вузе / И.С. Кобозева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – №4. – С.128-140.

91. Кобозева, И.С. Музыкально-краеведческая деятельность как средство приобщения обучающихся к культурному наследию региона / И.С. Кобозева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №3 (100). – С. 284-286.
92. Кобозева, И.С. Региональное непрерывное музыкальное образование как национально-культурное явление: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Кобозева Инна Сергеевна. – Саранск, 2006. – 391 с.
93. Козлов, Н.И. Аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки будущего учителя музыки к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности / Н.И. Козлов // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2016. – № 11(7). – С. 218-236.
94. Козлов, Н.И. Теоретическая и методическая профессиональная подготовка студентов педагогических вузов к формированию музыкальности учащихся: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Козлов Николай Иванович. – Москва, 2007. – 427 с.
95. Комарова, Э.П. Актуализация механизма «смыслообразования» в контекстном подходе / Э.П. Комарова, С.А. Бакленева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 136-139.
96. Командышко, Е.Ф. Социокультурные аспекты личностного развития учащейся молодежи в современной информационной среде / Е.Ф. Командышко, О.В. Стукалова, В.В. Епанешников // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 42-45.
97. Коростелева, С.Г. Дискуссия как активный метод обучения в профессиональной подготовке будущего учителя / С.Г. Коростелева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 118-122.
98. Космовская, М.Л. История, теория и практика освоения музыкально-компьютерных технологий будущими учителями и преподавателями музыки в курском государственном университете / М.Л. Космовская // Ученые записки.

Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – №1 (65). – С. 123-133.

99. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.

100. Красовская, Е.П. Герменевтический подход к освоению формы музыкального произведения в инструментально-исполнительском классе / Е.П. Красовская // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2018. – № 2(22). – С. 103-119.

101. Круглова М.Г. Перспективы применения компьютерных технологий в процессе изучения истории музыки / М.Г. Круглова // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2021. Т. 20. № 3 (160). С. 118-126.

102. Кузнецова, М.С. Этнопедагогическая технология преподавания региональных особенностей русского народного танца /М.С. Кузнецова // Вестник МГУКИ. – 2022. – №4 (108). – С. 131-136.

103. Кулдыркаева, О.В. Педагогическая модель профессиональной подготовки будущих учителей музыки в высшей школе / О.В. Кулдыркаева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. – № 3. - С. 154-159.

104. Кулешин, М.Г. Социально-политическое самообразование студентов вузов: педагогический аспект организации / М.Г. Кулешин // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – №3. - С. 33-36.

105. Купавцев, А.В. Концепция современной образовательной парадигмы / А.В. Купавцев // Alma mater. – 2017. – № 6. – С. 10-15.

106. Куприянов, Б.В. Развитие сельских образовательных организаций в условиях реализации национального проекта «Образование» / Б.В. Куприянов, И.Э. Смирнова // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 2 (30). – С. 1-17.

107. Лапчик, М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования / М.П. Лапчик. – Москва: Лаборатория знаний, 2020. – 185 с.
108. Лапшова, А.В. Личностно-деятельностный подход к профессиональной подготовке студентов вуза / А.В. Лапшова, М.Н. Булаева, М.Н. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 214-216.
109. Лашкул, М. А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта / М.А. Лашкул // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2008. – № 10. – С. 243-249.
110. Левина, Р.С. Педагогико-методологические подходы развития высшего образования в гуманитарных направлениях / Р.С. Левина, И.С. Емельянова, Б.А. Левин // Sciences of Europe. – 2018. – № 33. – С. 9-14.
111. Леонтьева, Т.В. Развитие профессиональных компетенций в процессе изучения дисциплины «Музыкальная педагогика» / Т.В. Леонтьева // Науковедение. – 2014. – Вып. 2. – С. 1-9.
112. Леонтьев, Д.А. Синергетика и личность: к неравновесной персонологии / Д.А. Леонтьев // Мир человека: неопределенность как вызов. – Москва: ЛЕНАНД, 2019. – С. 261-273.
113. Ливак, Н.С. Особенности коммуникативной компетенции психолога в сфере образования / Н.С. Ливак // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 1. – С. 100-104.
114. Литовченко, О.В. Готовность к профессиональной педагогической деятельности: штрихи к портрету молодого учителя / О.В. Литовченко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 76-81.
115. Личностное и профессиональное развитие педагога: социокультурные вызовы / Л.М. Захарова, Н.Ю. Майданкина, Т.А. Чибисова, В.С. Захарова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 20-24.

116. Лукашева, С.С. Модель организации педагогического процесса подготовки музыкантов-исполнителей на основе средств информационных технологий / С.С. Лукашева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – № 3. – С. 304-308.
117. Мавродина, Ю.Н. Модель формирования профессиональной готовности учителя музыки к конструктивно-проектировочной деятельности / Ю.Н. Мавродина, Л.С. Майковская // Искусство и образование. – 2018. – №3 (113). – С. 95-104.
118. Магомадова, Л.С. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов на основе этнопедагогических традиций и обычаев чеченцев: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Магомадова Луиза Саламовна. – Махачкала, 2015. – 200 с.
119. Майковская, Л.С. Современные профессиональные перспективы педагога-музыканта: к вопросу реализации национального проекта «Образование» / Л.С. Майковская, А.П. Мансурова, В.С. Корина // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 5. – С. 8-12.
120. Майковская, Л.С. Содержание понятия «профессиональная готовность педагога-музыканта» в контексте тенденций глобализации социально-культурной сферы / Л.С. Майковская, А.П. Мансурова / параграф 1.3 в коллективной монографии Многоуровневая профессиональная подготовка педагога-музыканта: современный подход и концепции развития / науч. ред. Т. В. Надолинская. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический ком-плекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – 324 с. – С. 47 – 58.
121. Малинковская, А.В. Авторские комментарии в смысловом пространстве музыкального текста: к методологии исследовательской деятельности музыканта-педагога / А.В. Малинковская // Музыкальное искусство и образование. – 2019. – Т. 7. – № 3. – С. 206-230.

122. Малявина, Л.С. Роль регионального компонента в подготовке студентов-педагогов (профиль - начальное образование) / Л.С. Малявина // Проблемы высшего образования. - 2018. - № 1. - С. 92-94.
123. Мамалова, Х.Э. Вайнахская этика как средство этнокультурного воспитания чеченской молодёжи / Х.Э. Мамалова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5(54). – С. 82-83.
124. Мамалова, Х.Э. Организация воспитания студенческой молодёжи Чечни на основе вайнахской этики / Х.Э. Мамалова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3(52). – С. 167-168.
125. Мамбетов, С.Я. Особенности подготовки будущего учителя музыки к руководству ученическими музыкальными коллективами / С.Я. Мамбетов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – Вып. 4. – С. 173-174.
126. Мансурова, А.П. К вопросу совершенствования музыкально-педагогического образования в контексте задач концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года / А.П. Мансурова, П.А. Черватюк // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 104-107.
127. Матиевич, И.П. Эволюция представлений о содержании и организации конкурса «Учитель музыки XXI века» в контексте вузовского музыкально-педагогического образования /И.П. Матиевич // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – №3. – С. 122-140.
128. Милицина, О.В. Формирование готовности студентов педвуза к музыкально-просветительской деятельности в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. / О.В. Милицина – Саранск, 2008.- 180 с.
129. Михайлова, С.В. Особенности работы с вербальными текстами якутских песен на уроках музыки в общеобразовательных школах Республики Саха (Якутия) с обучением на русском языке /С.В.Михайлова // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – №3. – С. 157-166.

130. Мозгот, В.Г. Формирование эстетического сознания учащейся молодежи на современном этапе: На материале музыкально-воспитательной и музыкально-образовательной работы в ВУЗах и колледжах Северо-Кавказского региона: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02, 09.00.04 / Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. - Москва, 1996. - 43 с.
131. Москвина, И.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущего учителя музыки / И.В. Москвина // Мир науки. – 2018. – № 5.
132. Многоуровневая профессиональная подготовка педагога-музыканта: современный подход и концепции развития: монография / В. В. Гетьман, Д.М.Корноухов, Л. С. Майковская, А. П. Мансурова, Л. А. Рапацкая и др. / науч. ред. Т. В. Надолинская. – Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2023. – 324 с.
133. Мусханова И.В., Бетильмерзаева М.М. Особенности применения видеоматериалов в обучении: анализ практик педагогической деятельности лауреатов и победителей конкурсов педагогического мастерства // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3 (57). – С. 603-619.
134. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project> (Дата обращения: 23.07.2024).
135. Надаховская Т. А. Формирование профессиональной готовности выпускников вузов культуры и искусств к успешной педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. / Т. А. Надаховская. – М., 2005. – 182 с.
136. Наседкина, А.В. Модель формирования профессионально-педагогической культуры студентов – будущих педагогов-музыкантов / А.В. Наседкина // Педагогическая деятельность в режиме инноваций: концепции, подходы, технологии: научно-методический сборник. Вып. 1 / гл. ред. Романова И.В. – Чебоксары: ЦДИП «INet», 2015. – С.120-124.
137. Наседкина, А.В. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов музыкантов /

А.В. Наседкина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 3-2(33-2). – С. 305-310.

138. Народное художественное творчество в поликультурной среде Ставропольского края / А.Ф. Григорьев, Л.И. Алмосов, Е.В. Волобуева [и др.]. – Ставрополь: Тимченко О.Г.: 2020. – 222 с.

139. Николаева, Е.В. Особенности реализации компьютерных технологий в учебной дисциплине "Национальные образы мира в традиционной культуре" /Е.В. Николаева, И.В. Нартова // Музыкальное искусство и образование. – 2023. – №1. – С. 152-167.

140. Николаева, Е.В. Профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка будущих музыкантов-педагогов: содержание, структура, особенности реализации / Е.В. Николаева // Музыкальное искусство и образование. – 2021. – Т. 9. № 3. – С. 9-28.

141. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2005. – 176 с.

142. Новикова, И.Ю. Синергетический подход в образовательном процессе / И.Ю. Новикова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – № 4. – С. 61-66.

143. Носорев, Ю.А. Вокальные особенности музыкальных произведений как условие певческого развития младших школьников (На материале уроков музыки в Башкирской школе: авторе. дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1993. – 15 с.

144. Носорев, Ю.А. Формирование духовно-нравственной культуры в системе непрерывного музыкально-педагогического образования: монография / Ю. А. Носорев, А. Ш. Зайнетдинов; Министерство образования и науки Российской Федерации, Стерлитамакский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный университет». – Стерлитамак: Стерлитамакский фил. БашГУ, 2016. - 83 с

145. Образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Квалификация (степень) Бакалавр. Направленность (профили) подготовки Музыка и Дополнительное образование. – Москва, 2016. – 21 с.
146. Обухов, А.С. Построение исследования человека в контексте традиционной культуры: проблемы и методы работы в экспедиционных условиях / А.С. Обухов // Исследователь. – 2018. – № 3-4. – С. 9-33.
147. Образцов П.И. Методология педагогического исследования: Учебное пособие / Сер. 76 Высшее образование. (2-е изд., испр. и доп) Москва, 2024.
148. Осипова, Ю.С. Реализация принципа личностно-деятельностного подхода в современном образовательном процессе обучения иностранных студентов / Ю.С. Осипова // Student. – 2020. – Т. 3. – № 11. – С. 1391-1398.
149. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования – бакалавриата 44.03.05. Направленность (профиль) подготовки «Музыка» и «Дополнительное образование». Квалификация (степень) выпускника – бакалавр. – Ставрополь, 2022. – 32 с.
150. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. Направление подготовки – 44.03.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) – музыка. Квалификация выпускника бакалавр. – Санкт-Петербург, 2019. – 9 с.
- 151.** Основная профессиональная образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) Музыка. Квалификация – бакалавр. – Саранск, 2022. – 54 с.
152. Петухова М. И. Формирование готовности будущего учителя музыки к проведению внеклассной работы по эстетическому воспитанию школьников: дис. канд. пед. наук. / М. И. Петухова– Калуга, 2009. 212 с.

153. Петровский, В.А. Системно-деятельностный подход к личности: концепция персонализации // Психология развивающейся личности / В.А. Петровский. – Москва: Педагогика, 1987. – 238 с.
154. Пиджоян, Л.А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе интеграции музыкальной и педагогической составляющих: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пиджоян Лариса Анатольевна. – Елец, 2007. – 161 с.
155. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – Москва: Наука, 1986. – 254 с.
156. Плотникова, О.А. Тьюторская поддержка развития ИКТ-компетентности педагогов и будущих учителей / О.А. Плотникова // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2015. – С. 110-113.
157. Поляруш, А.А. Актуализация диалектического метода как важнейшее условие преобразования дидактики / А.А. Поляруш // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 8-3(71) – С. 83-85.
158. Поскребышева, Т.А. Применение личностно-деятельностного подхода в процессе иноязычного образования в техническом вузе / Т.А. Поскребышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 97-100.
159. Потапенко, С.М. Региональный материал как средство формирования личностно-развивающей образовательной среды /С.М. Потапенко // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2023. – №1 (17). – С. 4-13.
160. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта

высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 // Электрон дан. Режим доступа Url: https://mordgpi.ru/upload/iblock/2b2/440301_Pedagogicheskoeobrazovanie-3_.pdf (Дата обращения: 08.06.2023)

161. Приказчикова, О.С. Теоретические подходы к феномену «готовность» в современной науке / О.С. Приказчикова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 2. – С. 147-159.

162. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) (учитель)» [Электронный ресурс]: <https://www.pro-personal.ru/article/1085180-17-m7-professionalnyu-standart-pedagoga>

163. Рабочая программа дисциплины «История развития музыки ЧР». Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль подготовки «Музыка». Квалификация «Бакалавр». – Грозный: ЧГПУ, 2022. – 27 с.

164. Рабочая программа дисциплины «Народное музыкальное творчество». 44.03.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) Музыка. Уровень образования Бакалавр. Форма обучения очная. – Грозный: ЧГПУ, 2021. – 21 с.

165. Рапацкая, Л.А. Музыкальное образование в России в контексте культурных традиций /Л.А. Рапацкая // Вестник Международной академии наук. Русская секция. – 2007. – № 1. – С. 63-67.

166. Роберт, И.В. Методология педагогического исследования / И.В. Роберт // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2018. – № 3. - С. 85-97.

167. Романов, П.В. Этнографическое воображение в социологическом исследовании / П.В. Романов, Е.Р. Ярская-Смирнова // Этнографическое обозрение. – 2000. – №2. – С.18-27.

168. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 224 с.
169. Савельева, С.С. Профессиональная компетентность учителя XXI века. / С.С. Савельева. – Коломна: КПИ, 2008. – 111 с.
170. Саидов, З.А. Повышение эффективности патриотического воспитания старших школьников на основе педагогического потенциала мемориальной литературы / З.А. Саидов, Н.У. Ярычев, Г.Н. Одишвили // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 41-43.
171. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем /В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1979. – 278 с.
172. Сельмурзаева, М.Л. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя начальных классов: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сельмурзаева Марижа Рамзановна. – Грозный, 2022. – 211 с.
173. Сериков В.В., Фетисов А.С., Комарова Э.П., Гайдар К.М. Трансформация профессионального образования в контексте вызовов XXI века – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2023. – 212 с.
174. Сергиенко, И.Н. К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей музыки / И.Н. Сергиенко // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 105-113.
175. Сизганова, Е.Ю. Реализация интегративного подхода в исследовательском обучении / Е.Ю. Сизганова // Norwegian Journal of development of the International Science. – 2018. – № 17. – С. 23-25.
176. Сизова, Е.Р. К вопросу об организационно-педагогических основах Российской системы музыкального образования / Е.Р. Сизова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5(90). – С. 49-51.
177. Сизова, Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития / Е.Р. Сизова // Высшее образование. – 2007. – № 11. – С. 36-38.

178. Сизова О.А. Формирование профессиональной компетентности бакалавров профиля «Музыка» педагогического вуза в области применения цифровых технологий: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2022. 439 с.
179. Сизова О.А., Ульянова Р.А. Применение средств цифровых технологий в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта: анализ и планирование педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 358-360.
180. Снигирев, И.В. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущего учителя музыки во внеаудиторной деятельности / И.В. Снигирев // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2010. – № 1(65). – С. 150-155.
181. Слостёнин, В.А. Педагогическое образование: опыт философско-антропологической рефлексии / В.А. Слостёнин. – М.: МАГИСТР ПРЕСС, 2000. – 357 с.
182. Стеношкина, Т.С. К проблеме формирования музыкально-образного мышления студентов направления «искусство народного пения» / Т.С. Стеношкина, О.И. Потешкина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 132-134.
183. Степанова, Т.И. Изучение состояния музыкально педагогического краеведения в подготовке будущих учителей музыки / Т.И. Степанова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – № 18(113). – С. 283-287.
184. Стрельцова, К.А. Формирование этно-художественной образованности будущих педагогов-музыкантов в процессе обучения в вузе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Стрельцова Ксения Александровна; ГАОУ ВО ГМ «Московский городской педагогический университет», 2020. - 204 с.
185. Сулейманова, Ф. С. Национально-региональный компонент содержания художественно-графического образования студентов педагогического вуза:

диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Сулейманова Фарида Саматовна. – Казань, 2000 – 214 с.

186. Сухорукова, Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к использованию смартфона на уроке. / Е.В. Сухорукова // Образование. Технологии. Качество: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Москва: Перо, 2019. - С. 160-165.

187. Сыроватская, Т.А. Проектирование содержания национально-регионального компонента профессиональных образовательных программ в педагогическом колледже: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2003. – 225 с.

188. Тарасов, С.В. «Университет, открытый регионам»: методология и практика взаимодействия педагогического вуза и региональной образовательной системы / С.В, Тарасов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2024. – №211. – С. 27-37.

189. Техническое описание компетенции R57 Преподавание музыки в школе. - Союз «Ворлдскиллс Россия», 2017. - 42 с.

190. Тимошенко, Н.Н. Особенности формирования у будущих учителей музыки профессиональной цифровой компетентности: сборник трудов конференции. / Н. Н. Тимошенко, С. В. Митрохина // Начальное образование в новой реальности: направления развития, актуальные проблемы, лучшие практики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, Oct 25, 2023) / editorial board: С. В. Митрохина [etc.] – Чебоксары: «Лару-тӑру» («Среда») издательство сурчӑ, 2023. – С. 174-177.

191. Тонких, Т.А. Подготовка педагогов к реализации воспитательной функции обучения: анализ программ повышения квалификации /Т.А. Тонких // Universum: психология и образование. – 2023. – №12 (114). – С. 16-19.

192. Файзрахманова, Л.Т. Становление и развитие музыкально-педагогического образования в Татарстане (XIX – XX вв.): диссертация на соискание ученой степени доктора наук. - М: ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО. 2014. – 585 с.

193. Федулов, Б.А. Перспективы применения синергетического подхода в педагогическом процессе / Б.А. Федулов, В.М. Зуев // Учёные записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2018. – № 3(17). – С. 252-256.
194. Фетисов А.С., Горбунова Н.В., Мусханова И.В., Петрищев И.О. Персонализация образования и реализация индивидуальных образовательных траекторий в высшей школе // Антропологическая дидактика и воспитание. 2022. Т. 5. № 3. С. 185-195.
195. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов – будущих педагогов / А.Ю. Данилушкин, А.М. Кашицин, Ю.В. Сорокопуд, Л.И. Редькина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4(95). – С. 141-143.
196. Хазеева, И.Н. Подготовка будущего учителя к реализации регионального компонента в музыкальном образовании: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Нижневартовск, 2005. – 155 с.
197. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / пер. с англ. Ю.А. Данилова / под ред. Ю.Л. Климонтовича. – М.: Мир, 1985. – 419 с.
198. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторский // Народное образование.– 2003. – № 5. – С.44 - 50
199. Цыпин, Г.М. Психология творческой деятельности. музыка и другие искусства / Цыпин Г.М. Учебное пособие / Сер. Авторский учебник. (1-е изд.) Москва, 2019. - 203 с.
200. Чагоров, Е.Н. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в вузе / Е.Н. Чагоров // Вестник ПензГУ. – 2014. – № 1(5). – С. 65–68.
201. Четверикова, Г.М. Концертно-исполнительская практика в профессиональном развитии будущего педагога-музыканта / Г.М.Четверикова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 151-155.

202. Чижикова, Н.В. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в современных условиях: сущность и содержание // Бизнес. Образование. Право. - 2024. - № 1 (66). - С. 431-437.
203. Чижикова Н.В., Карманова В.В., Митрохина С.В. Организация самостоятельной работы будущего учителя музыки: мотивационный аспект // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2020. - № 3. - С. 82-87.
204. Шабанова М. М., Алиева Р. Р. Регионализация образования как важный фактор сбалансированного социально-экономического развития региона // Гуманизация образования. - 2010. - № 1. - С. 68-73.
205. Шахназарова, П.Т. Педагогические условия использования интерактивных средств обучения в подготовке бакалавров по профилям «Музыка» И «Мировая художественная культура»: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шахназарова Патит Тайгибовна. – Махачкала, 2017. – 206 с.
206. Шахназарова, П.Т. Освоение народного музыкального творчества в контексте подготовки бакалавров музыкального воспитания / П.Т. Шахназарова // В сборнике: Наука и образование состояние, проблемы, перспективы развития. Материалы научной сессии профессорско-преподавательского состава, посвящается 90летию ученого Ахмеда Магомедовича Магомедова. Махачкала, 2021. - С. 564-566.
207. Шевченко, Г.И. Педагогическая интеграция в условиях сетевого образовательного сообщества / Г.И. Шевченко, С.Ю. Брынза, А.А. Рыбакова // Кант. – 2018. – № 4(29). – С. 101-105.
208. Шергина, Т.А. Этнопедагогическая подготовка учителей для реализации системы этнокультурного воспитания обучающихся в сельских школах /Т.А. Шергина // МНКО. – 2023. – №6 (103). – С. 316-318.
209. Шишлянникова, Н.П. Интегрированный подход к профессиональной подготовке будущего учителя музыки // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2012. - № 11(126). - С. 38-41.

210. Шишлянникова, Н.П. Музыкальное образование в современных условиях: традиции, проблемы, перспективы // Научно-педагогическое обозрение. - 2020. - № 2 (30). - С. 60-65.
211. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Наука, 1976. – 302 с.
212. Щербакова А.И. Роль современной социально - культурной среды в подготовке педагогов – музыкантов / А.И. Щербакова, Н.И. Ануфриева // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2019. Т. 18. № 2 (151). С. 163-169.
213. Юферова, А.А. Изучение историко-педагогического наследия как фактор совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки // Современные исследования социальных проблем. - 2011. - № 4. - С. 23-36.
214. Якуб, А.А. Специфика профессиональной деятельности учителя музыки в современном обществе // Международный журнал экспериментального образования. - 2019. - № 6. - С. 62-66.
215. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
216. 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Музыка // Электрон ресурс. URL: <https://chspu.ru/44-03-01pedagogicheskoe-obrazovanie-napravlennost-profil-muzyka/> (Дата обращения: 20.05.2023)
217. Chattah, J. Exploring Alternative Repertoires: Film-Music Pedagogy /J. Chattah// College Music Symposium. – 2011. – vol. 51. –Pp/ 163-169.
218. Pipino, M.F. Resistance and the Pedagogy of Ethnic Literature /M.F. Pipino// MELUS. – 2005. – vol. 30, no. 2. –Pp. 175–190.
219. Rogers, M.R. On the Teaching of Theory Teaching: A Selected Bibliography of Music Theory Pedagogy /M.R. Rogers// Indiana Theory Review. – 1981. – vol. 5, no. 1. – Pp. 61–82.

220. Stephen, P. Advanced teaching methods for the technology classroom / P. Stephen // International Journal of Technology and Design Education. – 2007. – Vol. 17. – Iss. 1. – Pp. 109-111.
221. Thornton, L. Music education at a distance / L. Thornton // Journal of music teacher education. –2020. – No. 29(3). – Pp. 3-6.
222. Vezirov T.G., Zakharova O.A., Idrisova F.A., Hankarova Z.A. Development and use of the application of virtual reality within training bachelors and masters / В сборнике: CEUR Workshop Proceedings. 5. Сер. "DLT 2020 - Selected Papers of the 5th International Scientific and Practical Conference "Distance Learning Technologies"" 2021. С. 510-517.
223. WorldSkills в России [Электронный ресурс]. - URL: <https://worldskiUs.ru/onas/dvizhenie-worldskins> (дата обращения: 21.05.2024).

**Вопросы структурированной беседы для учителей музыки по теме
«Использование регионального компонента музыкального образования в
педагогической деятельности»**

1. Какой вклад регионального компонента вносит в вашу работу в области музыкального образования?
2. Какие особенности регионального компонента вы учитываете при преподавании музыки?
3. Каким образом вы интегрируете региональный компонент в ваш учебный процесс?
4. Какие творческие традиции и культурные особенности вашего региона вы включаете в уроки музыки?
5. Какие ресурсы и материалы помогают вам обогатить региональный компонент в вашей работе?
6. Какова роль учителя музыки в сохранении и развитии регионального музыкального наследия в вашем регионе?
7. Какие методики и подходы вы используете для интеграции регионального компонента в уроки музыки?
8. Как вы стимулируете интерес учащихся к региональному музыкальному наследию?
9. Какие результаты и достижения вы наблюдаете у учащихся благодаря использованию регионального компонента в вашей работе?
10. Какие вызовы и трудности вы можете выделить при работе с региональным компонентом в музыкальном образовании?

**Анкета для опроса по теме:
«Региональная музыкальная культура Чеченской Республики»**

1. Какой инструмент является характерным для региональной музыки Чеченской Республики?
 - a) Адхьоку- пондар
 - b) Баян
 - c) Банджо

2. Какой жанр музыки является наиболее распространенным в музыкальной культуре Чеченской Республики?
 - a) Йиш, илли
 - b) Джаз
 - c) Техно

3. Какое музыкальное событие является важным для Чеченской Республики?
 - a) Музыкальный фестиваль " Беноевская весна "
 - b) Международный фестиваль-конкурс «Орфей»
 - c) Рок-концерт

4. Какими танцами славится музыкальная культура Чеченской Республики?
 - a) Лезгинка
 - b) Конго
 - c) Танго

5. Какая женская группа стала известной благодаря традиционной чеченской музыке?
 - a) «Калинушка»
 - b) «Фирдаус»
 - c) «Снежица»

6. Какие музыкальные инструменты используются в традиционной чеченской музыке?
 - a) Гитара и аккордеон
 - b) Барабан и кехат-пондар

с) Виолончель и тромбон

7. Какой жанр музыки имеет особое значение в региональной музыкальной культуре Чеченской Республики?

- а) ладугӀа йиш
- б) хороводная музыка
- с) маршевая музыка

8. Кто является известным представителем музыкальной культуры Чеченской Республики?

- а) Махмуд Эсамбаев
- б) Муслим Магомаев
- с) Умар Хаюмов

9. Какой инструмент является основным в традиционной музыке Чеченской Республики?

- а) Концертино
- б) Балалайка
- с) Пондар

10. Каким языком поют исполнители в музыкальной культуре Чеченской Республики?

- а) Русский
- б) Чеченский
- с) Английский

11. В чем отличие чеченской музыкальной культуры от других регионов России?

- а) В использовании шумовых эффектов
- б) В отсутствии музыкальных инструментов
- с) В уникальных музыкальных ритмах и мелодиях

12. Какой фольклорный элемент присутствует в музыке Чеченской Республики?

- а) Европейский
- б) Арабский
- с) Индийский

13. Какие фольклорные жанры наиболее распространены в региональной музыкальной культуре Чечни?

- a) Илли (народная эпическая песня)
- b) Хелхаран йиш (народный танец)
- c) Ладог1аран мукъам (народная драматургия)

14. Какое влияние оказали иранская музыка и культура на развитие музыкальной культуры Чечни?

- a) Восточные модальные системы и ритмы
- b) Использование инструментов, таких как тар и сетар
- c) Распространение шиитских обрядов и религиозной музыки

15. Как исторические конфликты и войны влияли на региональную музыкальную культуру Чечни?

- a) Возникновение патриотических песен и героической лирики
- b) Утеря традиционных музыкальных инструментов и жанров
- c) Появление новых музыкальных поджанров, отражающих сложности и страдания прошлого

16. Какова роль женщин в региональной музыкальной культуре Чечни?

- a) Исполнение вокальных партий в традиционной народной музыке
- b) Выступление в качестве сочинителей и авторов песен
- c) Принятие участия в процессе передачи и сохранения музыкальных традиций через поколения

Список произведений современных чеченских композиторов, включенных в содержание занятий по освоению регионального компонента на факультативе «Музыкальная культура Чеченской Республики»

| № | ФИО композитора | Произведения |
|----|----------------------------------|--|
| 1. | Шахбулатов Аднан Маккаевич | 1. «Нохчийчоь сан сирла седа» 2. «Гуьйре» 3. «Сан Даймохк» 4. «И снова осень» 5. «Тихая песня» 6. «Колыбельная» 7. «Пусть никогда не умирают дети» |
| 2. | Бексултанов Умар Ахматсултанович | 1. Маленький всадник» 2. Старинная песня» 3. Симфоническая сюита 4. Гимн Чеченский Республики |
| 3. | Димаев Саид Умарович | 1.Марш 2.Вальс 3. Песня без слов 4. Осенний мотив 5. Зимний мотив 6. Мой горный аул 7. Вариация №1 8. Вариация №2 9. Вариация№3 |
| 4. | Димаев Умар Димаевич | Произведения для гармонии |
| 5. | Айдамирова Марьям Ахмедовна | 1. Чеченские мелодии 2. Музыка гор |
| 6. | Алиев Гапур Хамидович | Бардовские произведения |
| 7. | Анзорова Балкан Анзоровна | 1. Музыкальная сказка Чечни |
| 8. | Эдисултанов Шита Шамсудинович | 1. Весь мир как на ладони», произведения для государственного ансамбля танца «Вайнах» |
| 9. | Темирсултанов Саид Салуевич | 1. Стань близкой 2. Золотое Солнце 3. Отец 4. Чеченская девушка |