

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КУЛЬТУРЫ»

На правах рукописи

ШЕХИРЕВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В
УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Христидис Татьяна Витальевна

МОСКВА

2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	21
1.1 Сущность и содержание понятия «продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе».....	21
1.2 Общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта: структура и сущностная характеристика.....	44
1.3 Модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно- ориентированной иноязычной деятельности.....	61
Выводы по первой главе	89
Глава II. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	93
2.1 Диагностика сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях профессионального иноязычного образования.....	93
2.2 Авторская методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно- ориентированной иноязычной деятельности.....	109
2.3 Динамика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно- ориентированной иноязычной деятельности.....	140
Выводы по второй главе	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	167
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	172
ПРИЛОЖЕНИЯ	206

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность научного исследования. Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования, отвечая на запросы общества, предусматривают овладение бакалаврами музыкального педагогического образования общими компетенциями, предполагающими развитие у обучающихся способности к организации и планированию, к анализу и синтезу, к критике и самокритике, к решению всевозможных педагогических задач, к генерации новых идей. Особую ценность в последнее время приобретают умения продуктивно действовать с целью разрешения разнообразных проблем, применять полученные знания на практике, причем не только в стандартных, но и в нестандартных и даже критических ситуациях. В условиях расширения международных контактов и разворачивающихся со все большей силой процессов глобализации возрастает потребность общества в высококвалифицированных профессионалах, обладающих общекультурными и профессиональными компетенциями.

Важность решения данного вопроса закреплена в нормативных документах, где указывается необходимость наличия у выпускников умений, составляющих основу способности к коммуникативному взаимодействию на иностранном языке (ОПК-6) [ФГОС ВО 2015]. В условиях интеграции высшего профессионального образования в общеевропейское образовательное пространство потребность в повышении эффективности процесса овладения студентами бакалавриата иностранным языком для специальных целей обусловила необходимость переосмысления традиционных методов обучения как средства, которое обеспечивает творческую реализацию потенциала обучающихся, способствует развитию у них продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Вместе с тем, с учетом сложности и многогранности проблемы подготовки будущих педагогов-музыкантов представляется целесообразной и полезной разработка теории и методики формирования общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата, что связано в первую очередь с решением задач, поставленных во ФГОС последнего поколения,

направленных на развитие личности будущего специалиста, способного эффективно решать профессиональные задачи в условиях постоянно изменяющейся образовательной среды.

Вышесказанное свидетельствует об актуальности такой организации иноязычного образования студентов бакалавриата, при которой осуществляется овладение обучающимся на основе развития его творческой личности общекультурными профессиональными компетенциями, позволяющими ему решать новые задачи в нестандартных ситуациях межкультурного взаимодействия, что обуславливает необходимость реструктуризации прежней образовательной модели и создания новых технологий, направленных на продуктивно-ориентированную иноязычную деятельность.

Все это определяет актуальность формирования общекультурных профессиональных компетенций педагогов-музыкантов в процессе их продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности как необходимого условия соблюдения основных положений новых федеральных государственных образовательных стандартов. Не меньшую актуальность приобретает и разработка методики формирования вышеуказанных компетенций.

Степень научной разработанности проблемы. К настоящему времени уже сложилась комплексная научная база для рассмотрения процесса формирования профессиональной коммуникативной компетентности средствами иностранного языка. На основе анализа целого ряда общепедагогических работ был сделан вывод о том, что внимание исследователей привлекали следующие аспекты изучаемой проблемы:

– идеи и концепции профессиональной подготовки обучающихся (отражены в трудах Е.И. Артамоновой, Б.М. Бим-Бад, В.А. Болотова, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, С.А. Дружилова, Н.В. Кузьминой, В.С. Леднёва, Н.Н. Никитиной, П.И. Пидкасистого, Л.С. Подымовой, В.П. Сергеевой, В.А. Слостёнина, В.В. Сохранова, Т.В. Христидис и др.);

– анализ сущности профессиональной компетентности специалистов для различных сфер деятельности и педагогических условий, обеспечивающих ее

формирование (проводился такими учеными, как Н.А. Банько, А.М. Белкин, П.П. Борисов, Ю.В. Варданын, Ю.Н. Емельянов, Л.А. Жумаева, Э.Ф. Зеер, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Р.П. Мильруд, М.А. Петухов, И.А. Прозорова, О.В. Раздорская, В.В. Сериков, Е.В. Сидоренко, Г.Н. Синицина, В.И. Слободчиков, Н.Н. Суртаева, И.С. Фишман, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, М.К. Шлангман, Дж. Равен и др.);

- проблемы иноязычной профессиональной подготовки студентов (разрабатывали Н.М. Власенко, И.А. Зимняя, Л.Н. Иванова, Э.Н. Маковская, И.А. Наджафов, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, Е.С. Родченкова, Г.В. Сороковых, К.Г. Чикнаверова, А.В. Щепилова и др.);

- специфика профессиональной подготовки музыканта средствами иностранного языка (отражена в исследованиях Ю.В. Бжиской, Н.С. Беляковой, И.И. Галимзяновой, С.З. Зариповой, Л.А. Жумаевой и др.);

- различные аспекты организации образовательного процесса с целью развития у обучающихся исследовательской активности, базовых компетенций познавательной деятельности, а также формирования компетентностной позиции педагога-исследователя в условиях педагогического колледжа (раскрываются в работах Л.А. Черняевой); в образовательной среде лингвистического вуза (в исследованиях Н.А. Сухиной); в системе дополнительного образования (в трудах Л.А. Голубь); при организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности (в публикациях таких ученых, как Б.Ф. Ломов, В.Г. Сотник, J.P. Guilford); в условиях проектного обучения (в трудах А.А. Губайдуллина); в ходе руководства мультимедийным проектом в общеобразовательной школе (в работах В.В. Климентьевой); в ходе реализации компетентностной модели многоуровневого высшего образования (в публикациях А.М. Митяевой); в условиях последипломного образования (в работах Ю.А. Комаровой);

- проблему формирования у обучающихся культуры читательской деятельности (рассматривали такие ученые, как И.М. Берман, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, З.И. Клычникова, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов, Л.П. Раскопина, Г.В. Рогова, Т.С. Серова, Е.Н. Соловова, Л.Д. Торосян, С.К. Фоломкина, С.А. Фомин, В.С. Цетлин, Т. Hutchinson, С. Wallance, M. West и др.);

– с позиций нашего исследования интересными оказались научные труды, посвященные различным аспектам музыкально-педагогического образования (О.А. Блох, Л.С. Майковская, П.А. Черватюк и др.), социально-культурной деятельности (А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Л.С. Зорилова, А.Г. Казакова, Т.В. Кузнецова, В.С. Садовская, Т.К. Солодухина и др.), вопросам музыкально-педагогических и художественных ценностей и ценностных ориентаций (Э.Б. Абдуллин, Г.М. Цыпин, А.И. Щербакова и др.);

– теоретические основы продуктивно-ориентированного обучения широко освещены в работах таких западных ученых, как: Г. Вальдманн (G. Waldmann), К. Фингерхут (K. Fingerhut), Г. Хаас (G. Haas), Г. Рупп (G. Rupp), К. Шпиннер (K.H. Spinner), С.И. Гессен, Д. Дьюи, С. Френе, Б. Шлезингер, И. Шнайдер и др., а также различные аспекты реализации этих идей в современном российском образовании, нашедшие отражение в педагогических исследованиях отечественных ученых (цели, задачи, формы продуктивного обучения, наиболее полно представленные в исследованиях М.И. Башмакова и А.В. Хуторского; роль продуктивного обучения в процессе самовоспитания, повышения уровня самооценки обучающихся в трудах Н.Б. Крыловой, С.Н. Позднякова, А.Н. Тубельского, С.Н. Чистяковой и др.); развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза рассматривала В.Ф. Северина; проблема оценки индивидуального развития обучающихся в ходе продуктивного обучения описана в трудах Е.А. Александровой, О.М. Леонтьевой; разработка педагогического сопровождения продуктивного обучения представлена в трудах С.М. Каплунович и др.);

– исследования в области продуктивного языкового образования (работы таких исследователей, как Н.И. Алмазова, И.Л. Бим, Г.М. Бурденюк, Ю.В. Ерёмин, И.А. Зимняя, Н.Ф. Коряковцева, Н.И. Шевченко, G. Camilleri, L. Dam, L. Dickinson, Diana L. Fried-Booth, D. Little, J.C. Richards, E. Ushioda, A. Wenden и др.);

– интеграция музыкального компонента в содержание иноязычного образования на разных ступенях обучения (этому посвящены диссертационные

исследования И.А. Андреевой, Б.И. Борискиной, Е.Н. Борисовой, Л.В. Гаделия, Т.Н. Гниловой, А.А. Иванова, И.И. Невежиной, Е.С. Патарая, С.А. Саакян, А.А. Фролова и др).

Как показывает анализ исследований, посвященных развитию личности специалиста в условиях иноязычного профессионального образования, на данный момент остаются недостаточно разработанными вопросы, связанные с формированием общекультурных профессиональных компетенций студентов в ходе изучения иностранного языка для специальных целей, а также с организацией читательской деятельности обучающихся с установкой на создание творческой работы, а именно: разработка алгоритма обучения, выявление организационно-дидактических условий реализации продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку будущих бакалавров в неязыковом вузе, создание комплекса упражнений для продуктивной читательской деятельности, конкретизация понятия «продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку» для профиля «Музыка», разработка модели указанного процесса.

То есть, несмотря на всю широту охвата различных ее аспектов, проблема разработки теории и методики формирования общекультурных профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта в ходе продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности пока ещё недостаточно изучена и не нашла должного отражения в научных трудах, а потому требуется переосмысление концептуальных основ обозначенного феномена. По-прежнему сохраняют свою актуальность вопросы содержания профессионального иноязычного образования и применения современных методов обучения иностранному языку для специальных целей.

Отсюда следует, что в теории и методике профессионального иноязычного образования сегодня достаточно четко проявляются **противоречия** между:

- высокими требованиями, предъявляемыми ФГОС ВО к уровню общекультурных профессиональных компетенций бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», и необходимостью

разработки таких моделей, которые бы удовлетворяли потребностям педагогов-музыкантов, обусловленным новой социальной ситуацией, появлением острой необходимости межгосударственного и межпрофессионального обмена разноплановой информацией;

- потребностью творческих специалистов во владении иностранным языком для профессионального общения на достаточно высоком уровне и недостаточной разработанностью организационно-дидактических условий продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку будущих педагогов-музыкантов;

- необходимостью оптимизации процесса обучения студентов бакалавриата профессионально ориентированному чтению учебно-научных текстов на иностранном языке и отсутствием соответствующей методики, разработанной на основе самостоятельной читательской деятельности студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка»;

- возросшей потребностью практики в научно-методическом обеспечении процесса продуктивно-ориентированной читательской деятельности студентов бакалавриата и недостаточным оснащением образовательного процесса, использованием традиционных подходов, методов и технологий его реализации.

Перечисленные противоречия определили выбор **темы исследования**: «Формирование общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности» и позволили выделить его **проблему**: какова теория и методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях иноязычного образования.

Объект исследования – профессиональная иноязычная подготовка педагогов-музыкантов в вузе.

Предмет исследования – процесс формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и апробировать методику формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Гипотеза исследования – процесс формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности будет эффективным, если будет:

- раскрыта сущность понятия «продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе»;
- сконструирована и внедрена модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, характеризующаяся единством целевого, теоретического, содержательного, технологического и оценочно-результативного компонентов;
- разработана методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагогов-музыкантов в процессе изучения ими профильных иноязычных учебно-научных текстов.

В соответствии с предметом, целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1) раскрыть сущность и содержание понятия «продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе»;

2) определить наиболее значимые для продуктивно-ориентированного обучения общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта, раскрыть их структуру и дать им сущностную характеристику; обосновать номенклатуру продуктивно-ориентированных умений иноязычной деятельности педагога-музыканта;

3) теоретически обосновать и разработать модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности;

4) выявить организационно-дидактические условия, обеспечивающие эффективность реализации процесса формирования общекультурных профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов;

5) разработать систему критериев и показателей сформированности общекультурных профессиональных компетенций и на ее основе диагностировать исходный уровень сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях профессионального иноязычного образования;

6) разработать и внедрить в систему высшего иноязычного профессионального образования методику формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Для решения указанных задач, а также с целью проверки выдвинутой гипотезы применялись следующие **методы исследования**:

1) когнитивные (метод гипотез; метод конструирования понятий на основе анализа психолого-педагогической литературы, исследований в области профессиональной педагогики, лингвистики, психологии, философии по теме диссертации; анализ образовательных программ, учебников и учебных пособий по английскому языку, предназначенных для студентов бакалавриата гуманитарных специальностей неязыковых вузов);

2) моделирование педагогического процесса продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата;

3) диагностические (тестирование и анкетирование студентов, беседы со студентами и преподавателями, наблюдение за учебным процессом, анализ и описание количественных и качественных результатов экспериментального обучения);

4) опытно-экспериментальное обучение (количественный и качественный анализ полученных в ходе опытного обучения результатов);

5) статистическая обработка экспериментальных данных.

Методологическую основу исследования составили:

– философские положения о человеке как субъекте деятельности и общения; о единстве языка, речи и мышления; о влиянии социокультурной иноязычной среды на профессиональное становление обучающихся в условиях глобализации, интеграции и полилога культур (К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский и др.);

– личностно-ориентированная парадигма иноязычного образования, направленная на формирование индивидуальности человека и его творческого саморазвития (Н.А. Алексеев, В.И. Андреев, И.Л. Бим, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский и др.);

– компетентная модель иноязычного профессионального образования (Н.И. Алмазова, Е.И. Артамонова, А.А. Вербицкий, А.И. Савенков, В.П. Сергеева, А.В. Хуторской, А.В. Цыганов, В.Д. Шадриков, М.В. Ядровская и др.);

– идеи субъектно-деятельностного (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн, Г.В. Сороковых и др.), коммуникативно-когнитивного (А.Н. Шамов, А.В. Щепилова и др.); компетентностного (В.И. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, И.Я. Лернер, Дж. Равен, А.В. Хуторской, Т.А. Чернякова и др.), пропедевтического (Е.В. Воронова, З.Р. Федосеева, Е.Д. Цыдыпова и др.), функционального (Л.И. Евстафьева, В.А. Ермоленко, М.Д. Матюшкина, Л.И. Репкина, П.И. Фролова и др.) подходов.

Теоретическую базу исследования составили: работы по педагогике высшей школы (Н.В. Бордовская, И.Ф. Исаев, С.В. Каракозов, Л.С. Подымова, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, А.П. Тряпицина и др.); научные изыскания по вопросам моделирования педагогического процесса как системы (А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.А. Сластёнин и др.); теория и методика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (Р.П. Мильруд, Л.И. Репкина, Г.В. Сороковых, П.В. Сысоев, Н.А. Тарасюк, Л.Д. Торосян, А.Н. Щукин и др.); психологические теории развития личности (Л.С. Выготский, В. Гумбольдт, А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Н. Хомский и др.);

научные публикации по разработке и использованию педагогических технологий (В.П. Бедерханова, В.П. Беспалько, Г.Б. Голуб, И.В. Гребенев, М.С. Каган, И.Л. Колесникова, Н.Ф. Коряковцева, Л.С. Подымова, В.П. Сергеева, Г.В. Сороковых и др.); научные работы, касающиеся различных аспектов подготовки будущих педагогов-музыкантов в вузе (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, Л.А. Рапацкая, Е.Л. Рудой, А.В. Торопова и др.).

Наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем, их **научная новизна** состоят в следующем:

- определены и научно обоснованы наиболее значимые для продуктивно-ориентированного обучения общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта; описан компонентный состав, уровни и критерии сформированности каждой компетенции;

- на основе применения функционального, компетентностного, субъектно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного и пропедевтического подходов выстроена научно обоснованная модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности;

- выявлены специальные организационно-дидактические условия, позволяющие повысить эффективность процесса формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта;

- с учетом лингводидактических и психолого-педагогических основ формирования общекультурных профессиональных компетенций разработана система критериев и показателей, позволяющая наиболее полно охарактеризовать эффективность предлагаемой методики;

- разработана и внедрена в образовательный процесс методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности в неязыковом вузе, включающая поэтапную технологию, комплекс упражнений, дидактическое сопровождение, методические рекомендации.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем: в обосновании и разработке теоретических основ (подходов и принципов) методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности (на примере обучения чтению учебно-научных текстов); в уточнении сущности и содержания понятия «продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку бакалавров в неязыковом вузе»; в конкретизации сущности и содержания общекультурных профессиональных компетенций как результата профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, изучающих английский язык для специальных целей; в разработке теоретической модели формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, развивающей теорию профессионального образования на основе принципов комплексности, культурно ориентированной направленности, профессиональной направленности, психологической комфортности, аутентичности, творческой активности; в выявлении критериев и показателей, которые дополняют систему мониторинга оценки уровня сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях профессионального иноязычного образования; в дополнении научных положений, касающихся эффективности процесса овладения студентами бакалавриата навыками профессионального иноязычного общения, осуществляющегося на основе создания продукта творческой деятельности (педагогической, культурно-просветительской, научно-исследовательской).

Практическая значимость исследования. Разработанная методика формирования общекультурных профессиональных компетенций в ее теоретическом и прикладном аспектах может быть использована для научно-технического обеспечения процесса профессиональной иноязычной подготовки студентов бакалавриата различных факультетов и институтов. Значимость определяется также тем, что: созданы методические рекомендации по продуктивно-ориентированному обучению английскому языку для

преподавателей и студентов бакалавриата, изучающих английский язык для специальных целей, памятки для студентов; разработаны разноуровневые задания для самостоятельной работы обучающихся. Помимо этого, разработанная методика может применяться в процессе обучения иноязычному чтению не только студентов бакалавриата по профилю «Музыка», но и обучающихся по другим направлениям и на других уровнях высшего образования (магистратура, специалитет), а также в аспирантуре. Полученные результаты могут служить теоретической базой для моделирования лингвокультурологической составляющей теории и методики иноязычного профессионального образования студента бакалавриата, а также их можно использовать при разработке авторских программ и учебно-методических пособий.

База исследования. Предлагаемая методика была апробирована на базе Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», факультета иностранных языков и международных коммуникаций ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова» в 2010–2016 гг.

Исследованием было охвачено 334 человека (322 студента и 12 преподавателей).

В экспериментальной работе принял участие 121 человек: из них 116 студентов (56 – в контрольной группе и 60 – в экспериментальной) и 5 преподавателей ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Исследование по заявленной теме проводилось в несколько **этапов**:

I этап (2009–2010 гг.) – поисково-подготовительный: осуществлялся анализ отечественной и зарубежной литературы по избранной теме; уточнялся

понятийный аппарат исследования; изучался передовой педагогический опыт продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку.

II этап (2011–2013 гг.) – теоретико-проектировочный: определялись теоретико-методологические основы исследования; давалось теоретическое обоснование применению компетентного подхода к продуктивно-ориентированному обучению иностранному языку студентов бакалавриата по профилю «Музыка» на основе чтения учебно-научных текстов; разрабатывалась методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

III этап (2014–2016 гг.) – опытно-обобщающий: в процессе опытного обучения проверялась эффективность разработанной методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности посредством чтения учебно-научных текстов, соответствующих по тематике профилю «Музыка»; анализировались и обобщались результаты опытно-экспериментального обучения; оформлялся текст диссертационного исследования; готовились к публикации наиболее важные выводы и результаты.

Достоверность научных результатов и аргументированность выводов диссертационного исследования обеспечены методологической обоснованностью исходных параметров работы; комплексным использованием методов исследования, соответствующих предмету, объекту, задачам и логике исследования; учетом последних достижений педагогической науки; подтверждением гипотезы статистическими и теоретическими данными, внедрением в педагогическую практику результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов. Основные результаты, полученные в ходе исследования, представлены в 23 научных публикациях автора, обсуждались на заседаниях кафедры французского языка и лингводидактики МГПУ, а также были освещены на международных, всероссийских и внутривузовских научно-практических конференциях в таких городах, как Москва, Переяслав-

Хмельницкий, Белгород (2009 – 2015 гг.): на научной конференции преподавателей, аспирантов и соискателей кафедры иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова «Актуальные проблемы языкового образования в XXI веке» (Москва, 2009 г.); научно-практической конференции с международным участием «Языки мира и мир языка» (МГГУ им. М.А. Шолохова, Москва, 2009 г.); III Всероссийской научно-практической конференции «Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур» (РГСУ, Москва, 2010 г.); III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Мировое культурно-языковое и политическое пространство: взгляд через столетия» (РГСУ, Москва, 2011); IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Мировое культурно-языковое и политическое пространство: взгляд через столетия» (РГСУ, Москва, 2012 г.); VI Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции «Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования» (РГСУ, Москва, 2012 г.); международной научно-практической конференции «Инновации в науке и образовании» (МПГУ, Москва, 2014 г.); международной научно-практической интернет-конференции «Актуальные научные исследования в современном мире» (Переяслав-Хмельницкий, 2015 г.); Всероссийской конференции «Развитие умений письменной речи в обучении иностранным языкам» (АПК и ППРО, Москва, 2015 г.); международной конференции «Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков» (МГПУ, Москва, 2016 г.); XIV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2016 г.); III Всероссийской (с международным участием) конференции «Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтническом вузе» (РЭУ им. Г.В. Плеханова, Москва, 2016 г.); V международной научно-практической заочной конференции «Гуманитарное образование в экономическом вузе» (РЭУ им. Г.В. Плеханова, Москва, 2016 г.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Продуктивно-ориентированное обучение – это концепция иноязычного профессионального образования, основанная на творческом усвоении знаний в процессе эффективной самостоятельной деятельности будущих педагогов-музыкантов, направленная на развитие их языковых и креативных способностей. Продуктивно-ориентированное обучение, в отличие от традиционного, направлено на решение качественно новой задачи: не только развитие личностных интересов студента бакалавриата в разных видах и формах его активности, но и совершенствование содержания процесса образования, определяющегося в ходе инициативной, самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающегося. Главная особенность такого обучения – создание студентами бакалавриата совместно с преподавателем личностной образовательной продукции: конструкций, текстов, правил, сочинений, музыкальных произведений, стихов, рисунков, поделок, рекламы и т.п. Важным моментом в концепции продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности педагогов-музыкантов является отсутствие готовых, систематизированных знаний.

2. Общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта как метапредметное явление представляют собой совокупность компетенций, необходимых современному специалисту указанной сферы при решении прагматических профессиональных задач. Наиболее значимыми для продуктивно-ориентированного обучения являются читательская, информационная, коммуникативная, профессионально-педагогическая, социокультурологическая, рефлексивная компетенции, которые позволяют студенту бакалавриата, обучающемуся по профилю «Музыка», самостоятельно формулировать новые познавательные цели, которые выходят за рамки учебной программы. В настоящем исследовании общекультурные профессиональные компетенции рассматриваются как интегрирующая качественная характеристика личности, включающая в себя знания и умения, а также способы их применения при решении учебных и практических задач, выступающие в качестве основы для дальнейшей профессиональной деятельности педагога-музыканта.

3. Модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, в структуру которой входят: целевой компонент (цель и задачи продуктивно-ориентированного обучения); теоретический компонент (соответствующие подходы и принципы); содержательный компонент (культурологический, лингвистический, психологический, профессиональный аспекты и компетенции); технологический компонент (технология контекстного образования, интерактивные технологии обучения, ТРИЗ-технологии, портфолио, технологические циклы); оценочно-результативный компонент (критерии, показатели и уровни сформированности общекультурных профессиональных компетенций в процессе продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, диагностический инструментарий, предполагаемый результат), а также организационно-дидактические условия.

4. Эффективность процесса формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности в неязыковом вузе определяется совокупностью *организационно-дидактических условий*, конкретизированных применительно к специфике продуктивно-ориентированного профессионального образования педагога-музыканта, а именно: *подключение разнообразных механизмов мотивации для организации читательской деятельности обучающихся; возможность проявить в процессе обучения познавательную самостоятельность и инициативность; вариативное сочетание контекстной (квазипрофессиональная деятельность) и интерактивной (игровые формы, мозговой штурм, проектная деятельность) технологий; соответствие целепостановки учебного процесса потребностям обучающихся; создание креативной иноязычной образовательной среды.*

5. Диагностика сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях профессионального иноязычного образования основана на выделенных критериях и показателях, которые

позволяют наиболее полно охарактеризовать эффективность предлагаемой методики: 1) *коммуникативно-профессиональный* (умение создавать творческий продукт своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию, эссе, рекламу, мультимедийную презентацию; умение применять полученную информацию при подготовке небольшого связного устного или письменного сообщения; умение строить в рамках пройденной тематики развернутый план эссе; умение фиксировать необходимую информацию в виде конспекта, тезисов, записей, плана на иностранном языке); 2) *когнитивный* (умение выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности; знание особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта; способность расширять терминологический словарный запас на иностранном языке в рамках изучаемой специальности); 3) *рефлексивный* (умение критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать из нее необходимые сведения; умение выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и из других источников; умение оценивать информацию из зарубежных источников в сфере профессиональной деятельности педагога-музыканта); 4) *интегративный* (умение использовать межпредметные связи в процессе профессиональной иноязычной коммуникации; владение метазнаниями и универсальными учебными действиями; знание специфики межличностного общения музыкантов на основе осмысления культурных традиций как родной страны, так и стран изучаемого языка, инноваций, способов и образов поведения).

6. Методика формирования общекультурных профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности состоит из двух дидактических циклов. ***Технология продуктивно-ориентированного обучения читательской деятельности*** (первый дидактический цикл) представляет собой алгоритм, состоящий из четырех этапов: *диагностирующего*; *экспозиции текста (мотивирующего)*; *текстового*; *этапа контроля понимания учебно-научного текста*. ***Технология создания творческих продуктов на основе чтения учебно-***

научных текстов (второй дидактический цикл) подразделяется на следующие этапы: 1) *продуктивный*, включающий в себя следующие наиболее важные результаты творческой деятельности: профессиональный словарь педагога-музыканта, вторичные иноязычные тексты (конспект, реферат, аннотацию, эссе и др.), креативные письменные работы (анонсы, рекламу музыкального произведения, концерта, мероприятия и т.п.), творческие проекты, мультимедийную презентацию; 2) *этап коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля*, позволяющий студентам бакалавриата выстроить логическую цепочку своих достижений, систематизировать полученный опыт, сравнить свои успехи с прежними достижениями, оценить результаты своей иноязычной читательской деятельности (данный этап предполагает создание языкового портфолио, рефлексию и саморефлексию студентом собственных достижений).

Личный вклад автора диссертационного исследования заключается в разработке теории и методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности; в уточнении понятий «продуктивно-ориентированное обучение в неязыковом вузе», «общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта»; в выделении и научном обосновании перечня ведущих общекультурных профессиональных компетенций для студентов бакалавриата; в определении организационно-дидактических условий продуктивно-ориентированного обучения; в разработке модели формирования общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка».

Структура диссертации. Диссертационное исследование включает в себя введение, две главы, выводы по ним, заключение, библиографический список и приложения.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Сущность и содержание понятия «продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе»

Профессиональное иноязычное образование в последние годы выработало новые возможности, позволяющие активизировать творческий потенциал студентов и расширить их профессиональную коммуникативную компетенцию [ФГОС 3+, 2014].

Одной из центральных в модернизации современного иноязычного образования является идея реализации субъектно-деятельностного подхода, предполагающего переход в ходе конструирования содержания процесса образования от теоретико-информационного к практико-ориентированному, формирующему у обучаемых способы самостоятельной творческой деятельности с учетом их субъективного опыта, индивидуальных способностей. Это находит своё отражение в первую очередь в Федеральном государственном образовательном стандарте последнего поколения.

Одно из направлений, в котором реализуется данный подход в образовании, – так называемое «продуктивное обучение». Среди его основоположников нужно назвать таких западных ученых-педагогов, как И. Бём, С.И. Гессен, Д. Дьюи, С. Френе, Б. Шлезингер, И. Шнайдер и другие. В современном российском образовании их идеи получили широкое распространение.

В основу теории продуктивного обучения положен принцип «learning by doing» – ‘обучение через деятельность’. Он был впервые сформулирован Джоном Дьюи и реализован на практике во многих альтернативных образовательных системах. Термин «продуктивное обучение», «productive learning», был введен в оборот в 1991 г. на втором конгрессе Международной сети продуктивных школ

INEPS (International Network of Productive Schools and Projects) Ингрид Бём и Йенсом Шнайдером – немецкими учеными и педагогами, основателями Института продуктивного обучения в Европе IPLE (Institute for Productive Learning in Europe).

В отличие от зарубежных педагогов, стремящихся к реализации продуктивного обучения как целостной системы, по которой работает специально организованное учебное заведение «Продуктивная школа», в России основное внимание уделяется внедрению методов продуктивного обучения в практику, что позволяет нам утверждать, что продуктивное обучение тесно связано с сущностной характеристикой «продукт-ориентированного обучения», которое ввел в научный оборот немецкий филолог и философ Гюнтер Вальдманн, обосновавший этот термин как с предметно-дидактической, так и с теоретической позиций [Waldmann 1984: 98–141].

Г. Хаас, определяя понятие «продукт-ориентированное обучение», ставит акцент на двух основных формах активно-продуктивной деятельности обучающегося: с одной стороны, это разнообразная работа с текстами, направленная на практическую деятельность и активно задействующая чувства студента, с другой – процесс продуктивной выработки нового текста, его частей или вариантов [Haas 2004: 44].

И.Л. Колесникова определяет термин «продукт-ориентированное обучение» как «подход к обучению, ориентированный на продукт, результат обучающей и учебной деятельности», рассматривающий «изучаемые языковые и речевые явления как статические единицы, застывшие образцы, к порождению или пониманию которых следует стремиться в процессе обучения» [Колесникова 2008: 53–54].

С середины 70-х годов XX века концепция продуктивной рецепции впервые появляется в общественных и научных дискуссиях, касающихся обучения иностранному языку. Так, Г. Хаас утверждает, что критическое обучение характеризуется такими признаками, как ориентация на цель обучения, контекстные методы и односторонние аналитические приемы [Haas 2004].

Отметим, что продуктивно-ориентированное обучение призвано решить такие задачи, как:

1) обучение студентов на когнитивном уровне понимать и толковать содержание различных текстов, на основе чего создается тот или иной продукт собственной деятельности;

2) уметь (на уровне фантазии) усваивать текст продуктивно и активно, опираясь на собственные чувства и воображение. Такую деятельность, начинающуюся уже в процессе чтения, с точки зрения К. Фингерхута, возможно назвать продуктивной [Fingerhut 1981].

Анализ научной педагогической литературы показал, что возникновение продукт-ориентированного образования в вузах Германии, Франции и Англии предопределили следующие важнейшие условия:

- изменение демографической ситуации и иммиграционной политики Европы;
- изменение социально-политической ситуации в европейских странах, рост безграмотности, миграции, расширение поликультурной среды мегаполисов, активно происходящие в последнее время;
- создание единого европейского образовательного пространства;
- реформирование содержания не только вузовского, но и школьного образования (см. [ФГОС-2, ФГОС-3, 2011, ФГОС 3+, 2014]).

Рассматривая специфику инноваций в иноязычном профессиональном образовании, важно подчеркнуть, что реорганизация в любой образовательной организации должна стать делом всего профессорско-преподавательского коллектива вуза, вызвать размышления, направленные на эффективное изменение профессиональной подготовки специалиста (см. ФГОС-3+, 2014).

Особенность инновационного развития системы профессионального иноязычного образования состоит в том, что это деятельность не только отдельно взятого человека, но и некоторой общности людей, т.е. совместная деятельность, которая в образовании обозначена как коллективный субъект деятельности, что является специфической характеристикой инновационной деятельности. В качестве одного из таких инновационных методов выступает продуктивно-

ориентированное обучение (product-oriented approach), раскрытию сущности и содержания которого посвящен данный параграф.

Наиболее соответствующей характеристикой для продуктивно-ориентированного образования является творческая деятельность как более широкое понятие, поскольку, помимо знаний, навыков и умений, она предполагает еще и оценочный, мотивационный и другие субъективные аспекты обучения, которое должно реализовываться в процессе гибкой деятельности, направленной на создание продукта и реализуемой в конкретной жизненной ситуации посредством опоры на образовательный опыт бакалавра.

Как считает Г. Рупп, продукт-ориентированной образовательной деятельности более соответствуют понятия «исследование», «познание», «создание», «сочинение» и др. [Rupp 1987: 80].

Мы разделяем точку зрения ученых [Алтухова 2015, Вишневецкая 2009, Гальскова, Гез 2007, Герасимова 2012, Головань 2008 и др.], которые считают, что обучение студентов бакалавриата разным видам читательской деятельности является залогом успешного обучения студентов и их воспитания. В процессе реализации такого рода деятельности развивается психика обучающегося, его способности, формируются личностные качества. Кроме того, при этом выполняются субъектные функции процесса образования, а именно: развиваются способности студента, позволяющие ему отбирать оптимальные направления движения по жизненному пути и соответствующие поведенческие стратегии; у обучающихся проявляются ответственность и инициатива; расширяются горизонты для профессионального и личностного роста, саморазвития, самоопределения, формирования творческих способностей и т.д. [Haas 2004: 33].

Дж. Гилфорд разработал концепцию креативности как универсальной способности человека к творчеству. В 1950 г. ученый написал свою программную статью под названием «Креативность», в которой подробно изложил принципиально новый подход к творчеству, используя при этом термины «креативная личность» и «креативная продуктивность». По мнению исследователя, такой подход позволит

реализовать возможности для выявления задатков и способностей и формирования у обучающегося креативности [Guilford 1950].

В первой половине прошлого века ученые различали три вида творчества – в искусстве, науке и технике. В деятельности педагога немногие усматривали творческую составляющую. И только с 50-х годов XX века (во многом благодаря исследованиям такого известного советского психолога, как Б.М. Теплов) сфера творчества расширилась и теперь включает в себя такие виды, как военное, управленческое, коммуникативное (в общении), профессиональное, учебное, научное [Теплов 2003].

В работах зарубежных философов фокусировалось внимание на когнитивном аспекте творчества. Так, Ф. Шеллинг трактовал творчество как сферу соприкосновения творческой личности с Абсолютом Творца [Шеллинг 2008]; И. Кант обращал особое внимание на продуктивную способность воображения в процессе творчества (Цит. по: [Асмус 1957]). Им же были обобщены исходные принципы творческой деятельности. И. Кант определил специфику творчества в условиях моральной автономии личности. Согласно представлениям немецкого философа, сущность творчества проявляется в первую очередь в продуктивном воображении, выполняющем функцию средства и в то же время источника получения нового знания [Кант 1980]. Л. Фейербах рассматривал творчество как такой синтез эмоционального и рационального, когда раскрывается сущность человека. Основное содержание творческой деятельности философ усматривал в личностном развитии человека в совокупности всех его сущностных сил [Фейербах 1955].

В философии прошлых веков творчество понималось, с одной стороны, как сугубо интеллектуальный феномен (Н. Гартман, Э. Гуссерль, А. Уайтхед и др.), а с другой стороны – как экзистенциальный, лежащий в основе самой личности (К. Маркс, Ж. Сартр и др.). Такие французские экзистенциалисты, как Ж.П. Сартр, Ж. Мокко, О. Тибо и Ж. Терье, представляли творчество как постоянное сотворение человеком самого себя. Эти философы самовоспитание считали главным фактором развития личности.

В современном понимании феномена творчества важную роль сыграли философские позиции Н.А. Бердяева, который полагал, что основы творчества заключаются в свободе, реализующейся в основном в активных творческих актах. По мнению Н.А. Бердяева, именно в этом и проявляется индивидуальность и духовность человека; именно дух и духовность преобразуют, творчески перерабатывают, просветляют и природный, и научный мир, внося в него определенный смысл и свободу [Бердяев 2007: 260–261]. В понимании учёных, духовность выступает как принцип «самостроительства творческой личности» [Пецина 2005], её открытости новому опыту, как умение чувствовать и осознавать взаимосвязь отдельных сфер культуры и науки, умение содержательно и критически оценивать новые и старые идеи, что позволяет оперировать новым и неизвестным явлением на основе полученных ранее продуктивных знаний [Там же].

Таким образом, креативность, с философской точки зрения, – это созидательная форма знаний, являющаяся «идеальным объектом» исследования её специфических внутренних законов, на основе которых личность в процессе осуществления аксиологической (ценностной) рефлексии создаёт собственный мир, то есть творит его. Такая точка зрения на креативность с философских позиций преобразования мира обусловлена следующим: «если фундаментальное креативное отношение субъекта к миру и к самому себе действительно приемлемо, то оно включает также присоединимость к этому бытию (и знанию) некоего дополнения или восполнения сравнительно нового, небывалого результата» [Бакланова 2003: 148].

Важной психолого-педагогической особенностью профессионального образования будущих педагогов-музыкантов является необходимость учитывать их *творческую доминанту*. В данном случае под творчеством понимается духовно-практическая деятельность, направленная на претворение продуктивных идей в реальность. Если не принимать во внимание качества, свойственные творческим личностям, то педагог будет испытывать определенные сложности при установлении отношений с обучающимися. Творческая деятельность

преподавателя будет способствовать профессионально-личностному становлению будущих педагогов-музыкантов, будет стимулировать их стремление к саморазвитию, а также эффективно влиять на формирование их духовно-нравственных и ценностных ориентиров, на развитие творческого мышления.

Выдающийся отечественный историк В.О. Ключевский писал: «Преподаватель обращается не к изучаемому предмету с целью познать его, а к воспринимающему мышлению с целью передать ему... познание, и передать не механически, как перекладывают вещи с места на место, а как свеча зажигается от другой, со всеми последствиями горения, светом и теплом» [Ключевский 1993: 343]. Именно в этом случае у человека, обладающего «воспринимающим мышлением», появляется желание творчески мыслить и действовать. «Сами по себе профессиональные умения и навыки еще не определяют ценность результатов творческой деятельности. Суть творчества заключается не в накоплении знаний и мастерства, хотя это важно для творчества, а в умении ... открывать новые идеи, новые пути развития мысли, делать оригинальные выводы» [Минюрова 2008: 74].

Творческая деятельность человеческого воображения напрямую зависит от разнообразия и богатства имеющегося личностного опыта, который предоставляет материал для построения фантазий. Богатый опыт человека дает объемный материал для воображения.

Рецептивно-теоретическое литературоведение интенсивно занималось в последние годы исследованием взаимодействия читателя и текста. Одним из основных в этом направлении явилось следующее открытие: учебный текст – это и статическое произведение, и в то же время творческий потенциал для информационного чтения. Любой читатель автоматически становится со-производителем автора текста. То есть рецепция различными читателями одного и того же текста дает индивидуально-различные результаты; даже у одного и того же читателя эти результаты могут варьироваться в разных ситуациях чтения. Это происходит потому, что открытость текста позволяет читателю каждый раз по-новому взглянуть на учебно-научный текст. Продуктивно-ориентированное

обучение читательской деятельности акцентирует скорее антиципационные и конструктивные способности обучающихся.

Согласно рабочей программе учебной дисциплины «Иностранный язык», составленной на основе ФГОС ВО третьего поколения, студент бакалавриата неязыкового вуза обязан научиться читать оригинальную литературу разных функциональных стилей и жанров [«Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» 2012], что предполагает его (студента) знакомство с различными *учебно-научными жанрами*, которые имеют отличительные особенности относительно и собственно научного стиля, и такой его разновидности, как научно-популярный стиль.

Мы будем определять продуктивно-ориентированное обучение как концепцию иноязычного профессионального образования, основанную на творческом усвоении новых знаний в ходе осуществления продуктивной речевой деятельности, направленной на развитие как языковых, так и креативных способностей будущих педагогов-музыкантов. Проанализировав ряд работ, касающихся продуктивного обучения (G. Waldmann, K. Fingerhut, G. Haas, С.И. Гессен, Д. Дьюи, С. Френе, Б. Шлезингер, И. Шнайдер Н.Б. Крылова, С.Н. Поздняков, А.Н. Тубельской, С.Н. Чистякова, М.И. Башмаков и др.), мы можем сделать вывод о том, что основным фактором образовательного продуктивного проекта является развивающаяся личность в пространстве своего обучения, его индивидуальная практика в ситуациях реальной жизни, объединяющая в себе культурные, образовательные и профессиональные нормы.

Продуктивно-ориентированное обучение студентов бакалавриата иноязычной деятельности акцентирует внимание на двух основных формах активно-продуктивной работы будущих педагогов-музыкантов: с одной стороны, – на разнообразной, выраженной практической деятельностью работе с учебно-научными текстами, а с другой – на выработке новых креативных оригинальных продуктов (реферата, аннотации, эссе, мультимедийной презентации, рекламы) на иностранном языке, что соответствует требованиям современных образовательных стандартов.

Целью продуктивно-ориентированного обучения будущих педагогов-музыкантов иноязычной деятельности является предоставление обучающимся возможностей для творческого познания, для создания ими креативных образовательных продуктов, а также для самостоятельного решения студентами возникающих при этом проблем.

Развитие будущего педагога-музыканта как творческой личности требует постоянного расширения его *системы ценностей*. Последние изыскания в сфере профессионального образования студентов, обучающихся по творческим специальностям, свидетельствуют о том, что ближайший путь к постижению смысла разных явлений действительности лежит именно через освоение системы ценностей. Следовательно, целесообразно учить будущих педагогов-музыкантов рассматривать содержание культурных (и в частности музыкальных) явлений с позиции общечеловеческих ценностей. «Чтобы взаимодействие музыки и воспринимающего было ценностным, ...полноценным, необходимо не просто созерцать, слушая, но «мыслить» музыку, а значит, и прибегать к словам и понятиям, сравнениям и представлениям, ассоциациям и мифам» [Субетто 2006: 499].

Анализ педагогической литературы, а также многочисленных исследований по данному вопросу [Артамонова 2013, Жарков 2011, Зорилова 2016, Подымова 2013, Садовская 2014, Солодухина 2011, Христидис 2013 и др.] свидетельствует о том, что технология креативности является неотъемлемой частью современного процесса овладения всеми видами деятельности при изучении иностранного языка, поскольку предполагает использование творчества как наиболее эффективного средства для создания положительных эмоций и мотивации в процессе профессионального иноязычного образования.

Предполагается, что продуктивно-ориентированное профессиональное иноязычное образование заканчивается для студента бакалавриата созданием определенного речевого продукта, например, законченного высказывания, письма, эссе, диалога и т.п., а это и составляет цель обучения, на которую направлена педагогическая деятельность.

Концепцию продуктивно-ориентированного профессионального иноязычного образования нельзя представить без опоры на анализ схожих направлений в дидактике и педагогике.

Например, генеральная идея Френе-педагогике направлена на активизацию мышления обучающихся, использование связи учебного материала с жизнью, индивидуализацию обучения, создание собственного оригинального текста.

Помимо дидактической концепции продукт-ориентированного и деятельностно-ориентированного обучения, интерес представляет также концепция «практического обучения», которую изложили Андреас Флитнер, Петер Фаузер и др. Наиболее значимым аспектом данной концепции в контексте нашего исследования представляется то, что практическое обучение должно быть направлено против отделения и подавления художественного, эмоционального, ремесленного, чувственного, исторического и социального опыта обучающегося в пользу только чистой когнитивности. Таким образом, практическое обучение понимается как неординарный способ достижения поставленных целей.

В современной педагогической мысли существует ещё одна концепция, имеющая важное значение в плане развития продуктивно-ориентированной дидактики. Речь идет о так называемом креативном письме. Так, Ф. Винтерлинг утверждает, что определение креативности, данное Дж. Гилфордом, указывает на такие аспекты, которые помогут расширить понимание продуктивной деятельности. Ф. Винтерлинг отмечает, что «если поставить под сомнение стандартную систему языка и речевых выражений ... и заменить другими, а также накопить опыт собственной деятельности и собственной продукции и, наконец, с помощью этой деятельности в опытном поле языка опробовать средства коммуникации», то возникает связь с самыми разными возможностями продуктивного усвоения разных литературных текстов [Winterling 1971: 251].

Таким образом, концепция продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности базируется на следующих специальных положениях:

- 1) понимание учебно-научного текста предполагает прежде всего его осмысленное прочтение, а также усвоение обучающимся посредством его

собственной актуализированной смысловой системы и конструирования смысла прочитанного; помимо этого, следует сформулировать понимание данного текста как профессионально-ориентированного, а значит, показать его содержательные и формальные отличия от художественных текстов;

2) понимание учебно-научного текста означает его восприятие (или конкретизацию его текстуальных проектов на уровне осмысления, интереса, потребности) и субъективное усвоение;

3) понимание учебно-научного текста требует учета его специфической жанровой формы, исследования его внешней и внутренней интертекстуальности, рассмотрения во взаимосвязи с разными стилями и жанрами, признаки которых в данном тексте содержатся (наличие терминов, абстрактной лексики, деепричастных оборотов, сложносочиненных предложений, а также различного рода клише);

4) понимание учебно-научного текста предполагает рассмотрение его как основы для создания индивидуального речевого продукта.

Продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе – это подход к изучению текстов, который не нацелен «на показ законченной целостности литературного текста» [Fingerhut 1981: 495], а лишь ограничивается рассмотрением его как динамичного произведения, которое, говоря словами К. Фингерхута, пронизано «различными смысловыми нитями, противоречащими друг другу» [Там же]. Соответственно, работа с текстом должна заключаться «во вмешательстве и деконструкции кажущейся законченности» [Fingerhut 1981: 495].

Интересна позиция Герхарда Хааса, связывающего зарождение деятельностно-продуктивной работы обучающегося с художественным воспитанием и введением в начале XX века новой дидактики письма. «Главная цель заключается в создании тесного интенсивного контакта с текстом путем деятельностного реагирования на него и продуктивной работы с ним – а не в определенном получении знаний», – отмечает Герхард Хаас [Haas 2004: 44]. Основное внимание исследователем уделяется не учащимся, одаренным

аналитическими способностями, а чувственно-индивидуальному усвоению предмета.

Филолог Вольфганг Менцель, профессор университета Hildesheim, в своих трудах в первую очередь представляет оперативные приемы работы над художественными текстами. Исследователь отмечает: «Продукт-ориентированное обучение – это экспериментальная работа с элементами текста и рассмотрение его формальных и содержательных аспектов» [Menzel 1992: 29]. То есть, с точки зрения исследователя, возникает тесная связь между аналитическим чтением любого текста и продукт-ориентированным обучением, в том числе учебно-научного по специальности на иностранном языке.

Каспар Х. Шпиннер, известный немецкий ученый-дидакт уделяет особое внимание развитию внутренней силы воображения учащегося и подчеркивает важную роль применения продуктивных приемов обучения в плане расширения способности обучающихся к восприятию и наблюдению, в аспекте развития идентичности и способности к пониманию иных точек зрения. Для исследователя важна не сама продуктивная деятельность обучающихся и изучение ими литературных произведений, а влияние, оказываемое работой с художественным или иным текстом на ментальном уровне [Spinner 1995a: 7].

В своих исследованиях К.Х. Шпиннер заявляет о «когнитивном повороте», акценты при котором перемещаются с предмета и результатов обучения иностранному языку на внутренний мир учащихся и на те процессы, которые при этом происходят. При этом ученый рассматривает продукт-ориентированные и креативные способы работы с текстами как течения, включающие в процесс обучения индивидуальность и субъективность всех обучающихся [Spinner 1995b: 128].

Исходя из понятия продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности в неязыковом вузе как процесса, основанного на творческой самостоятельной продуктивной работе с текстом, направленного на развитие креативных и языковых способностей будущих педагогов-музыкантов, мы

выделили ряд компонентов продуктивно-ориентированной деятельности студентов бакалавриата неязыкового вуза.

Мотивационно-целевой компонент предполагает личностное отношение обучающегося к профессиональной деятельности и предопределяет возникновение у студента бакалавриата интереса к определенным видам учебной деятельности, а также потребности в создании собственных креативных продуктов, стремление к совершенствованию как специальных профессиональных знаний, умений и навыков, так и общекультурных, осознание потребностей, задач и целей, достижение которых позволит им создать новый оригинальный креативный продукт, развить свою личность.

Содержательный компонент предопределяет наличие у обучающегося совокупности знаний, навыков и умений общеобразовательного характера, представлений о целях, содержании, задачах, приемах и методах организации творческой деятельности, а также знаний интегрированного характера, которые будут способствовать решению профессиональных творческих задач, направленных на самосовершенствование личности будущего педагога-музыканта.

В основе *операционно-деятельностного компонента* лежит комплекс умений и навыков студентов, касающихся организации продуктивно-ориентированной деятельности. Данный компонент включает в себя различные способы мыслительных логических операций и умственных действий, всевозможные формы практической деятельности будущих бакалавров педагогического образования. Он предполагает также предоставление студентам возможностей для создания ими собственного творческого продукта, а также их самовыражения и самоопределения в ходе индивидуальной продуктивно-ориентированной деятельности: создание языкового портфолио, профессионального словаря и т.п.

Рефлексивно-оценочный компонент отражает внутренние процессы самооценки, самоанализа и осмысления собственной творческой деятельности и полученных в итоге результатов; уточнение способов организации продуктивно-

ориентированной деятельности; определение с опорой на собственный опыт оптимальных приемов и методов работы; оценку уровня своих возможностей в соотношении его с уровнем личных притязаний в процессе творчества.

Целью продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности студентов бакалавриата (профиль «Музыка») является предоставление им возможности творчески усваивать знания, создавать собственные креативные образовательные продукты; обучение студентов самостоятельному решению возникающих при этом учебных задач: составить музыкальную программу, афишу, словарь профессиональных терминов педагога-музыканта, критически оценить рекламный продукт, проанализировать учебные зарубежные музыкальные сайты, подготовить мультимедийную презентацию для научного доклада на иностранном языке и т.п.

Таким образом, продуктивно-ориентированное обучение отличается от развивающего тем, что оно ставит своей целью решение качественно новой задачи: не только развивать личность самого студента бакалавриата, но и совершенствовать содержание его образования, определяющееся в процессе активной деятельности самого обучаемого. Главной особенностью подобного обучения является создание студентами (и преподавателем) личностной образовательной продукции: правил, текстов, стихов, конструкций, рисунков, поделок, сочинений, музыкальных произведений и т.п. В качестве дидактического обеспечения выступают проекты продуктивно-ориентированного обучения, которые обеспечивают не только результаты внутренней динамики студента (его способностей, умений, знаний, компетенций), но и совершенствование изучаемой дисциплины на разных уровнях (творческие работы) [Waldmann 2004: 15].

Креативная направленность иноязычного профессионального образования не означает, что в нем совсем нет нетворческих видов деятельности. Студенты, изучая реальную действительность, наряду с созданием образовательного продукта выполняют еще и репродуктивную деятельность, такую, например, как освоение конкретных способов познания, ознакомление с имеющимися внешними продуктами познания – их культурными аналогами. Одновременно создавая

собственный образовательный продукт и усваивая уже созданные, студент включается в процесс «освоения», который в образовании приобретает смысл активного созидательного проникновения обучающегося в ту или иную образовательную область и максимально полно отражает процесс продуктивно-ориентированного обучения [Waldmann 1984].

Анализируя процесс продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, следует разграничивать понятия «продуктивно-ориентированная деятельность» и «творческая деятельность», поскольку под творческой принято понимать такую деятельность, результатом которой становится создание новых духовных или материальных ценностей, а под продуктивно-ориентированной – такую деятельность, которая включает в себя следующее:

1) познавательные процессы (образное мышление, память, воображение и др.), которые необходимы в процессе творчества;

2) творческие процессы, предполагающие при изучении разных дисциплин создание собственной образовательной продукции: нового текста, эссе, рекламы, презентации и т.п.;

3) организационные, психологические, методологические и другие процессы, обеспечивающие познавательную и творческую деятельность обучающегося.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что продуктивно-ориентированная иноязычная деятельность предполагает как творческую, так и метатворческую, то есть когнитивную и методологическую деятельность, скрывающуюся за творчеством и обеспечивающую его полноценную реализацию [Haas 2004: 50].

На основе анализа структуры продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности можно выделить такие ее характерные признаки, как:

1) обусловленность содержания продуктивно-ориентированной деятельности личностными мотивами, целями и особенностями студента бакалавриата (например, студентом бакалавриата с развитыми исполнительскими

способностями деятельность по реализации внешних установок не станет восприниматься как продуктивная, если обучающийся не создает при этом нового образовательного результата, хотя личностный потенциал его при этом и реализуется. Если же студент привносит в свою деятельность некое новое содержание, то такая деятельность будет продуктивной);

2) наличие проблемы или ситуации объективного затруднения (проблемное обучение), преодоление которой обеспечивает внутреннее приращение для обучающегося (отметим, что понимание проблемы или испытываемых трудностей для каждого студента будет весьма субъективным: то, что одному кажется простым, другому может показаться сложным, требующим длительного изучения;

3) создание будущим бакалавром собственного образовательного продукта, который будет относиться к изучаемым им образовательным областям и соответствовать типу осуществляемой им деятельности.

Результаты проведенного анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительно-сопоставительные характеристики традиционного и продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Дидактические характеристики	Традиционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе	Продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе
Цель	Формирование знаний, умений, навыков; достижение ближайшего результата образовательной деятельности: применение полученных знаний в привычной и измененной ситуациях.	<i>Практическая:</i> овладение новыми знаниями (Aufklärung) или обогащение знаниями практического характера; формирование новых умений и навыков работы с текстом и закрепление приобретенных ранее; формирование социокультурной / межкультурной компетенции (приобщение к культуре, реалиям, традициям страны изучаемого языка в рамках определенных тем,

		ситуаций и сфер общения, которые отвечают опыту, соответствуют психологическим особенностям и интересам студентов бакалавриата на разных этапах обучения; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения. <i>Развивающая:</i> развитие профессионально-личностных качеств обучающихся, динамической учебной внутренней системы самоорганизации личности, креативности, исследовательских умений и т.п.; развитие профессиональной мобильности, успешности, конкурентоспособности. <i>Воспитывающая:</i> формирование у студентов бакалавриата потребности в изучении иностранного языка и в овладении им как средством межличностного общения, самореализации, познания и социальной адаптации в полиэтническом, поликультурном мире в условиях глобализации посредством осознания важности знания иностранного языка как средства общения и познания наряду с родным языком. Читательская деятельность в неязыковом вузе должна отвечать взаимодополнительности и взаимосвязи компонентов учебной деятельности на основе соединения процесса изучения теории профессионального языка с индивидуальными потребностями и ценностными ориентациями студентов; достижение такого уровня читательской деятельности, который позволит использовать его
--	--	--

		не только в узкопрофессиональной (производственной и научной) деятельности, но и для удовлетворения познавательных интересов и дальнейшего самообразования; развитие у студентов бакалавриата креативных способностей, мышления, активности личности обучающегося; достижение им ближайшего и отдаленного результатов обучения.
Сущность	Передача знаний: обобщение, закрепление полученной информации и проверка ее усвоения.	Сущность иноязычной деятельности в неязыковом вузе основана на самостоятельной поисковой и продуктивной работе студентов бакалавриата с учебно-научными текстами, способствующей развитию креативности, приобщению обучающихся к методам научного познания.
Процесс обучения чтению для специальных целей	Определяется преподавателем; характеризуется логичным построением, обладает линейной структурой, имеет когнитивный характер.	Разрабатывается обучающимся самостоятельно; имеет проектную направленность, концентричен, деятельностью-ориентирован, имеет когнитивно-эмоциональный характер.
Результат	Однозначный результат.	Творческий продукт. Разнообразные результаты в зависимости от уровня владения иностранным языком, кругозора, творческих способностей студентов бакалавриата.
Роль преподавателя в процессе обучения читательской деятельности	Организация процесса обучения; передача учебного материала; определение форм и методов работы.	Моделирование занятия, комментирование учебного материала; предоставление студентам учебного материала, рекомендаций, обеспечение возможности выбора методов и форм читательской деятельности.

Читательская деятельность студента бакалавриата	Коллективное обучение; подражательный характер работы под руководством преподавателя.	Индивидуальное обучение креативного характера.
Содержание занятия	Чтение учебно-научных текстов с целью извлечения из них информации.	Трансформация учебно-научных текстов: создание вторичных креативных продуктов текстовой деятельности.

Из данной таблицы видно, что важным моментом в теории продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе выступает преобладание креативности, творчества, воображения у студентов бакалавриата, а не готовые, систематизированные знания.

Предлагаемый нами подход принципиально отличается от тех методов обучения иностранному языку, которые традиционно используются в вузе, когда студент заучивает материал, не имея личного опыта решения рассматриваемых в ходе обучения проблем. Обучающийся лишь загружает себя инородной для него информацией, к получению которой он имеет лишь косвенное отношение.

В основе такой формы обучения лежит представление о том, что субъективные потребности обучающегося должны быть удовлетворены посредством критического анализа общественно-политической, социальной и материальной сфер жизни.

В «Критике планирующего сознания» Фридрих Х. Тенбрук приводит такой всем известный факт: «...Если он (человек) не изучит необходимой внутренней стратегии для регулирования своих чувств, для артикуляции радости и горя, то никакая политика не сможет сделать его довольным и счастливым» [Tenbruck 1972: 93].

Важным аспектом в концепции продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности в неязыковом вузе является отсутствие готовых, заранее систематизированных знаний. Продуктивно-ориентированное обучение направлено не на единый результат, распланированный до мелочей, – оно

включает в себя разнообразные неожиданные реакции, появляющиеся у обучающихся при работе с учебно-научными текстами на иностранном языке. Подобное занятие и для преподавателя более увлекательное, нежели обычное воспроизведение традиционной программы. Даже когда креативное многообразие приводит к неожиданным, незапланированным результатам, необходимо помнить о том, что такое занятие вызовет у студентов бакалавриата больше внутренней духовной активности, чем традиционное, допускающее только один-единственный, вполне определенный образ действия. Продуктивно-ориентированные приемы деятельности соответствуют возрастным особенностям и интересам будущих бакалавров, поэтому способствуют индивидуализации обучения иностранному языку.

Исходя из изложенного выше, выделим ряд требований к продуктивно-ориентированному обучению иноязычной деятельности.

Первое требование – *групповая направленность учебной деятельности*. Как известно, групповая работа более эффективная, чем индивидуальная. Образуется общий фонд информации, знаний, памяти, используемый каждым студентом в группе. Если при традиционной форме организации обучения проверяются только индивидуальные знания каждого из обучающихся в группе, то все стороны продуктивно-ориентированного обучения направлены на укрепление взаимодействия в коллективе. Так возникает взаимная ответственность за общий результат.

Второе требование – *опора на индивидуальный подход к процессу воспитания, обучения и развития личности*, согласно которому в учебной работе учитываются индивидуальные особенности каждого студента бакалавриата; обеспечивается индивидуальное своеобразие в его развитии; предоставляется возможность максимального развития всех имеющихся у него способностей. Проблема индивидуальности является одной из центральных в процессе организации учебной деятельности в неязыковом вузе. Особо эта проблема встает при обучении студентов бакалавриата в связи с требованиями к современному образованию, его модернизацией, изменением его целей и содержания, когда во

главу угла ставится не получение новых знаний с помощью репродуктивных методов, а больше уделяется внимания продуктивной творческой деятельности, реализации исследовательского подхода.

Третье требование – *продуктивность обучения*, которое, развивая способности, развивает самого обучаемого. Главным ориентиром такого обучения является личное образовательное обогащение студента бакалавриата, которое складывается из его внешних и внутренних образовательных продуктов, создаваемых в ходе его иноязычной текстовой деятельности, что непосредственно связано с развитием культурного уровня студента, совершенствованием его как личности. А.В. Рубцова отмечает: «Продуктивная иноязычная образовательная деятельность в силу своего конструктивного, исследовательского и творческого характера является фактором, определяющим степень развития дивергентного продуктивного мышления обучающегося, способности к порождению оригинальных творческих идей в процессе овладения иностранным языком и оперирования индивидуальными способами умственной деятельности при переработке иноязычной информации» [Рубцова 2012: 23].

Продуктивно-ориентированное обучение студентов бакалавриата иноязычной деятельности в неязыковом вузе направлено не только на изучение общеизвестного, но и на приращение нового, на подготовку и создание обучающимися собственного образовательного продукта. В ходе его создания на занятиях по иностранному языку у студентов бакалавриата происходит развитие внутренних навыков и способностей, формирование общекультурных профессиональных компетенций, необходимых специалистам в соответствующей области деятельности, а также развитие их личностных качеств.

Четвертое требование – *принцип первичности образовательной продукции студента бакалавриата*. Создаваемое личностное содержание образования опережает обучение, реализуемое согласно образовательным стандартам. Этот принцип позволяет конкретизировать личностную ориентацию, актуализирует приоритетность внутреннего развития личности будущего бакалавра над усвоением им внешней заданности. Студент, имея возможность проявить себя в

том или ином аспекте образовательной деятельности, сможет шире раскрыть свои потенциальные возможности, сумеет создать собственный образовательный продукт, причем нередко более оригинальный, нежели те, которые соответствуют общепризнанным вариантам решения данного вопроса.

Таким образом, анализ содержания и сущности продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а также выдвинутых к нему требований позволяет сделать определенные выводы. Рассмотрим их подробнее.

В нашем представлении продуктивно-ориентированное обучение – это такая концепция иноязычного профессионального образования, в основе которой лежит процесс творческого усвоения знаний в ходе самостоятельной продуктивной деятельности студентов бакалавриата и которая направлена на развитие как языковых, так и креативных способностей будущих педагогов-музыкантов.

Продуктивно-ориентированное обучение студентов бакалавриата иноязычной деятельности в неязыковом вузе ставит акценты на двух основных формах активно-продуктивной работы обучающихся: во-первых, на разнообразной, выраженной практической деятельностью работе с учебно-научными текстами, во-вторых, на выработке новых креативных оригинальных продуктов (реферата, аннотации, эссе, мультимедийной презентации, рекламы) на иностранном языке.

Как уже отмечалось выше, цель продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе – предоставить будущим педагогам-музыкантам возможность творчески работать над созданием собственных креативных образовательных продуктов, а также научить студентов бакалавриата самостоятельно решать возникающие перед ними учебные задачи.

Основной задачей продуктивно-ориентированного занятия по иностранному языку в вузе является создание студентами бакалавриата вторичного текста посредством продуктивной работы с ним и их активное деятельностное реагирование на данный текст. Продуктивно-ориентированные

приемы направлены не только на извлечение обучающимся из предложенного текста необходимой информации, но и на создание самим читающим нового смысла текста: студенты бакалавриата развивают собственное представление относительно текста и выражают его в самых разных формах.

Отметим, что продуктивно-ориентированные приемы не укладываются в рамки обычной текстовой рецепции, поскольку с их помощью в занятие включается собственная точка зрения студента, и именно она становится предметом занятия по иностранному языку.

Основываясь на последних исследованиях, посвященных продуктивно-ориентированному обучению (Алтухова 2015, Гессен 1995, Дьюи 1997, Каплунович 2012, Коряковцева 2010, Рубцова 2012, Френе 1997, Чамина 2015, Шлезингер 1999, Шнайдер 2000, Haas 2004, Menzel 1992, Rupp 1991, Waldmann 2004 и др.), мы выделяем следующие дидактические требования к использованию продуктивно-ориентированных методов обучения: обеспечение индивидуального подхода к обучению и воспитанию студентов бакалавриата; групповая направленность учебной деятельности; продуктивность обучения; принцип первичности образовательной продукции студента бакалавриата.

Главная отличительная черта продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности – создание нового для студента бакалавриата (и преподавателя) образовательного продукта: вопроса, идеи, текста, музыкального, интеллектуального или художественного произведения, рисунка и проч. Главными характеристиками продуктивно-ориентированного обучения является следующее: оригинальность текста с позиции пишущего, новизна идеи, которая соотносится с решением конкретной коммуникативной задачи; самостоятельность при подборе содержания высказывания с привлечением фантазии, личного опыта, включая творческое мышление по теме, предлагаемой преподавателем или самим студентом бакалавриата; продукт, содержащий отражение собственных мыслей, мнений, чувств студента по отношению к предмету высказывания, что реализуется посредством комбинирования ранее усвоенных речевых и языковых средств, употребления их в новых или измененных ситуациях иноязычного

общения. Таким образом, продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе предопределяет возникновение предпосылок и создание условий для развития у каждого студента бакалавриата креативных способностей на различных этапах профессионального иноязычного образования.

Итак, можно утверждать, что проблемно-практический принцип продуктивного обучения иностранному языку педагогов-музыкантов предполагает обучение в контексте процессов и структур соответствующей сферы деятельности. Продуктивное обучение иностранному языку педагогов-музыкантов основывается на опыте продуктивной иноязычной деятельности студентов бакалавриата в реальных и условно-речевых ситуациях и обогащает этот опыт. Одним из важных моментов является то, что полученный опыт становится основой для собственного позиционирования в общественной жизни обучающихся посредством профессиональной деятельности педагога.

1.2 Общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта: структура и сущностная характеристика

Изменения в российском обществе, начавшиеся с 90-х годов XX века, оказали заметное влияние на систему современного высшего образования, в частности на процесс преподавания в вузах иностранных языков для специальных целей. Одна из приоритетных задач, стоящих сегодня перед иноязычным профессиональным образованием, – это формирование личности будущего специалиста, способного вступать в продуктивный межкультурный диалог. Это предопределило возникновение нового подхода к преподаванию в неязыковом вузе иностранных языков, а также потребовало переосмысления целей подготовки будущих профессионалов в разных сферах деятельности и содержания процесса их подготовки.

Необходимость разработки данного подхода обусловили следующие факторы.

Во-первых, интеграция России в единое европейское образовательное пространство предопределило необходимость согласования российских и общеевропейских образовательных стандартов, то есть необходимость формирования у обучающихся определенных компетенций, посредством которых оцениваются результаты обучения.

Во-вторых, встала проблема обеспечения личностно ориентированного обучения, имеющая достаточную теоретическую базу, в частности, существуют теории целостного педагогического процесса, личностно развивающей ориентации, социально-психологической его обусловленности [Андреев 2000, Алексеев 1997, Бим 2002, Бондаревская 1997, Лещинский 2003, Рубинштейн 2000, Сластёнин 2008, Ухтомский 1978 и др.]. Проведенные в рамках профессионального иноязычного образования исследования связаны с обучением студентов в неязыковом вузе профессионально ориентированному чтению иноязычных текстов [Репкина 2011], с оптимизацией процесса самостоятельной работы обучающихся в ходе обучения чтению на иностранном языке [Торосян 2014], с обучением в процессе иноязычного образования будущих бакалавров устному профессионально ориентированному общению [Соловьева 2011], однако применение данной концепции на практике до сих пор вызывает некоторые трудности.

Как указывал В.А. Сластёнин, «личностно-ориентированная образовательная среда представляет собой сложный объект системной природы, преобразующий совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития человека и обуславливающий ее целостность. Целостный, системный эффект личностно-ориентированной образовательной среды обусловлен комплексной целью обучения и воспитания на уровне непрерывного образования. Личностно-ориентированная образовательная среда, представляя собой определенную социальную общность, детерминируется совокупностью человеческих отношений в контексте широкой социокультурной и мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку» [Сластёнин 2008: 125].

Мы разделяем мнение Е.И. Артамоновой о том, что «модернизация педагогического образования и вообще высшей школы обусловлена реальностями XXI века: формирование новой генерации высококвалифицированных профессионалов с инновационным, творческим типом мышления, развитой мировоззренческой культурой является сегодня стратегическим ориентиром развития образования». «Стратегия современного высшего образования, – отмечает исследователь, – в России направлена на развитие национальной модели образования, ориентированной на формирование творческой личности, накопление интеллектуального капитала», переход от модели «Образование для всех» к модели «Образование для каждого» [Артамонова 2016: 6].

Таким образом, в наше время в профессиональном иноязычном образовании формируется новая парадигма, касающаяся его целей, содержания и результата, направленная на формирование у студентов определенных компетенций, необходимых им для осуществления эффективного иноязычного взаимодействия [Сороковых 2015, Языкова 2015].

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) понятие «компетенция» определяют как «способность применить знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [<http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>]. Профессиональный стандарт может стать действенным механизмом формирования профессиональной траектории педагога-музыканта. Данный стандарт содержит требования к деятельности педагогического работника.

Реализация компетентностного подхода переносит акценты на результаты образования, которые рассматриваются как способность будущих специалистов действовать в самых разных ситуациях. Указанный подход позволяет непрерывно обновлять традиционное образование, в нем четко обозначился переход к личностной парадигме: развитию потенциала личности обучающегося как основному методу решения самых разных педагогических задач, стоящих перед современным образованием. Из вышесказанного следует, что целью образовательного процесса в идеале становится формирование знаний, умений,

определенных личностных качеств, системы ценностей, то есть компетенций. Отметим, что продуктивно-ориентированное обучение иноязычной деятельности тесно связано с формированием как профессиональных, так и общекультурных компетенций будущего специалиста [Духова 2016, Исаев 2016, Кузьминов 2016, Николаев 2016, Подымова 2016, Сластёнин 2005 и др.].

В научной литературе отмечается, что общекультурная компетенция личности понимается как совокупность знаний, навыков, а также элементов культурного опыта, позволяющая человеку свободно ориентироваться в социальном и культурном окружении и оперировать его элементами. В своем исследовании мы определяем следующие общекультурные профессиональные компетенции студента бакалавриата по профилю «Музыка», которые, на наш взгляд, являются наиболее значимыми для продуктивно-ориентированного обучения и представляют собой симбиоз компетенций, необходимых современному специалисту для решения прагматических профессиональных задач: читательская, информационная, коммуникативная, профессионально-педагогическая компетенция педагога-музыканта, социокультурологическая, рефлексивная [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf]. Охарактеризуем их.

Читательская компетенция – это «способность к пониманию и осмыслению письменных текстов, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества» [Вейзе 1982, Вишнякова 2003, Репкина 2011, Торосян 2012]. Педагог-музыкант должен ориентироваться в специальной литературе, поскольку она является частью музыкального искусства, науки и образования, а также смежных областей (разных видов искусства).

Информационная компетенция понимается как «умение осуществлять поиск возможных источников информации, получать её, анализировать и оценивать с точки зрения её достоверности и достаточности для решения учебных и практических задач; умение накапливать знания за счёт полученной информации и использовать их в своей деятельности в различных областях» [Сысоев 2012]. Формирование информационной компетенции у студентов

возможно лишь при реализации их информационной компетенции, под которой понимается готовность и способность обучаемого читать литературу профессиональной направленности на иностранном языке, знать грамматический и лексический минимум в необходимом для работы с иноязычными текстами профессиональной направленности объеме; анализировать, обрабатывать и систематизировать научную литературу.

Информационная компетенция позволяет студенту бакалавриата в ходе продуктивно-ориентированного обучения успешно использовать ресурсы сети Интернет с целью составления своего профессионального словаря, создания творческого проекта, подготовки мультимедийной презентации и т.д. Информационный компонент функциональной грамотности педагога-музыканта имеет такие особенности, как: системность и комплексность, которые требуют от учителя музыки способности к синтезу изучаемых наук; личностная окрашенность, которая проявляется в одухотворении знаний, излагаемых в виде собственного взгляда на мир.

Профессиональные знания представляют собой стройную структуру, составляющую совокупность ряда уровней:

- методологического (предполагает знание студентом закономерностей развития общефилософского плана, обусловленности целей воспитания);
- теоретического (имеются в виду законы, принципы и правила музыкальной педагогики, общей педагогики и психологии, основных видов деятельности);
- методического (на котором речь идет о конструировании музыкально-педагогического процесса);
- технологического (на этом уровне решаются практические учебно-воспитательные задачи в конкретных условиях).

Коммуникативная компетенция представляет собой «профессиональную языковую и речевую компетенцию педагога-музыканта, включающую в себя: знание правил профессионального общения музыканта, умение соотнести их с конкретной ситуацией, культура речи, языковая и речевая грамотность, знания

специфики межкультурного общения представителей страны изучаемого языка и т.п.» [Зимняя 2003, Пассов 1989, Щепилова 2003, Щукин 2007].

Профессионально-педагогическая компетенция педагога-музыканта складывается из таких элементов, как:

- осведомленность обучающегося в сфере музыкально-педагогической науки; владение будущим педагогом искусством использования педагогической науки и музыкального искусства как средства формирования музыкальной культуры личности учащегося;

- владение студентом методами музыкально-педагогического воздействия, представляющими собой методы творческого развития и самовоспитания личности;

- представление о способностях каждого учащегося, его индивидуальных особенностях, сильных сторонах, недостатках и достоинствах;

- осознание слабых и сильных сторон собственной личности, понимание того, как и что необходимо сделать, чтобы повысить качество своей профессиональной деятельности, стремление к совершенствованию [ФГОС 2015].

Профессионально-педагогическая компетенция педагога-музыканта включает в себя такие виды творческой деятельности, как: сотворчество-импровизацию (музыкально-исполнительскую и педагогическую); поиск новаторских методов и форм музыкально-педагогической деятельности; самосовершенствование; опыт художественно-интерпретационного анализа музыкального материала и его эмоционально-образного исполнительского воспроизведения; опыт творческого музицирования и концертмейстерской работы; опыт организации музыкально-воспитательного процесса с опорой на психологию, педагогику; формирование музыкально-эстетической культуры учащихся.

Социокультурологическая компетенция педагога-музыканта рассматривается как «проекция общей культуры, упорядоченная система общечеловеческих идей, профессионально-целостных ориентаций и качеств личности, воспитательных отношений, универсальных способов познания и

владение гуманистической технологией педагогической деятельности – знание специфики межличностного общения, наличие определенных духовно-нравственных ценностей у студентов бакалавриата, позволяющих формировать их общую культуру и внутренний мир» [Алмазова 2003, Крылова 2016, Христидис 2006].

Социокультурологическая компетенция учителя музыки проявляется в ее направленности на утверждение и созидание ценностей музыкальной культуры, на развитие у обучающегося личной музыкальной культуры, на повышение степени духовной свободы и культурного богатства личности. Указанная компетенция выражается в умении реализовывать и обосновывать собственную творческую педагогическую деятельность как личностно-ориентированную систему (дидактическую, методическую, воспитательную).

Студенты бакалавриата, обучающиеся по профилю «Музыка», должны стать «проводниками» идей и культурных ценностей в сфере музыкального искусства; призваны вести пропаганду музыкальной культуры как феномена национальной культуры, как результата духовной деятельности нации; обязаны быть готовыми к использованию как отечественного, так и зарубежного опыта, возможностей региональной культурной образовательной среды в ходе организации культурнопросветительской деятельности.

Рефлексивная компетенция понимается исследователями как необходимость оценки и анализа в профессиональной педагогической деятельности и выступает одним из компонентов общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта [Алексеев 1994, Раздорская 2009, Семёнов 1983, Слободчиков 1979]. Рефлексивная компетенция будущего бакалавра по профилю «Музыка» обеспечивает ему осмысление собственной педагогической деятельности, выстраивание прогнозов относительно разных этапов такой деятельности, осознание нужности и важности овладения иностранным языком, что позволяет обучающимся наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, реализовать рефлексивные способности, тем самым обеспечивая продуктивность процесса развития и саморазвития

личности обучающегося и способствуя реализации творческого подхода к профессиональной деятельности музыканта, а это во многом предопределяет успешность творческой работы педагога в этой сфере.

Структурные компоненты общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», представим в таблице 2.

Таблица 2

Структурные компоненты общекультурных профессиональных компетенций студента бакалавриата (профиль «Музыка»)

Компонент общекультурных профессиональных компетенций	Характеристика компетенции, выраженная в умениях педагога-музыканта	Значимость для продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности
<i>Читательская компетенция</i>	Способность к осмыслению письменных текстов музыкальной направленности, к использованию их содержания для достижения собственных личностных и профессиональных целей; владение знаниями и возможностями для активного участия в жизни общества и профессиональной деятельности	Способствует осуществлению поиска в тексте необходимой информации; развивает умение интерпретации учебно-научного текста с целью нахождения в нем информации, важной для создания вторичного продукта
<i>Информационная компетенция</i>	Умение находить возможные источники информации, анализировать и оценивать её с точки зрения достоверности и достаточности для решения практических и учебных задач; умение накапливать знания посредством полученной информации и использовать их в своей деятельности в различных областях	Способствует развитию способности синтезировать изучаемые науки; личностной значимости, которая проявляется в одухотворении знаний, излагаемых в виде собственного взгляда на мир
<i>Коммуникативная компетенция</i>	Знание правил общения, умение их соотносить с конкретными ситуациями (коммуникативным	Способствует формированию культуры речи;

	локусом)	развитию языковой (умение устанавливать связи между предложениями, рассматривать отдельные компоненты текста с точки зрения их функции в организации целого текста и т.п.) и речевой грамотности; обеспечивает знание специфики межкультурного общения представителей стран изучаемого языка
<i>Профессионально-педагогическая компетенция</i>	Осведомленность в сфере музыкального образования; владение искусством преобразования музыкального искусства и педагогической науки в средство формирования музыкальной культуры личности учащихся; знание специального подязыка, представляющего собой совокупность приёмов формализации научных знаний в определенной научной области	Развивает умение создавать продукт читательской деятельности на основе полученных знаний в области музыкально-педагогической науки; способствует реализации педагогического творчества учителя музыки
<i>Социокультурологическая компетенция</i>	Знание специфики межличностного общения; наличие у студентов бакалавриата определенных духовно-нравственных ценностей, позволяющих формировать общую культуру обучающихся и их внутренний мир. Владение профессионально-педагогической культурой общения – это своеобразная проекция общей культуры, упорядоченная система	Способствует осмыслению и переосмыслению соотношения культурных традиций родной страны и стран изучаемого языка, инноваций, образцов и способов поведения; позволяет удерживать мировоззрение студента бакалавриата в рамках позитивного социального бытия, что

	общечеловеческих идей, профессионально-целостных ориентаций и качеств личности, воспитательных отношений, универсальных способов познания и владения гуманистической технологией педагогической деятельности	придает личности внутреннюю устойчивость, облегчает процесс межличностного взаимодействия
<i>Рефлексивная компетенция</i>	Способность к восприятию, анализу, обобщению, информации и выбору способов ее достижения; анализ эффективности применения определенных исследовательских методов в процессе читательской деятельности; способность студента бакалавриата извлекать пользу из своего читательского и ораторского опыта; продуктивное отношение к ошибкам и неудачам, возникающим в ходе читательской деятельности; оценка и самооценка собственной читательской деятельности; способность к корректированию своей иноязычной профессиональной деятельности; готовность принимать решения и брать на себя ответственность за них; умение объективно оценивать свои достижения в ходе овладения иностранным языком; способность к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем	Способствует прогнозированию результатов собственных действий и позволяет выявить, оценить и обобщить наиболее значимые успехи в иноязычной текстовой деятельности с целью создания ее продукта, а также профессионального и личностного совершенствования будущего педагога-музыканта

Как видно из данной таблицы, общекультурные профессиональные компетенции студента бакалавриата как явление метапредметное представляют собой сочетание следующих умений, владений и способностей к осуществлению

иноязычной деятельности: умение использовать различные виды речевой деятельности; умение производить поиск, анализ информации, систематизировать ее и представлять; умение осуществлять переход от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой; способность осмысливать тексты, использовать их содержание для более глубокого понимания смысла, сжатия, трансформации информации.

Общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта направлены на освоение им способов интеллектуального, духовного и физического саморазвития личности. Весьма важным при этом представляется самовыражение педагога. Общекультурные профессиональные компетенции позволяют будущему бакалавру педагогики самостоятельно формулировать новые познавательные цели, которые выходят за рамки учебной программы. Общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта понимаются нами как интегрирующая качественная характеристика личности, включающая в себя знания и умения, а также способы их применения, необходимые для решения учебных и практических задач и выступающие основой для дальнейшей профессиональной деятельности.

Как известно, любую компетенцию можно разложить на ряд умений. В рамках нашего исследования мы определим номенклатуру умений, которые необходимо развивать у студентов бакалавриата в ходе их продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» отмечается, что умения – это «освоенные человеком способы выполнения действия, которые обеспечиваются совокупностью приобретенных знаний и навыков. В отличие от навыков, умение может образовываться и без специальных упражнений в выполнении какого-либо действия. В этих случаях оно базируется на знаниях и навыках, приобретенных обучающимися ранее – при выполнении ими действий, сходных с данными» [Педагогический энциклопедический словарь 2002].

Навыки и умения, которые обеспечивают студентам бакалавриата возможность реализации своей способности к функциональному использованию

иностранного языка в качестве средства познавательной деятельности, сводятся к умению понимать оригинальные научные тексты по избранной специальности и извлекать из них необходимую профессионально значимую информацию.

Анализ Программы обучения студентов бакалавриата иностранному языку по профилю «Музыка», а также научно-педагогической литературы позволил определить номенклатуру продуктивно-ориентированных умений иноязычной читательской деятельности, составляющих основу общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта. Рассмотрим это подробнее.

I. Студенты бакалавриата должны уметь на коммуникативном уровне:

- интерпретировать содержание вторичного письменного текста в письменной форме;
- письменно в сжатой форме изложить содержание предложенного им учебно-научного текста;
- в письменной форме предъявить коллективную позицию, сформировавшуюся по обсуждаемому в группе вопросу;
- использовать для построения небольшого связного сообщения в письменной форме (например, эссе) полученную информацию;
- передать в сжатой и развернутой письменной форме полученную информацию;
- выстроить в рамках изученной тематики развернутый план вторичного текста в письменной форме;
- организовать структуру продуцируемого текста (на основе subject, topic sentence, thesis statement, link-words, controlling ideas);
- составить деловое письмо с учетом принятых в англоязычной практике норм;
- подготовить собственную информацию в форме проектов или рекламных текстов;
- создать, озаглавить, сохранить, заархивировать полученную в ходе чтения информацию;

- создать на компьютере авторский текст, используя таблицы и изобразительную наглядность (отсканировать изображение, использовать с этой целью цифровую фото- и видеоаппаратуру и т.д.).

II. Студенты бакалавриата должны уметь на когнитивном уровне:

- понять и выразить речевую задачу, поставленную в созданных ими вторичных письменных текстах; аргументировать собственную точку зрения, привести примеры в поддержку своей позиции; использовать разнообразные техники аргументативного письменного общения;

- выявить, систематизировать и зафиксировать наиболее важную информацию в ходе подготовки и написания аннотации, реферата, эссе; выполнить с исходным текстом необходимые аналитико-синтетические операции (свернуть его до главных, обобщенных мыслей);

- перекодировать предложенный учебно-научный текст, то есть свернуть до краткой формулировки центральной темы основную информацию из первоисточника;

- для создания креативного письма использовать свое воображение.

III. Студенты бакалавриата должны уметь на социокультурном уровне:

- извлечь и оформить в виде тезисов, комментариев и т.п. из учебно-научных текстов социокультурную информацию;

- верно и точно интерпретировать прецедентные феномены, относящиеся как к родной, так и к изучаемой культуре;

- создать исследовательский проект на тему, касающуюся интересных аспектов родной культуры и культуры страны изучаемого языка;

- на основе сравнения различных культур и поиска в них как общего, так и культуроспецифического для каждой страны создать презентацию, написать эссе, статью, очерк, и т.д.

IV. Студенты бакалавриата должны уметь на лингвистическом уровне:

- выстроить монологическое высказывание, соблюдая принципы

текстологического анализа, применимые к учебно-научным текстам;

- построить на основе этики корпоративной культуры педагога-музыканта аргументированное высказывание, учитывая специфику терминологии, используя соответствующие интонационные модели, применяемые в ситуациях делового общения;

- употребить в высказывании, оформленном письменно, предложения, которые соответствуют моделям, используемым в изучаемом языке;

- построить языковую модель в соответствии с лексической, грамматической и орфографической нормативностью научного стиля изложения мысли;

- зафиксировать необходимую информацию в форме тезисов, конспекта, записей, ключевых слов, плана и т.д.;

- определить в письменной форме собственное отношение к услышанному или прочитанному;

- создать собственный текст, соблюдая стилистические нормы устной и письменной речи;

- создать собственный текст, следуя нормам письменного этикета, характерным для изучаемой языковой культуры;

- цитировать источники и грамотно использовать при этом ссылки на них;

- решить речевую задачу, поставленную в учебно-научном тексте, ясно и точно выразив при этом собственные мысли и чувства;

- эффективно использовать в своей учебной деятельности разные способы организации учебно-научного текста.

Итак, в рамках решения основной задачи данного параграфа нами была определена номенклатура умений, входящих в состав общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта.

В таблице 3 представлена номенклатура продуктивно-ориентированных умений студента бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», с указанием создаваемого продукта иноязычной читательской деятельности.

Соотношение компетенций и номенклатуры продуктивно-ориентированных умений, развиваемых на основе иноязычной читательской деятельности студента бакалавриата (профиль «Музыка»)

Компетенции студента бакалавриата, обучающегося по профилю «Музыка»	Номенклатура продуктивно-ориентированных умений, развиваемых на основе иноязычной читательской деятельности
Владеть культурой мышления, проявлять способность к обобщению, анализу, восприятию информации и выбору путей ее достижения (ОК-1)	Умение использовать жанровые ресурсы прочитанного текста для создания письменного вторичного текста (аннотации, реферата, эссе)
Уметь логически верно, аргументированно и ясно строить письменную речь (ОК-6)	Умение формулировать и выражать свою точку зрения, используя аргументативные фразы
Владеть основами речевой и профессиональной культуры (ОПК-3)	Умение использовать профессиональную терминологию для создания письменного текста
Способность к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем	Умения: выявлять специфику вторичного текста, которая заключается в том, что он является результатом аналитико-синтетической обработки информации; ставить коммуникативную цель и определять адресата; выбирать подходящий тип учебно-научного текста; генерировать, отбирать и развивать идеи для текста; начинать и заканчивать вторичный текст (аннотацию, рецензию, инструкцию, рекламу, личное письмо, справку, отчет и т.п.); выбирать тип изложения (статическое описание, описание процесса, повествование, причинно-следственная связь, сравнение, классификация, определение); выстраивать вторичный текст логически

Способность к пониманию сущности и значения информации в развитии современного информационного общества	Умение критически оценивать информацию на иностранном языке при создании вторичного продукта (например, рекламы)
Умение понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества	Умение строить коммуникативное поведение в соответствии с темой коммуникации на основе полученных метазнаний
Уметь разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-8, ПК-9)	Умение письменно создавать на иностранном языке музыкальную программу, рекламу, афишу
Готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области педагогического музыкального образования (ПК-11)	Умение анализировать текст, делать компрессию текста, выбирать ключевую информацию из учебно-научного текста, создавать на его основе профессиональный словарь педагога-музыканта
Способность использовать в учебно-воспитательном процессе основные методы научного исследования (ПК-13)	Способность при построении вторичного письменного текста использовать такие методы как сравнение, анализ, сопоставление

Таким образом, можно утверждать, что продуктивно-ориентированное обучение студентов иноязычной деятельности позволяет развивать достаточно

обширный набор умений, необходимых будущему педагогу-музыканту в его дальнейшей профессиональной деятельности.

Общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта как явление метапредметное представляет собой симбиоз компетенций, необходимых современному специалисту для решения прагматических профессиональных задач, а именно: читательской, информационной, профессионально-педагогической, коммуникативной, социокультурологической и рефлексивной. Данные компетенции позволяют студенту бакалавриата, обучающемуся по профилю «Музыка», самостоятельно формулировать новые познавательные цели, которые выходят за пределы учебной программы. Общекультурные профессиональные компетенции понимаются как интегрирующая качественная характеристика личности, в которую включаются знания, умения, способы их применения для решения практических и учебных задач, а также данные компетенции являются основой дальнейшей профессиональной деятельности педагога-музыканта. Становление педагога-музыканта тесно связано с его будущей профессиональной работой и жизнедеятельностью. Мы единыдушны с мнением И.М. Кондакова в том, что профессиональная готовность специалиста выражается в таком свойстве личности, как профессионализм, который представляет собой системную организацию сознания и психики человека, включающую в себя качества человека как личности и как профессионала: информированность, знания, опыт, педагогическую культуру, психодинамику, а также осознание своей возрастно-половой принадлежности, роли физических данных здоровья, внешности в связи с требованиями профессии [Кондаков 1989]. Считаем, что профессиональная успешность педагога-музыканта зависит от степени соответствия его индивидуальных качеств требованиям, предъявляемым к представителям данной профессии. Принципиально важно учитывать всё вышесказанное и при разработке содержания профессионального иноязычного образования будущего педагога-музыканта.

1.3 Модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности

Чтобы выстроить модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, ее необходимо сначала теоретически обосновать и смоделировать. В основе моделирования лежит теория подобия, а модель выступает в качестве приближённого аналога моделируемого. Наиболее распространенным в науке типом модели является структурная модель, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между важнейшими компонентами определённой системы.

Модель – базовый элемент для любого научного исследования, как теоретического (при котором используются различного рода знаковые и абстрактные модели), так и экспериментального (применяются предметные модели) [Ожегов 2006: 214].

Для нас модель является объектом, с помощью которого необходимо спроектировать процесс формирования общекультурных профессиональных компетенций в условиях продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности [Селиванова 2008: 8–13], что позволяет отразить структуру продуктивно-ориентированного обучения, свойства и отношения между входящими в неё компонентами и представить их в виде схемы. С помощью данной модели мы попытаемся выделить сущностные аспекты проектируемого профессионально ориентированного образования педагогов-музыкантов [Митяева 2005, Смирнов 2009].

Следовательно, под «моделированием» нами понимается отображение характеристик исследуемого объекта на другом объекте (или модели), созданном специально для его теоретического обоснования и изучения.

В исследованиях Н.В. Ивановой под методической системой развития гностических умений научно-методической деятельности студентов языкового

вуза понимается педагогически обоснованная система, в которой отражаются структурно-функциональные связи развития умений научно-методической деятельности и составляющих ее компонентов, которые представлены в наглядной форме и отражают основные сведения относительно объекта исследования. Кроме того, модель формирования у студентов бакалавриата заданных умений является динамической, поскольку описывает изменения, которые происходят с общим уровнем развития гностических умений, однако проектируется такая система как структурно-функциональная [Иванова 2011].

Проектирование модели позволяет учесть основные факторы, положения, организационно-дидактические условия, которые влияют на содержание модели, ее уровни и структуру, помогают обозначить структурные компоненты, которые в нашем случае раскрывают особенности организации процесса продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», а именно: цель, задачи, подходы, принципы (дидактические и специфические), компоненты, содержание иноязычного образования, его этапы, инструменты всесторонней оценки. Все перечисленные компоненты обеспечивают постоянное взаимодействие между составляющими элементами указанного процесса.

Модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности представляет собой целостное образование, включающее в себя фундаментальные знания о системе обучения иностранному языку в неязыковом вузе в целом, знания о процессах, протекающих в данной системе, о составляющих её элементах и существующих между ними взаимосвязях, об участниках педагогического процесса (в нашем случае это преподаватель иностранного языка и студенты бакалавриата). Проектирование и дальнейшее построение модели непосредственно отражается на определении конкретной цели и задач [Ломов 1984].

При разработке модели формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной

иноязычной деятельности необходимо выделить следующие *этапы моделирования*:

- определение задач моделирования в обучении иностранному языку в неязыковом вузе;
- проектирование модели;
- проверка выстроенной модели на достоверность;
- апробация разработанной модели в ходе формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности на основе учебно-научных текстов на английском языке;
- коррекция данной модели с учётом результатов апробации.

Следовательно, данный процесс зависит от поставленной цели и соответствующих задач.

Анализ педагогической и научно-методической литературы [Алмазова 2003, Артамонова 2013, Митяева 2005, Савенков 2016, Сергеева 2005, Цыганов 2010, Ядровская 2009 и др.], изучение опыта работы преподавателей кафедры иностранных языков неязыковых вузов позволили сделать вывод о том, что в структуре рассматриваемой модели должны обязательно содержаться следующие **компоненты**:

- 1) целевой;
- 2) теоретический;
- 3) содержательный;
- 4) технологический;
- 5) оценочно-результативный.

Выделение в предлагаемой модели **целевого компонента** связано в первую очередь с необходимостью детального рассмотрения целей продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности – образовательной, воспитательной и развивающей.

В теории и практике профессионального иноязычного образования **цель** понимают как осознанно планируемый результат процесса обучения.

На основе проведенного теоретического анализа концепций иноязычного профессионального образования и учебных программ можно сделать вывод о том, что в настоящее время можно выделить следующие цели: 1) *образовательные* (формирование профессиональных и общекультурных компетенций специалиста); 2) *развивающие* (развивать творческое мышление, способствовать практическому применению полученных умений иноязычной деятельности); 3) *воспитательные* (способствовать воспитанию саморазвивающейся и самореализующейся личности) (см.: ФГОС 3, [2011], ФГОС 3+ [2014]).

Достижение определенной образовательной цели предполагает формирование у обучающихся по программам бакалавриата верного представления о языке как общественном явлении, обеспечивающем развитие логического мышления. При этом мы акцентируем внимание на том, что содержание учебно-научных текстов музыкальной направленности может положительно влиять на процесс формирования общекультурных профессиональных компетенций обучающихся. В текстах содержатся практически все виды информации, формирующие представление об особенностях иноязычной речи.

Реализация развивающей цели предполагает развитие личностных качеств обучающихся, динамической учебной внутренней системы самоорганизации личности, креативности, исследовательских умений и т.п., а также развитие у студентов бакалавриата национального самосознания, толерантного отношения к представителям иной культуры, стремления к взаимопониманию с ними.

Иностранный язык как учебный предмет имеет неисчерпаемые возможности в плане реализации воспитательных целей. Существуют разные аспекты воспитания обучающихся: достижение осознанного отношения студентов к изучению ими иностранного языка и использованию его в качестве средства общения, познания и самосовершенствования; воспитание уважения к культуре, духовным и историческим ценностям, достижениям других народов. Наиболее полно отражает как разные стороны повседневной жизни представителей стран изучаемого языка, так и их исторические и культурные традиции, идеологию

именно текст, поскольку он является одним из факторов социальной жизни общества.

Главная и конечная цель профессионального иноязычного образования – обеспечение активного владения бакалаврами, окончившими неязыковой вуз, иностранным языком в качестве средства формулирования и выражения мысли в сфере повседневного общения и в рамках полученной специальности, а также формирование саморазвивающейся и самоорганизующейся личности будущего профессионала в определенной области деятельности.

Смыслообразующий структурный компонент предлагаемой модели – ее **цель**, а именно – формирование общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

В связи с этим выдвигаются следующие основные **задачи**:

- научить студентов бакалавриата создавать креативный продукт своей иноязычной текстовой деятельности в виде реферата, эссе, аннотации, презентации, рекламы и др.;
- научить выделять в учебно-научном тексте основную ключевую информацию и использовать ее в профессиональной деятельности;
- разработать методику формирования общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, включающую соответствующие этапы и шаги;
- разработать комплекс разноуровневых заданий для формирования общекультурных профессиональных компетенций, знаний и умений на основе продуктивно-ориентированного чтения текстов по соответствующей специальности;
- развивать стремление студентов бакалавриата к самостоятельной познавательной деятельности и формировать у них рефлексивные действия.

Теоретический компонент в рассматриваемой нами модели включает подходы и принципы (дидактические и специфические). Ведущим подходом в

нашем исследовании является функциональный, реализующий ведущую доминирующую идею обучения в виде определенной стратегии исследования. Процесс продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности – сложное по своей структуре явление.

Функциональный подход к продуктивно-ориентированному обучению иноязычной деятельности предполагает определенный способ организации учебной деятельности, который включает в себя комплекс механизмов и структур, ориентированных на формирование функциональной грамотности студента бакалавриата в процессе его иноязычной деятельности. Функциональная грамотность студента бакалавриата как явление метапредметное – это совокупность следующих умений и способностей к осуществлению читательской деятельности: использовать различные виды чтения; переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой; осуществлять поиск, выбор, анализ, систематизацию и презентацию информации; осмысливать письменные учебно-научные тексты, использовать их содержание с целью понимания, сжатия, трансформации текста. Функциональная грамотность позволяет студенту бакалавриата самостоятельно формулировать новые познавательные цели, выходящие за пределы требования образовательной программы [Евстафьева 1980, Ермоленко 2002, Матюшкина 2007, Репкина 2011, Фролова 2008 и др.].

Выделяя функциональный подход как идею, мы склонны утверждать, что сопутствующими **подходами** выступают следующие:

– *субъектно-деятельностный подход* [Абульханова 2000, Ананьев 1996, Брушлинский 2002, Рубинштейн 2000, Сороковых 2004 и др.], который предполагает рассмотрение студента в качестве активного саморазвивающегося и самоорганизующегося субъекта, способного творчески, самостоятельно реализовать свою учебную и иную деятельность и осознанно ею управлять, принимать на себя ответственность за ее результаты. Данный подход реализуется через активность, креативность, творчество, новейшие инновационно-информационные педагогические и образовательные технологии, через процесс

самообразования [Сороковых 2004: 3]. Субъектно-деятельностный подход направлен на продуцирование текста посредством как проявления индивидуального творчества отдельных студентов, так и совместной работы группы. Продуктивно-ориентированное обучение в русле указанного подхода отличается концентрацией внимания не на результате, а на самом процессе деятельности, самостоятельностью студентов в выборе содержания обучения, а также языковой формы выражения созданного ими оригинального продукта иноязычной деятельности. Направленность на творческую активность обучающихся способствует повышению у них мотивации к изучению иностранного языка. При субъектно-деятельностном подходе к продуктивно-ориентированному обучению иностранному языку для специальных целей преподаватель обеспечивает повышение мотивации у студентов бакалавриата к творческой деятельности, знакомит обучающихся с различными стратегиями и приёмами работы;

– *компетентностный подход* [Андреев 1996, Байденко 2004, Болотов 2003, Борисов 2002, Вербицкий 2009, Зимняя 2003, 2006, Краевский 2008, Лебедев 2005, Лернер 1981, Дж. Равен 2002, Субетто 2006, Хуторской 2002, 2003, Чернякова 2012 и др.] ориентирован на процесс формирования знаний, умений, определенных компетенций, способов деятельности и интегральных личностных качеств студента, эффективно способствующих развитию его обучаемости, социализации, индивидуальности, самоактуализации. При осуществлении компетентностного подхода к продуктивно-ориентированному обучению в состав содержания обучения входят компетенции, знания, опыт репродуктивной и творческой деятельности, опыт ценностного отношения к миру. Практический опыт показывает, что развитие продуктивно-ориентированных умений в иноязычной деятельности у будущего педагога-музыканта эффективно осуществляется, если учитывается его личностный потенциал;

– *коммуникативно-когнитивный подход* [Шамов 2004, Щепилова 2003 и др.] направлен на овладение студентами бакалавриата знаниями относительно

иноязычной культуры с опорой на познавательную активность самих обучающихся;

– *пропедевтический подход* [Воронова 2004, Федосеева 1998, Цыдыпова 1994 и др.] предполагает опережающее овладение студентами бакалавриата на занятиях по иностранному языку профессиональными знаниями, умениями и навыками по изучаемым ими специальным дисциплинам, в частности по истории музыки и музыковедению, что способствует более детальному и глубокому овладению обучающимися содержанием этих дисциплин и обеспечивает более плавный переход от учебной деятельности к учебно-профессиональной, впоследствии и к сугубо профессиональной. Рассматриваемый подход направлен на создание специальных условий, которые обеспечат студентам возможность, опираясь на приобретённые на занятиях по иностранному языку знания, самостоятельно создавать продукты текстовой деятельности (рефераты, эссе, аннотации, проекты, презентации и т.п.).

В современной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические, давно известные, так и появившиеся в ходе развития науки и практики. В своем исследовании мы опираемся как на общепринятые *дидактические* (*принцип комплексности, культурно ориентированной направленности, психологической комфортности, профессиональной направленности*), так и *специфические* (*аутентичности, творческой активности, опоры на образец аутентичного текста*) принципы.

На сегодняшний день актуальным в процессе обучения студентов иностранному языку в неязыковом вузе становится *принцип комплексности*, основанный на традиционном требовании взаимосвязанного и параллельного обучения студентов всем основным видам речевой деятельности. В ходе взаимосвязанного формирования умений чтения и письменной речи задействуются все виды ощущений: слуховые, зрительные, кинестетические и другие, и это благоприятно сказывается на процессе развития продуктивно-ориентированных умений. Например, при работе с иноязычным учебно-научным текстом студент должен уметь читать и писать на иностранном языке, а в ходе

беседы ему одинаково важно и понимать партнера по коммуникации, и адекватно выражать собственные мысли.

Современная дидактика требует также соблюдения *принципа культурно ориентированной направленности*, предполагающего усвоение национально-культурных понятий, которые отражены в учебно-научных текстах, раскрывающих, например, специфику музыкального искусства страны изучаемого языка, позволяющих студенту преодолевать ошибочные стереотипные представления о том или ином народе, вырабатывать адекватное представление о национальном характере и культуре носителей изучаемого языка. Учебно-научные тексты не только отражают события окружающей действительности, но и предоставляют возможность для освоения соответствующих культурных ценностей. Направленность на национально-культурную специфику при рассмотрении учебно-научных текстов позволяет избегать формирования ошибочных стереотипов и недопонимания между представителями разных культур.

Принцип психологической комфортности обеспечивает снятие (по возможности) стрессообразующих факторов учебного процесса и предполагает создание на занятиях по иностранному языку такой атмосферы, которая раскрепощает обучающихся, позволяет им чувствовать себя раскованно.

Принцип профессиональной направленности (учёта профиля обучения) предусматривает учёт на занятиях по английскому языку будущих профессиональных интересов обучающихся. Этот принцип реализуется в отборе соответствующего учебного материала для занятий, в разработке ситуаций и тем для общения, подборе текстов для чтения, а также заданий, направленных на подготовку студентами собственного продукта обучения, в координации разных дисциплин (например, таких, как история музыки, музыкальная психология, современная музыкальная индустрия) с позиции будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Одним из важных принципов профессионального иноязычного образования является *принцип аутентичности*. Вообще, термин «аутентичный» используют

по отношению к учебно-научным текстам, созданным для письменной коммуникации. Читательская деятельность студентов бакалавриата является одним из самых педагогически «адаптированных» и доступных для реализации на занятии по иностранному языку любым преподавателем видов работы с аутентичным материалом, содержащим ярко выраженный социокультурный компонент. Учебно-научный текст имеет определенный набор характерных свойств, определяющих преимущества в использовании его в качестве учебного материала. Это, в первую очередь, разнообразие, которое позволяет варьировать формы работы, исходя из жанра изучаемого текста (статья, реклама, музыкальный анонс и т.п.) и особенностей контингента обучаемых (возраста, этапа обучения). Важно и то, что учебно-научный текст «педагогически адаптирован» (за счёт повторяемости одной и той же лексики в заглавии, слогане и основном содержании текста), он содержит, как уже было сказано выше, ярко выраженный социокультурный компонент. Кроме того, наличие яркой образности и занимательности в изучаемых текстах обеспечивает наличие богатых ассоциативных рядов и, соответственно, дает широкие возможности для продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку.

Принцип опоры на образец аутентичного текста предполагает неразрывную связь чтения и письма как видов речевой деятельности, среди которых чтение выполняет служебную функцию по отношению к письменной речи, приобретающей статус приоритетной цели.

Принцип творческой активности предполагает максимальную ориентацию на творчество в процессе читательской деятельности студентов бакалавриата, на приобретение ими собственного опыта творческой деятельности. Продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку может реализовываться только в условиях особой атмосферы, отличающейся творческой свободой. Если на занятиях студенты скованны, зажаты, то творчества не получится, а значит, не будет создан необходимый продукт текстовой деятельности. Преподаватель иностранного языка должен способствовать творческому самовыражению студентов бакалавриата в письменной и устной формах общения.

Содержательный компонент. Переходя к рассмотрению следующего компонента модели – **содержания**, отметим, что содержание продуктивно-ориентированного обучения определяется прежде всего целями иноязычного образования в неязыковом вузе. Содержание современного музыкального образования определяется как «воспитательно-ориентированная и педагогически оправданная система музыкальных знаний, навыков и умений, которая выступает в единстве с опытом музыкально-творческой деятельности и эмоционально-нравственных отношений человека к действительности» [Ильина 2008:18].

К основным задачам обучения иностранному языку для специальных целей в рамках профиля «Музыка» относятся: знакомство обучающихся с различными музыкальными культурами, эпохами, жанрами; развитие творческих способностей (в исполнительской, композиторской, слушательской и др. видах деятельности); усвоение музыкальных знаний и их духовных связей с жизнью; осознание своего «Я» в процессе общения с музыкой; развитие культуры чувств, способности к самообразованию, эмоционально-ценностного отношения к искусству и жизни; формирование общей культуры педагога-музыканта.

В педагогической литературе выделяется целый комплекс требований к содержанию учебных материалов, используемых при формировании общекультурных профессиональных компетенций в контексте продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку, среди которых наиболее важными являются следующие:

- аутентичность (оригинальность);
- разнообразие;
- репрезентативность.

Содержание процесса обучения по предлагаемой методике включает в себя следующие **аспекты**:

– *культурологический*: фрагменты действительности, которые отражены в учебно-научных текстах на английском языке, определяющих тематику и сферы общения, проблемы и ситуации, связанные с профессиональной деятельностью будущего педагога-музыканта, представляют собой целостный способ презентации

культуры и языка в конкретных актах профессиональной коммуникации, направленных на реализацию конкретных творческих или коммуникативных задач в условиях культурного и социального взаимодействия, и включают в себя разнообразные аспекты культурной и общественной жизни; речевое и невербальное поведение носителей изучаемого языка; явления и процессы, имеющие место в процессе межкультурной коммуникации; особенности и общие черты родной культуры и культуры страны изучаемого языка;

– *лингвистический*: учебно-научные тексты обладают всей полнотой лингвистического материала; представительностью, т. е. наличием некоторого набора разговорных тем, сфер общения, отражающих иноязычную действительность (на основе учебно-научных текстов происходит овладение лексическими, грамматическими навыками; правилами письменного оформления вторичного текста; формирование навыков чтения и перевода; умения стилистически адекватно, логично, связно и выразительно оформлять письменное высказывание);

– *психологический*: учебно-научные тексты музыкальной направленности способствуют развитию мотивации к профессиональному иноязычному общению, расширению лингвистического кругозора обучающихся, совершенствованию их умений, необходимых для успешной реализации продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности. Изучение учебно-научных текстов способствует развитию толерантности и уважения к культуре страны изучаемого языка; формированию способности к импровизации, к выбору выражений, адекватных ситуации и цели письменного и устного иноязычного профессионального общения педагога-музыканта;

– *профессиональный*: посредством профессионально ориентированных текстов происходит знакомство с профессиональной культурой и ценностями зарубежных специалистов; развитие основных профессиональных умений; знакомство с морально-этическими нормами профессионального общения музыканта; формирование представлений об особенностях профессионального общения в стране изучаемого языка; знакомство с зарубежными информационными и коммуникационными технологиями.

Представляется целесообразным в моделируемом процессе продуктивно-ориентированного обучения применить не отдельные методы и приёмы, а цельную систему **технологий**, которые нашли свое отражение в технологическом компоненте.

Технологический компонент. Реализация модели предполагает использование поэтапной методики, обеспечивающей развитие профессиональных умений и навыков (см. подробно параграф 2.2. диссертационного исследования). Для создания данной методики потребовался анализ понятия «технология», представленного в трудах различных авторов.

В.П. Беспалько рассматривает педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели, а также как проект педагогической системы, реализуемый на практике [Беспалько 1989: 89].

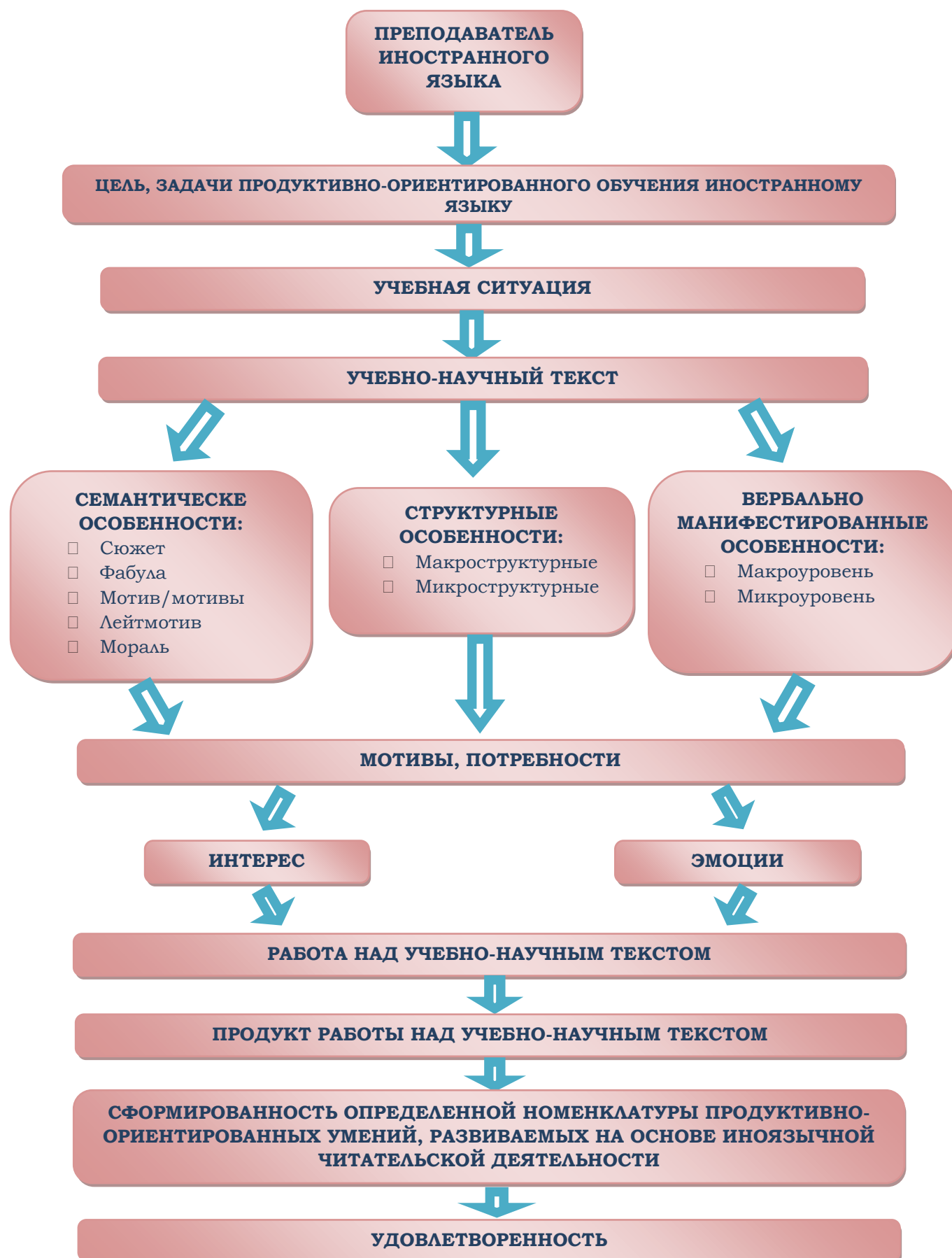
В.М. Монахов полагает, что педагогическая технология – это продуманная до мелочей модель «совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [Монахов 1995: 35].

Н.А. Горлова определяет технологию обучения иностранному языку как «систему требований к моделированию образовательного процесса с учетом его специфики» [Горлова 2013].

Из сказанного выше следует, что методику формирования общекультурных профессиональных компетенций в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности следует трактовать как совокупность приемов, обеспечивающих эффективность обучения иностранному языку; как способ эффективного достижения целей профессионально ориентированного обучения чтению в неязыковом вузе.

Практический опыт преподавания иностранного языка для специальных целей позволил нам выстроить методику работы с иноязычным учебно-научным текстом, которая требует учета структурных компонентов мотивации изучения иностранного языка и их взаимосвязей (см. Схему 1).

Взаимосвязи компонентов структуры мотивации продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка»



Из данной схемы видно, что в основе успешности процесса повышения мотивации студентов бакалавриата к изучению иностранного языка в неязыковом вузе лежат, прежде всего, интерес, понимание важности владения специалистом иностранным языком для своей профессиональной деятельности, а также возникающие в ходе данного процесса положительные эмоции [Додонов 1984]. Опыт показывает, что если хоть один из названных факторов не реализуется в ходе занятия, то об успешности процесса повышения мотивации у студентов говорить не приходится. Работа по изложенному выше алгоритму должна органично сочетаться с потребностями и мотивами студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка».

Самым существенным компонентом представленной схемы мотивации студентов к продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности по праву следует признать учебно-научный текст. По нашему убеждению, процесс продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности студентов бакалавриата может и должен базироваться, прежде всего, на особенностях такого текста [Бабайлова 1987, Гальперин 2007, Дридзе 1984, Каменская 1990, Литвинов 2004, Лотман 1992, Серебрякова 2008, Серова 2009, Тураева 1986, Ципляева 2000, Морен 1970, Куриленко 2006, Энквист 1979]. Таким образом, особенности учебно-научного текста могут привести к конечной цели, к которой подсознательно стремится студент бакалавриата в учебном процессе – к развитию определенной номенклатуры продуктивно-ориентированных умений, являющихся составляющими общекультурных профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта (см. подробно параграф 1.2.), а также умению создавать продукт своей иноязычной читательской деятельности.

Рассмотрим кратко технологии продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе, которые на сегодняшний день способствуют оптимизации и интенсификации иноязычного профессионального образования, его индивидуализации и дифференциации.

Технология контекстного образования предполагает реконструкцию профессиональной деятельности в разных формах учебно-производственной

деятельности, динамически преобразующихся от начала и до конца обучения студента бакалавриата. В контекстном обучении можно проследить три основные формы деятельности: учебную, учебно-профессиональную и квазипрофессиональную (воссоздает в аудиторных условиях отношения участников общения на основе проведения деловой игры, анализа конкретных ситуаций и т.п.). Эта технология обеспечивает формирование у студентов бакалавриата профессиональных умений и навыков, развивает у обучающихся креативное мышление, позволяет им вырабатывать нестандартные решения в пределах реальных ситуаций, развивает умения, связанные с выбором конкретного решения при создании продукта собственной иноязычной текстовой деятельности.

Предлагаемая нами модель включает такие *интерактивные технологии обучения иностранному языку*, как:

- *мозговой штурм* (имеются в виду творческие предложения по созданию продукта собственной иноязычной читательской деятельности (например, по рекламе своей будущей профессии или какого-то одного аспекта в ней);
- *проектная деятельность* (разработка и письменное описание музыкальных проектов, конкурсов, фестивалей; написание аннотаций, рефератов, эссе; создание мультимедийных презентаций и т.п.).

Продуктивно-ориентированное обучение напрямую связано с реализацией метода проектирования. Отметим, что данное понятие производное от слова «проект» и рассматривается в соотношении с терминами «прогнозирование», «моделирование» и «конструирование».

В философском аспекте понятие «проект» раскрывается в трудах М.С. Каган, где оно рассматривается как итог духовно-преобразовательной деятельности [Каган 1988]. И.Л. Колесникова толкует этот термин как текст, произведение, экран, действие, событие в жизни [Колесникова 2001]. В исследованиях В.П. Бедерхановой, И.В. Гребенева указывается, что проектирование предполагает создание новых, не существующих ранее предметов, объектов или явлений [Бедерханова 2000, Гребенев 2007].

Для нашего исследования интересна позиция Н.Ф. Коряковцевой, которая считает, что проектная технология – «это взаимодействие в ходе обучения и обучение в системе социального взаимодействия, при котором учащиеся принимают и выполняют различные социальные роли (организатора, лидера, исполнителя и др.) и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия» [Коряковцева 2010: 103].

Анализ научной литературы позволил нам сделать вывод о том, что продуктивно-ориентированное обучение основывается на так называемых *ТРИЗ-технологиях*, в рамках которых для развития творческих качеств личности и в целом коллектива применяются:

- теория развития творческой личности,
- методы развития творческого воображения,
- теория развития творческих коллективов [Подымова, Сергеева, Сороковых 2011].

Понятие «*портфолио*», пришедшее в сферу образования и в педагогическую науку из области бизнеса и политики, является еще одной технологией продуктивно-ориентированного обучения. Портфолио (от фр. *porter* – ‘излагать, формулировать, нести’ и *folio* – ‘лист, страница’) – досье, собрание достижений. Портфолио – новая форма контроля и оценки достижений студента, его характеристика, доказательство прогресса в обучении по результатам, приложенным усилиям, по продуктам читательской деятельности, включая самооценку [Голуб 2004: 5].

Для нас технология портфолио важна потому, что в ней студент бакалавриата может заранее спланировать индивидуальную подборку своих достижений, сделать отчет по процессу обучения иностранному языку, сообщить о том, что он узнал, как именно происходил процесс обучения, как он анализирует, синтезирует, создает, производит, думает, как взаимодействует на эмоциональном, интеллектуальном и социальном уровнях с другими студентами и педагогами, так как это немаловажно для создания продукта иноязычной текстовой деятельности.

Технологические циклы формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности будут подробно описаны в параграфе 2.2.

Оценочно-результативный компонент. К оценочно-результативному компоненту относится: диагностический инструментарий, направленный на решение задач по констатации уровней сформированности общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата; критерии и показатели данных уровней в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности; предполагаемый результат. Разработка системы критериев и показателей сформированности общекультурных профессиональных компетенций необходима для того, чтобы измерить ее уровень, сопоставить и сравнить результаты, полученные при использовании разработанной нами методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта, на начальном и конечном этапах эксперимента. Решение поставленных задач осуществляется посредством диагностирования, анкетирования, тестирования, наблюдения, беседы и анализа творческих работ студентов бакалавриата как результата их продуктивно-ориентированного обучения.

Рассмотрим определение понятия «критерий».

Согласно «Словарю иностранных слов», *критерий* (в переводе с греч. *kriterion* – ‘средство для суждения’) – «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило» [Комлев 2000: 568]. Применительно к процессу образования *критерий*, как правило, основывается на таких показателях, которые «служат для изображения (или отображения) результатов педагогической деятельности» [Рафикова 1998: 50–52].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что критериями называются условно приписываемые уровни, для которых основанием выступают определенные показатели, отражающие результаты продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

В таблице 4 отражены критерии и показатели сформированности у студентов бакалавриата общекультурных профессиональных компетенций в процессе их продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Таблица 4

Критерии и показатели сформированности общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата в процессе их продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности

Критерии	Показатели
Коммуникативно-профессиональный	- уметь использовать полученную информацию для построения короткого связного письменного / устного сообщения в ходе иноязычной читательской деятельности; - уметь строить развернутый план эссе в рамках пройденной тематики; - уметь создавать письменный / устный продукт своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию, эссе, рекламу; - уметь создавать мультимедийную презентацию на основе иноязычной читательской деятельности; - уметь фиксировать нужную информацию в виде записей, тезисов, ключевых слов, плана, конспекта на иностранном языке.
Когнитивный	- уметь выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности; - знать особенности профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта; - уметь расширять терминологический словарный запас на иностранном языке в рамках изучаемой специальности.
Рефлексивный	- уметь критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать нужную ключевую информацию; - уметь оценивать информацию в области профессиональной деятельности педагога-музыканта из зарубежных источников; - уметь выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и из других источников.

Интегративный	- уметь использовать межпредметные связи в ходе профессиональной иноязычной коммуникации; - владеть метазнаниями и универсальными учебными действиями; - знать специфику межличностного общения музыкантов, оценивать ее на основе осмысления культурных традиций своей страны и страны изучаемого языка, инноваций, образов и способов поведения.
---------------	--

Основываясь на выделенных критериях и показателях, мы определяем уровни сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности: *низкий, средний, высокий*.

1. Низкий уровень. Это начальная стадия сформированности общекультурных профессиональных компетенций, когда студент еще не способен к выполнению действий в полном объеме компетенций и испытывает трудности в принятии решений, нуждается в консультациях со стороны преподавателя. Студент бакалавриата понимает короткие, простые тексты (читая по фразе, выделяя знакомые слова и простейшие фразы, по необходимости перечитывая текст), которые не позволяют достаточно глубоко оценивать информацию в области профессиональной деятельности педагога-музыканта из зарубежных источников. Может найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах (рекламах, проспектах, расписаниях, объявлениях, музыкальных программках, письмах). Студент бакалавриата способен выполнять только репродуктивные упражнения; может переписать короткий текст с печатного или написанного аккуратным почерком экземпляра. На данном уровне практикуется, в основном, чтение и перевод готовых текстовых материалов. Следовательно, главная цель преподавателя в этот период – помочь обучающимся в освоении методов работы, которые смогут раскрыть творческий потенциал студентов бакалавриата в процессе их продуктивно-ориентированного обучения в неязыковом вузе.

2. Средний уровень. На данном уровне студент готов к выполнению действий, входящих в состав общекультурных профессиональных компетенций, но не

способен к выполнению некоторого числа действий этих компетенций. Студент бакалавриата может отобрать и воспроизвести ключевые слова и выражения или короткие предложения из небольшого, несложного текста. Может простым языком перефразировать короткие письменные отрывки, используя формулировки и структуру исходного текста. Может собрать информацию по частям из разных источников и кратко пересказать ее. Может создавать продукт своей иноязычной читательской деятельности по образцу, стремится критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста, однако обращается за консультацией к преподавателю, к сети Интернет и другим источникам. Студент бакалавриата осознает важность знания специфики межличностного общения музыкантов на основе осмысления культурных традиций своей страны и стран изучаемого языка, инноваций, образов и способов поведения, однако не всегда готов выразить свою позицию без подготовки.

3. *Высокий уровень.* Студент бакалавриата понимает большие сложные учебно-научные тексты по современной проблематике, связанной с профессиональной деятельностью педагога-музыканта. Понимает стилистические особенности музыкального текста и его эксплицитно выраженное значение. Понимает описание событий, чувств, намерений в современных текстах. Заключительная стадия характеризуется накоплением значительного опыта работы с учебно-научными текстами. Может грамотно использовать полученную информацию для построения короткого связного письменного/устного сообщения, без посторонней помощи строить развернутый план эссе в рамках пройденной тематики, фиксировать нужную информацию в виде записей, тезисов, плана, конспекта на иностранном языке. Способен самостоятельно добывать информацию для расширения терминологического словарного запаса на иностранном языке в изучаемой специальности с использованием различных интернет-сайтов и справочной литературы. Может критически оценивать информацию из зарубежных источников, касающуюся профессиональной деятельности педагога-музыканта, владеет метазнаниями и универсальными учебными действиями, знает специфику межличностного общения музыкантов,

основываясь на осмыслении культурных традиций своей страны и стран изучаемого языка, инноваций, образов и способов поведения. На данном уровне студент бакалавриата может успешно создавать творческий продукт собственной иноязычной читательской деятельности.

В соответствии с выделенными уровнями осуществляются этапы формирования общекультурных профессиональных компетенций (подробно об этапах и методике речь пойдет в параграфе 2.2. диссертационного исследования).

Этапность – это последовательность, динамичность процесса формирования общекультурных профессиональных компетенций студента бакалавриата. Движущей силой в смене этапов, как показал опыт, выступает познавательная мотивация. Каждый этап связан с предыдущим и должен обеспечивать переход студента бакалавриата с одного уровня сформированности общекультурных профессиональных компетенций на следующий. Под *этапами* мы понимаем логически завершённые отрезки учебно-воспитательного процесса в вузе, характеризующиеся чёткими целевыми установками, определённым предметным содержанием и конкретным технологическим обеспечением, результатом которого выступал бы соответствующий уровень владения иностранным языком студентами бакалавриата соответствующего профиля.

При подборе учебно-научного текста и выборе форм работы необходимо учитывать уровень владения иностранным языком т.к. текст повышенной сложности может вызвать затруднения у студентов бакалавриата, имеющих уровень A1 или A2.

На основании данной модели можно спрогнозировать **результат:** *переход на более высокий уровень сформированности общекультурных профессиональных компетенций в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.*

Процесс формирования общекультурных профессиональных компетенций в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности в неязыковом вузе осуществляется более эффективно при соблюдении **организационно-дидактических**

условий, конкретизированных применительно к специфике продуктивно-ориентированного обучения педагогов-музыкантов. Рассмотрим их более подробно.

Следует отметить, что у студентов бакалавриата вызывают трудности не только специфические особенности учебно-научных текстов, но и различные психологические барьеры. Практический опыт показывает, что неприятные ощущения в процессе профессионального иноязычного образования могут возникнуть в следующих ситуациях: когда студент боится получить плохую оценку, предстать перед членами своей группы в негативном свете из-за того, что не справился с выполнением задания (к примеру, не сумел адекватно проанализировать главную идею учебно-научного текста, сформулировать основную мысль учебного текста, озаглавить его и т.д.); если у обучающегося возник страх относительно собственной неполноценности, связанной с неспособностью выполнить задание, которое под силу большинству членов его группы. То есть очевидно, что необходимо таким образом организовать работу над учебно-научным текстом, чтобы *задействовать мощные механизмы мотивации*. Это **первое организационно-дидактическое условие**.

При работе с учебно-научным текстом необходимо учитывать особенности функционирования и роль различных мотиваторов. Следовательно, анализируя мотивацию иноязычной деятельности, необходимо как определять доминирующий мотив, так и учитывать структуру мотивационной сферы обучающегося в целом [Зимняя 2004]. Дополнительными мотиваторами в работе может являться, например, предложение преподавателя использовать выделение текста цветом, разный размер шрифта, курсив, а также таблицы, рисунки, схемы и т.п. То есть существуют возможности раскрытия потенциала особенностей учебно-научного текста, повышающие мотивацию студента к созданию собственного креативного продукта посредством использования дополнительных (технических) средств. Таким образом, данное условие связано с готовностью будущего педагога-музыканта к последовательной реализации базовой потребности «знать и понимать» [Маслоу 1982], к постоянному поддержанию оптимального уровня активности, к расширению концептуальной картины мира, к

выстраиванию системы взаимодействия с другими культурами, а также со стремлением к достижению успеха в иноязычной профессионально значимой деятельности, к расширению профессионального вокабуляра.

Отсюда можно сделать вывод о том, что одной из основных задач, связанных с обучением студентов бакалавриата продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, становится повышение в структуре мотивации обучающихся удельного веса внутренней мотивации учения [Мильруд 1997: 17–22], что весьма значимо и для процесса формирования вышеуказанных компетенций (см. параграф 1.2 диссертационного исследования), исходя из того, что внутренняя мотивация обучающегося обладает большим потенциалом с точки зрения выполнения практически любого вида учебной деятельности.

Как и И.А. Зимняя, мы полагаем, что необходимым условием для поддержания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности является *«возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность»* [Зимняя 2004]. Это **второе организационно-дидактическое условие**. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими обучающихся. Поэтому применительно к продуктивно-ориентированному обучению иноязычной деятельности основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование различных инновационных технологий, требующих от обучающихся проявления поисковой активности.

В формировании интереса студентов к учению большую роль играет создание проблемных ситуаций, столкновение обучающихся с трудностями, которые они не могут преодолеть, опираясь на имеющийся у них запас знаний: встречая в ходе учебной деятельности определенные трудности, студенты убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения уже имеющихся в новой ситуации [Зимняя 2004: 226].

И.А. Зимняя, отмечает, что интересной может быть только работа, требующая постоянного напряжения [Зимняя 2004]. Таким образом, в идеале проблемная ситуация должна иметь место на каждом занятии. Сказанное в той же мере относится и к разным формам работы на занятиях по иностранному языку в

неязыковом вузе, в нашем случае – для работы над учебно-научным текстом. Отвечая на вопрос о том, как можно связать организацию проблемной ситуации с особенностями письменного текста или формами его презентации, можно отметить следующее: проблемная ситуация может и должна симулировать реальную проблемную сферу данной учебной группы. Иными словами, на предварительной фазе работы с учебно-научным текстом преподаватель может осуществлять связь выявленных в тексте проблем с теми, которые учебная группа встречает как в повседневной жизни, так и на других занятиях. Преподаватель моделирует ситуацию, в которой студенты бакалавриата, преодолевая сложности, решают обозначенную проблему (создают оригинальный и нестандартный продукт своей иноязычной читательской деятельности, добиваясь определенного результата, реализуя себя в группе).

Студент бакалавриата должен испытывать удовольствие от чтения учебно-научного текста: в процессе восприятия интересного сюжета обучающийся испытывает удовольствие от реализации собственных возможностей, в данной учебной группе создается или укрепляется его положительный имидж, разрешаются его проблемы и трудности.

Таким образом, не последнее место в продуктивно-ориентированном обучении отводится *соответствию целепостановки учебного процесса потребностям обучающихся, членов одной учебной группы. Это третье организационно-дидактическое условие.* Так, данная система включает в себя два компонента: собственно личностные потребности студентов и их потребности в учении.

Личностные потребности студентов бакалавриата в первую очередь будут связаны с формированием их профессиональной компетенции (ФГОС 3 [2011]; ФГОС 3+ [2014]). По нашему убеждению, адекватно построенная работа с текстом по специальности в процессе иноязычного образования в неязыковом вузе может способствовать реализации личностных и профессиональных потребностей. На занятиях по иностранному языку студент бакалавриата получает новые знания, развивает умения читать, реферировать и аннотировать

учебно-научную литературу, выделять основную информацию в текстах, создавать творческие работы. Учебно-научный текст является идеальным источником таких новых знаний, и работа над таким текстом способствует формированию новых языковых умений и навыков, определенных компетенций, связанных с будущей профессиональной деятельностью. С целью пробуждения у студента бакалавриата мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе, можно использовать такой прием: заинтриговать обучающихся, подготавливая их к восприятию учебно-научного текста, привлечь внимание студентов к содержанию прочитанного, создавая при этом проблемную ситуацию.

Вариативное сочетание контекстной (квазипрофессиональная деятельность) *и интерактивной* (игровые формы работы, проектная деятельность, мозговой штурм) *технологий* – **четвертое организационно-дидактическое условие.** Использование индивидуальных, групповых и коллективных форм, разнообразных методов (сотрудничество, мозговой штурм, тренинг и т.д.) средств (аудиовизуальных, печатных, электронных образовательных ресурсов и т.д.) и технологий обучения (проектного, контекстного, проблемного, рефлексивного, модульного обучения, игрового обучения, развития критического мышления, «case-study», креативных, интерактивных, мультимедийных технологий, ТРИЗ-технологий и т.д.) способствует наиболее эффективному формированию творческих способностей, креативности студентов бакалавриата. Поскольку невозможно в рамках нашего исследования детально описать всю совокупность организационно-процессуальных составляющих данного процесса, приведем примеры некоторых из них: написание эссе и комментирование высказываний об образовании, науке и исследовании; мозговой штурм «Зачем музыканту быть исследователем?»; технология развития критического мышления в рамках творческой письменной работы на тему «Образование – не школьное дело, школа дает лишь ключи к этому образованию» (А. Луначарский); ментальные карты «Знание только тогда знание, когда оно обретено усилиями своей мысли, а не памяти» (Л.Н. Толстой); пресс-конференция: «10 лет спустя» (предлагается представить себя успешным музыкантом, победителем конкурса «Голос») и т.д.

Создание креативной иноязычной образовательной среды – пятое организационно-дидактическое условие. Креативная иноязычная образовательная среда предполагает нетрадиционные способы решения проблемы, создание творческого микроклимата, стимулирующего генерирование новых идей, новой интерпретации неоднозначной ситуации [Боговская 2013]. Креативная иноязычная образовательная среда развивает творческий потенциал студента бакалавриата, обучающегося по профилю «Музыка», а также его способность «видеть» проблемы и противоречия; гибкость, оригинальность, критичность, нестереотипность, диалектичность, образность мышления; пластичность генерирования идей; интеллектуальную инициативу и музыкальную интуицию, а также формирует у обучающегося «инновационное мышление», способность к творческой деятельности.

Студентам бакалавриата предлагались самые разные задания: театрализованно-ситуативные (импровизация – продолжение развития событий предложенной ситуации; озвучивание видеофрагментов, деловые / ролевые игры, интервью для газеты, пресс-конференция и др.), музыкально-имитационные (создание медиатекстов различных жанров – видеоклипы на иностранном языке) и творческие (доклады, рецензии, аннотации, сочинения, статьи, проектные работы с обязательным включением презентации).

Таким образом, модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, в структуру которой входят: целевой компонент (цель и задачи продуктивно-ориентированного обучения); теоретический компонент (подходы и принципы); содержательный компонент (аспекты и компетенции); технологический компонент (технология контекстного образования, интерактивные технологии обучения, ТРИЗ-технологии, портфолио, технологические циклы); оценочно-результативный компонент (диагностический инструментарий, критерии, показатели и уровни сформированности общекультурных профессиональных компетенций в процессе продуктивно-

ориентированной иноязычной деятельности, предполагаемый результат), а также организационно-дидактические условия (рис. 1).

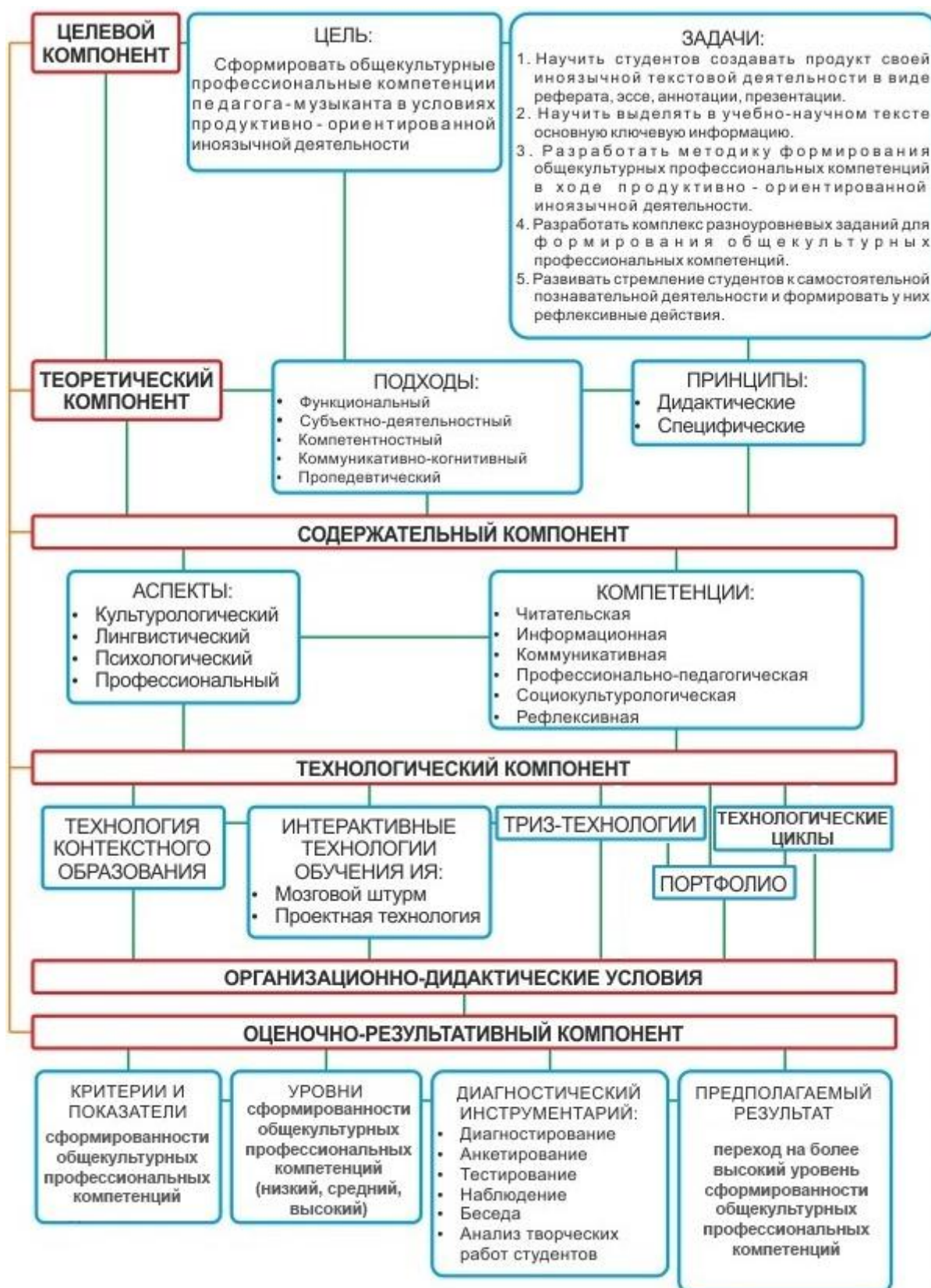


Рис. 1. Модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности

Выводы по первой главе

В ходе исследования была выявлена сущность и определено содержание понятия «продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе». Для этого были рассмотрены трактовки данного понятия у различных исследователей, что позволило нам сделать следующие выводы.

Было установлено, что продуктивно-ориентированное обучение – это концепция иноязычного профессионального образования, основанная на творческом усвоении знаний студентами в ходе их самостоятельной продуктивной деятельности, направленная на развитие креативных и языковых способностей педагогов-музыкантов. Продуктивно-ориентированное обучение студентов бакалавриата иноязычной деятельности акцентирует две основные формы активно-продуктивной работы обучающихся: с одной стороны, это разнообразная, выраженная в практической деятельности работа с учебно-научными текстами, с другой – выработка новых оригинальных креативных продуктов (реферата, аннотации, эссе, мультимедийной презентации, рекламы) на иностранном языке.

В работе доказано, что для продуктивно-ориентированного обучения наиболее соответствующей характеристикой является творческая деятельность как более широкое понятие, поскольку, помимо знаний, навыков и умений, она предполагает еще и оценочный, мотивационный и другие субъективные аспекты обучения, которое должно реализовываться в процессе гибкой деятельности, направленной на создание продукта и осуществляемой на основе образовательного опыта бакалавра в реальной жизненной ситуации.

Продуктивно-ориентированное обучение иностранным языкам заканчивается для обучаемого созданием определенного речевого продукта – отдельного высказывания, письма, реферата, диалога, эссе и т.п., что, собственно, и составляет цель обучения. На достижение этой цели направлена деятельность педагога.

Таким образом, концепция продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности базируется на следующих специальных положениях:

1) понимание учебно-научного текста предполагает прежде всего его осмысленное прочтение, а также усвоение обучающимся посредством его собственной актуализированной смысловой системы и конструирования смысла прочитанного. Помимо этого, следует сформулировать понимание данного текста как профессионально ориентированного, а значит, показать его содержательные и формальные отличия от художественных текстов;

2) понимание учебно-научного текста означает его восприятие, или конкретизацию его текстуальных проектов на уровне осмысления, интереса, потребности, а также субъективное усвоение данного текста;

3) понимание учебно-научного текста требует учета его специфической жанровой формы, исследования его внешней и внутренней интертекстуальности, рассмотрения во взаимосвязи с разными стилями и жанрами, признаки которых в данном тексте содержатся (наличие терминов, абстрактной лексики, деепричастных оборотов, сложносочиненных предложений, а также различного рода клише);

4) понимание учебно-научного текста предполагает рассмотрение его как основы для создания индивидуального речевого продукта.

Продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе – это подход к изучению текстов, не нацеленный «на показ законченной целостности литературного текста», а ограниченный анализом текста «как динамичного произведения, пронизанного различными смысловыми нитями, которые могут противоречить друг другу», говоря словами К. Фингерхута. Соответственно, работа с текстом должна заключаться «во вмешательстве и деконструкции кажущейся законченности» [Fingerhut 1981: 495].

К основным задачам обучения иностранному языку для специальных целей в рамках профиля «Музыка» относятся: знакомство обучающихся с различными музыкальными культурами, эпохами, жанрами; развитие творческих способностей обучающихся (в исполнительской, композиторской, слушательской

и др. видах деятельности); усвоение музыкальных знаний и их духовных связей с жизнью; осознание своего «Я» в процессе общения с музыкой; развитие культуры чувств, способности к самообразованию, эмоционально-ценностному отношению к искусству и жизни в целом; формирование общей культуры педагога-музыканта.

В диссертационном исследовании была выявлена номенклатура продуктивно-ориентированных умений иноязычной деятельности, составляющих основу общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта. Специфика указанных компетенций основана на особенностях творческой профессии и включает в себя ряд компетенций, составляющих совокупность профессиональных компетенций, необходимых современному специалисту для решения прагматических профессиональных задач, а именно: читательскую, коммуникативную, информационную, профессионально-педагогическую, социокультурологическую, рефлексивную. Принципиально важно учитывать всё вышесказанное и при разработке содержания профессионального иноязычного образования будущего педагога-музыканта.

В ходе написания работы была предложена авторская трактовка понятия «педагогическая технология», которая представляет собой совокупность приемов, обеспечивающих эффективность обучения иностранному языку; способ эффективного достижения целей профессионально-ориентированного обучения в неязыковом вузе.

Модель формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности представляет собой дидактическую систему, включающую в себя совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, в структуру которой входят: целевой компонент (цель и задачи продуктивно-ориентированного обучения); теоретический компонент (соответствующие подходы и принципы); содержательный компонент (аспекты и компетенции); технологический компонент (технология контекстного образования, интерактивные технологии обучения, ТРИЗ-технологии, портфолио,

технологические циклы); оценочно-результативный компонент (критерии, показатели и уровни сформированности общекультурных профессиональных компетенций в процессе продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, диагностический инструментарий, предполагаемый результат), а также организационно-дидактические условия.

В исследовании доказано, что эффективность процесса формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности в неязыковом вузе определяется совокупностью *организационно-дидактических условий*, конкретизированных применительно к специфике продуктивно-ориентированного обучения, а именно: подключение разнообразных механизмов мотивации для организации читательской деятельности обучающихся; возможность проявить в процессе обучения инициативность и умственную самостоятельность; соответствие целепостановки учебного процесса потребностям членов учебной группы; вариативное сочетание контекстной (квазипрофессиональная деятельность) и интерактивной (игровые формы, проектная деятельность, мозговой штурм) технологий; создание креативной иноязычной образовательной среды.

Глава II. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Диагностика сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях профессионального иноязычного образования

Логика исследования требовала опытно-экспериментальной проверки эффективности разработанной нами методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности и ее значимости в процессе формирования его личности. Это составило ведущую задачу данной главы.

Цель опытно-экспериментального обучения – диагностика эффективности предложенной методики.

Экспериментом было охвачено 334 человека, в том числе 322 студента и 12 преподавателей ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», ФГБОУ ВО «Петрозаводская государственная консерватория имени А.К. Глазунова».

В экспериментальной работе принял участие 121 человек: из них 116 студентов (56 в контрольной группе и 60 - в экспериментальной) и 5 преподавателей ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

В ходе констатирующего эксперимента с целью получения объективных результатов не только варьировалось применение отдельных методов

исследования, но и осуществлялось комплексное их использование в соответствии с изучаемыми процессами. Основная задача – эмпирическое обоснование объекта исследования, а именно изучение уровня сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагогов-музыкантов в условиях профессионального иноязычного образования.

На **диагностирующем этапе** в качестве основных методов исследования были избраны диагностирование, анкетирование, наблюдение, беседа, тестирование, анализ творческих работ студентов бакалавриата.

Поставленная цель эксперимента предопределила постановку следующих **задач**:

1) проверить эффективность разработанной модели, направленной на формирование общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности;

2) разработать дидактическое сопровождение данного процесса, включающее в себя методику обучения, комплекс упражнений, дидактические рекомендации по созданию продукта иноязычной читательской деятельности студентов бакалавриата;

3) выявить критерии и показатели сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности (см. параграф 1.3 диссертационного исследования).

Гипотеза опытно-экспериментального обучения такова: при использовании методики формирования общекультурных профессиональных компетенций обеспечивается развитие у студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», умения создавать продукт с опорой на прочитанные учебно-научные тексты. Иными словами, в ходе реализации разработанной нами методики обучающиеся приобретут и разовьют свою способность к созданию продукта своей учебной иноязычной читательской деятельности.

Данная гипотеза может найти свое подтверждение при реализации следующих **условий** организации опытно-экспериментального обучения:

- 1) если в нем примет участие достаточное количество студентов бакалавриата;
- 2) если будет достоверно обоснована статистическая неразличимость экспериментальной и контрольной групп;
- 3) если у студентов бакалавриата будут сформированы необходимые общекультурные профессиональные компетенции в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности;
- 4) если результаты этапов опытно-экспериментального обучения будут регулярно фиксироваться (фактически в ходе опытно-экспериментальной работы должно регулярно происходить отслеживание уровня развития умений студентов бакалавриата создавать продукт иноязычной читательской деятельности);
- 5) если будет избран корректный статистический метод для обработки полученных результатов.

На **этапе подготовки** эксперимента определялся состав экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп.

В процессе опытно-экспериментального обучения был использован дополнительный учебный материал к основному учебному пособию по английскому языку для бакалавров 1–2 курсов, который предусмотрен учебной программой на данной ступени обучения (см. Программу подготовки бакалавров по профилю «Музыкальное образование»). Данный материал представляет собой учебно-научные тексты профессионального и межкультурного характера с последующими заданиями. Предлагаемые студентам проблемные профессионально-коммуникативные задачи и предваряющие их упражнения составлялись на основе спроектированной методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности (см. параграф 2.2).

В начале диагностирующего этапа необходимо было определить исходный уровень владения иностранным языком, что позволило отбирать учебно-научную литературу музыкальной направленности в соответствии с этим уровнем (в нашем случае это уровень A2– B1).

С этой целью студентам первого курса был предложен тест на определение исходного уровня их языковых умений. Этот тест позволил выявить уровень владения студентами, только поступившими в вуз, во-первых, письменной речью, а во-вторых, устной монологической и диалогической речью. Мы исходили из того, что один из важнейших критериев проявления творческой индивидуальности студентов на занятиях по иностранному языку – степень владения разнообразными способами решения поставленных перед ними учебных задач. В частности, уровень развития языковой догадки на основе контекста.

Письменные задания диагностического теста позволили выяснить, насколько студенты бакалавриата умеют использовать языковой материал, знают грамматические нормы и правила. Например, умение задавать специальные вопросы, начинающиеся с заданных вопросительных слов, выявлялось с помощью такого задания: «Задайте, пожалуйста, вопросы к следующим утверждениям. Ваши вопросы помогут Вам лучше увидеть тот творческий потенциал, которым Вы владеете». У большинства студентов такого рода задания вызвали большой интерес, поскольку установка преподавателя на выполнение вариативных заданий позволяет будущим бакалаврам максимально реализовать свой творческий потенциал. Давались также задания на заполнение пропусков в нужной грамматической форме (предлагался выбор из четырех вариантов ответа). Например: «Если Вы прочтете этот небольшой текст о Девятой симфонии Бетховена, то поймете, о чём в нем идет речь, и сможете заполнить пробелы в предложениях».

Следующий этап опытно-экспериментального обучения – проведение **предварительной диагностики**, которая предусматривала определение исходного уровня сформированности у студентов бакалавриата общекультурных профессиональных компетенций, направленных на развитие умений создавать продукт иноязычной деятельности на основе учебно-научных текстов музыкальной направленности.

Данный уровень мы диагностировали по следующим параметрам:

1) наличие / отсутствие у студентов бакалавриата представлений об особенностях продуктивно-ориентированного профессионального иноязычного образования, возможных проблемах, которые могут возникнуть при создании собственного продукта. На данном этапе большинство студентов констатировало, что они не могут выбирать ключевую информацию из учебно-научных текстов по специальности, интерпретировать ее: «При чтении текстов на иностранном языке основной трудностью для меня является вычленение главной информации» (Ирина К., 1 курс, 2013 г.), «Нас не учили реферировать и составлять аннотации к текстам на русском языке, поэтому для меня сложно это сделать на английском языке» (Николай О., 1 курс, 2014 г.);

2) наличие/отсутствие у студентов бакалавриата специальных умений профессионально-ориентированной иноязычной деятельности (использования профессиональных и личностных стратегий и тактик читательской деятельности), необходимых для осуществления успешной профессиональной коммуникации в ситуации профессионального иноязычного общения педагогов-музыкантов. Лишь небольшой процент обучающихся (7 %) читают литературу на иностранном языке. 72 % первокурсников только выполняют задания, которые предлагает преподаватель. Большинство студентов (97 %) не знакомы с аутентичными учебниками по английскому языку; 98 % студентов не знают о ресурсах, которые предлагают различные Веб-сайты и соответствующие форумы для самостоятельного изучения иностранного языка, о том, что можно использовать Британский национальный корпус; 81 % обучающихся не пользуется услугами сети Интернет для поиска дополнительной литературы с целью расширения своего словарного запаса, уточнения некоторых понятий на английском языке: «К сожалению, даже в курсе профессиональной подготовки педагога-музыканта недостаточно внимания уделяется развитию умений создавать собственную информацию в виде текста рекламы или проекта, создавать авторский текст, определять свое отношение к прочитанному...» (Анна У., 1 курс, 2015 г.);

3) наличие / отсутствие у студентов бакалавриата понимания того, насколько важно овладеть умением создавать продукт иноязычной читательской деятельности для своего профессионального и личностного развития: «Я бы хотела чаще выступать с мультимедийными презентациями, которые помогли бы мне более четко выстраивать логику проведения урока музыки, предъявлять в наглядной форме учебный материал, но в процессе занятий по другим дисциплинам (кроме иностранного языка), нас специально не знакомили с алгоритмом их создания» (Светлана Т., 1 курс, 2014 г.).

На диагностирующем этапе был проведен посредством разработанной нами анкеты опрос первокурсников, направленный на выяснение у них уровня *мотивации* к изучению иностранного языка, понимания его значимости для успешной педагогической деятельности, осознания того, что иностранный язык в настоящее время является одним из важнейших компонентов в общекультурной подготовке бакалавра (см. приложение 1).

Анализ результатов анкетирования, наблюдение за учебным процессом и беседы со студентами бакалавриата и преподавателями показал, что мотивационный компонент формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта помогает обучающимся самореализоваться и в первую очередь выражается в совокупности смысловых установок и отношений, порождаемых желанием понимать иноязычную речь, свободно говорить на иностранном языке, творчески подходить к созданию определенных продуктов своей текстовой деятельности на изучаемом языке.

Отвечая на первый вопрос анкеты («Считаете ли Вы необходимым изучение иностранного языка как важного компонента своей профессиональной деятельности?») 47% студентов бакалавриата высказали свое положительное отношение к процессу изучения иностранного языка, однако большинство из опрошенных (68%) отметили, что в основном учат иностранный язык, чтобы ответить на занятия и получить положительную оценку. 32% первокурсников указали, что на занятиях по иностранному языку они стараются узнать что-то новое для себя, ранее им неизвестное, стремятся согласовать те или иные речевые

действия с партнерами по коммуникации, поделиться с другими полученной информацией.

Анкетирование студентов бакалавриата первого курса, обучающихся по профилю «Музыка», позволило установить, что более 80 % будущих бакалавров в начале обучения в вузе *не осознают важности изучения иностранного языка*. Первокурсники не понимают, что знание иностранного языка является необходимым компонентом гармоничного развития их личности, поскольку изучение иностранного языка – это не только способ приобретения новых знаний, но и возможность активизации всех мыслительных процессов, умственного развития в целом. Знания, полученные при изучении иностранного языка, являясь компонентом профессиональной эрудиции, расширяют возможности осуществления будущим педагогом-музыкантом успешной профессиональной деятельности как в научной, так и в производственной сфере.

Необходимо также изучить потребность студентов в общении, их желание использовать различные средства выражения мыслей. Большинство обучающихся (89 %) видят свою главную задачу в том, чтобы не допускать ошибок, и лишь немногие (17%) подчеркнули ценность содержания процесса общения на иностранном языке.

Анализ ответов первокурсников позволил установить, что при общем положительном отношении к изучению иностранного языка студенты не испытывают потребности в творческой иноязычной деятельности, не проявляют интереса к ней, редко выходят за пределы заданного, что и определило одну из основных проблем продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку. По результатам анкетирования были проведены беседы о важности и значимости иностранного языка в профессиональной деятельности, о важности развития творческих умений, позволяющих проектировать определенный результат читательской деятельности, что в дальнейшем сказалось на повышении мотивации к выполнению всех заданий в ходе формирующего этапа эксперимента.

Результаты проведенного опроса позволили нам сделать вывод о том, что не все студенты бакалавриата ориентированы на чтение учебно-научных текстов по специальности с целью создания собственного продукта иноязычной читательской деятельности (78% будущих бакалавров, обучающихся по профилю «Музыка», не готовы к такой деятельности); 85% студентов бакалавриата отмечают важность овладения стратегиями и тактиками продуктивно-ориентированного обучения. Анализ тестовых заданий, беседы со студентами бакалавриата и преподавателями иностранного языка показали, что существует ряд внешних факторов, мешающих продуктивно-ориентированному обучению, которые должны быть устранены. К ним относятся: несовершенство программ по практике речи для студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка»; игнорирование психолого-лингвистических закономерностей аргументированного иноязычного общения в теории и практике профессионального иноязычного образования (это проявляется, например, в неумении студентов аргументировано излагать свою точку зрения и т.п.); неразработанность требований к объему, характеру, структуре и содержанию продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку; отсутствие единой тематики для специалистов музыкально-педагогического профиля; несовершенство учебников и учебных пособий по английскому языку, в которых количество упражнений и их организация не способствуют развитию продуктивно-ориентированной речи обучающихся; неразработанность пошагового алгоритма соответствующей методики.

Будущим бакалаврам было предложено написать короткие эссе на тему: «Роль иностранного языка в моей будущей профессии», в которых необходимо было выразить свое отношение к изучению данного предмета. В качестве примера приведем некоторые эссе.

Ольга Т., 18 лет: «Диалог культур в наше время очень важен. Ты повышаешь свой интеллектуальный уровень и расширяешь горизонты общения через контакты с людьми других культур и «продвигаешь» свою собственную культуру во время зарубежных командировок, в ходе бесед с коллегами-

музыкантами из других стран. Это так интересно и увлекательно – изучать иное мировоззрение и идеологию».

Екатерина Ф., 17 лет: «...С восьми лет я изучаю английский язык. Меня никто не заставлял это делать, это было моё самостоятельное решение. Сейчас я уже неплохо владею языком. Люблю читать и мне хотелось бы читать в оригинале произведения музыкальной тематики. Думаю, это мне поможет узнать о тех педагогических приемах, которыми владеют мои зарубежные коллеги. Кроме того, читая тексты на английском языке, я тренирую свою память, у меня закрепляется английское произношение. Студенту музыкального факультета, который хорошо владеет иностранным языком, я думаю, предоставляются большие возможности: можно участвовать в международных музыкальных конкурсах, форумах и мастер-классах. Мне бы хотелось многого добиться в жизни, и поэтому знание английского языка мне необходимо. Я люблю путешествовать, и когда стану педагогом, обязательно постараюсь посетить немало стран. А английский язык относится к языкам международного общения».

Антон М., 18 лет: «Каждому современному человеку нужно изучать иностранный язык. На английском написано так много прекрасных книг, которые стоит почитать в оригинале! Кроме того, немало песен, музыкальных журналов и других объектов культуры создано на этом языке. Мы можем понять их без перевода, если преуспеем в изучении иностранного языка. Наши контакты с коллегами из других стран становятся всё шире. Сегодня практикуется обмен специалистами в разных сферах деятельности. Это ещё один важный аргумент в пользу того, что изучать английский язык необходимо. Это моя личная точка зрения, но думаю, что многие мои сокурсники меня поддержат».

Ксения О., 17 лет: «Я уверена, что занятия в вузе по иностранному языку имеют много плюсов, и мы (студенты) в любом случае должны стараться изучать разные языки. Можно назвать немало причин того, почему мы должны это делать. Во-первых, с усилением процессов глобализации нам приходится общаться все больше и больше с зарубежными коллегами. Но мы не можем это делать, не владея иностранным языком. Во-вторых, знание иностранного языка обогащает наши

знания и в других сферах, например, в области мировой художественной культуры, музыкальной психологии и педагогики, истории музыкального искусства. Наконец, если мы хотим быть современными, интеллигентными людьми, мы должны обладать разносторонними знаниями, в том числе владеть иностранным языком».

Владимир Р., 19 лет: «Международные и межкультурные компетенции в настоящее время – это важный ключ к экономическому и социальному успеху. Языковые компетенции помогают открывать новые рынки и дают преимущества в условиях конкуренции. Каждое образовательное учреждение в будущем станет выдвигать в качестве требования к своим педагогам владение одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного. Любой учитель в школе должен наладить личный контакт с зарубежными коллегами с целью обмена профессиональной информацией о школе, о современных технологиях преподавания своего предмета, о способах взаимодействия с учениками и их родителями, о приемах формирования ценностей у современного подростка. Для этого необходимо уметь читать статьи на языке оригинала. Кроме того, общаться с зарубежными коллегами намного проще, если владеешь информацией «из первых уст».

Светлана Д., 18 лет: «Любой учитель должен быть разносторонне развит, вне зависимости от того, какой предмет он преподает. И знание иностранного языка в этом может помочь. Если это, например, учитель информатики, то он может создать сайт своей школы на английском языке для общения ребят с иностранными сверстниками, а взрослых – с коллегами. Если это учитель музыки, то он может заняться с детьми разучиванием популярных и фольклорных песен на образцовом иностранном языке. Стоит отметить, что современные образовательные стандарты обязывают каждого учителя владеть хотя бы одним иностранным языком. Мой совет всем: изучайте английский!».

Результат опроса студентов относительно важности знания английского языка для будущего бакалавра по профилю «Музыка»

Число студентов, считающих, что знание английского языка открывает возможности для продолжения профессионального обучения за рубежом в контрольной группе (КГ) составило 32%; в экспериментальной группе (ЭГ) – 58%

(по результатам диагностического исследования на начало эксперимента по группе обучающихся в целом (общей группе – ОГ) этот показатель составил 18%). Знание английского языка может помочь получить работу за рубежом, – полагают в КГ 50% студентов; в ЭГ – 74% (по результатам диагностики в ОГ – 34%). На то, что знание английского языка открывает возможности для участия в большем количестве гастролей и мастер-классов, в КГ указали 42% опрошенных; в ЭГ – 67% (при результате ОГ – 27%). Знание английского языка поможет овладеть другой / смежной профессией, – отметили в КГ 13% обучающихся; в ЭГ – 57 % (в ОГ этот показатель составил 7%). О том, что знание английского языка не влияет на развитие музыкально-педагогической карьеры, в КГ заявили 23% студентов; в ЭГ – 3% (в ОГ – 38%). Успешное усвоение английского языка требует изучения не только самого языка, но и окружающего мира с его помощью, – считают 16% будущих бакалавров в КГ; в ЭГ – 95% (в ОГ – 5%).

Представим сводные результаты в виде диаграммы (см. рис. 2).

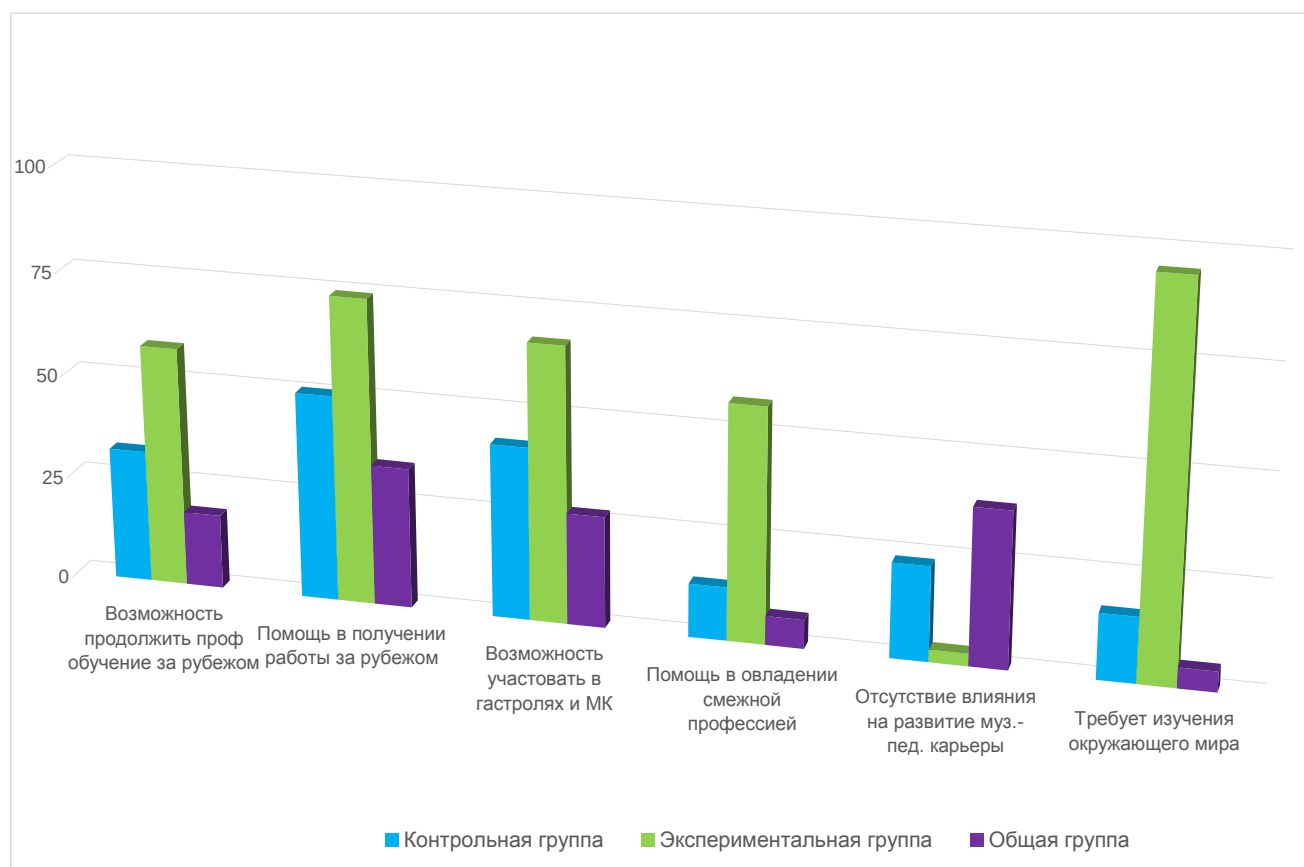


Рис. 2. Результат опроса студентов относительно важности знания английского языка для будущего бакалавра по профилю «Музыка»

На рисунке 2 показано, что большинство студентов ЭГ желают получать не только лингвистические знания, но и посредством английского языка изучать окружающий мир, а студенты КГ видят необходимость в владении английским языком для того, чтобы использовать его для работы за рубежом. Это свидетельствует о том, что учебная дисциплина «Иностранный язык» занимает важное место в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов.

Анализ работ студентов, содержащих решение пробных профессионально-коммуникативных задач, подтвердил сделанные выводы. На начальном (диагностирующем) этапе эксперимента у абсолютного большинства испытуемых (89 %) наблюдается отсутствие способности критически оценивать выбор стратегий и тактик изучения иностранного языка, необходимых для написания эссе, реферата, аннотации; для проектной деятельности; для создания мультимедийной презентации. Студенты бакалавриата испытывали значительные трудности при выборе адекватного варианта решения проблемы в заданной ситуации (69 %) и проведении аналитико-синтетической работы по его (решения) оценке (72 %).

Полученные результаты наглядно показывают, что студенты бакалавриата осознают значимость овладения необходимым комплексом общекультурных профессиональных компетенций, имеющих решающее значение для создания продукта собственной иноязычной читательской деятельности, творческого изучения иностранного языка на занятиях в вузе для специальных целей.

То есть диагностирующий этап опытно-экспериментального обучения обнаружил у студентов бакалавриата высокий уровень мотивации, наличие интереса к изучению иностранного языка и желания овладеть общекультурными профессиональными компетенциями. Проведенная диагностика выявила на начальном этапе низкий уровень сформированности профессиональных стратегий и тактик читательской деятельности у 96 % студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка».

С учетом описанных выше лингводидактических и психолого-педагогических основ формирования общекультурных профессиональных

компетенций были разработаны следующие **критерии**, позволяющие наиболее полно охарактеризовать эффективность предлагаемой методики:

1) **коммуникативно-профессиональный**: а) умение создавать творческий продукт своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию, эссе, рекламу, мультимедийную презентацию; б) умение применять полученную информацию при подготовке небольшого связного устного или письменного сообщения; в) умение строить в рамках пройденной тематики развернутый план эссе; г) умение фиксировать необходимую информацию в виде конспекта, тезисов, записей, плана на иностранном языке;

2) **когнитивный**: а) умение выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности; б) знание особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта; в) способность расширять свой терминологический словарный запас на иностранном языке в рамках изучаемой специальности;

3) **рефлексивный**: а) умение критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать из нее необходимую; б) умение выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и из других источников; в) умение оценивать информацию в области профессиональной деятельности педагога-музыканта, полученную из зарубежных источников;

4) **интегративный**: а) умение использовать межпредметные связи в процессе профессиональной иноязычной коммуникации; б) владение метазнаниями и универсальными учебными действиями; в) знание специфики межличностного общения музыкантов на основе осмысления культурных традиций как родной страны, так и стран изучаемого языка, а также разного рода инноваций, способов и образов поведения.

На основе указанных критериев нами была установлена статистическая неразличимость между студентами в КГ и ЭГ. Согласно правилам опытно-экспериментальной проверки, распределение исходных величин должно быть в пределах нормы. Для этого были подвергнуты обработке работы будущих

бакалавров, а также анализировались результаты опроса студентов первого курса (их участие в эксперименте было нами запланировано еще на подготовительном этапе работы).

Результаты, полученные на диагностическом этапе, были обработаны с помощью методов математической статистики. С этой целью в табличном процессоре MS Excel была построена математическая модель. Вначале требовалось установить закон распределения вероятностей оценок тестирования. По итогам вычисления числовых характеристик положения выборок были получены значения, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Исходные данные по критериям сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта у студентов ЭГ и КГ

Критерии	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	Среднее значение M_x	Мода Mo_x	Медиана Me_x	Среднее значение M_x	Мода Mo_x	Медиана Me_x
Коммуникативно-профессиональный	2,80	2,00	3,00	2,87	3,00	3,00
Когнитивный	2,67	2,00	2,00	2,73	3,00	3,00
Рефлексивный	2,67	3,00	3,00	2,60	3,00	3,00
Интегративный	2,27	2,00	2,00	2,33	3,00	2,00

Поскольку значения показателей M_x , Mo_x и Me_x близки, можно предположить, что распределение находится в пределах нормы. Для проверки этой гипотезы мы воспользовались критерием согласия χ^2 , который вычисляется по формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(M_i - np_i)^2}{np_i}$$

Чтобы исключить ошибки при усреднении, требовалось провести расчет по всем полученным выборкам и после этого рассмотреть максимальные значения функции χ^2 из пяти исходных выборок. Критическим для уровня значимости $\alpha=0,01$ и при пятибалльной системе оценки студентов ($m=10-3=7$) является значение $\chi^2_{кр}=18,5$. Полученные значения меньше критического уровня $\chi^2_{кр}=1$ и $\chi^2_{эг}=1$. Это позволяет нам утверждать, что распределения рассматриваемых выборок удовлетворяют нормальному закону с вероятностью ошибки $\alpha=0,01$.

Средние значения результатов тестирования в контрольной и экспериментальной группах имеют определенные расхождения (см. таблицу 5). Это дает основание для того, чтобы усомниться в статистической неразличимости студентов контрольной и экспериментальной групп. Необходимо установить, можно ли считать это расхождение случайным, или же оно является значимым. Выдвинем гипотезу о том, что данное расхождение случайно, то есть истинные средние значения совпадают. Для проверки этой гипотезы воспользуемся z-тестом:

$$Z = \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{\sqrt{D(\bar{X} - \bar{Y})}} = \frac{(\bar{X} - \bar{Y})\sqrt{n}}{\sqrt{\sigma^2_X - \sigma^2_Y}}.$$

Вначале по таблицам определим критическое значение z_{α} для уровня значимости $\alpha=0,01$ ($P(|Z| > z_{\alpha}) = 1 - 2\Phi_0(z_{\alpha}) = \alpha$), которое $= 2,58$.

Вычисленные значения для каждого вида контроля $Z_1=0,28$, $Z_2=0,18$, $Z_3=0,11$, $Z_4=0,03$, $Z_5=0,02$ (КГ) и $Z_1=0,34$, $Z_2=0,2$, $Z_3=0,11$, $Z_4=0,05$, $Z_5=0,03$ (ЭГ) не лежат в критической области, то есть неравенство $|Z_n| < z_{\alpha}$ выполняется для всех Z .

Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что выдвинутая гипотеза не противоречит материалу наблюдений. Вероятность ошибки составляет всего 0,01.

Итак, нами было установлено, что исходные величины удовлетворяют нормальному распределению в контрольной и экспериментальной группах и

созданные выборки принадлежат одной и той же популяции (это отражено в диаграмме на рис. 3).

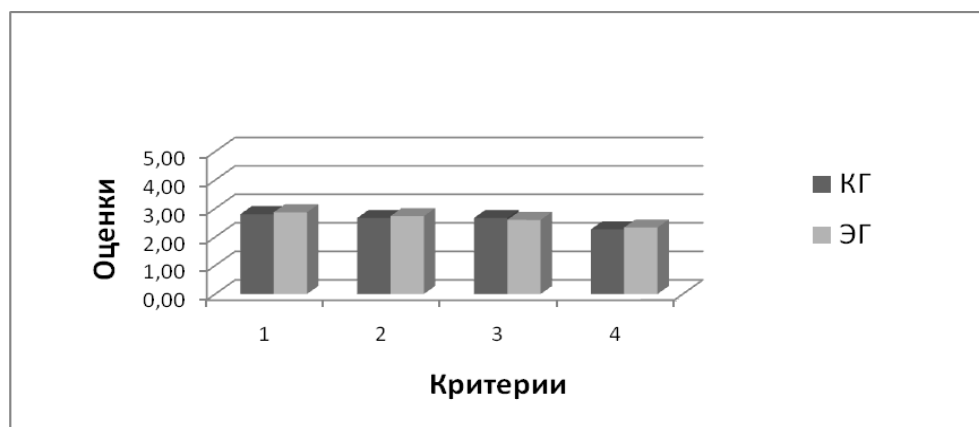


Рис. 3. Результаты диагностики уровня знаний и умений обучающихся

Представленные на рисунке 3 данные отражают незначительную различимость в результатах, которые были получены в экспериментальной и контрольной группах. Убедившись в нормальном распределении исходных величин в этих группах, мы перешли к следующему этапу опытно-экспериментального обучения.

Таким образом, диагностирующий этап опытно-экспериментального обучения подтвердил гипотезу исследования о необходимости разработки авторской методики, которая позволила бы более успешно формировать общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности. С учетом выявленных проблем на указанном этапе предлагается поэтапная технология формирования вышеуказанных компетенций, чему посвящен следующий параграф нашего исследования.

2.2 Авторская методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности

Наше исследование посвящено формированию общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности. В связи с многоаспектностью и многоуровневостью данного понятия создадим методику продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», на основе которой раскроем сущность рассматриваемого феномена. Особенность методики продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку студентов бакалавриата вышеуказанного профиля подготовки заключается в том, что на ее основе студенты будут способны создавать определенный продукт в виде эссе, реферата, аннотации, мультимедийной презентации, творческого проекта и т.п. В данном параграфе будет описан данный процесс.

Авторская методика представляет собой педагогическую технологию, в которую входят теоретические основы (подходы и принципы), описанные в I главе нашего диссертационного исследования, а также дидактическую совокупность средств и методов, позволяющих успешно реализовать поставленную цель – формирование общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта на основе иноязычной читательской деятельности.

Что касается поэтапной работы с учебно-научным текстом в процессе формирования указанных компетенций, то она является одной из наиболее продуктивных технологий обучения.

На основе педагогических теоретических работ [Беспалько 1989, Подымова, Сергеева, Сороковых 2011, Richards 1987 и др.] и разработанной модели формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности

нами создана авторская методика, которая состоит из двух циклов и этапов. Рассмотрим ее подробно.

ПЕРВЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЦИКЛ – технология продуктивно-ориентированного обучения читательской деятельности, которая представляет собой алгоритм, состоящий из четырех этапов: *диагностирующего; экспозиции текста (мотивирующего); текстового; этапа контроля понимания учебно-научного текста.*

1. Диагностирующий этап

Цель данного этапа – диагностировать уровень сформированности лексико-грамматических навыков, уровень владения английским языком (А-1, А-2, В-1), степень мотивированности студентов на профессиональную деятельность педагога-музыканта.

Основные методы исследования на данном этапе были следующие: анкетирование, диагностирование, тестирование, беседы, наблюдение, анализ творческих работ студентов бакалавриата (выводы по данному этапу см. в параграфе 2.1).

2. Этап экспозиции текста (мотивирующий)

Цель данного этапа – дифференцировать языковые единицы и речевые образцы, узнавать их в учебно-научном тексте, овладеть различными структурными материалами и языковой догадкой с целью формирования навыков прогнозирования. Например:

- *Упражнения, направленные на узнавание слова по формальному признаку:*

1. Look at the highlighted words and identify parts of speech. (Определите по формальным признакам, какой частью речи являются выделенные слова (tenderly; section; moderate; instrumental)).

2. Read the following words and say which words they are derived from. (Прочитайте предложенные вам слова и определите, от каких слов они были образованы).

- *Упражнения, направленные на узнавание слова по его семантическому признаку:*

1. Complete the gaps with appropriate words. (Заполните пропуски подходящими по смыслу словами).

2. Find synonyms and antonyms for the following words (quiet; rapid; modern; distinct). (Найдите синонимы, антонимы к данным словам).

3. Read the text and note down all the words denoting things, actions etc. (Прочитайте текст и выпишите из него слова, обозначающие действия, предметы и т. д).

4. Find words in the text that relate to the subject matter. (Выберите из предложенного вам для чтения текста лексику, которая относится к изучаемой теме).

- *Упражнения, направленные на различение грамматических явлений:*

1. Note down studied phenomena and group them. (Выпишите из текста изучаемые явления и сгруппируйте их).

2. Note down sentences with the given grammatical form. (Выпишите предложения с данной грамматической формой).

3. Explain the use of the given grammatical form. (Объясните употребление данной грамматической формы).

- *Упражнения для обучения работе со словарной статьёй:*

1. Find the following word in the dictionary. (Быстро сориентируйтесь в корпусе словаря и найдите указанное слово).

2. Define the meaning of a compound word by its parts. (Определите значение сложного слова по его элементам).

3. Replace the grammatical form of the word from the text with its initial (dictionary) form. (Замените использованную в тексте грамматическую форму слова исходной).

- *Упражнения, направленные на прогнозирование содержания читаемого текста:*

1. Read the title of the text and tell what it is about. (Прочтите заглавие и скажите, о ком (чём) будет идти речь в данном тексте). Например: «Relation of Jazz to American Music» [Прошкина 2005: 151].

2. Read the first sentences of the paragraphs and anticipate the upcoming issues in the text. (Прочтите первые предложения абзацев и укажите, какие вопросы будут рассматриваться в тексте).

- *Предтекстовая ориентировка читающего:*

1. Answer the questions before reading the text. (Ответьте на предтекстовые вопросы).

2. Decide if the statements are true or false. (Определите верные и неверные утверждения).

3. Текстовый этап

Исходя из позиции Б.М. Теплова, который в своем научном исследовании «Психология музыкальных способностей» писал: «Восприятие музыки во всей глубине и содержательности возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки, средств познания. Мир музыкальных образов не может быть до конца понят «сам из себя» [Теплов 2003], целью данного этапа явилось развитие умений работать с учебно-научным текстом и использовать различные приёмы извлечения информации, обучение студентов бакалавриата следующему: вычленять из текста смысловую информацию, оценивать содержание текста и интерпретировать его, формировать определенные общекультурные профессиональные компетенции, связанные с непосредственной деятельностью музыканта. Например:

- *Упражнения на свёртывание текста:*

1. Find informative parts in the sentence or in a group of sentences. (Найдите в предложении или группе предложений элементы, несущие важную информацию).

2. Put the sentences of the paragraph in order of their importance. (Расположите предложения абзаца по степени важности информации).

3. Shorten the sentences, paragraphs, some text snippets eliminating insignificant information. (Сократите отдельные предложения / абзацы / некоторые фрагменты текста, исключив из него несущественную, неважную информацию).

- *Упражнения, направленные на реконструкцию предложенного текста:*

1. Use the example to make sentences from the given keywords. (Составьте по образцу из предложенных ключевых слов новые предложения).

2. Rearrange sentences in accordance with a pattern. (Расположите разрозненные предложения в соответствии с предлагаемой схемой).

3. Compress the text using 10 sentences out of 20 suggested. (Составьте сокращённый вариант текста (не более 10 предложений), выбрав главную информацию из предложенных 20).

- *Упражнения, предполагающие перефразирование:*

1. Replace the following word with a synonym. (Замените слово синонимом по образцу).

2. Replace the following words with the definitions. (Замените слова дефиницией (описанием)).

3. Instead of using active voice write passive sentence and vice versa. (Преобразуйте действительный залог в страдательный и обратно по образцу).

4. Decide on a suitable order for the items of the plan according to the tenor. (Расположите разрозненные пункты плана в соответствии с содержанием).

5. Make up a story according to the plan. (Воспроизведите текст по плану).

- *Упражнение на обобщение материала:*

1. Come up with the review of the text. (Составьте резюме на основе содержания предложенного текста).

4. Этап контроля понимания учебно-научного текста

Цель данного этапа – определить способность студентов бакалавриата понимать содержание учебно-научного текста за определенный период; подготовить будущих педагогов-музыкантов к иноязычной профессиональной деятельности; выявить эффективность приемов обучения иностранному языку,

выявить трудности и недочеты в работе студентов для внесения корректировки в предлагаемую методику.

Существует немало разновидностей вопросов, направленных на выявление понимания читаемого текста. Возможны вопросы к тексту, предполагающие в ответе цитату, отгадку, свободный ответ, вытекающий из содержания текста, но в самом тексте не имеющийся. При постановке вопросов к тексту важно подчеркнуть, что речь идет не о вопросах к отдельным членам предложения, а к фактам или мыслям, которые можно взять из текста в готовом виде. Цель данного приема – обеспечить более глубокое осмысление содержания текста и в связи с этим пересмотр уже сложившихся знаний и представлений. Решению этой задачи способствуют следующие типы вопросов:

What is this text about? – О чем этот текст?

What do I already know about it? – Что я уже об этом знаю?

What exactly does this text say about it? – Что именно в данном тексте говорится об этом?

How is it associated with the information I already knew? – Как это связано с уже знакомой мне информацией?

What did I learn from this text? – Что нового я узнал из этого текста?

What surprised me most? – Что поразило меня больше всего?

Анализ перечисленных типов вопросов показывает, что некоторые из них могут быть поставлены сразу же после знакомства с заглавием, другие возникают в процессе чтения, а третьи могут быть заданы только после ознакомления со всем текстом.

Степень сложности вопроса зависит от подготовленности обучающихся и от трудности конкретного текста. Поскольку основная задача постановки таких вопросов состоит в том, чтобы студент бакалавриата лучше вдумывался в содержание учебно-научного текста, искал связи между текстом и внетекстовой действительностью, допускается постановка вопросов и ответы на них на родном языке в случае, если у студента уровень владения английским языком ниже B1. Однако стремление обеспечить большой объем практики письменного общения

на иностранном языке заставляет использовать малейшую возможность для такой практики. Опираясь на учебно-научный текст, следует попытаться поставить вопросы (или хотя бы какую-то часть из них) и ответить на них на английском языке.

Практика показывает, что *успешность контроля* зависит также от удачно выбранных для этого *приемов контроля*. К их числу относятся: перевод на родной язык, письменная постановка вопросов к тексту и ответы на вопросы преподавателя, тестирование с целью выяснения понимания с помощью выбора из ряда данных утверждений тех, которые соответствуют тексту и т.п. Важно выбрать такой прием контроля, который позволяет увидеть, справляется ли студент бакалавриата с трудностями, возникающими при работе с текстами данного типа, находит ли имеющиеся в них опоры.

Приведем примеры упражнений, предполагающих контроль понимания обучающимися содержания прочитанного ими текста.

- *Упражнения на выявление темы текста:*

1. Identify the words that convey a subject in the paragraph, in a sequence of paragraphs, in the text. (Выявите слова, выражающие тему в абзаце, в нескольких абзацах, сложном синтаксическом целом, во всем тексте).

2. Find general words and define the subject. (Найдите обобщающие слова и сформулируйте тему).

- *Упражнения на передачу сюжета:*

1. Estimate significance of a referred event or an episode for the plot development. (Оцените значение указанного события или эпизода в развитии сюжета).

2. Identify the most significant events and/or episodes in the text. (Найдите в тексте наиболее важные эпизоды и / или события).

- *Упражнения, развивающие у обучающихся умение давать характеристику литературным персонажам:*

1. Point out the author's descriptions. (Выделите авторские характеристики).

2. Answer the questions to the text fragments. (Ответьте на вопросы к фрагментам текста).

3. Make questions to the text fragments. (Поставьте вопросы к фрагментам текста).

4. Comment upon the author's description of the characters. (Прокомментируйте авторскую характеристику персонажей).

5. Give characters' description of your own. (Дайте свою характеристику героям).

Среди этих заданий можно выделить такие, которые наиболее всего направлены на развитие у обучающихся навыков монологической речи и коммуникативного высказывания:

1. Прочитайте текст, определите предложения или фрагменты текста, в которых содержится главная информация.

2. Определите характер информации (интересная, полезная, важная, неинтересная).

3. Какие факты в тексте представляются наиболее интересными?

4. Найдите фрагменты текста (или отдельные предложения), в которых содержится оценка автором событий, поступков героев, фактов.

5. Дайте критическую оценку поведению действующих лиц, позиции автора в изображении событий, фактов, героев.

6. Подберите конкретные факты из текста по интересующему вас вопросу.

7. Выскажите своё мнение о прочитанном.

На основании всего сказанного выше можно сделать вывод о том, что в рамках данного цикла необходима правильная пошаговая организация читательской деятельности студентов и важным этапом работы является контроль и самоконтроль понимания обучающимися учебно-научных текстов. Для того чтобы такой контроль выполнил свое предназначение, а именно показал студенту, какого уровня обученности ему удалось достигнуть, сделал очевидным для преподавателя, достиг ли он желаемого результата или нет, следует правильно организовывать весь данный дидактический цикл.

ВТОРОЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЦИКЛ – технология создания творческих продуктов на основе чтения учебно-научных текстов.

Данный цикл состоит из двух этапов: 1) *продуктивного*, включающего в себя следующие наиболее важные продукты как результаты творческой деятельности: профессиональный словарь педагога-музыканта, вторичные иноязычные тексты (конспект, реферат, аннотация, эссе), креативные письменные работы (реклама музыкального произведения, концерта, мероприятия и т.п.), творческие проекты, мультимедийную презентацию; 2) *этапа коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля*, позволяющего студентам бакалавриата выстраивать логическую цепочку своих достижений, систематизировать полученный опыт, оценивать свои успехи, результаты читательской деятельности. Данный этап включает в себя портфолио, рефлексия и саморефлексию студентами собственных достижений.

5. Продуктивный этап

Цель данного этапа – развитие у обучающихся продуктивно-ориентированных умений читательской деятельности; раскрытие творческого потенциала студентов бакалавриата, обогащение их общекультурного кругозора; развитие их коммуникативных качеств, поликультурного мышления; расширение системы ценностей; развитие умения ориентироваться в контексте; процесс саморазвития.

Разработка многих творческих продуктов на данном этапе носит междисциплинарный характер и связана не только с изучаемым языком, но и с историей музыки, культурологией, литературой, эстетикой, философией, психологией, педагогикой [Борисова 2012: 127–128]. Таким образом, студенты получают определенные метазнания.

В рамках нашего исследования были определены следующие наиболее значимые продукты творческой читательской деятельности.

I. Создание профессионального словаря педагога-музыканта

Словарь соответствует профессиональным потребностям педагогов-музыкантов, включает в себя тщательно отобранную профессиональную музыкально-педагогическую терминологию и предполагает:

а) отбор слов по тематическому принципу (владение терминологией ведения урока музыки, терминологией оценивания результатов обученности учащихся на уроке музыки и т.д.).

б) отбор слов на основе следующих специфических принципов: *принцип функциональности*, в соответствии с которым усвоение новых лексических единиц и грамматических структур происходит в тесной связи с их функциями в речи; *принцип соответствия уровню обучения*, поскольку одной из ключевых особенностей создания словаря как продукта текстовой деятельности является его направленность на конкретный тип пользователя (в нашем случае это студент бакалавриата, обучающийся по профилю «Музыка») и этап обучения; *принцип сочетаемости*, который предполагает отбор слов, образующих сочетания с другими лексическими единицами (*sing in tune* – ‘петь чисто’; *sing flat* – ‘петь фальшиво’; *sing in chorus* – ‘петь хором’); *принцип частотности*, согласно которому словарь включает только такие лексические единицы, которые относятся к высокому рангу частотности; *принцип учета профессиональной коммуникативной направленности обучения иностранному языку* [Сороковых 2014].

в) отбор и разграничение основных категорий лексики (общеупотребительной и общепрофессиональной) для обеспечения профессионализации обучения студентов бакалавриата на начальном этапе в неязыковом вузе.

г) разработка микроструктуры словаря – профессионального вокабуляра педагогов-музыкантов [Орлова 2011].

II. Создание вторичных иноязычных текстов на материале аутентичной информации

Задача – поиск информации, чтение электронных текстов, моделирование различных процессов, создание вторичных текстов. Например:

- *Упражнения для создания конспектов:*
 - ✓ на составление тезисов;

✓ на составление информативного конспекта смешанного типа (совмещающий подробное и краткое конспектирование);

✓ на составление сводного информативного конспектирования;

✓ на составление выборочного конспекта (подробного и краткого).

• *Упражнения для создания рефератов:*

✓ на логическое деление текста на коммуникативные блоки;

✓ на перегруппировку ключевой информации в тексте с нелинейным расположением лексико-тематических цепочек.

• *Упражнения для создания аннотаций:*

✓ на обобщение ряда фактов;

✓ на выделение ключевого фрагмента;

✓ предполагающие: написание параллельных сцен и разных вариантов; изменение действия, а также места и времени развертывания событий.

• *Упражнения для создания эссе, требующие:*

✓ раскрытия темы эссе;

✓ структурирования аргументативного текста эссе;

✓ построения аргументативного плана к нему;

✓ составления аргументативного абзаца к тексту;

✓ лингвистического оформления эссе;

✓ формулирования к нему введения и заключения;

✓ комбинирования обучающимися различных умений, полученных в процессе написания эссе (см. приложения 2, 6).

III. Создание креативных письменных работ (музыкальной рекламы)

Создание творческих работ студентами бакалавриата связано с развитием у них умений креативного письма: в процессе творческой переработки исходного текста студенты бакалавриата, используя образец оформления высказываний, выражают собственные мысли и эмоции. Составление креативных заданий предполагает продуцирование обучающимися собственных текстов, например, создание рекламы музыкального произведения, концерта, мероприятия и т.п., которое предполагает следующие действия:

а) снятие грамматических и лексических трудностей, возникших при первом прочтении рекламного текста (преподаватель разъясняет студентам бакалавриата сущность креативного письма, а также основные этапы работы с рекламным текстом, знакомит обучающихся с критериями оценивания их работы);

б) знакомство студентов бакалавриата со спецификой рекламного текста, типами таких текстов (посредством заданий и вопросов преподаватель выясняет степень готовности студентов к работе с рекламными текстами);

в) преподаватель организует работу с готовыми рекламными текстами (студенты читают их и выполняют перевод);

Например, предлагается такое задание:

– Прочитайте и переведите следующий текст: «Реклама – ни наука, ни искусство»;

– Проанализируйте рекламу, предлагаемую по ссылкам на сайтах, отмеченных под буквами а) и б):

а) <http://www.creativeadawards.com/become-someone-else-4/>

б) <http://www.creativeadawards.com/dirty-bomb/>

– Проанализируйте предложенную вам рекламу. Вначале перейдите по ссылке на сайт, потом ответьте на следующие вопросы:

а) <http://www.creativeadawards.com/the-worlds-premice-light/>

б) <http://www.creativeadawards.com/check-into-another-world/>

1. Какого контингента это касается?

2. Какую информацию хотят донести?

3. Как Вы думаете, эффективна ли эта реклама? Ваш ответ обоснуйте.

г) преподаватель подготавливает и предлагает обучающимся тест, направленный на контроль понимания содержания рекламы, к примеру:

– Протестируйте Ваши знания, касающиеся раскрытия понятий из сферы рекламы.

д) создание авторской рекламы. Например:

– Представьте, что Вы как учитель музыки участвуете с классом в музыкальном конкурсе и Вам необходимо проанонсировать Ваше выступление. Создайте описательный текст, слоган и афишу для вашего концерта.

– Составьте рекламу концерта / мастер-класса таким образом, чтобы информация привлекла внимание потенциального зрителя. Подумайте, на какой социокультурный сектор будет рассчитана Ваша реклама.

IV. Творческие проекты представлены как креативные задания.

Студенты бакалавриата выполняют индивидуальные проекты на музыкальные и музыкально-педагогические темы («Исторические традиции и современные проблемы музыкального образования», «Новые тенденции в музыкальной педагогике», «Создание первых русских консерваторий, их роль в развитии музыкального образования» и др.), которые включали серию интервью с последующим обобщением и представлением результатов в устной или письменной форме; создание короткометражного фильма, брошюры.

В опытно-экспериментальном обучении студентов бакалавриата мы ориентировались на такие виды проектов, как:

- сценарные и игровые (написание сценариев концерта или спектакля и их реализация в рамках внеурочной воспитательной деятельности);
- издательские (написание статей педагогической направленности в печатные и электронные СМИ в рамках подготовки к аттестации учителя музыки);
- авторские (презентация о композиторе, его произведении; проведение и написание интервью с творческими деятелями / педагогами; создание видеороликов на музыкальные темы, например, «The story of the Beatles», «Electronic and Computer music», «Points about Rock» и др.).

К некоторым проектам привлекались студенты бакалавриата из разных групп, с разных факультетов. Например, студенты факультета культуры и музыкального искусства плодотворно сотрудничали со студентами других профилей – пианистами, композиторами, журналистами. В результате такого сотворчества появлялись новые стихи, песни, музыкальные обработки, презентации, доклады (см. приложение 3).

V. Мультимедийная презентация как продукт читательской деятельности

В рамках своей профессиональной деятельности учитель музыки должен уметь создавать и использовать мультимедийные презентации на уроках и во внеурочной деятельности. Следовательно, процесс и содержание обучения иностранному языку студентов бакалавриата по профилю «Музыка» предлагается оптимизировать за счёт внедрения мультимедийных презентаций, являющихся эффективным средством продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку [Клевцова 2003] и подготовки учителя музыки к профессиональной деятельности.

Создание мультимедийных презентаций в качестве опор для развития у обучающихся умений и навыков профессионально ориентированного общения педагога-музыканта предполагает определенную последовательность.

Первый шаг – *подготовительный*. На данной стадии рекомендуется провести предварительную подготовку студентов бакалавриата к чтению специально отобранных оригинальных учебно-научных текстов музыкальной направленности на английском языке (на материале сокращённых вариантов или упрощённых текстов, на основе которых необходимо создать презентацию).

Образцы заданий:

1) «Read a short dialogue. Identify who is a musician's conversation partner». – «Прочитайте микродиалог. Определите, кем является собеседник музыканта»;

2) «Read the article in a professional journal. Identify the typical problems related to the organizing a concert». – «Прочитайте статью в специализированном журнале («BBC Music Magazine», «Musical America», «Early Music Oxford Journals» и др.). Определите характерные проблемы, связанные с подготовкой концерта».

Второй шаг – *использование и распространение основной информации*.

В нашем случае мы используем сведения, которые получают студенты бакалавриата при чтении учебно-научных текстов музыкальной направленности. Обучающимся необходимо выбрать из них слова и предложения, которые содержат главную информацию, представленную графически и служащую опорой

для подготовки письменного текста, презентации или используемую в ходе проектной деятельности.

Третий шаг – разработка сценария мультимедийной презентации. В процессе создания плана сценария и при составлении к мультимедийной презентации текстового сопровождения необходимо соблюдать *следующие основные принципы:*

- презентация должна быть доступной, краткой и композиционно целостной;
- продолжительность презентации со сценарием не должна превышать 10–15 минут;
- для демонстрации следует подготовить не более 10–15 слайдов (причем показ одного слайда занимает не более одной минуты, к тому же должно отводиться время на ответы, если у слушателей возникнут вопросы).

Создание учебной мультимедийной презентации предполагает следующую очередность действий:

- 1) разбивка материала на смысловые части – модули; осуществляется подбор соответствующей формы выражения для каждого из модулей и предъявление (согласно содержанию) заголовков разделов, текстов, таблиц, рисунков, графиков, звукового и видеоряда и т.п.;
- 2) моделирование познавательной деятельности обучающихся при изучении ими определенного раздела, а также использование полученных результатов в процессе его составления (нужно определить последовательность перехода от одного слайда к другому).
- 3) создание портфолио; проектирование разнообразных способов закрепления знаний и навыков; осуществление обратной связи (подбор контрольных вопросов, заданий для моделирования, учебных задач, разработка подсказок (help), а также способов анализа ответов, составление реплик-ответов на типичные неправильные ответы и т.д.);
- 4) создание рисунков, составление текстов, схем, таблиц, чертежей, подготовка видеоряда, согласно требованиям эргономики; компоновка модулей.

Четвертый шаг – создание дизайна презентации. Содержание учебно-научного текста занимает в общем объеме презентации не более 15%. Следующий элемент – основное письменное сообщение; ему отводится самая большая часть презентации. Каждый кадр мультимедийной презентации должен быть проиллюстрирован. Дизайн презентации обязательно должен соответствовать общей концепции учебно-научного текста, следует избегать перегруженности в кадрах, выдерживать единое графическое решение и т.д.

Пятый шаг – подготовка выступления с учетом следующего порядка:

- 1) изучение структуры выступления;
- 2) поиск разных форм и способов общения с аудиторией, выбор соответствующих средств коммуникации;
- 3) учет возрастных особенностей аудитории;
- 4) согласованность разделов презентации с проявлением внимания со стороны аудитории.

Более подробная информация о создании презентации представлена в методических рекомендациях (см. приложение 5).

6. Этап коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля

Цель данного этапа – развить у студентов бакалавриата способности: а) осмысливать собственный опыт для того, чтобы прийти к новому пониманию; б) «пропускать» материал через свой внутренний мир; в) использовать методы критического анализа изучаемого учебно-научного текста; г) использовать эффективные познавательные стратегии в продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, которые соответствуют индивидуальному когнитивному стилю студента бакалавриата; д) готовность «действовать по ситуации» и адекватную самооценку в связи с реальными творческими достижениями.

Необходимость выделения коммуникативно-когнитивного этапа в нашей методике связана со сложной и многогранной читательской деятельностью студентов бакалавриата, которая основана на активизации многих

познавательных процессов и поэтому этап контроля и самоконтроля при овладении языковыми средствами и речевыми действиями важен в нашей авторской методике. Этап коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля обеспечивает овладение студентами бакалавриата приемами учения и самообучения, которые позволяют адекватно, оперативно и оптимально решать учебные задачи вплоть до планирования всего обучения иностранному языку и самоконтроля, что является, на наш взгляд, необходимым условием продуктивно-ориентированного обучения.

Как было сказано выше, данный этап включает в себя портфолио, рефлексию и саморефлексию собственных достижений. Рассмотрим их подробнее.

I. Языковое портфолио

Создание языкового портфолио как продукта построения индивидуальной образовательной траектории достижений студента является эффективным средством обучения, развития и саморазвития будущих бакалавров.

Технология портфолио позволяет выявить позитивную динамику в подготовленности студентов и помогает обучающимся проявить активность в усвоении знаний, повысить уровень их компетентности, степени освоения коммуникативных, интеллектуальных и профессионально-педагогических умений.

Портфолио – это своеобразный отчет о реализованной деятельности, который показывает, как студент рассуждает, что подвергает сомнению, как анализирует, синтезирует, воспроизводит и создает, как обучающийся взаимодействует с другими людьми на эмоциональном, интеллектуальном и социальном уровнях (рефлексия).

Портфолио – форма контроля и оценки достижений обучающихся, анализа и оценки уровня обученности студентов; это модель оценивания, которая в большей степени, чем традиционная, нацелена на выявление:

- 1) объективно существующего уровня владения студентами умениями и навыками читательской деятельности;
- 2) трудностей в усвоении письменной речи;

- 3) уровня сформированности речевых умений и направлений их совершенствования посредством внесения в учебный процесс определенных корректировок;
- 4) положительных мотиваций к творческому изучению студентами иностранного языка в условиях неязыкового вуза;
- 5) уровня развития когнитивной деятельности студентов бакалавриата;
- 6) критического отношения обучающихся к читательской деятельности.

В ходе составления и использования портфолио как механизма формирования общекультурных профессиональных компетенций студенты бакалавриата проходили определенные последовательные этапы (шаги).

Шаг 1. Мотивация и целеполагание. Вначале студенты определяли цели использования учебного портфолио. Обучающимся задавали ряд вопросов, обсуждение которых выступало их содержанием работы на этом шаге:

1. Нужно ли и целесообразно ли использование портфолио в процессе обучения иностранному языку?
2. Останется ли портфолио у студентов бакалавриата после его подготовки и представления?
3. Будет ли касаться портфолио только одной темы или охватит весь учебный курс обучения английскому языку для специальных целей?
4. Будет ли использоваться портфолио в качестве итоговой проектной работы?
5. Будет ли применяться студентами портфолио в качестве рефлексии своего профессионального становления?

Шаг 2. Разработка содержания материалов, предназначенных для портфолио, в ходе продуктивно-ориентированного обучения читательской деятельности. Студентам бакалавриата предложили поразмышлять над вопросами относительно содержания их будущего портфолио, а именно:

1. Будет ли оно включать все изучаемые темы в рамках предложенной программы?

2. Какие виды заданий целесообразно включить в портфолио с целью достоверного измерения уровня сформированности у студентов бакалавриата, обучающегося по профилю «Музыка», общекультурных профессиональных компетенций?

3. Должны ли в портфолио содержаться комментарии преподавателей?

4. Нужна ли в помощь студенту дополнительная информация (памятки, инструкции, методические рекомендации) после усвоения пройденного материала?

5. Должны ли все разделы портфолио быть заполнены?

6. Какие обязательные моменты должны содержаться в портфолио (результаты тестов, контрольных работ, анкетирования, описание хода решения учебных задач, аудио и видеозаписи на электронных носителях и т.д.)?

Содержание и процесс составления учебного портфолио студента отражают уровень сформированности общекультурных профессиональных компетенций и умений студента бакалавриата в процессе его подготовки к будущей профессиональной музыкально-педагогической деятельности, а именно:

- *читательской компетенции* (способности к пониманию письменных текстов музыкальной направленности и их осмыслению, к использованию содержания таких текстов ради достижения профессиональных и личностных целей; способности к читательской деятельности и к межличностному читательскому общению, которые определяют характер удовлетворения многообразных читательских потребностей обучающихся; овладение профессиональными умениями и навыками, а также способами познавательной читательской деятельности, которые обеспечивают успешное изучение студентами иностранного языка);

- *информационной компетенции* (умения получать информацию и использовать с этой целью современные информационно-коммуникационные технологии; умения отбирать информацию, обрабатывать ее и оценить с точки зрения достоверности и достаточности при решении практических и учебных

задач; умения накапливать знания на основе полученной информации и использовать их в своей профессиональной деятельности в других сферах);

- *коммуникативной компетенции* (формирования у обучающихся умений учебного сотрудничества; воспитания желания принимать участие в учебном диалоге, коллективно обсуждать предположения, проблемы; знания важных правил общения, умения соотносить эти правила с конкретной речевой ситуацией – с так называемым «коммуникативным локусом»);

- *профессионально-педагогической компетенции* (понимания теоретических основ профессии музыканта; владения искусством преобразования музыкального искусства и педагогической науки в средство формирования музыкальной культуры личности обучающегося; знания специального подязыка, выражающегося в совокупности приёмов формализации научных знаний в данной научной области);

- *социокультурологической компетенции* (усвоения способов приобретения социокультурологических, социолингвистических знаний из разных источников, в том числе и за пределами вуза; знания специфики межличностного общения; наличия у студентов бакалавриата системы необходимых духовно-нравственных ценностей, которые позволяют формировать у обучающегося как общую культуру, так и внутренний мир);

- *рефлексивной компетенции* (предполагающей умение проектировать индивидуальный образовательный маршрут, используя с этой целью анализ, синтез и оценку полученных результатов; анализ обучающимися эффективности применения определенных исследовательских методов в процессе читательской деятельности; способность извлекать из собственного читательского опыта пользу; продуктивное отношение к ошибкам, возникающим в ходе читательской деятельности; умение объективно оценивать личные достижения в области овладения иностранным языком; способность к анализу мировоззренческих, социально и личностно-значимых философских проблем).

Таким образом, языковое портфолио является продуктом обучения и формирования общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата в процессе их иноязычной деятельности.

Шаг 3. Студенты бакалавриата планируют читательскую деятельность по выполнению заданий в соответствии со своим уровнем владения английским языком для создания определенного творческого продукта.

Шаг 4. Пробная презентация языкового портфолио, то есть выполнение заданий с последующей работой над ошибками, которая сопровождается рекомендациями преподавателя и обращением к памяткам и дополнительным упражнениям для конечного закрепления материала. В процессе пробной презентации в качестве экспертов выступают однокурсники автора представляемого портфолио, а также преподаватель английского языка.

Шаг 5. Оценка результатов деятельности обучающихся, направленной на оформление и использование материалов портфолио. В качестве предмета оценки выступает не только собственно портфолио (оформленные в печатном виде материалы), но и результаты его использования. Оцениваются качество выполнения обучающимся предлагаемых заданий и показатели перехода студента бакалавриата, обучающегося по профилю «Музыка», на более высокий уровень сформированности общекультурных профессиональных компетенций.

Материалы для создания портфолио студентов бакалавриата (профиль «Музыка») в процессе продуктивно-ориентированного обучения представлены в приложении 4 диссертационного исследования.

II. Рефлексия и саморефлексия собственных достижений

С целью организации рефлексии и выбора дальнейших путей профессионального личностного развития педагогом-музыкантом использовались следующие формы и методы работы: круглый стол; письменные работы (эссе, деловое письмо, создание рекламы, тестирование и т.п.); групповая и индивидуальная работа. Схематично данная методика представлена на схеме 2.

Таким образом, авторская методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-

ориентированной иноязычной деятельности может быть представлена в виде таблицы соотнесенности упражнений и компетенций, формируемых на каждом из этапов (см. Таблицу 6).

Таблица 6

Технологическая карта формирования общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», в условиях иноязычной читательской деятельности

Компонент общекультурных профессиональных компетенций	Умения, входящие в структуру компетенции	Виды упражнений и заданий, направленные на развитие общекультурных умений
<i>Коммуникативная компетенция</i> <i>Профессионально-педагогическая компетенция</i>	- умение логически верно, аргументированно и ясно строить письменную речь (ОК-6); - владение основами речевой и профессиональной культуры (ОПК-3); - умение накапливать языковые знания посредством полученной в ходе чтения информации, а также использовать эти знания в своей речевой деятельности педагога-музыканта; - умение устанавливать связи между предложениями (языковое); - знание правил общения, умение их соотносить с конкретной речевой ситуацией (с коммуникативным локусом); - осведомленность в сфере музыкального образования; - владение искусством преобразования музыкального искусства и педагогической науки в средство формирования у обучающегося музыкальной культуры;	Диагностирующий этап Тестовые задания, письменные задания, лексико-грамматические упражнения

	- знание специального подъязыка, отражающейся в совокупности приёмов формализации научных знаний в данной научной области	
<i>Информационная компетенция</i> <i>Коммуникативная компетенция</i> <i>Профессионально-педагогическая компетенция</i>	- умение отыскивать возможные источники информации, получать её, оценивать и анализировать ее достоверность и достаточность для решения практических и учебных задач; - знание правил общения, умение их соотносить с конкретной речевой ситуацией (с коммуникативным локусом); - способность удерживать мировоззрение в рамках позитивного социального бытия, поскольку это придает обучающемуся внутреннюю устойчивость, а также облегчает процессы межличностного взаимодействия; - владение профессионально-педагогической культурой общения; - владение гуманистической технологией педагогической деятельности	Этап экспозиции текста (мотивирующий) <i>Упражнения</i> на узнавание слова по формальному, по семантическому признакам; различение грамматических явлений; прогнозирование содержания прочитанного; на обучение работе со словарной статьёй; на предтекстовую ориентировку читающего
<i>Читательская компетенция</i> <i>Информационная компетенция</i> <i>Профессионально-педагогическая компетенция</i>	- способность владеть культурой мышления; обобщать, анализировать, воспринимать информацию и выбирать пути ее получения (ОК-1); - умения получать информацию, анализировать её и оценивать с позиций достоверности, а также достаточности для решения	Текстовый этап <i>Упражнения</i> на свёртывание текста; реконструкцию текста; перефразирование; обобщение материала; извлечение основной информации; понимание и осмысление письменных текстов музыкальной

	практических и учебных задач; - умение анализировать отдельные элементы текста (слова, словосочетания и предложения) с позиции их функций в организации целого текста и т.п.); - владение искусством превращать педагогическую науку и музыкальное искусство в средство формирования музыкальной культуры у обучающихся; - способность удерживать мировоззрение в рамках позитивного социального бытия, поскольку это придает обучающемуся внутреннюю устойчивость, а также облегчает процессы межличностного взаимодействия; - владение профессионально-педагогической культурой общения; - владение гуманистической технологией педагогической деятельности;	направленности; интерпретацию учебно-научного текста, чтобы выявить в нем важную для создания вторичного продукта информацию; осуществление поиска возможных источников информации. <i>Упражнения,</i> направленные на умение создавать продукт своей читательской деятельности с учетом знаний, относящихся к музыкально-педагогической науке.
<i>Коммуникативная компетенция</i> <i>Социокультурологическая компетенция</i>	- умение логически верно, аргументированно и ясно строить письменную речь (ОК-6); - владение основами речевой и профессиональной культуры (ОПК-3); - умение накапливать языковые знания посредством полученной в ходе чтения информации и использовать их в своей педагогической речевой деятельности; - умение устанавливать связи между отдельными	Продуктивный этап Этап коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля <i>Упражнения,</i> направленные на создание профессионального словаря педагога-музыканта. <i>Упражнения,</i> направленные на создание вторичных иноязычных текстов на материале аутентичной информации (конспектов, рефератов, аннотаций, эссе).

	предложениями; - знание правил общения и умение соотносить их с конкретной речевой ситуацией; - знание специального подязыка музыканта; - знание специфики межкультурного общения с представителями стран изучаемого языка; - умение анализировать мировоззренческие, социально и личностно-значимые философские проблемы (ОК-1)	<i>Упражнения</i>, направленные на создание креативных письменных работ (музыкальной рекламы). <i>Упражнения</i>, направленные на создание мультимедийной презентации. <i>Упражнения</i> на формирование культуры речи. В рамках разработки языкового портфолио <i>упражнения</i> на формирование осведомленности в области музыкального образования; на знание специфики межличностного общения: на формирование у студентов бакалавриата определенных духовно-нравственных ценностей, позволяющих формировать общую культуру и внутренний мир обучающегося.
<i>Рефлексивная компетенция</i>	- способность извлекать пользу из своего читательского и ораторского опыта; - способность к корректированию собственной иноязычной профессиональной деятельности; - способность принимать самостоятельные решения и отвечать за них; - умение объективно оценивать свои достижения в процессе овладения иностранным языком;	Этап контроля понимания учебно-научного текста Продуктивный этап Этап коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля <i>Упражнения</i> на выявление темы текста; передачу сюжета; составление характеристики персонажей. В рамках языкового портфолио <i>упражнения</i> на обобщение, анализ, восприятие информации и

	- способность анализировать философские проблемы – мировоззренческие, личностно и социально значимые.	выбор путей ее получения; анализ эффективности использования исследовательских методов в процессе читательской деятельности: адекватное отношение к неудачам и ошибкам, возникающим в процессе в читательской деятельности; оценку и самооценку собственной читательской деятельности
--	---	---

Приведем пример занятия по английскому языку на **тему:**

«The World of Opera», 1 год обучения, 2 семестр.

Оснащение занятия: учебное пособие по английскому языку Е.П. Прошкина, «В мире музыки» [Прошкина 2005: 239]; ИКТ-технологии (интерактивная доска, интернет-сайт «*English for Musicians*» [<http://englishstudy.gnesin-academy.ru>], авторские разноуровневые задания), видеоматериалы.

Тип занятия: занятие рефлексии.

Деятельностная цель: формирование у студентов бакалавриата способностей к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в читательской деятельности, выявление их причин, в рамках языкового портфолио построение и реализация проекта выхода из затруднения и т.д.).

Образовательная цель: формирование коммуникативной компетенции в рамках темы занятия (языковая компетенция: Theatre Vocabulary (Театральная лексика), грамматические конструкции (Complex Object), необходимые для коммуникации; речевая компетенция: информативное чтение – текстовый и послетекстовый этап).

Развивающая цель: формирование общекультурных профессиональных компетенций студентов бакалавриата в рамках темы «The World of Opera».

Формирование универсальных учебных действий (УУД):

Личностные действия: самоопределение, нравственно-эстетическая ориентация.

Регулятивные действия: целеполагание, прогнозирование, планирование, контроль, оценка, коррекция, саморегуляция.

Познавательные действия: общеучебные, логические, постановка и решение проблемы.

Коммуникативные действия: планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, умение с достаточной точностью и полнотой выражать свои мысли в соответствии с задачами коммуникации.

ХОД ЗАНЯТИЯ

ЭТАП I. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ		
Знакомство студентов с целью занятия. Определение его тематики (в аудитории). Преподаватель объясняет студентам сущность и основные этапы читательской деятельности на основе текста «Franco Zeffirelli: The Romantic Realist» [Прошкина 2005: 202], определяет проблемы предстоящего занятия.		
Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Время
обозначает цель читательской деятельности, ставит задачи по извлечению основной информации из текста, выделению ключевых слов, оцениванию содержания текста и его интерпретации	задают организационные вопросы и решают поставленные задачи на основе предложенных упражнений	5 мин.
ЭТАП II. ДОТЕКСТОВЫЙ		
Знакомство с лексико-грамматическим материалом: а) введение новых лексических единиц по теме занятия: <i>to play/perform at a concert</i> – <i>играть на концерте</i> <i>to debut</i> – <i>дебютировать</i> <i>to play four hands</i> – <i>играть в четыре руки</i> <i>to attend a concert</i> – <i>сходить на концерт</i> <i>to premiere</i> – <i>впервые выступить</i> <i>to receive/get/win critic and public acclaim</i> – <i>получить одобрение критики и публики</i> <i>to fail</i> – <i>провалиться, потерпеть неудачу</i> <i>failure</i> – <i>провал, неудача</i> <i>to put/set smth to music</i> – <i>положить на музыку</i> <i>a collaborative artist</i> – <i>солист камерного ансамбля</i> и др.; б) введение грамматических конструкций по теме «Complex Object»: <i>We know <u>him to be</u> a good cellist.</i> – <i>Мы знаем, что он хороший виолончелист.</i>		

I want you to listen to this composition. – Я хочу, чтобы вы послушали это произведение.

This music always makes me cry. – Эта музыка всегда заставляет меня плакать.

The performer made the audience burst into applause.– Исполнитель заставил зал взорваться аплодисментами.

Have you had your oboe repaired? – Тебе починили гобой? и др.

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Время
вводит новый лексический и грамматический материал с помощью интерактивной доски и сайта «English for Musicians» [http://englishstudy.gnesin-academy.ru].	в рамках предложенных упражнений отрабатывают и закрепляют лексико-грамматический материал	20 мин.

ЭТАП III. ТЕКСТОВЫЙ

Чтение текста «Franco Zeffirelli: The Romantic Realist» с установкой вычлнить основную информацию с последующим его реферированием и аннотированием.

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Время
производит мониторинг чтения студентов, помогает им в случае возникновения затруднений	читают, обрабатывают, систематизируют и анализируют текстовый материал, вычлняют основную информацию из текста	20 мин.

ЭТАП IV. ПРОДУКТИВНОИВНЫЙ

I. Участие в мини-дискуссии. Студенты делятся на группы в зависимости от уровня владения английским языком и обсуждают поставленные в тексте проблемы:

1) *What is Zeffirelli's artistic approach to the score?*

2) *What was Zeffirelli's contribution to the art of opera production?*

3) *Do you agree with Zeffirelli's principles of casting the singers for his productions?* и др.

II. Просмотр учебного музыкального фильма «Бродвейская серенада» (Broadway Serenade – реж. Роберт Леонард, США, 1939 г.) с установкой на создание мини-рекламы на английском языке на основе просмотренного фильма.

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Время
1) готовит проблемные задания с учетом интересов и языковых знаний студентов; 2) предлагает просмотр учебного музыкального фильма «Бродвейская серенада», предварительно	1) решают проблемные задания в своих группах с установкой на публичное изложение своего решения; 2) просматривают фильм (отрывки), выполняют задания на понимание	35 мин.

снимая лингвистические и экстралингвистические трудности. После просмотра ставится задача подготовить мини-рекламу	информации из фильма. Обсуждают в командах проекты будущих реклам	
V. ЭТАП КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО КОНТРОЛЯ И САМОКОНТРОЛЯ I. Осмысление и понимание изученного материала по теме «The World of Opera». Анализ и самоанализ проделанной работы по типу «знаю, умею, владею». II. Выявление трудностей, с которыми столкнулись студенты на занятии с целью корректировки дальнейших занятий. III. Дополнение профессионального словаря педагога-музыканта новой лексикой, изученной на занятии. IV. Подведение итогов занятия.		
Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Время
1) оценивает работу студентов на занятии согласно балльно-рейтинговой системе. 2) предлагает задания для самостоятельной работы студентов, а именно: - подготовка реферата и аннотации к тексту «Franco Zeffirelli: The Romantic Realist»; - создание мини-рекламы по просмотренному фильму «Бродвейская серенада». 3) подводит итоги занятия	оценивают, насколько им удалось решить учебные задачи, поставленные в начале занятия, раскрыть суть обсуждаемых проблем; пытаются осмыслить, какие трудности они испытывали при чтении текста и просмотре учебного фильма и почему; озвучивают, что им необходимо будет сделать, чтобы улучшить работу в следующий раз	10 мин.

Подведем итоги. Методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности состоит из двух дидактических циклов:

- **технологии продуктивно-ориентированного обучения читательской деятельности** (первый дидактический цикл), которая представляет собой алгоритм, состоящий из четырех этапов: *диагностирующего; экспозиции текста (мотивирующего); текстового; этапа контроля понимания учебно-научного текста;*

- **технологии создания творческих продуктов на основе чтения учебно-научных текстов** (второй дидактический цикл), которая подразделяется на

следующие этапы: 1) *продуктивный*, включающий в себя следующие наиболее важные результаты творческой деятельности: профессиональный словарь педагога-музыканта, вторичные иноязычные тексты (конспект, реферат, аннотация, эссе), креативные письменные работы (реклама музыкального произведения, концерта, мероприятия и т.п.), творческие проекты, мультимедийную презентацию; 2) *этап коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля*, позволяющий студентам бакалавриата выстроить логическую цепочку своих достижений, систематизировать полученный опыт, сравнить свои успехи с достижениями сокурсников, оценить результаты своей иноязычной читательской деятельности. Данный этап содержит языковое портфолио, рефлексию и саморефлексию собственных достижений.

Методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности



2.3 Динамика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности

Целью **формирующего** этапа опытно-экспериментального обучения была апробация созданной и обоснованной нами в п. 2.2. методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Экспериментальное исследование имело «смешанный вертикально-горизонтальный характер» [Гурвич 1980].

Эффективность предлагаемой нами модели обучения определялась путем изучения динамики исследуемых процессов в контрольной (КГ) и в экспериментальной (ЭГ) группах путем сравнения данных, полученных по итогам серии контрольных срезов. После этого результаты формирования общекультурных профессиональных компетенций в экспериментальной группе сопоставлялись с данными, полученными в контрольной группе.

Требовалось сформулировать как неварьируемые (обязательные для КГ и ЭГ), так и варьируемые (проявляющие себя по-разному) условия проведения формирующего этапа эксперимента. К первой группе условий относятся: курс (для нашего исследования это 1–2 курсы), время проведения занятий, частота проведения занятий (2 раза в неделю (1/3 часть учебного занятия), критерии оценивания уровня сформированности умений создавать продукт иноязычной читательской деятельности, единый режим учебного процесса (одинаковое количество занятий, отводимых на них часов и их распределение в семестре), а также содержание и объем предлагаемых обучающимся упражнений и заданий. К варьируемым условиям относятся: разноуровневая подготовка студентов бакалавриата от А2 до В2, разная степень мотивации к обучению иностранному языку, профессиональная направленность и желание работать педагогом-музыкантом и др. В ЭГ

использовалась авторская методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, нацеленная на снятие ряда трудностей при создании продукта иноязычной читательской деятельности. В КГ обучение иностранному языку проходило по традиционной методике.

Эффективность предложенной методики, как уже было сказано выше, определялась путем изучения динамики уровня сформированности общекультурных профессиональных компетенций студентов в экспериментальной и контрольной группах при сравнении контролирующих действий на разных этапах обучения.

Проводилось два контрольных среза: промежуточный (в середине диагностирующего этапа) и итоговый, организованный на формирующем этапе. Сравнивались результаты вначале предварительного (см. параграф 2.1) и промежуточного, а затем промежуточного и итогового срезов.

Эти результаты позволили судить об изменениях в области знаний и умений студентов, необходимых им для успешного создания продукта иноязычной читательской деятельности.

Ответы о конечной цели изучения курса английского языка показали, что в целом у студентов как КГ (в меньшей степени), так и ЭГ поменялось отношение к изучению английского языка. При этом в экспериментальной группе появились новые позиции: «Научиться работать с информацией и создавать продукт своей иноязычной читательской деятельности»; «Уметь общаться на сайте с зарубежными коллегами»; «Уметь работать с деловой корреспонденцией»; «Уметь вести профессиональный диалог на английском языке с коллегами». В КГ также не было студентов, которым было бы безразлично, какие знания у них будут по английскому языку, так как у них другие цели.

В результате ответы распределились таким образом (в порядке убывания важности):

Ответы студентов бакалавриата о значении чтения учебно-научных текстов на английском языке с целью формирования общекультурных профессиональных компетенций

Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
1. Уметь сделать понятным смысл своего письменного высказывания и понимать точку зрения своих партнеров по коммуникации.	1. Свободно владеть разговорным английским языком в профессиональной деятельности, уметь на основе текста создавать некий продукт.
2. Читать и понимать тексты, связанные с профессиональной деятельностью.	2. Читать и понимать тексты, связанные с профессиональной деятельностью и уметь на их основе создавать профессиональный вокабуляр.
3. Уметь общаться на элементарном уровне только в пределах повседневной сферы.	3. Научиться работать с информацией и использовать ее в письменной и устной коммуникации.
4. Владеть разговорным английским языком в профессиональной деятельности.	4. Владеть английским языком на уровне C1 и уметь позитивно строить отношения с зарубежными коллегами.
5. Мне безразлично, какие знания у меня будут по иностранному языку, так как у меня другие цели.	5. Уметь вести деловую корреспонденцию, владеть аргументативными техниками общения.
	6. Уметь вести переговоры на английском языке с использованием ситуационных клише.

На вопрос «Что, на ваш взгляд, было сделано в процессе продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку, чтобы способствовать вашему активному участию в занятиях?» ответы в ЭГ распределились следующим образом:

- использовались учебно-научные тексты с самого начала обучения с целью развития общекультурного и профессионального кругозора студентов;
- было добавлено больше письменного и устного профессионального общения на основе обсуждения и комментирования презентации, творческого проекта, ролевой игры, дискуссии и т.п.;
- была оптимизирована подача лексико-грамматического материала, способствующего усвоению профессионального вокабуляра педагога-музыканта;
- была добавлена содержательная информация в целом по музыкальной культуре страны изучаемого языка и своей культуре;
- было использовано больше интерактивных методов обучения, подразумевающих творческие задания (включая возможность высказывать свою точку зрения; осуществлять тематическую импровизацию; делать доклады на профессиональные темы; создавать рекламу, эссе, аннотацию, реферат и т.д.);
- обучающие материалы были информативны; подача преподавателем обучающих материалов была интересной и творческой;
- многие обучающие профессионально ориентированные материалы были адаптированы преподавателем для эффективной самостоятельной работы, направленной на развитие индивидуальных маршрутов обучения иноязычной читательской деятельности с учетом уровня владения языком;
- чаще использовались такие виды письменных работ, как эссе, реферат, аннотация, конспект;
- занятия проводились на основе принципа сотворчества преподавателя иностранного языка и студентов, что способствовало обмену знаниями, ценностями и способами познания и делало обучающую среду личностно-значимой, креативной;
- методика продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку рассматривалась педагогом как процесс интегрированного изучения языка и культуры, формирования метазнаний, позволяющих студентам

координировать реализацию ценностей, представлений, оценок, образцов действий своей и чужой культур, а также общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта;

- английский язык аргументированно рассматривался педагогом как важный инструмент и как средство профессионального иноязычного общения студента бакалавриата уже на начальной стадии обучения.

К компонентам, необходимым для создания продукта своей иноязычной читательской деятельности, помимо таких, как знание профессиональной лексики и грамматики английского языка; умение творчески преобразовывать ситуации; языковая интуиция; умение ориентироваться в лингвистическом контексте; рефлексия; критическое мышление; саморазвитие, студенты ЭГ добавили следующие:

- мотивация к иноязычной читательской деятельности в вузе с целью саморазвития и самосовершенствования;

- умение обмениваться информацией и опытом не только в ходе занятий по английскому языку, но и во внеаудиторное время в рамках интернет-взаимодействия (социальные сети, учебные подкасты);

- формирование «инновационного мышления» личности, способной к творческой деятельности, к интерпретации содержания учебно-научной литературы на английском языке;

- способность к импровизации: умение находить синонимы, использовать аргументативные техники общения, характерные для носителей языка (клише, идиомы, устойчивые выражения и т.д.);

- умение ориентироваться в экстралингвистическом контексте: знание фоновой лексики (фразеологические единицы, историзмы);

- широкий общекультурный кругозор: владение межкультурной коммуникативной компетенцией.

Например, в процессе опытно-экспериментального обучения большое внимание уделялось «СМИ-проекту». Студенты бакалавриата публиковали свои творческие работы (эссе, репортажи, интервью с зарубежными

педагогами, творческими деятелями) на вебсайте «*English for Musicians*» [<http://englishstudy.gnesin-academy.ru>].

В качестве примера приведем некоторые письменные работы студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка» (А – перевод; В – интервью; С – эссе), которые свидетельствуют об очевидном прогрессе в их творческой продуктивной деятельности на английском языке.

A.

by Maria S.

1st year

Faculty of Culture and Music Art

Profession musician	Профессия – музыкант
The main task of a professional musician is to reveal and activate all the resources of his musical instrument. Making his instrument speak, a musician becomes a good speaker. If a musician has something to say and to play, if he can transmit his message (= convey his idea) in a right and elegant way, he is sure to be heard. You can often hear a musician playing the instrument. But as soon the musician begins to consider his playing as a profession, it stops to be just a game, developing into a real life. At rehearsals you can make endless experiments. In the studio you can do a few takes. But on stage the musician should be perfect. Of course, every musician makes mistakes. Professionals are no exception. A professional musician must be able to master his instrument all the time. Moreover, he should know the potential of his instrument. Otherwise it may turn to be a real mess. And usually nothing good comes out of it.	Главная задача профессионального музыканта – раскрыть и активизировать все возможности своего музыкального инструмента. Научив свой инструмент разговаривать, музыкант становится хорошим оратором. Если музыканту есть что сказать, есть что сыграть, если он может донести свою мысль до понимания окружающих правильно и красиво, он обязательно будет услышан. Мы часто слышим музыканта, играющего на инструменте. Однако как только музыкант начинает рассматривать свою игру как профессию, тут уже игры в сторону: начинается работа (<i>вариант</i>: это перестает быть просто игрой и становится настоящей жизнью). На репетициях можно бесконечно экспериментировать. В студии можно сделать несколько дублей. Но на сцене музыкант должен быть безупречным. Естественно, ошибаются все музыканты, и профессиональный музыкант не является исключением. Профессиональный музыкант должен постоянно совершенствоваться в игре на своем инструменте. Мало того, он должен знать, на что способен его инструмент. Иначе может начаться путаница. И, как правило, ничего хорошего не выходит.

B. French composer Anthony Girard conquers the hearts of his Russian audience

*by Vladislav K.
2nd year
Faculty of Culture and Music Art*

On the 10th of November 2011 even a gloomy autumn weather could not cool the composers' impatient expectations of something extraordinary. And it really happened: on that day our University hosted one of the world brightest figures of French modern academic music, the rector of the Conservatoire de Rouen, composer, professor Anthony Girard.

Girard is the author of numerous musical works, including concertos for cello and piano, violin and chamber orchestra, "Idyll" for cello and piano, "Litanies de minuit" for violin and piano, "Silasolasi" for trumpet and piano and many other works. From the very first minutes the participants created the intellectual atmosphere. The composer told the audience about himself, then the participants enjoyed an opportunity to get acquainted with his compositions, such as the piece for instrumental ensemble "La rose inaccessible" and 24 preludes "Le cercle de la vie" ("Circle of life") for piano. At the end of the meeting those present asked Mr. Girard's opinion on various aspects of music. Here are. Here are the most interesting questions.

What do you need to write your compositions?

I write when I have free time and rest in my soul.

What's your attitude towards the musical form?

When you write a piece, you should always know what you are writing-form or music. I'll tell you what: thoughts about the form at the initial stage of work is a dangerous thing. Music is not a guide, this is not the best way to know where you are going. My belief is that inside the shape you need to feel freedom.

Tell us about your preludes for piano.

There is no particular image of emotions in my preludes. Joy is immediately followed by grief, and so on. In preludes everything passes quickly; you begin to think about the shape, and the work has already been completed!

What do you think about Olivier Messiaen?

I consider his music to be "mobility within statics".

Can one be taught to compose music?

A teacher on composition can teach the connection between the internal hearing and the adequate recording of this "noise". It helps to hear in yourself, write your music.

We would like to thank Mr. Girard for an interesting meeting and hope to see him at our University again.

C. 2012 English-Russian project The Mathew Herbert Russian Big Band

by Nikita M.

2nd year

Faculty of Culture and Music Art

This summer I was in London. I was involved in a great English-Russian project called The Mathew Herbert Russian Big Band. It was British Council's idea to take part in The River Festival in London, which had been held one week before The Olympic Games, where different countries presented their culture through music.

Mathew Herbert is an electronic musician, composer and Dj. To carry out the project he traveled to Russia, visited museums, galleries, studied the history of Russian music. He recorded the voices of children and old men and folk songs over the telephone. All this things he used in his performances.

Our tour lasted 3 days. On the first day we arrived at the Heathrow Airport and then we went to the hotel, which locates in the center of London at Virginia station. This day I could visit Portobello Market. It is a place in London, where you can buy any old, retro and antique things. I bought rare vinyls of Michael Brecker and John Coltrane there.

The next day we had the only rehearsal before the performance. After the rehearsal we were interviewed by some Russian TV journalists.

The last day of our tour came. The event took place on the Trafalgar Square. We went there by bus. We had no soundcheck before our performance, so we just took some advice from Mathew and went to the stage. There were about 10,000 listeners there. It was great to play for a big crowd of people in the square. I performed some solos in the set and Mathew recorded my sound and sampled it in real time, it was awesome! Also he recorded the singing crowd and used it in his music. The music we played was the quintessence of jazz, pop, dance and electronic music. All compositions are written by Mathew Herbert and it is his original creative project.

It was the first tour that impressed me so much, and when I'm recalling London, some special melodies start playing in my mind.

Из данных примеров видно, что на формирующем этапе у студентов ЭГ уже сложились следующие компетенции как компоненты общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта: читательская, информационная, коммуникативная, профессионально-педагогическая, социокультурологическая, рефлексивная.

В ЭГ для 76% студентов, обучающихся по профилю «Музыка», самыми (в равной степени) значимыми стали такие понятия, как творчество в обучении иностранному языку, развитие исследовательских умений в процессе иноязычной читательской деятельности, развитие когнитивно-познавательной деятельности в процессе знакомства с учебно-научными текстами. 16% студентов на первое место в системе ценностей поставили собственный престиж, материальное положение и удовольствие. 8 % студентов признались, что будущая профессия для них не главное (3 % (все девушки) считают самым важным семейное благополучие; 5 % уверены, что не будут работать по профессии).

Творческие задания продуктивно-ориентированной деятельности включали в себя в том числе и переводческую деятельность: от перевода

концертных программ, буклетов, материалов для презентаций и докладов, что предполагало знакомство студентов с музыкальной терминологией в ходе прочтения текстов, до создания профессионального словаря педагога-музыканта, опросников и авторских текстов.

Среди творческих проектов студентов ЭГ, имевших общественный резонанс, мы также выделяем:

- ежегодное участие в Городском конкурсе ораторского мастерства на иностранном языке, организованном Ассоциацией учителей английского языка Москвы и Московской области «MELTA» (2013, 2014, 2015 гг.), с последующим опубликованием текстов выступлений в журнале «*English*»;

- организация и проведение V Международного конкурса баянистов и аккордеонистов и XII Международного фестиваля «Баян и баянисты» с последующим опубликованием буклета (2010 г.);

- ежегодное участие в IX Московском педагогическом фестивале марафона учебных предметов, организованном Ассоциацией учителей английского языка Москвы и Московской области «MELTA» (2010–2016 гг.);

- участие в праздничных мероприятиях, посвященных 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, которые проводились с марта по май 2015 г.;

- участие в проведении акции «Молодежь против наркотиков» в г. Москве (2011, 2013, 2014 гг.);

- участие в проведении программы «Музыкальная Москва» (2015 г.);

- организация и проведение международной творческой встречи российских и итальянских пианистов (консерватории «Тартини» (г. Триеста) и «Томадини» (г. Удине)) в рамках проекта, инициированного Генеральной Дирекцией отдела международных отношений Министерства Образования Италии (2011 г.).

Результаты промежуточного и финального анкетирования таковы: 74% студентов ЭГ отметили, что «они расширили свой профессиональный

лексический запас, умеют составлять резюме, не испытывают трудностей при написании эссе, аннотации и реферата на английском языке».

По мнению студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка», творческие задания на иностранном языке:

- развивают готовность учителя музыки к творческой иноязычной профессиональной деятельности;
- создают возможности для того, чтобы занять инициативную позицию педагога. Например, представить материалы фрагмента урока музыки, обосновать выбор музыкальной темы для внеклассного мероприятия и др.;
- позволяют глубже узнать черты национального своеобразия музыкальной культуры своей страны и других стран, связанные с особенностями национального искусства, уклада жизни, педагогики, т.е. развивать социокультурную и межкультурную компетенции педагога-музыканта;
- позволяют учитывать не только национальную специфику музыкального предмета, который педагог-музыкант должен преподавать, но и особенности культуры тех обучающихся, которым он будет преподавать, т.е. развивать у них поликультурные умения;
- позволяют участвовать в диалоге культур путем формирования новых ценностей, новых смыслов в понимании музыкальных феноменов;
- стимулируют готовность студентов к эффективному взаимопониманию между народами, способствующему сохранению музыкальной самобытности культур, рождению в музыкальном искусстве новых стилей, жанров, школ.

Помимо творческих заданий, эффективными составляющими продуктивно-ориентированного обучения, по мнению студентов бакалавриата, являлись:

- информативные / профессионально значимые учебно-научные тексты с интересной для современного педагога-музыканта тематикой;

- коммуникативные задания: описание людей, предметов, ситуаций, событий; выражение своего отношения к определенному факту; составление письменного текста и т.д.;

- способы подачи лексико-грамматического материала, способствующие более быстрому его усвоению (использование мобильных технологий, электронных ресурсов);

- вербальные опоры, включающие в себя различные предметы, схемы, таблицы, способствующие эффективному усвоению нового материала, его активизации и созданию собственных текстов;

- работа с иноязычными материалами с учетом понятия «контекст» (с привлечением категорий, связанных с вербальным, социальным, культурным, эмоциональным опытом обучающихся);

- привлечение к процессу обучения вебсайта «*English for Musicians*» в качестве источника разнообразных материалов и основы для выполнения всевозможных видов деятельности, связанных с этим сайтом социальными сетями (Вконтакте, Facebook и др.).

Полученные данные подвергались математической и компьютерной обработке и обобщались, затем представлялись в виде таблиц и диаграмм. Мы представляем ниже из них наиболее показательные с должной текстовой экспликацией.

Сравнительный анализ результатов промежуточного и итогового срезов ЭГ и КГ студентов выявил позитивные изменения в развитии умений использовать профессиональную терминологию для создания собственного текста (критерий 1.). Индекс смысловой вариативности вырос в ЭГ на 7,5%, в КГ на 1,6 %. Прирост языковой правильности составил в ЭГ 6,2%, в КГ – 0,5%. Темп речи увеличился в ЭГ на 19 слогов в минуту, в КГ – на 12 слогов.

На формирующем этапе мы также провели проверку знания студентами особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта, степень расширения терминологического словарного запаса обучающихся на иностранном языке по изучаемой специальности,

осуществлялся контроль за развитием умения выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности (критерий 2).

Например, в содержание теста включались задания, направленные на осуществление контроля за развитием у студентов умения создавать творческий продукт своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию, эссе, рекламу, мультимедийную презентацию; умения использовать полученную информацию при построении небольшого связного устного или письменного сообщения; строить развернутый план эссе в рамках пройденной тематики (критерий 1); критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать нужную информацию; выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и других источников (критерий 3); умения использовать межпредметные связи в процессе профессиональной иноязычной коммуникации (критерий 4).

Полученные на данном этапе данные представим в таблицах 8 и 9 и на диаграммах (см. рис. 4, 5, 6). Отметим, что выбранные параметры мы оценивали по пятибалльной шкале.

Таблица 8

Результаты формирующего этапа эксперимента в сравнении с показателями исходной диагностики

Критерии	Показатель	Диагностирующий этап		Формирующий этап	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Коммуникативно-профессиональный	Среднее значение	2,80	2,87	2,93	3,40
	Дисперсия	0,6	0,55	0,35	0,26
Когнитивный	Среднее значение	2,67	2,73	2,80	3,27

	Дисперсия	0,67	0,49	0,46	0,35
Рефлексивный	Среднее значение	2,67	2,60	2,87	3,20
	Дисперсия	0,38	0,54	0,41	0,46
Интегративный	Среднее значение	2,27	2,33	2,47	3,00
	Дисперсия	0,78	0,81	0,41	0,43

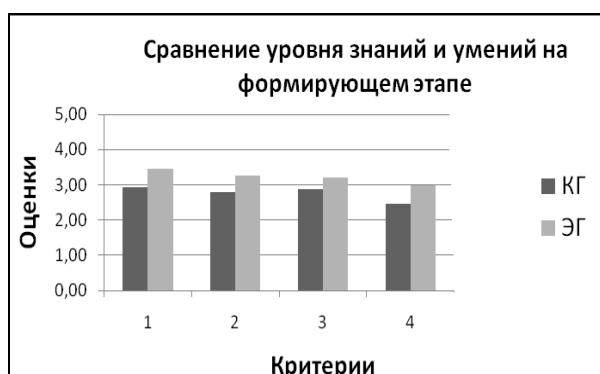


Рис. 4

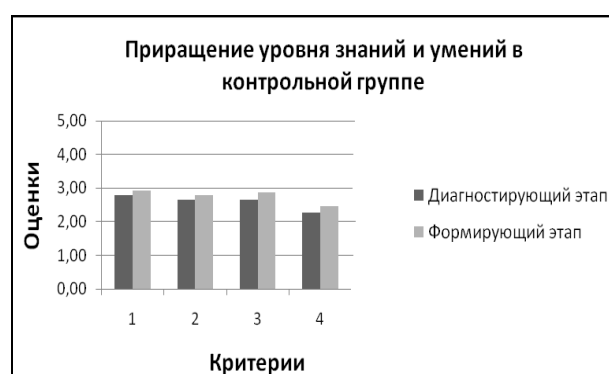


Рис. 5

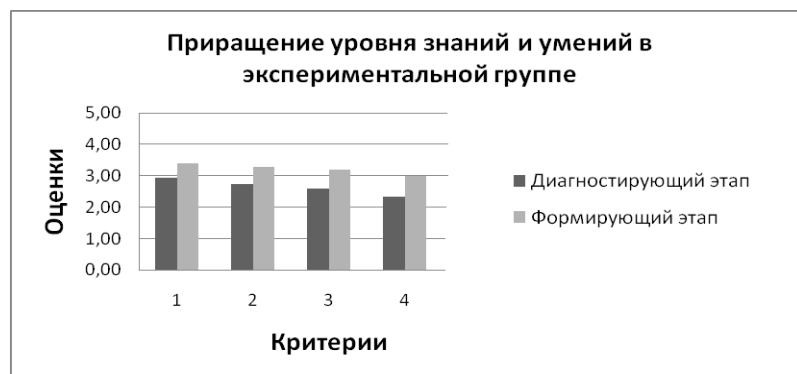


Рис. 6

Основываясь на данных, полученных в ходе диагностирующего и формирующего этапов эксперимента, представленных в таблице 8, а также на диаграммах (рис. 4–6), можно сделать следующие выводы. В экспериментальной группе отмечается положительная динамика в объеме: а) знаний относительно особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта и б) умений, необходимых для создания

продукта своей иноязычной читательской деятельности. Положительная динамика наблюдается и в КГ, однако приращение по показателям незначительное.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что присвоение студентами знаний, формирование общекультурных профессиональных компетенций, необходимых для продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, происходит наиболее интенсивно в том случае, если имеет место целенаправленное, обусловленное применение предложенной нами методики.

Для большей убедительности представим в таблице 9 в процентном соотношении отраженное в диаграммах приращение знаний и продуктивно-ориентированных умений студентов на формирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 9

Приращение знаний и продуктивно-ориентированных умений на формирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах (в %)

Показатели контроля	КГ	ЭГ
Развитие умения создавать творческий продукт своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию, эссе, рекламу, мультимедийную презентацию; умение использовать информацию, полученную в ходе чтения, для построения небольшого связного устного или письменного сообщения; умение строить развернутый план эссе по пройденным темам; умение фиксировать необходимую информацию в виде тезисов, записей, плана, конспекта на иностранном языке	4,76%	18,60%
Знание особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта; расширение терминологического словарного запаса на иностранном языке в рамках изучаемой специальности; умение выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности	5,00%	19,51%

• Развитие умения критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать нужную информацию; умение выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и других источников	7,50%	23,08%
• Развитие умения использовать межпредметные связи в процессе профессиональной иноязычной коммуникации; владение метазнаниями и универсальными учебными действиями	8,82%	28,57%

Итак, представленный выше анализ полученных в ходе эксперимента результатов позволяет нам констатировать тот факт, что обучающиеся экспериментальной группы в значительной степени опередили по показателям студентов контрольной группы в плане сформированности у них общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, что доказывает эффективность организационно-дидактических условий продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности (см. п. 1.3. диссертационного исследования).

С целью подтверждения полученных данных и доказательства эффективности разработанной методики был организован и проведен итоговый срез, являющийся **ИТОВОВЫМ ЭТАПОМ** эксперимента.

Работа в ЭГ и КГ включала в себя выполнение студентами бакалавриата творческих задач. К этой оценке привлекались эксперты – преподаватели иностранного языка МГГУ им. М.А. Шолохова, МПГУ, РЭУ им. Плеханова и др. вузов.

Результаты проверки знаний и продуктивно-ориентированных умений студентов бакалавриата на итоговом этапе представим в таблицах 10 и 11, а также на диаграммах (см. рис. 7, 8, 9).

**Результаты итогового среза относительно
показателей предварительной и промежуточной диагностики**

Критерии	Показатель	Диагности- рующий этап		Формирующий этап		Итоговый этап	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Коммуникативно- профессиональный (1)	Среднее значение	2,80	2,87	2,93	3,47	3,60	4,87
	Дисперсия	0,6	0,55	0,35	0,26	0,4	0,12
Когнитивный (2)	Среднее значение	2,67	2,73	2,80	3,27	3,33	4,80
	Дисперсия	0,67	0,49	0,46	0,21	0,24	0,31
Рефлексивный (3)	Среднее значение	2,67	2,60	2,87	3,20	3,40	4,73
	Дисперсия	0,38	0,54	0,41	0,46	0,26	0,35
Интегративный (4)	Среднее значение	2,27	2,33	2,47	3,00	3,00	4,73
	Дисперсия	0,78	0,81	0,41	0,43	0,43	0,35

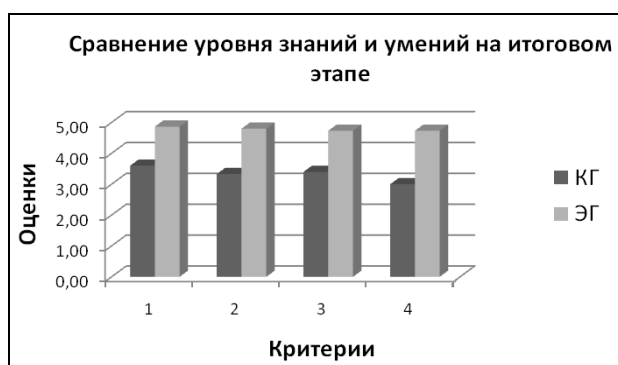


Рис. 7

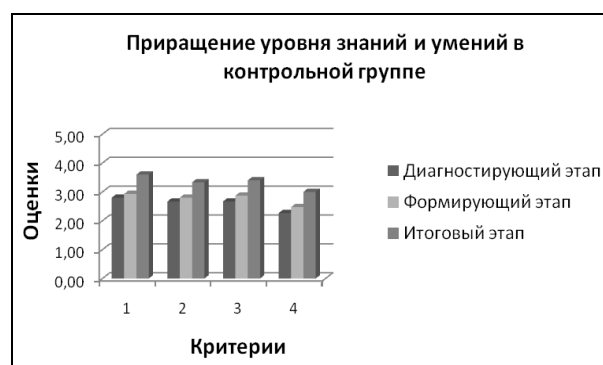


Рис. 8

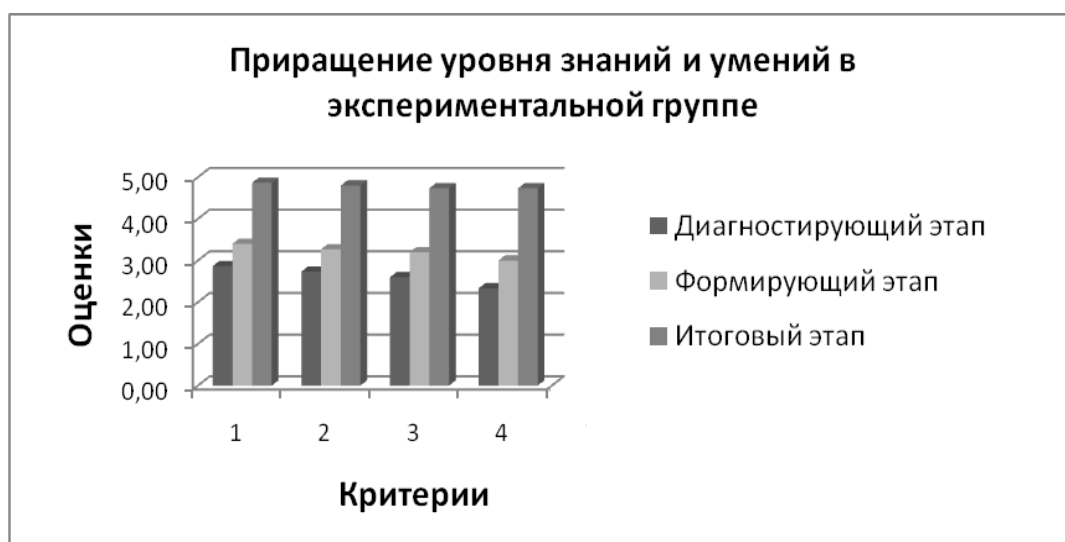


Рис. 9

На представленных диаграммах наглядно видна в экспериментальной группе положительная динамика средних значений по каждому параметру на итоговом этапе эксперимента по сравнению с диагностирующим и формирующим этапами. Значительный разрыв наблюдается в показателях у студентов экспериментальной группы при сравнении их уровня знаний и продуктивно-ориентированных умений с теми же показателями у студентов контрольной группы, а также была зафиксирована тенденция к уменьшению в экспериментальной группе дисперсии. Это дает основание утверждать, что наблюдается ещё большее выравнивание уровня развития знаний и продуктивно-ориентированных умений у студентов, обучающихся в этой группе по сравнению с формирующим этапом эксперимента.

Представим приращение знаний и продуктивно-ориентированных умений на итоговом этапе эксперимента в обеих группах в таблице 11.

Таблица 11

Приращение знаний и продуктивно-ориентированных умений на итоговом этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (в %)

Показатели контроля	КГ	ЭГ
---------------------	----	----

• Развитие умения создавать творческий продукт своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию, эссе, рекламу, мультимедийную презентацию; умение использовать информацию, полученную в ходе чтения, для построения небольшого связного устного или письменного сообщения; умение строить развернутый план эссе по пройденным темам; умение фиксировать необходимую информацию в виде тезисов, записей, плана, конспекта на иностранном языке	22,73%	43,14%
• Знание особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта; расширение терминологического словарного запаса на иностранном языке в рамках изучаемой специальности; умение выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности	19,05%	46,94%
• Развитие умения критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать нужную информацию; умение выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и других источников	18,60%	47,92%
• Развитие умения использовать межпредметные связи в процессе профессиональной иноязычной коммуникации; владение метазнаниями и универсальными учебными действиями	21,62%	57,78%

По данным, отраженным в таблице 11, видно, что наблюдается прирост знаний и продуктивно-ориентированных умений у студентов бакалавриата на итоговом этапе в контрольной и экспериментальной группах по сравнению с результатами, полученными на формирующем этапе. Отметим, что именно в экспериментальной группе сильнее проявилась положительная динамика исследуемых параметров, что свидетельствует об эффективности разработанной методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Результаты обработки полученных данных потребовали проверки объективности сделанных выводов. С этой целью была произведена проверка

достоверности полученных в ходе эксперимента результатов посредством использования методов индуктивной статистики. Так, нам наиболее подходит по отношению к предпосылке нормальной распределенности выборок метод Стьюдента, или t-критерий. Расчеты производились по следующей формуле:

$$t = \frac{\bar{X} - \bar{Y}}{\sqrt{(n_1 - 1)S_X^2 + (n_2 - 1)S_Y^2}} \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 - 2)}{n_1 + n_2}}.$$

При этом по двум независимым выборкам вычислялось отношение разницы средних показателей к их суммарной погрешности. После этого показатель Стьюдента мы сравнили с табличным значением $t(2\alpha, \eta)$ для заданного доверительного уровня и числа степеней со значением I. Так, для двух независимых выборок, которые имеют объем соответственно n_1 и n_2 , число степеней свободы мы рассчитывали как сумму:

$$I = I_1 + I_2 = (n_1 - 1) + (n_2 - 1) = n_1 + n_2 - 2.$$

В нашем случае $I = 23$. Значения Студента для каждого вида контроля соответственно: $t_1=5,82$; $t_2=6,24$; $t_3=3,7$; $t_4=2,83$; $t_5=7,68$. Табличное значение для $\alpha = 0,01$ и $I = 23$ получилось $t_{\alpha} = 2,8$, все вычисленные $|t| > t_{\alpha}$.

Следовательно, можно утверждать с вероятностью ошибки $\alpha = 0,01$, что предлагаемая методика обеспечивает развитие у студентов умений создавать продукт иноязычной читательской деятельности на основе продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку.

Динамика развития необходимых знаний и продуктивно-ориентированных умений у студентов суммирована и наглядно представлена на следующих диаграммах (рис. 10, 11, 12, 13):

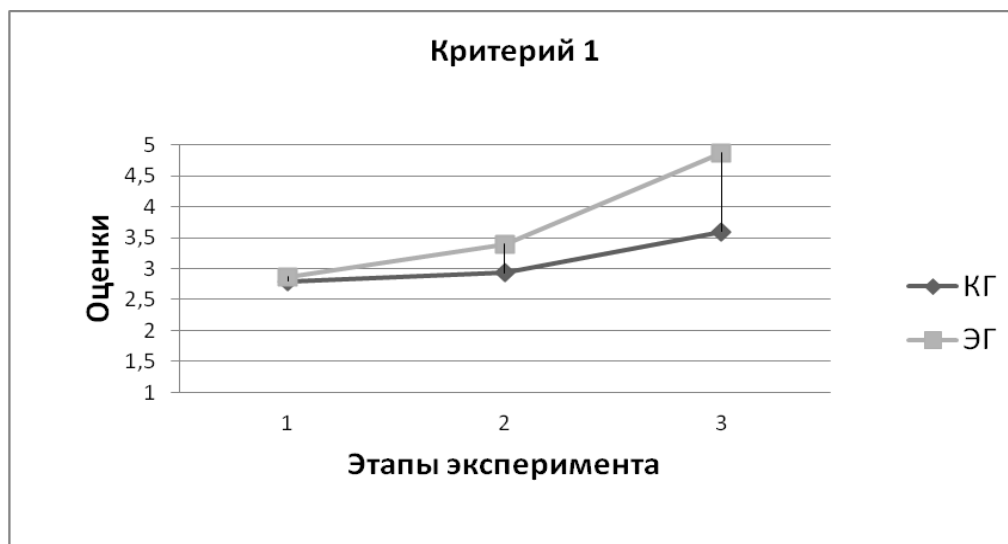


Рис. 10

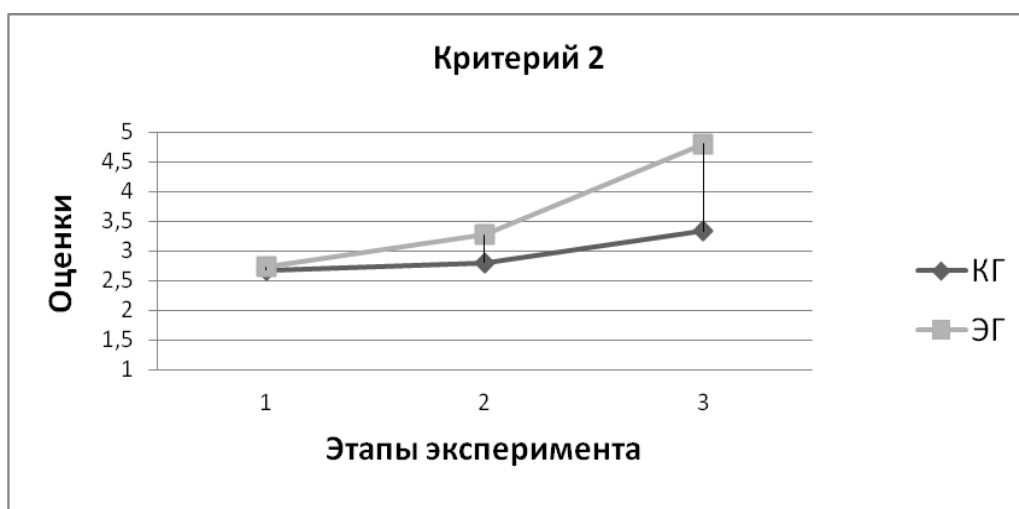


Рис. 11

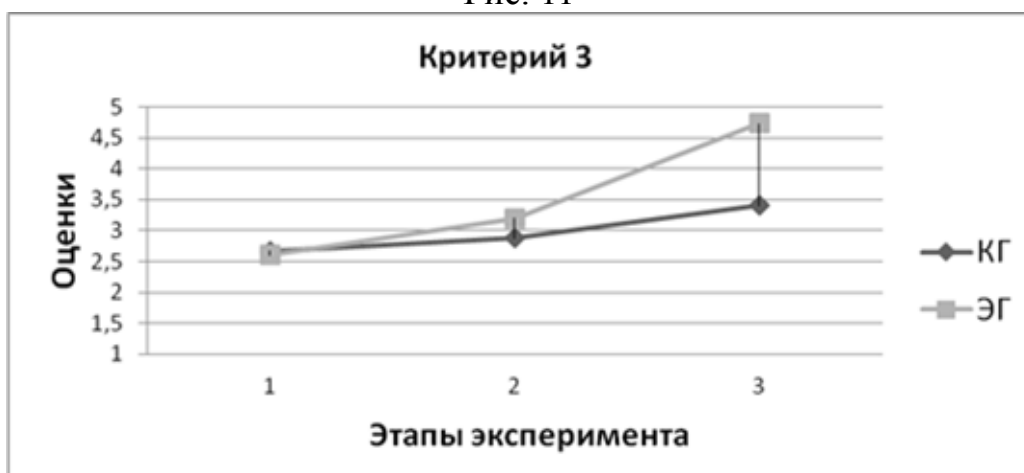


Рис. 12

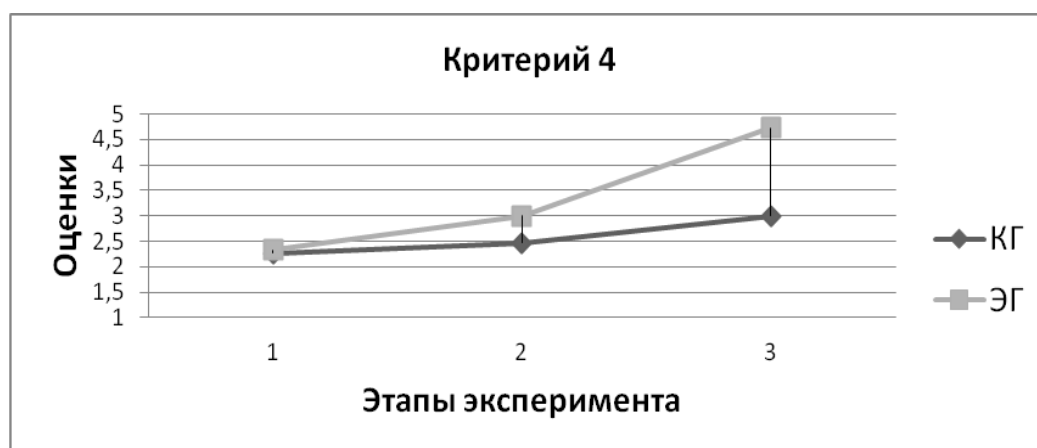


Рис. 13

Представленные диаграммы позволяют сделать вывод о том, что в результате внедрения разработанной методики наблюдается значительная положительная динамика в развитии продуктивно-ориентированных умений иноязычной читательской деятельности и прирост лингвистических знаний, необходимых для формирования общекультурных профессиональных компетенций у будущих бакалавров, обучающихся по профилю «Музыка» (в ЭГ). И напротив, положительная динамика уровня развития тех же умений неярко проявляется при отсутствии систематического, целенаправленного формирования исследуемых компетенций в традиционном обучении английскому языку студентов бакалавриата по профилю «Музыка» (в КГ).

Учитывая результаты, полученные в ходе опытно-экспериментального обучения, можно сделать следующие выводы:

1. Будущие педагоги-музыканты выступают субъектами развития и саморазвития творческих способностей, субъектами создания собственного продукта иноязычной читательской деятельности и группового взаимодействия.

2. Динамика уровня сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта рассматривается как система непрерывного наблюдения, измерения, контроля, коррекции и проектирования продуктивно-ориентированных умений педагогов-музыкантов в процессе обучения иностранному языку для специальных целей.

3. Наше исследование позволило выделить три уровня сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности, которые включают в себя следующие характеристики. На высоком уровне происходит формирование общекультурных профессиональных компетенций как необходимого квалификационного требования для будущего педагога-музыканта. На этой ступени у студента создается представление о важности и значимости иноязычной читательской деятельности как условия его успешности, конкурентоспособности, мобильности в будущей профессии. На данном уровне студент бакалавриата грамотно использует полученную информацию, которую способен добывать самостоятельно с использованием различных источников, может критически ее оценивать. Главной особенностью этого уровня является то, что студент способен успешно создавать творческий оригинальный продукт своей иноязычной читательской деятельности. На среднем уровне студент бакалавриата готов к выполнению перечисленных выше действий, входящих в состав общекультурных профессиональных компетенций, однако нуждается в консультациях со стороны преподавателя. Способен создавать продукт своей иноязычной читательской деятельности по образцу. На низком уровне студент бакалавриата не способен к выполнению действий в полном объеме компетенций и испытывает трудности при принятии решений, способен выполнять только репродуктивные действия.

4. Иностранный язык как дисциплина вузовской подготовки позволяет более успешно формировать общекультурные профессиональные компетенции педагога-музыканта на основе метапредметных связей, соизучения языка и культуры, межкультурной коммуникации.

5. Разработанная нами авторская методика позволяет развивать продуктивно-ориентированные умения иноязычной читательской деятельности на различных уровнях: коммуникативном, когнитивном, социокультурном, лингвистическом, что дает возможность утверждать, что

она направлена на решение актуальных задач, сформулированных в профессиональном стандарте педагога-музыканта последнего поколения.

6. Авторская методика как интерактивная технология формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта представляет собой разнообразные методы взаимодействия педагога и обучающихся в сочетании с аудиторной и самостоятельной работой. Интерактивное взаимодействие как основа продуктивно-ориентированного обучения базируется на создании творческого микроклимата, эффективной обратной связи, непрерывном открытом и свободном иноязычном общении, что позволяет решать следующие образовательные задачи: содействие более глубокому пониманию учебных материалов, развитие умений комплексно решать проблемы, содействие установлению диалога всех участников учебного процесса, развитие навыков групповой работы по принятию согласованного решения, а также развитие исследовательских умений, творческих способностей и личностных качеств педагогов-музыкантов.

7. Выполнение предложенного комплекса заданий и упражнений на всех этапах формирования общекультурных профессиональных компетенций позволяет развивать оригинальность, гибкость, нестереотипность и образность мышления, его диалектичность и критичность, а также пластичность и легкость генерирования идей; музыкальную интуицию и интеллектуальную инициативу, что ведет к успешной социализации в обществе, активной адаптации студентов на рынке труда и дает им возможность как педагогам-музыкантам получать знания относительно основ использования продуктивно-ориентированных методов обучения и воспитания молодежи в современных условиях.

8. Занятия по иностранному языку лучше всего проводить в виде «круглого стола», что позволяет участникам чувствовать себя равноправными партнерами и снимает психологические барьеры общения. В условиях продуктивно-ориентированной творческой деятельности студенты бакалавриата приобретают реальный практический опыт по формулированию

собственной точки зрения, по осмыслению системы аргументации, то есть по преобразованию информации в знания, а знаний, в свою очередь, – во взгляды и убеждения.

9. Для достижения цели формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности необходимо обновление содержания профессионального иноязычного образования: использование разнообразных интерактивных методов обучения и воспитания, разработка индивидуальных маршрутов обучения с учетом уровня владения иностранным языком, творческих способностей и личностных установок обучающихся, то есть разноуровневая дифференциация обучения, вариативное сочетание контекстной и интерактивной технологий.

Выводы по второй главе

Выявленные и экспериментально подтвержденные организационно-дидактические условия представляют собой важнейший фактор, обеспечивающий успешную реализацию разработанной методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в процессе его продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности. Использование в ходе опытно-экспериментальной работы комплекса разнообразных диагностических методов позволило определить динамику уровней сформированности общекультурных профессиональных компетенций и зафиксировать положительные сдвиги по всем показателям.

Доказано, что проведенная диагностика объективна и точна, поскольку основана на выделенных критериях и показателях сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в процессе его продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности. Такими критериями являются: развитие умения создавать творческий продукт своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию,

эссе, рекламу, мультимедийную презентацию; умение использовать полученную информацию для построения короткого связного письменного / устного сообщения; умение строить развернутый план эссе в рамках пройденной тематики; умение фиксировать нужную информацию в виде записей, тезисов, плана, конспекта на иностранном языке; знание особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта; расширение терминологического словарного запаса на иностранном языке в изучаемой специальности; умение выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности; развитие умения критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать нужную информацию; умение выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и других источников; развитие умения использовать межпредметные связи в процессе профессиональной иноязычной коммуникации; владение метазнаниями и универсальными учебными действиями.

Методика формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности состоит из двух дидактических циклов: **технологии продуктивно-ориентированного обучения читательской деятельности** (первый дидактический цикл), которая представляет собой алгоритм, состоящий из четырех этапов: *диагностирующего; экспозиции текста (мотивирующего); текстового; этапа контроля понимания учебно-научного текста* и **технологии создания творческих продуктов на основе чтения учебно-научных текстов** (второй дидактический цикл), которая подразделяется на следующие этапы: 1) *продуктивный*, включающий в себя следующие наиболее важные результаты творческой деятельности: профессиональный словарь педагога-музыканта, вторичные иноязычные тексты (конспект, реферат, аннотация, эссе), креативные письменные работы (реклама музыкального произведения, концерта, мероприятия и т.п.),

творческие проекты, мультимедийную презентацию; 2) *этап коммуникативно-когнитивного контроля и самоконтроля*, который позволяет студентам бакалавриата выстроить логическую цепочку своих достижений, систематизировать полученный опыт, сравнить свои успехи с достижениями сокурсников, оценить результаты собственной иноязычной читательской деятельности. Данный этап содержит языковое портфолио, рефлексию и саморефлексию собственных достижений.

Целью опытно-экспериментального обучения явилась диагностика эффективности методики, направленной на формирование общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности.

Основными методами исследования на диагностирующем этапе выступили анкетирование, диагностирование, беседа, наблюдение, тестирование, анализ творческих работ студентов бакалавриата.

Внедрение предлагаемой методики позволило отметить, что у студентов наблюдается значительная динамика в развитии продуктивно-ориентированных умений иноязычной читательской деятельности и прирост профессиональных лингвистических знаний, необходимых для формирования общекультурных профессиональных компетенций будущего бакалавра по профилю «Музыка» (в ЭГ). И напротив, положительная динамика уровня развития тех же умений слабо проявляется в условиях отсутствия целенаправленного, систематического формирования исследуемых критериев в традиционном обучении английскому языку студентов бакалавриата, обучающихся по профилю «Музыка» (в КГ).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего исследования состояла в формировании общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности. Основные результаты проведенного исследования могут быть обобщены следующим образом.

На основе анализа научной педагогической литературы, диссертационных исследований, стандартов профессионального образования последнего поколения, практического опыта соискателя было дано авторское определение общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта, которые представляют собой совокупность компетенций, необходимых современному специалисту для решения прагматических профессиональных задач, а именно включают в себя: читательскую, информационную, коммуникативную, профессионально-педагогическую, рефлексивную и социокультурологическую компетенции. Данные компетенции позволяют студенту бакалавриата, обучающемуся по профилю «Музыка», формулировать самостоятельно новые познавательные цели, которые выходят за границы требований программы.

Анализ педагогической научной литературы (G. Waldmann, W. Menzel, G. Rupp, G. Haas, K. Fingerhut, И.Л. Колесникова и др.) позволил установить теоретические основы для разработки методики продуктивно-ориентированного формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях иноязычного образования. Для этого была исследована сущность продуктивно-ориентированного обучения в неязыковом вузе иностранному языку, которое акцентирует две основные формы активно-продуктивной деятельности: во-первых, это разнообразная, выраженная практической деятельностью работа с учебно-научными текстами, во-вторых, это процесс продуктивной выработки новых

креативных оригинальных текстов, вариантов или частей учебно-научного текста музыкальной направленности.

Установлено, что для продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку наиболее соответствующей характеристикой является творческая читательская деятельность как более широкое понятие, поскольку, кроме знаний, умений и навыков, оно предполагает мотивационно-целевой, рефлексивно-оценочный и другие субъективные компоненты обучения (параграф 1.1).

На основе анализа педагогической и лингводидактической литературы мы пришли к заключению, что концепция продуктивно-ориентированного обучения иноязычной деятельности в неязыковом вузе базируется на специальных положениях, которые состоят в следующем: 1) понимание учебно-научного текста предполагает прежде всего его осмысленное прочтение, а также усвоение обучающимся посредством его собственной актуализированной смысловой системы и конструирования смысла прочитанного; 2) понимание учебно-научного текста означает его восприятие, или конкретизацию разнообразных текстуальных проектов на уровне осмысления, интереса, потребности, а также субъективное усвоение данного текста; 3) понимание учебно-научного текста требует учета его специфической жанровой формы, исследования его внешней и внутренней интертекстуальности, рассмотрения во взаимосвязи с другими жанрами, признаки которых текст содержит (наличие терминов, абстрактной лексики, деепричастных оборотов, сложносочиненных предложений, а также различного рода клише); 4) понимание учебно-учебного текста предполагает рассмотрение его как основы для создания индивидуального продукта читательской деятельности.

В исследовании сделан вывод о том, что продуктивно-ориентированное обучение иностранному языку определило прикладное направление в иноязычном профессиональном образовании, в основе которого лежат творческий, индивидуальный подходы к обучению иностранному языку для

специальных целей, а также совокупность приёмов, способов освоения и употребления в речи грамматических и лексических языковых средств с учетом коммуникативных функций, характеризующих передаваемую информацию, носящую научный профессионально направленный характер.

В ходе исследования была выявлена номенклатура продуктивно-ориентированных умений иноязычной читательской деятельности, составляющих основу общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта.

В процессе разработки практического аспекта методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в условиях продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности была создана модель данного процесса. В предлагаемую модель входят такие *интерактивные технологии обучения иностранному языку, как мозговой штурм* (используются инициативные творческие предложения относительно создания продукта своей иноязычной деятельности, например, если требуется прорекламировать свою будущую профессию или какой-либо отдельный ее аспект); *проектная технология* (имеется в виду разработка и письменное описание музыкальных фестивалей, конкурсов, проектов; написание рефератов, аннотаций, эссе; создание мультимедийных презентаций). В исследовании доказано, что продуктивно-ориентированное обучение внутренне связано с методом проектирования.

В соответствии с выделенными уровнями сформированности общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в ходе продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности на основе авторской методики были определены соответствующие этапы и шаги.

С учетом описанных нами лингводидактических и психолого-педагогических основ формирования общекультурных профессиональных компетенций были разработаны критерии, которые позволяют наиболее полно охарактеризовать эффективность предлагаемой методики:

- 1) *коммуникативно-профессиональный* (умение создавать творческий продукт

своей иноязычной читательской деятельности: реферат, аннотацию, эссе, рекламу, мультимедийную презентацию; умение использовать для построения небольшого связного устного или письменного сообщения полученную информацию; умение строить в рамках пройденных тем развернутый план эссе; умение фиксировать необходимую информацию в форме тезисов, записей, плана, конспекта на иностранном языке); 2) *когнитивный* (умение выполнять аналитико-синтетические операции с исходным учебно-научным текстом музыкальной направленности; знание особенностей профессиональной межкультурной коммуникации педагога-музыканта; способность расширять терминологический словарный запас на иностранном языке в рамках изучаемой специальности); 3) *рефлексивный* (развитие умения критически воспринимать информацию аутентичного учебно-научного текста и выбирать из нее необходимые сведения; умение выделять негативные и позитивные стороны в рекламе, в статьях, взятых из сети Интернет и из других источников; умение оценивать информацию из зарубежных источников в сфере профессиональной деятельности педагога-музыканта); 4) *интегративный* (развитие умения использовать межпредметные связи в процессе профессиональной иноязычной коммуникации; владение метазнаниями и универсальными учебными действиями; знание специфики межличностного общения музыкантов на основе осмысления культурных традиций родной страны и стран изучаемого языка, образов, инноваций и способов поведения).

Ход и результаты опытно-экспериментального обучения доказали состоятельность созданной методики формирования общекультурных профессиональных компетенций педагога-музыканта в ходе продуктивно-ориентированной иноязычной деятельности. Эффективность предложенной методики определяется посредством изучения динамики исследуемых процессов в контрольной и экспериментальной группах посредством сравнения на разных этапах контролирующих действий. Таким образом, опытно-экспериментальное обучение подтвердило гипотезу исследования.

Проведённое исследование позволило прийти к важным теоретическим выводам и практическим результатам, которые дают возможность существенно повысить эффективность профессиональной подготовки выпускников неязыковых вузов средствами иностранного языка.

Диссертационная работа не претендует на исчерпывающее разрешение рассматриваемой проблемы и позволяет нам наметить перспективы для разработки целого ряда вопросов, касающихся теории и методики профессионального образования педагогов-музыкантов. Результаты исследования могут использоваться в процессе более детального рассмотрения дидактического обеспечения процесса формирования у обучающихся информационной и исследовательской компетенций; в ходе организации в учебном процессе самостоятельной работы в ходе подготовки в неязыковых вузах будущих специалистов по разным направлениям; при разработке и создании комплексного учебного пособия по продуктивно-ориентированному обучению будущих бакалавров иностранному языку; при разработке на основе использования теоретических положений компетентностного, коммуникативно-когнитивного и творческого подходов методик профессионального иноязычного образования, а также в процессе совершенствования технологии разноуровневого, дифференцированного обучения продуктивно-ориентированному чтению в неязыковом вузе на основе современных интерактивных технологий, в том числе дистанционных обучающих систем, индивидуальных стратегий обучения, направленных на развитие и саморазвитие личности бакалавра в условиях креативной образовательной среды вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э.Б. Теоретические методы исследования в педагогике искусства // Гуманитарные технологии в образовании. – 2013. – №3. – С. 8 – 11.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учеб. для вузов. – Изд. 2-е, испр. и доп. / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Прометей, 2013. – 432 с.
3. Абульханова, К.А. Ретроспектива и перспектива / К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. – М.: Изд-во «Академ. проект», 2000. – С.13–27.
4. Абульханова, К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 34–50.
5. Александрова, Е.А. Структура учебного плана продуктивного образования в берлинских школах / Е.А. Александрова // Школьные технологии. – 2001. – №3. – С. 90–120.
6. Алексеев, Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень, 1997. – С.16–26.
7. Алексеев, Н.Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры специалиста / Н.Г. Алексеев. – Новосибирск, 1994. – С. 31–56.
8. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Надежда Ивановна Алмазова. – Санкт-Петербург, 2003. – 47 с.
9. Алтухова, Н.А. Технология продуктивно-ориентированного обучения чтению в системе формирования основ читательской компетентности

школьников в Германии // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. Серия «Пед. науки». – 2015. – №2 (34). – С. 24–31. – URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/039-028.pdf>. (дата обращения: 22.04.16)

10. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

11. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. Кн. 1. – Казань, 1996. – 565 с.

12. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

13. Андреева, И.А. Использование разножанровой молодежной музыки в обучении монологической речи учащихся-подростков: Английский язык, старшие классы средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Инна Алексеевна Андреева. – Пятигорск, 2002. – 194 с.

14. Артамонова, Е.И. Высшая педагогическая школа в условиях модернизации образования / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В.А. Сластёнина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / под общ. ред. проф. Н. И. Вьюновой; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Изд. дом ВГУ, 2016. – С. 6–9.

15. Артамонова, Е.И. «Поле культуры» – причинный пространственно-временной фон становления культуры педагога / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф, посвящ. памяти В.А. Сластёнина (17–18 сентября 2013 г., г. Белгород). – Белгород: ИД «Белгород», 2013. – С. 14–18.

16. Асмус, В.Ф. Философия Иммануила Кант / В.Ф. Асмус. – М.: Знание, 1957. – 80 с.

17. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – С. 365.
18. Бабайлова, А. Э. Текст как продуктивно, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А.Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. – 151 с.
19. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 17–22.
20. Бакланова, Н.К. Профессиональное мастерство специалиста культуры: учеб. пособие для аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей, студентов / Н. К. Бакланова; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Москва : МГУКИ, 2003. – 222 с.
21. Банько, Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Анатольевна Банько. – Волгоград, 2002. – 218 с.
22. Башмаков, М.И. Что такое продуктивное обучение? / М.И. Башмаков // Теория и практика продуктивного обучения: колл. монография. – М.: Народное образование, 2000. – С. 6–14.
23. Белкин, А.М. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.М. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 171 с.
24. Бедерханова, В.П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности : учеб. пособие / В.П. Бедерханова. – Краснодар, 2000. – 54 с.
25. Белякова, Н.С. Специфика обучения иностранному языку в системе подготовки музыканта-исполнителя / Н.С. Белякова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 12. – С. 149–153.
26. Бердяев, Н.А. Смысл творчества: опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2007. – 668 с.
27. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И.М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 230 с.
28. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогические технологии /

В.П. Беспалько. – М.: Педагогика. – 1989. – 192 с.

29. Бем, И. Теория и методика продуктивного обучения / И. Бем, Й. Шнайдер // Теория и практика продуктивного обучения: колл. монография. – М.: Нар. образование, 2000. – С. 14–21.

30. Бжиская, Ю.В. Развитие творчества студентов-музыкантов в процессе обучения иностранному языку в консерватории / Ю.В. Бжиская // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. – 2010. – С. 110–114.

31. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Науч.-внедр. предпр.«ИНЭК», 2007. – С. 156–163.

32. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11–15.

33. Бим-Бад, Б.М. Опережающее образование: теория и практика / Бим-Б.М. Бад // Сов. педагогика. – М.: 1988. – № 6. – С. 51–55.

34. Блох, О.А. Творчество в педагогике музыкального образования: методологический подход / О.А. Блох // Гуманитарное пространство. – 2014. Т. 3. – № 3 – С. 313–326.

35. Боговская, И.В. Формирование исследовательской компетентности бакалавра педагогического образования в рамках профиля «иностраный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ирина Вячеславовна Боговская. – М., 2013. – 26 с.

36. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 20–28.

37. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

38. Борискина, Б.И. Организация дополнительного пространства развития младших школьников посредством музыкально-драматического театра на иностранном языке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бэлла Исааковна Борискина. – Барнаул, 2003. – 192 с.

39. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельностный подход как основа модернизации содержания общего среднего образования и повышение его качества / П.П. Борисов // Наука и образование. – 2002. – №4. – С. 67–70.

40. Борисова, Е.Н. Иноязычная компетенция педагога-музыканта. Теоретические основы формирования: монография / Е.Н. Борисова // Саарбрюккен: Междунар. изд. дом «LAP Lambert Academic Publishing», 2012. – 165 с.

41. Борисова, Е.Н. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие для ст-тов музыкальн. спец. ссузов и вузов / Е.Н. Борисова. – М. «Серебряные нити», 2011. – 105 с.

42. Борисова, Е.Н. Педагогическое обеспечение формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов вузов: на опыте музыкальных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Николаевна Борисова. – М., 2014. – 245 с.

43. Борытко, Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учеб.-метод. пособие / Н.М. Борытко; под ред. Н.К. Сергеева. – М.: АПК и ППРО, 2005. – 120 с.

44. Брушлинский, А.В. О критериях субъекта / А.В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта; под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 9–34.

45. Бурденюк, Г.М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Галина Михайловна Бурденюк. – Кишинев, 1992. – 558 с.

46. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2003. – 280 с.

47. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах

подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Юлия Владимировна Варданян. – М., 1999. – 38 с.

48. Вейзе, А.А. Методика обучения чтению научно-технического текста: учеб.-метод. пособие по курсу обучения английскому языку в высш. учеб. зав. неязыковых спец. для слуш. ф-та повыш. квалиф. / А.А. Вейзе. – Минск, 1982. – 96 с.

49. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.

50. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 183 с.

51. Вишневецкая, Н.А. Обучение студентов вузов иноязычной текстовой деятельности: немецкий язык для экономических специальностей: дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Алексеевна Вишневецкая. – Н. Новгород, 2009. – 189 с.

52. Вишнякова, С.А. Обучение чтению научного текста на основе моделирования / С.А. Вишнякова // Основы научной речи. – М., 2003. – С. 146–174.

53. Воронова, Е.В. Комплексные условия пропедевтики и коррекции отклоняющегося поведения подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Воронова Елена Владимировна; Рязанский гос. пед. ун-тет им. С.А. Есенина. – Рязань, 2004. – 20 с.

54. Выготский, Л.С. Психологические основы творческой деятельности // Свободное развитие личности школьника: Философские и психолого-педагогические основы образования / Сост. В.И. Аксенова, Р.Г. Карандашова. – Ставрополь: СКИПКРО, 2000. – 488 с.

55. Гаделия, Л.В. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста: На примере интеграции английского языка, рисования, ритмики, музыки и

лингвострановедения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лела Велодиевна Гаделия. – М., 2004. – 194 с.

56. Галимзянова, И.И. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов музыкантов в процессе обучения иностранным языкам в вузах искусств / И.И. Галимзянова, С.З. Зарипова // Вестник Казан. технолог. ун-та. – Казань, 2013. – Т. 16. – № 22. – С. 387–390.

57. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 2-е изд. – М.: Академия, 2007. – 336 с.

58. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. Изд. 5-е, стер. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.

59. Герасимова, А.М. Методика обучения бакалавров креативному письму на основе рекламных текстов (французский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алла Михайловна Герасимова. – М., 2012. – 25 с.

60. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособие / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

61. Гнилова, Т.Н. Обучение иностранному языку дошкольников и младших школьников с опорой на популярную песенную мелодику: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тамара Николаевна Гнилова. – Москва, 2001. – 179 с.

62. Головань, И. В. Обучение креативной письменной речи на второй ступени общего образования: на материале немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Владимировна Головань. – М., 2008. – 195 с.

63. Голуб, Г.Б. Технология портфолио в системе педагогической диагностики: метод. рекомендации для учителя по работе с портфолио проектной деятельности учащихся / Г.Б. Голуб, О.В. Чуракова. – Самара: Изд-во «Профи», 2004. – 62 с.

64. Голубь, Л. А. Формирование исследовательской компетентности педагога в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук:

13.00.01 / Лидия Анатольевна Голубь. – Ижевск, 2006. – 235 с.

65. Горлова, Н.А. Методика обучения иностранному языку: в 2 ч. – Ч. 2: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. Образования / Н.А. Горлова. – М.: Изд. центр «Академия», 2013. – 272 с. Гребенев, И.В. Теория обучения и моделирование учебного процесса / И.В. Гребенев, Е.В. Чупрунов // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – №1. – С. 28–32.

66. Губайдуллин, А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Артур Альбертович Губайдуллин; Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Казань, 2011. – 235 с. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с. Гурвич, П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков / П.Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 104 с.

67. Додонов, Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

68. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 272 с.

69. Дружилов, С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. – 242 с.

70. Духова, Л.И. Факторы развития профессионализма педагога дополнительного образования / Л.И. Духова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В.А. Сластёнина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / под общ. ред. проф. Н. И. Вьюновой; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2016. – С. 183–186.

71. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи; пер. с англ. М.Н. Никольский. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.

72. Евстафьева, Л.И. Функциональный подход и его возможности в научном познании: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Людмила Ивановна Евстафьева. – М.: МГУ, 1980. – 131 с.

73. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.

74. Ерёмин, Ю.В. Принципы построения модели продуктивного обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке в педагогическом университете / Ю.В. Ерёмин, А.В. Рубцова // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сб. науч. трудов. – СПб., 2008. – С. 90–96.

75. Ермоленко, В.А. Функциональная грамотность в современном контексте / В.А. Ермоленко; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики, Центр проблем непрерыв. образования. – М.: ИТОП РАО, 2002. – 120 с.

76. Жарков, А.Д. Творческие аспекты функционирования социально-культурной деятельности в условиях рыночных отношений / А.Д. Жарков // Вестник Москов. гос. уни-та культуры и искусств. – 2011. – № 6. – С. 60–65.

77. Жаркова, Л.С. Компетентностный подход к деятельности педагога вуза культуры и искусств / Л.С. Жаркова // Вестник Москов. гос. ун-та культуры и искусств. – 2013. – №1 (51). – С. 176–180.

78. Жумаева, Л.А. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста в процессе подготовки в вузе культуры и искусств: дис. ... канд. пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.08 / Людмила Алексеевна Жумаева; МГУКИ. – М., 2001. – 53 с.

79. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Москов. психол.-социал. ин-т, 2005. – 216 с.

80. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

81. Зимняя, И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

82. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

83. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результат образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 35–37.

84. Зорилова, Л.С. Современные проблемы музыкального образования в России / Л.С. Зорилова, Л.Д. Беленов // Музыка и время. – 2016. – № 3. – С. 3–5.

85. Иванов, А.А. Совершенствование английской разговорной речи на основе аутентичных песенных произведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Александр Анатольевич Иванов. – СПб., 2006. – 160 с.

86. Иванова, Л.Н. Самореализация учителя иностранного языка в процессе дополнительного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Людмила Николаевна Иванова; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2008. – 223 с.

87. Иванова, Н.В. Методика развития гностических умений в научно-методической деятельности студентов (немецкий язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Владимировна Иванова. – М., 2011. – 25 с.

88. Ильина, Е.Р. Музыкально-педагогический практикум: учебн.-метод. пособие для ст-тов высш. учеб. зав. / Е.Р. Ильина. – М. Академ. проспект, Альма Матер: Дет. лит, 2008. – 415 с.

89. Исаев, И.Ф. Стратегия развития воспитания школьников в контексте профессионально-педагогической культуры учителя / И.Ф. Исаев // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В. А. Сластёнина (г. Воронеж, 22–

23 сентября 2016 г.) / под общ. ред. проф. Н.И. Вьюновой; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2016. – С. 25–27.

90. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 315 с.

91. Казакова, А.Г. Интерактивные методы обучения в системе послевузовского профессионального образования / А.Г. Казакова // Вестник Москов. гос. ун-та культуры и искусств. – 2013. – № 2 (52). – С. 184–190.

92. Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М.: Наука, 1980. – 710 с.

93. Каменская, О.Л. Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. – М.: Высшая школа, 1990. – 152 с.

94. Каплунович, С.М. Педагогическое сопровождение продуктивного обучения студентов колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Светлана Михайловна Каплунович. – В. Новгород, 2012. – 22 с.

95. Клевцова, Н.И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных презентаций в обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Ивановна Клевцова. – М., 2003. – 18 с.

96. Климентьева, В.В. Развитие педагогической исследовательской компетентности магистранта филологического образования в процессе руководства школьным мультимедийным проектом: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Виктория Викторовна Климентьева; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2009. – 219 с.

97. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя / З.И. Клычникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

98. Ключевский, В.О. Афоризмы. Исторические портреты и этюды. Дневники / В.О. Ключевский. – М.: Мысль, 1993. – 415 с.

99. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. зав. / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

100. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова. – М.: Дрофа, 2008. – 432 с.
101. Колесникова, И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информ. центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.
102. Комарова, Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Юлия Александровна Комарова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – 481 с.
103. Комлев, Н.Г. Словарь иностранных слов / Н.Г. Комлев. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.
104. Кондаков, И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С.158–164.
105. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивноивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Коряковцева. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 192 с.
106. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – Академия, 2008. – 255 с.
107. Крылова, Н.Б. Проектные (продуктивные) методы против классно-урочной организации образования / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2004. – № 5. – С. 59–63.
108. Крылова, Ю.С. Формирование ценностно-смыслового отношения студентов музыкального колледжа к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Юлия Сергеевна Крылова. – М., 2016. – 23 с.

109. Кузнецова, Т.В. Современные тенденции университетского образования в сфере культуры и искусства / Т.В. Кузнецова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 5. – С. 6–10.
110. Кузьмина, Н.В. Профессионально-педагогическая деятельность / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – СПб., Рыбинск: МААН, 1993. – 223 с.
111. Кузьминов, Н.Н. Влияние уровня профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов на востребованность их на рынке труда / Н.Н. Кузьминов, А.Н. Кузьминова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В. А. Сластёнина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / под общ. ред. проф. Н.И. Вьюновой; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2016. – С. 292–294.
112. Куриленко, В.Б. Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления / В.Б. Куриленко // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Медицина. – 2006. – №2. – С. 223–227.
113. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 3–12.
114. Леднёв, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. / В.С. Леднёв. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
115. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 216 с.
116. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
117. Леонтьева, О.М. Как сделать современное образование продуктивным? / О.М. Леонтьева // Школьные технологии. – 1999. – №4. – С. 91–96.
118. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.

119. Лещинский, В.И. Педагогическая технология личностной ориентации / В.И. Лещинский. – Воронеж: Изд-во им. Е.А.Болховитинова, 2003. – 137 с.
120. Литвинов, В.П. Мышление по поводу языка в традиции Г.П. Щедровицкого / В.П. Литвинов // Познающее мышление и социальное действие (наследие Г.П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли). – М.: Ф.А.С.-медиа, 2004. – С. 249–305.
121. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
122. Лотман, Ю.М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин: Александра, 1992. – 480 с.
123. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография / М.И. Лукьянова. – Ульяновск: УППК ПРО, 2002. – 184 с.
124. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для филологических факультетов вузов / М.В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
125. Майковская, Л.С. Ценностная сущность толерантности в контексте этнокультурной парадигмы музыкального образования / Л.С. Майковская // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств: Научный журнал. – 2008. – №3. – С. 209–212.
126. Маковская, Э.Н. Профессионально-личностная подготовка студентов технического вуза средствами иностранного языка: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Эвелина Николаевна Маковская. – Курск, 2004. – 23 с.
127. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
128. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1982. – С. 108–118.
129. Матюшкина, М.Д. Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – №5. – С. 140–144.

130. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology / Р.П. Мильруд. – М.: Дрофа, 2007. – 253 с.
131. Мильруд, Р.П. Компетентность и иноязычное образование: сб. науч. статей / Р.П. Мильруд. – Таганрог: ТГРУ, 2004. – С. 70–80.
132. Минюрова, С.А. Психология саморазвития человека в профессии / С.А. Минюрова. – М.: Компания Спутник +, 2008. – 298 с.
133. Миролубов, А.А. Майкл Уэст и его методика обучения чтению / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 2003. – №2. – С. 46–47.
134. Митяева, А.М. Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А.М. Митяева // Педагогика. – 2005. – №8. – С. 69–75.
135. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: монография / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
136. Морен, М.К. Стилистика французского языка (на французском языке): Для институтов и факультетов иностранных языков / М.К. Морен, Н.И. Тетеревникова. – М.: Высшая школа, 1970. – 261 с.
137. Мухина, В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 286 с.
138. Наджафов, И.А. Учебная дискуссия как средство формирования профессиональной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью: На материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наджафов Ильгар Айдынович. – Курск, 2006. – 174 с.
139. Невежина, И.И. Обучение иностранному языку детей 5–8 лет на музыкально-ритмической основе: На материале английского языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Ивановна Невежина. – М., 2000. – 197 с.
140. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 281 с.
141. Николаев, В.А. Профессиональная культура педагога как фактор эффективности образовательно-воспитательной деятельности /

В.А. Николаев, Е.А. Гринева // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В. А. Сластёнина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / под общ. ред. проф. Н.И. Вьюновой; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2016. – С. 205–207.

142. Новейший философский словарь / под ред. А.А. Грицанова. – 3-е изд. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

143. Оберемко, О.Г. Современные требования к профессиональной подготовке переводчика / О.Г. Оберемко // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – №4 (1). – С. 26–28.

144. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 60000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: «Мир и Образование», 2006. – 1328 с.

145. Орлова, С.А. Словарь-программа как средство формирования словарного запаса на начальном этапе обучения в специализированном неязыковом вузе (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Андреевна Орлова. – М., 2011. – 25 с.

146. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М: Русский язык, 1989. – 276 с.

147. Патарая, Е.С. Профессионально-ориентированное обучение студентов консерваторий лексической стороне экспрессивных видов речевой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Елена Сергеевна Патарая. – СПб., 2009. – 434 с.

148. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бад – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

149. Петухов, М.А. Компетентностные основы профессионально-педагогического образования: учеб.-метод. пособие / М.А. Петухов. – Ульяновск: УлГПУ, 2007. – 215 с.

150. Пецина, И.А. Формирование педагогического творчества у будущих учителей в процессе обучения в педагогическом университете: на примере

музыкально-педагогического факультета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Анатольевна Пецина. – М., 2005. – 258 с.

151. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Пед. общ-во России, 2005. – 144 с.

152. Подымова, Л.С. Педагогическая антропология как методология современного педагогического образования в контексте идей К. Д. Ушинского и В. А. Слостёнина / Л.С. Подымова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти акад. В. А. Слостёнина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / под общ. ред. проф. Н. И. Вьюновой; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2016. – С. 39–41.

153. Подымова, Л.С. Креативная образовательная среда как фактор развития личности в условиях социальных изменений / Л.С. Подымова // Научный поиск в социализации: стратегии, технологии, опыт: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред Л.И. Ключковой. – М, 2013. – С. 414–419.

154. Подымова, Л.С. Интерактивные методы в обучении и воспитании в системе общего, среднего и высшего профессионального образования: учеб.-метод. пособие / Л.С. Подымова, В.П. Сергеева, Г.В. Сороковых. – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 248 с.

155. Поздняков, С.Н. Продуктивное обучение и информационные технологии / С.Н. Поздняков // Теория и практика продуктивного обучения. – М.: Нар. образование, 2000. – С. 34–43.

156. Прозорова, И.А. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности / И.А. Прозорова // Мир психологии. – 2000. – №2. – С. 191–202.

157. Прошкина, Е.П. В мире музыки: учеб. пособие по англ. языку. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.П. Прошкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 239 с.

158. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия / ред. А.Е. Тарас. – Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.
159. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование», профиль: 050122 «Музыкальное образование». – М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2012. – 12 с.
160. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М.: Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
161. Раздорская, О.В. Формирование рефлексивной культуры студентов медицинского вуза в процессе изучения английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Олеся Владимировна Раздорская. – М., 2009. – 30 с.
162. Рапацкая, Л.А. Музыкальное образование в университете: традиции и инновации / Л.А. Рапацкая // Высшее образование в России. – 2011. – №6. – С. 84–90.
163. Раскопина, Л.П. Обучение гибкому профессионально-ориентированному иноязычному чтению в процессе профессиональной подготовки переводчика: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лариса Павловна Раскопина. – Пермь, 2005. – 191 с.
164. Рафикова, Н. В. Влияние внутреннего контекста на понимание слова и текста: обзор моделей понимания / Н. В. Рафикова // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования. – Тверь, 1998. – С. 50–62.
165. Репкина, Л.И. Обучение профессионально ориентированному чтению текстов психолого-педагогической направленности на основе функционального подхода (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Людмила Ивановна Репкина. – М., 2011. – 26 с.
166. Рогова, Г.В. Личностное чтение / Г.В. Рогова, Г.Н. Ловцевич // Иностранные языки в школе. – 1994. – №1. – С. 16–19.
167. Родченкова, Е.С. Формирование гуманистических ценностей у студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе: дис.

... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатерина Сергеевна Родченкова; Место защиты: Моск. гуманитар. пед. ун-т. – М., 2010. – 189 с.

168. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.

169. Рубцова, А.В. Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Анна Владимировна Рубцова. – СПб., 2012. – 465 с.

170. Рудой, Е.Л. Профессиональная подготовка педагога-музыканта в сфере культурно-просветительской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Львовна Рудой. – М., 2015. – 185 с.

171. Саакян, С.А. Использование музыкального компонента как эффективного средства овладения младшими школьниками устной иноязычной речью: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сона Арташесовна Саакян. – М., 2015. – 154 с.

172. Савенков, А.И. Организация исследовательского и проектного обучения в условиях преемственности ступеней общего образования: метод. рекомендации рук. образоват. комплексов, пед. работникам / А.И. Савенков, Е.А. Алисов, В.А. Кривова, О.В. Цаплина. – М.: МГПУ, 2016. – 100 с.

173. Садовская, В.С. Профиль и анфас современного образовательного процесса в сфере культуры и искусства / В.А. Ремизов, В.С. Садовская // Культура и образование. – 2014. – №3 (14). – С. 41–46.

174. Северина, В.Ф. Развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза (на материале иностранного языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Северина Виктория Феодосиевна. – Барнаул: Изд-во АГАУ, 2013. – 24 с.

175. Селиванова, О.Г. Развитие субъектности педагогов и школьников в условиях профильного обучения / О.Г. Селиванова // Профильная школа – 2008. – № 2. – С. 8–13.

176. Семёнов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Вопросы

психологии. – 1983. – №2. – С. 35–42.

177. Сергеева, В.П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика) / В.П. Сергеева. – М.: АПКиППРО, 2005. – 128 с.

178. Серебрякова, С.В. Концептуальная значимость заглавия в переводческом аспекте // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах. – Вып. 6. – Ставрополь-Краснодар: СГУ; КГУ, 2008. – С. 241–245.

179. Сериков, В.В. Личность и образование. Теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. М.: Изд. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

180. Серова, Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации: монография / Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во Пермск. гос. техн. ун-та, 2009. – 242 с.

181. Серова, Т.С. Обучение решению коммуникативно-познавательных задач в процессе иноязычного информативного чтения / Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2006. – 135 с.

182. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.

183. Синицина, Г.Н. Развитие компетентности в проектной деятельности у студентов технических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Галина Николаевна Синицина. – Оренбург, 2003. – 23 с.

184. Сластёнин, В.А. Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста / В.А. Сластёнин, В.А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 117–129.

185. Сластёнин, В.А. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / В.А. Сластёнин, Р.М. Асадуллин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 5. – С. 3–19.

186. Слободчиков, В.И. Рефлексия как принцип существования

индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1979. – С. 15–20.

187. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2009. – 400 с.

188. Соловова, Е.Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 2–10.

189. Соловьева, О.Б. Обучение устному профессионально ориентированному общению студентов морских инженерных специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ольга Борисовна Соловьева. – М., 2011. – 26 с.

190. Солодухина, Т.К. Культурно-образовательное пространство образовательного учреждения как фактор воспитания личности / Т.К. Солодухина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – №3. – С. 214–220.

191. Сороковых, Г.В. Субъектно-деятельностный подход к личностно-ориентированному развитию студентов / Г.В. Сороковых // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 62–68.

192. Сороковых, Г.В. Философия саморазвития личности на основе субъектно-деятельностного подхода // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика: сб. докл. и тез. выст. III Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МГПИ, 2011. – С. 190–192.

193. Сороковых, Г.В. Особенности формирования лексической компетенции обучающихся в условиях модернизации российского образования / Г.В. Сороковых // Формирование иноязычной лексической компетенции на разных этапах иноязычного образования: теория и

технологии: монография / Под науч. ред. Г.В. Сороковых. – М.: УЦ «Перспектива», 2015. – С. 9–12.

194. Сороковых, Г.В. Профессионально ориентированное чтение как феномен современного иноязычного образования специалиста: теоретико-методологический аспект / Г.В. Сороковых // Профессионально-ориентированное чтение: Научный поиск в методике обучения иностранным языкам: стратегии, технологии, диверсификация опыта применения: Монография / под науч. ред. Г.В. Сороковых. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – С. 6–15.

195. Сотник, В.Г. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Вера Гаврилова Сотник. – СПб., 2006. – 169 с.

196. Сохранов, В.В. Педагогические теории и системы (общие основы педагогики и теории обучения): учеб. пособие для студ. / В.В. Сохранов, Л.Д. Гошуляк, Н.А. Лупанова. – Пенза, 2001. – 53 с.

197. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб.: М.: Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец., 2006. – 499 с.

198. Суртаева, Н.Н. Интеллектуальная компетентность при подготовке специалиста в вузе / Н.Н. Суртаева, Г.И. Егорова, Н.А. Падерина; Ин-т образования взрослых, Рос. Акад. Образования. – СПб.: ИОВ РАО, 2003. – 62 с.

199. Сухина, Н.А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Александровна Сухина; Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2006. – 22 с.

200. Сысоев, П.В. Теория и методика использования информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – 254 с.

201. Тарасюк, Н.А. Обучение иностранному языку дошкольников: вопросы теории и практики (на примере английского языка): учеб. пособие / Н.А. Тарасюк. – Курск: Изд-во Курск. ун-та, 2003. – 164 с.
202. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 377 с.
203. Торопова, А.В. Психология музыкального образования и развития личности (методологический аспект) / А.В. Торопова // Вестник Московск. гос. ун-та культуры и искусств. – 2008. – №5. – С. 200–203.
204. Торосян, Л.Д. Профессионально-ориентированное обучение смысловому чтению на иностранном языке бакалавров по направлению экономика / Л.Д. Торосян // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Вып. 9 (113), 2012. – С. 171–174.
205. Торосян, Л.Д. Оптимизация самостоятельной работы студентов бакалавриата при обучении чтению на основе электронно-методического сопровождения (английский язык, экономический профиль): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Лия Давидовна Торосян. – М., 2014. – 27 с.
206. Тубельский, А.Н. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному / А. Тубельский // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 71–78.
207. Тураева, З.Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика): учеб. пособие / З.Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
208. Ухтомский, А.А. Доминанта как фактор поведения / А.А. Ухтомский // Ухтомский А.А. Избранные труды. – Л., 1978. – С. 81–88.
209. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 440301 Педагогическое образование (квалификация «Бакалавр») [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 15.09.2016).
210. Федосеева, З.Р. Формирование пространственных представлений учащихся посредством пропедевтики стереометрических знаний в процессе

обучения их планиметрии: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зоя Робертовна Федосеева; МПГУ. – М., 1998. – 16 с.

211. Фейербах, Л. Избранные философские произведения. – М.: Гос. изд-е полит. лит-ры, 1955. – Т. II. – 942 с.

212. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

213. Фишман, И.С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: метод. пособие для рук. и педагогов образоват. учреждений / И.С. Фишман. – Самара: Изд-во ЦПО, 2005. – 81 с.

214. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 256 с.

215. Фомин, С.А. Обучение студентов инженерно-экономического профиля ознакомительному чтению на материале английских профильных текстов с использованием программ для РС: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сергей Анатольевич Фомин. – Томск, 2000. – 176 с.

216. Френе, С. Антология гуманной педагогики / С. Френе. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.

217. Фролов, А.А. Методика совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов музыкального вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Алексей Андреевич Фролов. – Н. Новгород, 2010. – 267 с.

218. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Полина Ивановна Фролова; Омск. гос. пед. ун-т. – Омск, 2008. – 23 с.

219. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 126 с.

220. Христидис, Т.В. Формирование коммуникативных способностей у менеджеров социально-культурной сферы в процессе психолого-

педагогической подготовки в вузе культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.05 / Татьяна Витальевна Христидис. – М., 2006. – 20 с.

221. Христидис, Т.В. Формирование профессионально-педагогического мастерства специалистов социально-культурной деятельности / Т.В. Христидис // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 5 (55). – С. 172–175.

222. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 17.06.2015).

223. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

224. Цетлин, В.С. Трудности текстов для чтения / В.С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 1994. – №3. – С. 9–12.

225. Ципляева, Т.Б. Предметный план учебного текста: (Дидактико-методический аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Татьяна Борисовна Ципляева. – М., 2000. – 298 с.

226. Цыганов, А.В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса / А.В. Цыганов // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – СПб., 2010. – № 136. – С. 136–143.

227. Цыдыпова, Е.Д. Функциональная пропедевтика в курсе математики начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Евгения Дондоповна Цыдыпова; МГОПИ. – М., 1994. – 15 с.

228. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособие для учащихся музыкальных отделений педвузов и консерваторий / Г.М. Цыпин. – Москва: Интерпракс, 1994. – 384 с.

229. Чамина, О.Г. Продуктивное обучение: потенциал развития в высшей школе / О.Г. Чамина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 544.

230. Черватюк, П.А. Формирование универсальных интегративных компетенций будущих педагогов в вузе / П.А. Черватюк // Вестник Москов. гос. ун-та культуры и искусств. – 2011. – № 5. – С. 175–179.

231. Черняева, Л.А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лариса Александровна Черняева. – Новосибирск, 2011. – 190 с.

232. Чернякова, Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса (английский язык, языковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Татьяна Александровна Чернякова. – Тамбов, 2012. – 156 с.

233. Чикнаверова, К.Г. Содержание обучения, направленного на развитие иноязычной компетенции студентов на основе активизации их самостоятельности (на материале иноязычных текстов по экономике) / К.Г. Чикнаверова // Вестник Орловск. гос. ун-та. – Орел, 2015. – №4 (45) – С. 187–192.

234. Чистякова, С. Н. Продуктивная педагогика: прошлое и настоящее / С.Н. Чистякова // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 87–90.

235. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

236. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26–31.

237. Шамо́в, А.Н. Лингводидактические основы когнитивного подхода в организации обучения лексике на уроках немецкого языка в средней школе / А.Н. Шамо́в. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2004. – 190 с.

238. Шанский, Н.М. В мире слов / Н.М. Шанский. – М.: Просвещение, 1985. – 255 с.

239. Шевченко, Н.И. Развитие автономной языковой личности при обучении межкультурному общению / Н.И. Шевченко, Р.А. Воробьёва //

Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. – М., 2001. – Вып. 461. – С. 29–38.

240. Шеллинг, Ф. Историко-критическое введение в философию мифологии. – М., 2008. – 54 с.

241. Шехирева, Н.А. Теоретико-методологические аспекты продукт-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Н.А. Шехирева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 9 (113). – С. 149–152.

242. Шехирева, Н.А. Продукт-ориентированные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по специальности «Музыка» / Н.А. Шехирева // Среднее профессиональное образование. – 2013. – №2. – С. 25–26.

243. Шехирева, Н.А. Способы повышения мотивации к чтению научно-популярных текстов бакалавров в процессе профессионального иноязычного образования / Н.А. Шехирева // Ученые записки РГСУ. – 2013. – №3 (115). – С. 72–76.

244. Шехирева, Н.А. Эссе как вид продукт-ориентированной деятельности студентов в процессе иноязычного образования / Н.А. Шехирева, Л.Д. Торосян // Среднее профессиональное образование. – 2016. – №4. – С. 26–30.

245. Шехирева, Н.А. Структура и сущностная характеристика общекультурных профессиональных компетенций бакалавра музыканта в продукт-ориентированной иноязычной деятельности / Н.А. Шехирева, Т.В. Христидис // Вестник Москов. гос. ун-та культуры и искусств. – 2016. – №5. – С. 191–200.

246. Шехирева, Н.А. Продукт-ориентированное обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе // Профессионально-ориентированное чтение: Научный поиск в методике обучения иностранным языкам: стратегии, технологии, диверсификация опыта применения: Монография. / под науч. ред. Г.В. Сороковых. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – С. 80–91.

247. Шехирева, Н.А. К вопросу о первостепенных источниках – учебно-методических комплектах и дополнительных учебных пособий в обучении чтению по избранной специальности / Н.А. Шехирева // Актуальные проблемы языкового образования в XXI веке / под науч. ред. Э.М. Лариной. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – С. 133–143.

248. Шехирева, Н.А. О современном состоянии проблемы обучения пониманию незнакомых слов – слов сходных корней при чтении как процессе и обучении чтению как деятельности текстов по специальности / Н.А. Шехирева // Актуальные проблемы языкового образования в XXI веке / под науч. ред. Э.М. Лариной. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – С. 144–160.

249. Шехирева, Н.А. К вопросу о развитии интереса к чтению на иностранном языке у студентов неязыковых вузов / Н.А. Шехирева // Языки мира – мир языка: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.Е. Мастюкова. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010. – С. 130–133.

250. Шехирева, Н.А. К вопросу о профильно-ориентированном обучении английскому языку в высшей школе. Основные приемы и технологии / Н.А. Шехирева // Инновационные компетенции и креативность в исследовании и преподавании языков и культур: сб. статей по материалам III Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / под ред. Е.В. Тихоновой. – М.: РГСУ, 2010. – С. 311–315.

251. Шехирева, Н.А. К вопросу о формировании коммуникативной компетентности в системе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов / Н.А. Шехирева // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: взгляд через столетия: сб. материалов III Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е.В. Тихоновой. – М.: РГСУ, 2011. – С. 125–130.

252. Шехирева, Н.А. Личностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку студентов лингвистических специальностей / Н.А. Шехирева // Мировое культурно-языковое и политическое

пространство: взгляд через столетия: сб. науч. статей по материалам IV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е.В. Тихоновой, М.С. Степанова. – М.: РГСУ, 2012. – С. 247–251.

253. Шехирева, Н.А. К вопросу об использовании аутентичных текстов на уроках иностранного языка / Н.А. Шехирева // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: сб. науч. статей по материалам VI Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф.и / под общ. ред. М.С. Степанова, Е.В. Тихоновой. – М.: РГСУ, 2012. – С. 148–152.

254. Шехирева, Н.А. Сущность и компоненты продукт-ориентированной деятельности студентов в неязыковом вузе / Н.А. Шехирева // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам: сб. науч. статей по итогам ежегодн. науч. семинара 20 ноября 2012 г. – Вып. 1 / под науч. ред. О.А. Чекун. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2012. – С. 112–115.

255. Шехирева, Н.А. Развитие креативности студентов, обучающихся по специальности «Музыка» в процессе продукт-ориентированного обучения иностранному языку / Н.А. Шехирева // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: взгляд через столетия: сб. науч. статей. Вып. 5.– М.: ТрансАрт, 2013. – С. 261–265.

256. Шехирева, Н.А. Текст как объект обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе / Н.А. Шехирева, Л.Д. Торосян // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / под общей ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко – М.: МГИМО, РУДН, 2014. – С. 326–336.

257. Шехирева, Н.А. Сущность продукт-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе функционального подхода / Н.А. Шехирева // Инновации в науке и образовании: сб. научных статей междунар. науч.-практ. конф. / под общей ред. Л.С. Подымовой, А.В. Лукиновой. – М., 2014. – С. 88–92.

258. Шехирева, Н.А. Мультимедийная презентация как интерактивное средство обучения иностранному языку студентов бакалавриата по направлению подготовки «Музыкальное образование» / Н.А. Шехирева // Актуальные научные исследования в современном мире: материалы Междунар. научн.-практ. инт.-конф. (13–14 июня 2015 г., Переяслав-Хмельницкий). – Переяслав-Хмельницкий, 2015. – С. 89–92.

259. Шехирева, Н.А. Продукт-ориентированное обучение студентов бакалавриата, изучающих английский язык для специальных целей, чтению научно-учебных текстов / Н.А. Шехирева // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации / под общ. ред. Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко. – М.: РУДН, 2015. – С. 803–814.

260. Шехирева, Н.А. Дискуссия как продукт текстовой деятельности в обучении иностранному языку студентов бакалавриата по профилю «Музыкальное образование» / Н.А. Шехирева // Современные тенденции развития науки и технологий.– 2016. – № 5–8. – С. 147–151.

261. Шехирева, Н.А. К вопросу об использовании функционального подхода в продукт-ориентированном обучении письменной речи в неязыковом вузе / Н.А. Шехирева // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков: сб. науч. трудов. – М.: РУДН, 2016. – С. 154–165.

262. Шехирева, Н.А. К вопросу о специфике продукт-ориентированного обучения письменной речи в условиях инновационного иноязычного образования / Н.А. Шехирева // Культурно-языковое взаимодействие в процессе преподавания дисциплин культурологического и лингвистического циклов в современном полиэтническом вузе: сб. статей по материалам III Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. / под ред. Л.Д. Торосян. – М.: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2017. – С. 310–316.

263. Шехирева, Н.А. Продукт-ориентированное обучение письменной речи: метод. рекомендации для преподават. и ст-тов бакалавриата, изучающ. англ. язык для спец. целей. – М.: ИТЦ, 2016. – 66 с.
264. Шлангман, М.К. Развитие профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 / Марина Константиновна Шлангман. – М., 2004. – 25 с.
265. Шлезингер, Б. Краткая история основания «Города-школы» в Нью-Йорке / Б. Шлезингер // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 79–81.
266. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова. – М.: Школьная книга, 2003. – 488 с.
267. Щербакова, А.И. Музыкальное искусство в современном пространстве культуры / А.И. Щербакова // Ученые записки РГСУ. – № 5. – М.: РГСУ, 2012. – С. 97–100.
268. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
269. Ядровская, М.В. Моделирование педагогического взаимодействия // Образовательные технологии и общество / М.В. Ядровская. – М., 2009. – С. 354–362.
270. Языкова, Н.В. Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете: монография / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева. – М.: ТЕЗАУРУС, 2015. – 288 с.
271. Camilleri, G. Learner Autonomy / G. Camilleri: The Teachers' View. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1999. – 82 p.
272. Dam, L. Learner Autonomy / L. Dam // Theory to Classroom Practice. – Dublin: Authentik, 1998. – 84 p.
273. Dickinson, L. Learner Autonomy. Learner Training for Language Learning / L. Dickinson. – Dublin: Authentik, 1996. – 67 p.

274. Enkvist, N.E. Text Cohesion and the Coherence. Cohesion and semantics / N.E. Enkvist // Publications of the Research Institute of the Abo Akademi Foundation, 1979. – 123 p.
275. Fingerhut, K. Über den Stellenwert von «Kreativität» im Deutschunterricht / K. Fingerhut, H. Melenk // Diskussion Deutsch. H. 55. – 1981. – S. 495.
276. Fingerhut, K. Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft // J. Belgrad, H. Melenk (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. – Baltmannsweiler: Schneider, 1996. – 150 s.
277. Fried-Booth, Diana L. Project Work / Fried-Booth, L. Diana. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 151 p.
278. Guilford, J. P. Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. – 1950. – Vol. 5. – Issue 9. – P. 444–454.
279. Haas, G. Handlungs – und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe / G. Haas. – Seelze: Kallmeyer, 2004. – 203 S.
280. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge univ. press, 1987. – 183 p.
281. Little, D. Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application / D. Little // Die Neueren Sprachen. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg. – 1994. – Bd. 93. – Heft 5. – S. 429–442.
282. Lord, M., Snelson, J. The Story of Music: from Antiquity to the Present / M. Lord, J. Snelson. – Tandem Verlag GmbH, 2008. – 120 p.
283. Menzel, W. Kreativität und Schule / W. Menzel // Die Deutsche Schule, 84. – 1992. – S. 29.
284. Richards, J.C. The Language Teaching Matrix. Cambridge Language Teaching Library / J.C. Richards. – N.Y.: Cambridge University Press, 1990. – 185 p.
285. Rupp, G. Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag / G. Rupp. – Paderborn: Schöningh, 1987. – 290 s.

286. Rupp, G. Aneignung von Lyrik mit produktionsorientierten Verfahren: Stand der didaktischen Kontroversen und neue Perspektiven am Beispiel von Hofmannsthals „Terzinen“ / G. Rupp // Symposium Deutsch-Didaktik. Protokollband II. – Erfurt, 1991. – S. 432.
287. Snowman, D. The Gilded stage: A Social history of Opera, Atlantic Books. / D. Snowman. – London, 2009. – 482 p.
288. Spinner, K.H. (Hg.) Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt / K.H. Spinner (Hg.). – M.: Lang 1995a. (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 20). – S. 7.
289. Spinner, K.H. Neue und alte Bilder von Lernenden Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende / H. Müller-Michaels, G. Rupp // Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994. – Tübingen: Narr, 1995b. – S. 127–144.
290. Tenbrück, F.H. Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg / F.H. Tenbrück. – München, 1972. – S. 93.
291. Ushioda, E. Learner Autonomy. Motivation / E. Ushioda. – Dublin: Authentik, 1998. – 68 p.
292. Waldmann, G. Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts / G. Waldmann, // Handbuch „Deutsch“ für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Hg. von Hopster N. – Paderborn: Schöningh, 1984. – S. 98–141.
293. Waldmann, G. Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie Didaktik – Verfahren – Modelle / G. Waldmann. – Baltmannsweiler: Schneider, 2004. – 150 s.
294. Wallance, C. Learning to read in a second language: A Window on the language acquisition process / C. Wallance // Learning keeping and using language. – Amsterdam; Philadelphia, 1990. – Vol.1. XX, vol. Z, XV. – P. 219–240.
295. Wenden, A. Learner Strategies for Learner Autonomy / A. Wenden. – London: Prentice Hall, 1992. – 174 p.

296. West, M. Learning to read a Foreign Language and other essays on Language Teaching / M. West. – London, 1955. – 100 p.

297. Winterling, F. Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. Abriss einer Didaktik produktiver Befreiung im Deutschunterricht / F. Winterling // Diskussion Deutsch. H. 5. 1971. – S. 251.

298. English for Musicians [Электронный ресурс]. – URL: // <http://englishstudy.gnesin-academy.ru> (дата обращения: 15.07.16).

Анкета для студентов бакалавриата 1 курса «Уровень мотивации к изучению английского языка»

1. *Считаете ли Вы необходимым изучение английского языка как важного компонента своей профессиональной деятельности?*

- а) да
- б) нет
- в) затрудняюсь ответить

2. *Какие преимущества дает знание английского языка?*

- а) открывает возможность продолжить профессиональное обучение за рубежом
- б) может помочь получить работу за рубежом
- в) открывает возможность участвовать в большем количестве гастролей и мастер-классов
- г) может помочь овладеть другой/смежной профессией
- д) знание английского языка не влияет на развитие музыкально-педагогической карьеры

3. *Каковы Ваши мотивы для изучения английского языка?*

- а) использовать английский язык в своей профессиональной деятельности
- б) лучше понимать учебный материал по специальности
- в) расширить свое представление о культуре страны изучаемого языка и узнать что-то новое и неизвестное
- г) ответить преподавателю и получить хорошую отметку
- д) не вижу практической необходимости в изучении английского языка

4. *Какова Ваша степень понимания английских текстов музыкальной направленности?*

- а) плохо понимаю
- б) понимаю общий смысл прочитанного
- в) понимаю полностью

5. *Проявляете ли Вы интерес к чтению учебно-научных текстов по специальности на английском языке?*

а) да

б) нет

в) затрудняюсь ответить

6. *Какие занятия по английскому языку Вам нравятся?*

а) традиционные

б) с целью создания продукта своей иноязычной читательской деятельности

7. *Как Вы считаете, поможет ли Вам чтение учебно-научных текстов по специальности на английском языке стать грамотным педагогом-музыкантом?*

а) да

б) нет

в) затрудняюсь ответить

**Интегративные задания для развития творческих умений в процессе
создания вторичных иноязычных текстов**

Иностранный язык + ...	Письменное обсуждение проблемы
Психология; педагогика; история музыки; философия	Разделяете ли Вы мнение тех исследователей, которые утверждают, что музыка влияет на психику человека и на его поведение? Свою точку зрения аргументируйте.
История; литература; культурология	Какая история связана с такими известными людьми XIX века, как польский пианист и композитор Фредерик Шопен и французская писательница-романистка Жорж Санд? *Кроме прочих учебных материалов, студенты познакомились с книгой «Фредерик Шопен и Жорж Санд» (серия «Opus d'amour») и с CD-диском (Фредерик Шопен – Жорж Санд / Сост. Ж.В. Панова. – М.: Изд. дом «Классика—XXI», 2005. – 128 с.)
	Что вы знаете об истории создания К. Орфом музыкального произведения «Кармина бурана»? *Студенты познакомились с книгой «Кармина бурана» (Орф К. Кармина бурана / Серия «История одного шедевра». – М.: Изд. дом «Классика—XXI», 2008. – 32 с.
Психология; педагогика; эстетика; культурология	Как Вы считаете, оказывают ли влияние на профессиональную деятельность музыканта (вокал, исполнительское искусство, дирижирование и т.д.) культурные и географические особенности того места, где он родился и вырос, где жил в разные годы? Свой ответ обоснуйте.
	Какие особенности могут проявиться в исполнении музыкального произведения, если это происходит: а) в XIX веке и в XXI веке? б) с помощью фортепьяно или кларнета? в) произведение исполняется англичанином или испанцем?
Психология; педагогика;	Как Вы понимаете понятия «традиции» и «инновации» применительно к музыке?

история; эстетика	Обозначьте проблемы, возникающие в процессе формирования у зрителя или слушателя музыкальных вкусов (рассмотрите социокультурный, исторический, межкультурный и эстетический аспекты).
Музыка + ...	Примеры заданий
Музыка + изобразительное искусство <u>Тема:</u> Импрессионизм в музыке и живописи».	Письменно выразите свое мнение относительно того, каким образом импрессионисты К. Дебюсси, М. Равель и другие находили в музыке аналогии с творчеством художников К. Моне, А. Тулуз-Лотрека, П. Сезанна, Э. Дега и какие выразительные средства они при этом использовали.
Музыка + театр <u>Тема:</u> «Спектакль «Трио» в постановке П. Штейна по пьесе американской пианистки И. Маргалит об истории отношений композиторов Роберта Шумана, Йогана Брамса и жены Шумана – пианистки Клары Шуман».	<i>Проектная работа в группе:</i> 1. Подготовьте самостоятельную статью, включающую: Ваши размышления по поводу просмотренного спектакля; короткие биографические справки о Брамсе, Шумане и Кларе; иллюстрации (фотографии со спектакля или портреты). 2. Сделайте краткий обзор рецензий, написанных на данный спектакль. * <u>Дополнительное задание:</u> возьмите интервью у актеров, задействованных в постановке.
Музыка + кино / литература / СМИ <u>Тема:</u> «Феномен Рихарда Вагнера»	1) Как вы считаете, почему Р. Вагнера считают противоречивой фигурой в истории музыки? Студентам предлагается ознакомиться с книгами: - « <i>Face to Face with Great Musicians</i> » («Встречи с великими композиторами»); - « <i>The Virtuoso Conductors</i> » («Дирижеры-виртуозы»); (Isaacson Charles David. <i>Face to Face with Great Musicians</i> , D. Appleton and Company, New Work, London, 1921. P. 1-14. Raymond Holden. <i>The Virtuoso Conductors</i> , Yale university Press, New haven and London, 2005. P. 1-8.); а также с фильмами:

	- «Рихард Вагнер» телекомпании <i>Goldmedia</i> из цикла Величайшее шоу на Земле. (http://dokonline.com/dokumentalnie-filmi/11754-velichayshee-shou-na-zemle-rihard-vagner-2012.html); - «Людвиг» (1972); или воспользоваться любыми другими источниками. 2) Подготовьте реферат о замке Нойванштайн, построенном королем Баварии Людвигом II под впечатлением от творчества великого композитора Р. Вагнера.
Музыка + телевидение / интернет / СМИ Тема: «Конкурс «Евровидение»/ Церемония вручения премий «Грэмми».	1. Подготовьте доклад об истории возникновения какого-либо конкурса или премии. 2. Видели ли вы прежде этот конкурс или премию? (Если да, то опишите, какие изменения произошли в нем или в форме его проведения?) 3. Прокомментируйте свой ответ на вопросы: кто вам больше или меньше всего понравился и почему; по каким критериям вы оценивали участников; кого вам хотелось бы видеть среди участников; какие бы вы внесли изменения в условия проведения конкурса / премии.
Музыка + образование Тема: «Педагоги-просветители в музыкальной культуре XX века: Леонард Бернстайн».	1. Изучите телевизионную лекцию Л. Бернстайна (в интернет- или DVD-версии) из цикла «Концерты для молодежи» (<i>L. Bernstein, "Young People's Concerts"</i>). на тему «Дух Латинской Америки» (<i>The Latin American Spirit</i>) или любую другую. 2. Прочитайте текст просмотренной лекции на вебсайте, посвященном Л. Бернстайну (http://www.leonardbernstein.com), в секции «<i>Young People's Concerts. Scripts</i>» в разделе «<i>Educator</i>» («Педагог»). 3. а) студентам предлагалось ответить на вопросы, касающиеся понимания изученного материала (к примеру: «Какие элементы, по мнению автора, придают «неповторимый аромат» музыке Латинской Америки?»); б) студентам предлагалось высказать свое мнение по заданной теме и обсудить ее (Существует ли понятие «дух латиноамериканской музыки» в русской культуре? и т.п.).

**Творческие задания и возможные формы выполнения заданий в
процессе проектно-исследовательской работы**

Примеры творческих заданий	Возможная форма выполнения
Соберите материалы и подготовьте на английском языке текст о культурных традициях/достопримечательностях страны/города, в которую/ый вы собираетесь в ближайшее время на гастроли, чтобы продемонстрировать вашим зарубежным коллегам свою информированность и интерес к их национальной культуре. *Подумайте, поможет ли это вам эффективнее найти с ними общий язык?	Проект (коллективный / индивидуальный; письменный/устный). * С домашними «заготовками» студентов или заранее подготовленными педагогом материалами проект может осуществляться на занятии в форме ролевой игры, где часть студентов выступает в роли приехавших на гастроли музыкантов, другая часть – в роли зарубежных коллег. ** Текст может сопровождаться видео/фотоматериалами.
Соберите материалы и подготовьте на английском языке текст об особенностях культурных традиций страны, куда вы собираетесь на гастроли, и национального характера ее жителей. *Подумайте, каким образом информация об этих особенностях поможет вам более гибко разработать программу ваших выступлений и правильно воспринять реакцию иноязычной аудитории на ваше выступление.	Проект (коллективный / индивидуальный; письменный/устный). * С домашними «заготовками» студентов или заранее подготовленными педагогом материалами проект может осуществляться на занятии в форме ролевой игры, где часть студентов выступает в роли приехавших на гастроли музыкантов, другая часть – в роли иноязычной аудитории. ** Текст может сопровождаться видео/фотоматериалами.

Подготовьте на английском языке материал для зарубежного зрителя о музыкальном коллективе, в составе которого вы выступаете (история создания, культурно-просветительская и творческая деятельность, репертуар).	Задание, выполняемое на занятии (вопросно-ответная форма; письменное/устное сообщение). Проект (коллективный / индивидуальный; письменный/устный): сообщение; пресс-релиз; рекламный ролик; интервью. * Проект можно подготовить в виде видеоролика или в текстовом варианте с фотографиями.
Составьте рекламу концерта/мастер-класса таким образом, чтобы информация привлекла внимание потенциального зрителя. *Подумайте, на какой социокультурный сектор будет рассчитана ваша реклама.	Задание, выполняемое на занятии (письменный текст). Письменный проект (коллективный/индивидуальный) *Студентам предлагается в качестве творческого задания продумать дизайн рекламы.
Одно из зарубежных профессиональных образовательных музыкальных учреждений пригласило вас прийти на собеседование на замещение вакансии «музыкальный педагог», где вы должны рассказать о себе, о своих методах преподавания, а также предоставить свое резюме. Однако для этого вам придется «обойти» других претендентов на вакансию. а) Что вы напишите и расскажите о себе? б) Напишите благодарственное письмо пригласившему вас лицу: а) с согласием; б) с отказом.	В группе/индивидуально (диалог /монолог); в форме игры, в форме проекта; с использованием вербальных и невербальных опор и т.д.). *Задание эффективно для отработки таких тем как «Present Simple», «Present Perfect», «Past Simple», «Сослагательное наклонение», «Страдательный залог», «Знакомство», «Благодарность», «Приглашения», «Согласие и несогласие», «Сомнения», «Деловая переписка».
Переведите программку/афишу концерта/конкурса на английский язык. *Будьте внимательны при переводе	Индивидуальное/коллективное задание, выполняемое на занятии (письменный текст).

параметров времени; названий музыкальных направлений; фамилий композиторов и названий произведений; знаков препинания; обозначения времени; должностей, научных и почетных званий педагогов; деталей оформления программки в русской и английской версиях <u>Например:</u> А. Дворжак Симфония «Из Нового света» - <i>A. Dvořák: New World Symphony</i>; с 11 ч. утра до 19 ч. вечера – <i>11 am to 7 pm</i>	Индивидуальное/коллективное домашнее задание. * Студентам также предлагается продумать дизайн программки.
---	---

**Материалы для создания портфолио студентов бакалавриата
(профиль «Музыка») в процессе продуктивно-ориентированного
обучения**

Самостоятельная работа студентов бакалавриата в рамках создания языкового портфолио		
<i>письменная форма</i>	<i>устная форма</i>	<i>используемые ресурсы</i>
-упражнения; -сочинения; -доклады; -статьи (в том числе, в журнал “ <i>English</i> ”, на авторский вебсайт « <i>English for Musicians</i> » и на англоязычную версию сайта РАМ им. Гнесиных) ¹ ; -переводы	-доклады; -сообщения; -презентации; -подготовка/проведение концертов; -подготовка к встрече иностранных музыкантов; -подготовка к поездке за рубеж (сбор информации о культуре страны и ее жителей и т.д.)	-учебники; -учебные пособия; -словари; -книги; -СМИ (печать, радио, телевидение, интернет); -мультимедийные средства; -средства кино и театра
Примеры самостоятельной работы в рамках создания языкового портфолио		
<i>индивидуальная работа</i>	<i>работа в группе</i>	
Тема: «Астор Пьяцолла – революционер в мире танго». Доклад/рассказ о композиторе и музыканте; прослушивание его произведений в аудио/видеозаписи; исполнение его произведений студентом.	Тема: «Актуальна ли сегодня старинная опера?». Опрос мнений студентов, педагогов, оперных певцов, декораторов для выступления на научно-практической конференции.	

¹ Иноязычные статьи, написанные студентами (профиль «Музыкальная журналистика»), и опубликованные в журналах, а также размещенные на вебсайте «*English for Musicians*» и на официальном сайте РАМ им. Гнесиных (англоязычная версия (en.gnesin-academy.ru)), засчитывались данным студентам как официальные публикации.

<u>Тема:</u> «Французский композитор Энтони Жирар». Интернет-статья, включающая рассказ о творчестве композитора, репортаж с его мастер-класса и интервью с ним.	<u>Тема:</u> «Международный джазовый фестиваль молодых исполнителей «Gnesin-Jazz». Репортаж с места событий; интервью с народным артистом России, джазовым музыкантом и композитором А.О. Кроллом и самыми яркими участниками фестиваля. Материал сопровождался видеосюжетом и фотографиями, сделанными самими студентами.
<u>Тема:</u> «Рождественские песни». 1.Подборка англоязычных рождественских песен; 2.История их появления на свет; 3.Создание русскоязычной версии текста.	<u>Тема:</u> «Эстрадный концерт». 1.Выбор участников и составление программы; 2.Составление двуязычной программки; 3.Составление текста ведущего концерта; * Студентами факультета культуры и музыкального искусства специально для одного из концертов были написаны несколько песен на английском языке, переведен на английский язык отрывок из спектакля Е. Гришкова «Планета любви». (Осуществлялась видеозапись концертов для последующего просмотра и обсуждения).
<u>Тема:</u> «Мастер-класс американских джазовых музыкантов: пианиста и композитора Херби Хенкока и певицы Ди Ди Бриджвотер». 1. Перевести список требований к звуковому оборудованию, определенный группой <i>Herbie Hancock & The Monk Institute Jazz Ensemble</i> для проведения мастер-класса в РАМ им. Гнесиных (http://englishstudy.gnesin-academy.ru/). 2. Ознакомиться с официальными сайтами музыкантов. 3. Составить вопросы музыкантам. 4. Отправить список вопросов в сопроводительном письме в Отдел прессы и культуры Посольства США для предварительного	

знакомства с ними музыкантов группы. 5. Написать благодарственные письма музыкантам по поводу проведенного мастер-класса 16.05.2012. 6. Написать статью на англоязычный сайт РАМ им. Гнесиных, на сайт «<i>English for Musicians</i>», в журнал «<i>English</i>».	<u>Тема:</u> «Творческая встреча российских и итальянских студентов-пианистов (консерватории «Тартини» (г.Триеста) и «Томадини» (г.Удине) 28.10.2011)». 1. Поиск информации о данных консерваториях. 2. Подготовка вопросов об особенностях обучения в итальянских музыкальных вузах. 3. Подготовка выступления о русской школе пианизма, ее представителях и педагогах. 4. (После отъезда итальянских студентов). Написание благодарственного письма на имя заместителя директора консерватории им. Дж. Тартини Паулы Ля Райа, сопровождавшей итальянскую делегацию.
<u>Тема:</u> «Музыкальная педагогика в России и за рубежом». 1. Назовите преобладающие типы педагога-музыканта в России и за рубежом. Какие трудности могут возникнуть у российского педагога во время общения с иностранными обучаемыми? 2. Какие изменения за последние годы произошли в музыкальной педагогике Китая? 3. Чем традиционно отличается музыкальное образование в университетах и консерваториях Германии?	

Методические рекомендации по созданию презентации

1. Перед началом работы над презентацией необходимо определиться с тем, что станет предметом выступления. В презентации должно содержаться все только самое важное. Каждый из слайдов должен являться необходимым звеном презентации, не содержать лишней информации и должен способствовать раскрытию основной идеи презентации.

2. При выборе цвета фона и стиля символов можно использовать готовые шаблоны, но можно использовать и творческий подход. При создании спецэффектов и размещении графики можно поэкспериментировать.

3. Нежелательно включать в один слайд большой объем информации. Не стоит перегружать слайды лишними подробностями, деталями. Вместо одного сложного слайда лучше создать несколько простых.

4. Не должно превращаться в самоцель создание дополнительных эффектов: желательно использовать их только с целью привлечения внимания к ключевым моментам презентации.

5. Визуальные и звуковые эффекты не должны ни в коем случае заслонять полезную информацию, выступая на передний план.

6. Необходимо поддерживать единый стиль представления информации и стремиться унифицировать форму и структуру представления материала (это касается пользовательского интерфейса и использования разнообразных графических элементов).

7. Рекомендуются использовать стандартные Шрифты, например, Arial или Times. Следует использовать в презентации не более трех шрифтов. Для выделения элементов целесообразно применять различные маркеры.

8. Желательно в презентации использовать разные цветовые выделения, эффективно выделение цветом отдельных фрагментов текста или отдельных ячеек в таблице, можно выделить цветом всю таблицу. Следует помнить о том, что вся презентация должна быть выполнена в единой цветовой гамме, на базе одного шаблона.

Алгоритм написания эссе

1. Определение уровня овладения студентами бакалавриата умениями и навыками, необходимыми им для написания эссе, осуществляется с учетом таких диагностических параметров, как:

- умение определять функционально-смысловой тип речи в тексте (повествование, описание, рассуждение);
- умение находить основную мысль текста и формулировать тезис и аргументы для его обоснования;
- умение различать понятия «*пример*» и «*аргумент*» и соотносить аргумент с примером, его иллюстрирующим;
- умение излагать свои мысли по способу дедукции;
- умение устанавливать предмет речи, очерчивать границы абзаца;
- знание правил построения речи по типу рассуждения;
- знание типов аргументации.

2. Выявление проблем, возникающих у студентов бакалавриата при написании эссе.

3. Комплекс упражнений, направленных на формирование умений рассуждать и аргументированно оформлять письменное высказывание на английском языке:

А) раскрытие темы эссе. Данный модуль предполагает осуществление действий, направленных на понимание сущности темы создаваемого эссе: операций, связанных с поиском основной информации и ее фиксацией посредством ключевых слов. Преподаватель в целях снятия сложностей при комментировании темы эссе рекомендует проанализировать слова автора и на этой основе определить проблематику текста.

Примерные задания:

- ✓ Прочитайте следующие высказывания и подчеркните ключевые слова, ответьте на вопросы и найдите границы дискурса.

- ✓ Определите тип высказывания.

Б) структурирование аргументативного текста эссе. Данный модуль предусматривает знакомство студентов с основными элементами структуры такого текста: с тезисом, аргументами, примерами, их иллюстрирующими. Студентам предлагается исследовать имеющиеся в предложенном для анализа тексте указанные выше компоненты аргументации, привести дополнительно доводы, позволяющие подвести к пониманию важности развернутых и убедительных аргументов, приводимых в поддержку тезиса. Преподаватель также знакомит будущих бакалавров с разнообразными способами поиска аргументов и примеров для доказательства главной мысли.

Примерные задания:

- ✓ Прочитайте следующие фразы, определите тип высказывания и примеры, найдите аргументы «за» и «против» и сопоставьте их с примерами.
- ✓ Сформулируйте основную идею этой темы и приведите аргументы «за» и «против», чтобы доказать свою точку зрения.
- ✓ Найдите 5 аргументов «за» и «против» для следующих тем.

В) построение аргументативного плана эссе. Данный модуль включает в себя знакомство студентов с разными типами аргументативных планов, поскольку выбор обусловлен целесообразностью использования плана именно этого типа в конкретной речевой ситуации, а также с правилами их создания.

Подготовка к самостоятельному созданию плана эссе требует предварительного обсуждения в группе, сбора соответствующего материала по заданной теме, а затем и его систематизации. Студентам предлагается, изучив тезис и предложенный план, письменно сформулировать антитезис и ранжировать подобранные для аргументации доводы.

Примерные задания:

- ✓ Поставьте аргументы в определенную последовательность и

подготовьте план следующих тем.

- ✓ Добавьте в план свои аргументы и примеры.

Г) составление аргументативного абзаца. Основной задачей данного модуля является необходимость научить студентов бакалавриата использовать разные способы рассуждения (дедуктивный, индуктивный, оппозиционный, а также по аналогии), а затем оформить эссе с помощью средств связи, необходимых для каждого способа рассуждения.

Примерные задания:

- ✓ Разделите текст на абзацы, определите начало и основную идею в каждом из них.
- ✓ Определите способ рассуждения в следующих текстах.
- ✓ Запишите параграф, расставьте предложения в логическом порядке: идея, объяснение и иллюстрация.
- ✓ Сделайте свои индуктивные и дедуктивные выводы об одной и той же фразе.
- ✓ Определите тип высказывания и скажите, является ли оно фактом или вымыслом.
- ✓ Воспроизведите текст используя лексические элементы для соединения предложений и пунктуацию.

Д) формулирование введения и заключения. В данный модуль включены задания, направленные на знакомство студентов с правилами оформления введения, а также заключения к письменному доказательству.

Примерные задания:

- ✓ Поставьте следующие введения и заключения в порядке убывания их правильности.
- ✓ Найдите недостатки и перепишите введение или заключение окончательного варианта эссе.
- ✓ Прочитайте введение и определите пункты плана для основной части.

Е) лингвистическое оформление эссе. Преподаватель предоставляет студентам информацию о способах использования лексико-семантических приемов, придающих их творческой работе завершенность и внешний вид, соответствующий требованиям.

Примерные задания:

- ✓ Найдите в тексте слова с возвеличительным или уничижительным смыслом и определите их функцию.
- ✓ Найдите в тексте следующие стилистические приемы: преувеличение, сравнение, иронию, антифраз и объясните их смысл.
- ✓ Вставьте личные местоимения в чье-либо мнение, выраженное безличной конструкцией, и наоборот.
- ✓ Найдите в тексте слова, выражающие чувства и эмоции автора и объясните их лексическое поле.
- ✓ Укажите количество риторических вопросов в тексте и определите их функцию.
- ✓ Перепишите текст, используя предложение, выраженное цитатой.
- ✓ Озаглавьте текст.

Ж) комбинирование общекультурных профессиональных умений, приобретенных студентами в процессе написания эссе. Данный модуль предполагает, что студенты повторят изученный материал в ходе выполнения комбинированных упражнений и заданий, и это актуализирует ранее развитые у них умения. В ходе редактирования усиливает самоконтроль написанной работы комплекс поэтапных действий, то есть подготовка и систематизация материала, обдумывание композиции эссе и его плана, подбор примеров и аргументов, выбор оценочной лексики, установление логических связей, составление предложений и выстраивание связи между ними, проверка пунктуации и орфографии и т. д.

Примерные задания:

- ✓ Проанализируйте тему и представленные идеи. Найдите идеи, которые не соответствуют теме. Выделите отдельно аргументы и отдельно примеры. Соотнесите утверждения с необходимыми примерами. Составьте план, основанный на этой информации.
- ✓ Придумайте тему для эссе, составьте план и напишите введение и заключение.
- ✓ Придумайте аргументы для следующих тем.