

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

На правах рукописи

ДЕЛИЙ Павел Юрьевич

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРКЕСТРАНТОВ-
ДУХОВИКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
доктор педагогических наук, профессор
Жарков Анатолий Дмитриевич

Москва – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ.....	36
1.1. Профессиональное образование исполнителей на оркестровых духовых инструментах с позиции теории систем и общенаучной методологии системного подхода	36
Выводы по параграфу 1.1.	60
1.2. Системно-компетентностный подход как инновационный методологический базис построения профессионального образования музыкантов-исполнителей на оркестровых духовых инструментах	62
Выводы по параграфу 1.2.	79
1.3. Понятийно-категориальный аппарат исследования теоретико- методологических основ формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании.....	81
Выводы по параграфу 1.3.	100
Выводы по первой главе.....	101
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ.	105
2.1. Отечественные теории и методики обучения игре на оркестровых духовых инструментах	105
Выводы по параграфу 2.1.	121
2.2. Теоретические основы педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании.....	122
Выводы по параграфу 2.2.	141
2.3. Педагогическая модель процесса формирования исполнительской компетентности у студентов, обучающихся на духовых инструментах.....	142
Выводы по параграфу 2.3.	159
Выводы по второй главе	161

ГЛАВА 3. СИСТЕМНАЯ	КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ	МОДЕЛЬ
ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРКЕСТРАНТОВ-ДУХОВИКОВ		
КАК ЭТАЛОННЫЙ ОБРАЗ РЕЗУЛЬТАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ		
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОРКЕСТРОВЫХ		
ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ 164		
3.1. Структура исполнительской компетентности оркестранта-духовика.....	164	
Выводы по параграфу 3.1.	191	
3.2. Комплекс компетенций в составе исполнительской компетентности	оркестранта-духовика 192	
Выводы по параграфу 3.2.	220	
3.3. Диагностика, измерение и оценка уровня сформированности	исполнительских компетенций у студентов, обучающихся на оркестровых	
духовых инструментах 221		
Выводы по параграфу 3.3.	254	
Выводы по третьей главе.....	255	
ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ	ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ	КОНЦЕПЦИИ
ФОРМИРОВАНИЯ	ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ	КОМПЕТЕНТНОСТИ
ОРКЕСТРАНТОВ-ДУХОВИКОВ	В	ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
РАБОТЕ..... 257		
4.1. Подготовительно-организационный и констатирующий этапы опытно-	экспериментальной работы 257	
Выводы по параграфу 4.1.	297	
4.2. Содержание и технология процесса формирования исполнительских	компетенций студентов, обучающихся на оркестровых духовых инструментах,	
в опытно-экспериментальной работе..... 298		
Выводы по параграфу 4.2.	341	
4.3. Обобщение результатов исследования, верификация педагогической	концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-	
духовиков 342		
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 363		
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ..... 371		

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	380
СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ АВТОРА	429
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА	436
Список таблиц	436
Список рисунков	438
ПРИЛОЖЕНИЕ А (обязательное) Четырехмерная системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков	442
ПРИЛОЖЕНИЕ Б (справочное) Сопоставление компетенций системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков с требованиями ФГОС ВО 53.03.02	443
ПРИЛОЖЕНИЕ В (справочное) Сопоставление компетенций системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков с требованиями ПрОПОП ВО 53.03.02	444
ПРИЛОЖЕНИЕ Г (справочное) Матрица сопоставления компетенций системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков с компетенциями актуального ФГОС и ПрОПОП ...	445
ПРИЛОЖЕНИЕ Д (справочное) Члены экспертной комиссии из числа преподавателей кафедры духовых и ударных инструментов МГИК	446
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж (справочное) Опросник духовиков – преподавателей музыкальных вузов	448
ПРИЛОЖЕНИЕ И (справочное) Опросник духовиков - студентов музыкальных вузов.....	461
ПРИЛОЖЕНИЕ К (справочное) Опросник руководителей оркестровых коллективов.....	483
ПРИЛОЖЕНИЕ Л (рекомендуемое) Результаты опроса духовиков – преподавателей музыкальных вузов	490
ПРИЛОЖЕНИЕ М (рекомендуемое) Результаты опроса духовиков - студентов музыкальных вузов	509
ПРИЛОЖЕНИЕ Н (рекомендуемое) Результаты опроса руководителей оркестровых коллективов.....	531
ПРИЛОЖЕНИЕ П (рекомендуемое) Сравнение ответов, полученных в результате опроса трех групп респондентов: студентов, преподавателей и руководителей оркестровых коллективов	542

ПРИЛОЖЕНИЕ Р (справочное) Диагностические карты для оценивания студентов по компетенциям ситемно-компетентностной модели	560
ПРИЛОЖЕНИЕ С (справочное) Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2017 году (контрольная группа)	577
ПРИЛОЖЕНИЕ Т (справочное) Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2018 году (контрольная группа)	578
ПРИЛОЖЕНИЕ У (справочное) Используемая в данном исследовании таблица конвертации 10-балльной системы оценивания в 5-балльную	579
ПРИЛОЖЕНИЕ Ф (справочное) Суммарные показатели сформированности компетенций в контрольной группе (выпуск 2017, 2018 гг.)	580
ПРИЛОЖЕНИЕ Х (справочное) Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2019 году (экспериментальная группа)	581
ПРИЛОЖЕНИЕ Ц (справочное) Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2020 году (экспериментальная группа)	582
ПРИЛОЖЕНИЕ Ш (справочное) Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2021 году (экспериментальная группа)	583
ПРИЛОЖЕНИЕ Щ (справочное) Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2022 году (экспериментальная группа)	584
ПРИЛОЖЕНИЕ Э (справочное) Суммарные показатели сформированности компетенций в экспериментальной группе (все выпускники 2019 - 2022 годов)	585
ПРИЛОЖЕНИЕ Ю (справочное) Среднеарифметические показатели сформированности компетенций у выпускников в контрольной (2017-2018 гг.) и экспериментальной (2019-2022 гг.) группах	586
ПРИЛОЖЕНИЕ Я (справочное) Сдвиги по среднеарифметическим показателям компетенций в контрольной и экспериментальной группах	587

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена острой потребностью отечественных оркестровых коллективов в исполнителях на духовых инструментах, способных на высоком качественном уровне решать задачи профессиональной исполнительской деятельности.

Русская духовая школа подарила миру многих выдающихся исполнителей, украшавших своей игрой звучание лучших отечественных оркестровых коллективов – симфонических, камерных, духовых, народных, эстрадных. В настоящее время духовое исполнительство в Российской Федерации находится в состоянии кризиса, проявляющегося в существенном снижении конкурентоспособности российских духовиков на международном уровне, остром дефиците исполнителей на духовых инструментах в профессиональных оркестровых коллективах, возникновении угрозы утраты нашей страной технологического суверенитета в подготовке духовиков и самодостаточности в сфере оркестрового исполнительства. Кризис духового исполнительства свидетельствует о том, что отечественная система профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах не справляется со стоящей перед ним задачей – массовой подготовкой квалифицированных исполнителей.

Преодолеть смысловой разрыв между образованием и профессиональной деятельностью призван компетентностный подход, означающий кардинальный пересмотр цели образовательного процесса в направлении от «человека знающего» к «человеку умеющему (могущему)». Он обладает существенным потенциалом технологической модернизации профессионального образования музыкантов-инструменталистов в целом и обучения исполнителей на духовых инструментах, в частности. Однако недостаточная разработанность теоретико-методологических и технологических основ перехода к новой образовательной парадигме препятствует перестройке отечественной системы профессионального

образования духовиков, что не только мешает развитию этой сферы искусства, но и приводит её к постепенной деградации. В условиях глобализации мирового культурного и экономического пространства это чревато постепенным замещением отечественных исполнителей в оркестровых коллективах иностранными специалистами, способными на более высоком качественном уровне решать профессиональные задачи. Необходима коррекция сложившейся образовательной практики, без которой дальнейшее разрушение отечественного духового искусства достигнет «точки невозврата», и специалистов данной сферы придётся массово приглашать из-за границы. При этом сберечь уникальные традиции русской духовой школы будет уже невозможно.

Актуальность проводимого нами исследования обусловлена необходимостью определения методологических, теоретических и технологических основ при разработке педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании.

Степень разработанности темы исследования. Многоаспектность темы исследования обусловила её рассмотрение на пересечении нескольких наук и научных подходов: с позиций общей теории систем, компетентностной парадигмы образования, педагогики профессионального образования, истории, теории и методики обучения игре на духовых инструментах.

Методология системного подхода в науках об образовании развивалась в исследованиях отечественных педагогов Э.Б. Абдуллина, Ю.К. Бабанского, В.В. Беспалько, М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, Т.А. Ильиной, А.Г. Кузнецовой, В.С. Леднёва, Б.В. Ломова, В.А. Сластёнина; проблемы интеграции компетентностного подхода в музыкальное образование подвергались исследованию И.С. Абрамкиной, Г.В. Байбиковой, С.Н. Булгаковой, Н.В. Васильевой, Р.Х. Гильмеевой, К.С. Дегтерёвой, Е.В. Зеленковой, И.Р. Левиной, А.С. Казауровой, Ю.А. Калининой, И.Н. Сергиенко и др.; отдельные компоненты профессиональной компетентности музыканта изучались в работах Н.О. Телегиной, В.В. Ивановой, А.А. Ивахниной, Н.А. Фроловой,

Е.М. Поповой; непосредственно вопросы формирования музыкально-исполнительской компетентности рассматривались в диссертационных исследованиях М.А. Лашкул, Д.В. Царёва; некоторые аспекты профессиональной подготовки музыкантов-духовиков на теоретико-методологической основе знаниевой парадигмы изучались в диссертационных исследованиях М.В. Анисимова, Д.А. Балагура, Д.А. Беговатовой, А.А. Бучнева, А.Н. Коваленко, А.А. Косенко, Н.А. Курова, В.Г. Подаюрова, И.А. Поповой, В.В. Токмакова и др.

Разрабатывая теорию и технологию формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, мы обращались к трудам отечественных и зарубежных исследователей:

- исполнительская техника музыканта-духовика рассматривалась в работах теоретиков духового исполнительства – В.Н. Апатского, Л.Д. Беленова, Б.А. Дикова, Н.В. Волкова, В.А. Леонова, и др.; в публикациях выдающихся педагогов и исполнителей на духовых инструментах – В.М. Буяновского, Т.А. Докшицера, И.Б. Лифановского, Б.Г. Манжоры, В.С. Попова; зарубежных авторов – Ф. Фаркаса, С. Уиллиса, А. Лафоса, Д. Уика, Е. Ремингтона, Дж. Калле, Л. Маджио и др.;

- основной вклад в исследование интерпретации как феномена музыкально-исполнительской деятельности внесли пианисты А.Д. Алексеев, Д.А. Дятлов, С.Я. Вартанов А.В. Малинковская, К.А. Мартинсен, А.М. Меркулов, Д.А. Рабинович, В.П. Чинаев;

- артистизм музыканта-исполнителя становился объектом целенаправленного научного исследования в работах ряда авторов: Н. Буаттуры, И.Д. Ергиева, И.Ю. Коломойцева, В.А. Комарова, Л.С. Майковской, А.Н. Чвановой, Ю.А. Цагарелли;

- аутопсихологический компонент как условие успешности профессиональной деятельности изучался в акмеологических исследованиях А.А. Деркача, И.В. Елшиной, П.А. Корчемного, Н.В. Кузьминой, А.П. Ситниковой, А.С. Гусевой, Л.А. Степновой и др. В рамках компетентностно-ориентированного образования аутопсихологическая компетентность

рассматривалась в контексте жизни и деятельности человека – И.А. Зимней, А.В. Хуторским; в составе профессионально-педагогической деятельности учителя – Т.Н. Щербаковой, преподавателей высшей школы – Л.А. Лазаренко, И.В. Никулиной. Данный феномен в сфере музыкально-инструментального искусства у разных авторов изучался при исследовании следующих объектов: «сценическое волнение» – Е.А. Белан, К.В. Пиджоян, Г.М. Цыпин, «эстрадное волнение» – Л.Ф. Ивонина, Т.С. Тюменева; «концертное волнение» – Н.В. Морозова; «страх публичных выступлений» – М.С. Мелконян; «стресс публичных выступлений» – О.А. Блок, «сценическое состояние творческого подъёма» – Л.С. Майковская, Н. Буаттура.

Компетентностно-ориентированных исследований в области профессионального образования исполнителей на духовых инструментах к настоящему времени мало: формирование профессиональной компетентности музыкантов-исполнителей в процессе обучения игре на различных видах кларнета исследовалось в диссертационном исследовании А.А. Хотенцева; педагогические условия формирования исполнительских компетенций у будущих военных дирижёров рассмотрены в диссертации В.Н. Мануйлова.

Целенаправленная подготовка духовиков к работе в оркестровом коллективе отражена в трудах Б.В. Тризно, В.М. Блажевича, учебно-методическом пособии «Школа оркестрового исполнительства», подготовленном В. Волковым, Б. Диевым, И. Лысенко, диссертационных исследованиях Р.Г. Лаптева, В.С. Васкевича, К.С. Мельника.

Проведённый обзор источников свидетельствует о том, что специальное исследование, направленное на разработку целостной педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в процессе их профессионального образования, до настоящего времени не проводилось. Отсутствуют исследования, дающие представление о системности строения исполнительской компетентности духовика; выявляющие специфику исполнительской компетентности профессионального исполнителя на духовом инструменте; направленные на проектирование компетентностной модели

оркестранта-духовика; разрабатывающие технологию профессиональной подготовки исполнителей на оркестровых духовых инструментах в условиях компетентностно-ориентированного профессионального образования.

Противоречия. Предпринятый анализ актуальности изучаемой проблемы и степени ее научной разработанности указывает на наличие в образовательной теории и практике явных противоречий:

– на социально-педагогическом уровне: между потребностью отечественных оркестровых коллективов в компетентных исполнителях на духовых инструментах и недостаточным уровнем сформированности исполнительских компетенций у выпускников образовательных учреждений, что не позволяет им достигать профессиональной компетентности к моменту завершения освоения программы профессионального образования; между реально прогнозируемым видом профессиональной деятельности, которая для подавляющего большинства студентов, обучающихся на духовых кафедрах, связана с работой в оркестровых коллективах в качестве артистов оркестровых групп, и противоречащей этому реализации учебными заведениями программ профессионального образования духовиков в условиях дидактической ориентации на сольную исполнительскую практику;

– на научно-теоретическом уровне: между значительным объемом фундаментальных научных исследований в области теории духового исполнительского искусства и неразработанностью на их базе целостной педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков как системообразующего компонента профессионального образования духовиков, что не позволяет завершить его модернизацию в контексте актуальной образовательной парадигмы из-за отсутствия основного концептуального элемента такой реформации в виде обоснованной на методологическом и теоретическом уровнях компетентностной модели специалиста данной сферы;

– на научно-методическом уровне: между необходимостью выявления условий достижения студентами-духовиками компетентности в процессе

профессионального образования и недостаточной исследованностью феномена компетентности с позиций общенаучной методологии системного подхода, что необходимо для ориентации программ профессионального образования исполнителей на духовых инструментах на подготовку выпускников к решению полного спектра задач конкретной трудовой деятельности и разработки инструментария для диагностики как учебных достижений студентов, так и эффективности работы профессорско-преподавательского состава кафедр и отделов учреждений профессионального образования духовиков.

Проблема и исследовательский вопрос. Наличие указанных противоречий обуславливает актуальность исследования и определяет **научную проблему**, которая заключается в необходимости построения педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании на основе сочетания системного и компетентностного подходов, что позволяет определить: комплекс каких условий, методологии, теории и технологий обеспечит формирование исполнительской компетентности оркестранта-духовика в профессиональном образовании?

Объект исследования – профессиональное образование исполнителей на оркестровых духовых инструментах.

Предмет исследования – методологические, теоретические и технологические основы педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании.

Цель исследования. Теоретико-методологическое обоснование, разработка, практическая реализация и верификация педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании.

Основная идея состоит в исследовании феномена исполнительской компетентности оркестранта-духовика в целях выявления ее сути и обоснования теоретико-методологических и технологических основ формирования.

В русле идеи Б.В. Асафьева о музыке как искусстве интонируемого смысла, возникает понятие «смысловой выразительности», которая, применительно к «высоким» академическим музыкальным жанрам, напрямую зависит от исполнительской компетентности тех, кто в этом «интонировании смыслов» участвует. В случае недостаточной исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков – участников оркестрового исполнительского процесса, интонирование искажается, препятствуя передаче смыслового содержания исполняемых произведений и возникновению перцептивно-коммуникативных связей между музыкантами и публикой.

Задачи исследования.

1. Проанализировать и обобщить существующую научно-теоретическую базу исследований профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах с позиций теории систем и общенаучной методологии системного подхода.
2. Обосновать системно-компетентностный подход как инновационный методологический базис педагогических исследований, ведущий к пересмотру основ классической образовательной парадигмы, раскрывая идеи, позиционирующие его в качестве актуальной теоретико-методологической основы профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах.
3. Сформировать понятийно-категориальный аппарат исследования процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, определив системообразующее значение исполнительской компетентности в их профессиональном образовании.
4. Изучить актуальное состояние отечественной теории и методики обучения игре на оркестровых духовых инструментах, выявить теоретико-методологические деформации в профессиональной подготовке оркестрантов-духовиков, препятствующие достижению системообразующей цели образовательного процесса – формированию исполнительской компетентности.

5. Сформулировать и обосновать методологические, теоретические и технологические основы педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании.
6. Сконструировать педагогическую модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков на теоретико-методологической основе системно-компетентностного подхода.
7. Раскрыть четырехмерную структуру исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков.
8. Спроектировать системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков.
9. Разработать методику и инструментарий диагностики, измерения и оценивания уровня сформированности исполнительских компетенций оркестрантов-духовиков.
10. Осуществить пилотное исследование исполнительской компетентности отечественных музыкантов-духовиков на основе оценивания уровня сформированности компетенций, необходимых духовику в исполнительском процессе оркестрового коллектива.
11. Апробировать разработанную в процессе исследования педагогическую концепцию формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в опытно-экспериментальной работе.
12. Провести анализ и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, верифицировать педагогическую концепцию формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании.

Гипотеза исследования: системность научного знания о теоретико-методологических и технологических основах профессиональной подготовки оркестрантов-духовиков позволит повысить уровень сформированности системно-полного комплекса исполнительских компетенций специалистов, освоивших программу профессионального образования, если:

– выявить деформации в реализуемых отечественными учреждениями профессионального музыкального образования технологиях формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, обусловленные неразработанностью теоретико-методологических и концептуально-технологических основ профессионального образования специалистов данной сферы;

– исходить из фактического доминирования оркестрового исполнительства над другими видами профессиональной исполнительской деятельности при проектировании программ профессионального образования и планировании педагогических исследований в области исполнительства на духовых инструментах;

– осуществить анализ исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в соответствии с такими основополагающими принципами системного подхода как целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность, функциональность, эмерджентность;

– сформулировать и обосновать базовые положения педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании;

– разработать педагогическую модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, ориентированную на реально прогнозируемый вид их профессиональной деятельности;

– сформировать системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков как образ результата освоения программы профессионального образования, соразмерную исполнительским функциям, осуществляемым им в оркестровом коллективе, и скорректировать в соответствии с этой моделью содержание учебных дисциплин и практик программ профессионального образования оркестрантов-духовиков;

– выстроить инструментарий диагностики и оценивания уровня сформированности исполнительских компетенций оркестрантов-духовиков;

– реализовать индивидуальный подход в образовательном процессе в условиях применения системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков как дидактического ориентира при оценивании учебных достижений студентов в ходе текущих и промежуточных аттестаций, выявляя те исполнительские компетенции, формирование которых у конкретного студента отстает.

Научная новизна:

– осуществлён анализ профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах с позиций теории систем, выделены уровни и принципы его системного анализа; осуществлена демаркация понятий «профессиональное образование», «профессиональная подготовка» и «профессиональное обучение», между которыми определена устойчивая иерархия: профессиональное обучение входит в структуру профессиональной подготовки, которая, в свою очередь, является структурным компонентом программы профессионального образования; обосновано системообразующее значение профессиональной подготовки в профессиональном образовании исполнителей на оркестровых духовых инструментах и необходимость позиционирования её как доминирующего модуля в структуре образовательной программы;

– определён как актуальный теоретико-методологический базис организации профессионального образования исполнителей на духовых инструментах компетентностный подход, а феномен «компетентность» – как инновационный объект педагогических исследований, ведущих к пересмотру основ классической педагогической парадигмы;

– обосновано сочетание системного и компетентностного подходов в качестве перспективной теоретико-методологической основы построения педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании;

– разработана педагогическая концепция формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании;

- построена педагогическая модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков;
- выявлена на основе субъект-объектного анализа исполнительского процесса четырёхмерная структура исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, включающая операционно-техническую, интерпретаторскую, артистическую и аутопсихологическую подсистемы;
- спроектирована системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, базирующаяся на изучении их трудовых функций в исполнительском процессе оркестрового коллектива и сформулированная в виде комплекса измеряемых компетенций, обеспечивающих, при условии их достаточной сформированности, возникновение феномена исполнительской компетентности;
- определены условия возникновения устойчивых междисциплинарных связей в блоке специальных исполнительских дисциплин – «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестр», как фактор формирования системно полного комплекса исполнительских компетенций оркестрантов-духовиков в процессе их профессионального образования;
- обоснована необходимость выведения за пределы системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков художественно-творческой составляющей музыкально-инструментального искусства, как феномена, недоступного стандартизации и объективному оцениванию;
- разработаны и апробированы в эмпирическом исследовании методика и инструментарий диагностики, измерения и оценки сформированности исполнительских компетенций, необходимые для конструирования фондов оценочных средств учебных дисциплин по основным исполнительским дисциплинам, входящим в структуру программ профессионального образования оркестрантов-духовиков;

Теоретическая значимость.

1. Осуществлены теоретически значимые для последующих компетентностно-ориентированных научных исследований анализ, демаркация и взаимная конвертация основных понятий, не обладающих в настоящее время однозначным определением: «исполнительская компетентность» и «исполнительская компетенция», «исполнительское мастерство» и «исполнительская компетентность», «квалификация» и «компетентность», «профессиональная компетентность» и «исполнительская компетентность», уточнено значение понятий «квалификация» и «трудовые функции», «профессиональное образование» и «профессиональная подготовка»;

2. Выявлены смысловые деформации в профессиональном образовании духовиков, препятствующие реализации накопленных в российской науке теоретических знаний для достижения его системообразующей цели – формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, проявляющиеся в том, что:

– первоначальная направленность профессионального образования духовиков на подготовку квалифицированных оркестрантов трансформировалась в обучение исполнителей-солистов;

– фокус внимания исследователей сместился в сторону изучения профессионально важных качеств личности исполнителя, а реальная профессиональная деятельность музыкантов-духовиков осталась вне научного изучения;

– научные разработки отечественных учёных, а вслед за ними и дидактические ориентиры педагогов духовых классов стали склоняться к приоритету развития творческого потенциала солиста-интерпретатора без целенаправленного формирования комплекса компетенций оркестрового музыканта;

3. Определены основополагающие различия образовательного куррикулума между тремя видами профессиональной исполнительской деятельности духовиков – сольной, ансамблевой и оркестровой, с целью теоретической аргументации приоритетности разработки программ профессионального

образования исполнителей на духовых инструментах, ориентированных на подготовку выпускника к работе в профессиональных оркестровых коллективах, адекватных реальному запросу отечественного рынка труда;

4. Выявлено, что в отечественной теории профессионального образования оркестрантов-духовиков отсутствует понятие «конечный продукт профессиональной исполнительской деятельности», являющееся смыслообразующим ориентиром, что вызвало расхождение научно-теоретических исследований и практики профессиональной подготовки духовиков с их реальной профессиональной деятельностью;

5. Доказано, что отсутствие единого и адекватного специфике прогнозируемой профессиональной деятельности комплекса дидактических ориентиров в структуре программ профессионального образования духовиков разрушает междисциплинарные связи в модуле основных исполнительских дисциплин.

6. Обоснован субъект-объектный анализ исполнительского процесса как методологическая основа теории исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков;

7. Разработаны методы оценивания уровня сформированности исполнительских компетенций оркестрантов-духовиков, которые могут быть использованы для диагностики и самодиагностики в условиях образовательного процесса;

8. Теоретически обоснована необходимость организации педагогических экспериментов в области обучения игре на духовых инструментах с применением метода асинхронного наблюдения в экспериментальных и контрольных группах.

Практическая значимость. Разработанная автором исследования педагогическая концепция формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков может стать теоретико-методологической основой при дальнейших научных исследованиях формирования исполнительской компетентности обучающихся игре на конкретных видах духовых инструментов; при написании современных учебных пособий по дисциплине «Методика обучения игре на духовых инструментах»; для модернизации содержания

учебных дисциплин «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс» учреждений СПО и ВО; в процессе разработки профессионального стандарта исполнителей на оркестровых духовых инструментах и образовательных стандартов для основных образовательных программ СПО и ВО.

Разработанные диссертантом методика и инструментарий диагностики, измерения и оценки сформированности исполнительских компетенций может применяться: педагогами для мониторинга динамики формирования исполнительских компетенция обучающихся на текущих, промежуточных и итоговой аттестациях; обучающимися как средство самодиагностики; для оценки уровня сформированности исполнительских компетенций абитуриентов на вступительных экзаменах; на исполнительских конкурсах; для аттестации исполнителей профессиональных оркестровых коллективов.

Этапы исследования. Исследование, проводившееся с 2010 по 2026 гг., может быть условно разделено на несколько этапов, каждый из которых направлен на решение конкретных задач.

На первом этапе – теоретико-аналитическом (2010-2012 гг.) осуществлялись подбор и изучение литературных источников, уточнение понятийно-терминологического аппарата. Одновременно было начато исследование актуального состояния профессионального образования духовиков, выявлялись его основные проблемы и противоречия.

На втором этапе – теоретико-моделирующем (2013-2014 гг.) обоснован системно-компетентностный подход как теоретико-методологическая основа исследования профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах: реализован системный анализ исполнительской компетентности как доминирующей задачи профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах, выделены её отдельные подсистемы, декомпонированы составляющие их компетенции, сформирован системный комплекс компетенций в каждой подсистеме.

На третьем этапе – методико-технологическом (2015-2016 гг.) с опорой на системно-компетентностную модель исполнительской компетентности

оркестрантов-духовиков подготовлен диагностический инструментарий оценки образующих её элементов, включающий дескрипторы компетенций, индикаторы их сформированности и критерии оценивания. В целях определения актуального состояния отечественной системы профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах осуществлено пилотажное исследование в виде онлайн опроса педагогов, студентов и дирижеров.

На четвертом этапе исследования – опытно-экспериментальном (2017-2023 гг.) на базе кафедры духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры проводился педагогический эксперимент, включающий подготовительный, констатирующий и формирующий этапы, цель которого состояла в апробации разработанной диссертантом педагогической концепции как теоретико-методологической основы технологии формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в условиях реализации программы профессионального образования.

На пятом этапе исследования – аналитико-результатирующем (2024-2026 гг.) осуществлена обработка и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы, разработаны рекомендации. Осуществлено оформление текстов диссертации и автореферата, основные результаты исследования отражены в научных публикациях и докладах.

Методологические основы.

Философский уровень методологии опирается:

- на философское обоснование системной методологии научного познания о всеобщей целостности явлений и процессов окружающего мира, состоящих из систем разной степени сложности (И.В. Блауберг, М.С. Каган, П.В. Кузьмин, В.Н. Садовский, В.С. Степин);

- диалектические принципы и законы научного познания (Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель), в педагогических исследованиях образования, проявляющиеся в необходимости изучения педагогических явлений в развитии и переходах на новый качественный уровень; в их всеобщей связи и взаимообусловленности; практике как критерия истины; педагогической эффективности научных поисков;

внедряемости их результатов в практику обучения и воспитания (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Э.В. Ильенков, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.В. Сериков);

– философию прагматизма (У. Джемс, Дж. Дьюи, Ч. Пирс) как методологическую основу компетентностно-ориентированного образования, направленного на формирование у обучающихся прагматически значимых компетентностей и компетенций, необходимых для полноценной социальной жизни и успешной профессиональной деятельности (Л.А. Беляева, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова);

– философско-психологические идеи экзистенциализма (С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.П. Сартр, А. Камю, А. Маслоу, К.Р. Роджерс), определившие идеологию гуманистического подхода к образованию, базирующуюся на признании уникальности личности, ее праве на приобщение к ценностям мировой и национальной культуры, на самоопределение и выбор собственной траектории развития (Р.А. Валеева, В.П. Зинченко, Л.Н. Куликова, Е.С. Корнеев, Е.Б. Попов);

Общенаучный уровень методологии исследования составляют:

– положения теории систем, разработанные в трудах её основоположников Л. фон Берталанфи, П. Друкера, Г. Саймона, У.Р. Эшби, а также отечественных учёных: В.Г. Афанасьева, П.К. Анохина, А.А. Богданова и др.;

– методология и теория системного подхода в науке об образовании в исследованиях Э.Б. Абдуллина, Ю.К. Бабанского, В.В. Беспалько, М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, Т.А. Ильиной, Н.В. Кузьминой, А.Г. Кузнецовой, В.С. Леднёва, Б.В. Ломова, В.А. Сластёнина;

– философское (Г.С. Батищев, М.К. Мамардашвили, Г.П. Щедровицкий) и психологическое (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, В.А. Лекторский) обоснование теории деятельности;

– теории личности и концепции её развития в трудах советских психологов Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова;

– дидактические исследования советских педагогов В.В. Давыдова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, А.Л. Матюшкина, В.Д. Шадрикова;

– работы теоретиков компетентного подхода в образовании В.И. Байденко, В.А. Бодрова, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, Е.А. Климова, И.А. Колесниковой, В.Н. Софьиной, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, Р.К. Шакурова, А.И. Щербаковой, Б.Д. Эльконина;

– исследования по интеграции компетентного подхода в практику профессионального образования А.А. Андреева, Н.В. Ефремичевой, Е.В. Киселёвой, Ю.И. Маховой, А.С. Тарасенко, А.П. Усольцева, Е.К. Хеннера.

Уровень конкретно-научной методологии представляет комплекс взаимно дополняющих педагогических подходов, на которые опирается исследование исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков и технологии её формирования в профессиональном образовании: **системный**, позволяющий изучать исполнительскую компетентность оркестрантов-духовиков как систему, состоящую из структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов, объединенных единой образовательной целью развития личности в целостном педагогическом процессе (Ю.К. Бабанский, В.П. Бесплюко, М.А. Данилов, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина); **компетентностный**, в котором результат профессионального образования состоит в формировании практико-ориентированных компетентностей и компетенций, проявляющихся в соответствующей организации образовательного процесса, в выборе содержания, форм, методов и средств обучения (А.Г. Бермус, Л.В. Орлова, М.А. Чошанова, О.Н. Ярыгин); **деятельностный**, рассматривающий действия субъекта с объектами внешнего мира основой его формирования и развития в деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), что даёт теоретическую платформу для субъект-объектного анализа взаимодействия оркестранта-духовика с объектами в условиях осуществления им исполнительского процесса, являющегося доминирующим видом его профессиональной деятельности; **личностный**, представляющий ряд

педагогических концепций гуманистической направленности (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, А.В. Зеленцова, А.А. Плигин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), с опорой на которые можно изучать формирование исполнительской компетентности как новообразование в структуре личности духовика, формируемое в условиях сотрудничества, диалога, уважения и партнёрства с другими участниками исполнительского процесса, при педагогическом сопровождении, направленном на саморазвитие и самоактуализацию личности в профессиональном образовании; **аксиологический**, направленный на воспитание ценностного отношения личности к будущей профессии (Б.С. Гершунский, И.Ф. Исаев, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Г.И. Чижиков, Е.Н. Шиянов), что составляет научную основу для формирования ценностно-смысловой ориентации исполнителей на духовых инструментах на работу в оркестровом коллективе в качестве предпосылки их профессионального самоопределения и мотивации к самосовершенствованию в процессе формирования исполнительской компетентности.

Исследуемый в диссертации феномен исполнительской компетентности оркестранта-духовика рассматривается нами как формируемое в условиях специально организованной учебной исполнительской **деятельности** новообразование в структуре **личности** студента, которое обладает особой **ценностью** для тех, кто планирует профессионально заниматься исполнительством на духовом инструменте, и, с позиции теории систем, может рассматриваться как **эмерджентное свойство сложной системы**, образуемой комплексом исполнительских **компетенций**, являющейся при этом подсистемой для систем более высокого порядка.

Теоретическую базу исследования составили:

– теории профессионального образования специалистов в области культуры: Н.И. Ануфриевой, Н.К. Баклановой, А.Д. Жаркова, М.Т. Картавцевой, Т.В. Христидис, В.И. Черниченко, Н.Н. Ярошенко;

– исследования по педагогике музыкального образования Э.Б. Абдуллина, А.С. Базикова, О.А. Блока, Д.К. Кирнарской, Л.С. Майковской, Е.Р. Сизовой;

– труды теоретиков инструментального исполнительства М.М. Берлянского, В.Д. Иванова, А.В. Малинковской, Г.М. Цыпина, Ю.А. Цагарелли, О.Ф. Шульпякова;

– исследования теоретиков в области духового исполнительства Ю.А. Усова, А.П. Баранцева, В.В. Березина, Т.А. Докшицера, С.Л. Левина, И.Б. Лифановского, Р.А. Маслова, В.С. Попова, И.В. Пушечникова, С.В. Розанова, А.А. Розенберга;

– работы по методике обучения игре на духовых инструментах В.Н. Гержева, Б.А. Дикова, Н.В. Волкова, А.Н. Леонова, Б.Г. Манжоры;

– диссертационные исследования, посвящённые исполнительской подготовке музыкантов-духовиков, М.В. Анисимова, Д.А. Балагура, М.А. Беговатовой, А.А. Бучнева, А.Н. Коваленко, А.А. Косенко, Н.А. Курова, М.В. Лаврика, В.Н. Мануйлова, В.Г. Подаюрова, И.А. Поповой, Б.А. Пронина, В.В. Токмакова, А.А. Хотенцева и др.

Эмпирической основой исследования являются:

– собственная исполнительская практика автора диссертации в качестве артиста профессиональных оркестровых и ансамблевых коллективов: МГСО «Молодая Россия» п\у М. Горенштейна, ГДО РФ п\у А. Уманца, МГАСО п\у П. Когана, АБКО им Ю. Силантьева п\у М. Кажлаева, РГСО кинематографии п\у С. Скрипки, Брасс-квнтет им. Т.А. Докшицера; в качестве художественного руководителя творческих коллективов: Концертный духовой оркестр МГИК им. Б.А. Диева, Брасс-квнтет «5+1» Арт-студии «Маэстро»;

– педагогическая деятельность диссертанта в качестве преподавателя по дисциплинам «Специальный инструмент», «Исполнительство на духовом инструменте», «Ансамбль», «Ансамбль духовых инструментов», «Оркестровый класс», «Методика обучения игре на инструменте» на факультете музыкального искусства МГИК и Первом музыкальном кадетском корпусе им. А.В. Александрова; в процессе проведения курсов повышения квалификации и мастер-классов для преподавателей и обучающихся духовых классов учреждений дополнительного образования детей, музыкальных вузов и учреждений СПО;

- организационная деятельность автора по подготовке и проведению мастер-классов ведущих специалистов в области исполнительства на духовых инструментах, организатора и участника научно-практических конференций по вопросам музыкально-инструментального исполнительства и педагогики;

- показатели пилотного исследования, проведённого в форме онлайн-анкетирования представителей духового сообщества: преподавателей профильных музыкальных вузов, студентов музыкальных вузов и учреждений СПО, дирижёров;

- результаты опытно-экспериментальной работы, проведённой на базе кафедры духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры.

Методы исследования. В процессе исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы включали анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию, систематизацию, теоретическое моделирование, методы математической статистики. Эмпирические методы состояли из опросно-диагностических (интроспекция, наблюдение, опрос – беседа и анкетирование, педагогический мониторинг, тестирование, экспертная оценка), изучения учебно-методической документации, формирующего педагогического эксперимента; праксиметрических (анализ анкет участников эксперимента); математических и статистических.

На защиту выносятся педагогическая концепция формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании, разработанная на базе сочетания положений теории систем и компетентностного подхода.

Концепция направлена на преодоление:

- противоречия между значительным объемом фундаментальных научных исследований в области теории духового исполнительского искусства и неразработанностью теоретико-методологических основ технологии

формирования исполнительской компетентности как системообразующего компонента профессионального образования оркестрантов-духовиков;

- разногласия между потребностью отечественной культуры в компетентных специалистах в области оркестрового исполнительства на духовых инструментах и реализуемыми в учебных заведениях образовательными программами, построенными на приоритете решения задач сольной исполнительской практики;

- расхождения между необходимостью модернизации профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах в соответствии с методологией и теорией компетентностного подхода и отсутствием системных исследований феномена «исполнительская компетентность», педагогической модели процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, эталонной системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков как результата его профессиональной подготовки, методики и инструментария диагностики и оценки уровня сформированности исполнительских компетенций обучающихся.

Концепция включает:

- системно-компетентностный подход как инновационное направление исследования феномена «исполнительская компетентность» и проектирования технологии её формирования;

- обоснование с позиций теории функциональных систем педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков как вариант функциональной системы, направленной на достижение основополагающей цели профессионального образования оркестрантов-духовиков;

- педагогическую модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, отражающую цель, условия, технологию, результат их профессиональной подготовки;

- системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, образованную комплексом функциональных

исполнительских компетенций и выступающую образом эталонного результата профессиональной подготовки;

– инструментарий оценки образовательных достижений обучающихся в блоке дисциплин профессиональной подготовки на основе диагностики и измерения уровня сформированности исполнительских компетенций каждого студента, что обеспечивает дифференцированный индивидуальный подход к процессу профессиональной подготовки оркестрантов-духовиков.

Положения, выносимые на защиту:

1. Снижение уровня исполнительских достижений отечественных духовиков, наблюдаемое со второй половины XX столетия по настоящее время, спровоцировано деформациями технологии их профессиональной подготовки, которые, в свою очередь, обусловлены неразработанностью теоретико-методологических и методико-технологических основ формирования их исполнительской компетентности.

2. Системный анализ духового музыкально-инструментального искусства выявляет в его структуре профессиональное образование исполнителей на оркестровых духовых инструментах, как отдельный самостоятельный элемент. Внутри профессионального образования духовиков обнаруживается, наряду с блоком общенаучных и музыкально-теоретических учебных курсов, профессиональная подготовка – специфический модуль дисциплин и практик, который:

– обладает системообразующим значением в структуре профессионального образования – без него профессиональное образование исполнителей на оркестровых духовых инструментах перестает быть профессиональным;

– направлен на подготовку обучающегося к решению производственных задач прогнозируемой профессиональной деятельности;

– формирует комплекс исполнительских компетенций, являющийся необходимой базой для раскрытия художественно-творческих потенциалов личности в музыкально-исполнительском процессе;

- может реализовываться автономно – вне программы профессионального образования;

- представляет собой самостоятельный объект научного исследования.

3. Компетентностный подход является наиболее адекватной методологической платформой для реформирования отечественной системы профессионального образования духовников, поскольку он:

- устанавливает прямую связь между производственными задачами прогнозируемой профессиональной деятельности и содержанием программы профессионального образования;

- обеспечивает формирование единых стандартизованных дидактических ориентиров для программ профессионального образования, основанных на изучении задач производственного процесса в виде компетентностных моделей;

- позволяет оперативно корректировать содержание образовательной программы в случае изменения спектра задач профессиональной деятельности;

- даёт возможность разработать инструментарий для объективного оценивания уровня готовности специалиста, освоившего программу профессионального образования, к интеграции в прогнозируемую профессиональную деятельность.

4. Центральным элементом профессиональной деятельности музыканта-инструменталиста является исполнительский процесс, который связан с генерацией продукта его профессиональной исполнительской деятельности в котором осуществляется передача смыслового содержания художественного замысла от композитора к слушателю. Готовность оркестранта-духовика к эффективной интеграции в профессиональную деятельность определяются его способностью участвовать в исполнительском процессе, решая комплекс специфических задач для производства качественного конечного продукта в виде исполнения музыкального произведения. Следовательно, готовность к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность проявляется и может быть диагностируема исключительно в условиях исполнительского процесса.

5. Феномен готовности к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность далее не может определяться понятием «мастерство», которое в отечественной научной литературе приобрело значение высших профессиональных достижений, отличающихся самобытностью и нестандартностью. Его достигаемость в образовательном процессе сомнительна. Более адекватным задачам образовательной практики является понятие «компетентность» – сформированный в процессе обучения стандартный комплекс личностных качеств специалиста, обеспечивающий эффективное решение им такого же стандартного комплекса производственных задач в условиях профессиональной деятельности. Применительно к исполнению на оркестровых духовых инструментах это новообразование в структуре личности обучающегося можно обозначить термином «исполнительская компетентность». Исполнительское мастерство оркестрового духовика всегда возникает только на базе его исполнительской компетентности.

6. Исполнительская компетентность духовика формируется и проявляется в условиях исполнительского процесса и отражает в себе его специфику – структуру, функциональные связи, эмерджентное свойство, спектр задач и пр. Для выпускников духовых отделов учреждений СПО и духовых кафедр вузов прогнозируемым видом профессиональной исполнительской самореализации является работа в оркестровых коллективах. Исполнение оркестровой партии духового инструмента представляет собой особый вид исполнительской деятельности, имеющий принципиальные отличия от исполнения сольного произведения или ансамблевой партии. Следовательно, исполнительская компетентность оркестранта-духовика может формироваться и проявляется только в условиях оркестрового исполнительского процесса. Компетенции, необходимые для качественного выполнения трудовых функций в оркестре, не могут эффективно формироваться в условиях дидактической ориентации профессиональной подготовки духовиков на сольное исполнительство.

7. Педагогическая модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков выстраивается на основе

системообразующего позиционирования дисциплины «Оркестровый класс», являющейся основной площадкой для формирования и диагностики уровня сформированности исполнительских компетенций будущего оркестрового исполнителя, и устанавливающей единые дидактические ориентиры для всего блока дисциплин профессиональной подготовки;

8. Субъект-объектный анализ исполнительского процесса позволяет выделить в нем субъекта – оркестранта-духовика и четыре объекта, с которыми данный субъект осуществляет взаимодействие в условиях исполнительского процесса для решения производственных задач, связанных с генерацией конечного продукта деятельности оркестрового коллектива: музыкальный инструмент, музыкальный материал, аудитория слушателей (публика), собственная психика исполнителя. Таким образом выявляется четырехкомпонентная системная структура исполнительского процесса, отражающаяся в соответствующей четырехмерной структуре исполнительской компетентности, которую составляют следующие подсистемы: операционно-техническая (комплекс взаимодействий исполнителя с инструментом), интерпретаторская (исполнитель→музыкальный материал), артистическая (исполнитель→публика), аутопсихологическая (исполнитель→собственная психика исполнителя).

9. Функциональный анализ исполнительского процесса позволяет выделить в нем относительно автономные задачи, на решение которых в условиях прогнозируемой профессиональной деятельности направлена профессиональная подготовка оркестранта-духовика. Готовность решать такие задачи формулируется в виде отдельных компетенций, выступающих дидактическими ориентирами в образовательном процессе – стандартизируемых, измеряемых и достижимых по окончании обучения. Так формируется системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков – виртуальный эталонный образ результата профессиональной подготовки, позволяющий сличать с ним достижения обучающихся как в период освоения образовательной программы, так и по ее окончанию. Эта же модель позволяет осуществлять аттестацию сотрудников оркестровых коллективов,

определяя уровень их квалификации и соответствия занимаемым должностям т.е. стать основой для разработки профессионального стандарта артиста духовой группы оркестрового коллектива.

10. Построение стандартизированной, измеряемой и достижимой по результатам обучения системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков возможно при условии выведения за ее границы художественно-творческой составляющей исполнительского процесса как не подлежащей стандартизации: она всегда самобытна и недоступна измерению объективными средствами. Применительно к профессиональной деятельности оркестранта-духовика такая тактика вполне допустима, поскольку оркестровый исполнительский процесс не подразумевает художественного творчества со стороны оркестрантов в том виде, в каком оно сопровождает сольную исполнительскую практику. Основная задача оркестранта-духовика – точное воспроизведение нотного текста оркестровой партии, согласованное с остальными участниками исполнительского процесса по тембральным, звуковысотным, динамическим, темпо-ритмическим и штриховым характеристикам, а также в строгом соответствии с указаниями дирижера. Художественное творчество, связанное с интерпретацией музыкального произведения и передачей его смыслового содержания от композитора к слушателю, в оркестровом коллективе является прерогативой дирижера.

11. Применение в образовательном процессе разработанной в рамках данного исследования системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, включающей 30 самостоятельных, измеряемых компетенций, при условии ориентированности программы профессиональной подготовки на оркестровую исполнительскую деятельность, позволяет восстановить устойчивые междисциплинарные связи между тремя основными исполнительскими дисциплинами: «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс», направив их на достижение общей цели – формирование исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, отражающейся в способности быстро и эффективно осваивать оркестровую

партию, а впоследствии качественно и стабильно ее воспроизводить. Такая реформация не требует изменения структуры и содержания существующих программ профессионального образования духовиков, при этом существенно повышает ее эффективность в части профессиональной подготовки.

Степень достоверности результатов исследования и обоснованность выносимых на обсуждение выводов обеспечены анализом широкого круга научно-исследовательской литературы и публикаций выдающихся исполнителей на духовых инструментах, соответствующих проблематике исследования; совокупностью исходных позиций системного и компетентностного подходов, послуживших фундаментальной основой для обоснования теоретико-методологических позиций исследования; сочетанием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования; репрезентативностью опытно-экспериментальных данных подтвержденных проведенным качественным и количественным анализом; внедрением в образовательную практику результатов исследования с личным участием автора и профессиональными достижениями творческих коллективов под его руководством.

Апробация результатов исследования осуществлялись:

– в выступлениях и докладах автора на научных и научно-практических конференциях: Международная научно-практическая конференция Международной академии информатизации при ООН (отделение «Музыка») «Информационные технологии в пространстве искусства, культуры и образования» - Москва 22.11.2018 г.; Международная научно-практическая конференция Международной академии информатизации при ООН (отделение «Музыка») «Информационные технологии в пространстве искусства и образования» - Москва 26.11.2019; Всероссийская научно-практическая конференции «История, современное состояние и перспективы развития отечественного исполнительства на духовых инструментах» - МГИК, 20 апреля 2018 г.; Всероссийская научно-практическая конференции «Актуальные проблемы педагогики и исполнительства на духовых инструментах» - МГИК, 15

апреля 2019 года; Международная научно-практическая конференции «Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства» - МГИК 13-14 апреля 2020 г.; II Международная научно-практическая конференции «Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства» - МГИК, 11-12 апреля 2021 г.; Всероссийская межвузовская научно-практическая конференция, посвящённая профессору К.М. Купинскому, «Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах»: Военный институт военных дирижеров (военного университета им. Князя Александра Невского) - Москва 21 апреля 2022 г.; IV Международная научно-практическая конференции «Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства» - МГИК, 10 апреля 2023 г.; Международный научно-практический форум «Дни науки в ТГМПИ им. С.В. Рахманинова» - ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 21 февраля 2024 г.; V Международная научно-практическая конференция «Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства» - МГИК, 15 апреля 2024 г.;

– при разработке учебно-методических комплексов, реализации дисциплин и практик: ОПОП ВО 53.03.02 «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс», «Методика обучения игре на духовых инструментах», «Практика учебная исполнительская», «Практика производственная исполнительская»; ОПОП ВО 53.03.05 «Исполнительство на духовом инструменте», «Духовой ансамбль», «Оркестровый класс», «Методика обучения игре на духовых инструментах»; ОПОП ВО 53.04.01 «Специальный инструмент», «Камерный ансамбль», «Оркестровый класс», «Практика учебная исполнительская», «Практика производственная исполнительская»; ОПОП ВО 53.04.04 «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс»;

– при руководстве: научно-исследовательской работой кафедры духовых и ударных инструментов, вошедшей в планы научно-исследовательской работы МГИК, научно-исследовательской работой бакалавров, магистрантов и аспирантов;

– в процессе проведения мастер-классов и курсов повышения квалификации: мастер-класс для преподавателей по классу духовых инструментов муниципальных бюджетных учреждений дополнительного образования Брянской области: «Брянский областной учебно-методический центр культуры и искусства» - Брянск, 2012 г.; Мастер-класс с российскими артистами: Роспатриот центр – МГИК, 27 ноября 2017 г.; Мастер-класс по инструментальному исполнительству в рамках масштабного культурного проекта «КТК-талантливым детям», направленного на повышение исполнительского уровня детей и молодежи в регионах России 19 октября 2021 г.; Курсы повышения квалификации по программе «Инструментальное исполнительство» для преподавателей по классу духовых инструментов муниципальных бюджетных учреждений дополнительного образования Брянской области (флейта, валторна): «Брянский областной учебно-методический центр культуры и искусства» - Брянск, 26-30 сентябрь 2022 г.; Осенняя творческая школа Благотворительного фонда «Новые имена» им. Иветты Вороновой: МО, Государственный музей-заповедник «Горки Ленинские», 30 октября – 5 ноября 2023 г.;

– в репетиционном процессе и концертной работе в качестве художественного руководителя Концертного духового оркестра МГИК им. Б.А. Диева и Брасс-квинтета «5+1» Арт-студии «Маэстро»;

– в публикациях автора по материалам исследования.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Работа соответствует названию и шифру специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» по направлениям исследования, соответствующим паспорту данной специальности:

3. Понятийный аппарат профессионального образования и его развитие
4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции
30. Управление качеством профессионального образования. Педагогические измерения в профессиональном образовании

Диссертации состоит из введения, 4-х глав, заключения, списка литературы, содержащего 524 наименования, словаря терминов, 20 приложений.

ГЛАВА 1. МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

1.1. Профессиональное образование исполнителей на оркестровых духовых инструментах с позиции теории систем и общенаучной методологии системного подхода

Актуальной задачей профессионального образования музыкантов-духовиков в условиях компетентностной парадигмы является «системное применение компетентностного подхода при проектировании и реализации соответствующих образовательных программ» [108, с. 49].

Общая теория систем и системный подход были разработаны в исследованиях Л. фон Берталанфи [77], П. Друкера [180], из отечественных учёных – В.Г. Афанасьева [41], А.А. Богданова [87], И.В. Блауберга [83], М.С. Кагана [218], В.Н. Садовского [358], Э.Г. Юдина [455] и др., рассматривавших системность как всеобщее свойство материи, форму ее существования. Их разработки заложили основы системного подхода как важнейшей общенаучной методологии. В современной науке «мысль о важности и полезности системного подхода к решению всех проблем является привычной или общепринятой. Не только учёные, но и инженеры, и педагоги, юристы и деятели культуры обнаружили системность в своей деятельности» [443, с. 5].

В настоящее время единого и общепринятого определения понятия «система» нет. «Коллекция определений понятия система содержит до 45 разных вариантов» [396, с. 30]. Основоположник общей теории систем Людвиг фон Берталанфи определял систему как комплекс взаимодействующих элементов или как совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой. По определению одного из современных разработчиков системного подхода Ю.Н. Лапыгина «системный подход представляет собой универсальный метод исследования, основанный на восприятии исследуемого

объекта как нечто целого, состоящего из взаимосвязанных частей и являющегося одновременно частью системы более высокого порядка» [257, с. 311]. Создатель теории функциональных систем в физиологии академик П.К. Анохин считает, что «системой можно назвать только такой комплекс избирательно-вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимосодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [32, с. 196].

Общий признак любой системы состоит в том, что она включает упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, сообща обеспечивающих возникновение некоего результата – системного эффекта. Следовательно, при исследовании сложно организованных объектов системный подход подразумевает расчленения их на подсистемы, компоненты, элементы. Установление их взаимосвязей и взаимозависимостей, которые могут носить различный характер, позволяет определить структуру системы. Одна и та же система может быть структурирована по-разному, в зависимости от аспекта ее рассмотрения. Определение структуры системы позволяет создать модель, представляющую абстрактное подобие строения подсистем и элементов, их взаимосвязей, аналогичных реальной системе. Концептуальной называется модель, выявляющая причинно-следственные связи, присущие исследуемой системе и значимые для целей проводимого исследования.

Системный подход предполагает несколько разных уровней анализа исследуемого объекта:

1. Системно-компонентный, состоящий в выявлении компонентов, составляющих данную систему;
2. Системно-структурный, заключающийся в выяснении внутренних связей и зависимостей между компонентами данной системы, позволяющий получить представление о ее внутренней организации;
3. Системно-функциональный, предполагающий выявление функций, для выполнения которых возникла исследуемая система. Определить общие цели функционирования системы можно только в том случае, если рассматривать ее

как единое целое, оценить взаимодействие всех ее частей и объединить их на такой основе, которая позволила бы системе проявлять свои системные свойства;

4. Системно-интеграционный, состоящий в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих её целостность и своеобразие;

5. Системно-исторический, позволяющий выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития.

Общая теория систем, на платформе которой сформировалась методология системного подхода, определяет основные принципы изучения объектов научного исследования – целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность, эмерджентность.

Такие глобальные социальные явления как культура, искусство, образование, безусловно, тоже изучаются как системные объекты, эффективность функционирования которых зависит от согласованности входящих в них компонентов. В последней трети XX века М.С. Каган выдвинул идею «сделать предметом исследования художественную деятельность в целом как единую систему, а не ограничиваться изучением того или иного её звена, отдельно взятого» [218]. Отечественное музыковедение также приходит к осознанию важности изучения феноменов музыкального искусства, музыкальной культуры и музыкального образования с позиций общей теории систем. В музыковедческих монографиях и диссертациях всё чаще встречаются понятия «системный подход», «структурно-системный» и «системно-исторический методы», «системное осмысление музыки».

Нередко объектом системных исследований выступает музыкальная культура как особая форма художественной деятельности: Е.М. Панфёрова [322], Е.А. Соболева [381], А.Н. Сохор [384], Р.Н. Шафеев [447] и др. Е.А. Соболева рассматривает музыкальную культуру как некую систему, в которой все составляющие нанизываются на главный компонент – музыку и для исследования которой более всего применим системный подход, так как представляя сложную соподчиненную систему и имея определенный способ функционирования, она как

нельзя лучше коррелирует именно с данным подходом. При этом особое внимание автор уделяет анализу элементов музыкальной культуры, предлагая рассматривать их как «триадный категориальный блок», в который можно поместить всю эту систему: «Создание/Воссоздание»; «Сохранение»; «Трансляция» [381, с. 4-9].

Свою версию системы музыкальной культуры дает Р.Н. Шафеев, определяя её как специфический способ взаимосвязи и взаимодействия образующих компонентов. Исследователь предлагает следующие структурные компоненты музыкальной культуры:

1. Музыка как явление;
2. Музыкальная теория и музыкальная критика;
3. Музыкальное воспитание;
4. Музыкальное образование [447, с. 223-230].

Различные аспекты теории музыкальных систем рассматривались в музыковедческих работах М.Ш. Бонфельда [97], В.В. Медушевского [294], Е.В. Назайкинского [311], В.Г. Ражникова [344] при анализе музыкальных форм и специфики композиторского творчества. Исследованию разных подходов системного характера в области музыкознания посвящены также работы Л.А. Мазеля [276], В.А. Цуккермана [436].

Анализируя музыкальное исполнительство, Я.И. Мильштейн отмечает: «Ныне все более и более расширяется сфера приложения идей, методов и понятий точных наук к различным областям искусства. Все сильнее и заметнее проявляется тенденция к синтезу идей и методов различных научных дисциплин. И какова бы ни была сложность применения этих идей в области музыкально-исполнительского творчества, такой подход себя вполне оправдывает. Во всяком случае, он позволяет по-новому осветить некоторые старые проблемы и выдвинуть новые, до сего времени по той или другой причине остававшиеся в тени» [301, с. 12]. На необходимость системного изучения музыкального исполнительства указывали Л.Л. Бочкарев [98], А.В. Вицинский [117], Е.Г. Гуренко [144], А.В. Малинковская [280], А.И. Щербакова [449] и др. Таким

образом, в науках о музыке всё чаще проявляется тенденция рассматривать принципы системного подхода как методологически важные при изучении музыкальных явлений.

Предпосылки системного подхода при изучении искусства духового исполнительства были заложены Ю.А. Усовым в докторской диссертации «История зарубежного исполнительства на духовых инструментах», в которой он обосновал триаду «мастер-исполнитель», «педагог», «композитор» [413, с. 41]. Впоследствии эта формула, по словам Р.А. Маслова «стала векторной основой развития и структурирования концепции истории исполнительства на духовых инструментах» [288, с. 14]. В более ранних работах, в частности, в «Истории отечественного исполнительства на духовых инструментах» Ю.А. Усов к компонентам системы относил и мастера, создающего музыкальный инструмент: «Композитор, исполнитель, педагог и инструментальный мастер на протяжении ряда столетий определяли искусство игры на духовых инструментах и стимулировали его прогресс» [414, с. 4].

Дальнейшее изучение духового исполнительского искусства с позиции теории систем предполагает анализ всего комплекса его системных свойств.

Целостность является одним из важнейших свойств любой системы. Она позволяет рассматривать исследуемый объект как единое целое, имеющее явные границы, отделяющие его внутреннее пространство от среды, в которой оно существует. При этом объект обнаруживает себя как подсистему для систем более высокого уровня. Так, духовое исполнительство входит в состав таких систем, как музыкально-инструментальное искусство, оркестровое исполнительское искусство, эстрадно-джазовое искусство и пр., существующих в структуре глобальной мегасистемы – мировая музыкальная культура.

Внутренняя неоднородность означает, что различные качества в отдельных участках системы неодинаковы. Описание внутренней неоднородности системы сводится к обособлению относительно однородных участков и проведению границ между ними. Так появляется понятие о частях системы. При более детальном рассмотрении оказывается, что выделенные крупные части тоже

неоднородны, что позволяет выделять ещё более мелкие части в структуре исследуемого объекта.

Структурированность системы заключается в том, что части системы не изолированы друг от друга. Они связаны между собой, взаимодействуют друг с другом, образуя целостную структуру. Структура, как общенаучное понятие, выражает совокупность устойчивых связей между элементами объекта, которая обеспечивает сохранение основных его свойств, при различных внешних и внутренних изменениях. Структурированность подразумевает также наличие таких связей между элементами, благодаря которым изменение одних элементов системы вызывает изменение других, а порой и системы в целом. Согласно толкованию В.Г. Афанасьева, «структура – внутренняя организация целостной системы, представляющая собой специфический способ взаимосвязи, взаимодействия образующих его компонентов» [41, с. 127]. Структуризация позволяет анализировать структурные элементы систем, их взаимосвязь и взаимозависимость. «Предметный аспект системного исследования предполагает решение двух взаимосвязанных задач: во-первых, выяснение того, из каких элементов (компонентов, подсистем) состоит изучаемая система, и, во-вторых, определение того, как эти элементы между собой связаны» [218, с. 21].

Опираясь на традицию, заложенную Ю.А. Усовым, и обобщая данные из искусствоведческих и педагогических исследований, в системе духового исполнительского искусства мы выделяем, как отдельные, следующие структурные компоненты:

1. Творчество композитора, создающего музыкальный репертуар, предполагающий участие в его исполнении музыкантов-духовиков;
2. Деятельность исполнителя, реализующего содержание музыкального произведения выразительными средствами духовых инструментов;
3. Активность слушателя как потребителя музыкального искусства, воспринимающего и оценивающего творческие замыслы композитора и исполнителя;

4. Работу музыканта-педагога, осуществляющего музыкальное образование всех субъектов музыкальной деятельности – композитора, исполнителя, слушателя, в том числе и самого музыкального педагога, и реализующего образовательную, просветительскую и очень часто научно-исследовательскую деятельность;

5. Музыкальные инструменты, являющиеся продуктом творчества музыкальных мастеров.

Изучая духовое исполнительство как систему, состоящую из компонентов, находящихся во взаимосвязи и взаимозависимости, можно выявить их иерархию. Анализ системных связей между подсистемами (компонентами, элементами) позволяет обнаружить такие формы взаимодействия между ними, при которых процессы, происходящие в одном сегменте, детерминируют активизацию процессов в других. Возникает иерархическое построение, где процессы одного участка системы являются условием для активизации процессов в другом. Иерархичность системы предполагает наличие в ней фундаментального системообразующего компонента, который запускает последовательность процессов внутри всей системы. Наоборот, прекращение его функционирования может остановить процесс генерации системного свойства. Применительно к духовому музыкально-инструментальному искусству детерминирующим фактором является потребность слушателя в восприятии музыки. На наш взгляд, удовлетворение этой потребности обуславливает возникновение системы «духовое музыкально-инструментальное искусство», объединяющей в себе композиторское творчество, искусство исполнителя, деятельность музыкального мастера и музыканта-педагога.

Принцип множественности предполагает, что изучаемый объект может по-разному делиться на составные части в зависимости от целей исследования. В результате каждого такого деления возникает особое иерархическое описание частей системы, которое называется моделью состава. Внутренняя неоднородность духового исполнительства свидетельствует о том, что, во-первых, его можно делить на части по-разному, при этом способ деления определяется

поставленной целью исследования; во-вторых, количество частей в модели состава зависит от того, на каком уровне остановить дробление системы, что также зависит от стоящих перед исследователем задач. Например, в зависимости от задач исследования духовое исполнительство может быть разделено на любительское и профессиональное. При этом данные виды исполнительства обнаруживают устойчивые связи между собой, выявляющие их взаимосвязь и взаимозависимость: профессиональное исполнительство является ориентиром для развития любительского, любительское исполнительство было и остаётся базой для подготовки будущих профессионалов. Кроме того, любители духовой музыки составляют основную часть подсистемы «слушатель» – потребителей этого вида искусства, обеспечивая наполняемость концертных залов, мастер-классов и т.п.

Возможен системный анализ духового искусства с точки зрения видов исполнительской деятельности духовика – сольная, ансамблевая, оркестровая, или на основе разделения жанров духовой музыки на академический (классический) и эстрадно-джазовый. А. Гилёв выделяет следующие структурные компоненты духового исполнительства, включающие всё, что имеет к нему какое-либо отношение:

1. Оркестры – государственные, филармонические, губернаторские, военные, муниципальные, студенческие оркестры высших и средних учебных заведений и оркестры детских музыкальных школ, самодеятельные оркестры и т.д.;
2. Профессиональные музыкальные учебные заведения, выпускающие музыкантов-исполнителей и педагогов на духовых музыкальных инструментах;
3. Профессиональные музыканты, имеющие непосредственное отношение к духовой музыке – дирижёры, композиторы, музыковеды, педагоги, аранжировщики, исполнители на духовых инструментах, любители духовой музыки;
4. Отечественная промышленность, выпускающая музыкальные духовые инструменты;

5. Специальные структуры, занятые в сфере военно-духовой музыки, например, военно-оркестровая служба;
6. Музыкальные издательства, издающие нотную музыкально-духовую продукцию;
7. Печатные издания, рассказывающие о российской духовой музыке [130, с. 25-26].

В музыкально-педагогических исследованиях традиционным является положение о трёхкомпонентной структуре музыкального искусства – композиторской, исполнительской, слушательской, и их внутренних взаимосвязях. А.О. Аракелова, изучая отечественное образование в области музыкального искусства, считает, что «к данной триаде правомерно добавить научно-исследовательскую, образовательную и просветительскую деятельность музыканта-педагога, необходимую для адекватного функционирования музыкального искусства в обществе» [38, с. 4].

Функциональность относится к динамическим свойствам системы, и означает, что все элементы системы действуют и взаимодействуют в рамках своего функционального назначения. Функция же самой системы – это её поведение в среде, результаты её деятельности, продукция, производимая системой. Система существует до тех пор, пока она функционирует. Функциональность духового исполнительства может рассматриваться под разными углами. Анализ с точки зрения музыковедческих наук обнаруживает, что общей целью функционирования изучаемой системы, объединяющей её компоненты в единую структуру, является создание и восприятие звучащего музыкального произведения. При этом все компоненты взаимодействуют между собой. В то же время ни один из них в отдельности не в состоянии обеспечить достижение цели функционирования системы. В теории систем такое качество объекта обозначается термином «эмерджентность» – возникновение свойств, не присущих компонентам системы по отдельности. Доступное восприятию слушателя звучащее музыкальное произведение становится эмерджентным продуктом системы «духовое музыкально-инструментальное искусство»,

возникающим только в случае достаточного функционального участия и взаимодействия всех ее подсистем.

По отношению к внешней среде системы могут быть открытые и изолированные. Открытой называется система, которая непрерывно взаимодействует со средой. Взаимодействие может принимать форму информации, энергии или материальных преобразований на границе с системой. Открытая система противопоставляется изолированной, которая не обменивается энергией, веществом или информацией с окружающей средой. Искусство духового исполнительства является частью более сложной системы – музыкально-инструментального искусства, которая, в свою очередь, является подсистемой музыкальной культуры. «...нет единой универсальной и идеальной модели музыкального искусства, как нет единого идеала Красоты, одинаково воспринимаемого всеми жителями Земли. Существует множество моделей, но все они представляют собой не просто части, в сумме своей составляющие мировую музыкальную культуру, а являются подсистемами единой сложноорганизованной системы, которая являет собой целостное музыкальное пространство, в котором эти части – подсистемы – находятся в постоянном взаимодействии, влияя друг на друга и дополняя друг друга» [450, с. 7]. Духовое искусство имеет ярко выраженную антропогенную природу и не может развиваться замкнуто, изолированно. Для её нормального существования необходимы разнообразные внешние связи: межнациональные контакты, взаимные влияния различных, порой противоположных школ, течений, направлений. Как и любой другой вид музыкального искусства, духовое исполнительство существует и развивается в общей культурно-музыкальной среде, поэтому должно рассматриваться как открытая система, зависящая от окружающей среды и, в свою очередь, влияющая на неё.

Для функционирования системы «музыкальное искусство» обязательным компонентом является слушатель – потребитель её эмерджентного продукта. Для формирования этого элемента системы в разных странах используются различные стратегии, направленные на популяризацию и поддержку духового

исполнительства. В СССР было широко распространено самодеятельное оркестровое исполнительство, существовавшее при крупных промышленных предприятиях, клубах и домах культуры, в пионерских лагерях и т.д., формирующее, помимо прочего, слушательскую подсистему профессионального духового искусства. Из этих же самодеятельных оркестров вышли и многие профессиональные музыканты-духовики. В некоторых странах духовые оркестры в качестве факультативной дисциплины существуют в общеобразовательных школах и имеют огромную популярность. Одним из основателей движения школьных духовых оркестров – School Band – был выдающийся американский композитор, вошедший в историю как «король маршей», – Д.Ф. Суза. Практика любительского школьного оркестрового исполнительства развивается в США уже более 200 лет и оказала настолько мощное влияние на развитие духовой музыки в американских штатах, что о нём говорят, как об уникальном культурном явлении. Бесспорно, огромной популярностью духовой музыки и высоким исполнительским уровнем духовиков США обязаны именно своей системе приобщения большого количества граждан к данному виду искусства через школьные факультативы, фестивали и конкурсы школьных духовых оркестров.

Слушатель является столь же значимым элементом духового исполнительства, как исполнитель, композитор или музыкальный мастер. В отсутствии слушателя вся система духового исполнительства теряет смысл своего существования и перестаёт получать от внешней среды необходимую энергию для своего функционирования и развития.

Композиторское творчество по отношению к духовому искусству проявляется в трёх формах:

- включение духовых инструментов в партитуры оркестровых произведений;
- сочинение ансамблей для духовых инструментов или с их участием;
- сочинение сольных произведений для этих инструментов.

При этом деятельность композитора может быть направлена как на создание самостоятельных музыкальных произведений – сонат, концертов,

симфоний, пьес и т.п., так и на создание инструктивного учебно-методического репертуара для целей обучения игре на духовых инструментах – сборники этюдов, переложения пьес, лёгкие пьесы, ориентированные на начальный уровень развития исполнительской техники. Очевидно, что один вид композиторского творчества направлен больше на взаимодействие с профессиональным исполнителем, другой имеет целью удовлетворение потребностей музыкального педагога.

Музыкант-исполнитель находится «на передовой» создания звучащего музыкального произведения, являясь субъектом исполнительского процесса. Он обеспечивает коммуникацию между композитором и слушателем. В контексте идей Б.В. Асафьева о музыке как «искусстве интонируемого смысла», исполнитель через интонирование звуков музыкального произведения устанавливает связь между «смыслогенерирующим» и «смысловоспринимающим» компонентами системы композитор-исполнитель-слушатель. От его личностных качеств напрямую зависит эффективность и устойчивость этой коммуникации, что определяет проблемное поле педагогики в сфере музыкально-инструментального искусства, связанное с подготовкой соответствующих специалистов.

Деятельность музыканта-духовика невозможна без музыкального инструмента. Духовые инструменты являются высокотехнологичными объектами, прошедшими длительный путь эволюции, связанной с модернизацией их конструкции и технологии производства. В современных духовых инструментах интегрированы авторские конструкционные решения выдающихся музыкальных мастеров. Кроме того, можно привести примеры того, как изменения, вносимые мастерами в конструкцию духовых инструментов, существенно влияли на трансформацию исполнительской практики духовиков и творчество композиторов. Так, внедрение в конструкцию медных инструментов вентильного механизма навсегда изменило практику игры на них, существенно расширило и обогатило репертуарные возможности этих инструментов как в оркестрово-ансамблевой практике, так и в сольной. Современное производство духовых

музыкальных инструментов направлено на удовлетворение потребностей двух подсистем духового исполнительства:

- профессионального, для которого производятся высококачественные и дорогостоящие инструменты и аксессуары к ним, отвечающие самым высоким стандартам качества;
- учебного, для которого создаются отдельные линейки так называемых студенческих инструментов, которые значительно дешевле профессиональных.

Таким образом, можно выявить устойчивую и постоянную связь между: производителем духовых инструментов и исполнителем, которого он (производитель) обеспечивает качественным инструментом для целей его профессиональной деятельности; производителем и музыкальным педагогом, профессиональная деятельность которого невозможна без соответствующих духовых инструментов, отвечающих задачам образовательного процесса; производителем и композитором, пишущим для духовых, на творчество которого опосредованно влияют модернизации духовых инструментов, расширяющие спектр их технических и выразительных возможностей. Существует и обратная связь между этими структурными элементами системы: профессиональный исполнитель, обремененный решением сложных технических задач музыкальных произведений, влияет на направления поисков новых технологических решений производителями музыкальных инструментов; а педагогическая подсистема обнаруживает своё влияние на музыкального мастера уже тем, что подавляющее большинство этих мастеров имеют соответствующее музыкальное образование.

Ни один из перечисленных нами структурных компонентов не обеспечит достаточный уровень функциональности внутри системы без целенаправленной образовательной деятельности музыкального педагога. Все субъекты музыкальной деятельности – исполнители, дирижёры оркестров, изготовители инструментов, музыканты-преподаватели, композиторы, аранжировщики и инструментовщики для оркестров и ансамблей, подготовленные любители духовой музыки являются эмерджентным продуктом педагогической подсистемы духового музыкально-инструментального искусства. В этом сегменте системы

сконцентрирован репродуктивный потенциал, обеспечивающий её самовоспроизводство. «Музыкальное искусство и музыкальное образование – взаимосвязанные, а точнее, неразрывные явления, не только воздействующие на общественное сознание результатами своего творчества, но и испытывающие на себе влияние различных объективных факторов – социокультурных, экономических, идеологических, политических, а также целого ряда иных факторов субъективного или случайного характера» [289, с. 4].

Итак, анализ духового музыкально-инструментального искусства позволяет утверждать, что оно, как любой сложный объект исследования, может анализироваться с позиций теории систем. Внутри духового исполнительства выделяются взаимосвязанные структурные элементы, обладающие характеристиками системности и доступные системному анализу. Опираясь на традицию, заложенную Ю.А. Усовым [413, 414], обобщая данные искусствоведческих и педагогических исследований, искусство духового исполнительства мы рассматриваем как систему, состоящую из следующих структурных элементов, взаимосвязанных между собой: исполнитель-духовик в целях удовлетворения эстетических потребностей слушателя исполняет на созданном музыкальным мастером духовом инструменте произведение, созданное композитором. При этом все четверо являются продуктом образовательной деятельности музыкального педагога. Таким образом, структурный, функциональный и компонентный анализ позволяют выявить основные структурные элементы системы «духовое музыкально-инструментальное искусство». Дальнейший анализ этого объекта предполагает углубленное изучение его подсистем, которые также обнаруживают в себе системные свойства.

Опора на принципы системного подхода при исследовании искусства духового исполнительства в нашей работе диктуется необходимостью мониторинга современного состояния отечественного профессионального образования исполнителей на духовых инструментах, направленного на выявление причин негативных факторов, тормозящих его развитие. Дальнейшая

траектория данного исследования направлена на углубленный анализ педагогической подсистемы духового музыкально-инструментального искусства.

Музыкальное образование профессиональных оркестрантов-духовиков как подсистема искусства духового исполнительства тоже обнаруживает системное строение, что обуславливает его изучение на уже сформированной в педагогической науке методологической платформе системного подхода.

Образование, являясь разновидностью социальной системы, по определению В.Г. Афанасьева, представляет собой «системы высшей степени сложности, которым присуще множество подчас чрезвычайно разнородных компонентов, необычайное богатство взаимосвязей между компонентами системы, между системой в целом и средой» [42, с. 45]. Разработка методологии системного подхода в науке об образовании осуществлялась в исследованиях отечественных педагогов – Э.Б. Абдуллина [15, 17], Ю.К. Бабанского [43], В.В. Беспалько [78], М.А. Данилова [151], В.И. Загвязинского [191], Т.А. Ильиной [214], А.Г. Кузнецовой [246], Н.В. Кузьминой [247], В.С. Леднёва [262], И.Я. Лернера [269], М.И. Махмутова [292] и др. Применительно к педагогическим системам значимым является положение, сформулированное В.С. Леднёвым: «важнейшим принципом, в соответствии с которым строится образование <...> является принцип функциональной полноты компонентов образования. <...> [262, с. 48].

С позиции системного подхода образование рассматривается как «выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление» [323, с. 157]. Многомерная теоретическая модель педагогической (впоследствии образовательной) системы впервые почти сорок лет назад была разработана Н.В. Кузьминой. По её определению, педагогическая система представляет собой «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей <...>. Структурные

компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых, собственно, образует эти системы, во-первых, и отличает от всех других (не педагогических) систем, во-вторых. К их числу относятся цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся» [247, с. 11]. По мнению Н.В. Кузьминой, «названные компоненты необходимы и достаточны для создания педагогической системы. При исключении любого из них – нет системы» [247, с. 13]. Впоследствии разными исследователями было реализовано множество педагогических моделей, в основание которых положена структура, предложенная Н.В. Кузьминой.

Существуют разные подходы к пониманию структуры образовательной системы, каждый из которых отражает различные стороны объекта исследования. В.А. Сластёнин, например, рассматривает систему образования как совокупность учреждений, организаций, органов управления, подчинённых единой образовательной цели. Ю.К. Бабанский в системе образования выделяет структурные компоненты, связанные с реализацией учебно-воспитательного процесса.

Часто используемой категорией в педагогических исследованиях является понятие «система профессионального образования». Т.М. Аминов, анализируя методологию исследований профессионального образования, отмечает, что «среди большого количества опубликованных работ, посвященных тем или иным аспектам профессионального образования, однозначное определение понятия «система профессионального образования» отсутствует» [24, с. 36].

В системе профессионального образования чаще всего выделяют три основных компонента, к которым относят совокупность учебно-воспитательных учреждений, органы управления этой системой, содержание образования. Коллектив авторов работы «Профессионально-педагогические понятия: Словарь.» дают следующее определение понятия «система начального профессионального образования»: это «многоуровневая, полифункциональная, открытая динамическая система обучения, воспитания и развития будущих специалистов рабочих квалификаций, функционирующая на основе взаимодействия трех

структурных компонентов: управленческого (организация, стимулирование, контроль образовательной деятельности) содержательного (ценность, цель, мотивация, процесс, результат образовательной деятельности) и технологического (средства, формы, методы образовательной деятельности)» [339, с. 391].

Профессиональное музыкальное образование представляет отдельное направление в отечественном образовании. Его задача состоит в том, чтобы «обеспечить полноценную подготовку композитора (создателя музыкальных произведений), исполнителя как соавтора, интерпретирующего авторский текст, компетентного слушателя, воспринимающего и оценивающего творческие замыслы того и другого, и, наконец, педагога, ответственного за обучение всех обозначенных выше субъектов музыкальной деятельности» [38, с. 5].

Системный анализ профессионального музыкального образования в педагогических исследованиях встречается нечасто, хотя сами понятия «системный подход», «системный анализ» при формулировании цели и задач диссертационных исследований используются регулярно. За систему чаще всего выдают любую более или менее упорядоченную совокупность элементов, сконструированную авторами в соответствии с разрабатываемой ими научной проблемой.

Структурный анализ системы отечественного профессионального музыкального образования содержится в докторской диссертации Е.Р. Сизовой, в которой оно рассматривается как многоуровневая система, включающая три звена (музыкальная школа, училище, вуз) и объединяющая общенаучную, музыкально-теоретическую и исполнительскую подготовку. Функциональное назначение и конечный запланированный результат профессионального музыкального образования состоит в профессиональной подготовке музыкантов разных специальностей – исполнителей, композиторов, музыковедов, специалистов для концертно-творческих организаций (филармоний, театров, концертных объединений), и образовательных учреждений (школ, музыкальных училищ, консерваторий) и др. [372].

Системно-структурный анализ профессионального образования исполнителей на духовых инструментах позволяет выделить в его составе профессиональную подготовку как относительно автономную подсистему. В публикациях, посвящённых музыкально-исполнительской деятельности, смешение понятий «профессиональное образование» и «профессиональная подготовка» встречается на каждом шагу. Например, название докторской диссертации Е.Р. Сизовой «Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования» [372] порождает ожидание, что данные термины будут разведены и дано их научное определение. Но из-за терминологической неопределённости в тексте диссертации, на наш взгляд, смешиваются задачи профессионального образования и задачи профессиональной подготовки.

Зачастую рассматриваемые понятия определяются «одно через другое». Оба термина синонимизируются с понятием «профессиональное обучение». В «Российской педагогической энциклопедии» дано определение понятия «профессиональное образование», которое раскрывается как «подготовка специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области деятельности» [350]. Российская энциклопедия по охране труда определяет профессиональное образование как «подготовку специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной сфере деятельности» [351].

Интересующая нас история отечественного духового исполнительства показывает, что рассматриваемые понятия имеют близкое, но не одинаковое значение, а сама практика профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах и их профессиональное музыкальное образование сформировались в разные исторические периоды. Профессиональная подготовка инструменталистов на много веков опережала становление системы профессионального музыкального образования. Более подробно история профессиональной подготовки отечественных музыкантов-духовиков и

становления системы музыкального образования в России изложена в статье автора данного исследования [162].

В исследованиях, посвящённых духовному исполнительству, нам не удалось обнаружить разведение понятий «профессиональная подготовка» и «профессиональное образование», позволяющее уверенно дифференцировать явления, которые они обозначают. В то же время значение этих понятий уже становилось объектом изучения исследователей из других областей знания. Так, в публикации Т.В. Васкевич выявлены содержательные различия между исследуемыми нами понятиями в контексте гуманитарной и утилитарной концепций образования. По её мнению, «потребность в определённых формах подготовки и потребление её результатов складывается на рынке труда. В то время как образование к рынку труда безразлично и характеризуется отсутствием утилитарного начала» [113, с. 50].

Между исследуемыми явлениями может быть проложена следующая линия демаркации:

- профессиональная подготовка носит утилитарный характер, готовит человека к конкретному виду профессиональной деятельности, оснащая его соответствующими знаниями и компетенциями;
- профессиональное образование имеет гуманитарную направленность и формирует личность профессионала, готовит её к самореализации в жизнедеятельности и определенной, но достаточно широкой сфере трудовой деятельности.

Профессиональная подготовка не предполагает углублённого изучения дисциплин, не имеющих явного и прямого отношения к задачам профессиональной деятельности, поскольку «большинство знаний и умений, изучаемых в период профессиональной подготовки в различных дисциплинах, в дальнейшей трудовой деятельности утрачиваются из-за их не востребоваемости» [416, с. 11]. Она имеет прикладной характер и готовит человека к выполнению конкретных трудовых функций. Применительно к духовному исполнительству – это относительно независимая часть профессионального образования, цель

которой определяется однозначно – научить обучающегося эффективно решать задачи исполнительского процесса на выбранном музыкальном инструменте, проще говоря – научить его играть на инструменте.

Понятие «профессиональное образование» в педагогических исследованиях имеет несколько значений. «Педагогический энциклопедический словарь» определяет его как:

а) целенаправленный педагогический процесс профессионального обучения и воспитания;

б) целенаправленный, осуществляемый государством и обществом процесс воспроизводства квалифицированной рабочей силы, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов;

в) систему профессионального образования, сеть профессиональных учебных заведений – от элементарных курсовых форм до высшего и послевузовского образования;

г) профессиональную подготовку и наличный уровень компетентного владения той или иной программой профессионального образования [324].

Применительно к духовому исполнительству мы рассматриваем профессиональное образование как целенаправленный педагогический процесс профессионального обучения, воспитания и развития личности, включающий в себя, в том числе, и профессиональную подготовку как его отдельный структурный компонент. Более того, профессиональная подготовка является системообразующим компонентом профессионального образования исполнителей на духовых инструментах, его краеугольным камнем. Профессиональная подготовка музыкантов-исполнителей может существовать (и длительное время существовала) вне системного профессионального музыкального образования. Профессиональное же образование инструменталистов не может существовать без профессиональной подготовки, т.к. в отсутствии этого компонента рушится, теряя цель своего существования – профессиональное образование перестает быть профессиональным.

Иллюстрацией к разведению понятий «профессиональное образование» и «профессиональная подготовка» может служить факт из деятельности Петербургской Придворной певческой капеллы. Певчие в капелле получали хорошее музыкальное образование, не уступавшее европейскому. Н.А. Римский-Корсаков в автобиографическом произведении «Летопись моей музыкальной жизни» пишет: «Хор капеллы был превосходный», но мальчиков «...при спадении с голоса большею частью постигала печальная участь. Их увольняли из капеллы, снабдив некоторой выслуженной ими суммой денег, на все четыре стороны» [347, с. 152]. Таким образом, часть мальчиков-певчих после возрастной мутации голоса теряла квалификацию, т.е. способность к осуществлению профессиональных функций. С открытием инструментальных классов учащиеся, потерявшие профессиональную пригодность из-за мутации голоса, проходили профессиональную подготовку (переподготовку) на базе уже имеющегося профессионального образования как исполнители на инструментах – их обучали основам исполнительской техники, достаточной для дальнейшей самореализации в рамках другой профессии.

В истории отечественного духового исполнительства можно обнаружить и другие примеры параллельного сосуществования профессиональной подготовки исполнителей и музыкального образования. Историк в области духового исполнительства Р.А. Маслов считает, что о высоком исполнительском уровне крепостных музыкантов можно судить по тому факту, что дирекция императорских театров в Москве неоднократно нанимала или покупала у графа Шереметева и других помещиков как отдельных музыкантов, так и целые оркестры. Однако системного музыкального образования эти исполнители не получали. Образование вообще, и музыкальное тем более, было доступно в Российской Империи в основном представителям обеспеченных слоев общества. К середине XVIII столетия чётко обозначилась граница между любительским и профессиональным музыкальным исполнительством: любительское музицирование стало достоянием «высшего» общества, а профессиональное музыкальное исполнительство как вид трудовой деятельности ради заработка

было уделом «низших» слоёв населения. В этот период складываются две параллельные образовательные формы: утилитарная профессиональная подготовка исполнителей вне системы музыкального образования, и элитарное музыкальное образование вне задач подготовки к профессиональной исполнительской деятельности. Таким образом, обучение исполнительству на духовых инструментах долгое время осуществлялось либо в рамках профессиональной подготовки вне системы профессионального музыкального образования, либо осуществлялось в рамках образовательной программы, но не было при этом профессионально-ориентированным, носило общеобразовательный характер.

В структуре системы современного классического музыкального образования инструменталистов можно выделить профессиональную подготовку обучающегося – процесс, направленный исключительно на формирование тех качеств, которые необходимы и достаточны для осуществления конкретной профессионально-исполнительской деятельности в рамках выбранного музыкального инструмента, а также профессиональное образование, повышающее степень готовности обучающегося к решению задач с высокой степенью неопределенности и расширяющее спектр возможной профессиональной самореализации выпускника в формах деятельности, не связанных напрямую с исполнительством: культурно-просветительской, педагогической, организационно-управленческой, научно-исследовательской и т.д. В единой программе профессионального образования исполнителей на духовых инструментах сосуществуют десять разных исполнительских специальностей (по видам духовых инструментов), выполняющих в оркестрово-ансамблевом исполнительстве принципиально разные функции и, следовательно, предполагающих принципиально различающиеся программы профессиональной подготовки.

Уровень достаточности профессиональной исполнительской подготовки и потребность в прохождении той или иной программы профессионального образования напрямую зависят от тех видов исполнительской деятельности, к

которым готовится обучающийся. Статистические данные показывают, что оркестровая работа – наиболее реальная ниша для трудоустройства выпускников духовых кафедр. В симфонических, камерных, духовых (гражданских, ведомственных, военных и др.) оркестрах работает большинство исполнителей на духовых инструментах. В последние десятилетия для отечественной педагогики в сфере духового исполнительства стало очевидно, что трудовые функции артиста оркестра, ансамблиста или концертирующего солиста-инструменталиста требуют различный уровень профессиональной подготовки и профессионального образования [244, 272]. Для оркестровой работы достаточна профессиональная подготовка духовика, направленная на формирование исполнительских компетенций, позволяющих точно исполнять партии своего инструмента с качественным воспроизведением нотного текста, пониманием своей функции в контексте исполняемого музыкального эпизода и сформированных базовых навыков ансамблевого взаимодействия. Это позволяет говорить о профессиональной подготовке оркестрантов-духовиков как самостоятельном образовательном модуле, который может существовать как в структуре программы профессионального образования, так и вне ее и доступен исследованию с позиций теории систем как самостоятельная система и подсистема в структуре других систем.

При камерно-ансамблевой и, тем более, сольной практике базовые исполнительские функции дополняются значительно более сложными задачами интерпретаторского искусства, артистизма, коммуникативной культуры, требующими иной тип профессиональной подготовки и более высокий уровень профессионального образования.

«Выпадение» термина «профессиональная подготовка» из тезауруса последней версии Федерального закона об образовании и попытка заменить его термином «профессиональное обучение», представляется нам не отвечающим задачам научно-исследовательской деятельности. На проблему несоответствия понятийно-терминологического аппарата федеральных нормативно-правовых актов и научных исследований обращали внимание многие представители

отечественной педагогики. В.П. Вейдт указывает на «несоответствие содержания понятий, употребляемых в нормативных документах, содержанию научных понятий <...> Между тем, понимание смыслов педагогических понятий, используемых в нормативных документах, является основным условием для формирования педагогического сознания, которое, в свою очередь, позволяет достигать целей модернизации системы образования» [115, с. 10].

Между терминами «подготовка» и «обучение» обнаруживаются существенные смысловые различия:

- человек обученный и подготовленный не эквивалентны друг другу, можно быть обученным, но не подготовленным;

- в структуре программ профессионального образования духовиков обязательным элементом являются производственные практики, которые не являются учебными дисциплинами, но имеют прямое отношение к профессиональной подготовке; по нашему мнению, именно в практиках происходит «ферментация» приобретенных в процессе профессионального обучения ЗУН в компетенции; между специалистом обученным и профессионально подготовленным различия лежат в плоскости наличного опыта профессиональной деятельности;

- очевидная разница обнаруживается между категориями «обучение игре на музыкальном инструменте» и «подготовка к профессиональной исполнительской деятельности»: обучение происходит в детской музыкальной школе, где речь еще не идет о подготовке к какой-либо профессиональной деятельности; профессиональная подготовка осуществляется в учреждениях СПО и вузах в структуре программ профессионального образования и сопряжена с перспективой присвоения профессиональной квалификации;

Первичный анализ сопряжения исследуемых категорий подводит к следующим выводам:

- термин «профессиональное обучение» ближе к идеологии классической «знаниевой» парадигмы образования, в которой главной задачей образовательного процесса было обучить, т.е. наполнить знаниями, умениями и

навыками. Термин «профессиональная подготовка» ближе к философским основам компетентностного подхода, поскольку устанавливает четкую связь между содержанием образовательной программы и задачами конкретной профессиональной деятельности;

- сокращение понятийно-терминологического аппарата научных исследований не отвечает задачам конкретизации отдельных понятий и категорий, провоцируя многозначность трактовок и рассогласование результатов научно-исследовательской работы разных авторов;

- профессиональное обучение входит в структуру профессиональной подготовки, но только обучением профессиональная подготовка не ограничивается; обнаруживается устойчивая системная иерархия категорий: профессиональное обучение входит в структуру профессиональной подготовки, которая, в свою очередь, является структурным компонентом программы профессионального образования.

Таким образом, попытка избавиться от «лишнего» термина «профессиональная подготовка» за счет расширения аспектосферы категории «профессиональное обучение» путем интеграции в его содержание «формирования компетенций», не соответствует, на наш взгляд, задачам конкретизации научного понятийно-терминологического аппарата и установления прозрачных логических связей между исследуемыми наукой феноменами и терминологией, их обозначающей.

Выводы по параграфу 1.1

Содержание данного параграфа подводит к пониманию того, что профессиональное образование исполнителей на духовых инструментах может и должно изучаться на методологической основе системного подхода, поскольку:

- опыт применения этой методологии к исследованию различных направлений искусства, в том числе и музыкально-инструментального, уже накоплен отечественной наукой. В то же время проведенные до настоящего

времени системные исследования духового исполнительства пока ограничились исключительно демаркацией в его структуре крупных глобальных компонентов, которые могут рассматриваться как мегасистемы и сами нуждаются в структурно-компонентном, функциональном и прочих видах системного анализа;

— особо важными в настоящее время представляются нам углубленные исследования педагогической подсистемы духового музыкально-инструментального искусства, как базового элемента исследуемой нами системы, обеспечивающего ее стабильное самовоспроизводство; системный анализ результатов образовательного процесса требует применения новых методологических принципов системной структуризации новообразований в структуре личности специалиста – выпускника образовательной программы; такой перспективной методологической базой сегодня выступает компетентностный подход;

— кризис отечественного исполнительства на оркестровых духовых инструментах, признаки которого отмечают многие авторитетные представители духового сообщества, носит системный характер, затрагивающий все его структурные компоненты, в том числе и систему музыкального образования. Для выявления причин стагнации в развитии отечественного духового исполнительства и преодоления кризисной ситуации в нём необходимо более глубокое погружение в системную природу профессионального образования духовиков, подразумевающее дробление его системообразующих компонентов на более мелкие элементы и их изучение;

— искусство духового исполнительства как многокомпонентная, открытая система существует и развивается в общей культурно-музыкальной среде, испытывая зависимость от неё и, в свою очередь, оказывая на неё влияние; стагнация и кризис отечественной духовой школы препятствует возникновению перцептивно-коммуникативных связей в исполнительском процессе, нарушая «смыслопередачу» между авторами музыкальных произведений и их потребителем-слушателем, что ведет к существенному снижению роли

русского духового музыкально-инструментального искусства как в отечественном, так и в мировом социокультурном пространстве;

– в структуре современного профессионального музыкального образования исполнителей на духовых инструментах чётко дифференцируется профессиональная подготовка обучающегося как относительно автономный системно-структурный компонент – педагогический процесс, направленный исключительно на формирование тех качеств, которые необходимы и достаточны для осуществления конкретного вида исполнительской деятельности в рамках выбранного музыкального инструмента;

– профессиональное обучение, связанное с передачей знаний, формированием умений и навыков, входит в структуру профессиональной подготовки наряду с практиками, которые не связаны с ЗУН, но ориентированы на приобретение первичного опыта профессиональной деятельности, т.е. «ферментацией» ЗУН в компетенции. Термины «профессиональное обучение» и «профессиональная подготовка» в научных исследованиях по проблемам исполнительства на духовых инструментах обладают равными правами на существование, поскольку не эквивалентны друг другу и обозначают разнопорядковые явления.

1.2. Системно-компетентностный подход как инновационный методологический базис построения профессионального образования музыкантов-исполнителей на оркестровых духовых инструментах

В современной педагогике одной из наиболее обсуждаемых является проблема кризиса классической образовательной парадигмы и формирование новой, адекватной запросам постиндустриального общества. Широкое распространение термин «парадигма» получил после публикации американским историком Томасом Куном книги «Структура научных революций», получившей значительный международный резонанс. Согласно определению Куна, парадигма – это «признанные всеми научные достижения, которые в течение определённого

времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [250, с. 11]. По его мнению, «нормальная наука» исследует круг проблем, заведомо разрешимых в рамках текущей парадигмы. Период нормальной науки заканчивается, когда появляется задача, выходящая за пределы возможностей общепринятой парадигмы. Автор называет такую задачу аномалией, создающей кризис в науке, вызванный пониманием учёными ограниченности текущей парадигмы. В ответ на кризис постепенно начинают появляться новые теории, в результате чего формируется новая парадигма. Полная или частичная замена старой парадигмы новой Кун называет «научной революцией», сопровождающейся пересмотром традиций, критикой общепринятых убеждений, сопротивлением со стороны научного сообщества.

В область педагогики выводы Куна были распространены позже в монографии Филиппа Кумбса «Кризис образования в современном мире: системный анализ» [249], в которой автор доказывает, что с конца 40-ых годов XX века в мире наблюдается кризис образования, сущность которого состоит в разрыве между сложившимися системами образования и быстро меняющимися условиями жизни общества. Одним из показателей возникновения данного разрыва он считает несоответствие выпуска специалистов потребностям общества.

Турбулентные явления в образовании вызваны кризисом классической парадигмы, обусловившим в научной среде осознание необходимости её смены. Современная система профессионального образования не успевает адаптироваться к быстрым темпам научно-технического прогресса и изменениям социально-политического строя. Информационный взрыв, связанный с распространением персональных компьютеров и объединением их в глобальную коммуникационную сеть Интернет, невероятно увеличил существующий объем информации и темпы её прироста, что значительно превышает возможность человека к её усвоению. В отдельных сферах поток информации успевает устареть до того, как студент получит диплом о высшем образовании. Но сейчас и нет необходимости хранить большой объём знаний в памяти человека. Для них

существуют иные хранилища: Интернет создаёт для всех желающих широкий доступ практически к любой информации, что подрывает авторитет классической (знаниевой) парадигмы образования. Образование как процесс накопления научного знания становится бессмысленным. А.Г. Теслинов резюмирует: «Образование как передача (доставка) контента к обучающимся умрет. Отрасль образования в виде передачи информации <...> переродится в “добывающую”, где базовой деятельностью будет добыча значений любых “отрезков” реальности в разнообразных контекстах» [400, с. 91].

«Педагогическая парадигма как совокупность теоретико-методологических установок есть дефиниция более общая, чем теория, концепция или подход: несколько педагогических теорий, концепций или подходов могут соответствовать одной и той же парадигме, которая служит их идейной, методологической основой» [401, с. 15]. Исследователи констатируют, что в современной отечественной педагогике на базе традиционной парадигмы разработано большое число различных подходов (ЗУНовский, деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический, проблемный и т.д.) и моделей (информационная, развивающая, активизирующая, проектная, контекстная, гуманистическая, свободная и др.), свидетельствующих о поиске научным сообществом новых направлений, позволяющих преодолеть ограниченность классического образования. «Признаки становления новой педагогической парадигмы все явственнее» [401, с. 19].

Зарождающаяся новая образовательная парадигма должна сочетать в себе инновационность в отборе содержания, форм, методов и технологий образования с возможностью непрерывного обучения в течении жизни. Существенным прогрессивным потенциалом для целей модернизации отечественного профессионального образования обладает компетентностный подход, в котором образовательный куррикулум формируется от ожидаемого результата на выходе профессиональной подготовки. Переход от дидактики знаниевого подхода к компетентностному предполагает формирование полного спектра компетенций, но только в пределах компетентности в прогнозируемой профессиональной

деятельности. Зато комплекс компетенций и компетентностей в результате обучения в течении всей жизни может постоянно пополняться и развиваться в зависимости от жизненного сценария человека.

Компетентностный подход пришёл в Россию из стран Западной Европы и США. Первоначально он разрабатывался применительно к теории управления в исследованиях американских психологов Р. Уайта [522], Д. Макклелланда [514], Р. Боятсиса [487] и др., где был признан одним из наилучших управленческих инструментов и технологий менеджмента, а позже стал распространяться и на сферу образования.

Этот методологический базис изначально неоднороден. В зарубежной практике выделяют четыре стартовых направления к трактовке компетентностного подхода в образовании: поведенческий (США), функциональный (Великобритания), многомерный (Франция) и целостный (Германия). Исходя из этого, в системах образования развитых стран выделяют американскую и европейские (английскую, французскую и немецкую) модели компетентностного подхода, которые, при сохранении общности философского фундамента, существенно различаются своими теоретико-методологическими основаниями. В европейской модели реализуется вариант образования, базирующийся на компетентностях, основанных на изучении функциональных характеристик деятельности. В этом состоит отличие европейского направления от американского, в котором основным объектом изучения является не деятельность, а личность, от компетенций которой зависит успешность в жизни и профессии. Англичане считают основой компетентностного подхода изучение функциональных характеристик деятельности, тогда как американские исследования сосредоточены на изучении поведенческих характеристик людей, выполняющих эту деятельность. «Противопоставление американской и английской школ также известно, как компетенции против компетентности, процесс против результата и поведенческие компетенции против профессиональных» [390]. Таким образом, компетентностный подход в образовании изначально разрабатывался, как минимум, в двух разных

направлениях, различающихся объектами исследования: или компетенции, обнаруживаемые на основе анализа личности работника, либо компетентности, которые выявляются в условиях исследования профессиональной деятельности.

В конце 1990-х – начале 2000-х годов страны с быстро растущей инновационной экономикой (Финляндия, Австралия, некоторые штаты США и провинции Канады, Корея, Сингапур, Шотландия, Ирландия и др.) начали переход к компетентностно-ориентированным образовательным программам. Впоследствии к этому процессу присоединились Китай, Япония, Нидерланды, страны Восточной Европы и Латинской Америки [410, с. 31]. В сентябре 2003 г. на Берлинской конференции министров высшего образования европейских стран Россия присоединилась к Болонскому процессу, а с 2010 г. вошла в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), тем самым добровольно приняв на себя ряд принципиальных обязательств по реформированию российского образования на методологии компетентностного подхода. Действующие в настоящее время Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) в системе высшего образования РФ построены на его методологии.

Существует мнение, что компетентностный подход не является совершенно новым для российского образования. «История образования советской России показывает, что идеи компетентностно-ориентированного образования – это наши забытые педагогические теории и экспериментальные практики» [410, с. 291]. Ряд авторов, изучающих зарубежный и российский опыт становления и реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании, высказывает мнение о том, что «из англосаксонской традиции образования в Россию пришло только само понятие «компетенция», тогда как его суть и содержание активно изучались отечественными учеными. <...> Ещё в работах прошлого века советские учёные описывали ту же реальность и направления реформирования отечественного высшего образования, которые в настоящее время ассоциируются с компетентностной парадигмой» [109, с. 159].

Базовыми для отечественной психологии и педагогики советского периода являются понятия «деятельность» и «личность». Разработка научной категории

«деятельность» связана с именами выдающихся отечественных психологов С.Л. Рубинштейна [352], А.Н. Леонтьева [267], Б.Ф. Ломова [273] и их последователей, принадлежащих Московской школе психологии.

В ленинградской психологической школе ведущим объектом исследований выступала личность. В трудах известных советских психологов Б.Г. Ананьева, В.П. Мясищева были сформулированы положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда [26], человек проявляется в системе его отношений к обществу, к другим людям, к себе, к труду [309].

Деятельностный и личностный подходы, оформившиеся в педагогических исследованиях с опорой на работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.П. Мясищева, Б.Г. Ананьева и др. рассматривают личность как субъект деятельности, которая, сама формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Базовые понятия отечественной психологии легли в основу дидактических исследований советских педагогов, в которых разрабатывались концепции содержания образования – И.Я. Лернер [268], В.С. Леднев [261], проблемного обучения – М.И. Махмутов [292], А.Л. Матюшкин [290], Д.В. Вилькеев [116] и др., развивающая модель обучения – В.В. Давыдов [148], Д.Б. Эльконин [453], личностно-ориентированный подход к обучению – В.В. Сериков [368].

Составление квалификационных характеристик специалиста стало одной из важнейших практик в советской системе профессионального образования. В период 1960-1970 гг. приоритетными направлениями исследования отечественных учёных стали: формирование моделей профессиональной деятельности специалиста – Е.Э. Смирнова [380], разработка профиля специалиста – Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский [394], определение профессионально важных качеств (ПВК) – В.А. Бодров [88], В.Д. Шадриков [446], что полностью соответствует тем направлениям исследований, которые сегодня детерминированы перестройкой на компетентностный подход в образовании.

К сожалению, результаты фундаментальных исследований советских психологов и педагогов в то время не часто выходили за пределы научных

лабораторий и мало использовались при построении типовых образовательных программ. Формирование у обучающихся наряду со знаниями и умениями таких личностных качеств как самостоятельность, коммуникативность, стремление и готовность к саморазвитию (того, что в современной педагогике приобрело термин «soft skills») не вошли в массовую образовательную практику потому, что они не были реально востребованы при отсутствии в стране рыночной экономики и связанной с ней жесткой конкуренцией на рынке труда. Исследования деятельности и попытка на их основе формировать профессиональные стандарты, квалификационные характеристики и т.п., как ориентир для программ профессиональной подготовки и систему критериев оценивания готовности специалиста к интеграции в профессиональную деятельность («hard skills») – тоже не удалось массово внедрить в практику.

Сегодня идеи, заложенные в работах советских психологов и педагогов этого периода, приобрели особую актуальность и должны найти свое отражение и последующее развитие в собственном отечественном варианте реализации компетентностного подхода в образовании. «Наше неумение внедрить их в практику обучения, а также непонимание их ценности для отечественного образования приводят к тому, что мы заимствуем «передовой западный опыт», который фактически является вторичным продуктом переработки наших собственных идей» [207, с. 49].

Таким образом, в советской педагогике уже существовали два направления исследований в сфере профессионального образования: изучение личности специалиста, направленное на выявление тех ее качеств, которые влияют на успешность в деятельности (по современной терминологии – исследование компетенций) – с одной стороны, и исследования специфики профессиональной деятельности с целью формирования образа профессионально подготовленного специалиста (изучение компетентностей) – с другой. Компетентность как феномен, т.е. явление, доступное восприятию, в отечественной науке изучалась, но под другими названиями: профессиональное мастерство, профессиональная готовность и т.д. В сфере духовного исполнительства такие исследования также

проводились. Однако, до сих пор не удалось сгенерировать «рецепт» формирования компетентного оркестранта-духовика: «...легче определить, кто является компетентным, чем, что делает его таковым» [514]. Иными словами, легче диагностировать возникновение феномена компетентности у отдельно взятого специалиста, чем выявить причины ее возникновения.

Само понятие «компетентность» в отечественной науке впервые встречается в статье В. Ландшеера «Концепция “минимальной компетентности”», в которой профессиональная компетентность личности рассматривается как цель и конечный результат образования [254]. Вскоре появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где рассматривается структура коммуникативной компетентности с позиций социальной психологии и предлагаются специальные формы психологических тренингов для формирования этого свойства личности [325].

Большой вклад в проектирование компетентностной модели специалиста педагогического профиля внесли работы отечественных исследователей Н.В. Кузьминой, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др. [203]. В 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять видов компетентностей:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся;
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся;
5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и

недостатков собственной деятельности и личности» [247].

И.А. Зимняя выделяет компетентность как один из компонентов профессиональной деятельности социального работника, включающий специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образовании), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения) [199].

В исследовании Л.М. Митиной изучались социально-психологические и коммуникативные аспекты компетентности учителя. Согласно позиции Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [303, с. 46].

Изучение компетентности как общенаучной категории применительно к профессиональному образованию начинается с работ А.К. Марковой, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения [285].

Несмотря на новизну и актуальность этих исследований, реализация в образовательной практике компетентностной модели специалиста в те годы носила больше теоретический и экспериментальный характер, ещё не находя применения в массовой педагогической практике.

Дальнейшее развитие компетентностного подхода в нашей стране связано с началом массового внедрения идей компетентностной методологии и теории в образовательную практику. В 2001 году переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплён в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года. В том же году под руководством академика В.В. Краевского была разработана «Стратегия модернизации содержания среднего общего образования» [389], в которой участвовали ведущие отечественные педагоги и психологи. В ней говорилось, что в европейских странах активно развивается СВЕ (competence-based education), т.е. образование, базирующееся на компетенциях. Для того, чтобы в России тоже стал активно разрабатываться компетентностный подход, было создано несколько

исследовательских групп, в частности, группа А.В. Хуторского и группа И.А. Зимней. По оценке А.В. Хуторского «именно тогда нами была предложена концепция компетентностного подхода, на которую и сегодня ссылаются практически все исследователи. В дальнейшем данный подход был усовершенствован, определена технология его реализации, создана дидактическая модель «компетенций» [431, с. 86]. Результаты проведённых исследований были обобщены в статьях И.А. Зимней [201] и А.В. Хуторского [430], которые опубликованы почти одновременно.

Таким образом, можно констатировать, что теоретико-методологические исследования компетентностного подхода в отечественной науке были начаты ещё до появления первых нормативных актов, регламентирующих реформирование российского образования. Позже, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы уже подробно говорилось о компетенциях, как и в переработанных и дополненных методических рекомендациях «Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования», вышедших в 2010 году [338]. Официальное включение этого понятия в Федеральный государственный образовательный стандарт состоялось в 2012 году. В программе развития образования РФ на 2013-2020 годы компетенциям отводится центральное место [6].

К настоящему времени компетентностный подход в сфере образования представлен психолого-педагогическими исследованиями В.И. Байденко [48, 49, 50], Ю.В. Варданян [110], Э.Ф. Зеера [195], И.А. Зимней [200, 202], Е.А. Климова [225], И.А. Колесниковой [230], А.В. Хуторского [430, 431], Т.Н. Щербаковой [431], Б.Д. Эльконина [451] и др. В терминологический аппарат научных исследований, благодаря трудам этих авторов, прочно вошли новые дефиниции, декомпозирующие первичную терминологию: профессиональные, (профессионально-ориентированные) компетенции, общие (ключевые, базовые, универсальные, надпрофессиональные) компетенции, а также академические,

предметные, надпредметные, и др. Позже, параллельно с расширением нормативной документации, с невероятной скоростью стали публиковаться прикладные исследования по различным аспектам компетентностной ориентации в профессиональной подготовке разных сфер деятельности – учителей, социальных работников, управленческих кадров, врачей, сотрудников МЧС и т.д., что можно рассматривать как явный признак высочайшей научно-исследовательской активности профессионального педагогического сообщества в данном направлении. Как отмечает А.В. Хуторской, только за три года «в России по компетентностному подходу защищено 1880 диссертаций» [431, с. 85].

Рассматриваемый период исследований отечественного профессионального образования характеризуется широкой представленностью публикаций, посвящённых определению и разведению основных понятий компетентностного подхода, вошедших в научный обиход на предыдущем этапе его освоения – «компетенция» и «компетентность»; «ключевые компетенции» и «ключевая компетентность»; «профессиональные компетенции» и «профессиональная компетентность». В теории и методике современного профессионального образования данные термины до сих пор употребляются неоднозначно.

Существующая в отечественной педагогической науке практика синонимизации терминов «компетенция» и «компетентность» провоцирует не только терминологическую путаницу, но и смешение двух принципиально разных научных направлений в исследованиях компетентностного подхода. Между данными понятиями существуют различия не только лингвистические, но и смысловые, что принципиально важно для нашего исследования. Формирование компетенций как отдельных дидактических ориентиров в структуре образовательных программ, связанных с готовностью выполнять отдельные функции и решать относительно автономные задачи профессиональной деятельности, вписывается в традиционную парадигму образования и, по большому счету, не несет в себе существенного потенциала обновления. Такой компетентностный подход для отечественной науки не является инновационным: в советской педагогике подвергались глубокому и всестороннему изучению

близкие по смысловому наполнению к термину «компетенции» ЗУНы и ПВК. В разные годы в отечественной психологии и педагогике доминировали подходы, которые в своей основе ориентировались на профессионализм, профессиональную культуру, развитие профессиональных способностей, комплекс профессионально важных качеств специалиста. Эти исследования проводились в пространстве классической образовательной парадигмы и не претендовали на «парадигмальную революцию».

В отличие от компетенций, категория «компетентность» может претендовать на статус одного из компонентов зарождающейся новой парадигмы образования – это системное личностное новообразование, возникающее не только благодаря формированию отдельных компетенций, но и возникновению сложных функционально-синергетических связей между ними, обеспечивающих возникновение эмерджентного свойства всей формируемой системы – в нашем случае исполнительской компетентности оркестранта-духовика. Исследование феномена компетентности, в отличие от изучения отдельных компетенций, соответствует тем парадигмальным трансформациям, которые переживает сегодня вся мировая наука, и обладает существенным потенциалом для модернизации отечественной системы профессионального образования оркестрантов-духовиков.

Терминологическая путаница в употреблении этих понятий в русскоязычных источниках, по мнению А.А. Коростелёва и О.Н. Ярыгина, также «несет на себе следы удачных или неудачных, а порой и ошибочных, переводов слов «competency» и «competence», использованных в работах англоязычных авторов», а также различие в трактовке компетентностного подхода в американской и европейской психологии и педагогике» [238, с. 217]. По мнению Е. Зачёсовой, разница в написании этих слов зафиксировала различие в основополагающих подходах двух научных школ – американской и английской: «компетенции против компетентности», «процесс против результата», «поведенческие компетенции против профессиональных» [194]. На основе лингвистического анализа, основанного на изучении этимологии и семантики

этих слов, ряд авторов (Н.Л. Гончарова [138], Е. Зачёсова [194], Н.С. Сахарова [360], А.А. Коростелёв, О.Н. Ярыгин [238]) обращает внимание на то, что базовыми категориями нового подхода являются паронимичные понятия «компетентность» и «компетенция», что тоже является причиной существующей путаницы, так как в речевой практике нередки случаи, когда два слова, в какой-то мере сходно звучащие, но имеющие разное значение, ошибочно употребляются одно вместо другого.

В западной научной литературе чаще всего дискуссии разворачиваются не вокруг поиска различий между понятиями «компетенция» («competence») и «компетентность» («competency»), а вокруг их внутренней структуры и классификаций. В российской практике, наоборот, разведению этих понятий придаётся серьёзное значение. И.А. Зимняя, говоря о работе своей исследовательской группы, замечает: «прежде всего, были разделены понятия «компетенция» и «компетентность». Это было важно! <...>. Наши авторы, как правило, либо применяют только термин «компетенция», считая, что термин «компетентность» используется в этих же значениях, либо употребляют оба термина, практически синонимизируя их, либо разделяют эти понятия, придавая каждому из них разные смыслы» [202, с. 21]. Вследствие этого, по её мнению, рассматриваемые категории «компетенция» и «компетентность» становятся многозначными, где соотнесение их разных значений позволяет поставить вопрос о том, какое из них и как фиксирует объективные явления, обозначаемые термином «компетенция», а какие субъектные явления могут быть обозначены и как «компетенция», и как «компетентность» [200, с. 49].

В отечественной научно-методической литературе ряд авторов (И.А. Посуныко [337], Т.Г. Рыбалко [354], А.И. Чучалин [444]), действительно, эти термины используют как синонимы, придавая понятию «компетенция» содержание, которое у других исследователей определяется как «компетентность». Г.Б. Голуб и И.С. Фишман, отмечая, что «в современной русскоязычной литературе до сих пор не существует логически обоснованного и аргументированного разделения терминов «компетентность» и «компетенция»,

сообщают: «мы будем употреблять их как синонимы» [135, с. 13]. Авторы международной исследовательской группы в докладе «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» тоже рассматривают эти термины как синонимы, считая, что «эти различия в использовании терминов для практических целей нерелевантны <...> В этой публикации мы не делаем различий между компетенцией (квалификацией) и компетентностью, рассматривая эти термины как синонимы» [409, с. 32].

В отличие от этого большинство отечественных исследователей И.А. Зимняя [202], Р.П. Мильруд [300], А.В. Хуторской [431], Н.В. Языкова [457] и др. указывают на разную природу данных понятий, возражая против их синонимического применения. При этом можно, в определённой степени условно, выделить функциональный, личностно-деятельностный и системный подходы к рассмотрению искомых понятий, которые не противоречат, а, скорее, взаимно дополняют друг друга.

Функциональный (дидактический) подход представляет А.В. Хуторской, который рассматривает пару «компетенция/компетентность» как соотношение внешнее/внутреннее. По его мнению, «компетенция» – это внешне заданное нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере». Он считает, что данное требование изначально отчуждено от ученика, наперёд задано ему и педагогу, это заказ общества к подготовке его граждан. В отличие от этого, «компетентность» – совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определённому объекту [431, с. 87].

И.А. Зимняя представляет психологический (личностно-деятельностный) подход, который позволяет «более четко и сущностно разграничить эти два понятия по критерию потенциальное – актуальное <...> компетенция – внутренний образ, программа того, что будет реализовано во внешней форме, в деятельности <...> под компетентностью мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях,

интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, проявляющаяся в деятельности и поведении в процессе решения им социальных и профессиональных задач» [200, с. 49-50].

Системный подход представлен в исследованиях Ю.И. Маховой [293], В.В. Осташёва [321], В.Н. Софьиной [383] и др. С точки зрения этих авторов компетентность рассматривается как эмерджентная характеристика личности, образовавшаяся в результате объединения отдельных компетенций, которая, являясь конечной целью функциональной системы «образование», может анализироваться с позиций теории функциональных систем П.К. Анохина. Исследования данных авторов закладывают основу инновационного синтеза положений системного и компетентностного подходов, который представляется нами как наиболее перспективный для целей исследований в области профессиональной подготовки, поскольку впервые устанавливает объективные причины возникновения феномена «компетентность» как результат объединения комплекса компетенций в единое системное образование. Дальнейшее изучение исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков мы будем осуществлять на основе именно этого – **системно-компетентностного подхода**.

Г.Б. Голуб и И.С. Фишман, сравнивая определения понятий «компетентность» и «компетенция» разными авторами, считают, что «все существующие подходы объединяет несколько оснований. Во-первых, в них зафиксированы новые для России образовательные результаты, которые до настоящего времени не выступали предметом целенаправленного формирования, прямой оценки и сертификации. Во-вторых, компетентность/компетенция как образовательные результаты относятся к личности (способность/готовность личности). В-третьих, этот образовательный результат имеет деятельностный характер: компетентность/компетенция развиваются (формируются), проявляются и диагностируются в деятельности. Наконец, рассматриваемый образовательный результат представляет собой интегрированную структуру, не сводимую к набору других образовательных результатов (знаний, умений, навыков, элементов функциональной грамотности)» [135, с. 13].

Подводя итоги изучению теоретических позиций разных исследователей компетентностного подхода в образовании, остановимся на определении основных понятий, которого будем придерживаться в данном исследовании. Итак, в понятиях «компетентность» и «компетенция» зафиксированы новые образовательные результаты, являющиеся предметом целенаправленного формирования. Эти понятия имеют различное содержательное наполнение:

Компетентность – это:

1. Отдельное системное новообразование в структуре личности;
2. Эмерджентное свойство, возникшее в результате объединения отдельных компетенций в систему;
3. Интегративный результат образовательного процесса.

Компетенция – это:

1. Структурный элемент компетентности;
2. Внешне заданное нормативное требование к результатам образования;
3. Готовность к решению конкретной задачи в рамках определённой деятельности на основе приобретенных ЗУН и опыта их применения на практике.

Несмотря на достаточную прозрачность идей компетентностного подхода, их разработанность в отечественной и зарубежной научно-методической литературе, обоснованную актуальность реформирования профессионального образования в контексте этой парадигмы, среди представителей сферы профессионального образования не утихают споры о целесообразности модернизации отечественной образовательной практики на инновационную компетентностно-ориентированную методологию. В научном сообществе особую актуальность на определенном этапе приобрели дискуссии о соотношении ЗУН и компетенций, фундаментальных и утилитарных знаний, образования и науки. Наметились два альтернативных подхода, породивших противостояние «фундаментального (университетского)» и «компетентностного» подходов к построению содержания профессионального образования. Сторонники современных образовательных реформ считают, что «сегодня рафинированный академизм в образовании практически у всех вызывает растущее чувство

неудовлетворенности <...>, программа модернизации российского образования немыслима без сильной практической составляющей» [28, с. 32], «система образования еще плохо ориентирована на рынок труда, в итоге людей с высшим образованием у нас много, а настоящих современных специалистов катастрофически не хватает» [317, с. 14].

В академической среде есть и прямо противоположная точка зрения. По мнению Е.К. Хеннера, в настоящее время «имеет место явная или скрытая конфронтационность компетентностного подхода по отношению к предшествующему подходу, условно называемому “знаниевым” <...> негативные выпады в сторону знаниевой парадигмы стали в современной российской педагогической литературе чуть ли не признаком хорошего тона» [426, с. 22]. «Принесение систематической знаниевой подготовки в жертву образовательным инновациям <...> угрожает будущему как университетов, так и их выпускников» [426, с. 14]. «Профессии ныне превращаются в своего рода краткосрочные «пакеты компетенций» [49, с. 5].

На наш взгляд, несовместимость академических позиций на самом деле является мнимой, т.к. противопоставляются либо разные уровни образования, либо разные сегменты образовательной программы. В первом случае речь идёт о профессиональной подготовке, задачей которой, действительно, является формирование «пакета компетенций» – обучить студента эффективным способам решения задач прогнозируемой профессиональной деятельности. Сторонники знаниевой парадигмы имеют в виду более высокий (университетский) уровень образования, ориентированный на фундаментальность получаемых будущими специалистами знаний, т.е. их научность, систематичность, целостность. «Фундаментальное профессиональное образование направлено прежде всего на развитие кадрового потенциала науки. Оно не может быть общедоступным, так как требует от студента особых способностей или таланта. Оно не может замыкаться в рамках конкретных трудовых функций или действующих технологий, так как ориентируется на последние достижения наук, на перспективы общественного развития» [21, с. 8].

В этой связи представляется уместным предложение А.А. Андреева разделить номенклатуру профессий и образовательных программ на «знаниевые» и «компетентностные» [27, с. 10]. Компетентностный подход эффективен, «если обучаемых готовят к выполнению однозначно описанных, алгоритмических профессиональных функций, но мало пригоден для подготовки специалистов, чья будущая профессиональная деятельность подразумевает большую долю продуктивного, творческого» [416, с. 9].

Возвращаясь к проблеме данного исследования, отметим, что профессиональная подготовка исполнителей на оркестровых духовых инструментах ориентирована на деятельность, связанную с выполнением именно таких – алгоритмических профессиональных функций. Несмотря на то, что данный вид деятельности традиционно относится к категории «творческих профессий», в нем всегда ярко представлен технологический компонент, являющийся базовым основанием, обуславливающим саму возможность решения творческих задач. Творческий процесс, связанный с музыкальным интерпретаторством, в котором раскрываются художественно-творческие потенциалы личности музыканта, возможен только при условии овладения «исполнительским ремеслом». Это позволяет выделить в структуре профессионального образования музыкантов-духовиков профессиональную подготовку как процесс овладения исполнительским ремеслом, системообразующий для всей их профессиональной деятельности, и вписывающийся в категорию «компетентностных».

Выводы по параграфу 1.2

1. В современной образовательной практике существует как минимум два глобальных направления компетентностной модернизации сферы профессионального образования: первый строится на изучении личности работника с целью выявления тех ее компетенций, которые влияют на успешность в деятельности, второй – строящийся на изучении видов

профессиональной деятельности с целью формирования модели компетентного специалиста, соответствующего этой деятельности; в первом подходе вектор направлен от личности к деятельности, во втором наоборот – от деятельности к личности;

2. Компетентностно ориентированный подход не является абсолютно новым для российской науки и образования – у обоих, выявленных нами, направлений компетентностного подхода в отечественной педагогике обнаруживается собственная научно-методологическая база; это позволяет предположить, что в отечественном музыкальном образовании может быть определён свой, уникальный, путь адаптации идей компетентностного подхода к задачам её модернизации;

3. Перестройка отечественного образования на компетентностный подход совпала с присоединением России к болонскому процессу; однако, выход России из болонского процесса вовсе не означает отказ от идей компетентностного подхода, поскольку они обладают существенным потенциалом в преодолении тех проблем, которые накопились в отечественной образовательной практике;

4. Не все содержание образования может быть представлено в виде комплекса (пакета) компетенций; необходима разумная рациональность для эффективного применения компетентностного подхода как инструмента модернизации;

5. Наиболее перспективной для целей модернизации отечественного профессионального образования духовиков, по нашему мнению, является сочетание методологических основ системного и компетентностного подходов (системно-компетентностный подход), которое позволяет определить феномен «компетентность» как эмерджентное свойство, возникающее в результате объединения комплекса компетенций в единую функциональную систему и выявить тем самым системную структуру и условия возникновения данного феномена.

1.3. Понятийно-категориальный аппарат исследования теоретико-методологических основ формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании

Глобальное реформирование отечественного профессионального образования духовиков в контексте компетентностного подхода породило целый комплекс революционных преобразований. Смещение доминант внутри традиционно исследуемых объектов, возникновение новых, ранее не попадавших в эпицентр научных исследований, влечет за собой радикальную смену понятийно-терминологической базы. Появление непривычных терминов нередко провоцирует трудности в их сопоставлении с терминологией предшествующих исследований, что обосновывает необходимость их демаркации и взаимной конвертации.

Подавляющее большинство исследований в области исполнительства на духовых инструментах выполнены с позиций искусствоведения, хотя в них часто обсуждаются вопросы формирования технического и художественно-творческого мастерства исполнителей, по сути являющиеся не искусствоведческими, а педагогическими. Объяснение этому, на наш взгляд, состоит в том, что авторы – духовики, прекрасно ориентирующиеся в родных для себя сферах – искусствоведении, музыкознании, теории исполнительства, – зачастую испытывают трудности в построении педагогического исследования.

Современное поколение исследователей М.В. Анисимов [31], М.А. Беговатова [61], А.А. Бучнев [105], И.А. Попова [336], В.В. Токмаков [403] и др. анализирует профессиональное образование духовиков с точки зрения теории исполнительства, используя такие понятия системного анализа как структура, целостность, компоненты системы, функциональность. Однако отсутствие единства в используемой терминологии пока затрудняет анализ этих исследований с позиций системного подхода. Невыстроенность понятийно-терминологической базы исследований в области духового исполнительства является серьезной проблемой, тормозящей, а подчас и заводящей в тупик. Как

справедливо отмечает профессор Ростовской государственной консерватории В.А. Леонов, «теория исполнительства на духовых инструментах очень молода», поэтому в ней «обнаруживается немало терминов и понятий, допускающих многозначное толкование явлений исполнительского процесса» [266, с. 57].

Сегодня к существовавшему до этого в отечественной музыкально-педагогической литературе терминологическому многообразию добавились новые, еще более сложные и менее прозрачные термины. Расширился не только аппарат понятий, но и сам спектр исследуемых объектов. К привычным понятиям «мастерство», «профессионализм», «квалификация» и др. добавились новые – «компетентность», «компетенция», «запрос работодателя», трансформировались старые – «профессиональная функция», «трудовая функция», значение которых до сих пор окончательно не определены в научной и учебно-методической литературе и используются авторами весьма свободно. Термины из личностного, деятельностного и компетентностного подходов до сих пор свободно дрейфуют параллельно друг другу, ряд исследователей присваивает новым терминам старое понимание и этим окончательно запутывает педагогическое сообщество. «Система образования пытается реагировать на это многообразие формулировок <...> беспомощным распространением новых слов, нередко прикрывающих архаичные практики. Поэтому “наведение порядка” среди слов и понятий, которые звучат при обсуждении нового содержания образования, – задача срочная и нелегкая» [409, с. 35].

При обсуждении проблем модернизации высшего образования и определения требований к выпускникам вузов широко применяются термины «профессиональная компетентность» и «профессиональные компетенции». Анализ опубликованных работ показывает, что большинство авторов не считают необходимым разграничивать понятия «компетентность/компетенции» и «профессиональная компетентность/компетенции», употребляя в одном и том же тексте оба варианта как взаимозаменяемые и, очевидно, подразумевая, что компетентность и компетенции – это всегда про профессиональную деятельность. Между тем разница в содержании понятий всё же имеется. Эта разница

определяется составом компетенций, необходимых в жизнедеятельности человека, и компетенциями его профессиональной деятельности. Жизнедеятельность, помимо профессиональной, включает и другие виды деятельности: игру, учение, общение, труд, каждый из которых требует свой особый комплекс компетенций.

Трудовая деятельность по своему содержанию шире, чем профессиональная. Профессиональной называется являющаяся основным источником дохода социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности [274, с. 5]. Интегрированность человека в определенную профессиональную деятельность является свидетельством того, что он может квалифицированно выполнять соответствующий вид трудовой деятельности.

И.А. Зимняя рассматривает профессиональную компетентность как «интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции. Сущностным аспектом профессиональной компетентности как образовательного результата является способность решать задачи, определяемые условиями реальной профессиональной деятельности» [201, с. 37].

Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности в различных видах деятельности рассматривались в трудах В.А. Адольфа [19], В.И. Байденко [49], В.А. Болотова [90], Э.Ф. Зеера [195], Н.В. Кузьминой [247], М.И. Лукьяновой [275], А.К. Марковой [285], А.М. Новикова [316], Г.С. Трофимовой [407] и др. Исходя из определений, данных этому феномену большинством авторов, можно выделить его обобщённые признаки, к которым относятся:

1. Система знаний, умений, навыков и жизненного опыта, необходимая и достаточная для выполнения определённой профессиональной деятельности;
2. Интегративное индивидуально-психологическое новообразование в

структуре личности, включающее готовность квалифицированно осуществлять определённую профессиональную деятельность;

3. Соответствие личностных качеств работника требованиям выполняемой профессиональной деятельности;

4. Результат профессионального образования.

Таким образом, понятие «профессиональная компетентность» можно определить как интегративную системную характеристику личности, включающую сформированные в результате обучения знания, умения, навыки, способности и мотивационно-ценностное отношение к содержанию и результатам профессиональной деятельности и проявляющуюся в успешном решении производственных задач. При этом структурными компонентами профессиональной компетентности являются профессиональные компетенции, необходимые для решения конкретных задач профессиональной деятельности.

Профессиональные компетенции являются комплексом структурных элементов, в совокупности образующих профессиональную компетентность, которая понимается нами как:

1. Сложное индивидуально-психологическое новообразование в структуре личности, состоящее из сочетания профессиональных компетенций, сформированных на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений, ценностно значимых личностных качеств;

2. Личностный потенциал, влияющий на успешность решения всего спектра реально возникающих на рабочем месте профессиональных задач; готовность осуществлять определённую профессиональную деятельность.

Понятия «профессиональная компетентность», «профессиональные компетенции» тесно соприкасаются с такими традиционными в отечественной системе музыкального образования понятиями как «профессиональное мастерство», «профессиональная квалификация». Соотношение этих понятий в настоящее время чётко не разграничено. В докомпетентностных исследованиях профессиональная подготовка духовиков рассматривалась как образовательный процесс, результатом которого должны стать сформированность

профессионального мастерства и профессионально важных качеств личности исполнителя. Любимый и часто используемый музыкантами термин «мастерство» ряд авторов понимает как исполнительскую технику, противопоставляя ее интерпретаторской деятельности музыканта. «Индивидуальность – категория духовной сферы человека, обозначающая его природные данные. Мастерство – категория материальная, относящаяся к сфере развития игровых навыков, ремесла» – пишет в своей книге выдающийся отечественный трубач Т.А. Докшицер [176, с. 158].

Подобным образом строит свои рассуждения другой авторитетный отечественный автор – Г.М. Цыпин: «...восприятие таланта всегда субъективно. Одним он может нравиться, других оставлять равнодушными, у третьих вызывать неприязнь. <...> Напротив, мастерство – категория объективная и импонирует она всем и каждому. Отсюда проистекают некоторые основополагающие и постоянно действующие законы музыкально-исполнительских конкурсов. Техническая безупречность тут условие неременное» [437, с. 10]. Очевидно, что эти авторы рассматривают понятие «мастерство» как эквивалент понятию «исполнительская техника». Существует также синтез этих двух терминов – техническое мастерство. Так писал, например, один из основоположников отечественной методики обучения игре на духовых инструментах Б.А. Диков: «Важным исполнительским средством является техническое мастерство во всех его многосторонних проявлениях» [173, с. 18].

Иная позиция обнаруживается в работах другой группы авторов: «добиться высокого уровня исполнительского мастерства музыкант может только овладев всей суммой технических приемов и способов игры на своем инструменте во взаимосвязи с представляемым качеством звучания и с музыкально-художественными намерениями» – пишет в методическом пособии Н.В. Волков [122, с. 30]. Следовательно, согласно его позиции, мастерство и техника – не одно и то же. Техника – только часть мастерства. Причем, это часть исполнительского мастерства, что прямо указывает на существование и иных видов мастерства музыканта, и, вероятно, некоей глобальной системы, в которую эти

разновидности мастерства входят как структурные элементы.

Подобным образом трактует эту категорию И.И. Степанов, представивший структурную модель «компонентов музыкально-исполнительского действия, отражающих происходящие в момент игры на инструменте процессы: Координацию игровых движений, действие Внимания, реализацию Эмоций играющего, Самоконтроль, Целесообразность – КВЭСЦ. Таким образом, создана модель музыкально-исполнительского мастерства, основанная на единстве разума, чувства, физических движений» [387, с. 194].

Слово «мастерство» пришло в русский язык из немецкого. Первоначально смысл его был предельно простым – «владение ремеслом». Такая трактовка понятия сохранилась и сегодня. В словаре В.И. Даля «мастер» – это ремесленник, человек, занимающийся каким-либо ремеслом [150]; «Малый академический словарь» трактует это понятие как ремесло [282], «Толковый словарь» Д.Н. Ушакова – как «профессиональная выучка, умение, владение профессией, трудовыми навыками» [417]; «Большой толковый словарь» С. Кузнецова определяет мастерство как «умение, владение профессией; трудовой навык, ремесло, например, столярное мастерство, швейное мастерство, любовь к слесарному мастерству, овладеть сапожным мастерством» [95]. Со временем у понятия «мастерство» появился иной, назовем его «акмеологический», смысл: «Большое умение, искусство в какой-л. области, например, актёрское м., м. рассказа, м. игры на скрипке, м. читать стихи, с мастерством исполнить романс» [95]. Оба этих толкования можно обнаружить в современных научных и методических трудах, что неприемлемо для научных исследований.

Мастерство, проявляющееся в конкретном виде профессиональной деятельности и являющееся результатом обучения (самообучения), называется профессиональным мастерством. В интересующем нас контексте наиболее изучены профессиональное мастерство учителя – работы Ю.П. Азарова [20], Ф.Н. Гоноболина [137], Н.В. Кузьминой [247], Л.М. Митиной [304], педагогическое мастерство – исследования Н.В. Кузьминой [247], Л.М. Митиной [304], Т.Н. Щербаковой [450], мастерство специалиста культуры –

публикации Н.К. Баклановой [54, 55].

Различные аспекты профессионального мастерства музыканта-инструменталиста рассматривались во многих отечественных исследованиях: в плане обоснования системности музыкально-исполнительского мастерства и выявления его структурных компонентов – М.М. Берляничик [74], Н.А. Давыдов [149], Р.Ф. Сулейменов [491], Ю.А. Цагарелли [432]; как единство художественного и технического развития музыканта-исполнителя в образовательном процессе – С.И. Савшинский [356], М.Э. Фейгин [423], О.Ф. Шульпяков [448] и др.; как проблемы художественной интерпретации музыкального произведения – Л.Е. Гаккель [124], Г.И. Гильбурд [131], В.Ю. Григорьев [141], Е.Г. Гуренко [145], Н.П. Корыхалова [240], Г.Г. Нейгауз [312], Г.М. Цыпин [437] и др.; общие проблемы развития музыкально-исполнительского мастерства – Л.А. Баренбойм [58, 59], Л.С. Гинзбург [133], А.Б. Гольденвейзер [136], Г.М. Коган [228], А.В. Малинковская [281] и др.

Ю.А. Цагарелли [432] в исследовании структуры профессионального мастерства музыканта-исполнителя выделяет четыре основных блока: музыкально-исполнительскую направленность личности, знания, умения и профессионально-важные качества (ПВК).

Интерес представляют исследования мастерства исполнителей на струнных смычковых инструментах – М.М. Берляничика [74], А.В. Гвоздева [128], В.Ю. Григорьева [141], О.Ф. Шульпякова [448] и др. М.М. Берляничик обосновывает необходимость широкого толкования понятия «исполнительское мастерство музыканта», считая узким подход, при котором в его структуру включены лишь явления и факторы, относящиеся к инструментально-технической стороне исполнительства. По его мнению, истинное мастерство музыканта-исполнителя проявляется в художественном интерпретаторстве музыкального произведения [74]. В отличие от теоретической позиции М.М. Берляничика, в докторской диссертации А.В. Гвоздева обосновывается особая значимость именно исполнительской техники скрипача как основы интерпретаторского

творчества [128].

Исполнительское мастерство музыканта-духовика рассматривалось в кандидатских диссертациях М.В. Анисимова [31], М.А. Беговатовой [61]. В этих исследованиях понятие «профессиональное мастерство» употребляется в значениях «качественный уровень профессиональной деятельности»; «высокий уровень профессиональных умений и навыков»; «показатель высокого уровня профессиональной подготовленности специалиста».

Таким образом, термин «профессиональное мастерство» не имеет в отечественной научно-исследовательской литературе, посвященной вопросам музыкально-инструментального искусства, единой общепринятой трактовки. Одна часть исследователей низводит мастерство до уровня владения техникой – ремеслом, другая возносит его до уровня высших профессиональных достижений. Такая ситуация не способствует интеграции данного понятия в новые педагогические и научные реалии и существенно затрудняет его сопоставление с понятийно-терминологической базой современных исследований.

При изучении профессионального мастерства инструменталистов представляет интерес позиция Н.К. Баклановой, сформулированная при исследовании деятельности специалистов в области культуры, согласно которой «профессиональное мастерство всегда принадлежит личности, но проявляется в деятельности» [54, с. 75]. Это «качественный уровень профессиональной деятельности, имеющий творческий характер, ориентированный на социально значимый конечный результат (цель) и оптимальный процесс его достижения. Критерий оптимальности означает получение максимального результата при минимальных усилиях, затратах» [53, с. 4]. «Специалистам-мастерам свойственен индивидуальный стиль деятельности, который определяется их индивидуально-психологическими особенностями, свойствами познавательной и эмоциональной сферы, а также опытом и уровнем освоения деятельности в виде профессиональных знаний, умений, навыков и привычек» [55, с. 25].

В условиях проводимой реформы отечественного музыкального образования на смену мастерству, как доминирующему объекту научно-

педагогических исследований и приоритетной цели образовательных программ, приходит компетентность. Понятие «компетентность» происходит от латинского «competens» (competentis) — «подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий» [377] и трактуется словарями как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [92], «наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» [377] «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение» [93].

Изучение теоретических позиций разных исследователей компетентностного подхода в образовании – И.А. Зимней [202], Ю.И. Маховой [293], В.В. Осташёва [321], В.Н. Софьиной [383], А.В. Хуторского [431], и др. позволяет определить понятие «компетентность» как:

- системную характеристику качеств личности, проявляющихся в её деятельности;
- эмерджентное новообразование в структуре личности, направленное на решение конкретных задач;
- интегративный результат образовательного процесса.

Понятие «профессиональная компетентность» включает качества личности, от которых зависит её конкретная профессиональная деятельность. Они являются результатом специального формирования в процессе профессиональной подготовки, связаны с готовностью осуществлять определённую профессиональную деятельность, проявляются в успешности решения реально возникающих на рабочем месте профессиональных задач, т.е. выполнением профессиональных функций.

«Профессиональная компетентность» в первом приближении выглядит эквивалентом понятия «профессиональное мастерство», поскольку она также:

- не существует вне личности;
- проявляется в деятельности;
- относится к качественному уровню результатов деятельности;
- является результатом целенаправленного обучения.

Первоначальное определение мастерства как владение ремеслом максимально сближает его смысловое поле с понятием «компетентность». В то же время, если углубиться в этимологию слов «мастерство» и «компетентность», проанализировать употребление этих понятий, обнаруживаются явные и устойчивые основания для их дифференциации:

- с дидактической точки зрения компетентность репродуктивна (этому учитель может научить ученика); мастерство предполагает индивидуально-творческий подход к деятельности;
- компетентный специалист – понятие, предполагающее стандартный набор сформированных качеств, а мастерство всегда уникально. Компетентный специалист делает что-то на уровне установленного стандарта – так, как и все другие специалисты в его области профессиональной деятельности. Мастер же делает то же самое, но на более высоком качественном уровне, лучше и иначе;
- компетентность стандартизируема, мастерство – нет; компетентность диагностируется в процессе решения стандартных задач: «он владеет технологией, умеет решать такие-то задачи и поэтому он – компетентный специалист»; мастерство выходит за пределы стандарта;
- компетентным может быть (и должен быть) выпускник образовательной программы, мастером же он, возможно, станет, но значительно позже.

Кто есть «мастер» в музыкально-инструментальном искусстве? Т. Докшицер, С. Рихтер, Д. Ойстрах и другие, равные им по масштабу своего гения музыканты. Может ли вуз ставить своей задачей конвейерное производство докшицеров или рихтеров? Корректно ли говорить о мастерстве в контексте результатов образовательного процесса? Для целей дальнейших научных исследований необходимо провести демаркацию понятий «мастерство» и «компетентность», оставив смысловое содержание, связанное с целенаправленным освоением ремесла, т.е. готовностью профессионально осуществлять трудовые функции, понятию «компетентность». Мастерство же

понимать в его акмеологическом смысле, как уровень высших профессиональных достижений.

1. Мастерство предполагает компетентность, но не исчерпывается ею. Компетентность – это базовый пороговый уровень развития значимых для конкретной профессии качеств, необходимый для вхождения в профессию. Мастерство – надстройка на фундаменте компетентности;

2. Компетентность – результат обучения; мастерство – результат саморазвития;

3. Далеко не каждый компетентный специалист дорастает до мастера; большинство остается на уровне компетентного специалиста;

4. Для решения задач профессиональной деятельности компетентности вполне достаточно; следовательно, в контексте организации образовательного процесса понятие «компетентность» более адекватно запросам рынка труда, чем понятие «мастерство»;

5. Для проведения научных исследований, направленных на развитие технологии обучения игре на духовых инструментах, компетентностно-ориентированные исследования значительно более практикоориентированны, чем исследования мастерства, которые уводят в психологический аспект изучения личности; при наличии большого количества разноплановых теоретических исследований исполнительского мастерства музыкантов отсутствует их выход на технологический уровень; изучение же компетентности возвращает нас к исследованиям специфики профессиональной деятельности специалиста и поискам путей формирования конкретных практических компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности, и целенаправленной отработке их в практиках.

Компетентностно-ориентированная трансформация отечественного образования требует провести чёткую границу между исследованиями мастерства, как уровня высших достижений в профессиональной сфере, и профессиональной компетентности, которая может рассматриваться и как базовый элемент в структуре профессионального мастерства, и как

самодостаточная цель профессиональной подготовки, адекватной актуальным задачам прогнозируемой профессиональной деятельности выпускника.

Важным аспектом профессиональной подготовки, нуждающимся в сопоставлении и позиционировании в используемом категориально-терминологическом аппарате, является понятие «квалификация». Определяется это понятие справочниками так: «Степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определённой работы» [91], «Степень профессиональной подготовленности работника к выполнению конкретного вида работы, включающий теоретические знания и практические навыки, которые должны соответствовать нормам Единого тарифно-квалификационного справочника» [375].

Ряд разработчиков национальной рамки квалификаций Российской Федерации понятие «квалификация» определяет как «готовность к выполнению определенного вида трудовой деятельности, подтвержденная официальным признанием (в виде диплома, сертификата и др.)» [84, с. 49]. «Компетенция» определяется ими как «готовность применять знания, умения и практический опыт для успешного выполнения трудовой(ых) функции(ий)» [84, с. 50]. Между понятиями «компетентность» и «квалификация» обнаруживается прямая связь: оба подразумевают готовность субъекта к осуществлению трудовых функций в рамках профессиональной деятельности. Трудовые функции, по мнению этих же авторов, представляют собой «совокупность действий, направленных на выполнение относительно автономной и завершенной части производственного (бизнес-) процесса в рамках конкретного вида трудовой деятельности» [84, с. 50].

Возникает логичная терминологическая иерархия: трудовые функции, которые предстоит выполнять выпускнику в рамках профессиональной деятельности, являются основанием для определения соответствующих им компетенций в целях построения адекватной образовательной программы (программы профессиональной подготовки или переподготовки). Сформированность комплекса\комплексов компетенций в процессе освоения

образовательной программы обеспечивает возникновение у выпускника компетентности\компетентностей, под которыми понимается его системная готовность к осуществлению конкретных видов профессиональной деятельности. Демонстрация сформированности компетентности\компетентностей в рамках процедуры итоговой аттестации по окончании образовательной программы становится основанием для присвоения соответствующей квалификации\квалификаций (Рисунок 1).

Таким образом, выстраивается цепочка взаимосвязанных понятий:

- задачи в составе трудовой функции, выявленные при анализе прогнозируемой профессиональной деятельности выпускника;
- компетенции, связанные с решением конкретных задач в структуре трудовых функций;
- компетентность, как результат формирования системного комплекса компетенций;
- квалификация, как юридическое подтверждение компетентности.

Работодателем данная последовательность считается в обратном порядке: наличие диплома (сертификата) о присвоении квалификации означает, что работник обладает компетентностью, содержание которой составляют соответствующие компетенции, проявляющиеся в способности выполнять конкретные трудовые функции.

Понятие «квалификация» возникло в образовании задолго до появления компетентностного подхода. Так же, как и сегодня, квалификации присваивались выпускникам образовательных программ по окончании обучения и в докомпетентностный период, во времена СССР.

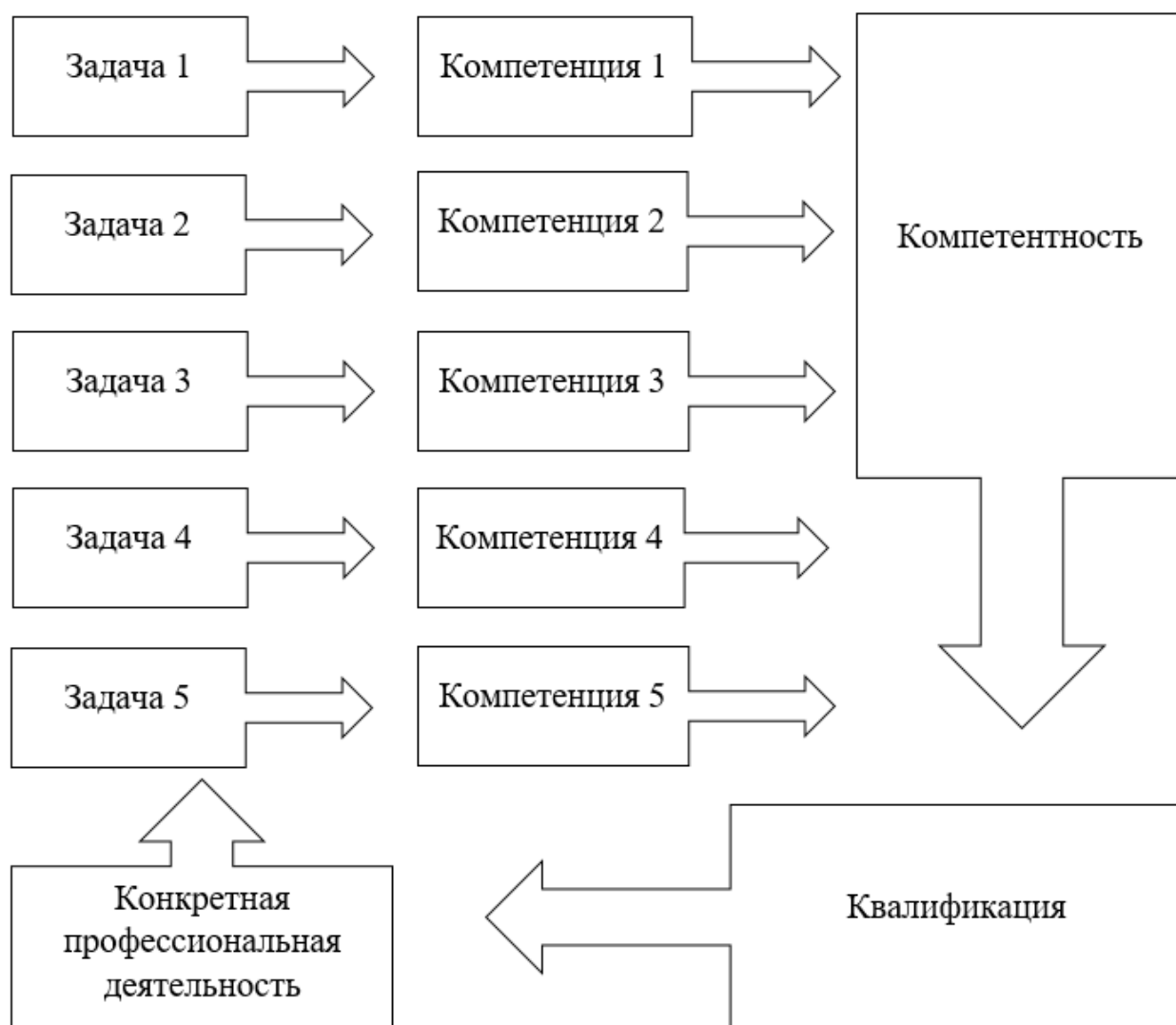


Рисунок 1 – Формирование компетентностной модели специалиста на основе анализа задач профессиональной деятельности

Однако сейчас понимание квалификации, ее структуры и зависимости образовательной программы от присваиваемых квалификационных характеристик существенно поменялись. «В нашей недавней традиции оценка квалификации по умолчанию отождествлялась с оценкой качества освоения образовательной программы. Сдав экзамены, в первую очередь проверявшие память и идеологическую благонадежность, выпускник получал соответствующую запись в дипломе о специальности, а также о квалификации, связанной с выполнением определенного круга профессиональных задач. Запись носила, скорее, условный характер. Для всех было очевидно, что квалификация, в полном смысле этого слова, приобреталась впоследствии в непосредственной деятельности. Только по прошествии трехлетнего срока человек воспринимался как полноценный

работник...» [84, с. 47]. Применительно к профессиональному образованию исполнителей на духовых инструментах уместно вспомнить сетования педагогов советского периода о том, что с реальными задачами своей профессиональной деятельности выпускники духовых кафедр вузов начинают сталкиваться только по окончании обучения [272].

Размытость задач образовательной программы духовиков, недостаточная сопряжённость содержания изучаемых ими дисциплин с будущими трудовыми функциями приводила к перегрузке образовательных программ учебными курсами, которые мало интересовали студентов и крайне редко требовались после окончания обучения. Советская система была ориентирована на «перекрытие» программой обучения максимального спектра возможных видов трудоустройства выпускников, преследовала цель формирования слишком широкого спектра знаний, умений и навыков. В результате студенты сталкивались со сложной дилеммой: либо жертвовать часами индивидуальных занятий на инструменте в пользу освоения лекционных курсов, либо игнорировать лекционные курсы, отдавая максимум сил инструменту.

Сегодня ситуация в профессиональной подготовке исполнителей на оркестровых духовых инструментах мало изменилась, невзирая на то, что понимание квалификации, требования рынка труда, задачи, которые ставятся перед образовательными учреждениями, поменялись кардинально. Компетентностный подход сужает спектр формируемых у студента профессионально необходимых качеств перечнем конкретных компетенций, выстраивая прямую зависимость между содержанием образовательной программы и спектром трудовых функций, на подготовку к выполнению которых она ориентирована. Такой подход позволяет построить более эффективную программу профессиональной подготовки, направленную на предельно конкретизированный спектр квалификационных характеристик. Но такая образовательная сублимация должна компенсироваться разнообразной системой дополнительных образовательных программ и курсов повышения квалификации, которые бы позволяли выпускнику в течение всей жизни наращивать и дополнять

спектр сформированных компетенций, тем самым повышать уровень имеющихся квалификаций и приобретать новые, востребованные на рынке труда.

Итак, профессиональная компетентность – та цель, на которую должна быть ориентирована программа профессиональной подготовки. Только ее диагностируемое наличие дает экзаменационной комиссии основание для осуществления юридического акта – присвоения профессиональной квалификации.

Компетентность и квалификация адекватны друг другу. Обладание квалификацией подразумевает сформированность соответствующих компетенций и возникновение на их основе феномена компетентности. Навести «терминологические мосты» между квалификацией и мастерством, понимаемым в его акмеологической трактовке, не представляется возможным. Квалификационная характеристика «выдающийся исполнитель на трубе» или «скрипач-виртуоз» не может рассматриваться как реальная задача образовательного процесса или присваиваемая юридическим документом характеристика. Мастерство как характеристика деятельности музыканта переносит нас в сферу исполнительских конкурсов, где оно, мастерство, подтверждается лауреатскими дипломами. Они действительно свидетельствуют о высочайшем профессиональном статусе его обладателя, выходящим далеко за пределы того уровня, который необходим для интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность в качестве оркестрово-ансамблевого музыканта. Этот квалификационный ярус уже не связан с образовательной программой, он является результатом саморазвития музыканта.

Кроме этого, мастерство не связано с запросом рынка труда. Рынок не формулирует запрос на «выдающегося валторниста» или «гения игры на гобое». Это запрос из иной сферы – духовных потребностей общества. Он не может быть гарантированно удовлетворен в результате целенаправленных образовательных действий или специфически сконструированной образовательной программы. Достижение подобной цели не прогнозируемо. Образование может только создать максимально благоприятные условия для возникновения мастерства. Запрос на квалифицированного\компетентного музыканта-духовика, напротив, реален. Более

того, в текущий исторический период специалисты этой квалификационной группы стали в нашей стране особо востребованными и даже дефицитными.

Смена методологических основ исследования и организации образования влечет за собой не только изменения понятийно-терминологического аппарата, но и глобальную смену доминант внутри исследуемых явлений. Изменение угла зрения на отечественную систему профессиональной подготовки духовиков в методологии компетентного подхода высвечивает исполнительскую компетентность как системообразующий компонент их профессиональной компетентности. «Основой профессионального мастерства музыканта является исполнительская компетентность» [171, с. 21].

Понятие «исполнительская компетентность» воспринимается как относительно новый объект исследования в педагогике музыкальной деятельности, хотя она неоднократно изучалась, обозначаясь другими терминами: «исполнительская готовность» – Н.О. Телегина [398], «исполнительская культура» – А.А. Ивахненко [209], «исполнительская активность» – Е.М. Попова [336], «исполнительское мастерство» – М.В. Анисимов [311], «исполнительские компетенции» – Ю.В. Диденко [171].

М.А. Лашкул определяет исполнительскую компетентность музыканта как «интегральное личностное образование, которое выражается в готовности к исполнительской деятельности и основывается на опыте ее продуктивного осуществления» [258, с. 243]. Рассматривая формирование музыкально-исполнительской компетентности в вузе, И.В. Арановская с соавторами определяют её как основу профессиональной компетентности педагогов-музыкантов, локус которой составляет интерпретация музыкального текста [39, с. 14]. Следовательно, исполнительская компетентность является показателем готовности к осуществлению не только профессиональной музыкально-исполнительской, но и музыкально-педагогической деятельности.

В исследованиях отечественных авторов понятия «исполнительская компетентность музыканта» и «профессиональная компетентность музыканта» нередко синонимизируются. Д.В. Царёв под исполнительской компетентностью

подразумевает «интегративное, качественно личностное новообразование личности гитариста, имеющее сложную многоуровневую структуру и выступающее как совокупность сформированного в образовательной среде вуза комплекса общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, степень сформированности которых позволяет выпускнику эффективно осуществлять все виды профессиональной деятельности, определенные ФГОС ВО третьего поколения» [433, с. 4].

Смешение понятий объяснимо, если принять во внимание, что исполнительская компетентность является системообразующим компонентом всех видов профессиональной деятельности музыканта-инструменталиста, рассматривается как центральная задача его профессиональной подготовки, и формирование именно исполнительской компетентности требует наиболее длительного периода обучения. Но отождествление понятий «исполнительская компетентность» и «профессиональная компетентность» по отношению к представителям музыкально-инструментального искусства необоснованно, поскольку их профессиональная компетентность шире, исполнительская компетентность является только ее частью.

Исполнительская компетентность музыканта проявляется в условиях исполнительского процесса, который выступает центральным элементом всей профессиональной исполнительской деятельности музыканта-духовика. Именно способность осуществлять исполнительский процесс на определенном качественном уровне является тем, что отличает профессионального музыканта-исполнителя от всех других представителей музыкального искусства – композиторов, теоретиков, искусствоведов, критиков и др. В теории духового исполнительства единого определения понятия «исполнительский процесс» на сегодняшний день не существует. Авторы научных публикаций выделяют лишь отдельные его аспекты: «сложная психофизиологическая деятельность музыканта» – Б.А. Диков [173, с. 10], «исполнительские и выразительные средства», «технические приемы и способы игры» – Н.В. Волков [121, с. 26], «техничко-двигательные действия и специфические интонационно-выразительные

средства», «звуковой результат» – М.А. Беговатова [61, с. 214] и др.¹

Профессиональная исполнительская деятельность не ограничивается только исполнительским процессом, т.е. воспроизведением музыкального материала на музыкальном инструменте. Есть и иные формы деятельности, с которыми связано профессиональное духовое исполнительство. Следовательно, помимо исполнительских компетенций существуют и другие, от которых зависит успешность профессиональной деятельности. Основанием для отделения исполнительских компетенций от других профессиональных компетенций является дислокация связанных с ними трудовых функций внутри исполнительского процесса.

К общепрофессиональным компетентностям\компетенциям, не имеющим прямого отношения к исполнительскому процессу, но влияющим на успешность профессиональной деятельности, можно отнести юридические, коммуникационные, в области техники безопасности и т.п. Поскольку данные компоненты профессиональной компетентности музыканта-духовика не входят в аспектосферу нашего исследования, детально рассматриваться они не будут и приведены исключительно с целью демаркации понятий «профессиональная компетентность» и «исполнительская компетентность».

Исполнительская компетентность является необходимым условием успешности всех видов профессиональной деятельности музыкантов-духовиков (оркестровой, ансамблевой, сольной, музыкально-педагогической), это системообразующий конструкт. Ее формирование проходит красной нитью через все этапы обучения духовика – предпрофессиональное, среднепрофессиональное и высшее образование. Процесс формирования этой компетентности является одним из наиболее сложных и длительных, он может занимать более 20 лет. Итоговая аттестация музыкантов-духовиков всегда предполагает демонстрацию в процессе исполнения концертной программы сформированность именно этого сегмента профессиональной компетентности, вне зависимости от того, какую

¹ Понятие «исполнительский процесс» будет рассмотрено в параграфе 1 главы III (стр. 168). Авторское понимание данного термина отражено в разделе «Гезаурус основных понятий».

программу профессионального образования прошел выпускник духовой кафедры отечественного вуза – бакалавриат, специалитет или магистратура.

Формирование исполнительской компетентности музыканта-духовика должно рассматриваться как приоритетная задача его профессионального образования. Следовательно, этот сегмент может быть определен как часть профессиональной подготовки, имеющий собственную целевую направленность и технологию достижения.

Выводы по параграфу 1.3

1. Агрегации отечественных исследований советского периода с современными компетентностно-ориентированными препятствует рассогласованность понятийно-терминологической базы. Ее ревизия позволяет уточнить существующие термины, установить между ними смысловые связи и принципы взаимной конвертации, обеспечивая тем самым продолжение научно-педагогических исследований прежних лет в новых реалиях. Такой подход обусловит нахождение самостоятельной отечественной формы реализации идей компетентностно ориентированного образования на уже имеющейся научно-теоретической базе и традициях профессионального образования.

2. В сфере научных исследований по духовым инструментам назрела потребность в разведении и уточнении понятий «мастерство» и «компетентность», что необходимо для сужения и конкретизации целей и задач профессиональной подготовки специалистов. Сформировавшееся в отечественной научно-методической литературе определение понятия «мастерство» как уровня высших профессиональных достижений делает его малоприменимым для определения целей и задач образовательного процесса. Компетентность, напротив, обладает искомым потенциалом и позволяет сузить спектр требуемых характеристик выпускника готовностью к осуществлению трудовых функций, связанных с его прогнозируемой профессиональной деятельностью.

3. Ядром профессиональной компетентности музыканта-духовика выступает его исполнительская компетентность, выражающаяся в готовности к решению задач исполнительского процесса. С позиций общей теории систем она является эмерджентным свойством, возникающим в случае объединения и взаимодействия комплекса исполнительских компетенций.

4. В исполнительских компетенциях отражается готовность субъекта профессиональной исполнительской деятельности к решению отдельных задач в рамках выполнения относительно автономных трудовых функций в условиях исполнительского процесса.

5. Между понятиями «профессиональная компетентность» и «квалификация» обнаруживается устойчивая смысловая связь: присвоение квалификации является юридическим актом, подтверждающим и фиксирующим на уровне установленных государством документов обладание компетентностью в отношении конкретного вида профессиональной деятельности.

6. Наличие документа о присвоении квалификации свидетельствует о том, что компетентность специалиста подтверждена в условиях комплекса аттестационных процедур. Следовательно, комплекс аттестационных испытаний должен обеспечивать диагностику всего системного комплекса компетенций, входящих в структуру исполнительской компетентности. На сегодняшний день квалификация оркестрантам-духовикам присваивается при отсутствии инструментария, позволяющего констатировать сформированность системно полного комплекса компетенций, что ставит под сомнение наличие у аттестуемых соответствующей компетентности.

Выводы по первой главе

1. Системный подход является надежной и проверенной в различных областях знания общенаучной методологией. Изучение музыкально-инструментального искусства, в том числе и духового, с позиций системного подхода осуществлялось неоднократно. Однако, проведенные до настоящего

времени исследования в области духового искусства не обеспечивают достаточную полноту знаний об объекте исследования. Необходимо более глубокое погружение в структуру исполнительства на духовых инструментах, направленное на системное рассмотрение его компонентов и элементов, выявление функциональных и структурных связей между ними.

2. Профессиональное образование отечественных исполнителей на оркестровых духовых инструментах как один из структурных компонентов искусства духового исполнительства, до сих пор не подвергалось системному педагогическому исследованию. В то же время опыт применения данной методологии к исследованию в других видах профессионального образования позволяет рассматривать её как перспективную и для изучения профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах. Анализ исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков с позиции теории систем позволяет обосновать её целостность, структурированность, внутреннюю неоднородность, множественность, иерархичность, эмерджентность.

3. Коллапс знаниевой парадигмы образования, которая к середине XX столетия исчерпала свои возможности развития, стал триггером для поиска новых – более совершенных и релевантных запросам общества образовательных стратегий. В результате ЗУН-парадигму образования, не обеспечивающую полноценную подготовку выпускников к интеграции в конкретный вид профессиональной деятельности, сменила компетентностно-ориентированная, жестко привязывающая содержание образования к будущей профессии обучающихся. Она предусматривает формирование комплекса компетенций, напрямую связанных с реальными задачами их будущей трудовой деятельности. Этот сегмент новой парадигмы образования максимально соответствует задачам модернизации отечественного профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых инструментах.

4. Компетентностный подход направлен на преодоление смыслового разрыва между содержанием образования и потребностями профессиональной деятельности выпускников, что само по себе говорит о его перспективности в

модернизации отечественной системы профессионального образования оркестрантов-духовиков. Он продуцирует новый подход к образованию, предусматривая не сумму усвоенной информации, а его конечный результат, проявляющийся в готовности выпускников успешно интегрироваться в будущую профессиональную деятельность. Профессионально-прикладной характер компетентностного подхода требует соответствия образовательных программ функциональным потребностям прогнозируемых видов трудовой деятельности обучающихся, определяя цель и задачи профессиональной подготовки, отбор содержания, технологию образовательного процесса, критерии контроля и оценки результатов. При этом задачи и дидактические ориентиры обучения сублимируются, избавляясь от содержания, напрямую не связанного с задачами прогнозируемой деятельности. Таким образом, компетентностный подход к профессиональному образованию объединяет в единую систему:

- цель, задачи и содержание образования;
- технологию организации образовательного процесса;
- контроль и оценку образовательных результатов.

В профессиональном образовании духовиков перспективным направлением в разработке современной концепции, на наш взгляд, является объединение методологических позиций системного и компетентностного подходов в единое концептуальное новообразование – системно-компетентностный подход.

5. В сфере научных исследований духового исполнительства настало время отказаться от анализа феномена «мастерства» в пользу изучения «компетентности». Понятие «мастерство» в научно-педагогических исследованиях трактуется, как высший уровень профессиональных достижений, основанный на самобытности и оригинальности решений. Оно не стандартизируемо, не может рассматриваться как конкретизированный и стабильно достижимый результат образовательного процесса. Компетентность, напротив, подразумевает готовность выпускника образовательной программы к решению системно-полного спектра задач профессиональной деятельности на основе освоенной образовательной программы. Она доступна системному

анализу, обеспечивающему выделение из нее отдельных компонентов, стандартизируема, позволяет разрабатывать и усовершенствовать технологию ее формирования. Смещение акцентов теоретико-методологических поисков отечественных ученых с мастерства на компетентность детерминирует сдвиг фокуса внимания от личностных качеств субъекта деятельности на специфику самой деятельности – ее цели, задачи, трудовые функции, в осуществлении которых участвует специалист; показатели эффективности решения производственных задач; определение степени готовности индивида к интеграции в конкретную профессиональную деятельность и т.п. Такой подход позволит установить не только единую цель образовательной программы, но и детализировать ее дидактические ориентиры на языке актуальной образовательной парадигмы в виде отдельных компетенций, формируя новую понятийно-категориальную базу, центральными в которой становятся понятия: прогнозируемая профессиональная деятельность, трудовая функция, профессиональное образование, профессиональная подготовка, профессиональное обучение, квалификация, компетентность, компетенция;

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

2.1. Отечественные теории и методики обучения игре на оркестровых духовых инструментах

Исходя из данных, представленных на всероссийском симфоническом форуме [244], опираясь на высказывания ряда авторитетных представителей духового исполнительства [99], [265], [272], анализируя международные рейтинги симфонических оркестров, принимая во внимание динамику достижений советских духовиков на международных исполнительских конкурсах [442], можно констатировать, что отечественная система профессиональной подготовки духовиков в настоящее время недостаточно эффективна. Продукт, который производит наше профессиональное духовое исполнительство, в большинстве случаев не отвечает высоким международным стандартам качества, что, в частности, обусловлено низким уровнем исполнительской компетентности интегрированных в него оркестрантов-духовиков.

Анализируя духовое исполнительство через призму теории систем, можно проследить следующие устойчивые функциональные связи между ее компонентами:

- низкий уровень конечного продукта обусловлен недостаточным уровнем компетентности специалистов данной сферы;
- в свою очередь специалисты – музыканты-духовики, сами являются своего рода «продуктом» педагогической подсистемы духового музыкально-инструментального искусства, т.е. программы подготовки, которая создана и существует для обеспечения профессиональной сферы кадрами соответствующей квалификации;
- отечественная система преподавания в классах духовых инструментах формировалась не стихийно, а целенаправленно и поэтапно выстраивалась на

основе имеющейся научной базы в области теории и методики обучения исполнительству на духовых инструментах.

Таким образом, выявляется устойчивая и стабильная связь между звучанием наших оркестровых коллективов и той актуальной теоретико-методологической базой, на которой строится профессиональная подготовка духовиков.

В период становления российского музыкального образования отечественная теория и методика обучения исполнителей на духовых инструментах ещё не были разработаны. Их профессиональная подготовка полностью опиралась на европейские традиции преподавания. В царской России в классы духовых инструментов первых отечественных консерваторий были привлечены в качестве преподавателей музыканты, имевшие славу лучших артистов и педагогов Европы. Они и заложили фундамент отечественной теории и методики обучения искусству игры на духовых инструментах, воспитав поколение российских духовиков-преподавателей, ставших под руководством своих зарубежных учителей высококвалифицированными специалистами и значительно продвинувших впоследствии российское духовое исполнительство.

К настоящему времени в области исполнительства на оркестровых духовых инструментах накоплен внушительный объем теоретических знаний, отраженный в широком спектре литературных источников, созданных отечественными авторами. Одна часть трудов относится к советскому периоду развития русской духовой школы, другая – к современному (постсоветскому) периоду.

Весь спектр учебно-методических и научно-теоретических работ в области исполнительства на духовых инструментах можно разделить на три категории:

1. Хрестоматии, сборники пьес и этюдов, и так называемые «Школы игры» – учебно-методические пособия, содержащие разнообразные упражнения, этюды и пьесы, сопровождаемые комментариями и рекомендациями по их исполнению. До определенного этапа развития духового музыкально-инструментального искусства «Школы» были основным источником теоретического знания для педагогов и обучающихся;

2. Диссертационные исследования и соответствующие их тематике

научные публикации. По данным, приведённым В.М. Гузием, с 1938 по 2012 гг. в России и других странах СНГ духовиками было защищено более 150 диссертаций, в том числе 22 докторских [144, с. 6];

3. Общие теории и методики обучения игре на духовых инструментах и частные методики обучения на отдельных духовых инструментах как отдельный вид музыкально-теоретических трудов. Литература по теории и методике исполнительства на духовых и ударных инструментах советского периода содержится в библиографическом указателе В.Д. Иванова [204].

В 20-30 годы в СССР создаются первые российские методические пособия по духовым инструментам. Это, главным образом, «Школы игры»: на флейте – Н.И. Платонова (1931 г.), на трубе – Г.А. Орвида (1932 г.), на тромбоне – В.М. Блажевича (1939 г.), на гобое – Н.В. Назарова (1939 г.). Первой, направленной на систематизацию имеющихся теоретических знаний в области духового исполнительства, стала работа С.В. Розанова «Основы преподавания и игры на духовых инструментах» (1938 г.), в которой были сформулированы основные принципы обучения:

1. Формирование технических навыков у учащихся должно проходить в тесной взаимосвязи с художественным развитием.

2. В процессе работы над музыкальным материалом необходимо добиваться сознательного его усвоения.

3. В основу правильной постановки должно быть положено знание анатомии и физиологии органов, участвующих в процессе игры на том или ином духовом инструменте [348].

Начавшаяся в советский период разработка отечественной методики обучения духовиков сразу стала выступать за неразрывную связь технического и художественного развития ученика: технику владения инструментом можно формировать и на инструктивном материале – гаммах, этюдах, упражнениях, а для развития исполнителя-художника этого явно недостаточно, необходим полноценный художественный репертуар. Виднейшие музыкальные деятели, стремясь поднять художественную значимость репертуара для духовых

инструментов, расширить круг произведений за счет переложений и обработок классических сочинений, проделали грандиозную работу. Многое в этой области сделал известный музыкант и композитор А.Ф. Гедике. В 1931-1935 годы он создал «Библиотеку для духовых инструментов», в которую включил свои переложения и обработки произведений И.С. Баха, Г.Ф. Генделя, Д. Скарлатти, В.А. Моцарта, Л.В. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Мендельсона, Э. Грига, Ф. Шопена и т.д. Каждому духовому инструменту, начиная с флейты и заканчивая тромбоном, он посвятил три тетради по одиннадцать-двенадцать пьес в каждой.

Вторую половину XX века можно охарактеризовать как период интенсивного развития отечественной научно-методической работы в области исполнительства на духовых инструментах, охватившей большинство кафедр музыкальных вузов и резко расширившей круг теоретических исследований в этой области. Выделяется несколько наиболее значимых в те годы публикаций: Н. Платонова – «Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах» (1958 г.) [330], Н. Яворского – «Обучение игре на медных духовых инструментах» (1959 г.) [456], Б.А. Дикова – «Методика обучения игре на духовых инструментах» (1962 г.) [173], А.А. Федотова – «Методика обучения игре на духовых инструментах» (1975 г.) [422]. В различных сборниках, в том числе в известных четырех выпусках «Методики обучения игре на духовых инструментах», в «Трудах Московской консерватории» и в «Трудах ГМПИ им. Гнесиных», публиковались статьи Н.В. Волкова, Б.П. Григорьева, Б.А. Дикова, Ю.Н. Должикова, Р.А. Маслова, И.П. Мозговенко, В.В. Петрова, И.Ф. Пушечникова, А.А. Розенберга, А.И. Усова, Ю.А. Усова, Р.П. Терехина, А.А. Федотова, Ю.Г. Ягудина, посвященные теории и практике обучения игре на конкретных духовых инструментах [288].

С 70-х годов значительно возросло количество диссертаций, подготовленных на кафедрах духовых инструментов Московской консерватории и в ГМПИ им. Гнесиных. Среди них следует назвать кандидатские диссертации Ю.А. Усова (1972 г.), Л.Д. Беленова (1977 г.), В.В. Березина (1983 г.),

Н.В. Волкова (1987 г.), Р.А. Маслова (1989 г.), докторские диссертации – Ю.А. Усова (1978 г.), Б.А. Дикова «Проблемы теории и практики исполнительства на кларнете системы Т. Бема» (1985 г.).

Проведённый обзор показывает, что в 60-70 гг. прошлого столетия явно прослеживается прогрессивный вектор развития теории духового исполнительства. Однако, уже в 80-х годах стали проявляться признаки застоя, как в науке, так и в исполнительской практике. В научно-исследовательской и методической работе, при количественном росте монографий, статей, диссертаций, перестают появляться новые идеи, отсутствуют инновации, способные внести существенные позитивные изменения в систему профессиональной подготовки. Известный педагог и теоретик в области духовых инструментов В.А. Леонов, оценивая научно-методические разработки, пишет: «Воззрения, идеи, гипотезы, суждения, которые принято называть теорией исполнительства, в строгом научном смысле, таковыми не являются, т.к. еще не созданы теории оркестрового, ансамблевого и сольного исполнительства, а главное – отсутствует системный анализ и методология исследований основ исполнительства. Не это ли ведет к повторению одинаковых заблуждений и ошибок в ряде работ, к рождению новых противоречий, к постоянству круга нерешенных задач [263, с. 3].

В постсоветский период были изданы фундаментальные научно-методические исследования: монография Н.В. Волкова «Теория и практика искусства игры на духовых инструментах» (2008 г.) [121], учебные пособия В.А. Леонова «Основы теории исполнительства и методики обучения игре на духовых инструментах» (2010 г.) [264], «Методика обучения игре на духовых инструментах» В.Н. Гержева (2015 г.) [129] и др. Продолжаются исследования по методике обучения игре на конкретных духовых инструментах. Значительно увеличилось количество диссертаций, посвящённых различным аспектам духового исполнительства. С 2000 по 2022 гг. духовиками было защищено более 80 кандидатских и 2 докторские диссертации, но из них лишь 17 – на степень кандидата педагогических наук. Докторов педагогических наук по проблемам

духового исполнительства нет вообще. Первая диссертация кандидата педагогических наук в области обучения на духовых инструментах появилась только в 2003 году и была защищена автором данного исследования [166].

Большинство из существующих на сегодняшний день научно-теоретических исследований и методических разработок, посвящённых обучению игре на духовых инструментах, выполнены в условиях «ЗУН парадигмы» образования. Как это характерно для научно-методической литературы, созданной при доминировании знаниевого подхода, они мало ориентированы на реальные требования профессиональной деятельности духовиков, поэтому не содержат более или менее систематизированный алгоритм исполнительской подготовки к ней. В то же время накоплен внушительный объём фундаментального научного знания. Отечественные исследователи последних десятилетий большое внимание уделяли строению исполнительского аппарата духовика и вопросам его правильной постановки с привлечением для этого учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности, концепции основателя биомеханики Н.А. Бернштейна о построении движений, физиологической теории П.К. Анохина о функциональных системах. «Сегодня уже не вызывает сомнений положение о том, что подлинно объективный научный метод воспитания музыканта может быть создан только на основе глубоких знаний психофизиологических закономерностей в организации исполнительских действий и движений» [121, с. 16].

Характерная для отечественной теории музыкального исполнительства опора на принципы личностно-ориентированной педагогики «побуждает к изучению основных проявлений личности учащегося, которая находит своё выражение в мышлении, способностях, воле, внимании, характере, темпераменте, памяти» [264, с. 176]. Авторы современных методик отводят значительное место в своих текстах изложению базовых положений психологии познавательных процессов и индивидуально-психологических свойств личности.

Фундаментальные исследования наших учёных в области теории духового исполнительства – это богатое наследие, накопленное несколькими поколениями талантливых отечественных духовиков. Но сами по себе эти знания пока мало

вливают на качество профессиональной подготовки исполнителей, поскольку эффективность применяемых в практике методов обучения зависит не столько от знания психофизиологической природы адаптационных механизмов, заложенных в человеческом организме, сколько от умения использовать их в образовательном процессе. Излишняя затеоретизированность отечественных научно-методических работ подразумевает наличие у читающего такого же уровня интеллектуального развития и общенаучного знания, как и у авторов данных исследований, посвятивших себя науке. Поэтому методические разработки отечественных авторов большой популярностью у исполнителей и педагогов не пользуются. Эти знания остаются мало востребованными за пределами научно-теоретических исследований. Студенты и молодые преподаватели предпочитают зарубежные методические пособия, не отличающиеся научной обоснованностью выводов и предлагаемых методик, но написанные понятным простым языком, технологичные, основанные на эмпирическом опыте, и ориентированные на педагогическую и исполнительскую практику. Исследования отечественных ученых-методистов мало технологичны, они помогают понять природу тех процессов, которые сопровождают исполнительскую деятельность духовиков, но не могут помочь на практике преодолевать проблемы в постановке исполнительского аппарата и трудности освоении исполнительской техники.

В теории и практике духового исполнительства сложилась парадоксальная ситуация: наличие колоссального объёма научных знаний и при этом постепенное снижение профессионального уровня исполнителей-духовиков. Сопоставляя данные В.М. Гузия о количестве защищённых диссертаций [144] с данными исследования А.А. Черныха о достижениях советского духового инструментального искусства [442], можно наглядно увидеть, как в 50-60-х гг. прошлого столетия отечественное духовое исполнительство достигло наивысших результатов, после чего стало терять профессиональные позиции, хотя в этот же период научно-исследовательская деятельность отечественных духовиков значительно увеличивала свою активность. На Рисунке 2 по вертикальной оси даны количественные показатели, на горизонтальной оси отложены временные

периоды по 10 лет. Синим цветом обозначена кривая количества лауреатств отечественных духовиков на престижных международных конкурсах (по данным книги А.А. Черныха), желтым – динамика роста количества кандидатских диссертаций по духовым инструментам, красным – докторских (на основе данных В.М. Гузия). График показывает очевидное противоречие между ростом количественных показателей в области теоретического знания в сфере духового исполнительства и падением качественных показателей в профессиональной исполнительской деятельности. Это наглядно демонстрирует разрыв между теорией профессиональной подготовки духовиков и реальной исполнительской практикой.

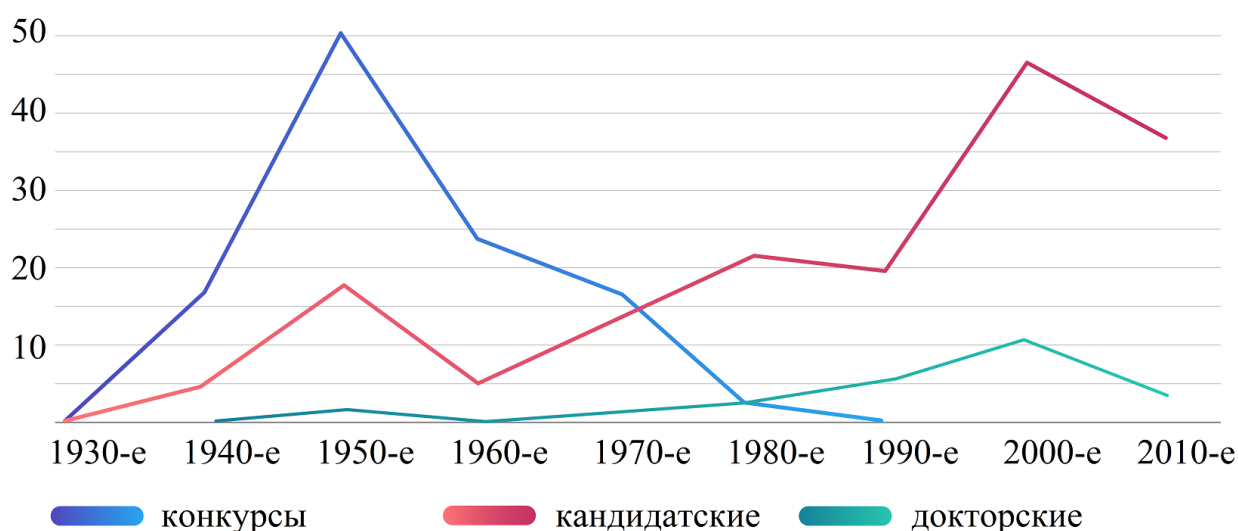


Рисунок 2 – Соотношение роста числа защищенных диссертационных исследований по оркестровым духовым инструментам с количеством побед на международных конкурсах

К началу XXI столетия у нас не осталось духовиков такого масштаба, какими были звёзды духового исполнительства середины XX века. Остаётся лишь ностальгировать по «первопроходцам послевоенного времени», о которых пишет народный артист РСФСР, заведующий кафедрой деревянных духовых и ударных инструментов Московской государственной консерватории В.С. Попов: «кларнетист Петров, флейтист Корнеев, фаготисты Абаджан, Неклюдов, Печерский, Власенко, Красавин, валторнисты Буяновский, Дёмин, Афанасьев, которые – без «школы», без литературы, без хороших музыкальных инструментов

– честно служили музыке и, когда приподнялся “железный занавес”, побеждали на международных фестивалях, а затем и на международных конкурсах своих западных коллег, у которых была школа, к их услугам была любая литература и любые, самого высокого качества музыкальные инструменты» [334, с. 126].

Показателем кризиса в оркестровом сегменте отечественного духового исполнительства можно считать дефицит квалифицированных духовиков в ведущих оркестрах страны. Не секрет, что найти квалифицированного гобоиста или валторниста сейчас является серьезной проблемой для руководителей оркестровых коллективов. По словам президента Ассоциации духовых оркестров и исполнителей на духовых и ударных инструментах «Духовое общество имени Валерия Халилова» М.А. Брызгалова «сейчас в нашей стране существует довольно большой дефицит высокопрофессиональных исполнителей на духовых инструментах, а, как известно, в них нуждаются очень многие творческие коллективы: ведущие симфонические и духовые оркестры, камерные ансамбли, джазовые и эстрадные оркестры, любительские коллективы, военные оркестры, вузы, средние специальные учебные заведения, детские музыкальные школы и школы искусств. За долгие годы постепенно утрачивался престиж профессии, многие специальности стали очень редкими, например, исполнители на фаготе, гобое, валторне, тубе, баритоне и так далее. А эти инструменты очень важны для любого коллектива – зачастую многие из них сегодня вынужденно заменяются саксофонами» [99].

Удручает резкое, тотальное и повсеместное снижение среднестатистического уровня исполнительской компетентности духовиков профессиональных творческих коллективов. В оркестры приходится принимать музыкантов, чей исполнительский уровень ниже уровня любителя в странах, где духовое исполнительство процветает. В первую очередь это касается редких исполнительских специальностей: «за пару лет многие московские валторнисты делают полный круг по десятку оркестров; но профессия дефицитная, если что-то умеет – все равно куда-то возьмут» [67].

Анализируя актуальное состояние отечественной теории профессиональной

подготовки исполнителей на духовых инструментах, как научной базы, лежащей в основе действующей образовательной практики, мы обнаруживаем, что она (теория) претерпела своеобразную методологическую деформацию уже в первой половине XX столетия. Первое поколение отечественных педагогов духовых классов получили профессиональное образование у европейских (немецких, австрийских, чешских) духовиков. Они сохраняли традиционную методику своих западных учителей, уделявших первостепенное внимание формированию исполнительского аппарата и овладению техникой игры на инструменте. Отечественные преподаватели-духовики полученное от своих западных педагогов умение скрупулёзно работать над техническим совершенством игры обогатили решением художественно-творческих задач с характерной для музыкальной культуры народов России эмоциональностью и песенностью [166]. По определению В.С. Попова «довоенные музыканты, которые, унаследовав дореволюционную школу немецкого и австрийского исполнительства, дополнили её чисто русскими особенностями, развили и упрочили её, стали базой советской исполнительской школы» [334, с. 126]. Техническое совершенство в единстве с художественной интерпретацией позволили советским духовикам в 50-60 годы стабильно побеждать на международных исполнительских конкурсах. Однако научные разработки отечественных теоретиков и методистов, вслед за ними и педагогов духовых классов стали постепенно и сначала малозаметно склоняться к приоритету художественно-творческого начала в обучении в ущерб техническому совершенствованию. Известный теоретик в области духового исполнительства Н.В. Волков пишет: «В решении проблем музыкально-художественного развития инструменталистов авторы научно-методических работ опираются на один из ведущих принципов отечественной музыкальной педагогики – принцип единства художественного и технического развития при ведущей роли художественного, и трактуется как подчинение инструментальной техники музыкально-образным задачам исполнительства» [122, с. 46]. Этот тезис вполне адекватен в контексте обучения будущих духовиков-солистов, но при подготовке духовиков к оркестровой работе соотношение между музыкально-образными задачами и

освоением инструментальной техники иное – неразвитость техники в оркестре препятствует реализации художественных замыслов интерпретатора, т.е. дирижера.

В отечественной музыкальной педагогике сформировалась мало осознаваемая иллюзия, что исполнительская техника духовика может развиваться вне целенаправленных усилий, лишь в контексте решения художественных задач исполняемых сольных произведений. Как показывают реалии сегодняшнего дня, и то потеряли, и этого не приобрели. Недостаточное владение ремеслом (исполнительскими компетенциями), не позволяет большинству сегодняшних духовиков решать серьезные интерпретаторские задачи и профессионально реализовываться в сольном исполнительстве. Оно же не дает им качественно решать исполнительские задачи в ансамбле и оркестре.

Таким образом, научно-теоретические знания в области отечественной методики обучения игре на духовых инструментах на сегодняшний день не имеют стабильного выхода на реальную педагогическую практику. Причина этого усматривается в том, что в них объектом исследований, как правило, выступает человек: его личностные качества, формируемые в процессе профессионального образования, и заложенные природой психофизические механизмы, функционирование которых мы обнаруживаем в исполнительском процессе. Всестороннему анализу подвергаются структура и функционал исполнительского аппарата духовика, природа двигательного навыка и процесс его формирования, влияние слуховых представлений на звуковые результаты, развитие музыкальных способностей и пр. Как на основе этих знаний влиять на готовность субъекта профессиональной исполнительской деятельности создавать продукт, отвечающий стандартам качества в условиях конкурентной среды рыночной экономики, мало понятно.

Накопленный в советский период объем теоретических знаний был детерминирован, главным образом, проблемами и задачами сольного исполнительства на духовых инструментах. Сегодня, когда в академическом музыкальном искусстве спрос на солирующих духовиков практически

отсутствует, и, напротив, как никогда актуален спрос на квалифицированных оркестровых исполнителей, обнаруживается почти полное отсутствие исследований, направленных на выявление специфики профессиональной оркестровой исполнительской деятельности музыканта-духовика. Есть несколько работ, связанных с подготовкой духовиков к профессиональному оркестровому исполнительству, ныне ставших библиографической редкостью. Б.В. Тризно в работе «Система и метод обучения оркестровых музыкантов в условиях вуза», написанной в 40-е годы прошлого столетия, доказывал необходимость целенаправленной подготовки оркестровых музыкантов и разрабатывал методику обучения и специализации их в концертной практике при игре в симфонических и оперных оркестрах. В.М. Блажевич в 1948 году издал пособие, содержащее педагогический репертуар из специально подобранных для духового оркестра упражнений и произведений, предназначенных для развития базовых навыков коллективного исполнительства [81]. В 1975 году на Факультете военных дирижеров при МГК была издана «Школа оркестрового исполнительства», подготовленная В. Волковым, Б. Диевым, И. Лысенко, которая содержит систему упражнений и фрагменты оркестровых произведений для оркестрово-ансамблевой подготовки [120]. В последние десятилетия состоялась защита ряда кандидатских диссертаций, посвящённых отдельным проблемам оркестрово-ансамблевого исполнительства. Диссертационное исследование Р.Г. Лаптева [255] посвящено комплексной разработке вопросов истории и теории игры на тромбоне в составе оркестра и ансамбля. В диссертации В.С. Васькевич [113] изучаются условия формирования художественно-технического мастерства при работе с детско-юношеским оркестровым коллективом. Диссертация К.С. Мельника [296] посвящена изучению возможностей мультимедийных технологий в формировании навыков коллективного музицирования в детских духовых оркестрах.

В этих условиях невозможно рассматривать технологию профессиональной подготовки оркестровых духовиков как образовательный процесс, имеющий под собой серьезное научно-теоретическое основание. Сформировать

компетентностную модель специалиста в области оркестрового исполнительства на духовых инструментах, которая необходима для перестройки отечественного образования на инновационную и более перспективную педагогическую концепцию, опираясь на существующую базу теоретических знаний, не удастся.

Актуальным направлением научно-теоретических исследований в области духового исполнительства, необходимым отечественной системе профессиональной подготовки, является анализ оркестровой исполнительской практики, направленный на обнаружение тех факторов, которые снижают качество звучания оркестровых коллективов, выявление причинно-следственных связей между:

- звучанием оркестров и компетентностными показателями исполнителей;
- компетенциями исполнителей и действующими программами профессиональной подготовки;
- программами профессиональной подготовки и научно-теоретической базой, лежащей в основе отечественной образовательной практики.

Необходима прикладная адаптация фундаментальных исследований отечественных учёных-духовиков к реальному процессу профессиональной подготовки. Прежде всего, необходимо сместить фокус теоретических исследований от личности музыканта-исполнителя на изучение той деятельности, к выполнению которой он готовится.

Ахиллесовой пятой отечественной теории профессионального образования духовиков является отсутствие в системе координат теоретиков и педагогов понятия «конечный продукт», являющегося смыслообразующим элементом и целью всей профессиональной исполнительской деятельности. Это и сегодня препятствует адаптации научно-теоретического знания к реалиям профессиональной деятельности и программ профессиональной подготовки.

На Рисунке 3 отражены взаимосвязи и взаимозависимости между сегментами системы духового музыкально-инструментального искусства, лежащими на дистанции между научными исследованиями в области обучения

игре на духовых инструментах и конечным продуктом (результатом) профессиональной исполнительской деятельности музыкантов.

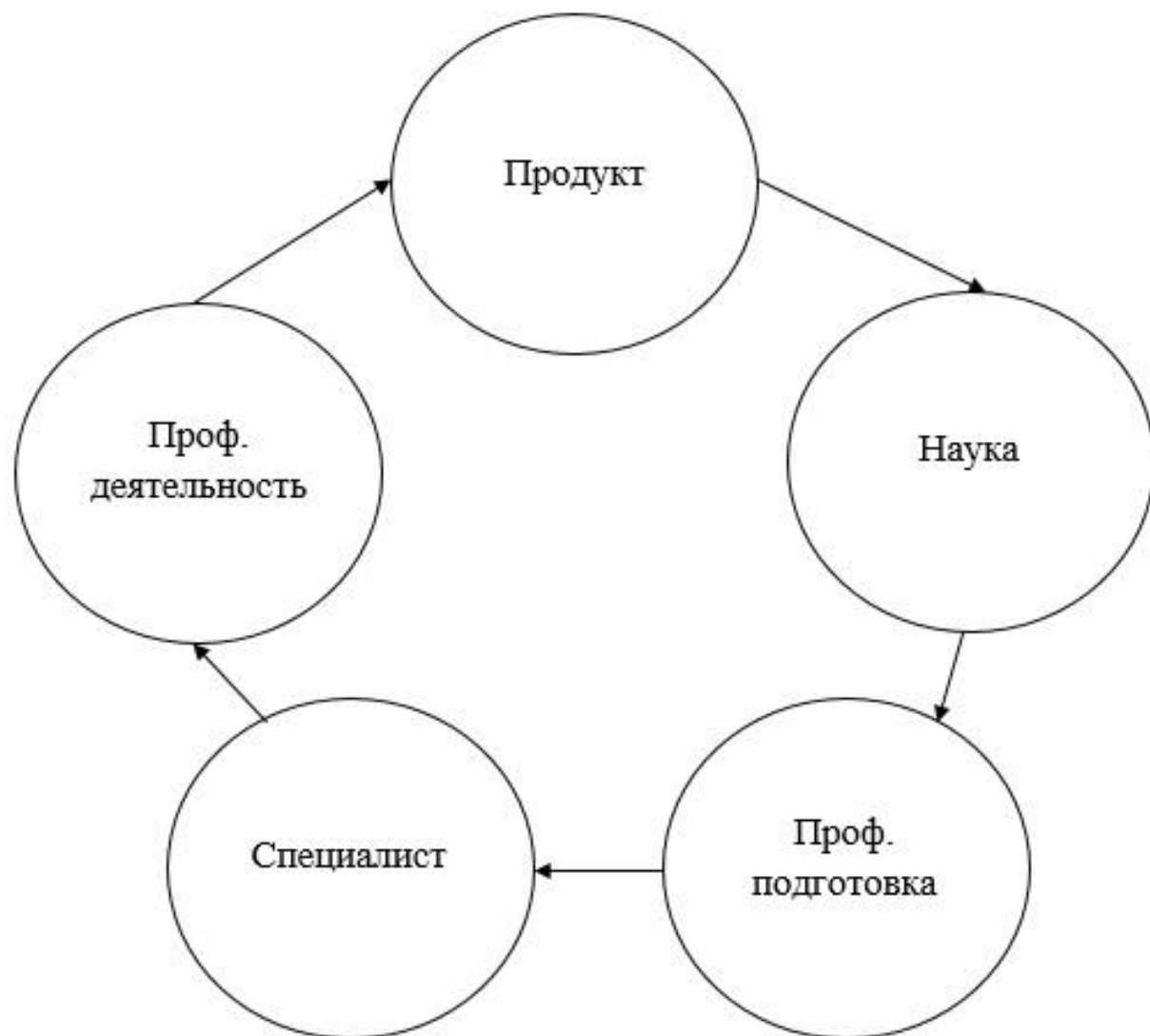


Рисунок 3 – Детерминация профессиональной подготовки духовиков задачей повышения качества конечного продукта их профессиональной деятельности

Данные, получаемые в ходе научных исследований, должны быть направлены на модернизацию профессионального образования и влиять на процесс подготовки исполнителей. Научно-обоснованные обновления, повышающие эффективность процесса профессиональной подготовки духовиков, в свою очередь, отражаются на уровне их конкурентоспособности и увеличивают шансы на интеграцию в профессиональную исполнительскую деятельность. При этом, вся система духового исполнительства, на характеристики конечного продукта которой влияет уровень интегрирующихся в нее специалистов,

переходит на новый качественный уровень, обусловленный научно-исследовательской базой, лежащей в основе профессиональной подготовки специалистов.

На схеме отображен принцип спирального развития исполнительского искусства, в котором научные исследования в области подготовки духовиков детерминированы задачами повышения качества конечного продукта их профессиональной деятельности. Дальнейшая цепь взаимосвязанных трансформаций в идеальных условиях приводит к изменениям в сегменте «продукт», что выводит всю представленную на схеме систему элементов на новый уровень. Деструктивные трансформации в любом из сегментов, как и разрыв смысловых связей между ними неизбежно скажутся на качественных характеристиках конечного продукта.

Красным пунктиром на Рисунке 4 обозначена граница аналитического поля, за пределы которой до сих пор не выходили научно-теоретические исследования в области духового исполнительства. Исследовалось только то, что находится ниже этой условной границы. То, что находится выше, пока крайне мало изучено.

Позитивный вектор развития теории исполнительства на духовых инструментах в условиях модернизации отечественного профессионального образования духовиков связан с исследованиями качественных характеристик продуктов их профессиональной деятельности и разработкой на этой основе комплекса конкретных и измеряемых показателей подготовленности специалиста к интеграции в процесс производства этих продуктов.



Рисунок 4 – Граница аналитического поля отечественных исследований в области духового исполнительства

Выводы по параграфу 2.1

1. К настоящему времени отечественной наукой накоплен внушительный объем научно-теоретического и методического знания в области духового исполнительства. Однако, исследования советского периода были направлены, главным образом, на изучение анатомо-физиологического строения исполнительского аппарата, психофизиологических механизмов его функционирования, личностных качеств и специфики профессиональной деятельности солиста-интерпретатора. Оркестровое исполнительство и особенности подготовки квалифицированных специалистов данной сферы остались малоизученными, что не позволяет построить на имеющейся научно-теоретической базе эффективную педагогическую концепцию профессионального образования оркестрантов-духовиков.

2. Существует устойчивая связь между актуальной научно-теоретической базой, построенной на ее основе программой профессиональной подготовки и исполнительскими достижениями отечественных духовиков. Сопоставление данных о количестве проведенных в данной области научных исследований с динамикой исполнительских достижений отечественных духовиков указывает на наличие серьезных деформаций в теоретико-методологической основе проведенных исследований. Эти деформации спровоцировали в середине прошлого столетия смену позитивного аттрактора на отрицательную динамику, закончившуюся сегодняшним кризисным состоянием отечественного духового исполнительства;

3. Созданная в условиях ЗУН парадигмы теоретико-методологическая база профессионального образования исполнителей на духовых инструментах не была ориентирована на исследование качественных характеристик конечного продукта той деятельности, к которой готовятся выпускники программ профессионального образования. Это осталось за пределами аналитического поля отечественных ученых. Сегодня компетентностный подход заставляет нас совершенно по-новому взглянуть на цели и задачи научного исследования,

поставив его на прагматичные рельсы выявления взаимосвязи между содержанием образовательного процесса и уровнем готовности специалиста к эффективному решению системно-полного комплекса задач его профессиональной деятельности;

2.2. Теоретические основы педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в профессиональном образовании

Такие глобальные трансформации в образовании как смена парадигмы, неизбежно влекут за собой цепь преобразования во всех его компонентах. Трактуя понятие «парадигма» как «ментальное окно», через которое исследователь рассматривает мир [К. Бейли, цит. по 201, с. 8], мы приходим к неизбежному выводу, что смена парадигмы открывает новую, ранее малоизученную или вообще не исследованную реальность. При этом прежние педагогические концепции, теряют свою актуальность и возникает потребность в разработке новых, адекватных изменившейся реальности.

Понятие «концепция» происходит от латинского «conceptio» – система понимания. В педагогике концепция отражает комплекс базовых положений, включающий цель, содержание, технологии, формы, результат образовательного процесса. Она должна быть системна, то есть включать полный комплекс элементов и компонентов, обеспечивающий возникновение системного свойства. Выпадение или недостаточная разработанность какого-то из структурных элементов, делает концепцию неэффективной и, следовательно, нежизнеспособной. Жизнеспособность педагогической концепции проверяется образовательной практикой.

В современных реалиях проблема несоответствия образовательных программ прогнозируемым трудовым функциям – их избыточность в тех областях знания, с которыми мало будет связана профессиональная деятельность выпускников, и явная недостаточность в других, от которых напрямую зависит

успешность в профессии, привела к резкому падению уровня профессиональной подготовленности отечественных духовиков, снижению их конкурентоспособности на мировом уровне. Множество факторов указывает на то, что прежняя образовательная парадигма и соответствующие ей педагогические концепции в образовании духовиков себя исчерпали и требуется пересмотр фундаментальных методологических основ профессионального образования специалистов этой сферы.

В отличие от ЗУНовского подхода, порожденного классической парадигмой образования, в котором было нормой стремление «наполнить» выпускника максимально возможным количеством знаний, умений и навыков, так или иначе связанных со сферой его возможной профессиональной деятельности в самом широком ее понимании, компетентностный подход концентрирует внимание разработчиков образовательных программ на комплексную подготовку студента к тем конкретным трудовым функциям, с которыми реально будет связана его деятельность. Поле формируемых ЗУН в русле компетентностно-ориентированной парадигмы образования должно сузиться до уровня разумной и объяснимой достаточности, что, с одной стороны, может решить проблему критической перегрузки студентов музыкальных вузов теоретическими дисциплинами, на которую неоднократно указывают педагоги ведущих музыкальных вузов нашей страны [272, 222], с другой – усилить акценты на тех дисциплинах, от которых напрямую зависит формирование готовности к успешной трудовой деятельности в соответствии с приобретаемой квалификацией. Это – в теории. На практике добиться существенных сдвигов в сфере профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах пока не удалось. По оценке В.А. Леонова, профессора кафедры духовых и ударных инструментов Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова «...весь чиновный ажиотаж, связанный с переходом на новую «систему» образования, является лишь внешним проявлением реформ, не подкрепленных соответствующим содержанием. Без создания комплекса, в котором системообразующим фактором служит подготовка профессионалов

высокого класса, любые самые благие нововведения не будут действовать» [265, с. 217].

Две проблемы профессиональной подготовки духовиков, порожденные ЗУНовским образованием, несмотря на все попытки реформирования, сохраняются в музыкальных вузах по сегодняшний день в гипертрофированном виде: катастрофическая перегруженность образовательного процесса и принципиальная неготовность выпускников к реальной профессиональной деятельности [222, 272]. В 2021 году в Екатеринбурге состоялся VI Симфонический форум России, в программе которого были представлены результаты мониторинга деятельности симфонических оркестров, полученные Главным информационно-вычислительным центром Министерства культуры из 46 региональных оркестров. Результаты опроса 15-ти ведущих российских дирижеров выявили, что инструменталисты выходят из стен музыкальных училищ и консерваторий без должных навыков работы в оркестре, образование имеет перекос в сторону подготовки солистов. «Непрофессионализм выпускников проявляется в незнании оркестрового репертуара и слабом владении оркестровыми навыками, такими как чувство стиля и ансамбля, культура оркестрового звука, навыки коммуникации (внутри группы, с дирижером), чтение нот с листа, умение слышать оркестровую ткань и свою функцию в фактуре» [244].

Современные тенденции развития отечественного исполнительства на духовых инструментах связаны с поиском путей преодоления недостатков профессиональной подготовки, сохранившихся с советского периода, и восстановлением на международном уровне конкурентоспособности отечественных исполнителей. Избавиться от этого комплекса атавизмов советского музыкального образования было бы вполне под силу компетентностному подходу, если бы не недостаток той формы его реализации, который он сегодня приобрел – бессистемность комплекса компетенций, который лежит в основе реализуемых образовательных программ.

Приходится признать, что в профессиональном образовании духовиков ни

методологическая платформа системного подхода, ни компетентностный подход, сами по себе, в одиночку, пока не могут в полной мере решить проблему построения педагогической концепции, отвечающей задачам оперативного и адекватного реагирования на изменяющиеся условия социума. Системному подходу не хватает конкретики в определении целей и задач, а компетентностной модели не хватает системности. Добиться разумной достаточности формируемого комплекса компетенций на имеющейся к настоящему времени теоретической базе крайне сложно – где-то набор компетенций оказывается избыточным, где-то недостаточным. Следовательно, и эмерджентное свойство – компетентность, как результат формируемой системы компетенций, не может быть стабильным и гарантируемым. Сохраняется только внешняя атрибутика компетентностного подхода в виде терминов и понятий, а смысловое содержание реформы, направленной на повышение качества образования, теряется. Такой псевдо-компетентностный подход не только не в силах решить накопившиеся проблемы музыкального образования, но, наоборот, вопреки ожиданиям, обостряет их, низводя качество профессиональной подготовки музыкантов ниже советских стандартов.

Все это провоцирует неприятие профессиональным педагогическим сообществом духовиков новых образовательных тенденций и упорное стремление вернуться к старой – советской модели профессионального образования, ее ориентирам, идеологии и методологии. Затянувшийся переход от прежней практики профессионального образования исполнителей на духовых инструментах в новую парадигмальную реальность настоятельно требует провести ревизию целей и задач этой перестройки, вспомнить, на преодоление каких проблем был направлен переход от ЗУН парадигмы к компетентностному подходу, выявить причины того, что ожидаемые дивиденды от такой модернизации до сих пор не получены.

С переходом к новой парадигме образования на государственном уровне принят комплекс документов федерального уровня, призванных сформировать русло, в котором должны разрабатываться современные концепции образования и

соответствующие им образовательные программы, во всех видах профессионального образования в Российской Федерации. В них нашли отражение базовые для новой образовательной реальности явления и соответствующие им дефиниции – образовательный стандарт, профессиональный стандарт, компетентностная модель специалиста.

С принятия последнего варианта федеральных стандартов третьего поколения ФГОС 3++ констатируется всплеск научной активности, направленный на обсуждение задач сопряжения образовательных стандартов высшего образования с профессиональными стандартами – Д.В. Дементьев [167], С.А. Пилипенко и др. [329], В.А. Прохоров [340], В.С. Сенашенко [365], В.В. Сизикова и др. [370] и др. Исследования направлены на изучение проблем взаимосвязи высшего образования и сферы труда, гармонизации квалификаций выпускников вузов и работающих специалистов, выявление условий, способствующих созданию оптимального режима сопряжения образовательных и профессиональных стандартов.

Понятие **«профессиональный стандарт»** предполагает детализированную характеристику квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенных трудовых функций. Внедрение профстандартов в образование позволяет:

- устранить дисбаланс между требованиями рынка труда и уровнем подготовки специалистов;
- скоординировать взаимодействие между работодателями и вузами;
- сформировать перечень основных компетенций, которыми должны обладать выпускники учебных заведений профессионального образования.

В обновленной версии Федерального закона об образовании и сформированных на его основе ФГОС прорисовывается цепь взаимосвязанных сегментов, образующих стройный алгоритм формирования новых образовательных концепций. В настоящее время он выглядит следующим образом (Рисунок 5): работодатель (профессиональное сообщество) является активным участником процесса разработки спектра ориентиров для

образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов, необходимых рынку труда.

При формировании этих ориентиров должны быть учтены и сформулированы все потенциально возможные задачи профессиональной деятельности, которые выполняет квалифицированный специалист сегодня и, вероятно, будет выполнять в ближайшей перспективе. К решению всего этого комплекса задач должен быть подготовлен выпускник, успешно освоивший образовательную программу, т.е. специалист, в котором заинтересован работодатель.

Соответствующий комплекс личностных качеств, приобретенный обучающимся в процессе профессиональной подготовки, выражается в его готовности к решению задач профессиональной деятельности, или, другими словами, компетентности². В терминологии системного подхода компетентность есть ни что иное, как эмерджентное свойство системы, возникающее только в том случае, когда в ней представлены и функционально объединены все необходимые структурные элементы, т.е. компетенции. Отсутствие в наборе личностных качеств какого-либо элемента проявится в неспособности выпускника решать какую-то из задач, при этом системное свойство – готовность к профессиональной деятельности (компетентность), как исчерпывающая и достаточная характеристика – не возникнет. В этом случае говорят о недостаточной компетентности или низкой квалификации специалиста.

Так формируется виртуальный образ (модель) специалиста в конкретном виде профессиональной деятельности. Далее перечень задач профессиональной деятельности, соответствующий запросам работодателя, в актуальной образовательной парадигме преобразуется в комплекс компетенций – внешне заданных ориентиров, которыми должно руководствоваться образовательное учреждение при конструировании своих образовательных программ. Каждая компетенция связана с готовностью к решению определенного типа или типов

² Сопряжение понятий «готовность к профессиональной деятельности» и «компетентность» будет проанализировано далее в параграфе 3.2.



Рисунок 5 – Алгоритм разработки системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантова-духовиков

Комплекс личностных качеств, выражающихся в способности решать конкретные задачи профессиональной деятельности, фиксируются в **профессиональном стандарте** – государственном документе, устанавливающем единые требования для специалистов конкретного типа профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт, после его утверждения, закрепляется в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) как документе, регламентирующем разработку комплекса профессиональных компетенций при конструировании образовательных программ соответствующими образовательными учреждениями или Федеральными учебно-методическими объединениями (ФУМО). В идеальной схеме профессиональный стандарт становится базой для разработки компетентностной модели специалиста. Наш анализ показывает, что компетентностная модель специалиста и профессиональный стандарт разрабатываются на единой теоретико-методологической базе – всестороннем анализе задач профессиональной деятельности, по содержанию идентичны друг другу и могут разрабатываться как последовательно, так и параллельно. Более того, компетентностная модель может быть разработана вне утвержденного профессионального стандарта только на основе анализа профессиональной деятельности, что предусмотрено действующими ФГОС ВО версии 3++ [10, п. 3.5.]. В этом случае разработка профессионального стандарта может быть осуществлена на основе компетентностной модели, что и предлагается в нашем случае.

Основные профессиональные образовательные программы (ОПОП), разработанные на основе действующих ФГОС с учетом требований профессиональных стандартов, становятся основным ориентиром для организации образовательного процесса, в ходе которого должно проводиться регулярное и планомерное сличение промежуточных результатов обучения с его конечной целью – компетентностной моделью специалиста.

По окончании обучения выпускник проходит процедуру Государственной итоговой аттестации (ГИА), в процессе которой комиссия, включающая в себя представителей работодателей, проверяет соответствие сформированного

комплекса компетенций обучающегося той модели специалиста, на основе которой осуществлялась разработка образовательной программы. В случае, если такое соответствие подтверждено, комиссия фиксирует достижение выпускником образовательной программы уровня готовности, необходимого для интеграции в профессиональную деятельность. Заключение, сделанное аттестационной комиссией, становится официальным основанием для осуществления государственного юридического акта – присвоения квалификации. С момента присвоения квалификации выпускник образовательной программы становится для потенциального работодателя специалистом, способным выполнять весь спектр задач профессиональной деятельности в условиях производственного процесса, что позволяет рассматривать его в качестве претендента на замещение соответствующей вакантной должности.

В процессе итоговой аттестации выпускников представителями работодателя могут быть выявлены недостатки в образовательной программе, в случае, если какая-либо часть компетенций у выпускников недостаточно сформирована. Такая программа претерпевает модернизацию с учетом их замечаний и пожеланий. Также в процессе интеграции молодых специалистов в профессиональную деятельность могут обнаружиться несоответствия между компетентностной моделью и реальной производственной практикой, что ведет к пересмотру структуры модели специалиста и запускает цепь последовательных модернизаций на всех нижерасположенных уровнях конструкта (Рисунок 5). Эти механизмы позволяют образовательной программе быть мобильной и самонастраиваемой с учетом трансформаций рынка труда. Описанный алгоритм согласования целей и задач образовательного процесса между потенциальными работодателями и образовательными учреждениями выглядит вполне логичным, жизнеспособным и перспективным.

Двигаясь по такой логической траектории, отечественная система профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах могла бы в короткие сроки преодолеть те проблемы, о которых говорилось и писалось еще полвека тому назад. Однако профессиональный стандарт исполнителя на духовых

инструментах до сих пор не сформирован, а компетентностные модели, лежащие в основе реализуемых вузами программ профессионального образования духовников, не базируются на комплексных научных исследованиях той деятельности, к которой готовятся выпускники. Возникает парадоксальная ситуация: образовательный стандарт, регламентирующий содержание программы профессионального образования есть, а стандарта, закрепляющего основные признаки достижения результата реализации этой программы выпускниками, не существует.

Как уже говорилось выше, музыкальным вузам предоставлено право самим определять перечень профессиональных компетенций выпускников духовных кафедр «на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников» [10, п. 3.5]. Однако, ни одного из перечисленных в данном пункте ФГОС источников информации в научно-исследовательском сегменте нам обнаружить не удалось. Вузы формируют комплекс профессиональных компетенций духовников исходя из субъективных представлений о них специалиста по учебно-методической работе кафедры. Это порождает хаос в системе дидактических ориентиров, при котором сложно обеспечить стабильное качество профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах в отечественном образовательном пространстве.

Из представленной на Рисунке 5 схемы вырисовывается основополагающее положение модуля «работодатель» по отношению ко всей системе профессиональной подготовки духовников. В нем генерируется системный комплекс задач и трудовых функций, к решению которых готовится субъект деятельности – выпускник программы профессиональной подготовки. Данный комплекс определяет содержание образовательной программы, методы оценивания ее результативности и, в том числе, готовности выпускника к интеграции в конкретную профессиональную деятельность. Это принципиальным

образом меняет подход к исследованиям в сфере профессионального образования духовиков: на смену анализу профессионально важных личностных свойств субъекта деятельности должны прийти исследования самой профессиональной исполнительской деятельности духовиков, ее целей, задач, условий осуществления, признаков готовности субъекта деятельности к интеграции в нее и пр.

До настоящего времени такие исследования не проводились. Следовательно, нет оснований говорить о существовании педагогической концепции компетентностно-ориентированного профессионального образования исполнителей на духовых инструментах, поскольку главный – системообразующий ее элемент пока не разработан. Существующую в данный момент образовательную практику можно обозначить именно как псевдо-компетентностный подход к профессиональной подготовке духовиков, в котором задачи и функции реальной профессиональной деятельности не являются детерминантами тех компетенций, которые должны формироваться в процессе профессиональной подготовки. Напротив, комплекс компетенций, лежащих в основе реализуемых образовательных программ, конвертирует старые образовательные ориентиры в новую терминологию, не принося с собой никакой реальной смены содержания образовательного процесса.

Без детального анализа профессиональной деятельности духовиков, ее дифференциации на разные виды, формы, условия осуществления, невозможно определить тот спектр задач и функций, который должен найти свое воплощение в компетентностной модели специалиста, определяющей содержание программ профессиональной подготовки. Любая попытка сформировать компетентностную модель без анализа специфических особенностей профессиональной деятельности обречена на неудачу.

Прежде всего, важно определить какой вид профессиональной деятельности является прогнозируемым для выпускника образовательной программы, и кто является его потенциальным работодателем?

Существует три основных вида профессиональной исполнительской

самореализации для музыканта-духовика – сольная, ансамблевая и оркестровая. В действующих программах профессиональной подготовки все три вида исполнительской деятельности духовика объединены вместе и подготовка к ним задекларирована как конечная цель. Такая практика объединения подготовки к трем разным видам деятельности в одном учебном плане подвергалась критике еще во времена СССР. Сегодня тенденции дальнейшего развития профессиональной подготовки духовиков, очевидно, должны быть связаны с дифференциацией и детальным исследованием специфических особенностей каждого из видов профессиональной деятельности исполнителей на духовых инструментах.

Сольное исполнительство подразумевает особо высокий уровень владения исполнительской техникой, в том числе такими исполнительскими приемами, которые за пределами сольной практики не используются. Как правило, успешная сольная карьера связана с достижением высокого уровня виртуозности, который недоступен большинству исполнителей, и обладает самостоятельной ценностью. Профессиональная подготовка, если она ориентирована на будущего солиста-концертанта, предполагает углубленное изучение обширного сольного репертуара по конкретной исполнительской специальности и овладение им на уровне, необходимом для сольной исполнительской деятельности. Помимо этого, сольное исполнительство связано с авторской интерпретацией музыкальных произведений, подразумевающей способность правильно расшифровывать художественно-образное содержание исполняемой музыки и формировать собственную трактовку исполняемого музыкального материала.

Успех в сольном исполнительстве не обеспечивается только высоким уровнем техники или глубокими искусствоведческими знаниями. Для сольного исполнителя чрезвычайно важно найти «свое лицо», собственный уникальный и узнаваемый исполнительский почерк. Данная деятельность не подразумевает шаблонности в решении исполнительских задач, но, напротив, предоставляет исполнителю широкое поле для творческих поисков и экспериментов. Исполнения одного и того же сольного произведения несколькими

концертирующими исполнителями-солистами могут различаться весьма существенно по темпо-ритмическим, штриховым, интонационно-выразительным средствам, которыми пользуется музыкант в процессе интерпретации музыкального сочинения. Копирование чужих интерпретаторских решений обычно не ведет к успеху в сольном исполнительстве, поскольку не несет в себе какой-либо содержательной новизны для восприятия публикой.

Параллельно с задачами художественно-интерпретаторского спектра перед солистом, стоят задачи самопрезентационные – способность находить контакт с публикой средствами вербального и визуального поля. Ну и, наконец, как указывает Д.К. Кирнарская «желанный для каждого музыканта карьерный взлет требует таланта огромного масштаба и столь же высокой квалификации в продвижении и менеджменте» [222, с. 5].

Таким образом, главными отличительными чертами сольного исполнительства на духовых инструментах является индивидуальное музыкальное интерпретаторство и прямой контакт с публикой в условиях концертного выступления. Сольный исполнитель свободен в выборе репертуара, определении художественных целей и средств их достижения. По большому счету только этот вид музыкально-исполнительской деятельности можно в полной мере считать художественно-творческим.

В современных условиях сольное исполнительство на духовых инструментах в нашей стране большой популярностью не пользуется. Процент духовиков, успешно трудоустроившихся в этой нише, настолько мал, что может быть скорее отнесен к категории «исключения», чем свидетельствовать о существующем устойчивом спросе на профессионалов данного типа. Еще в 80-х годах прошлого столетия на отсутствие реального спроса на сольных исполнителей указывали авторитетные представители духовой музыки. Однако, как в те времена, так и сейчас большинство обучающихся по духовым специальностям грезят мировой славой великих отечественных духовиков – В. Буяновского, Т. Докшицера, А. Корнеева, А. Скобелева, С. Накарякова и др.

Ансамблевое исполнительство отличается от сольного значительно большей

степенью исполнительской дисциплины. Те темпо-ритмические, штриховые, интонационные отклонения, которые может себе позволить солист, в ансамблевом исполнительстве недопустимы. Они разрушают саму идею ансамблевости, превращая совместное исполнительство в подобие творчества известных крыловских персонажей. В ансамбле на передний план выходит синхронность и единообразие – тембровое, штриховое, ритмическое. Солирующая функция исполнителя в условиях камерного ансамбля частично сохраняется, поскольку участники ансамбля периодически выступают то в роли солиста, исполняющего мелодические линии, то в роли аккомпаниатора. Однако вместо индивидуального интерпретаторского творчества в ансамбле возникает феномен коллективной интерпретации музыкального произведения. Это особый вид исполнительства, в котором каждый из участников ансамбля вносит свой интерпретаторский вклад в общий художественный результат и сохраняет за собой, хоть и частичную, но все же интерпретаторскую функцию.

В ансамбле перед духовиком встают специфические задачи, которые не преобладают в сольной исполнительской практике. Это постоянный слуховой контроль за действиями других участников ансамбля и корректировка своих исполнительских действий в контексте возникающей акустической реальности для достижения общего звукового результата. В ансамблевом духовом исполнительстве неряшливость в исполнении ритмических фигур, звуковысотном интонировании, определении необходимой громкости звучания своей партии, исполнении штрихов проявляются намного ярче, чем в сольном.

Достижение общего интерпретаторского результата предполагает единообразное понимание и принятие интерпретационного замысла всеми участниками ансамбля, что нередко провоцирует конфликтные ситуации. Феномен коллективной интерпретации музыкального произведения формирует специфическое проблемное поле, связанное с коммуникативными компетенциями участников ансамбля, в которое практически никогда не попадает солирующий исполнитель, всегда сохраняющий за собой право единолично принимать интерпретаторские решения.

Подготовка ансамблевых исполнителей подразумевает изучение ансамблевого репертуара, который представляет собой довольно внушительный объем партитур. Профессор Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского В.В. Березин, много лет посвятивший работе с камерными духовыми ансамблями, считает, что: «концертирующих духовых квинтетов в нашей стране очень мало, и их деятельность нерегулярна. То есть видимой карьерной мотивации для занятий квинтетом в России у студентов очень немного» [66, с. 138]. Примеров успешной профессиональной деятельности духовых ансамблей найти еще труднее, чем примеры успешной карьеры солирующего духовика. За исключением нескольких успешно выступающих квартетов саксофонистов да нескольких медных и деревянных квинтетов, участники которых совмещают ансамблевую деятельность с работой в профессиональных оркестровых коллективах, ансамблевое духовое исполнительство, так же, как и сольное, носит скорее характер любительского, ориентированного на удовлетворение потребности в творческом самовыражении самих музыкантов ансамбля.

Оркестровое исполнительство на духовых инструментах является видом профессиональной деятельности, в целом кардинально отличающимся от ансамблевого и сольного. В первую очередь, это связано с принципиально иным позиционированием оркестрового музыканта по отношению к феномену интерпретации музыкального произведения. Очевидно, что любое исполнение музыкального материала, каким бы он не был, связано с его интерпретацией исполнителем. Невозможно исполнить музыкальный материал, не интерпретируя его. Даже отказ от интерпретации сам по себе является интерпретацией. Однако в оркестровом исполнительстве функция интерпретатора музыкального произведения традиционно узурпирована дирижером. Он является автором интерпретации. По словам дирижера К. Кондрашина «если же предложенное оркестром отличается от того, что вы себе нафантазировали, и вы с этим миритесь, вы уже не хозяин интерпретации. Вам надо заставить оркестр играть в тех тембрах, которые вы себе представляли» [235]. Возникает парадоксальная

ситуация – оркестровый дирижер является автором интерпретации, но при этом сам не издает ни единого звука. Музыкант, который является исполнителем музыкального материала, не является его интерпретатором, хотя именно он осуществляет вторжение в акустическое пространство и обеспечивает достижение в нем звуковых результатов.

В идеальной схеме взаимодействия между дирижером и оркестрантом последний только транслирует интерпретаторский замысел маэстро, сам не являясь автором данной интерпретации. Это обуславливает существенные отличия оркестрового исполнительства на духовых инструментах от сольного и ансамблевого: если в сольном трансляция чужих интерпретаций является негативным фактором, существенно снижающим шансы на успешность, то в оркестровом – именно такой тип исполнительства, транслирующий чужие интерпретационные решения или воспроизведение музыкального материала по некоему единому образцу, становится наиболее важным аспектом. При том, что все виды музыкально-исполнительской деятельности традиционно относят к творческим профессиям, возникает вопрос, можно ли в полной мере считать данный вид профессиональной деятельности художественно-творческим в общепринятом понимании этого термина?

Спектр технических возможностей оркестрового исполнителя должен быть таков, чтобы обеспечивать разные, порой технологически предельно сложные интерпретаторские замыслы дирижеров. Если солист выбирает средства художественной выразительности исходя из своих исполнительских возможностей, то оркестровый музыкант обязан предоставить дирижеру предельно широкий спектр «исполнительских услуг». Стоит отметить, что технические трудности, встречающиеся в оркестровых партиях духовых инструментов, подчас превосходят трудности и сольных, и ансамблевых партий. Это выводит «владение исполнительским ремеслом» в доминанту профессиональной подготовки оркестрового музыканта, отодвигая на второй план обучение его интерпретаторскому творчеству.

Оркестровые партии духовых инструментов, как в симфоническом, так и в

духовом оркестре, чаще всего не представляют собой объект для интерпретаторского творчества в том виде, в котором его принято понимать в контексте сольной исполнительской практики. Особой функцией оркестрового духовика является ритмо-гармоническая, в которой главными качественными характеристиками являются звуковысотное интонирование при интеграции в аккорды и интервалы, единообразие исполнительских штрихов в оркестровой группе, точное исполнение ритмических фигур, обеспечивающее синхронность ритмических вертикалей, нахождение правильного динамического баланса. При этом все акустические характеристики исполняемых партий диктуются интерпретаторским замыслом дирижера, чьи указания оркестровый музыкант обязан неукоснительно соблюдать. В отличие от сольного исполнителя, у оркестранта нет прямого контакта с публикой. Слушатель, как правило, индивидуализирует только дирижера оркестра, сам же оркестр воспринимает как единое целое, не выделяя в нем отдельных исполнителей.

Современные тенденции дальнейшего развития профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах в России должны быть связаны с дифференциацией трех основных видов их исполнительской деятельности – сольной, ансамблевой и оркестровой, на уровне реализуемых образовательных программ. Анализ показывает существенные различия в задачах этих видов исполнительской самореализации духовиков и условиях, в которых они осуществляются. Эти различия позволяют говорить даже о явном антагонизме между задачами сольного и оркестрового исполнительства на духовых инструментах: в сольном ключевым условием успешности является самобытность, неординарность исполнительского почерка музыканта; в оркестре попытка творческой индивидуализации отдельного исполнителя часто может приводить к существенной потере качества конечного результата совместной исполнительской деятельности. Эти противоречия становятся поводом для рассмотрения программы профессиональной подготовки духовиков как процесса, который должен быть ориентирован на какой-то один, доминирующий внутри этой программы, вид профессиональной деятельности. По такой траектории

развивались программы профессиональной подготовки духовиков в ряде стран, где этот вид исполнительского искусства на сегодняшний день достиг высочайшего уровня. Наша же попытка объединить в рамках одной образовательной концепции подготовку к трем разным видам исполнительской деятельности, во многом антагонистичных друг другу, на практике оборачивается неготовностью выпускников ни к одному из них.

Сопоставляя практику профессиональной подготовки оркестровых духовиков с программами профессиональной подготовки исполнителей из других видов коллективного творчества, можно обнаружить, что подготовка, к примеру, хоровых певцов всегда была дифференцирована от образовательных программ академических вокалистов. Специфика деятельности певцов в хоре и в условиях сольного исполнительства настолько различна, что вопрос об объединении их в общую программу профессиональной подготовки никогда всерьез не рассматривался. Специфические различия между сольным и коллективным исполнительством на духовых инструментах до сих пор не стали поводом для разграничения программ их профессиональной подготовки в отечественной образовательной практике.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что существующие программы профессионального образования духовиков, построенные на основе доминирования обучения сольному исполнительству, не учитывают реалии рынка труда, на котором сольные и ансамблевые исполнители на большинстве духовых инструментов реальным спросом пока не пользуются. В отличие от этого сфера оркестрового исполнительства не только постоянно нуждается в квалифицированных духовиках, но и обнаруживает острый дефицит на специалистов этого профиля, особенно по «редким» исполнительским специальностям – гобой, фагот, валторна, эуфониум. Такая реальность требует пересмотра реализуемых сегодня программ профессиональной подготовки духовиков в сторону их большей ориентированности на реальный спрос в конкретных сегментах исполнительской деятельности. В этой связи немаловажную роль в дальнейшем развитии духового исполнительства

приобретает дифференциация задач профессиональной подготовки исполнителей на разных духовых инструментах в контексте перспективных для них видов профессиональной деятельности.

Важно понимать, что духовое исполнительство – это единое, но не однородное явление, в нем представлены десять исполнительских специальностей – пять деревянных: флейта, гобой, кларнет, саксофон, фагот; и пять медных: труба, валторна, баритон (эуфониум), тромбон, туба. У каждой исполнительской специальности обнаруживаются свои специфические перспективы для профессиональной самореализации. Так, более-менее уверенный выход на сольную исполнительскую практику имеют саксофон и флейта. Остальные духовые исполнительские специальности в этой нише у нас сегодня практически не представлены. Труба, тромбон и саксофон имеют традиционный выход на исполнительство в составе эстрадных и джазовых коллективов, где пока не востребованы гобой, валторна, фагот, туба и пр. При этом оркестровая исполнительская деятельность, в которой традиционно трудоустраивается подавляющее большинство исполнителей на духовых инструментах, не является перспективной для исполнителей на саксофоне, который не входит в традиционный состав симфонического оркестра и появляется там эпизодически, для исполнения ограниченного количества партитур, в которых есть партия саксофона. Баритон и эуфониум тоже не имеют перспектив трудоустройства в симфонических оркестрах, где партий для этих инструментов еще меньше, чем для саксофона. Зато в духовых оркестрах на них всегда существует повышенный спрос. Следовательно, для представителей некоторых духовых специальностей перспектива сольной самореализации более вероятна, и требует прохождения соответствующей программы профессиональной подготовки. Однако для большинства духовиков именно работа в оркестровых коллективах является наиболее вероятной, что настоятельно требует первоочередного построения педагогической концепции профессиональной подготовки, ориентированной именно на этот сегмент духового искусства.

Выводы по параграфу 2.2

Анализ сложившейся в отечественном профессиональном образовании духовников ситуации позволяет сформулировать базовые положения инновационной педагогической концепции, построенной на основе синтеза положений системного и компетентностного подходов в русле всестороннего анализа реалий профессиональной деятельности выпускников духовых кафедр отечественных вузов:

1. Ведущим видом профессиональной деятельности исполнителей на оркестровых духовых инструментах является работа в оркестровых коллективах. Подготовка к этому виду деятельности должна рассматриваться как приоритетная при разработке программ профессионального образования духовиков.

2. Между тремя видами исполнительской деятельности – сольной, ансамблевой и оркестровой, обнаруживаются существенные содержательные различия, не позволяющие эффективно реализовывать подготовку к ним в контексте освоения единой образовательной программы. Требуется дифференциация программ профессиональной подготовки духовиков в контексте прогнозируемой профессиональной деятельности выпускника на сольную, ансамблевую и оркестровую.

3. Изменение дидактических ориентиров образовательных программ влечет за собой пересмотр реализуемых педагогических моделей процесса профессиональной подготовки, который, в свою очередь, не может быть построен вне образа результата – компетентностной модели специалиста.

4. Задачи модернизации профессионального образования духовиков в русле компетентностного подхода, требуют углубленного исследования профессиональной деятельности духовиков с позиций системного и компетентностного подходов, что позволит сформировать системную компетентностную модель, перекрывающую весь спектр задач исполнительского процесса в оркестровом коллективе и обеспечивающую возникновение феномена «компетентность» у выпускника образовательной программы как эмерджентного

свойства системы компетенций, сформированных на основе анализа специфики профессиональной деятельности.

2.3. Педагогическая модель процесса формирования исполнительской компетентности у студентов, обучающихся на духовых инструментах

Моделирование является универсальным методом научного познания. Проектируемые в педагогических исследованиях модели связаны с основными категориями данной науки – образование, обучение, воспитание. Теория функциональных систем, разработанная П.К. Анохиным, в исследованиях профессионального образования нередко становится методологической базой моделирования элементов образовательных систем. В статье «Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем» П.К. Анохин пишет о том, что если к его результатам в области физиологии «прибавить использование теории функциональных систем педагогами, медиками, музыкантами и многими другими специалистами, то можно достаточно твёрдо утверждать, что в общей теории функциональных систем были найдены универсальные черты функционирования, изоморфные для огромного количества объектов, относящихся к различным классам объектов» [32, с 104]. Теоретико-методологическое сопряжение теории функциональных систем П.К. Анохина и теории педагогических систем Н.В. Кузьминой позволяет ввести в классификацию педагогических систем профессионального образования понятие «педагогическая система обеспечения качества» [246, с.75].

Процесс формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков может рассматриваться как частный случай педагогической функциональной системы, направленной на повышение качества профессионального образования. Архитектоника функциональных систем любого уровня включает результат деятельности как системообразующий фактор, на достижение которого направлены последовательно развёртывающиеся этапы его достижения, включающие цель, содержание и технологию образовательного

процесса, ожидаемые результаты, оценка параметров достигаемых результатов.

В нашем исследовании целью функционирования образовательной системы является подготовка духовика к работе в профессиональных оркестрах, а его результатом – сформированность исполнительской компетентности, обеспечивающей полноценное участие музыканта в исполнительском процессе оркестра. Акцептор действия по формированию исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков включает:

- афферентный синтез, предполагающий получение информации о начальном состоянии изучаемой функциональной системы;
- технологию профессиональной подготовки в виде педагогической модели процесса формирования исполнительской компетентности, основанную на выстраивании устойчивой системы междисциплинарных связей и изменении доминант в структуре комплекса исполнительских дисциплин «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс»;
- ожидаемый результат профессиональной подготовки как системную компетентностную модель функциональных компетенций;
- обратную афферентацию в виде обратной связи при дифференцированной диагностике, измерении и оценке параметров достижения запланированных результатов обучающимися.

Историк в области духового исполнительства Р.А. Маслов отмечает, что первоначально «целевой задачей классов духовых инструментов дореволюционной консерватории все-таки была подготовка, в первую очередь, отнюдь не солистов-концертантов, а высококвалифицированных оркестровых исполнителей» [288]. Оркестровая работа и сейчас является наиболее массовым видом профессиональной исполнительской деятельности духовиков – в ней задействовано наибольшее количество этих специалистов. И.Б. Лифановский отмечал: «...с первой изданной на духовом инструменте ноты и педагог, и ученик знают, чем будет заниматься в случае успешного обучения духовик всю свою жизнь до пенсии – он будет играть в оркестре <...> но с первой ноты в музыкальной школе и до госэкзамена в консерватории мы учим его

исключительно сольному, виртуозному концертантству, а существующие в учебных планах ансамбль, оркестр – чисто формальные предметы, лишь отнимающие время. Т.е. вся наша система преподавания, вся методика, учебные планы, установки направлены на обучение солиста-виртуоза, что само по себе неплохо, если отвлечься от того, что наш ученик будет всю жизнь заниматься совсем другим делом. И в этом заключается наша главная ошибка» [272]. Спустя почти 40 лет проблему несоответствия программ профессиональной подготовки выпускников музыкальных вузов реалиям их будущей профессиональной деятельности фиксирует профессор Российской академии музыки им. Гнесиных Д.К. Кирнарская: «Классическая музыка весьма наглядно иллюстрирует различия между требованиями рынка и существующей десятилетиями образовательной практикой. Отвлекаясь от подробностей, можно сказать, что эта практика нацелена на подготовку солистов-инструменталистов <...>. При этом в действительности существует очень мало возможностей влиться в музыкальную элиту...» [222]. Таким образом, можно констатировать, что на протяжении уже как минимум 4-х десятилетий ведутся дискуссии о том, как перестроить отечественную практику профессиональной подготовки духовиков, перенаправив ее в иное русло. Однако сделать это до сих пор не удалось, профессиональная подготовка исполнителей на духовых инструментах со времен И.Б. Лифановского не претерпела каких-либо существенных трансформаций.

Традиционно процесс профессиональной подготовки исполнителя на духовом инструменте в отечественных музыкальных учебных заведениях на всех этапах обучения, начиная с музыкальной школы и заканчивая программами высшего образования, осуществляется в рамках трех основных специальных исполнительских дисциплин: «Специальный инструмент» («Специальность»), «Ансамбль», «Оркестр» («Оркестровый класс»). В современных условиях дисциплины эти внутри образовательной программы достаточно автономны, междисциплинарные связи между ними если и есть, то формальные и неустойчивые. Логика построения образовательного процесса предполагает, что каждая дисциплина создает условия для реализации художественно-творческих

потенциалов личности обучающегося в условиях отдельного вида исполнительской деятельности – сольного, ансамблевого и оркестрового. Как показано на Рисунок 6, процесс освоения основных исполнительских дисциплин направлен на подготовку выпускника к соответствующим этим дисциплинам конкретным видам исполнительской деятельности.



Рисунок 6 – Традиционная модель организации обучения духовиков, ориентированная на универсального исполнителя

По умолчанию предполагается, что, суммируясь по окончании профессиональной подготовки, накопленный багаж знаний, умений и навыков должен сформировать универсального специалиста, готового к творческой самореализации в любом из видов исполнительства – ансамблевом, оркестровом и сольном. Для выпускников программ специалитета сегодня предусмотрена соответствующая универсальная квалификационная характеристика – «концертный исполнитель» [7]. Подготовку к конкретным видам исполнительской деятельности могут усиливать дополнительные учебные дисциплины, носящие характер вспомогательных – «Чтение нот с листа и транспонирование», «Изучение оркестровых партий». Эти дисциплины должны дополнять процесс профессиональной подготовки, формируя способности решать некоторые отдельные исполнительские задачи профессиональной деятельности. Практика интеграции в образовательные программы таких вспомогательных

дисциплин пока не доказала свою эффективность и существует не во всех учебных заведениях.

Возвращаясь к традиционной схеме профессиональной подготовки отечественных духовиков в контексте освоения трех основных исполнительских дисциплин, стоит отметить, что только единицы обучающихся обладают потенциалом, дающим возможность одновременного успешного освоения образовательных программ, ориентированных на подготовку ко всем трем видам профессиональной деятельности. Подавляющее же большинство духовиков оказывается по окончании вуза неготовым ни к одному из них.

Исторический анализ показывает, что в настоящее время учебный процесс в образовательных учреждениях, где проходят профессиональную подготовку духовики, выглядит не так, как он был спроектирован изначально. На рубеже 60–70-х годов прошлого века направленность профессионального образования духовиков на подготовку квалифицированных оркестрантов постепенно трансформировалась в обучение исполнителей-солистов. Причина, как ни парадоксально это выглядит, кроется в успехах советской системы музыкального образования. Всесоюзный конкурс исполнителей на духовых инструментах в 1941 году, накануне Великой Отечественной войны, как отмечала газета «Советское искусство», показал высокий профессиональный уровень отечественных духовиков, демонстрировавших «музыкальность, виртуозное владение техникой, красивый звук, отличную фразировку, умение проникнуть в стиль и замысел исполняемых произведений» [цит. по 161, с. 11]. В послевоенный период отечественные исполнители имели неизменный успех уже на международном уровне. Советские духовики одерживали убедительные победы на международных конкурсах Всемирных фестивалей молодёжи и студентов в Праге (1947 г.), Будапеште (1949 г.), Берлине (1951 г.), Бухаресте (1953 г.), Варшаве (1955 г.), Москве (1957 г.), Вене (1959 г.), Хельсинки (1962 г.). В 1953 г. в Праге завоевали семь первых и одну вторую премии. На конкурсе «Пражская весна» в 1959 году первые премии получили сразу два валторниста – А. Дёмин и Б. Афанасьев (Москва): вторые премии – фаготисты В. Власенко (Москва) и

С. Красавин (Ленинград). Постепенно успешность отечественных духовиков стала определяться не по качеству работы в оркестре, а по достижениям в сольной практике, что и стало, по нашему мнению, основной причиной смещения ориентиров в профессиональной подготовке. «... проблема коренится не только в образовательных стандартах, но и в устаревших позициях педагогов: профессора порой препятствуют посещению студентами оркестра, считая это вредным, и имеют личный резон – зависимость зарплаты от количества лауреатских званий среди учеников» [244]. В системе образования эти тенденции проявились в пренебрежении к ансамблевым и оркестровым занятиям, которое сохраняется по сей день. Методика преподавания этих дисциплин перестала развиваться.

В силу указанных причин центральным, доминирующим элементом обучения духовиков стала рассматриваться дисциплина «Специальный инструмент» как наиболее удобная для раскрытия и развития художественно-творческих потенциалов личности обучающегося. Рисунок 7 наглядно демонстрирует, что в условиях, когда основной целью профессиональной подготовки духовика является раскрытие творческого потенциала на основе сольного исполнительства, «Специальный инструмент» начинает вытеснять дисциплины «Ансамбль» и «Оркестровый класс» на обочину образовательного процесса.

В рамках данного исследования был проведён онлайн опрос студентов духовых классов музыкальных СПО и вузов, в котором участвовали по случайной выборке 155 респондентов, представивших 24 региона РФ, 19 музыкальных учебных заведений, 10 духовых исполнительских специальностей (Приложение И, М). Ответы на вопрос о том, как проходили занятия в классе ансамбля на этапе обучения в музыкальной школе, дали картину, представленную на Рисунке 8, которая показывает, что у 34,3% респондентов занятия в классе ансамбля проходили (по их мнению) полноценно; у 30,7 % занятий ансамблем не было вообще; остальная часть респондентов свидетельствует о том, что целенаправленного развития специфических компетенций коллективного исполнительства в классе ансамбля не было – они либо занимались только

художественной стороной исполняемых произведений, либо работали по принципу «главное сыграть вместе от начала и до конца».



Рисунок 7 – Выпадение из единого вектора дисциплин коллективного исполнительства в условиях существующей ориентации на сольную исполнительскую практику

Когда Вы учились в музыкальной школе, как проходили занятия в классе ансамбля?



Рисунок 8 – Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 34)

В учреждениях СПО ситуация ненамного лучше (Рисунок 9) – только у половины респондентов – 53% (по их мнению) ансамблевые занятия проходили полноценно; 7,8% были лишены возможности играть в ансамбле; 13,9% считают, что их занятия были формальными; 25,3% занимались в ансамбле исключительно задачами интерпретаторского плана.

Когда Вы учились в СПО, как проходили занятия в классе ансамбля?

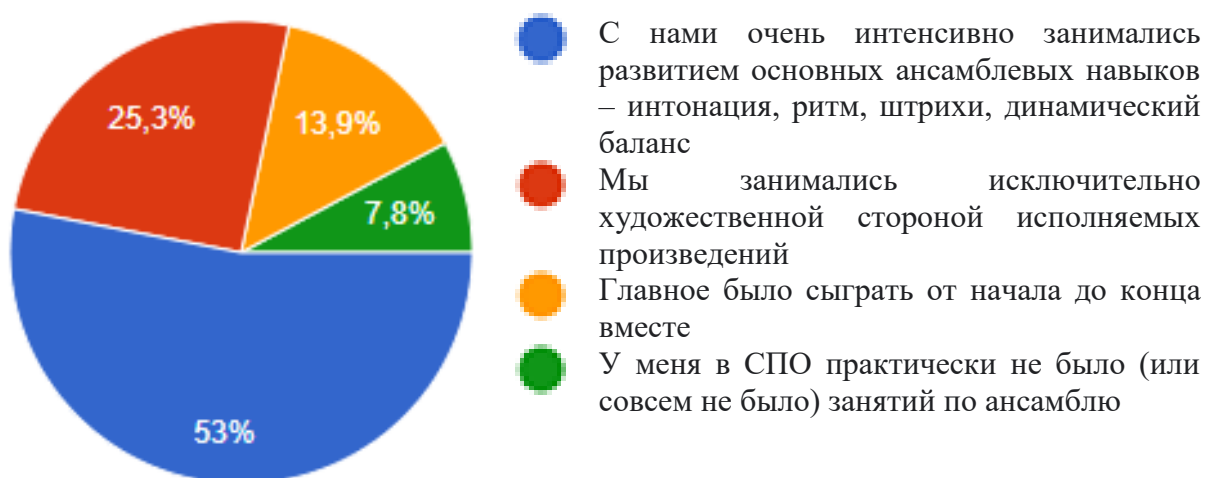


Рисунок 9 – Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 41)

Похожая картина складывается и в отношении «Оркестрового класса». В период обучения в музыкальной школе (Рисунок 10): 21,1% респондентов были лишены возможности играть в оркестре; у 6% занятия оркестром проходили формально; 37,3% опрошенных свидетельствуют о том, что занятия оркестрового класса осуществлялись исключительно в форме подготовки к концертному выступлению; только 35,5% считают, что в период обучения в музыкальной школе занимались оркестровым классом всерьез.

Как проходили у Вас в школе занятия оркестрового класса?



Рисунок 10 – Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 35)

В учреждениях СПО (Рисунок 11) оркестровый класс есть у всех обучающихся. Однако только половина опрошенных – 48,8% утверждают, что в оркестровом классе велась работа по качественной подготовке студентов к этому виду исполнительства; у 47% оркестровые занятия подразумевали реализацию компетентностной базы, накопленной в классе «Специального инструмента» в условиях подготовки концертных программ; 4,2% считают, что занятия оркестра были формальными.

Как у Вас в музыкальном училище проходили занятия в оркестровом классе?



Рисунок 11 – Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 42)

Цель учебных занятий в классах ансамбля и оркестра до конца не ясна ни студентам, ни даже преподавателям. Как правило, учебный процесс в этих классах сводится к имитации профессиональной исполнительской деятельности – подготовке и исполнению концертных программ и носит скорее характер трудовой повинности. Имеет место устоявшаяся подмена одних понятий другими – под занятиями «Оркестровый класс» понимается оркестровая репетиция, что принципиально неверно. Цель репетиции – постановка концертного номера. При этом приращение компетентностного потенциала оркестрантов, если и происходит, то является своего рода побочным продуктом. На учебных же занятиях, в том числе и оркестровых, доминирующей задачей должно быть формирование полного комплекса исполнительских компетенций обучающихся, а музыкальные произведения выступают, наряду с гаммами и упражнениями, учебно-методическим материалом и средством диагностики уровня сформированности компетенций. Публичное выступление студенческого оркестра является интерактивным тренингом и средством мониторинга компетентностных достижений обучающихся.

Современная отечественная программа профессиональной подготовки духовника ориентирована на сольное исполнительство, которое считается наиболее сложным видом профессиональной деятельности, требующим самого высокого уровня исполнительской компетентности и художественно-творческого

потенциала. Предполагается, что сольный исполнитель априори обладает всеми компетенциями, необходимыми для ансамблевого и оркестрового исполнительства, и выпускник, успешно отыгравший сольную программу на государственной аттестации, полностью готов к работе в оркестре и ансамбле. Практика показывает ошибочность этой установки: «...окончивший консерваторию виртуоз приходит в оркестр <...>, и выясняется, что он ничего не умеет делать, т. к. ему нужно много лет учиться играть в оркестре, и это просто совсем другая профессия» [272].

Как видно на Рисунке 12, между основными исполнительскими дисциплинами сегодня нет устойчивой двусторонней связи.

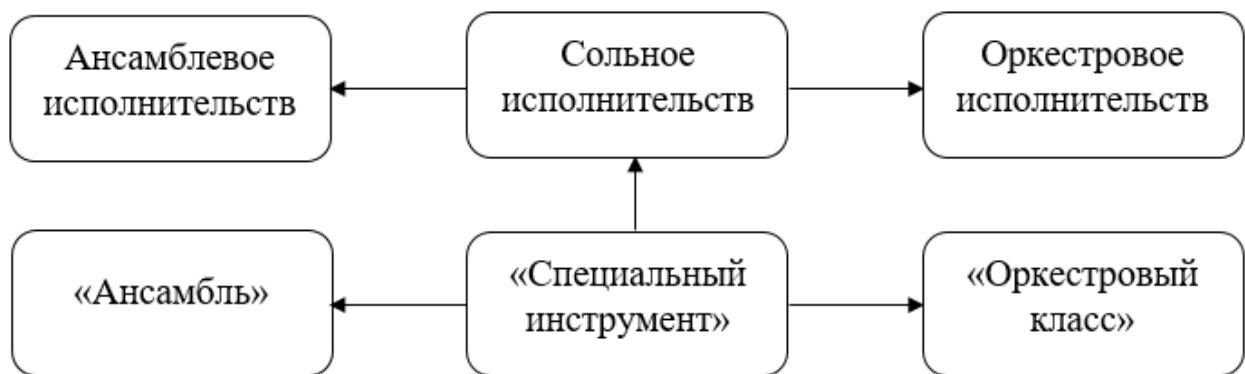


Рисунок 12 – Отсутствие двусторонней связи между тремя исполнительскими дисциплинами в условиях ориентации профессиональной подготовки на доминирование сольного исполнительства

В период обучения духовик только реализует в классах оркестра и ансамбля свой сольный компетентностный багаж, накопленный в классе «Специального инструмента», не приобретая нового комплекса специ

фических компетенций. По окончании обучения выпускник продолжает быть солистом, интегрированным в оркестр, оставаясь, в лучшем случае, «яркой индивидуальностью», но не «командным игроком».

«Головокружение от успехов» в сольном исполнительстве отечественных духовиков привело к существенным деформациям в классе «Специального инструмента», а следом и в классе «Ансамбля», и «Оркестровом классе». Взамен скрупулезному решению задач формирования исполнительского аппарата, целенаправленному и системному овладению исполнительской техникой пришла

гонка за концертно-конкурсной активностью обучающихся, требующая, в первую очередь, решения задач художественной интерпретации. Утратилась изначальная логика построения профессионального образования музыканта-инструменталиста, в которой проявление художественно-творческих потенциалов личности в исполнительском процессе возможно только на основе имеющихся исполнительских компетенций.

По результатам опроса студентов получены следующие данные о том, как проходили занятия по специальности в музыкальных школах (Рисунок 13) и учреждениях СПО (Рисунок 14). 57,2 % выпускников музыкальных школ и 42,8% выпускников музыкальных СПО свидетельствуют о тотальном доминировании в классе дисциплины «Специальный инструмент» вопросов интерпретации над задачами постановки исполнительского аппарата, изучением техники игры на инструменте и развитием индивидуальной исполнительской техники.

1. Как строились Ваши занятия в классе специального инструмента?

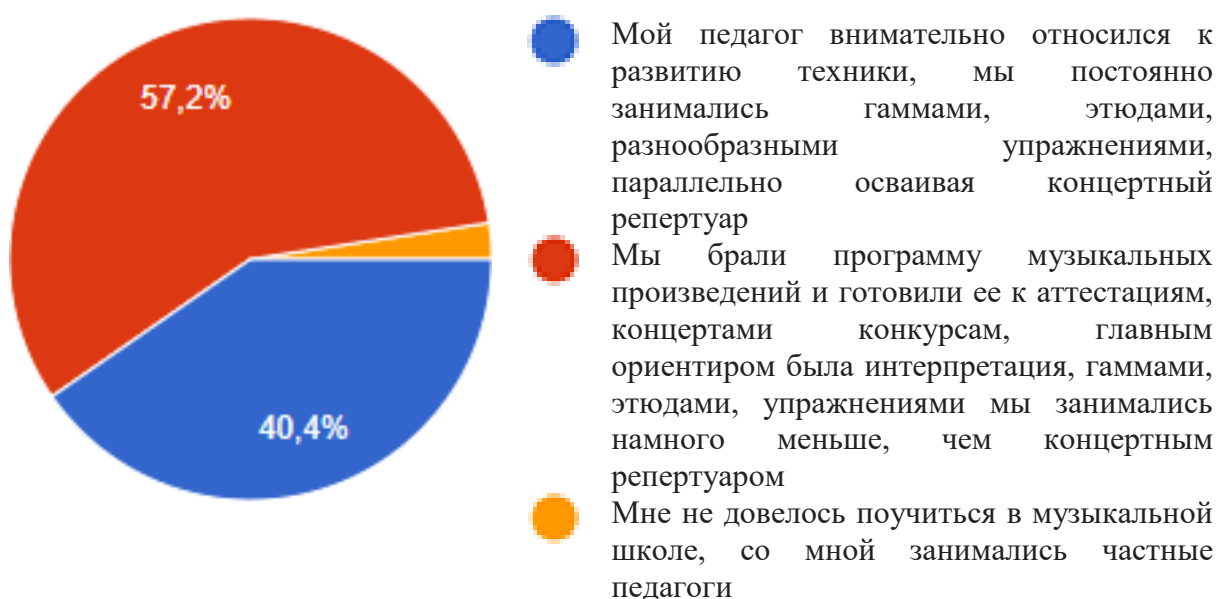


Рисунок 13 – Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 32)

2. Как строились Ваши занятия в классе специального инструмента?



Рисунок 14 – Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 39)

Неверное целеполагание в системе профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах вывело в доминанту образовательного процесса на всех его этапах дисциплину «Специальный инструмент», содержание которой только косвенно связано с реалиями будущей профессиональной деятельности подавляющего большинства выпускников духовых кафедр отечественных музыкальных вузов и учреждений СПО. По этой же причине дисциплины, содержание которых должно быть направлено на формирование именно тех компетенций, которые критически важны для высокоэффективной профессиональной деятельности – «Ансамбль» и «Оркестровый класс», остались как бы в стороне от основного вектора образовательных программ и реализуются сегодня на правах факультативов, несколько расширяющих спектр представлений обучающегося о возможностях профессиональной самореализации. Даже там, где студенты исправно посещают оркестровые и ансамблевые занятия, содержание этих дисциплин продолжает вектор развития сольных исполнительских навыков, лишь дополняя занятия по специальности.

Как показывает практика, целый ряд компетенций, необходимых для качественного выполнения трудовых функций в ансамбле и оркестре, не может эффективно формироваться в условиях сольного исполнительства. Для

коллективного музицирования принципиально важно овладеть навыком контроля за актуальной акустической реальностью, научиться слышать партнеров и правильно согласовывать свои действия с ними. Значит, систему этих компетенций необходимо целенаправленно формировать на основе особого комплекса слухо-двигательных навыков, связанных со звуковысотным интонированием, корректировкой тембра и динамики звучания, синхронизации ритмических фигур и вертикалей, воспроизведением штрихов и т.п. Помимо того, что компетенции, формируемые в условиях коллективного музицирования, критически важны для профессиональной ансамблевой и оркестровой деятельности, они проявляются и в сольном исполнительстве, где их отсутствие очень хорошо слышно квалифицированному уху. Снижение «нашего лауреатского показателя» в сольном исполнительстве [272], очевидно, объясняется, кроме всего прочего, несформированностью тех компетенций, основы которых закладываются в процессе квалифицированного совместного музицирования в ансамбле и оркестре.

Существующая практика реализации основных исполнительских дисциплин настоятельно требует перенастройки, перераспределения акцентов и изменения векторов направленности самой образовательной программы. Принимая во внимание тот факт, что профессиональное оркестровое исполнительство является наиболее вероятной нишей для трудоустройства выпускника духовой кафедры, целью программы профессиональной подготовки не может быть сольный исполнитель. Ансамблевый и сольный виды трудовой деятельности должны рассматриваться как сферы, расширяющие спектр профессиональной и творческой самореализации для тех немногих духовиков, кто обладает необходимым для этого компетентностным и художественно-творческим потенциалом. Логика компетентностно-ориентированной профессиональной подготовки подсказывает иную траекторию развития исполнительской компетентности духовиков, в которой приоритетной целью должен быть компетентный оркестровый музыкант. В этом случае «Специальный инструмент» становится дисциплиной, в рамках которой осуществляется формирование

базовых основ исполнительской компетентности, в первую очередь ее операционно-технического сегмента. Однако содержание ее должно быть скорректировано и перенаправлено на создание оптимальных условий для формирования комплекса специальных исполнительских компетенций, необходимых для коллективного музицирования. Содержание дисциплин «Ансамбль» и «Оркестровый класс» также должно быть изменено.

В такой педагогической концепции алгоритм последовательного, поэтапного и системного накопления обучающимся компетентностного потенциала будет выглядеть принципиально иначе:

- накопление базовых исполнительских компетенций осуществляется в классе «Специального инструмента». Здесь под контролем профильного педагога-исполнителя формируется комплекс операционно-технических компетенций (исполнительской техники). Этот комплекс не может успешно формироваться ни в одной другой дисциплине;

- операционно-техническая база становится основой для интеграции обучающегося в класс ансамбля, где должен формироваться комплекс компетенций коллективного исполнительства, связанный, в первую очередь, с развитием навыков слухового контроля за акустической реальностью. Здесь же осуществляется мониторинг и выявление проблем операционно-технического поля, решение которых необходимо делегировать обратно – в класс «Специального инструмента».

- правильно организованное обучение в классе «Ансамбль» позволит обучающемуся уверенно выполнять свои исполнительские функции в «Оркестровом классе», где комплекс исполнительских компетенций также диагностируется и развивается. В свою очередь, в случае выявления в оркестровом классе проблемных зон в комплексе исполнительских компетенций обучающегося, в классы «Ансамбля» и «Специального инструмента» поступают соответствующие задачи, акцентирующие внимание педагогов на развитие отстающих исполнительских компетенций (Рисунок 15).

«Ферментация» комплекса компетенций в единое системное

новообразование – исполнительскую компетентность, проявляющуюся в готовности к успешной интеграции в профессиональную деятельность, происходит в условиях исполнительских практик. В них также осуществляется мониторинг уровня готовности обучающегося к решению всего спектра задач профессиональной деятельности и, в случае необходимости, формулируются задачи для педагогов по основным исполнительским дисциплинам.



Рисунок 15 – Педагогическая модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в логике компетентностного подхода

При таком подходе процесс накопления студентами исполнительских компетенций происходит системно и последовательно в условиях постоянных и устойчивых междисциплинарных связей между тремя исполнительскими дисциплинами и исполнительской практикой. Дисциплина «Ансамбль» приобретает при такой структуре образовательного процесса значимое положение, поскольку именно в ней осуществляется доукомплектация комплекса исполнительских компетенций теми, которые не формируются в классе

«Специального инструмента», но критически важны для успешной интеграции в оркестровую группу. «Оркестровый класс» при такой логике организации программы профессиональной подготовки становится образовательной площадкой, на которой реализуется компетентностный потенциал обучающегося, приобретенный в классах специального инструмента и ансамбля, а также приобретаются необходимые знания, умения и навыки взаимодействия с дирижером и другими оркестровыми группами и т.п., развивается навык контроля за акустической реальностью и интеграции в нее. Исполнительская практика завершает процесс формирования исполнительской компетентности, в ней приобретается первичный опыт будущей профессиональной деятельности в качестве оркестрового исполнителя и возникают благоприятные условия для раскрытия творческих потенциалов личности обучающегося в условиях коллективного творческого процесса.

Построенная по такому принципу образовательная программа, системообразующим конструктом в которой выступает подготовка к основному прогнозируемому виду профессиональной деятельности – оркестровому исполнительству, дополняется и усиливается двумя блоками дисциплин – вспомогательных исполнительских и музыкально-теоретических.

Существующая в данный момент концепция профессиональной подготовки духовиков провоцирует кардинальный дисбаланс в комплексе исполнительских компетенций, формируемых у обучающихся. В то время, как те компетенции операционно-технического и интерпретаторского сегментов, которые ярко проявляются и влияют на успешность в сольном исполнительстве, рассматриваются педагогами как приоритетные, формирование других – важных, в первую очередь, для совместного исполнительства в условиях ансамбля и оркестра, пускаются на самотек. Именно по этим компетенциям в большинстве случаев отечественные исполнители демонстрируют низкие показатели, вплоть до уровня ниже требуемого для вхождения в профессиональную деятельность. По ним же в большинстве случаев возникают претензии оркестровых дирижеров к духовикам. Обладая даже существенным операционно-техническим потенциалом,

успешный выпускник отечественного музыкального вуза, обладатель лауреатских званий на различных отечественных исполнительских конкурсах, получивший высокие баллы на государственной итоговой аттестации, оказывается неспособным решать задачи своей основной профессиональной деятельности. Это приводит к тотальному снижению исполнительского уровня оркестровых коллективов, где недостатки системы исполнительских компетенций отдельных музыкантов суммируются. Даже наши оркестровые коллективы «первой величины», в которые трудоустраиваются наиболее подготовленные музыканты, по мнению авторитетных авторов, часто представляют собой «не коллектив, а собрание более или менее интересных индивидуальностей» [272].

Модернизация системы профессионального образования духовиков в части их профессиональной подготовки не требует сегодня кардинальных изменений внешних условий ее реализации. Необходима ревизия и перенастройка ориентированности, изменение внутридисциплинарных доминант и выстраивание устойчивой системы междисциплинарных связей внутри реализуемой педагогической модели. Отечественная система профессиональной подготовки духовиков остро нуждается в разработке двух концептуальных основ ее модернизации:

1. Комплекса дидактических ориентиров – компетентностной модели специалиста, системно перекрывающей весь комплекс трудовых функций реальной профессиональной деятельности, к выполнению которых должен быть подготовлен выпускник образовательной программы;
2. Эффективной технологии диагностики и оценивания, позволяющей выявлять из всего комплекса исполнительских компетенций те, формирование которых отстает.

Выводы по параграфу 2.3

1. Профессиональная подготовка духовиков, основанная на доминировании задачи раскрытия художественно-творческих потенциалов

личности обучающегося в условиях сольного исполнительства, выводит дисциплины «Оркестровый класс» и «Ансамбль» за пределы зоны целеполагания и лишает их реализацию какого-либо смысла. Они перестают быть системообразующими в структуре образовательной программы и приобретают статус некоего факультатива, посещение которого необязательно, а содержание носит общеразвивающий характер. Дисциплина «Специальный инструмент» в этих условиях максимально автономизируется, что препятствует установлению междисциплинарных связей между тремя специальными исполнительскими дисциплинами. Основной акцент при такой практике смещается в сторону решения задач художественной интерпретации сольных произведений, а формирование исполнительского аппарата и развитие навыков качественного воспроизведения нотного текста уходит на второй план. Впоследствии это негативно сказывается на качестве игры отечественных оркестровых коллективов, где задачи художественной интерпретации музыкальных произведений не входят в спектр трудовых функций оркестранта-духовика, а точность воспроизведения нотного текста, напротив, становится одной из центральных задач. Достижение баланса между формированием исполнительских компетенций и раскрытием творческих потенциалов личности обучающихся-духовиков требует понимания непреложной иерархической зависимости между этими задачами: полноценная реализация творческих потенциалов в условиях исполнительского процесса без обладания исполнительскими компетенциями невозможна;

2. Ориентация профессиональной подготовки духовиков на универсального специалиста, способного эффективно осуществлять все три типа исполнительской деятельности – сольную, ансамблевую и оркестровую, себя не оправдывает. Предположение о том, что успешный сольный исполнитель с легкостью может решать задачи ансамблево-оркестрового исполнительства является заблуждением, приведшим отечественное духовое искусство к кризисному состоянию.

3. В русле методологии компетентностного подхода в доминанту образовательного процесса должны быть выведены те дисциплины, содержание

которых направлено на подготовку выпускника к конкретному виду профессиональной деятельности, испытывающему реальную потребность в квалифицированных специалистах. В сфере духового исполнительства – это работа в оркестровом коллективе. При такой расстановке акцентов, доминирующими дисциплинами в структуре педагогической модели процесса профессиональной подготовки духовиков становятся «Оркестровый класс» и «Ансамбль», в которых формируются те компетенции, которые напрямую связаны с прогнозируемой профессиональной деятельностью выпускника. «Специальный инструмент» теряет статус доминирующей дисциплины и становится площадкой для формирования исполнительского аппарата и овладения исполнительской техникой, что позволяет обучающемуся решать задачи исполнительского процесса в ансамбле и оркестре. Дидактические ориентиры всех трех дисциплин начинают совпадать. В этом случае возможно формирование и развитие устойчивых, направленных на достижение единой цели, междисциплинарных связей между исполнительскими дисциплинами.

Выводы по второй главе

1. Несмотря на значительный объем научно-теоретического знания в области духового исполнительского искусства, накопленного отечественными исследователями и исполнителями на духовых инструментах, эта сфера отечественной культуры находится в состоянии глубокого кризиса, который пока не может преодолеть. Исследование теоретических основ, на которых строится отечественная практика профессиональной подготовки духовиков, указывает, что в них обнаруживаются существенные деформации. Источником деструктивных искажений отечественной теории и технологии обучения духовиков является сегмент целеполагания. Это спровоцировано разрывом смысловых связей между реальной профессиональной деятельностью выпускников духовых кафедр, научными исследованиями в области духового исполнительства и содержанием образовательного процесса: востребованным на рынке труда был и остается

оркестровый исполнитель, однако образовательные программы упорно сохраняют ориентацию на подготовку солиста-интерпретатора. Исследований профессиональной подготовки духовика к оркестровому исполнительству неоправданно мало. Это порождает каскад проблем: ошибочность в определении целей и задач образовательного процесса; размытость критериев оценивания результатов образовательной программы; несовпадение дидактических ориентиров, провоцирующих разрыв междисциплинарных связей. Существующая в таких условиях практика профессиональной подготовки духовиков обречена на низкую эффективность и не может обеспечить рынок труда кадрами требуемого уровня квалификации;

2. Педагогический потенциал компетентностного подхода не может полноценно проявиться без опоры на методологическую базу системного подхода. Сочетание положений системного и компетентностного подходов, опирающийся на основательное изучение прогнозируемой профессиональной деятельности обучающихся, позволяет сформировать такой комплекс компетенций, который будет системно отражать весь спектр задач, к решению которых должен быть подготовлен выпускник образовательной программы.

3. Системно-компетентностный подход как теоретико-методологическая основа проводимого исследования позволил обозначить базовые положения педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, состоящие из:

- обоснования ориентированности программ профессиональной подготовки духовиков на их будущую трудовую деятельность в оркестровых коллективах;

- педагогическую модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, базирующуюся на исследованиях прогнозируемой профессиональной деятельности выпускников и выстраивании устойчивых междисциплинарных связей внутри комплекса учебных дисциплин и практик;

- системно-компетентностную модель исполнительской компетентности

как образ результата процесса формирования исполнительской компетентности оркестранта-духовика, выраженный в виде системного комплекса исполнительских компетенций, отражающих трудовые функции духовика в профессиональном оркестровом коллективе;

– критериев оценки уровня сформированности исполнительских компетенций оркестрантов-духовиков, обеспечивающих возникновение феномена исполнительской компетентности и являющихся показателем готовности оркестранта-духовика к интеграции в исполнительский процесс профессионального творческого коллектива.

4. В структуре исполнительской деятельности музыкантов-духовиков отчетливо разграничиваются два компонента: технологический, связанный с воспроизведением нотного текста исполняемого музыкального произведения, и художественно-творческий, связанный с интерпретацией его художественного содержания. Соотношение между ними неодинаково в разных видах духового исполнительства: в сольном исполнительстве обе составляющие находятся в зоне ответственности самого исполнителя; при оркестровом происходит разделение трудовых функций – воспроизведением нотного текста занимаются оркестровые музыканты, а дирижер решает задачи художественной интерпретации исполняемого произведения.

5. Системно-компетентностный подход позволяет сформировать на базе уже существующей практики профессиональной подготовки духовиков более эффективную педагогическую модель процесса формирования исполнительской компетентности, не требующую смены структурных элементов образовательных программ. Ее инновационность заключается в изменении функциональных связей между компонентами системы профессиональной подготовки при условии ее максимальной ориентированности на тот вид деятельности, который в настоящее время является наиболее вероятной нишей для трудоустройства выпускников.

ГЛАВА 3. СИСТЕМНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРКЕСТРАНТОВ- ДУХОВИКОВ КАК ЭТАЛОННЫЙ ОБРАЗ РЕЗУЛЬТАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОРКЕСТРОВЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

3.1. Структура исполнительской компетентности оркестранта-духовика

Профессиональная компетентность исполнителя на духовых инструментах подразумевает его готовность к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность. Центральным системообразующим компонентом этой деятельности является исполнительский процесс. Профессиональная подготовка исполнителя на духовом инструменте должна быть прежде всего ориентирована на формирование готовности выпускника к решению полного спектра задач в условиях исполнительского процесса и может строиться только на основе безусловного приоритета данной цели. Для обозначения готовности субъекта этой деятельности к решению задач исполнительского процесса на достаточно качественном уровне мы используем понятие «исполнительская компетентность».

Исполнительский процесс и исполнительская компетентность – взаимосвязанные и взаимозависимые феномены:

- исполнительская компетентность формируется в условиях исполнительского процесса;
- исполнительская компетентность проявляется и диагностируется только в условиях исполнительского процесса;
- исполнительская компетентность отражает в себе специфику исполнительского процесса;
- глобальные изменения в исполнительском процессе (модернизация музыкального инструмента, появление новых исполнительских техник, усложнение спектра исполнительских задач и т.п.) всегда влеку за собой

соответствующие преобразования в структуре исполнительской компетентности – какие-то компетенции могут отмирать за ненадобностью, новые появляться.

Исполнительский процесс может анализироваться как специфический вид деятельности, в котором дифференцируются субъект и объекты, цели, задачи, действия, операции и т.д. Несмотря на множество попыток дать определение термину «исполнительский процесс» в работах по духовым инструментам (М.А. Беговатова [61], Н.В. Волков [121], Б.А. Диков [173], В.Д. Иванов [205] и др.), единого понимания ему пока найти не удастся. Существующие на сегодняшний день определения данного понятия не позволяют с точностью обозначить его границы (временные или смысловые), содержательное наполнение, местоположение в структуре профессиональной деятельности музыканта-исполнителя, структуру самого этого процесса. Остро назрела необходимость в проведении отдельного исследования, направленного на определение структуры, содержания и иерархического положения термина «исполнительский процесс» в понятийно-терминологической базе музыкально-педагогических исследований. Не претендуя на победу в решении данной задачи, обозначим только те аспекты исполнительского процесса, которые, на наш взгляд, не требуют доказательной базы и являются важными для целей проводимого нами исследования:

- исполнительский процесс является структурным элементом исполнительской деятельности;
- исполнительский процесс музыканта-духовика имеет сложную структуру, доступную изучению с позиций теории систем;
- как специфический вид человеческой деятельности, исполнительский процесс всегда подразумевает присутствие субъекта, т.е. музыканта-исполнителя;
- исполнительская компетентность является личностным новообразованием, обеспечивающим субъекту возможность интеграции в исполнительский процесс.

Системный подход позволяет выделить в структуре исполнительского процесса несколько подсистем, функционально связанных между собой и явно

дифференцируемых на основе субъект-объектного анализа. Такую позицию по отношению к дифференциации структурных компонентов исполнительского процесса мы обнаруживаем у Г.Г. Нейгауза, который писал: «всякое исполнение <...> состоит из трех основных элементов: исполняемого (музыки), исполнителя и инструмента, посредством которого воплощается исполнение» [312, с. 241]. Эта схема отражает субъект-объектную структуру любого исполнительского процесса. Однако в условиях публичного выступления к выделенным Г.Г. Нейгаузом объектам присовокупляются как минимум еще два – публика и собственная психика исполнителя. Активность субъекта исполнительского процесса (в нашем случае музыканта-духовика) в условиях профессиональной исполнительской деятельности, таким образом, направлена на четыре объекта:

1. Музыкальный инструмент;
2. Музыкальный материал;
3. Аудитория слушателей;
4. Его собственная психика.

Готовность субъекта исполнительской деятельности профессионально взаимодействовать с этими объектами формирует исполнительскую компетентность музыканта-духовика как системное явление, отражающее в себе те же четыре объекта в виде четырех деятельностных векторов:

1. Исполнитель → инструмент;
2. Исполнитель → музыка;
3. Исполнитель → публика;
4. Исполнитель → сам исполнитель.

Подсистема «исполнитель → инструмент»

В основе исполнительского процесса лежит двигательная активность исполнительского аппарата музыканта, направленная на взаимодействие с его инструментом. В процессе формирования исполнительского аппарата музыканта-духовика ведущим фактором всегда является инструмент. «Исполнитель не может “взять” больше того, на что «способен» инструмент по своим акустическим

характеристикам. Человек может и должен приспособиться к инструменту, то есть развивать свой исполнительский аппарат, сообразуясь с закономерностями звукообразования» [122, с. 31].

Умение осуществлять взаимодействие с музыкальным инструментом в рамках исполнительского процесса чаще всего рассматривается в научных исследованиях, объектами изучения в которых выступают «исполнительская техника» или «исполнительский аппарат». Термин «исполнительская техника» определяется в «Словаре музыканта-духовика» В.Д. Иванова как «совокупность сформировавшихся специальных навыков и умений, а также координированных слухомоторных действий и образов движений, активно участвующих в процессе звукоизвлечения и художественного интонирования» [205, с. 39]. Это определение нуждается в уточнении, поскольку в структуре исполнительской техники оно выделяет только навыковый и образный компоненты, игнорируя при этом необходимое для их реализации состояние физиологических сегментов исполнительского аппарата, достигаемое многолетней тренировкой и требующее постоянного поддержания – их сила, выносливость, подвижность, эластичность и т.п. Т.А. Докшицер обращает особое внимание на «состояние губ – умение содержать их в состоянии игровой готовности, то есть способности отвечать всем видам игровой нагрузки в нужный момент» [176, с. 173] как непереносимое условие качественного осуществления исполнительского процесса.

В научно-исследовательской и учебно-методической литературе в качестве эквивалентов понятию «исполнительская техника» можно встретить следующие термины: «техническое мастерство» [173], «техническая умелость» [437], «психомоторика» [432], «владение инструментом» [121] и др. Все эти определения указывают на качественные характеристики взаимодействия исполнителя и инструмента, высвечивая различные его аспекты. Термин «владение инструментом» представляется нам наиболее удачной описательной альтернативой «исполнительской техники» в русле разрабатываемой нами педагогической концепции, поскольку прямо указывает на качественный уровень взаимодействия исполнителя со своим инструментом.

Ю.А. Цагарелли, анализируя структуру исполнительской техники, пишет о технических приемах – своеобразных «технических (моторных) формулах», отсутствие которых в двигательной памяти музыканта обуславливает изъяны в исполнительской технике» [432, с. 81]. Это коррелирует с положениями теории деятельности, разработанной в школе А.Н. Леонтьева, согласуясь с которыми в структуре музыкально-инструментального исполнительства можно выделить отдельные действия и операции, эквивалентные «моторным формулам» Ю.А. Цагарелли. Операции объединяются в действия, действия входят в структуру деятельности. Применительно к музыкально-инструментальному искусству двигательная операция, как отдельная единица исполнительского действия, объединяет в себе активность всех элементов исполнительского аппарата в процессе решения локальной технической задачи. Она может анализироваться автономно, отдельно от тех звуковых результатов, которые она обеспечивает: в педагогической практике духовиков много примеров, когда педагог призывает ученика сконцентрироваться на правильном выполнении определенной двигательной операции, игнорируя при этом дефекты звуковых результатов, которые исправляются впоследствии, по мере освоения обучающимся правильного двигательного акта. Исправление дефектов в функционировании исполнительского аппарата духовика обычно влечет за собой временное ухудшение качества звуковых результатов исполнительского процесса, которое нужно перетерпеть.

Овладение инструментом, с этой точки зрения, заключается в освоении и автоматизации широкого комплекса операций взаимодействия исполнителя с музыкальным инструментом и развитие умений произвольно объединять эти операции в целостные структуры. К структурам такого типа можно отнести:

1. Извлечение звука;
2. Управление звуком после его извлечения;
3. Соединение звуков между собой.

Все эти действия подразумевают системное соединение двигательных операций, совершаемых амбушюром, языком, пальцами рук и органами дыхания

исполнителя. Только при условии правильного выполнения своих операционных функций каждым из сегментов исполнительского аппарата, духовик приобретает способность эффективно решить конкретную задачу исполнительского процесса. Приращение исполнительской техники в процессе освоения инструмента осуществляется в сторону расширения спектра различных вариантов выполнения этих операционных задач: расширение регистра (увеличение количества звуков, которые может извлечь обучающийся на духовом инструменте), освоение различных способов организации работы исполнительского аппарата, необходимых для исполнения разных штрихов; освоение приемов воздействия на громкость звучания, тембр звука, звуковысотную интонацию, окончание звучания; постепенное расширение спектра доступных для соединения звуков рабочего регистра и способов их соединения. Параллельно с формированием базы двигательных навыков, исполнительский аппарат духовика приобретает способность выдерживать разнообразные физические нагрузки, связанные с исполнительским процессом.

Таким образом, можно говорить о формировании исполнительской техники как об освоении широкого спектра двигательных операций взаимодействия исполнителя с инструментами, их автоматизацию и развитие способности произвольно объединять отдельные операции в целостные последовательности, направленные на воспроизведение музыкального материала с параллельным развитием физиологических характеристик периферийных компонентов этой системы. «Техничным» исполнителем или человеком, обладающим «виртуозной техникой» игры на каком-либо духовом инструменте, обычно называют того, кто умеет воспроизводить в быстром темпе сложные последовательности таких двигательных операций, а также умеющего выполнять двигательные операции, требующие высокой степени координированности, силы и выносливости компонентов исполнительского аппарата.

Каждая исполнительская операция может быть отнесена к определенному виду (видам) исполнительских техник и подразумевает:

1. Знание правильных способов ее осуществления;

2. Умение совершать эту операцию;
3. Сформированный двигательный навык – доведение до автоматизма выполнение конкретной операции.

Проведенный анализ показывает, что подсистема «исполнитель→инструмент» существенно превышает емкость существующих терминов – «исполнительская техника», «техника игры на инструменте», «исполнительский аппарат» и пр. Это обосновывает введение в теоретико-методологическую базу исследований духового музыкально-инструментального исполнительства нового термина – «операционно-техническая компетентность» (ОТК), которая является структурным элементом исполнительской компетентности музыканта-духовика, и сама при этом имеет системное строение. Она связана исключительно с формированием достаточной для успешного осуществления профессиональной деятельности базы двигательных операционно-технических «модулей», в которой суммируются:

- обладание знаниями о способах эффективного осуществления операций взаимодействия с инструментом – «техника игры на инструменте»;
- «индивидуальная исполнительская техника» – система навыков и образных представлений, сформированная на основе технологических знаний, а также приобретенные в процессе тренировки качества биофизических компонентов исполнительского аппарата.

Операционно-техническая компетентность проявляется в способности осуществлять двигательные операции, приводящие к произвольному формированию новообразований в акустическом пространстве, лежащему в основе воспроизведения на духовом инструменте нотного текста музыкальных произведений. Она может быть представлена в виде системы компетенций, связанных с тремя типами исполнительских операций: извлечение звука, управление звуком, соединение звуков. Эти операции объединяют в себе знания, умения, навыки, требуемый уровень развития исполнительского аппарата, опыт осуществления операций в условиях реальной исполнительской деятельности. Эти компетенции ориентированы на те технические задачи, которые решает

исполнитель в процессе своей профессиональной исполнительской деятельности. На основе такой системы может быть выстроена компетентностно-ориентированная методика диагностики элементов операционно-технической компетентности в процессе ее формирования, являющаяся необходимым условием создания эффективной системы профессиональной подготовки музыкантов-духовиков.

Подсистема «исполнитель → музыка»

В исполнительском процессе двигательная операция всегда опережает звучание. Музыка, звучащая в реальном времени, это событие, ставшее результатом тех движений, которые совершает исполнительский аппарат музыканта во взаимодействии со своим инструментом. Звуки появляются как следствие этих движений. Способность играть на музыкальном инструменте возникает благодаря вычисленным и зафиксированным причинно-следственным связям между двигательными операциями, которые совершает исполнитель и звуками, которые они порождают. Опытный музыкант знает, какова должна быть тактильно-кинестетическая характеристика двигательного акта, приводящего к получению искомого звукового результата.

Однако и движение не первично в цепи событий исполнительского процесса, ему предшествует замысел, образ «предстоящего будущего», т.е. акцептор действия. Между замыслом и звучанием нет прямой связи, она опосредована исполнительскими движениями. Это – «мост», который соединяет исполнительский замысел с реальным звучанием. Исполнительский процесс может быть представлен в виде формулы «исполнительский замысел → исполнительские движения → звуковой результат», которая фиксирует определяющее значение освоения операционно-технических компетенций в процессе профессиональной подготовки исполнителя. Без них невозможна вообще никакая форма исполнительской деятельности музыканта. Как пишет Г.М. Цыпин «можно быть талантливым композитором, музыковедом, педагогом, обладать высокоразвитым художественным мышлением, фантазией, воображением, музыкальным слухом и т.д., но исполнителем можно стать, только

располагая плюс ко всему сказанному хорошими (еще лучше – отличными) двигательными, техническими данными. Действительно, представим себе: перед нами настоящий, большой художник, глубоко проникающий в суть вещей, тонко чувствующий, оригинально мыслящий, способный создать яркую, неординарную интерпретаторскую концепцию... А вот адекватно выразить все это на музыкальном инструменте, воплотить в реальном звучании ему не дано. Есть ЧТО сказать, а высказаться так, как надо бы, он не может. Не выходит. Руки не делают того, что от них требуется» [437, с. 12].

Рассматривая музыкально-исполнительскую деятельность под таким углом зрения, можно понимать нотный текст как алгоритм предстоящих двигательных действий и операций, которые совершит исполнитель внутри исполнительского процесса в целях достижения задуманного звукового результата. Каждый нотный символ музыкального текста преобразуется в восприятии исполнителя в двухуровневый модуль – образ предстоящего будущего: двигательный, связанный с предстоящими исполнительскими движениями, и акустический, связанный со звуковым результатом исполнительских действий. Двигательный образ относится к подсистеме «исполнитель → инструмент». Акустический же напрямую связан с подсистемой «исполнитель → музыка». В условиях исполнительского процесса эти образы едины, но в целях научных исследований они могут быть расчленены и подвергнуты автономному исследованию.

Цели исполнительского процесса, по мнению большинства исследователей, должны дислоцироваться за пределами операционно-технического сегмента. В противном случае – когда и средства, и цели исполнительского процесса сосредоточены внутри подсистемы «исполнитель-инструмент», мы сталкиваемся с тем, что называют «голой техникой», «техникой ради техники», «бессмысленной виртуозностью» и т.п. Такую «патологию» профессионального развития музыканта Ю.А. Цагарелли называет «флюсообразной» [432, с. 6]. Он пишет: «психомоторика (исполнительская техника) как бы отрывается от фундамента музыкальности и бесконтрольно возносится над всеми уровнями структуры профессионально-важных качеств, а порою, и личности. Начинается

доминирование второстепенного над главным, частного над общим, средства достижения цели деятельности над самой целью. В итоге формируется антипрофессионализм» [432, с. 6].

В исследованиях, затрагивающих субъект-объектное взаимодействие исполнителя с музыкальным произведением, наполнение исполняемого нотного текста художественным содержанием обозначается термином «интерпретация» – (лат. *interpretatio* – посредничество), под которым понимается «творческое толкование содержания, стиля, характера музыкального произведения в процессе его исполнения» [205, с. 35]. Исследователями различных аспектов исполнительской интерпретации используется довольно широкая палитра понятий и терминов: «интерпретационная культура» и «культура интерпретации», «транскрипция», «концепция», «редакция», «художественный образ», «исполнительский артистизм», «артистическая художественно-творческая деятельность интерпретатора» и пр., при этом до сих пор «ни общая теория исполнительской интерпретации, ни её ответвления для разных инструментов так и не сформировались» [111, с. 3]. Музыкальность, музыкальное мышление, интерпретаторская культура и прочие аспекты взаимодействия исполнителя и музыкального произведения волнуют современных музыкальных педагогов отнюдь не меньше, чем проблемы формирования исполнительской техники. Чаще всего речь в таких исследованиях идет о высоком интерпретаторском искусстве солиста – «музыканта-художника».

Основной вклад в исследование интерпретации как феномена музыкально-исполнительской деятельности внесли музыканты-пианисты А.Д. Алексеев [22], Д.А. Дятлов [182], С.Я. Вартанов [111] А.В. Малинковская [280], К.А. Мартинсен [286], А.М. Меркулов [297], Д.А. Рабинович [342] и др. Это, вероятно, обусловлено спецификой деятельности исполнителей на фортепиано: солирующий пианист «держит в руках» весь музыкальный материал исполняемого произведения. Он единолично управляет исполнительским процессом, от глубины и оригинальности интерпретаторского замысла зависит его профессиональная успешность. В исследования феномена интерпретации

музыкальных произведений внесли также свой вклад исполнители на струнных смычковых инструментах, у которых сольная исполнительская деятельность традиционно хорошо развита и востребована. Вопросы стилистики и интерпретации произведений для струнных нередко становились объектами специальных научных исследований. Они рассматриваются в работах М.М. Берляничка [74], А.В. Гвоздева [128], В.Ю. Григорьева [141], О.Ф. Шульпякова [448] и др. В этих исследованиях речь идет, как правило, об индивидуальной авторской интерпретацией сольного музыкального произведения.

Оркестровая практика подразумевает исполнение музыкантом-духовиком только части музыкального материала. Применительно к оркестрово-ансамблевому исполнительству уместно говорить об участии исполнителя в коллективной интерпретации музыкального произведения. Такой аспект интерпретаторства музыкантов-духовиков пока не становился объектом целенаправленного исследования. В сольном и ансамблевом исполнительстве интерпретаторский потенциал духовика может проявляться значительно ярче, нежели в оркестровом, где, по большому счету, интерпретатором музыкального произведения всегда является дирижер, а функции музыкантов оркестра, главным образом, заключаются в беспрекословном и точном выполнении его требований.

Оркестр – это своего рода музыкальный инструмент, на котором играет дирижер. Оркестровые музыканты признают такое положение вещей, внутренне не всегда с ним соглашаясь: «к сожалению, не все дирижеры нуждаются в ярком, образном мышлении музыкантов, играющих тутти. Некоторые из них превыше всего ценят не индивидуальный творческий почерк оркестранта, а точную, надежную, «безаварийную» игру и творческое послушание. Ратуя на словах за артистическую неповторимость личности каждого музыканта, они на деле легко обходятся без этого «сервиса» [419]. Очевиден вопрос: а имеет ли вообще место художественная интерпретация, в общепринятом ее понимании как «творческое толкование содержания, стиля, характера музыкального произведения», в профессиональной деятельности оркестрового духовика?

Еще раз повторим, что между индивидуальной и коллективной интерпретацией музыкального произведения обнаруживается ряд существенных различий, которые отражаются в комплексе тех компетенций, которыми необходимо обладать исполнителю для успешной деятельности. Так, для сольного интерпретаторства музыканту важно найти свое неповторимое «творческое лицо», выражающееся в своеобразии тембра, характере исполнения штрихов, мелизмов, вибрации, агогических приемов, фразировке и т.п. Ему необходимо стать узнаваемым, неповторимым, выделяться на общем фоне. Задачи оркестрового духовика диаметрально противоположны: ему важно влиться в коллективный исполнительский процесс, добиться единообразия в тембре, штрихе, ритме, динамике. Сольный исполнитель может позволить себе играть одно и то же произведение каждый раз по-новому, ориентируясь на свое субъективное ощущение художественного образа. Незначительные отклонения в исполнении ритмических фигур или звуковысотном интонировании в этом виде исполнительства вполне допустимы. От оркестрового музыканта требуется совсем иное – стабильно одинаковое исполнение своей партии в ритмическом, интонационном, динамическом, штриховом, артикуляционном отношении. Творческая свобода, доступная солисту, недопустима в оркестре, где она приведет к разбалансировке звучания. Солирующий музыкант формирует свою интерпретацию музыкального произведения, ориентируясь на собственные представления о звуковом результате и учитывая имеющийся в наличии багаж операционно-технических средств. Оркестровый музыкант участвует в реализации чужого – дирижерского интерпретаторского замысла и обязан достигать в звучании тех целей, которые ставит перед ним маэстро. Готовность к профессиональному оркестровому исполнительству связана с широким спектром операционно-технических компетенций, позволяющим оперативно и точно реализовать любой дирижерский замысел, стабильно сохраняя и воспроизводя его на дистанции «репетиция – концерт». Только в этом случае может быть создана почва для реализации дирижером собственной авторской интерпретации оркестрового произведения.

Следовательно, компетенции в подсистеме «исполнитель → музыка» в сольном и оркестровом исполнительстве могут быть не только различны, но и откровенно противоречить друг другу. Как уже говорилось выше, это ставит под сомнение существующую практику подготовки оркестровых духовиков в контексте решения интерпретаторских задач сольных произведений в классе «Специального инструмента». Доминирование сольного исполнительства в сегодняшней отечественной образовательной практике духовиков оборачивается тем, что студенты вузов и выпускники, обладая достаточной операционно-технической компетентностью для воспроизведения сложнейших сольных произведений и позволяющей им без труда воспроизводить нотный текст своих оркестровых партий, не могут совместно создавать качественный коллективный звуковой результат в условиях оркестрового исполнительства: они не научены играть вместе.

Понимая разницу между интерпретаторским мастерством сольного исполнителя, направленным на создание индивидуальной художественной интерпретации музыкального произведения, и интерпретаторской компетентностью оркестрового музыканта, подразумевающей готовность решать базовые задачи при интерпретации нотного текста своей оркестровой партии, можно сформировать специфический для данного вида деятельности базовый набор соответствующих компетенций, достаточный для успешной профессиональной исполнительской деятельности в качестве артиста оркестра. В нем вопросы формы, стиля, характера исполняемого произведения, понимания авторского художественного замысла уходят на второй план, уступая место точности, скоординированности и единообразию.

Параллельно с освоением исполнительской техники в классах духовых инструментов происходит процесс, который можно назвать окультуриванием звукового результата – приведение его в соответствии с устоявшимися «звуковыми эталонами», связанными со звукоизвлечением, тембром, звуковедением, артикуляцией, исполнением штрихов, построением музыкальной фразы, ритмической точностью, звуковысотным интонированием. Педагог

требует от ученика не выдувать «пузыри», не «тыркать» языком при атаке звука, качественно артикулировать, дотягивать ноты до конца, филировать окончание звуков, добиваться чистоты тембра и интонации, правильно исполнять штрихи и ритмические фигуры и т.п. Можно предположить, что, говоря о «художественном вкусе», А.И. Усов, будучи опытным оркестровым музыкантом, имел в виду именно эту способность дифференцировать качественное исполнение от некачественного на основе сформированной системы ориентиров: «главная задача учащегося валторниста должна состоять прежде всего в том, чтобы научиться уверенно, без срывов (киксов) извлекать звуки, мягко и красиво делать переходы легато, хорошо пользоваться филировкой звука, играть грамотно...» [411, с. 65]. Пособие «Штрихи на трубе», содержащее звукозаписи акустических примеров исполнения различных штрихов, созданное Т.А. Докшицером, долгое время работавшим артистом оркестра ГАБТ СССР, преследует своей целью формирование у обучающихся базы представлений о правильных «звуковых эталонах» [177].

В оркестровом духовом исполнительстве обнаруживается парадоксальная ситуация: с одной стороны, нельзя отнести исполнение духовиком своей оркестровой партии к художественной интерпретации музыкального произведения; с другой – любое исполнение музыкального материала подразумевает его интерпретацию. В понимании термина «интерпретация» выявляется раздвоение: и исполнение духовиком сольного произведения, и исполнение им оркестровой партии следует считать интерпретацией, но принципиальная разница между этими формами интерпретаторства очевидна. Применительно к оркестровой исполнительской деятельности духовика следует говорить о решении им базовых задач интерпретации нотного текста, предусматривающем сформированность на уровне акцептора действия правильных образов звуковых результатов и умение воспроизводить их в реальном акустическом пространстве. Это обуславливает введение специального термина для исследуемого явления – «интерпретаторская компетентность» (ИК) оркестранта-духовика.

Подсистема «исполнитель → публика»

Накопление компетенций в подсистемах «исполнитель-инструмент» и «исполнитель-музыка» позволяет субъекту исполнительской деятельности презентовать ее продукты публике. Исполнительский процесс дополняется еще одним компонентом субъект-объектного взаимодействия, направленного на слушателя (зрителя). Так формируется третья подсистема исполнительской компетентности – «исполнитель-публика». Данный тип субъект-объектного взаимодействия, входящий в структуру исполнительского процесса, исследуется в основном в контексте изучения «артистизма».

Артистизм музыканта-исполнителя становился объектом целенаправленного научного исследования в работах ряда авторов: Н. Буаттуры [100], И.Д. Ергиева [183], И.Ю. Коломойцева [232], В.А. Комарова [233], А.Н. Чвановой [440], Ю.А. Цагарелли [432] и др. Однако отсутствие единого основания для выстраивания номенклатуры компонентов исследуемого феномена делает эти работы мало сопоставимыми. На сегодняшний день определение артистизма музыкантов-инструменталистов отличается большим разнообразием. Ю.А. Цагарелли определяет его как фактор эмоционального влияния на публику посредством внешнего представления исполнителем художественного содержания музыкального произведения с помощью сценического перевоплощения, структура которого включает ориентацию на логику содержания воплощаемого музыкального образа и эмпатию [432, с. 155]. И.Д. Ергиев считает, что «алгоритм артистизма (или артистический алгоритм) следует понимать как определенную последовательность приобретаемых исполнителем-инструменталистом навыков в овладении артистической художественной техникой игры на том или ином инструменте», к которой относит формирование слухового образа, осознание, овладение средствами музыкальной выразительности [183, с. 85]. И.Ю. Коломойцев рассматривает артистизм в структуре сценического мастерства и определяет его как «умение воздействовать на публику, владение артистическим магнетизмом, внешнее отображение интонационных образов музыкального произведения» [232, с. 72].

По мнению Н. Буаттуры артистизм музыканта заключается в «умении исполнителя в звуках выражать своё душевное состояние, свои мысли и чувства в процессе духовно-личностного контакта с исполняемой музыкой <...> что находит своё выражение в яркой, впечатляющей «энергетике» музыкального исполнения, наполненного внутренней экспрессией в движении «логики чувств» от замысла к его осуществлению» [100, с. 94-95]. А.Н. Чванова рассматривает артистизм музыканта-исполнителя «как интегративное образование личности, в структуре которого автор выделяет когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий компоненты, показатели которых представляют культурные образцы соучастия, проникновения в замысел автора и выразительное исполнение музыкального произведения» [440, с. 19].

Толковыми словарями содержание слова «артистизм» трактуется как «тонкое мастерство в искусстве, виртуозность в работе» [404], «Художественная одаренность, способность к чему-л» [282]. Оно происходит от французского «artiste», которое в свою очередь от латинского «ars», «artis» – искусство и трактуется как «лицо, занимающееся каким-либо изящным искусством» [376]. С этой точки зрения артистами являются и представители тех видов искусства, которые не являются сценическими, чье творчество не подразумевает прямого контакта с публикой: изобразительное искусство, скульптура, литература, зодчество и т.п. Очевидно, первоначальный смысл слова «артист» как «человек искусства» претерпело в русском языке трансформацию и приобрело несколько новых смысловых значений, расширяющий их первоначальный тезаурус:

- человек творческой сценической профессии (музыкант, актер, артист оригинального жанра и т.п.);
- человек, обладающей способностью воздействовать на публику, увлекать ее своей деятельностью.

Разночтения и противоречия в понимании феномена «артистизм» объясняются тем, какой из этих двух аспектов берётся автором за основу трактовки: в первом случае речь идёт о художественных качествах исполнения, в музыке – это художественная интерпретация музыкального материала. Во втором

случае под артистизмом понимается умение воздействовать на публику вообще, всем спектром доступных средств.

Способность произвольно воздействовать на публику является качеством музыканта, влияющим на успешность его профессиональной самореализации. Следовательно, формирование артистизма как отдельной компетентности будущего профессионала является актуальной задачей профессиональной подготовки музыкантов-духовиков. Однако эта задача не только не решается в существующей системе профессионального образования, но даже и не рассматривается. «К сожалению, практика профессиональной подготовки будущего специалиста музыкально-инструментального искусства не предусматривает его становления как артиста. <...> у студентов отсутствует алгоритм подготовки к концертному выступлению, а в рабочих программах учебных дисциплин не предусмотрено обучение основам сценического мастерства, и выступления студентов на академическом концерте, экзамене или зачете зачастую сводится к решению исполнительских задач» [232, с. 63]. Акцентируя внимание на формировании у обучающихся компетенций в подсистемах «исполнитель→инструмент» и «исполнитель→музыка» целенаправленное формирование компетентности в подсистеме «исполнитель→публика», связанных со спецификой публичных выступлений, упускается сегодня из виду при организации образовательного процесса, невзирая на то, что, как пишет Ю.А. Цагарелли, «овладение инструменталистами исполнительской техникой не предполагает развития артистизма как сопутствующего фактора» [432, с. 257].

В структуре коммуникации, которая возникает между музыкантом и публикой в условиях профессиональной исполнительской деятельности можно выявить три уровня, доступных изучению научными методами:

- акустический;
- визуальный;
- вербальный.

Визуальный и вербальный уровни можно характеризовать как прямое

взаимодействие между артистом и аудиторией, подразумевающее, в том числе, обратную связь с залом. Публика смотрит на артиста, слушает объявление номеров концерта, может реагировать аплодисментами на действия исполнителя (выход на сцену, поклоны и пр.), в ряде случаев между артистом и публикой может возникнуть вербальная коммуникация (вопросы к залу, возгласы «браво», «бис» и т.п.), а также формы активного участия в сценическом действии (хлопки, реплики и т.п.).

Акустический уровень взаимодействия с публикой связан с восприятием ею звуков. Эта форма коммуникации опосредована через исполнение музыкального произведения. Для слушающего музыку звучание становится самостоятельным объектом восприятия, и это может происходить даже в отсутствие исполнителя: с развитием средств аудио- и видеозаписи появились и получили широкое распространение асинхронные формы коммуникации между исполнителем музыкального произведения и слушателем. Акустический уровень коммуникации между исполнителем и публикой существует только номинально, исполнитель и слушатель не контактируют друг с другом напрямую, они взаимодействуют только с музыкой: исполнитель создает музыку, слушатель ее слушает. Всё, что воздействует на публику в акустическом ярусе коммуникации, формируется в контексте генерации музыкантом интерпретации музыкального произведения, т.е. в подсистеме «исполнитель→музыка». Следовательно, рассматривать артистизм в понимании его как способности целенаправленно организовывать взаимодействие между исполнителем и слушателем через звучание музыкального произведения не вполне адекватно. Для целей научного исследования всё, что воздействует на слушателя средствами акустического порядка, следует относить к понятию «интерпретация музыкального произведения», оставив артистизму только визуальный и вербальный типы коммуникации.

Возникает явная дифференциация между понятиями «слушатель» и «публика». В отличие от слушателя, который воспринимает только акустическое воздействие музыкального произведения, публика, присутствующая на концертном мероприятии, воспринимает, помимо акустического, и остальные

формы воздействия. Вся полнота компетенций подсистемы «исполнитель→публика» проявляется только на сцене, в условиях концертного выступления.

Для исполнителей на оркестровых духовых инструментах вербальный уровень коммуникации с публикой является крайне редким, принимая во внимание как саму природу этих инструментов, так и академическую исполнительскую практику. Вербальные формы коммуникации духовиков с залом существуют, в основном, в контексте сольных авторских и музыкально-просветительских проектов, где исполнитель сопровождает исполнение музыки текстовыми вставками. Оркестровая работа вовсе не предусматривает такого рода контакты между исполнителями и публикой, за исключением, может быть, вписанных в оркестровую партитуру реплик.

Артистизм музыканта-духовика, таким образом, сводится к созданию визуального образа, который сопровождает интерпретацию музыкального произведения в условиях сценического выступления. Визуальный аспект способен усиливать восприятие интерпретации. Он же может его и исказить. Соответственно, вполне правомерно рассматривать активность исполнителя, направленную на формирование визуальной коммуникации с публикой во время концертного выступления как часть исполнительского процесса, а компетенции этого типа относить к исполнительским.

Учитывая, что основным видом профессиональной исполнительской деятельности для музыкантов-духовиков является работа в оркестрах, возникает вопрос об особенностях проявления артистизма оркестрового музыканта и степени его влияния на публику. Публика, сидящая в концертном зале, о чем уже говорилось выше, идентифицирует как отдельную персону только дирижера, воспринимая оркестр как некое единое целое – инструмент, на котором играет дирижер. За исключением редких случаев, когда после успешного исполнения значительного сольного эпизода дирижер поднимает или приглашает на авансцену для поклона музыканта-духовика, его визуальное воздействие на зал носит фоновый характер.

Учитывая своеобразие профессиональной деятельности оркестровых музыкантов-духовиков, можно сделать вывод о том, что избыточное внимание к формированию у них артистических компетенций, необходимых для сольной исполнительской практики, не оправдано и, в контексте формирования программ профессиональной подготовки, ведет к нерациональному расходованию ресурсов. Другое дело, если образовательная программа ориентирована на подготовку духовиков-солистов. В этом случае существующая образовательная практика настоятельно требует расширения комплекса реализуемых учебных дисциплин в сторону освоения обучающимися основ сценического движения, сценической речи, истории сценического костюма, традиций и правил сценического поведения в условиях различных исполнительских жанров и стилей.

Комплекс формируемых образовательной программой компетенций артистического поля напрямую зависит от той профессиональной исполнительской деятельности, к которой готовится обучающийся. Артистизм оркестрового духовика в отношении публики, сидящей в концертном зале, сводится, главным образом, к дисциплине в соблюдении традиций и правил сценического поведения, да и то не всегда: театральный оркестр располагается в оркестровой яме, где между музыкантами и публикой вообще нет никакого визуального контакта. Комплекс компетенций, связанных с созданием корректного визуального образа оркестрового музыканта в условиях реализации исполнительского процесса, может быть обозначен как «артистическая компетентность» (АК), которая является подсистемой в структуре исполнительской компетентности и должна быть одним из дидактических ориентиров в профессиональной подготовке оркестранта-духовика. Артистическая компетентность не является эквивалентом понятия «артистизм».

Подсистема «исполнитель → собственная психика исполнителя»

Анализ действий, которые совершает музыкант в рамках исполнительского процесса, выявляет и такие формы его субъект-объектного взаимодействия, в которых объектом выступает сам субъект деятельности. Это активные, целенаправленные, при этом не всегда до конца осознаваемые действия, которые

исполнитель направляет на самого себя. Необходимость формирования у музыкантов-духовиков готовности управлять собственным психоэмоциональным и психофизическим состоянием во время концертного выступления, указывает на существование четвертой подсистемы в структуре исполнительской компетентности музыканта-духовика. Взаимодействие индивида с собственной психикой в научных исследованиях обозначается термином «аутопсихологическая компетентность».

Понятие «аутопсихологическая компетентность» (АПК) состоит из трех смыслообразующих элементов: «ауто» (от греч. autos – сам), «психо» (от др.-греч. ψυχή «душа; характер»), «компетентность» – комплекс знаний, умений, навыков, опыта и пр. необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Исходя из этимологического анализа словосочетания, аутопсихологическую компетентность музыканта мы определяем как основанную на комплексе знаний, умений, навыков и опыта, и направленную на эффективное решение задач исполнительского процесса готовность исполнителя к целенаправленному воздействию на собственную психику.

Аутопсихологическая компетентность в различных трактовках данного термина неоднократно подвергалась научному исследованию с позиций различных областей деятельности. Условно можно выделить два направления ее исследования:

1. Изучение АПК в контексте развития личности в целом. Личностное направление впервые определилось в зарубежной психологии при исследовании самосознания и саморазвития личности (У. Джемс, А. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм и др.). В исследованиях отечественных ученых представление человека о самом себе неразрывно связано с понятиями самосознание, самопознание, самооценка и самоотношение;
2. Исследование АПК в рамках профессионального развития личности. Поскольку чаще всего компетентность обеспечивает какую-либо область профессиональной деятельности, то и аутопсихологическая компетентность рассматривается многими авторами в рамках определенной профессиональной

деятельности, и целью исследований является определение оптимальных условий успешной профессионализации человека. Теоретическое обоснование феномен АПК получает в работах Н.В. Кузьминой, которая рассматривает его как один из структурных элементов профессионального самосознания педагога. Исследования Н.В. Кузьминой указали на возможность вычленения аутопсихологической компетентности как самостоятельного и важнейшего конструкта профессиональной компетентности и ввести это понятие в научный оборот [247, С.19]. В дальнейшем АПК как условие успешности профессиональной деятельности широко изучалось в акмеологических исследованиях А.С. Гусевой [146], А.А. Деркача [169], А.П. Ситниковой [174], Л.А. Степновой [388] и др. В рамках компетентностно-ориентированного образования АПК рассматривалась в контексте жизнедеятельности в целом – И.А. Зимняя [201], А.В. Хуторской [430]; в структуре конкретной профессиональной деятельности, в частности, в составе профессионально-педагогической деятельности учителя – Т.Н. Щербакова [451], преподавателя высшей школы – Л.А. Лазаренко [253], И.В. Никулина [314], военнослужащих – В.В. Чалайкин [439], государственных служащих – В.Б. Бондарева [96], А.А. Деркач, Л.А. Степнова [170], управленческих кадров – С.В. Макаров [279].

Исследований аутопсихологической компетентности музыканта-духовика применительно к его профессиональной исполнительской деятельности нам обнаружить не удалось. Аутопсихологическая компетентность изучается, главным образом, в структуре музыкально-педагогической сферы как центральный компонент в структуре общей профессиональной компетентности педагога. Согласно исследованию Н.С. Глуханюк «аутопсихологическая компетентность <...> является ядром, центральным образованием, объединяющим все виды компетентности» [134, с. 179]. Развивая такой подход применительно к музыкальному исполнительству, можно вполне обоснованно считать, что АПК музыканта не только выходит за границы его исполнительской деятельности, но и приобретает глобальный надкомпетентностный или межкомпетентностный характер. Умение подавлять или окультуривать

собственные психические реакции мы обнаруживаем не только в структуре исполнительского процесса, но и за его пределами. Управление своим поведением, как внешним проявлением психической деятельности, предполагает, например, социальная компетентность исполнителя. Профессиональная компетентность музыканта также обнаруживает в себе компетенции аутопсихологического характера, не связанные с исполнительским процессом. Это позволяет говорить о присутствии АПК в структуре многих глобальных компетентностных конструкций. «С позиции развивающейся концепции компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Г. Халаж, Н. Хомский, А.В. Хуторской, Р. Уайт и др.) аутопсихологическая компетентность определяется как готовность и способность личности к целенаправленной психической работе по изменению своих черт и поведенческих характеристик; умение личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, создания волевой установки на достижение значимых результатов; способность ориентироваться в интропсихическом (внутриличностном) пространстве» [314, с. 188].

Таким образом, АПК представляет собой глобальное компетентностное образование, сформированное аутопсихологическими компетенциями, накопленными индивидом в разнообразных видах его жизнедеятельности. Но в данном исследовании мы намеренно сужаем спектр изучения, рассматривая аутопсихологическую компетентность музыканта лишь как одну из подсистем в составе его исполнительской компетентности. Выделение аутопсихологической компетентности как системного элемента только в составе исполнительской компетентности музыканта-духовика оправдано проблемным полем диссертационного исследования, и не отрицает существование аутопсихологических компетенций в иных компетентностных структурах личности. К компетенциям аутопсихологического порядка, обнаруживаемым в

структуре исполнительской компетентности оркестранта-духовика, мы относим только те, которые связаны с особым видом его субъект-объектного взаимодействия, так или иначе связанного с публичными выступлениями.

Во многих теоретических источниках, посвященных музыкально-исполнительской деятельности, мы обнаруживаем указания на подобные формы активности, связанные с публичными выступлениями музыкантов. Они обозначаются разными терминами и по-разному характеризуются, но всегда подразумевают действия, направленные на преодоление негативных проявлений стресса, связанного с публичным выступлением. Проблема преодоления деструктивного психического состояния при концертном выступлении всегда была актуальна для музыкантов, и ей посвящено множество публикаций. Однако до сих пор в научном мире не достигнуто не только концептуального, но даже терминологического единства в ее изучении. Данный феномен у разных авторов выступает под названием «сценическое волнение» – Е.А. Белан [62], К.В. Пиджоян [327], Г.М. Цыпин [437], «эстрадное волнение» – Л.Ф. Ивонина [210], Т.С. Тюменева [408]; «концертное волнение» – Н.В. Морозова [308]; «страх публичных выступлений» – М.С. Мелконян [295]; «стресс публичных выступлений» – О.А. Блох [85].

В условиях сценического выступления перед исполнителем возникает не одна, а две задачи, которые он должен решить во взаимодействии с собственной психикой: преодоление негативных проявлений синдрома сценического волнения (ССВ), и погружение в особое состояние творческого переживания художественных образов исполняемого произведения. Представители артистических профессий используют довольно широкую палитру терминов, для обозначения этого особого сценического состояния: творческий подъем, драйв, кураж и т.п. На важность умения произвольно входить в это состояние указывают Л.С. Майковская и Буаттур Насер-Эддин, считающие важнейшим аспектом артистизма музыканта-исполнителя «....выработанное умение приводить в «стартовое» состояние соответствующие звенья индивидуальной музыкально-исполнительской системы, налаженные и упорядоченные за годы многолетней

практики с учетом специфики инструментального музицирования, ответственных как за эмоционально-художественное, так и содержательное «оформление» сопутствующих им и непрерывно совершенствуемых технически выразительных приемов игры на том или ином музыкальном инструменте» [278, с. 224].

Следовательно, с точки зрения задач образовательного процесса, необходимо сформировать у обучающегося по исполнительским специальностям два специфических качества:

1. Способность к саморегуляции, умение предотвращать и преодолевать негативные проявления синдрома сценического волнения.
2. Способность произвольно погружаться в особое психофизическое состояние творческого процесса.

В контексте проводимого нами исследования мы называем аутопсихологической компетентностью готовность исполнителя, преодолевая негативные проявления синдрома сценического волнения, погружаться в состояние творческой самореализации в условиях публичного выступления, понимая ее исключительно как способность произвольно и целенаправленно взаимодействовать с собственной психикой в процессе решения задач исполнительского процесса.

Структура и иерархия

Между компонентами, входящими в структуру исполнительской компетентности музыканта-духовика, существует иерархическая взаимозависимость. Если рассматривать данную конструкцию в контексте образовательного процесса, то базовой для всех исполнительских компетентностей является комплекс операционно-технических компетенций (операционно-техническая компетентность). На их основе формируется интерпретаторская компетентность. Следующим ярусом в этой иерархической пирамиде стоит артистическая компетентность, которая формируется при условии накопления определенного потенциала в операционно-техническом и интерпретаторском ярусах. Вершиной пирамиды является аутопсихологическая компетентность, формируемая только при условиях реализации остальных

компетентностей в процессе публичного выступления (Рисунок 16).

Развитие следующей по иерархии компетентности возможно только при условии достижения определенного уровня сформированности предыдущего яруса. Этим обуславливаются цикличность и поэтапность развития исполнительской компетентности в целом. Попытка развития компетенций высшего яруса без достижения требуемого уровня на предыдущем, приводят к торможению и последующей стагнации всей системы. Так, попытка реализации в отечественной системе профессионального музыкального образования идеи приоритета интерпретаторской компетентности над операционно-технической привела во второй половине XX в. к резкому снижению исполнительского уровня отечественных духовиков, что проявилось во всех формах этого вида искусства.

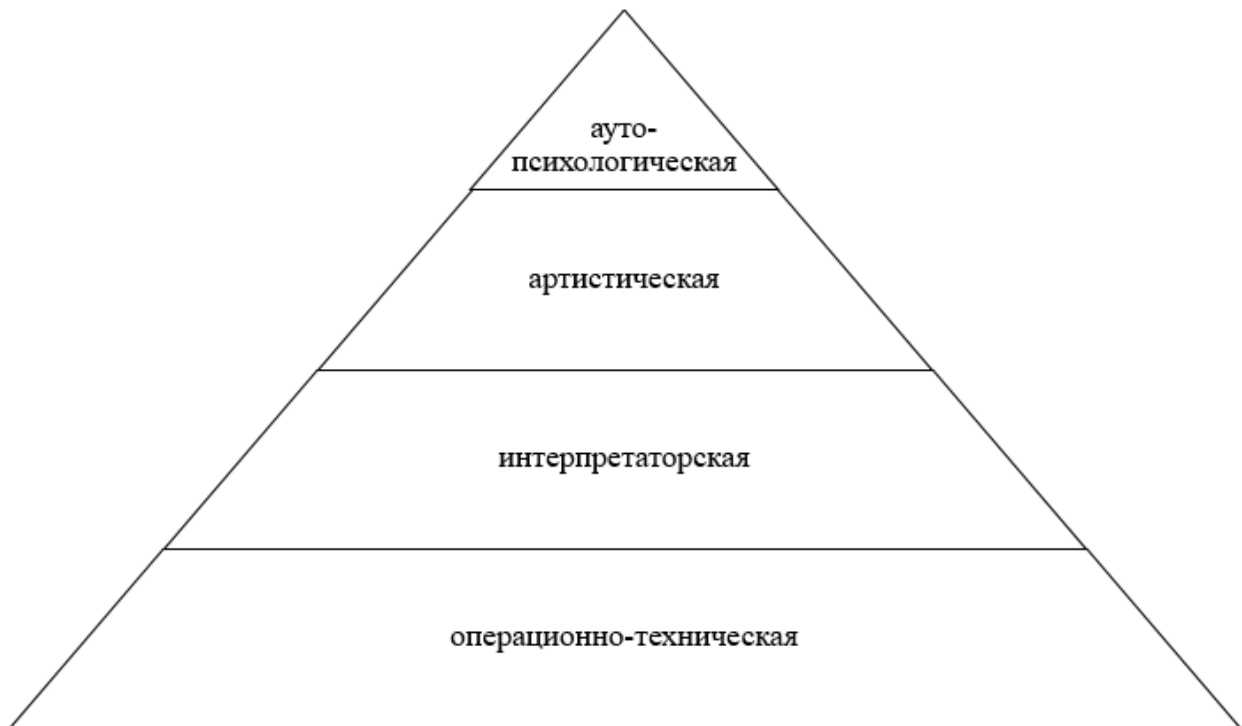


Рисунок 16 – Иерархическая пирамида подсистем, входящих в структуру исполнительской компетентности, рассматриваемая в условиях образовательного процесса

Системное и целенаправленное формирование исполнительских компетенций музыканта-духовика в рамках эффективной педагогической концепции должно развиваться по эволюционному закону восходящей спирали: на каждом следующем витке поэтапно и последовательно накапливается

потенциал в каждой из четырех подсистем. Только достигнув определенного уровня развития всех четырех компетентностей, система может перейти на более высокий качественный уровень – новый виток эволюции.

Если же рассматривать иерархию подсистемы исполнительской компетентности музыканта-духовика в условиях публичного выступления, то эта пирамида выглядит иначе – базовый, фундаментальный характер приобретает аутопсихологическая компетентность, отсутствие которой проявляется в неспособности музыканта преодолевать негативные проявления синдрома сценического волнения, что кардинально влияет на качество решения им задач операционно-технического, интерпретаторского и артистического типа (Рисунок 17).



Рисунок 17 – Иерархическая пирамида подсистем, входящих в структуру исполнительской компетентности, рассматриваемая в условиях профессиональной исполнительской деятельности

Проведенное исследование структуры исполнительской компетентности оркестранта-духовика на основе субъект-объектного анализа исполнительского процесса, создает условия для конструирования компетентностной модели, которая, объединяя в себе комплекс измеряемых компетенций, отражающих в

себе специфические задачи исполнительского процесса и распределенных по четырем подсистемам, образует четырехмерное, т.е. измеряемое в четырех плоскостях дидактическое пространство.

Выводы по параграфу 3.1

1. Исполнительская компетентность и исполнительский процесс – два взаимосвязанных и взаимозависимых феномена. Исполнительская компетентность отражает в себе структуру и специфику исполнительского процесса. Исходя из этой связи, структуру исполнительской компетентности следует искать внутри исполнительского процесса;

2. Системно-деятельностный подход позволяет выявить в структуре исполнительского процесса субъекта деятельности – исполнителя на духовом инструменте, и объекты, с которыми он взаимодействует в условиях реализации исполнительского процесса. Такой субъект-объектный анализ обнаруживает четыре объекта целенаправленного взаимодействия субъекта исполнительской деятельности в условиях публичного выступления – инструмент, музыкальный материал, публика, собственная психика исполнителя;

3. Исполнительская компетентность оркестранта-духовика возникает на основе системно полного комплекса компетенций, отражающих готовность субъекта исполнительской деятельности на достаточно качественном уровне осуществлять взаимодействие с объектами в условиях исполнительского процесса;

4. Между структурными компонентами исполнительской компетентности существует иерархическая зависимость, которая обуславливает возможность формирования и проявления следующей по иерархии компетентности только после того, как сформирован предыдущий – нижележащий ярус пирамиды.

3.2. Комплекс компетенций в составе исполнительской компетентности оркестранта-духовика

На основе изучения теоретических источников и анализа личного опыта профессиональной исполнительской деятельности в качестве артиста оркестровых коллективов, художественного руководителя и дирижера оркестра, преподавателя по дисциплинам «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс» автором данного исследования определён и систематизирован комплекс компетенций, перекрывающий весь спектр задач исполнительского процесса, с которым сталкивается оркестровый музыкант-духовик. Неудовлетворенность оркестровых дирижеров уровнем профессиональной подготовки отечественных духовиков в подавляющем большинстве случаев связана с некачественным выполнением ими трудовых функций, что обусловлено недостаточным уровнем сформированности соответствующих исполнительских компетенций. Предложенная системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков пока не имеет аналогов, поскольку оркестровое исполнительство на духовых инструментах ранее в отечественной педагогике музыкально-инструментального искусства ни системно-функциональному, ни системно-компетентностному анализу не подвергалось.

Операционно-техническая компетентность (ОТК)

Основное содержание операционно-технического сегмента исполнительской компетентности образуют сформированные в процессе профессиональной подготовки динамические двигательные навыки, связанные с решением широкого спектра технологических задач исполнительского процесса. В условиях исполнительского процесса музыкант реализует исполнительскую компетентность и творческие потенциалы своей личности, воздействуя на музыкальный инструмент средствами исполнительского аппарата, в структуре которого выделяются периферийные отделы (мышцы, органы и пр.) и управляющий отдел – центральная нервная система. В центральном управляющем

отделе исполнительского аппарата духовика формируется психофизиологическая база двигательных навыков, связанных с решением отдельных задач исполнительского процесса через осуществление операций взаимодействия периферийных отделов исполнительского аппарата с музыкальным инструментом. Совершенствование этих навыков формирует то, что принято называть термином «исполнительская техника» – способность осуществлять сложные последовательности двигательных операций в быстром темпе, с максимальной эффективностью, минуя этап детального планирования и вне целенаправленного контроля за процессом их осуществления.

Основой для успешного формирования таких динамических двигательных навыков, является постановка исполнительского аппарата – правильно сформированные на начальном этапе обучения статические двигательные навыки, связанные с:

- положением корпуса;
- формированием амбушюра;
- расположением рук и кистей.

Таким образом, комплекс операционно-технических компетенций составляют знания об эффективных способах организации двигательной активности элементов исполнительского аппарата в контексте решения технологических задач исполнительского процесса и сформированные на основе этих знаний навыки осуществления операций взаимодействия с инструментом, направленные на достижение конечной цели исполнительского процесса – запланированного звукового результата.

К этой же категории компетенций относятся формы взаимодействия с инструментом, направленные на обеспечение оптимальных условий функционирования исполнительского аппарата в процессе реализации целей исполнительского процесса:

- предварительная настройка инструмента;
- использование дополнительной (вспомогательной) аппликатуры;
- использование приспособлений и специальных техник.

На основе выделенных технических задач и дифференциации условий их выполнения, определён комплекс из 10 компетенций, образующих операционно-техническую компетентность (ОТК) музыканта-духовика.

ОТК-1 Владение рабочим диапазоном инструмента.

У каждого духового инструмента есть свой «рабочий диапазон» – диапазон звуков от самого низкого до самого высокого, в пределах которого пишутся оркестровые, ансамблевые и сольные партии этого инструмента. В процессе профессиональной подготовки обучающийся должен овладеть устойчивыми навыками извлечения всех звуков, входящих в рабочий диапазон своего инструмента. Данная компетенция сложнее и дольше формируется у исполнителей на медных духовых инструментах, которые начинают достигать границ рабочего диапазона своего инструмента как правило на 5-6 году обучения. Исполнение наиболее высоких и низких звуков традиционно остается проблемой для этой категории духовиков, и с ней связано большое количество исполнительского брака. Способность стабильно исполнять партии своего инструмента в предельно высоком и низком регистрах является одной из ключевых компетенций, определяющей общую пригодность духовика к профессиональной исполнительской деятельности.

У исполнителей на деревянных духовых инструментах способность воспроизводить все звуки рабочего диапазона обычно формируется легче и значительно раньше, чем у исполнителей на медных духовых. Однако и для них определенную трудность представляют звуки предельно высокого и низкого регистра. Вне зависимости от того, на каком инструменте играет исполнитель, качественное и стабильное звукоизвлечение всех звуков рабочего диапазона является операционно-технической задачей, требующей значительных усилий в процессе обучения, а также знаний о способах эффективного достижения звуков предельно высокого и низкого регистров за счет правильной организации работы исполнительского аппарата.

Из этого следует, что по окончании процесса профессиональной подготовки студент должен свободно владеть рабочим диапазоном своего инструмента,

демонстрируя устойчивые навыки извлечения всех, входящих в него, звуков.

ОТК-2 Владение разными способами извлечения звуков

Помимо способности исполнять все звуки рабочего диапазона, важным критерием оценивания является сформированность навыков извлечения и соединения звуков разными способами, что является основой различных исполнительских штрихов³. В пределах операционно-технического сегмента исполнительской компетентности под разными способами звукоизвлечения понимаются только разные способы организации работы исполнительского аппарата (взаимодействия между его компонентами) в плоскости их операционно-двигательных характеристик. Акустические (звучащие) параметры исполнительских штрихов отнесены нами к компетенциям интерпретаторского поля и будут рассмотрены в соответствующем разделе.

Овладение операционно-техническими приемами исполнения различных штрихов является одинаково актуальной задачей как для исполнителей на медных, так и на деревянных духовых инструментах. Данный аспект компетентности подразумевает знание техники различных способов исполнения звуков (понимание различий в работе элементов исполнительского аппарата) и сформированный навык извлечения всех звуков рабочего диапазона базовым набором приемов (штрихов): *detache*, *staccato*, *staccatissimo*, *marcato*, *martele*, *non legato*, *legato*, *portato*. Этот сегмент исполнительской компетентности может быть в условиях образовательного процесса сужен до определенного универсального «базового набора» наиболее часто встречающихся штрихов в партиях духовых инструментов: *detache*, *staccato*, *marcato*, *legato*.

ОТК-3 Владение палитрой нюансов

Для решения интерпретаторских задач музыкальных произведений исполнителю необходимо овладеть способностью извлекать все звуки рабочего диапазона в разных динамических оттенках (нюансах) – с разной степенью

³ Термин «исполнительский штрих» происходит от немецкого *Strich* - черта, линия. Он был заимствован скрипачами у художников и обозначал прием игры. Впоследствии, при совместном музицировании в оркестрах, данный термин перекочевал к духовикам и сегодня обозначает исполнительский прием, связанный с началом (атакой), ведением, соединением и окончанием извлекаемого на инструменте звука [178].

громкости звучания. В базовый набор нюансов входят: *pp*, *p*, *mp*, *mf*, *f*, *ff*. Чем более дифференцируема «палитра динамических оттенков», чем шире дистанция между нюансами, тем рельефнее, выразительнее может быть исполнение музыкального произведения. Безусловно, в определенной степени градация между этими нюансами условна и, при исполнении музыкального материала, исполнитель всегда должен руководствоваться актуальной акустической реальностью, соразмеряя с ней исполняемые динамические оттенки. Помимо базового набора нюансов, находящихся между *pp* и *ff*, в оркестровых партиях духовых инструментов могут встречаться *ppp*, *pppp*, *ppppp*, *fff*, *ffff*, *fffff*.

В условиях тестирования степени сформированности исполнительской компетентности духовик должен уметь продемонстрировать уверенное и убедительное исполнение отдельных звуков рабочего диапазона и музыкального материала во всех динамических оттенках, включая предельные нюансы (*pp* и *ff*), и продемонстрировать явную градацию между ними.

ОТК-4 Владение навыками управления звучанием

Важным аспектом исполнительской компетентности музыканта-духовика является способность управлять громкостью звучания отдельных звуков, произвольно усиливая или уменьшая их громкость средствами исполнительского аппарата, без потери качества тембра. Она проявляется в умении плавно, без «рывков» «раздуть» звук от нюанса *pp* до *ff*, плавно «сфилировать» звук от *ff* до *pp*, резко переходить от *pp* до *ff* (*subito forte*, *sforzando*) и от *ff* до *pp* (*subito piano*). Данная задача представляет сложность как для исполнителей на медных, так и на деревянных духовых инструментах. Наиболее сложными для управления, как правило, являются предельно высокие и низкие звуки диапазона. Формирование этой компетенции связано с развитием способности управлять исполнительским дыханием и согласовывать работу дыхания и амбушюра.

В процессе профессиональной подготовки у обучающегося должно сформироваться умение произвольно и свободно менять громкость звучания каждого звука рабочего диапазона.

ОТК-5 Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона

Любой музыкальный текст представляет собой определенную последовательность звуков, которая в контексте операционно-технической компетентности представляет собой алгоритм двигательных операций, включающих в себя извлечение первого звука, и следующее за ним последовательное соединение звуков разной высоты и длительности. При этом способы соединения звуков на духовых инструментах могут быть различными:

1. *Legato, portamento* (на духовых инструментах подразумевает соединения звуков без атакирования их языком);
2. Дискретно (*detache, staccato, marcato, non-legato* и т.п.);

Эти операции могут осуществляться в разных динамических оттенках и с разной скоростью. Для исполнителей на медных духовых инструментах сложной задачей является формирование навыков соединения звуков, существенно удаленных друг от друга в пределах рабочего диапазона (большие интервалы, превышающие 1 и 2 октавы). Соединение звуков, умеренно удаленных друг от друга в быстром темпе, тоже представляет собой непростую техническую задачу.

Формирование данной компетенции связано у исполнителей на медных духовых инструментах с развитием дифференцированной палитры тактильно-кинестетических ощущений мышц амбушюра, соответствующих извлечению звуков разной высоты. Ориентируясь на эти ощущения, исполнитель может соединять звуки даже без применения клапанного механизма или кулисного устройства (например, при соединении звуков натурального звукоряда).

Для исполнителей на деревянных духовых инструментах соединение звуков, при условии сформированных навыков звукоизвлечения в пределах рабочего диапазона, не вызывает существенных операционно-технических сложностей, если оно происходит в медленных и умеренных темпах. Сложности возникают при соединении их в быстрых темпах, а также при соединении звуков со сложными аппликатурными комбинациями. У деревянных духовых инструментов существуют очень сложные и даже неисполнимые в быстрых темпах варианты соединения звуков.

Весь набор возможных вариантов последовательного соединения звуков

рабочего диапазона может быть отработан и зафиксирован на уровне двигательных навыков. Таким образом, компетентным исполнителем может быть признан только тот, кто способен произвольно соединять любые звуки в пределах рабочего диапазона в разных штрихах и динамических оттенках.

ОТК-6 Выдержка (выносливость) исполнительского аппарата

Процесс формирования и развития исполнительского аппарата связан с изменением характеристик его физиологических элементов. Одним из важных качеств исполнительского аппарата является его выносливость – способность выдерживать длительную нагрузку. К такой нагрузке можно отнести игру в высоком регистре и игру в нюансе *ff*. Продолжительная игра в высоком регистре в нюансе *ff* требует максимальной «выдержки» как от исполнителей на медных, так и на деревянных духовых инструментах. Недостаточная выносливость исполнительского аппарата проявляется в том, что, при исполнении продолжительных физически тяжелых эпизодов (в высоком регистре, в предельно громком или тихом нюансе), в нем накапливается утомление (в первую очередь «салятся губы») и исполнитель теряет способность качественно воспроизводить музыкальный текст. Также отсутствие «выдержки» может проявляться в неспособности исполнять и не очень физически тяжелый, но продолжительный музыкальный материал, на протяжении длительного времени без перерыва, позволяющего дать аппарату отдохнуть, «сбросить» мышечное напряжение.

Данное качество формируется в процессе многолетних систематических занятий и требует постоянного поддержания в процессе профессиональной деятельности, для интеграции в которую музыкант-духовик должен продемонстрировать хорошую выносливость исполнительского аппарата, выдерживая продолжительную нагрузку и не теряя при этом качества исполнения.

ОТК-7 Техничность

Помимо способности исполнять длинные тяжелые музыкальные эпизоды важной составляющей исполнительской компетентности духовика является умение исполнять музыкальные эпизоды в быстрых темпах. Такое качество еще

называют «техничностью». У исполнителей на деревянных духовых инструментах этот аспект компетентности связывают в первую очередь с беглостью пальцев – способностью точно и ритмично воспроизводить сложные последовательности аппликатурных комбинаций при исполнении быстрых пассажей. У исполнителей на медных духовых инструментах аппликатурный компонент организован намного проще, а основная нагрузка при исполнении быстрых эпизодов ложится на амбушюр, который должен обладать способностью быстро «передвигаться» между позициями разных звуков. Особняком в этом аспекте стоит тромбон, где беглость связана еще и с «техникой правой руки» – умением быстро менять позиции кулисного устройства. При этом и для деревянных, и для медных духовых инструментов основным качеством исполнительского аппарата, обеспечивающим способность исполнять музыку в быстрых темпах, является сформированность навыков координации совместных действий всех периферийных отделов исполнительского аппарата: пальцев (или кисти правой руки тромбониста), амбушюра, языка, дыхания и пр.

Способность духовика стабильно и качественно исполнять музыкальный материал в быстрых темпах свидетельствует о сформированности «техничности» в его исполнительском аппарате.

ОТК-8 Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой

В целях преодоления конструкционного несовершенства духовых инструментов, а также для оптимизации работы исполнительского аппарата исполнителю на духовых инструментах необходимо в процессе профессиональной подготовки научиться пользоваться дополнительной (вспомогательной) аппlikатурой. При всех различиях в работе пальцевого элемента исполнительского аппарата у исполнителей на медных и деревянных духовых инструментах, данная компетенция одинаково необходима и тем, и другим. Умение правильно подобрать альтернативную аппlikатурную комбинацию (вспомогательные позиции на тромбоне) позволяет решать проблемы звуковысотной интонации, находить наиболее удобные аппlikатурные (позиционные) комбинации, облегчающие исполнение быстрых эпизодов, а также

позволяющие облегчить работу амбушюра на медных духовых инструментах при исполнении некоторых неудобных интервалов. Формирование данной компетенции требует комплекса знаний о натуральном звукоряде, устройстве инструмента и применяемых на нем принципов и механизмов хроматизации.

Компетентный исполнитель на духовом инструменте знает натуральный звукоряд своего инструмента, принципы формирования аппликатуры на нем, умеет пользоваться дополнительными аппликатурными комбинациями (позициями) в целях достижения качественного исполнения музыкального материала.

ОТК-9 Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента

Исполнительство на духовых инструментах связано с преодолением проблемы звуковысотной интонации, которая не является на этих инструментах «предустановленным» параметром как, к примеру, на клавишных инструментах. Интонационно чистая игра на духовых требует от исполнителя способности произвести диагностику своего инструмента (определить общий строй инструмента и наиболее проблемные в интонационном отношении звуки), знания способов корректировки звуковысотной интонации конструкционно заданными механизмами и умение корректно ими пользоваться.

На медных духовых инструментах, оснащенных системой понижающих вентиляй, корректировка производится двумя основными способами:

1. Общий строй корректируется общим кроном и, на некоторых инструментах, раздвижным эсом (мундштучная трубка, мундрор) при его наличии;
2. Корректировка высоты отдельных звуков производится за счет кронов понижающих вентиляй.

Тромбон настраивается только общим кроном, отдельные же звуки интонационно могут корректироваться за счет изменений позиции кулисы. Некоторые медные духовые инструменты оснащаются механизмами, позволяющими оперативно во время исполнения выдвигать понижающие кроны

клапанов, корректируя высоту отдельных звуков.

На деревянных духовых инструментах корректировка общего строя производится за счет изменения положения головки (флейта) или мундштука (саксофон, кларнет), эса (фагот, английский рожок), трости (гобой). Предварительная корректировка отдельных звуков на этих инструментах не предусмотрена и осуществляется за счет аппликатурных комбинаций и средствами исполнительского аппарата музыканта.

В процессе профессиональной подготовки исполнитель на духовых инструментах должен освоить комплекс знаний о способах диагностики звуковысотной интонации и предварительной настройки своего инструмента конструкционно заданными механизмами, а также научиться корректно пользоваться этими способами.

ОТК-10 Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию

Звуковысотная интонация на духовых инструментах зависит не только от качественных характеристик музыкального инструмента, правильно проведенной предварительной настройки и корректного использования альтернативных аппликатурных комбинаций. В большой степени она зависит от работы исполнительского аппарата самого музыканта. Каждый звук рабочего диапазона может быть повышен или понижен в пределах определенной зоны за счет изменений характера операций, осуществляемых амбушюром, дыханием и другими элементами исполнительского аппарата (например, кисть правой руки у валторниста).

Поскольку все акустические характеристики исполнительского процесса, связанные со звуковым результатом деятельности музыканта-исполнителя, отнесены нами к компетенциям интерпретаторского порядка, в контексте операционно-технической компетентности мы рассматриваем только знание исполнителем тех операционно-двигательных средств воздействия на звуковысотную интонацию, которыми обладает его исполнительский аппарат и способность произвольно влиять на звуковысотную интонацию, средствами исполнительского аппарата (Таблица 1).

Таблица 1 – Операционно-техническая компетентность (ОТК)

Код компетенции	Дескриптор
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента
ОТК-2	Владение исполнительскими штрихами
ОТК-3	Владение палитрой нюансов
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата
ОТК-7	Техничность
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию

Интерпретаторская компетентность (ИК)

В основе интерпретаторской компетенции оркестранта-духовика лежат сформированная в процессе профессиональной подготовки способность к музыкально-слуховым представлениям и умение согласовывать в исполнительском процессе звуковые результаты своей деятельности с актуальной акустической реальностью. В отличие от операционно-технической компетентности, в которой генерируются двигательные операции, в интерпретаторском сегменте отражается умение приводить звуковые результаты этих двигательных операций к соответствию с собственными музыкально-слуховыми представлениями звуковых эталонов, актуальных для конкретной исполнительской школы или творческого коллектива.

Наличие базовых интерпретаторских компетенций вполне достаточно для профессиональной работы в качестве артиста оркестровой группы. Этот же набор компетенций является необходимым фундаментом для решения задач «высокой интерпретации» в сольной исполнительской деятельности духовика.

ИК-1 Штриховая культура

Для воплощения художественного образа исполняемых произведений, исполнитель на духовом инструменте должен научиться извлекать звуки разными

штрихами, правильно расшифровывая штриховые обозначения в нотном тексте и правильно исполняя их. Овладение приемом исполнения штриха на операционно-двигательном уровне требует его последующего окультуривания – приведения в соответствие со звуковым эталоном. Такой звуковой эталон может быть в определенной степени условным, если речь идет о сольном исполнении. В оркестровом же и ансамблевом духовом исполнении, где одним из параметров качества исполнения является достижение музыкантами штрихового единства, такой звуковой эталон приобретает максимально конкретные звуковые характеристики, что требует от профессионального духовика особого умения исполнять звуки единообразно с другими участниками ансамбля.

К основным штрихам, используемым в исполнении на духовых инструментах можно отнести:

- *Detache*
- *Staccato*
- *Staccatissimo*
- *Marcato*
- *Martele*
- *Legato*
- *Non legato*
- *Portato*

В соответствии с этим параметром компетентный исполнитель на духовом инструменте должен уметь распознавать в нотном тексте штриховые обозначения, правильно их расшифровывать и исполнять, а также уметь добиваться штриховой идентичности в ансамбле и оркестровой группе.

ИК-2 Умение управлять динамическими оттенками

В исполнительском процессе перед музыкантом-духовиком постоянно стоит задача определять актуальную громкость звучания своего инструмента. В сольном исполнении, при определении нюанса (степени громкости звучания), он руководствуется главным образом своими индивидуальными музыкально-слуховыми представлениями и операционно-техническим

потенциалом. В коллективном же интерпретаторстве – оркестровом и ансамблевом, он должен научиться корректировать громкость своего звука для достижения динамического баланса, т.е. постоянно сопоставлять свою громкость с громкостью звучания других участников коллектива. Совместное исполнительство требует развития навыка постоянного слухового контроля за актуальной акустической реальностью во время исполнительского процесса.

На основании данной задачи профессиональной деятельности музыканта-духовика можно сформулировать как отдельную компетенцию владение динамическими оттенками и умение корректировать громкость звучания в соответствии с авторскими указаниями в нотном тексте и актуальной акустической реальностью, добиваясь динамического баланса в оркестре и ансамбле.

ИК-3 Чистота звуковысотной интонации

Звуковысотное интонирование при игре на духовых инструментах является, пожалуй, одной из наиболее острых проблем отечественной духовой школы. Умение корректировать интонацию средствами операционно-технического характера еще не означает способность правильно этим пользоваться. Нередки случаи, когда исполнитель, способный продемонстрировать свободное изменение высоты звучания отдельных звуков средствами исполнительского аппарата, не может интонационно чисто воспроизвести мелодическую линию и добиться стройного исполнения интервалов и аккордов в совместном музицировании. Далеко не все обучающиеся обладают от природы острым интонационным слухом и способны самостоятельно сформировать у себя навыки корректировки интонации в исполнительском процессе. В то же время, в виду конструкционного несовершенства духовых инструментов и существенного влияния на интонацию особенностей исполнительского аппарата музыканта, достижение интонационно чистой игры возможно только при условии сформированности у исполнителя соответствующих операционно-технических и слуховых навыков. Отсутствие их неминуемо приводит к «фальшивой» игре, которая не позволит исполнителю интегрироваться в профессиональный творческий коллектив. Поскольку данная

компетенция проявляется в звучании и существенно влияет на восприятие слушателем художественного образа музыкального произведения, она также отнесена нами к интерпретаторской компетентности.

Для достижения интонационно чистого исполнения в процессе профессиональной подготовки духовнику важно развить слуховой навык дифференциации чистого и фальшивого исполнения как при исполнении мелодических линий, так и в гармонических построениях. Данное умение основывается на сформированных музыкально-слуховых представлениях, навыках предслышания и постоянном слуховом контроле исполнителя за актуальной акустической реальностью. Только в этом случае операционно-технические навыки произвольного воздействия на высоту звука средствами исполнительского аппарата позволят ему осуществлять верные корректировки и добиваться чистого звуковысотного интонирования. Необходимо научиться на слух определять характер интонационного отклонения («высит» звук или «низит») и оперативно корректировать интонацию, добиваясь стройной игры. Так достигается соответствующая компетенция, которая проявляется в умении не только скорректировать звуковысотную интонацию после извлечения звука, но и, «предуслышав» звук, сразу, в момент его извлечения «попасть в интонацию».

Компетентный исполнитель на духовом инструменте демонстрирует интонационно чистое воспроизведение мелодических линий в сольных эпизодах, на основе музыкально-слуховых представлений правильно попадает в интонацию, присоединяясь к исполнительскому процессу, а также умеет при необходимости оперативно корректировать звуковысотную интонацию средствами исполнительского аппарата, добиваясь чистого исполнения звуков гармонии в условиях ансамблевого и оркестрового исполнительства.

ИК-4 Точное исполнение ритмических фигур

Еще одним важным аспектом интерпретаторской компетентности музыканта-духовника, требующим целенаправленных усилий по формированию в условиях профессиональной подготовки и являющимся неотъемлемым системным компонентом исполнительской компетентности является ритмичность

– способность точно организовать музыкальный текст во времени. Отсутствие достаточной сформированности данной компетенции может не проявляться критически, как явный дефект в сольном исполнительстве, где допускается известная ритмическая свобода (*tempo rubato*). В ансамблевом же или оркестровом исполнительстве неспособность играть ритмично, быстро обнаруживает себя, проявляясь, например, в асинхронности совместного исполнения ритмических рисунков, что приводит к существенному снижению качества коллективного исполнения музыкальных произведений.

Формирование данной компетенции связано с развитием ощущений т.н. внутридолевой ритмической пульсации, которую можно описать как способность сохранять пропорции между звуками и паузами различной длительности на основе ощущения пульсации мелких длительностей внутри больших. Также в основе умения качественно исполнять ритмические фигуры в условиях коллективного исполнительства лежит сформированный навык слухового контроля за актуальной акустической реальностью исполнительского процесса, позволяющий исполнителям на духовых инструментах синхронизировать ритмическую составляющую исполняемого музыкального материала в процессе его исполнения.

Компетентный исполнитель на духовом инструменте должен продемонстрировать в условиях тестирования способность правильно исполнять разнообразные ритмические фигуры в условиях сольного исполнения, а также навыки синхронного исполнения ритмических фигур в условиях коллективного музицирования или игры под метрономом.

ИК-5 Способность контролировать темп

Умение «войти в темп», то есть правильно присоединиться к исполнению музыкального эпизода, и «держат темп», т.е. сохранять взятый темп на протяжении относительно длительного музыкального эпизода, не «загонять» и не «сажать» его, как и умение сохранять ритмическую синхронность при изменениях темпа в условиях коллективного исполнительства, также является важной составляющей исполнительской компетентности музыканта-духовика. Как и

ритмическая составляющая исполнительского процесса, темповая проявляет свои недостатки в ансамблевом и оркестровом исполнительстве, где отсутствие сформированности данной компетенции проявляется в том, что исполнитель периодически выпадает из ритмической «вертикали». В сольном исполнении недостаточная сформированность данной компетенции проявляется главным образом в неспособности взять сразу нужный темп, а также в неумении начать и закончить исполнение музыкального эпизода в одинаковом темпе. В условиях оркестрового исполнительства духовику необходимо постоянно контролировать темповую составляющую с жестами дирижера и синхронно с остальными участниками коллектива изменять темп, ориентируясь одновременно на дирижерский жест и акустическую реальность.

В качестве отдельной компетенции, проявляющейся в акустических характеристиках исполняемого духовиком музыкального материала, является способность удерживать и изменять темп, сохраняя ритмическую синхронность внутри ансамбля.

ИК-6 Тембровая идентичность звучания инструмента

Акустические характеристики звучания духового инструмента – его тембр в одинаковой степени зависят как от качества самого инструмента, так и от компетентности исполнителя. Даже на очень хорошем инструменте у начинающего духовика тембр не отличается красотой и, как правило, далек от звучания профессионального исполнителя. Относительная чистота тембра – его идентичность общепринятому представлению о звучании конкретного духового инструмента, достигается обучающимися только по прошествии длительного периода формирования и развития исполнительского аппарата. Как и у иных компетенций интерпретаторского сегмента, в основе достижения тембровой идентичности звучания инструмента лежат музыкально-слуховые представления о качественных характеристиках звука.

Принимая во внимание тот факт, что единого эталона звучания духовых инструментов не существует, и исполнительская практика демонстрирует нам примеры высокой степени индивидуализированности данного параметра у

профессиональных и успешных исполнителей на духовых инструментах, под тембровой идентичностью звучания мы будем понимать общие качественные характеристики, такие как отсутствие в тембре посторонних призвуков, общую эстетическую характеристику звучания.

ИК-7 Фразировка

Важным аспектом исполнительской компетентности музыканта-духовика является грамотность и рельефность построения музыкальных фраз. Эта компетенция связана с умением определить художественно-смысловое разграничение музыкального построения на составные части (мотивы, фразы, предложения, периоды, разделы, части); устанавливать и выполнять цезуры; выделять внутри музыкального материала общие и частные кульминации; [205, с. 118-119] и т.п. В ней проявляется готовность музыканта-духовика к осмысленному воплощению художественного содержания исполняемой музыки как в сольном, так и в оркестрово-ансамблевом исполнительстве.

Выразительная фразировка требует от исполнителя хорошо развитой операционно-технической составляющей: умение управлять звучанием, владение палитрой исполнительских штрихов и нюансов, владение навыком быстро брать дыхание, не нарушая при этом развития музыкальной фразы. Этим обусловлено традиционное в отечественной исполнительской школе использование задач музыкальной фразировки как средства стимулирования развития операционно-технической компетентности.

Таким образом, компетентный исполнитель на духовых инструментах должен демонстрировать в исполнительском процессе понимание принципов построения музыкальной фразы.

ИК-8 Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей

На протяжении нескольких столетий исполнительство на духовых инструментах находилось в постоянном развитии, обогащаясь новым инструментарием, новыми приемами игры, новыми тенденциями в использовании этих инструментов в сольной, оркестровой и ансамблевой музыке. Это наложило существенный отпечаток на традиции и правила исполнения музыки разных эпох

и стилей. Так приемы, активно используемые в джазово-эстрадном репертуаре, неприменимы при исполнении произведений эпох Барокко и Классицизма, в то же время для исполнения произведений позднего Романтизма недостаточны темброво-динамические характеристики духовых инструментов более ранних периодов. Существуют также традиции и правила дифференциации штрихов и мелизмов в контексте исполнения разных произведений.

Понимание штриховых, тембровых, мелизматических, агогических и пр. различий в исполнении музыки разных эпох и стилей является неотъемлемой квалификационной характеристикой компетентного исполнителя на духовых инструментах.

ИК-9 Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте

Партитуры и партии музыкальных произведений могут содержать большое количество разнообразных вербальных (текстовых) указаний автора (авторские ремарки), способствующих максимально точной передаче художественного замысла в процессе исполнения музыкального произведения. Эти указания дают ориентацию в отношении темпа, характера, общего образно-смыслового содержания музыкального материала и пр. Не менее важным указанием на жанровые особенности музыки дают исполнителю названия произведений: менуэт, ария, ноктюрн, павана и т.п. Традиционно большинство авторских указаний, обнаруживаемых в нотных текстах, делалось на итальянском языке. В партитурах Р. Вагнера, Р. Штрауса и ряда других композиторов мы обнаруживаем широкий спектр авторских указаний на немецком языке. Встречаются также произведения, в которых авторские ремарки сделаны на английском языке.

Без знания перевода авторских ремарок, понимания их смыслового содержания, умения правильно расшифровывать и исполнять такие указания, невозможно квалифицированно выполнять функции профессионального исполнителя на духовых музыкальных инструментах. Следовательно, для достижения исполнительской компетентности обучающемуся необходимо сформировать соответствующую компетенцию, связанную с умением в

исполнительском процессе правильно расшифровывать и выполнять авторские ремарки нотного текста.

ИК-10 Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности

Нередко исполнителю приходится исполнять нотный материал, не сопровождаемый какими-либо авторскими ремарками, штриховыми или иными указаниями. В этом случае обоснованность подбора средств художественной выразительности напрямую зависит от умения музыканта самостоятельно определить характер исполняемой музыки. Корректность и адекватность подбора средств выразительности свидетельствуют об интерпретаторской культуре музыканта, которая в условиях компетентностно-ориентированного образования приобретает характер самостоятельной исполнительской компетенции интерпретаторского сегмента: обоснованно подбирает средства художественной выразительности в контексте воплощения художественного образа исполняемого произведения.

В Таблице 2 представлен комплекс из 10 интерпретаторских компетенций, входящих в структуру интерпретаторской компетентности оркестранта-духовика.

Таблица 2 – Интерпретаторская компетентность (ИК)

Код компетенции	Дескриптор
ИК-1	Штриховая культура
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур
ИК-5	Способность контролировать темп
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента
ИК-7	Фразировка
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности

Артистическая компетентность (АК)

Умение воздействовать на публику средствами визуального ряда является важной составляющей исполнительской компетентности любого концертирующего музыканта. Оптическая составляющая играет существенную роль в восприятии артиста публикой. От того, в какой мере осознает исполнитель эту составляющую своего профессионального успеха, насколько он обеспечен соответствующими знаниями и умениями, обладает опытом формирования своего визуального образа в условиях исполнительского процесса, будет зависеть его трудоустройство. Отсутствие соответствующих компетенций может стать препятствием к интеграции в профессиональный творческий коллектив еще на этапе прохождения конкурсного прослушивания, где пренебрежение средствами визуального воздействия на публику может быть зафиксировано членами комиссии и отнесено к негативным профессиональным характеристикам исполнителя.

АК-1 Знание традиций и правил сценического поведения (сценический этикет)

Академическое музыкально-инструментальное искусство предполагает знание артистом и выполнение в условиях публичного выступления сценического этикета, в первую очередь традиционных церемоний – поклона в начале выступления и после его окончания, правил взаимодействия с концертмейстером и коллегами по ансамблю\оркестру на сцене и т.п. Без знания этих традиций и умения их правильно выполнять, профессиональная исполнительская деятельность академического музыканта-духовика невозможна.

Как отдельная компетенция может быть сформулировано знание традиций и правил сценического поведения, умение качественно выполнять сценические церемонии и избегать ошибок в сценическом поведении.

АК-2 Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ

Академическое музыкально-инструментальное искусство, являясь одним из т.н. «строгих жанров», накладывает на музыканта-духовика определенные

ограничения в условиях сценического выступления в отношении визуального образа (внешнего вида). В отличие от эстрадных и джазовых исполнителей на духовых инструментах, академические духовики традиционно придерживаются строгого классического стиля в одежде и поведении.

Понимание ограничений, связанных с визуальным образом академического музыканта-духовика, умение правильно подбирать и носить сценический костюм является обязательным условием профессиональной исполнительской деятельности в этом музыкальном жанре. Это необходимо целенаправленно формировать в образовательном процессе как самостоятельную исполнительскую компетенцию.

АК-3 Свобода и корректность сценических движений

Способность свободно двигаться на сцене формируется как отдельная компетенция у многих представителей артистических профессий. Сценическое движение и пластика являются обязательными дисциплинами, которые осваивают будущие театральные актеры. В отечественном музыкально-инструментальном искусстве этому аспекту традиционно не уделяется достаточного внимания, несмотря на то, что способность двигаться уверенно и свободно на сцене, как и избегание лишних движений и жестов, существенно влияют на восприятие артиста публикой.

В процессе профессиональной подготовки у музыканта-духовика должна быть сформирована компетенция, связанная с умением свободно двигаться на сцене, избегать лишних движений и жестов, негативно отражающихся на восприятии его самого и исполняемого им произведения.

АК-4 Умение избегать негативных проявлений в мимике

В обычной повседневной жизни наши лицевые (мимические) мышцы могут без участия нашего сознания отражать наши актуальные психические процессы (ощущения, переживания, эмоциональные состояния и т.п.). Для представителей артистических профессий чрезвычайно важно научиться контролировать свою мимику во время сценического действия так, чтобы она не мешала зрителю (слушателю) воспринимать музыкально-художественные образы. К наиболее

распространенным ошибкам начинающих музыкантов можно отнести неумение скрыть свою негативную мимическую реакцию в случае каких-либо ошибок в исполнении или непредвиденных ситуаций.

Следовательно, в процессе профессиональной подготовки необходимо сформировать у обучающегося как отдельный компонент в структуре артистической компетентности осознанное управление мимикой во время сценического выступления, умение избегать негативных мимических реакций.

АК-5 Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения

Комплекс артистических компетенций, необходимый для качественного выполнения задач профессиональной исполнительской деятельности музыканта-духовика не является строгим сводом законов и правил, регламентирующим только один какой-то стиль в одежде, мимике, поведении и т.п. В зависимости от художественного образа исполняемых музыкальных произведений и формата выступления, музыканты могут варьировать способы формирования визуального аспекта исполнительского процесса, дополняя или усиливая восприятие публикой своего творческого замысла. К самым простым примерам такой дифференциации можно отнести визуальные параметры при исполнении веселой или скорбной музыки, лирических или бравурных произведений. Такое умение дополнять акустическую (интерпретационную) составляющую своего исполнения доступными и уместными средствами визуализации, можно отнести к отдельной компетенции артистического поля, влияющей на успешность профессиональной исполнительской деятельности музыканта-духовика.

В Таблице 3 представлен комплекс компетенций, входящих в структуру артистической компетентности оркестранта-духовика.

Таблица 3 – Артистическая компетентность (АК)

Код компетенции	Дескриптор
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ
АК-3	Свобода и корректность сценических движений
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения

Аутопсихологическая компетентность (АПК)

Умение преодолевать негативные психофизические проявления синдрома сценического волнения является важнейшим качеством профессионального исполнителя на духовых инструментах. Не обладая этим, музыкант-духовик не сможет осуществлять профессиональную исполнительскую деятельность, поскольку выраженная симптоматика этого синдрома существенно влияет на функционирование исполнительского аппарата, кардинально снижая качество исполнения музыкального материала. В отличие от сольного исполнительства, которое может осуществляться вне сценического действия, например, в условиях звукозаписи или создания видеоклипов, профессиональная оркестровая и ансамблевая деятельность, в которую вовлечено подавляющее большинство музыкантов-духовиков, предполагает постоянную работу в условиях публичности. Даже репетиционная работа профессиональных оркестров представляет собой определенный вид публичного выступления и может сопровождаться у духовиков проявлениями синдрома сценического волнения.

Фундаментальное значение аутопсихологической компетентности в условиях исполнительской деятельности определяется тем, что ее отсутствие обнуляет сформированность всех других исполнительских компетенций: сильное волнение может настолько существенно исказить психофизическое состояние исполнителя, что просто лишает его возможности реализовывать свой операционно-технический потенциал, а это, в свою очередь, сводит на нет все его интерпретаторские и артистические компетенции.

Аутопсихологическая компетентность представляет особую сложность для независимой экспертизы, поскольку в условиях концертного выступления эксперту, никогда ранее не наблюдавшему оцениваемого исполнителя, крайне сложно понять, что именно является причиной недостатков его исполнения – несформированность компетенций операционно-технического, интерпретаторского, артистического сегментов или же отсутствие «иммунитета» к проявлениям синдрома сценического волнения. Сложность в экспертной оценке аутопсихологической компетентности заключена и в определенной трудности оценивания тех ее элементов, которые, тотально и системно проявляясь в условиях концерта, в реальности проявляются задолго до сценического выступления, а также активизируются в постконцертный период. Умение правильно готовиться к концерту, владение индивидуальными методами психорегуляции во время выступления, способность преодолевать негативные переживания в случае сценической неудачи и извлекать пользу из такого опыта – эти элементы аутопсихологической компетентности скрыты от глаз независимого эксперта. Их диагностика доступна только самому исполнителю и в некоторой степени педагогам по исполнительским дисциплинам. Независимый эксперт в условиях исполнительского конкурса или аттестации исполнителей может зафиксировать только наличие явных, визуально регистрируемых проявлений синдрома сценического волнения – видимый тремор рук и пальцев, дрожание и деформацию звука, срывы в технически несложных эпизодах и т.п. По большому счету в задачи такой экспертизы не входит выявление причин ошибок и срывов. Она их только фиксирует и рейтингует исполнителей на основе оценки акустического и визуального аспектов выступления.

Педагогическое наблюдение, которое осуществляют преподаватели специальных исполнительских дисциплин в условиях образовательного процесса, ориентировано на локализацию проблемных зон в аутопсихологической компетентности. Такая диагностика предполагает максимальное декомпонирование ее на составляющие элементы и автономную их фиксацию на разных этапах: до концерта, во время и после него. А экспертиза подразумевает

относительно продолжительное наблюдение за исполнителем, сопоставление его исполнительских показателей в условиях концерта с тем, что он демонстрировал «в классе», наблюдение и регистрацию изменений его психофизического состояния.

Не менее сложны для независимой диагностики аспекты аутопсихологической компетентности, связанные с умением исполнителя поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе, избегая иррадиации своего волнения на других участников, помогая коллегам сохранять максимальную готовность к выступлению. Эта компетенция чрезвычайно важна, если принять во внимание такие формы профессиональной трудовой деятельности исполнителя на духовых инструментах как концертмейстер оркестровой группы или художественный руководитель ансамбля (реализуемые в настоящее время программы высшего образования предполагают присвоение обучающимся по окончании программ бакалавриата квалификационной характеристики «руководитель творческого коллектива»).

Данная аргументация позволяет утверждать, что диагностика аутопсихологической компетентности музыканта-духовика не может входить в спектр задач независимой экспертизы. В условиях же образовательного процесса эта компетентность не только может, но и должна быть декомпонирована на образующие ее системные элементы, подлежащие целенаправленному формированию и постоянному мониторингу.

АПК-1 Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения

Преодоление синдрома сценического волнения предполагает понимание природы этого явления, знание факторов, усиливающих или нивелирующих выраженность его симптомов. Формированию знаниевой базы, позволяющей эффективно управлять своим психофизическим состоянием в условиях публичного выступления, способствуют специально разработанные лекционные курсы. Важны и знания, накопленные исполнителем благодаря умению анализировать собственный интроспективный опыт, приобретенный в условиях

подготовки и реализации концертного номера.

Компетентный музыкант-духовик на теоретическом уровне знает и понимает природу возникновения сценического волнения, его возможные физиологические проявления, факторы, усиливающие или нивелирующие выраженность этой симптоматики.

АПК-2 Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению

Одним из факторов, существенно влияющих на выраженность симптомов сценического волнения в условиях публичного выступления, по мнению ряда авторов, является правильная подготовленность к нему. Следовательно, в процессе обучения музыканту-духовику важно научиться планировать и осуществлять подготовку к концерту, опираясь на понимание природы синдрома сценического волнения и собственный интроспективный опыт. Оценить эффективность используемых методов, адекватность их применения, результативность процесса подготовки может осуществить только эксперт, наблюдающий исполнителя на всех этапах подготовки к публичному выступлению. В условиях образовательного процесса – это его педагог. Он же может сделать заключение о сформированности соответствующей аутопсихологической компетенции – способности нивелировать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению.

АПК-3 Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления

Несмотря на владение методами предотвращения «исполнительских потерь» во время сценического выступления, большой концертный опыт и высокую психоэмоциональную устойчивость, большинство музыкантов-духовиков переживают более или менее выраженный синдром сценического волнения во время концертов. Это вынуждает их использовать «меры оперативного реагирования» непосредственно во время выступления для того,

чтобы выровнять свое состояние и переключиться на решение музыкально-художественных задач. Такие методы у каждого исполнителя свои, подобранные опытным путем на основе накопления и анализа интроспективного опыта. Следовательно, умение оперативно выравнивать свое психоэмоциональное состояние непосредственно в условиях концертного выступления – самостоятельная компетенция аутопсихологического сегмента.

АПК-4 Способен восстанавливать собственное психоэмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления

Формирование исполнительских компетенций музыканта-духовика редко протекает гладко, без проблем и срывов. До определенного этапа развития исполнительской компетентности сценические выступления проходят напряженно, с большими потерями качества, у определенной категории обучающихся влекут за собой снижение самооценки, сомнения в своих способностях, нежелание продолжать исполнительскую деятельность. К этому набору внутренних переживаний, которые случаются даже у профессиональных исполнителей, могут добавляться негативные отзывы в прессе, реакция руководителя творческого коллектива, некорректные высказывания коллег. И, если рассматривать постконцертный этап одного публичного выступления как предконцертный для следующего, можно сделать вывод о том, что умение преодолевать негативные переживания, связанные с неудачным публичным выступлением, готовность к анализу причин неудачи, генерации выводов и коррекции собственной системы подготовки к концерту представляет собой отдельную компетенцию в структуре аутопсихологической компетентности музыканта-духовика и требует целенаправленного формирования в условиях профессиональной подготовки.

АПК-5 Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе

Интеграция музыканта-духовика в профессиональную исполнительскую деятельность, которая связана с коллективной интерпретацией музыкальных

произведений в условиях оркестрового и ансамблевого исполнительства, может предусматривать расширение зоны персональной ответственности за качество выступления. Это функционал концертмейстера оркестровой группы и художественного руководителя ансамблевого коллектива. В этом случае в спектре аутопсихологической компетентности проявляется еще одна компетенция, связанная с умением управлять не только собственным психоэмоциональным состоянием до, во время и после концерта, но и положительно влиять на психологическую готовность своих коллег. По большому счету от всех участников ансамбля или оркестровой группы, даже не несущих персональную ответственность за коллективный результат исполнения, в равной степени зависит положительный эмоциональный климат и готовность к погружению в совместное творческое созидание в условиях концертного выступления. Поэтому компетенция, связанная с умением коллективно преодолевать сценическое волнение также должна целенаправленно формироваться средствами образовательного процесса и обеспечиваться средствами диагностики.

В Таблице 4 представлен комплекс компетенций, входящих в структуру аутопсихологического сегмента исполнительской компетентности оркестранта-духовика.

Таблица 4 – Аутопсихологическая компетентность (АПК)

Код компетенции	Дескриптор
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе

Сформированная таким образом системная компетентностная модель (Приложение А) максимально полно отражает тот спектр профессиональных задач, связанных непосредственно с осуществлением исполнительского процесса, к решению которых должен быть подготовлен выпускник, приобретающий по окончании обучения квалификационную характеристику «артист оркестра».

Выделенные нами компетенции в качестве структурных компонентов вписываются в компетенции, сформулированные ФГОС ВО версии 3++ (Приложение Б) и соответствующей ПрОПОП (Приложение В) для программ бакалавриата 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство» профиля «Оркестровые духовые и ударные инструменты» (Приложение Г), что позволяет проводить эксперимент по внедрению разработанной системной компетентностной модели исполнительской компетенции оркестрантов-духовиков в условиях государственного образовательного учреждения.

Выводы по параграфу 3.2

1. Системный анализ позволяет выявить в структуре подсистем исполнительской компетентности оркестранта-духовика отдельные компетенции, связанные с выполнением конкретных трудовых функций в условиях исполнительского процесса. Несформированность такой компетенции будет проявляться в низком качестве решения соответствующих ей задач;

2. Выявленный комплекс исполнительских компетенций системно перекрывает весь спектр задач исполнительского процесса и формирует системную компетентностную модель, выступающую эталонным образом исполнительской компетентности оркестранта-духовика, который может служить дидактическим ориентиром образовательного процесса. При условии достаточной сформированности всех компетенций модели возникает эмерджентное свойство – исполнительская компетентность, проявляющаяся в готовности специалиста качественно и стабильно решать весь спектр задач, возникающий в условиях исполнительского процесса;

3. Выстроенный нами комплекс из 30-ти исполнительских компетенций, распределенных по четырем подсистемам, не противоречит компетенциям, которые установлены Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС ВО) и Примерной основной профессиональной образовательной программой (ПрОПОП), разработанной Федеральным учебно-методическим объединением, а, напротив, декомпозирует их, конкретизируя задачи образовательного процесса для профилей «Оркестровые духовые и ударные инструменты» высшего образования.

3.3. Диагностика, измерение и оценка уровня сформированности исполнительских компетенций у студентов, обучающихся на оркестровых духовых инструментах

Современная образовательная практика требует разработки и использования в образовательном процессе фондов оценочных средств, позволяющих объективно оценивать учебные достижения обучающихся на текущих, промежуточных и итоговой аттестациях. Формирование таких оценочных средств по исполнительским дисциплинам до сих пор представляет серьезную проблему как для музыкальных учебных заведений, так и для творческих вузов в целом. Это обусловлено тем, что художественное творчество в принципе мало доступно объективному измерению, оставаясь по большей части сферой индивидуального и весьма субъективного оценивания авторитетными представителями профессионального сообщества. Так традиционно осуществляется оценка выступлений участников исполнительских конкурсов, что нередко приводит к существенным расхождениям в их оценивании членами жюри. Исполнительская компетентность оркестранта-духовика, по нашему мнению, не должна включать в себя компетенции, направленные на решение художественно-творческих задач. Компетентность оркестрового инструменталиста – это то, что является фундаментом, обеспечивающим реализацию творческих потенциалов личности дирижера в условиях совместной

художественно-творческой деятельности. «Чем сложнее... интерпретаторская идея, тем более широкая и многообразная палитра выразительно-технических средств требуется для ее воссоздания...» [437, с. 11].

Предлагаемая нами методика диагностики и измерения уровня сформированности исполнительских компетенций оркестровых музыкантов выводит творческую составляющую исполнительского процесса за пределы зоны оценивания, поскольку, как показывает наш анализ, творческая (интерпретаторская и артистическая) составляющие оркестрового исполнительства принадлежат дирижерам, а от оркестранта, в подавляющем большинстве исполняемых эпизодов, требуется точное воспроизведение нотного текста в строгом соответствии с авторскими указаниям в оркестровой партии, требованиями дирижера или концертмейстера оркестровой группы. Точность и правильность воспроизведения нотного текста в условиях исполнительского процесса предполагает сформированность системно полного комплекса исполнительских компетенций, который, с одной стороны, является достаточным для интеграции в профессиональную деятельность в качестве оркестрового музыканта, с другой – критически важен также и для успешной карьеры сольного исполнителя.

Обоснование методики оценки исполнительских достижений обучающихся в классах духовых инструментов для компетентностно-ориентированной системы музыкального образования имеет принципиальное значение. Суть методики сводится к тому, чтобы оценить реальный уровень сформированности компетенций исполнителя, сравнив его с эталонным, и выявить те из них, которые требуют дополнительных усилий со стороны педагога и самого обучающегося.

Разработанная в ходе данного исследования системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков включает 30 самостоятельных компетенций, сформированность которых в учебном процессе означает достаточный для профессионала уровень исполнительской компетентности. В целях контроля за динамикой формирования отдельных компетенций и оценки уровня их сформированности разработан критериально-

ориентированный диагностический тест, в котором определены критерии оценки уровня сформированности каждой компетенции, оцениваемые по 4-бальной системе: продвинутый (5), базовый (4), пороговый (3), ниже порогового значения (2). При итоговой аттестации выпускников духовых кафедр это означает:

- **продвинутый (5)** - уровень сформированности большинства компетенций, превышающий базовый, свидетельствует о наличии у обучающегося потенциала для интеграции в профессиональные оркестровые и ансамблевые коллективы в качестве солиста (концертмейстера группы), а также перспективу сольной исполнительской карьеры.

- **базовый (4)** - уровень сформированности комплекса компетенций, образующих исполнительскую компетентность духовика, свидетельствует о системной готовности выпускника к интеграции в оркестровую группу профессионального оркестрового коллектива;

- **пороговый (3)** - в целом, свидетельствует о готовности выпускника к интеграции в оркестровые коллективы в качестве артиста оркестровой групп, однако ряд его исполнительских компетенций проявляет недостаточную стабильность в исполнительском процессе;

- уровень сформированности критически важных для оркестрового исполнителя компетенций ниже порогового сигнализирует о неготовности выпускника к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность и указывает на необходимость профессиональной переподготовки или перспективу трудоустройства в тех видах деятельности, предусмотренных ФГОС ВО и образовательной программой, которые не связаны с профессиональным исполнением в составе творческих коллективов;

В качестве средств диагностики к каждой компетенции подобран соответствующий комплекс заданий: устный опрос, исполнение гамм, этюдов, музыкальных фрагментов в составе ансамбля и/или оркестровой группы и пр.

I. Операционно-техническая компетентность.
ОТК-1 Владение рабочим диапазоном инструмента.

В Таблице 5 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 5 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-1

Критерии оценивания	Оценка
Все звуки рабочего диапазона исполняются стабильно, уверенно и без ошибок, доступный исполнителю диапазон превышает рабочий	5
Все звуки рабочего диапазона исполняются, ошибки в крайних регистрах носят случайный характер (в процессе тестирования количество точных попаданий на звуки крайних регистров существенно превышает количество ошибок)	4
Все звуки рабочего диапазона исполняются, но ошибки в крайних регистрах носят системный характер (в процессе тестирования количество ошибок существенно превышает количество точных исполнений)	3
Исполнитель не может качественно извлекать все звуки рабочего диапазона	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм;
- выполнение тестовых заданий на извлечение отдельных звуков;
- исполнение музыкальных фрагментов в составе ансамбля и\или оркестровой группы.

ОТК-2 Владение разными способами извлечения звуков

В Таблице 6 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 6 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-2

Критерии оценивания	Оценка
Все звуки рабочего диапазона уверенно исполняются базовым набором штрихов стабильно, уверенно и без ошибок	5
Обнаруживаются проблемы с исполнением различными штрихами только нескольких отдельных звуков предельных регистров (в процессе тестирования количество точных исполнений существенно превышает количество ошибок)	4
Возникают трудности в исполнении некоторых штрихов, а также с исполнением различными штрихами звуков за пределами среднего регистра (в процессе тестирования количество ошибок в звукоизвлечении существенно превышает количество точных исполнений)	3
Исполнитель не может уверенно продемонстрировать разные способы извлечения звука	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- исполнение гамм в различных штрихах;
- выполнение тестовых заданий на извлечение звуков разными штрихами;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ОТК-3 Владение палитрой нюансов

В Таблице 7 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 7 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-3

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует способность уверенно и стабильно извлекать все звуки рабочего диапазона и исполнять музыкальные фрагменты в разных, хорошо дифференцируемых динамических оттенках от <i>pp</i> до <i>ff</i>	5
Исполнитель демонстрирует способность уверенно извлекать все звуки рабочего диапазона в разных, хорошо дифференцируемых динамических оттенках от <i>pp</i> до <i>ff</i> , допуская при этом минимальное количество ошибок, носящих случайный характер	4
Исполнитель испытывает затруднения при игре в предельных нюансах, дифференциация динамических оттенков недостаточно явная	3
Исполнитель не может исполнять звуки в предельно громком и\или предельно тихом звучании	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- выполнение тестовых заданий на исполнение отдельных звуков в разных динамических оттенках;
- исполнение гамм в разных нюансах;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ОТК-4 Владение навыками управления звучанием

В Таблице 8 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 8 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-4

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует способность изменять громкость всех звуков рабочего диапазона от <i>pp</i> до <i>ff</i> и от <i>ff</i> до <i>pp</i> без срывов и искажений тембра звука и звуковысотной интонации	5
Исполнитель демонстрирует способность изменять громкость всех звуков рабочего диапазона от <i>pp</i> до <i>ff</i> и от <i>ff</i> до <i>pp</i> без срывов и искажений тембра звука, испытывая затруднения только в предельно высоком или низком регистре	4
Исполнитель испытывает затруднения при достижении предельно громкого и\или предельно тихого звучания инструмента, усиливающиеся в высоком и\или низком регистре	3
Исполнитель не может выполнить задания на изменение громкости звучания	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм и арпеджио в пределах рабочего диапазона;
- выполнение тестовых заданий на исполнение интервалов и их последовательностей;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ОТК-5 Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона

В Таблице 9 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 9 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-5

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует способность исполнять любые последовательности звуков в пределах рабочего диапазона в умеренном и быстром темпах	5
Исполнитель демонстрирует способность исполнять любые последовательности звуков в пределах рабочего диапазона в умеренном темпе, испытывает затруднения при ускорении темпа	4
Исполнитель испытывает затруднения при исполнении некоторых интервалов даже в умеренном темпе	3
Исполнитель не может продемонстрировать уверенное соединение звуков в пределах рабочего диапазона	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм и арпеджио в пределах рабочего диапазона;
- выполнение тестовых заданий на исполнение интервалов и их последовательностей;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ОТК-6 Выдержка (выносливость) исполнительского аппарата

В Таблице 10 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 10 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-6

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует хорошую «выдержку» исполнительского аппарата, не теряет качество исполнения при воспроизведении длительных музыкальных фрагментов, требующих повышенных физических усилий	5
Исполнитель демонстрирует хорошую выдержку в процессе исполнения длинных музыкальных фрагментов, качество исполнения незначительно падает к концу исполняемого тестового задания	4
Исполнитель теряет качество исполнения к середине тестового задания в виду усталости исполнительского аппарата	3
Исполнитель не может исполнить тестовое задание полностью, в виду отсутствия «выдержки»	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм и арпеджио в комплексе продолжительностью до 15 минут непрерывной игры;
- выполнение тестовых заданий;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ОТК-7 Техничность

В Таблице 11 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 11 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-7

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует «техничность» исполнительского аппарата, не теряя качество исполнения при воспроизведении музыкальных фрагментов в быстрых темпах	5
Исполнитель демонстрирует «беглость» исполнительского аппарата, допуская незначительное количество ошибок при воспроизведении музыкальных фрагментов в быстрых темпах	4
Исполнитель испытывает затруднения при исполнении музыкального материала, требующего «беглости»	3
Исполнитель не может исполнять музыкальный материал в быстрых темпах	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм и арпеджио в быстрых темпах;
- выполнение тестовых заданий на исполнение музыки в быстрых темпах;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ОТК-8 Умение пользоваться дополнительной аппликатурой

В Таблице 12 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 12 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-8

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель активно и правильно пользуется дополнительной аппликатурой, добиваясь качественного исполнения музыкального материала	5
Исполнитель не всегда применяет альтернативные аппликатурные варианты там, где это может повысить качество исполнения	4
Исполнитель мало использует альтернативную аппликатуру, что существенно снижает качество исполнения	3
Исполнитель не пользуется альтернативной аппликатурой	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм и арпеджио;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ОТК-9 Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента

В Таблице 13 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 13 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-9

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует умение правильно настраивать инструмент, добиваясь чистого звуковысотного интонирования в комплексе с остальными способами корректировки интонации	5
Исполнитель демонстрирует знание способов настройки своего инструмента, пользуется ими не достаточно эффективно	4
Исполнитель демонстрирует знание способов настройки своего инструмента, но пользуется ими не всегда корректно	3
Исполнитель не знает или не умеет пользоваться способами настройки инструмента	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- выполнение тестовых заданий;
- исполнение этюдов, сольных произведений;
- исполнение музыкальных фрагментов в составе ансамбля и\или оркестровой группы.

ОТК-10 Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию

В Таблице 14 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 14 – Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-10

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует способность существенно влиять на звуковысотную интонацию всех звуков рабочего диапазона	5
Исполнитель демонстрирует способность существенно влиять на звуковысотную интонацию всех звуков рабочего диапазона, за исключением отдельных звуков высокого или низкого регистра	4
Демонстрируемая исполнителем способность влиять на звуковысотную интонацию недостаточна для ее корректировки в исполнительском процессе	3
Исполнитель не может произвольно влиять на звуковысотную интонацию средствами своего исполнительского аппарата	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- выполнение тестовых заданий;
- контроль за корректировкой звуковысотной интонации при исполнении сольных произведений, музыкальных фрагментов в составе ансамбля и/или оркестровой группы.

II. Интерпретаторская компетентность

ИК-1 Штриховая культура

В Таблице 15 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 15 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-1

Критерии оценивания	Оценка
Все звуки рабочего диапазона исполняются базовым набором штрихов стабильно, уверенно и без технических ошибок, исполнение штрихов выраженное и правильное	5
Все звуки рабочего диапазона исполняются базовым набором штрихов, обнаруживаются проблемы с исполнением только звуков крайних регистров (в процессе тестирования количество точных исполнений существенно превышает количество ошибок)	4
Исполнитель демонстрирует наличие ощутимых проблем в исполнении отдельных исполнительских штрихов	3
Исполнитель не может уверенно продемонстрировать разные способы исполнения звуков	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм и арпеджио в различных штрихах;
- выполнение тестовых заданий на извлечение звуков разными штрихами;
- выполнение тестовых заданий на достижение штриховой идентичности в коллективном исполнении;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ИК-2 Умение управлять динамическими оттенками

В Таблице 16 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 16 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-2

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует широкую и дифференцируемую палитру динамических оттенков, свободно исполняя в них нотный текст и добиваясь динамического баланса в ансамблевой игре	5
Исполнитель демонстрирует широкую и дифференцируемую палитру динамических оттенков, испытывает незначительные затруднения при исполнении музыкального материала в предельных нюансах (<i>pp</i> и <i>ff</i>), умеет корректировать громкость в целях достижения динамического баланса	4
Палитра динамических оттенков недостаточно широкая, плохо дифференцируемая, при необходимости изменения громкости звучания появляются ошибки в воспроизведении нотного текста	3
Исполнитель не может продемонстрировать палитру динамических оттенков, уверенно исполняя музыкальный материал только в умеренном, наиболее привычном нюансе	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм и арпеджио в различных динамических оттенках;
- выполнение тестовых заданий на исполнение музыкального материала в различных динамических оттенках;
- выполнение тестовых заданий на достижение динамического баланса в ансамбле;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ИК-3 Чистота звуковысотной интонации

В Таблице 17 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 17 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-3

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель чисто интонирует мелодии, демонстрирует способность интонационно чисто воспроизводить свой голос в интервалах и аккордах	5
Исполнитель демонстрирует хорошие навыки корректировки звуковысотной интонации, оперативно исправляя свои ошибки и добиваясь чистого исполнения в мелодиях и аккордах	4
При исполнении мелодий и аккордовых голосов отдельные звуки исполняются фальшиво, исполнитель не всегда оперативно корректирует интонацию	3
Исполнитель не может продемонстрировать способность правильно идентифицировать интонационное отклонение и предпринять меры для его исправления	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- выполнение тестовых заданий на исполнение интервалов и аккордов;
- исполнение этюдов, фрагментов оркестровых, ансамблевых, сольных партий.

ИК-4 Точное исполнение ритмических фигур

В Таблице 18 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 18 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-4

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель играет ритмически точно, контролирует ритмическую синхронизацию с другими участниками ансамбля	5
Исполнитель допускает незначительные ошибки случайного характера в исполнении ритмических фигур отдельно и в условиях совместного исполнения	4
Исполнитель обнаруживает существенные ошибки в исполнении ритмических фигур, в ансамбле и оркестре часто обнаруживает ритмическую рассинхронизацию с другими участниками коллектива	3
Ритмические фигуры исполняются с явными ошибками, что явно и негативно проявляется в совместном музицировании	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм, арпеджио, этюдов под метроном;
- исполнение музыкального материала в составе ансамбля и оркестра.

ИК-5 Способность контролировать темп

В Таблице 19 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 19 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-5

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель безошибочно входит в «темп» в начале исполнения и после длительных пауз, поддерживает темп и изменяет его синхронно с остальными участниками коллектива при исполнении <i>ritenuto</i> , <i>accelerando</i> и т.п.	5
Исполнитель допускает незначительные темпо-ритмические ошибки, носящие случайный характер	4
Исполнитель допускает темпо-ритмические ошибки, носящие постоянный характер	3
Исполнитель не может правильно взять тем, сохранять его и синхронно изменять ансамбле	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение гамм, арпеджио, этюдов под метроном;
- исполнение в составе ансамбля и оркестра.

ИК-6 Тембровая идентичность звучания инструмента

В Таблице 20 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 20 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-6

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует во всех регистрах чистый, без искажений и посторонних призвуков, отличающийся индивидуальностью тембр инструмента	5
Исполнитель демонстрирует, без искажений и посторонних призвуков тембр звучания инструмента во всех регистрах, за исключением особо высоких или низких звуков	4
В тембре присутствуют посторонние призвуки, звучание не всегда воспринимается как благозвучное	3
Звучание инструмента не качественное, эстетически неприемлемое, существенно искажающее восприятие исполняемого музыкального материала	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- исполнение отдельных звуков гамм, арпеджио;
- исполнение этюдов, пьес, ансамблевых и оркестровых партий.

ИК-7 Фразировка

В Таблице 21 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 21 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-7

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель правильно определяет структуру музыкальных фраз и выразительно их исполняет	5
Исполнитель правильно определяет структуру музыкальных фраз, исполняет их недостаточно выразительно	4
Исполнитель допускает ошибки при определении структуры исполнительских фраз, фразировка неубедительная	3
Исполнитель не понимает структуры музыкальных фраз, фразировка неверная и\или невыразительная	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- исполнение музыкальных произведений.

ИК-8 Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей

В Таблице 22 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 22 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-8

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует глубокие знания отличий в исполнении музыки разных жанров и стилей, а также творческих почерков разных композиторов	5
Исполнитель демонстрирует понимание отличий между музыкой разных эпох и стилей, достаточное для избегания грубых ошибок при ее интерпретации	4
Исполнитель демонстрирует поверхностные знания о различиях в исполнении музыки разных эпох и стилей, допускает в исполнении интерпретационные ошибки, связанные с учетом особенностей исполнения конкретных музыкальных произведений	3
Исполнитель не понимает различий в исполнении музыки разных стилей и жанров	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- исполнение музыкальных произведений.

ИК-9 Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте

В Таблице 23 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 23 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-9

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель правильно расшифровывает и выполняет авторские ремарки	5
Исполнитель правильно расшифровывает авторские ремарки, но не всегда выполняет их	4
Исполнитель испытывает затруднения в расшифровке отдельных авторских указаний и, соответственно, не выполняет их	3
Исполнитель не может расшифровывать авторские указания в нотном тексте	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- выполнение тестовых заданий на диагностику знания музыкальных терминов;
- исполнение сольных, ансамблевых, оркестровых партий.

ИК-10 Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности

В Таблице 24 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 24 – Критерии уровня сформированности компетенции ИК-10

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель самостоятельно и корректно подбирает средства художественной выразительности при исполнении нового музыкального материала, формирует убедительное интерпретационное решение	5
Исполнитель самостоятельно подбирает средства художественной выразительности при исполнении нового музыкального материала, не всегда корректно их используя	4
Исполнитель испытывает затруднения при самостоятельном подборе средств выразительности в новом, незнакомом музыкальном материале	3
Исполнитель не может обосновывать выбор средств выразительности в новом, незнакомом музыкальном материале	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- выполнение тестовых заданий на диагностику знания средств художественной выразительности на духовых инструментах;
- исполнение сольных, ансамблевых, оркестровых партий.

III. Артистическая компетентность

АК-1 Знание традиций и правил сценического поведения (сценический этикет)

В Таблице 25 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 25 – Критерии уровня сформированности компетенции АК-1

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует в условиях концертного выступления знание правил сценического этикета, выполняет обязательные церемонии правильно и уверенно	5
Исполнитель демонстрирует в условиях концертного выступления знание правил сценического этикета, выполняет обязательные церемонии недостаточно уверенно	4
Исполнитель не всегда правильно выполняет элементы сценического этикета, допускает в них ошибки	3
Исполнитель демонстрирует незнание сценического этикета, не умеет его соблюдать, допускает грубые ошибки в поведении во время сценического выступления	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- выполнение тестовых заданий;
- концертное выступление (соло, в ансамбле, в оркестре).

АК-2 Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ

В Таблице 26 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 26 – Критерии уровня сформированности компетенции АК-1

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель демонстрирует умение подбирать и готовить концертный костюм к сценическому выступлению и правильно формировать свой визуальный образ	5
Исполнитель правильно подбирает сценический костюм, но допускает ошибки в формировании своего внешнего образа	4
Исполнитель плохо понимает необходимость соблюдения традиций и академических правил в отношении сценического костюма и визуального образа	3
Внешний вид исполнителя не соответствует традициям и правилам академического музыкально-инструментального искусства	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- концертное выступление (соло, в ансамбле, в оркестре).

АК-3 Свобода и корректность сценических движений

В Таблице 27 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 27 – Критерии уровня сформированности компетенции АК-3

Критерии оценивания	Оценка
Во время сценического выступления исполнитель двигается свободно, расковано, не допускает избыточной двигательной активности	5
Во время сценического выступления исполнитель двигается достаточно свободно и расковано, однако допускает избыточную двигательную активность, препятствующую восприятию художественных образов	4
Во время сценического выступления состояние исполнителя скованное, движения зажатые	3
Исполнитель не умеет правильно двигаться на сцене	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- выполнение тестовых заданий;
- концертное выступление (соло, в ансамбле, в оркестре).

АК-4 Умение избегать негативных проявлений в мимике

В Таблице 28 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 28 – Критерии уровня сформированности компетенции АК-4

Критерии оценивания	Оценка
Во время сценического выступления исполнитель сохраняет спокойное, позитивное выражение лица, создает положительный эмоциональный фон, избегает негативных мимических реакций	5
Во время сценического выступления исполнитель сохраняет положительный эмоциональный фон, однако допускает неконтролируемые эмоциональные реакции, иллюстрирующие его негативное отношение к непредвиденным ситуациям и ошибкам	4
Во время сценического выступления исполнитель не может сохранять положительный эмоциональный фон, допускает неконтролируемые эмоциональные реакции, иллюстрирующие его волнение, негативное отношение к непредвиденным ситуациям и ошибкам	3
Исполнитель не умеет правильно создавать правильный эмоциональный фон во время сценического выступления, его мимические реакции негативно влияют на его восприятие публикой	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- тренинг, выполнение тестовых заданий;
- концертное выступление (соло, в ансамбле, в оркестре).

**АК-5 Умение корректировать свой визуальный образ в контексте
содержания исполняемого произведения**

В Таблице 29 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 29 – Критерии уровня сформированности компетенции АК-5

Критерии оценивания	Оценка
Во время сценического выступления исполнитель демонстрирует глубокую продуманность всех элементов своего сценического образа, внешне дополняя и усиливая восприятие исполняемой музыки	5
Во время сценического выступления исполнитель демонстрирует продуманность некоторых элементов своего сценического образа, направленных на усиление восприятия исполняемой музыки	4
Во время сценического выступления исполнитель не применил никаких средств визуального дополнения или усиления художественного образа, но не нарушил при этом правил сценического поведения и формирования визуального образа	3
Исполнитель допустил грубые ошибки, применив при формировании своего визуального образа решения, не совместимые с исполняемой музыкой	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- концертное выступление (соло, в ансамбле, в оркестре).

IV. Аутопсихологическая компетентность

АПК-1 Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения

В Таблице 30 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 30 – Критерии уровня сформированности компетенции АПК-1

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель обладает знаниями о психофизической природе синдрома сценического волнения, способен анализировать в контексте этих знания свой опыт сценических выступлений, делать обоснованные выводы о приемлемых для него методах нивелирования негативной симптоматики	5
Исполнитель обладает знаниями о психической природе синдрома сценического волнения, способен анализировать в контексте этих знания свой опыт сценических выступлений, но не умеет их эффективно использовать	4
Исполнитель демонстрирует общее представление о природе синдрома сценического волнения, не может проводить глубокий анализ собственных переживаний на основе теоретических знаний, каких-либо индивидуально подобранных методов борьбы со сценическим волнением назвать не может	3
Исполнитель не может объяснить природу возникновения синдрома сценического волнения	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- диагностика уровня выраженности симптомов сценического волнения

в условиях публичного выступления.

АПК-2 Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению

В Таблице 31 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 31 – Критерии уровня сформированности компетенции АПК-2

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель в процессе подготовки к концертному выступлению обоснованно использует широкий спектр индивидуально подобранных методов, направленных на предотвращение возможных «исполнительских потерь», вызванных проявлениями синдрома сценического волнения, добиваясь максимальной готовности к их преодолению, свидетельствующей о достаточности используемых методов	5
Исполнитель в процессе подготовки к концертному выступлению обоснованно использует широкий спектр индивидуально подобранных методов, направленных на предотвращение возможных «исполнительских потерь», вызванных проявлениями синдрома сценического волнения, однако не может добиться максимальной готовности к концерту, что указывает на недостаточность используемых методик	4
Исполнитель в процессе подготовки к концертному выступлению использует ограниченный набор наиболее распространенных методов, направленных на предотвращение возможных «исполнительских потерь», вызванных проявлениями синдрома сценического волнения, успешность выступления в большой степени носит случайный, непрогнозируемый характер	3
На этапе подготовки к публичному выступлению исполнитель не предпринимает никаких целенаправленных действий на предотвращение срывов, вызванных синдромом сценического волнения, полагаясь целиком на собственную психо-эмоциональную устойчивость	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- наблюдение на этапе подготовки к концерту;

— диагностика уровня выраженности симптомов сценического волнения в условиях публичного выступления.

АПК-3 Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления

В Таблице 32 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 32 – Критерии уровня сформированности компетенции АПК-3

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель сохраняет контроль за своим психоэмоциональным состоянием на протяжении всего концертного номера	5
Исполнитель периодически теряет контроль над своим психоэмоциональным состоянием, но быстро его восстанавливает и избегает существенных потерь в качестве исполнения, вызванных симптоматикой сценического волнения	4
Исполнитель с трудом преодолевает сценическое волнение, не может полностью переключить внимание от преодоления негативных симптомов сценического волнения на решение интерпретационных и артистических задач, что отражается на качестве его исполнения	3
Исполнитель не способен преодолеть сценическое волнение, исполнение концертного номера сорвано	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- диагностика уровня выраженности симптомов сценического волнения в условиях публичного выступления.

АПК-4 Способен восстанавливать собственное психоэмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления

В Таблице 33 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 33 – Критерии уровня сформированности компетенции АПК-4

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель сохраняет позитивное эмоциональное состояние, адекватно оценивая себя и свое выступление, способен проводить конструктивный анализ своего выступления и сделать выводы о причинах неудачи	5
Исполнитель тяжело переживает неудачное выступление, но сохраняет при этом способность проводить конструктивный анализ своего выступления и делать выводы о причинах неудачи	4
Исполнитель способен выравнять свое психо-эмоциональное состояние в случае неудачного выступления, однако локус его контроля смещен в сторону внешних причин неудачи, делать выводы о собственных ошибках при подготовке к концерту он не готов	3
В случае неудачного выступления исполнитель надолго погружается в депрессивное состояние, неадекватно оценивая себя и масштаб произошедшего срыва, не способен проводить конструктивный анализ своего выступления, делать выводы о причинах неудачи	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- аппаратная диагностика;
- беседа;
- психологическое тестирование;
- диагностика уровня выраженности симптомов сценического волнения

в условиях следующего публичного выступления.

АПК-5 Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе

В Таблице 34 представлены критерии, разработанные для оценивания уровня сформированности данной компетенции.

Таблица 34 – Критерии уровня сформированности компетенции АПК-5

Критерии оценивания	Оценка
Исполнитель помогает другим участникам коллектива преодолевать синдром сценического волнения перед выступлением и во время концерта, в случае неудачного выступления осуществляет, основываясь на приобретенных в процессе профессиональной подготовки знаниях, целенаправленную деятельность по преодолению в коллективе негативного эмоционального фона, анализу причин неудачи и коррекции методов подготовки к публичным выступлениям	5
Исполнитель прилагает усилия по предотвращению негативных проявлений синдрома сценического волнения у других участников творческого коллектива, однако эффективность его усилий низкая, количество «потерь», вызванных волнением существенно	4
Исполнитель обладает достаточной теоретической базой для проведения в творческом коллективе работы, направленной на преодоление синдрома сценического волнения, однако такую работу не проводит, полагаясь на индивидуальную аутопсихологическую компетентность других участников коллектива	3
Исполнитель деструктивно влияет на эмоциональный фон в коллективе, что сказывается на качестве выступлений в концертных мероприятиях	2

В качестве средств диагностики данной компетенции могут использоваться:

- устный опрос;
- выполнение тестовых заданий;
- наблюдение за творческим коллективом до, во время и после концертного выступления.

концертного выступления.

Выводы по параграфу 3.3

1. Одной из сложнейших задач адаптации отечественного профессионального образования исполнителей на духовых инструментах к условиям компетентностного подхода является разработка комплекса измеряемых показателей готовности обучающегося решать задачи прогнозируемой профессиональной деятельности. Препятствием в разработке такой системы измеряемых показателей является художественно-творческая составляющая музыкально-инструментального искусства, которая не может быть выражена в форме какой-либо стандартизированной модели, включающей комплекс измеряемых показателей. Такая специфика духового исполнительства долгое время препятствовала созданию компетентностной модели специалиста этой сферы. Разработанная автором данного исследования педагогическая концепция позволяет вывести художественно-творческий компонент за пределы компетентностной модели исполнительской компетентности оркестранта-духовика и разработать системно-полный комплекс диагностируемых и измеряемых компетенций, сформированность которых достаточна для эффективного решения задач исполнительского процесса в условиях профессиональной деятельности в качестве артиста оркестрового коллектива;

2. Каждая из выделенных компетенций сопровождается методикой диагностики уровня ее сформированности на основе решения комплекса задач в условиях исполнительского процесса и оценивания по 4-балльной шкале. Измерение уровня сформированности отдельных компетенций в процессе освоения обучающимся образовательной программы позволяет:

- разрабатывать и модернизировать технологию формирования каждой отдельной компетенции;
- мониторировать в условиях текущих и промежуточных аттестаций динамику формирования компетенций у каждого обучающегося, внося коррективы в содержание индивидуальных занятий, а также модернизировать содержание образовательной программы в целом;

- обеспечить студентов эффективной методикой самодиагностики, повышающих мотивацию к освоению тех компетенций, которые не достигают у них уровня, необходимого для интеграции в профессиональную деятельность;

- предоставить государственным экзаменационным комиссиям прозрачный и обоснованный инструментарий для оценивания качества профессиональной подготовки выпускников и выявления оснований для присвоения квалификации;

3. Сформированный комплекс из 30-ти компетенций образует четырехмерную системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, которая входит в состав более глобального компетентностного образования – профессиональной компетентности, являясь при этом ее системообразующим компонентом.

Выводы по третьей главе

1. Модернизация отечественного профессионального образования оркестрантов-духовиков, направленная на повышение качества их профессионально подготовки, требует разработки новых дидактических ориентиров в виде системно полных комплексов компетенций, выделенных на основе анализа задач прогнозируемой профессиональной деятельности. Разработанная таким образом системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков позволяет:

- установить системно полный комплекс дидактических ориентиров в структуре образовательной программы в качестве образа эталонного результата;

- обеспечить устойчивую связь образовательной программы с реальным запросом рынка труда;

- предусмотреть диагностируемость и измеряемость результатов освоения образовательной программы обучающимися;

2. Разработка компетентностной модели исполнителя на оркестровых духовых инструментах может быть решена только на основе анализа

исполнительского процесса, являющегося системообразующим компонентом всей профессиональной деятельности духовика. В структуре исполнительского процесса обнаруживаются отдельные задачи, от решения которых зависят общие качественные показатели результатов исполнительского процесса. В данном исследовании на основе субъект-объектного анализа эти задачи систематизированы по четырём векторам взаимодействия духовика с отдельными объектами в условиях осуществления исполнительского процесса;

3. Обосновываемая диссертантом педагогическая концепция как теоретико-методологическая основа технологии формирования исполнительских компетенций оркестрантов-духовиков, включает:

- системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, состоящую из комплекса функционально взаимосвязанных и взаимозависимых компетенций, фиксирующих эталонный образец результата профессиональной подготовки;

- методику диагностики, измерения и оценки уровня развития исполнительских компетенций обучающихся, создающую возможность сопоставлять индивидуальные достижения обучающихся с эталонной моделью, обеспечивая индивидуальный подход к профессиональной подготовке оркестрантов-духовиков;

- новый подход к установлению междисциплинарных связей внутри программы профессиональной подготовки с доминантой в образовательном процессе дисциплин «Ансамбль» и «Оркестровый класс».

ГЛАВА 4. АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРКЕСТРАНТОВ-ДУХОВИКОВ В ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ

4.1. Подготовительно-организационный и констатирующий этапы опытно-экспериментальной работы

Опытно-экспериментальная работа по апробации педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков проводилась с 2017 по 2023 г. на базе кафедры духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры в реальных условиях учебно-творческого процесса вуза. До начала опытно-экспериментальной работы был разработан последовательный план ее реализации, который включал четыре самостоятельных этапа:

1. подготовительно-организационный;
2. констатирующий;
3. формирующий;
4. аналитический.

ПЛАН ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Содержание подготовительно-организационного этапа опытно-экспериментальной работы:

Цель: подготовить условия для проведения опытно-экспериментальной работы, обозначив направления констатирующего и формирующего этапов эксперимента.

Задачи:

- обоснование и утверждение состава комиссии для проведения экспертизы уровня сформированности исполнительских компетенций участников контрольных и экспериментальных групп;
- инструктаж и ознакомление членов экспертной комиссии с планом, целями, задачами и методами предстоящей опытной-экспериментальной работы;
- разработка анкеты и реализация в условиях пилотного исследования онлайн анкетирования трех групп респондентов – студентов духовых кафедр вузов и отделов учреждений СПО, преподавателей по классам духовых инструментов и дирижеров профессиональных оркестровых коллективов из разных регионов РФ;
- анализ и сопоставление полученных данных об оценивании исполнительских компетенций духовиков представителями работодателя – дирижерами оркестровых коллективов, и «представителями» образовательного пространства – студентами и преподавателями духовых специальностей;
- формулировка предварительных выводов и сопоставление их с положениями выдвигаемой в исследовании гипотезы.

Ожидаемые результаты:

- определение критериев отбора экспертов и формирования экспертной комиссии;
- получение аналитических данных о состоянии профессиональной подготовки духовиков в разных регионах РФ;
- тестирование разработанной системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в качестве инструмента диагностики компетентностных показателей исполнителей на духовых инструментах;
- установление обратной связи с представителями профессионального сообщества духовиков из разных регионов РФ, получение от них корректирующих рекомендаций.

2. Содержание констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Цель: на основе разработанной системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков определить уровень сформированности исполнительских компетенций у выпускников духовой кафедры вуза, обучавшихся в условиях существующей (традиционной) практики профессиональной подготовки;

Задачи:

- обоснование асинхронного метода формирования контрольных и экспериментальных групп как адекватного специфике профессиональной подготовки духовиков и задачам опытной-экспериментальной работы;
- обоснование состава участников и объема выборки контрольной и экспериментальной групп, участвующих в эксперименте;
- формирование контрольной и экспериментальной групп в условиях образовательного процесса вуза без нарушения обязательств по реализации образовательных программ и требований действующих ФГОС ВО, ФЗ «Об образовании», иных нормативно-правовых документов, регламентирующих осуществление образовательной деятельности базы проведения эксперимента;
- разработка и внедрение в образовательные программы фондов оценочных средств, основанных на предлагаемой автором исследования педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков;
- экспертиза сформированности исполнительских компетенций у обучающихся контрольных групп;
- выявление исполнительских компетенций, формирование которых недостаточно эффективно в существующей практике профессиональной подготовки духовиков;
- сопоставление полученных данных с результатами онлайн анкетирования, проведенного на подготовительно-организационном этапе опытно-экспериментальной работы.

Ожидаемые результаты:

- формирование контрольной и экспериментальной групп, отвечающих задачам экспериментальной работы и требованиям валидности;
- получение эмпирических данных, подтверждающих положения выдвинутой в исследовании гипотезы;
- выявление спектра исполнительских компетенций, сформированность которых стабильно отстает у обучающихся отечественных музыкальных учебных заведений.

3. Содержание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Цель: апробация разработанной автором исследования педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в качестве теоретико-методологической основы построения современной технологии профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах;

Задачи:

- внесение целенаправленных изменений в содержание образовательной программы, при сохранении остальных характеристик образовательной среды (инфраструктура, профессорско-преподавательский состав и т.п.);
- переориентация педагогической деятельности преподавателей кафедры на основе разработанной диссертантом системы дидактических ориентиров в виде педагогической модели процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков и системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков;
- разработка и внедрение в образовательный процесс технологий формирования тех компетенций, которые по результатам предварительного и констатирующего этапов опытно-экспериментальной работы оказались за пределами зоны положительного оценивания;
- экспертиза уровня сформированности исполнительских компетенций

студентов экспериментальной группы с применением разработанной системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков и технологии оценивания на входном контроле, текущих и промежуточных аттестациях по дисциплинам «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс»;

Ожидаемые результаты:

Достижение студентами экспериментальной группы позитивных личностных трансформаций на трех уровнях:

- мотивационно-рефлексивном, выражающихся в осознании ценности исполнительской компетентности для профессиональной исполнительской деятельности и повышении мотивации к ее достижению;
- информационно-когнитивном, связанных с приобретением знаний о структуре исполнительской компетентности, формах ее проявления, методах диагностики и самооценивания, технологии формирования;
- операционном (навыковом), проявляющихся в способности стабильно достигать качественных звуковых и визуальных результатов в условиях коллективного музыкально-исполнительского процесса.

4. Содержание аналитического этапа опытно-экспериментальной работы.

Цель: подтверждение положений выдвинутой в исследовании гипотезы на основе полученных эмпирических данных

Задачи:

- сопоставление эмпирических данных, полученных на подготовительном, констатирующем и экспериментальном этапах;
- анализ положительных и отрицательных сдвигов в компетентностных показателях экспериментальной группы;
- сопоставление процента студентов, не достигших порогового уровня сформированности исполнительских компетенций в контрольной и экспериментальной группах.

Ожидаемые результаты:

- выравнивание компетентностных показателей (структуры

исполнительской компетентности) студентов в экспериментальной группе;

- снижение в экспериментальной группе количества студентов, не достигших порогового уровня сформированности исполнительских компетенций по сравнению с контрольной группой;

- повышения у студентов экспериментальной группы уровня сформированности исполнительских компетенций, оказавшихся ниже установленного порогового значения в контрольных группах.

Для обеспечения объективности оценивания уровня сформированности исполнительских компетенций у обучающихся в контрольных и экспериментальных группах была сформирована команда экспертов. Участники экспертной группы выбирались по следующим критериям:

- наличие профильного профессионального образования (оркестровые духовые и ударные инструменты и\или дирижирование оркестром духовых инструментов);

- наличие опыта преподавательской деятельности по духовым специальностям, включая проведение текущих и промежуточных аттестаций по исполнительским дисциплинам в составе комиссии;

- опыт исполнительской деятельности в составе оркестрового коллектива в качестве артиста оркестровой группы или дирижера;

- наличие звания лауреата всероссийского и\или международного конкурса, почетного звания, ученой степени;

Данные критерии полностью соответствуют разделу 4 ФГОС ВО 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство» версия 3++, регламентирующему требования к профессорско-преподавательскому составу, реализующему соответствующие программы профессионального образования [10].

Экспертная группа формировалась из преподавателей духовых и ударных инструментов, которые одновременно могли проводить экспертизу и как представители работодателя, поскольку совмещают педагогическую деятельность с исполнительской в составе профессиональных оркестровых коллективов. Таким

образом, в группу экспертов вошли преподаватели всех духовых исполнительских специальностей, по которым обучались студенты в контрольных и экспериментальных группах, а также дирижеры профессиональных оркестров, исследователи в области искусствоведения и педагогики музыкального образования, представители работодателей. Состав экспертной группы представлен в Приложении Г.

На предварительном этапе опытно-экспериментальной работы проведено пилотное исследование в виде онлайн анкетирования представителей разных категорий профессионального сообщества духовиков и дирижеров оркестровых коллективов. Анкетирование позволило осуществить мониторинг сформированности исполнительской компетентности отечественных духовиков на основе разработанной нами системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, по оценке дирижёров симфонических и духовых оркестров, профессиональных исполнителей симфонических и духовых оркестров, заведующих и педагогов духовых кафедр музыкальных вузов, студентов и выпускников духовых кафедр музыкальных вузов, а так же абитуриентов, поступающих на данную специальность. В анкетировании участвовало 248 респондентов случайной выборки, из разных регионов Российской Федерации. Из них – 37 преподавателей духовых кафедр высших учебных заведений, 153 студента, 38 дирижёров. Для каждой группы были разработаны специальные анкеты, с учетом специфики опрашиваемой категории респондентов.

В анкете для педагогов анкетиремым было предложено оценить уровень сформированности 30 исполнительских компетенций у среднестатистического выпускника отечественного музыкального вуза по своей исполнительской специальности, используя классическую 4-балльную систему оценивания: отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно. В соответствии с разрабатываемой диссертантом системной компетентностной моделью исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, вопросы анкеты были разделены на 4 группы и сопровождаются пояснениями (анкета для педагогов и

результаты их опроса представлены в (Приложении Ж).

Одновременно с анкетированием преподавателей, экспериментальная системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков была апробирована в качестве инструмента самодиагностики обучающимися духовых кафедр учреждений среднего профессионального и высшего образования. Студентам духовых кафедр учреждений среднего профессионального и высшего образования была предложена анкета для самооценки по 4-бальной системе уровня сформированности тех же 30 исполнительских компетенций (анкета для студентов с результатами их опроса представлена в Приложении И).

Для дирижеров была разработана отдельная анкета из 10 вопросов (Приложение К). В виду того, что дирижеры не всегда могут давать квалифицированные оценки сформированности отдельных операционно-технических компетенций исполнителей на духовых инструментах, им был предложен обобщенный вопрос по данной группе компетенций, отражающий в целом способность отечественных духовиков решать весь спектр задач операционно-технического спектра в условиях оркестрового исполнительства: «Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы, связанные с недостаточной исполнительской компетентностью музыкантов? (Проще говоря, часто ли Ваши музыканты не могут качественно исполнить музыкальный материал)».

Подобным образом из раздела, посвященного интерпретаторским компетенциям, были изъяты вопросы по компетенциям, которые дирижер не может качественно диагностировать у отдельно взятого музыканта в условиях оркестрового исполнительства:

ИК 5 «Способность контролировать темп» (темповой составляющей в оркестре руководит дирижер);

ИК 8 «Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей»;

ИК 10 «Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности» (в данном аспекте музыкант руководствуется, прежде всего,

авторскими ремарками нотного текста и указаниями дирижера);

В разделе артистических компетенций дирижерам были предложены два обобщающих вопроса: № 9 «Возникают ли у вас проблемы из-за незнания музыкантами традиций и правил сценического поведения?» и № 10 «Возникают ли у Вас проблемы с внешним видом музыкантов на концертных мероприятиях?». В условиях оркестрового исполнительства иные компетенции артистического плана оркестрант-духовик не имеет возможности проявить.

Аутопсихологические исполнительские компетенции также не всегда могут быть продиагностированы дирижером. Поэтому данной категории респондентов было предложено оценить аутопсихологическую исполнительскую компетентность духовиков в целом: вопрос № 11 «Возникают ли у вас проблемы из-за того, что музыканты не выдерживают нервного напряжения в ответственных «открытых» эпизодах, и у них случаются технические срывы из-за синдрома сценического волнения?» (Анкета для дирижеров и результаты опроса представлены в Приложении Ж).

Анализ результатов анкетирования (Приложения Л, М, Н, П) позволяет сделать ряд выводов о состоянии отечественного духового исполнительства в целом и состоянии системы профессиональной подготовки, которая это исполнительство обеспечивает:

1. Обращают на себя внимание оценки, данные дирижерами оркестров. Заранее оговоримся, что дирижеры оркестров в основной массе не интегрированы в образовательный процесс духовых кафедр и оценивают, главным образом, не студентов, а исполнителей, которые трудоустроены в их коллективы. Следовательно, они оценивают духовиков, которые смогли преодолеть актуальный квалификационный (компетентностный) порог вхождения в профессиональную деятельность. Как видно из диаграмм, представленных в Приложении Н, по большинству компетенций у дирижёров преобладают оценки яруса «удовлетворительно» (желтый цветовой маркер). Ряд респондентов дает оценку «неудовлетворительно» (зеленый цветовой маркер). Это указывает на то,

что фильтрационная функция конкурсов в отечественные профессиональные оркестровые коллективы в настоящее время частично утрачена. В них массово интегрируются духовики, уровень исполнительской компетентности которых явно недостаточен.

2. Можно обнаружить и другие причины, провоцирующие столь существенный дисбаланс между требованиями работодателя в условиях профессиональной деятельности и компетенциями выпускников духовых кафедр. Как видно из приведённых ниже диаграмм (Рисунки 18-26), в анкетах студентов преобладают оценки «хорошо» и даже «отлично», в то время как по этим же компетенциям педагоги и дирижеры оценивают их, по большей части, на «удовлетворительно» (сравнение всех ответов трех групп респондентов представлено в Приложении П). Это позволяет сделать второй вывод: мы наблюдаем недостаточную осведомленности студентов о требованиях к исполнителю на духовом инструменте в условиях реальной профессиональной деятельности. То есть, существующая система подготовки дезориентирует студентов, создает у них иллюзию своей профессиональной пригодности при том, что к реальной исполнительской деятельности они, по большей части, не подготовлены. Это соответствует мнению профессора И.Б. Лифановского о том, что «окончивший консерваторию виртуоз приходит в оркестр <...> и выясняется, что он ничего не умеет делать...» [272], и мнению современных авторов «инструменталисты выходят из стен музыкальных училищ и консерваторий без должных навыков работы в оркестре» [244].

В предварительной части анкеты студентам было предложено определить виды профессиональной деятельности, которыми они планируют заниматься по окончании обучения. 88% респондентов (146 участников анкетирования) указали, что планируют работать в оркестре. Следовательно, студенты убеждены в том, что достаточно подготовлены к этому виду деятельности. Значит, либо задачи, которые решают студенты в рамках дисциплин «Оркестровый класс» и «Ансамбль», либо критерии оценивания результатов их учебных действий не соответствуют реалиям планируемой профессиональной деятельности. Скорее

всего и то, и другое не соответствует задачам профессиональной подготовки, а это уже недостатки реализуемых образовательных технологий и программ профессиональной подготовки.

3. Анкетирование преподавателей музыкальных учебных заведений выявило низкий уровень оценок, данных ими исполнительским компетенциям студентов, что сигнализирует о серьезных недостатках в подготовке духовиков в учреждениях предпрофессионального и среднепрофессионального ярусов. Недоработки и ошибки начального и среднего этапов обучения не удастся полноценно устранить в условиях высшего образования, о чем свидетельствуют низкие оценки, которые дают выпускникам духовых кафедр дирижеры профессиональных оркестров. Если операционно-техническая компетентность духовика не сформирована в достаточной степени в период обучения в музыкальной школе и училище, наверстать это в вузе крайне сложно. Судя по тем оценкам, которые дают этому спектру компетенций музыкальные педагоги, требуется кардинальный пересмотр подходов и методов обучения духовиков на этапах, предшествующих высшему профессиональному образованию. Неправильно сформированный комплекс статических и динамических двигательных навыков переделать чаще всего не удаётся, т.к. их физиологической основой являются устойчивые функциональные системы, которые нужно предварительно «сломать» и взамен сформировать новые. Вузовская программа обучения не предназначена для решения подобных задач.

4. В анкетах педагогов и дирижеров бросаются в глаза низкие оценки именно по тем компетенциям, которые необходимы для профессиональной оркестровой работы. Ряд компетенций, критическая несформированность которых мало проявляется в классе специального инструмента, становится очевидной проблемой в условиях ансамблево-оркестрового исполнительства, т.е. в условиях реальной профессиональной деятельности исполнителей на духовых инструментах. Вновь приходится вспомнить профессора И.Б. Лифановского, который задолго до перехода к компетентностно-ориентированному образованию, указывал на наше устоявшееся безразличие к

формированию у обучающихся важнейших для оркестровой работы аспектов исполнительства: «...строй, единый штрих, абсолютная ритмическая грамотность, чувство меры в количестве звука» [272]. Выборка результатов анкетирования по перечисленным компетенциям наглядно демонстрирует нерешенность данной проблемы и отсутствие у большинства студентов адекватной самооценки по следующим компетенциям:

- чистота звуковысотной интонации;
- штриховая культура;
- способность поддерживать динамический баланс;
- ритмическая точность.

Сравним оценки сформированности этих компетенций со стороны представителей системы профессионального образования (студенты и педагоги) и представителей работодателя (дирижёры) (полные сравнительные данные по всем трем анкетам представлены в Приложении И).

Чистота звуковысотной интонации

Как показывает Рисунок 18, студенты мало осознают интонационные дефекты своей игры на инструменте. Явно не до конца осознают ее и педагоги. В то время, как 60,8% студентов и 38,8% преподавателей считают, что с интонацией у студентов «хорошо», а 12,7% студентов убеждены, что с интонацией у них «отлично», 70,5% дирижеров указывают, что сами духовики не могут преодолеть проблему звуковысотной фальши и над этим приходится много работать в условиях репетиционного процесса, 11,4% дирижеров видят критические проблемы с этой исполнительской компетенцией, и только по мнению 11,4% дирижеров проблемы с интонацией духовиков не требуют отдельных усилий в репетиционном процессе.

Звуковысотная фальшь – это проблема, проявляющаяся в акустическом пространстве. Ее причины могут лежать в двух компетентностных ярусах:

- несформированность музыкально-слуховых представлений не позволяет исполнителю обнаружить и идентифицировать звуковысотную фальшь, что говорит о несформированности соответствующей интерпретаторской

компетенции;

— на способность играть интонационно чисто влияет ряд компетенций операционно-технического сегмента, связанные с умением правильно взаимодействовать с инструментом.

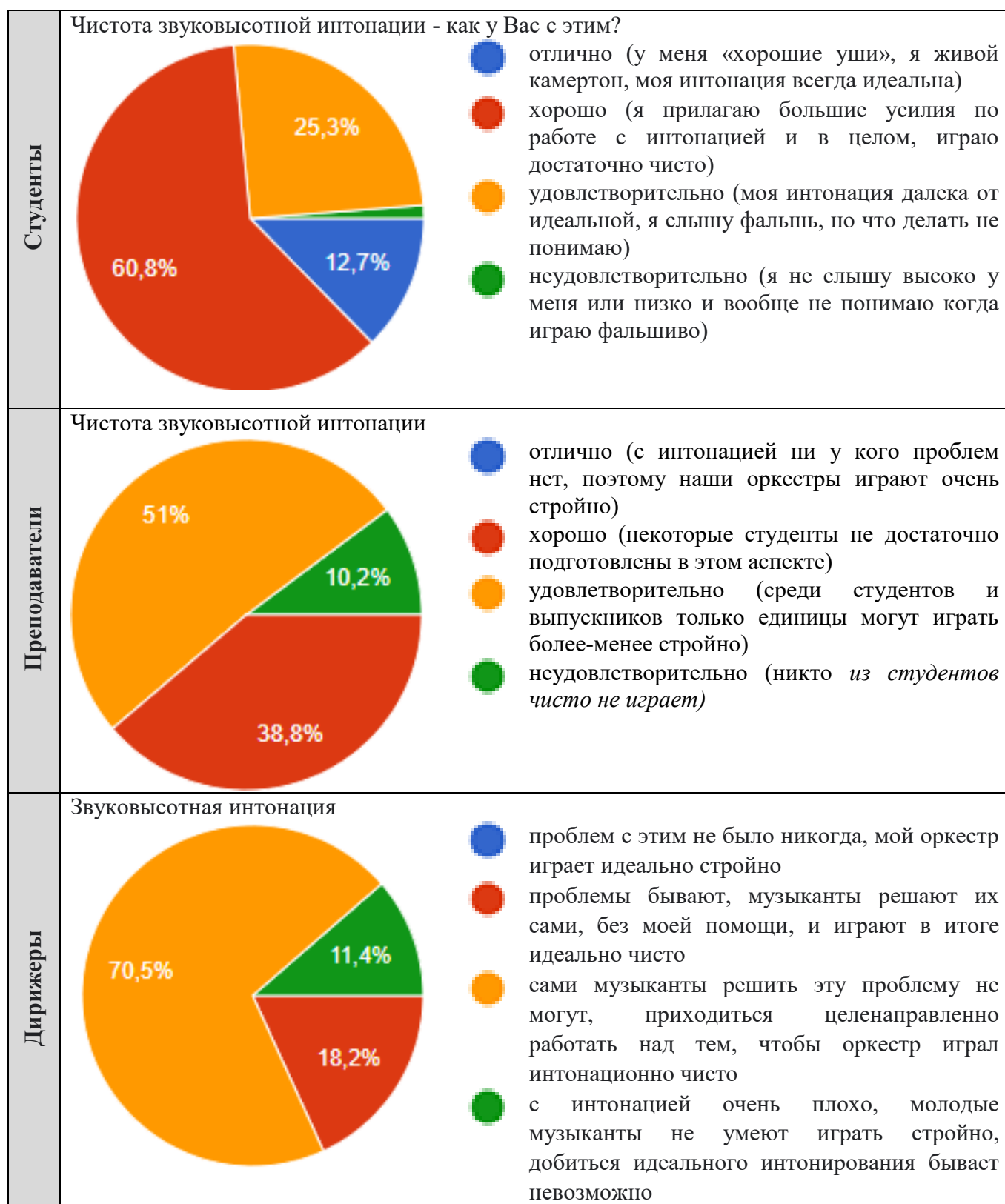


Рисунок 18 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 13)

Использование дополнительной (вспомогательной) аппликатурой помогает решать проблемы звуковысотной интонации, компенсируя конструктивные недостатки духовых инструментов. Как видно из Рисунок 19, у студентов по данной компетенции преобладает красный цвет, соответствующий оценке «хорошо», тогда как у педагогов доминирует жёлтый («удовлетворительно»), т.е. студенты убеждены, что умеют пользоваться дополнительной аппликатурой и владеют этой компетенцией на «хорошо» и «отлично».



Рисунок 19 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 8)

Однако педагоги не разделяют их оптимизм: почти 60% опрошенных (жёлтый цвет) убеждены, что только малая часть студентов в достаточной степени владеет данной компетенцией.

На чистоту звуковысотной интонации влияет умение осуществлять предварительную общую настройку своего инструмента. Рисунок 20 вновь показывает значительное различие в оценке сформированности данной компетенции между студентами и педагогами – 34,3% убеждены, что отлично с этой задачей справляются, но только 2% преподавателей разделяют их мнение по данному вопросу.

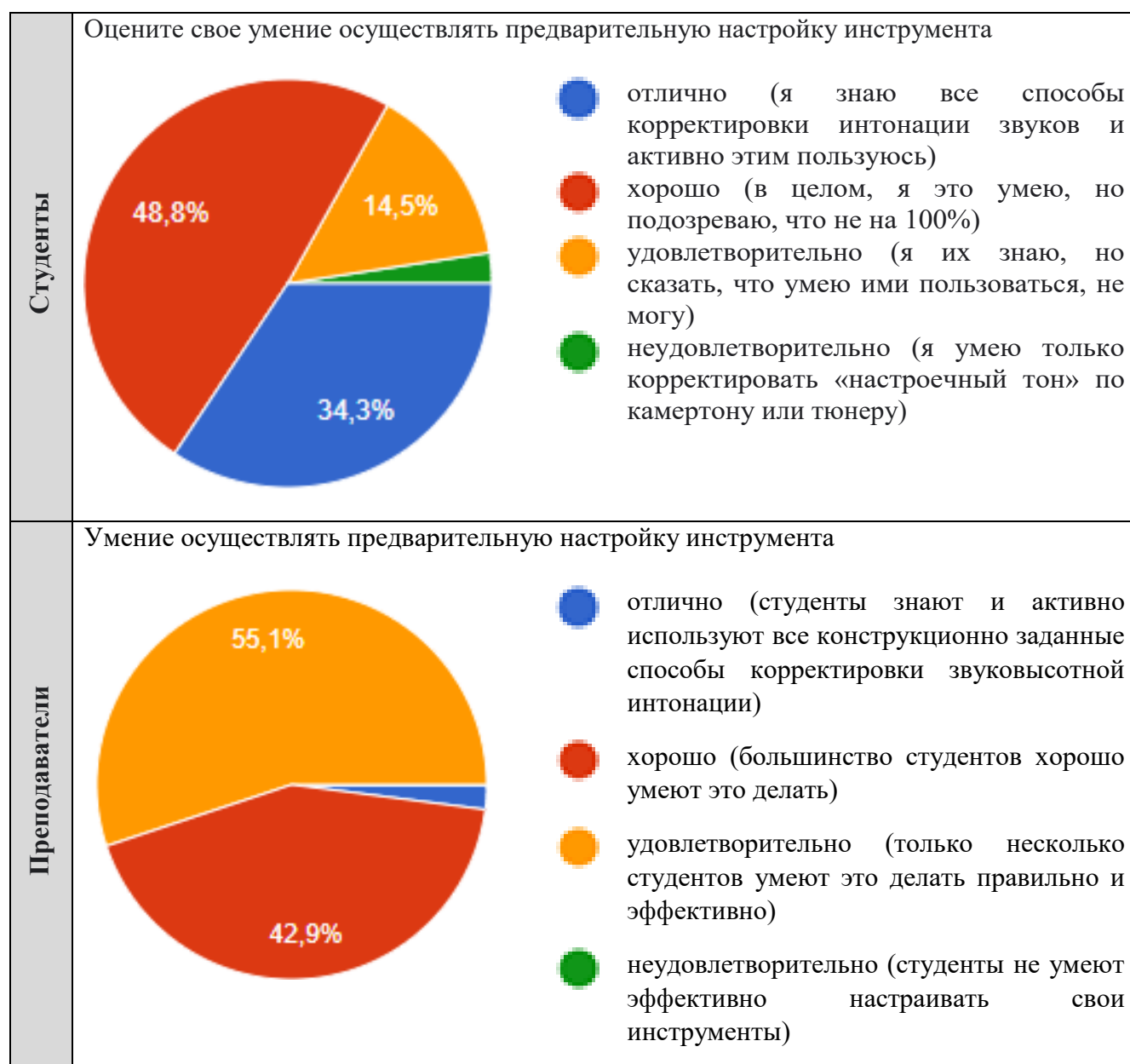


Рисунок 20 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 9)

Оперативная корректировка звуковысотной интонации требует умения влиять на высоту звука средствами исполнительского аппарата. Рисунок 21 показывает оценку этой компетенции респондентами из числа студентов и преподавателей. Если в среде студентов более 80% респондентов не видят у себя серьезных проблемы с данной компетенцией, суммарно оценивая ее на хорошо и отлично, в среде педагогов без малого 65% считают эту компетенцию у студентов проблемной, а 8,2% видят критические пробелы в данном компетентностном сегменте.



Рисунок 21 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 10)

Итак, рассмотренные данные говорят о том, что недостатки звуковысотного интонирования, с которыми сталкиваются дирижеры, представляют собой комплексную проблему, связанную как с недостаточной сформированностью у

выпускников компетенций операционно-технического сегмента – способностью правильно взаимодействовать с инструментом, так и с неспособностью слышать «фальшь» и идентифицировать её, т.е. соответствующей компетенцией интерпретаторского сегмента. Развивая эту смысловую линию, можно обнаружить специфическую «обратную связь» между компетенциями интерпретаторского сегмента с операционно-техническими: если ухо музыканта не слышит и не идентифицирует дефекты звуковысотного интонирования, то у него не могут эффективно развиваться навыки подбора дополнительной аппликатуры, настройки инструмента конструкционно заданными механизмами и умение влиять на интонацию средствами исполнительского аппарата. Следовательно, в данном аспекте не операционно-технические компетенции становятся базой для формирования интерпретаторских, а наоборот. Это указывает на чрезвычайную важность развития звуковысотного слуха за пределами исполнительских дисциплин – на уроках сольфеджио, где, очевидно, в настоящее время эта задача эффективно не решается.

Штриховая культура

Знание акустических характеристик исполнительских штрихов и технологии достижения требуемого акустического результата является важным аспектом всех видов исполнительства – сольного, ансамблевого, оркестрового. Однако, если в условиях сольной игры исполнитель обладает известной свободой в определении акустической характеристики штриха, то в условиях коллективной интерпретации штриховая разношерстность существенно снижает качество звукового результата. В оркестре и ансамбле требуется приведение акустических характеристик исполнительских штрихов к единообразию. Занимаясь, главным образом, исполнением сольных произведений в классе специального инструмента, студент не осознает, насколько он далек от понимания штриховой культуры оркестрово-ансамблевого музыканта. Педагоги же, по большей части являющиеся оркестровыми исполнителями, эту проблему видят и отражают в своих ответах. Поэтому оценки данной компетенции у трех групп респондентов снова не совпадают (Рисунок 22). Более половины студентов (57,2%) оценивают себя на

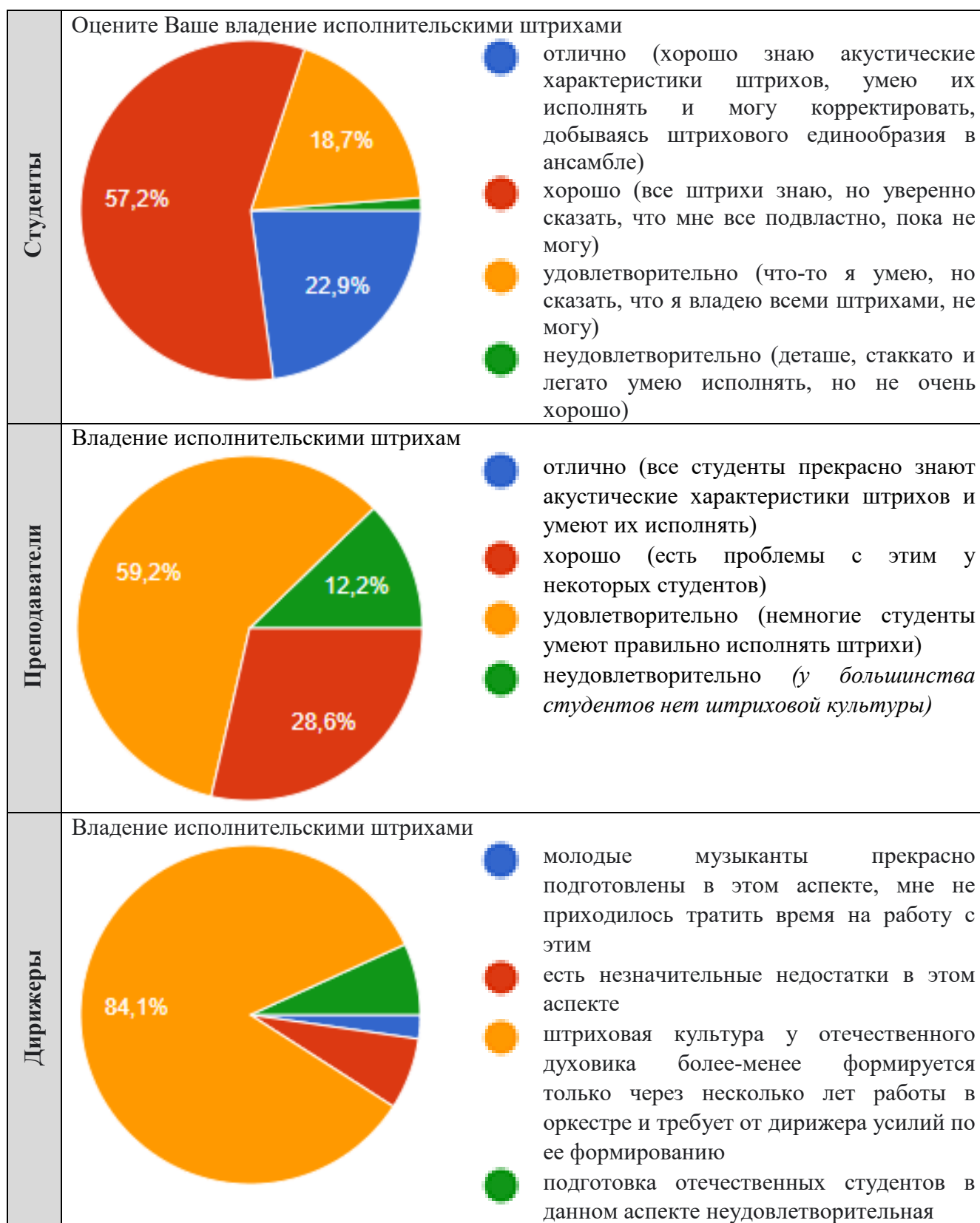


Рисунок 22 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 11)

«хорошо», а 84,1% дирижеров утверждают, что штриховая культура духовника формируется в лучшем случае через несколько лет работы в профессиональном коллективе.

Как и в случае со звуковысотной интонацией, на интерпретацию штрихов напрямую влияют компетенции операционно-технического спектра, в данном случае владение различными способами извлечения звука. Оценку этой операционно-технической базы показывает Рисунок 23.

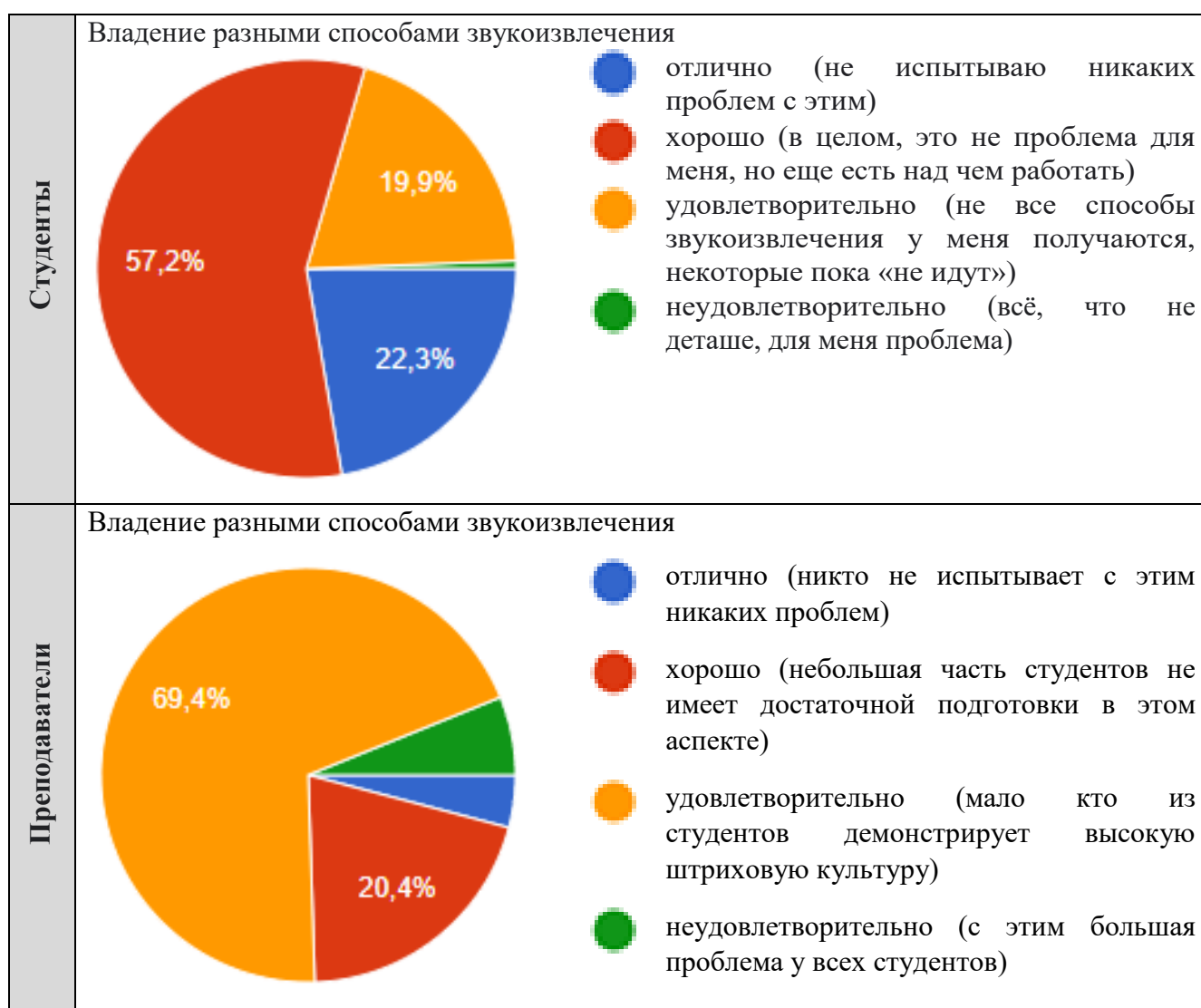


Рисунок 23 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 2)

Видно, что красный цвет (оценка «хорошо») преобладает у студентов (57,2%), т.е. вновь они явно переоценивают свой потенциал в решении штриховых задач исполнительского процесса. Педагоги же в 69,4% случаев показывают, что

большинство студентов демонстрирует лишь удовлетворительный уровень штриховой культуры, 6,1% из них считают, что исполнительские штрихи представляют собой большую проблему профессиональной подготовки отечественных духовиков.

Способность поддерживать динамический баланс

Эта компетенция подразумевает, с одной стороны, владение операционно-техническими навыками влияния на громкость звука. С другой – она требует развитых навыков слухового контроля за актуальной акустической реальностью. В условиях сольного исполнительства музыкант сам определяет выраженность динамических оттенков и, по большому счету, согласовывает их только со своими собственными музыкально-слуховыми представлениями об акустическом результате своих действий. В ансамбле и оркестре исполнитель должен сохранять звуковые «пропорции» относительно общего звучания. Этот аспект компетентности ярко проявляется и формируется только в условиях коллективного исполнительства и требует к себе отдельного внимания.

Как показывает Рисунок 24, большинство студентов не осознают, насколько они далеки от тех требований, которые предъявляет к своим сотрудникам дирижеры профессионального оркестра. Лишь 18,1% студентов оценивают своё умение управлять динамическими оттенками как удовлетворительное, большинство же считает, что умеет это делать на «хорошо» и «отлично». Педагоги в данном случае более критичны, чем дирижёры, хотя и у тех, и у других на диаграмме преобладает жёлтый цвет («удовлетворительно»).



Рисунок 24 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 12)

Как и в предыдущих случаях, низкие показатели компетенций интерпретаторского (акустического) спектра, связаны с уровнем сформированности соответствующих операционно-технических компетенций (Рисунок 25).



Рисунок 25 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 4)

В данном случае педагоги у большей половины студентов (61,2%) отмечают недостаточное владение навыками управления громкостью звучания (палитрой нюансов), тогда как студенты, по обыкновению, оценивают себя по данному параметру чрезвычайно высоко – 48,2% хорошо, 33,8% отлично.

Ритмическая точность (точность исполнения ритмических фигур)

Несформированность этой компетенции проявляется как в сольном, так и в коллективном исполнительстве. Однако, в сольном исполнительстве ритмическая неточность не так сильно обращает на себя внимание, как в коллективном. Неискушенное ухо может не замечать существенных отклонений в ритмических фигурах. В ансамбле и оркестре неверное исполнение ритмических фигур неизменно приводит к нарушению синхронности ритмических вертикалей. Дирижеры, как и в предыдущих случаях, предъявляют в этом аспекте требования значительно более высокие по сравнению с тем, что в реальности могут выполнить студенты (Рисунок 26). Низкий уровень сформированности компетенций, ярко проявляющиеся в условиях коллективного исполнительства, указывают на нерешенность проблем методики преподавания дисциплин «Ансамбль» и «Оркестровый класс», в которых эти компетенции и должны формироваться.

Проведенное онлайн-анкетирование позволило выявить существенные расхождения в оценивании исполнительских компетенций выпускников духовых кафедр отечественных вузов и учреждений СПО со стороны трех категорий респондентов: работодатели оценивают уровень подготовленности молодых духовиков, поступающих на работу в их коллективы, значительно ниже, чем его оценивают сами студенты и их педагоги по специальности. Существующая критериальная база оценивания учебных достижений студентов дезориентирует и педагогов, и обучающихся.

Сравнительный анализ ответов позволил уже на этапе пилотного исследования выявить те компетенции, которые у молодых представителей духового сообщества существенно отстают и не достигают уровня, необходимого для качественного решения задач исполнительского процесса.

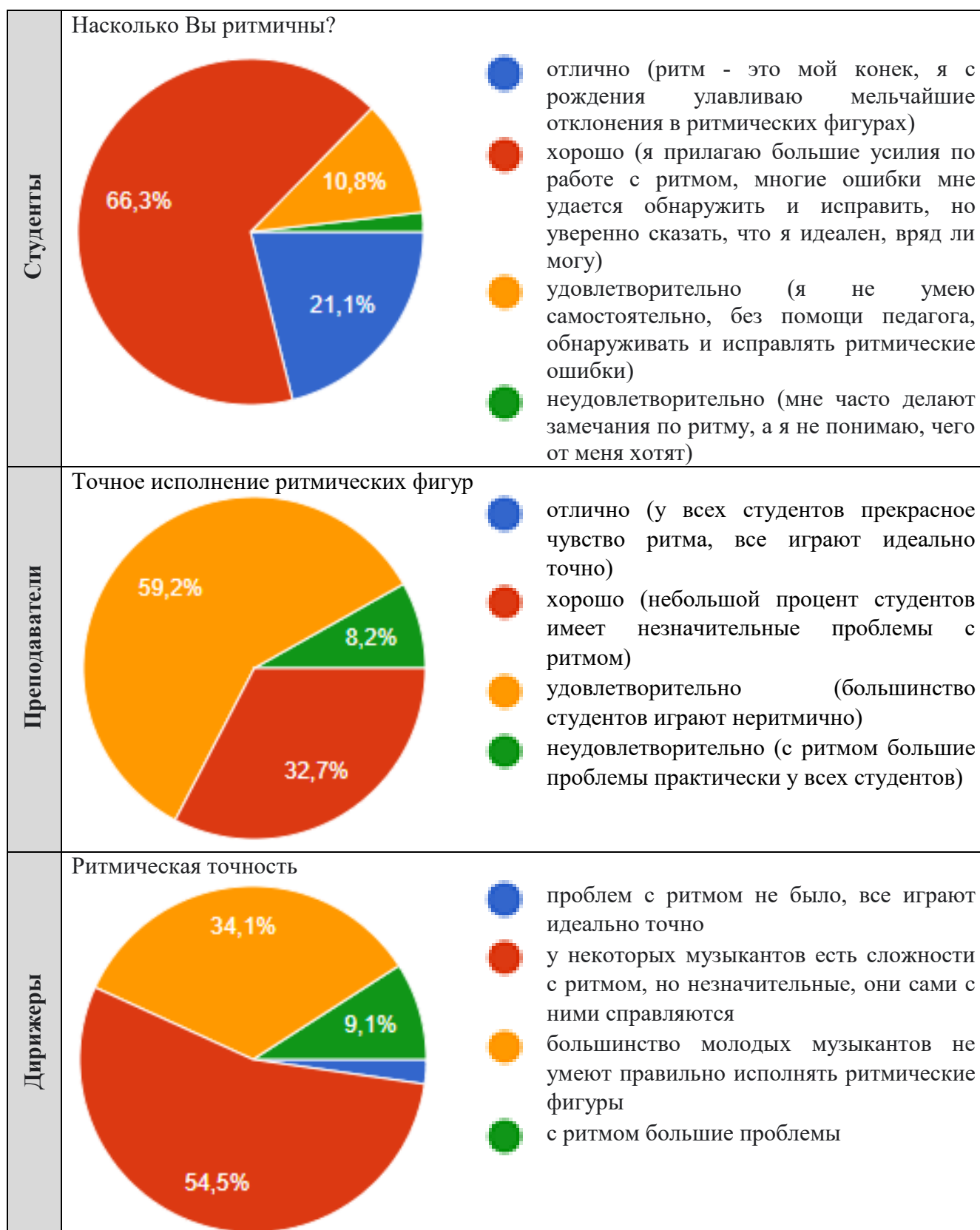


Рисунок 26 – Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 14)

Это те компетенции, которые не могут эффективно развиваться в условиях приоритета исполнения сольных произведений, что подтверждает выдвинутую в данном исследовании гипотезу: уклон отечественной системы профессиональной подготовки духовиков в сторону сольного исполнительства, о котором на протяжении десятилетий говорят и пишут музыканты и педагоги, не способствует формированию компетенций, необходимых для коллективного музицирования. Даже хорошо овладев спектром операционно-технических компетенций, научившись воспроизводить технически сложные партии сольных произведений, выпускники духовых кафедр чаще всего остаются неспособными играть стройно, ритмично, добиваться штрихового единообразия и динамического баланса в оркестровой группе.

Разработанная в рамках проводимого исследования системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков понятна как представителям профессионального духового сообщества – студентам, преподавателям и действующим исполнителям, так и их работодателям – дирижерам оркестровых коллективов. На основании установленной с респондентами обратной связи, были получены положительные отзывы о ее содержании и педагогическом потенциале:

От студентов:

– «ваш опрос заставляет задуматься и проанализировать самого себя», «вопросы помогли мне понять на чем стоит сконцентрировать внимание в индивидуальных занятиях»;

От преподавателей:

– «анкета помогла мне лучше понять в чем наша система подготовки духовиков уступает западной и не соответствует тем задачам, которые предстоит решать музыкантам в оркестрах»; «ваши вопросы хорошо структурированы и помогают проводить экзамены и зачеты по специальному инструменту и ансамблю»;

От дирижеров:

– «сомневаюсь, что данное анкетирование сможет существенно

изменить существующее положение вещей, но то, что оно задает правильное направление – безусловно»; «с удивлением и грустью осознал, что, по перечисленным вами параметрам наши духовики раньше играли намного лучше».

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы были решены следующие задачи исследования:

1. Обоснован асинхронный метод формирования контрольной и экспериментальной групп для сравнительного анализа. Исполнительство на оркестровых духовых инструментах является редкой сферой профессиональной деятельности, и количество студентов, входящих в состав академической группы, несопоставимо с учебными потоками гуманитарных и технических вузов. Собрать в пределах одного учебного заведения две группы (контрольную и экспериментальную) с достаточным количеством участников-духовиков, обеспечивающих репрезентативность экспериментальных данных, затруднительно. Иногда в педагогических исследованиях по духовым авторы прибегают к сопоставлению контрольной и экспериментальной групп, сформированных параллельно в разных вузах [428]. Это позволяет синхронизировать во времени процесс мониторинга в обеих группах, сократить сроки проведения эксперимента и гарантировать его репрезентативность за счет количества привлеченных участников. Однако, при такой схеме построения педагогического эксперимента на его результаты может существенно влиять значительный комплекс неучтённых факторов, обусловленный неоднородностью среды внутри образовательного пространства:

– значительная разница в уровне подготовленности и мотивированности абитуриентов разных учебных заведений. Сложно доверять результатам исследований, в которых сравниваются профессиональные исполнительские показатели обучающихся в столичном вузе, со студентами провинциального института; профильного музыкального вуза и вуза культуры; брендового музыкального вуза с большой историей и международным признанием (Московская, Санкт-Петербургская, Новосибирская, Ростовская консерватории, Академия музыки им. Гнесиных и др.) и вуза «молодого»;

— огромным значением в области обучения искусству игры на музыкальном инструменте обладает личность педагога. В истории музыкального образования масса примеров, когда в классе одного выдающегося преподавателя генерировались большие группы успешных учеников, что невозможно объяснить иными факторами кроме педагогического мастерства учителя. Следовательно, для достоверности данных экспериментального исследования необходимо нивелировать влияние подобных факторов. Привести в максимальное соответствие кадровые показатели кафедр двух разных вузов представляется невыполнимой задачей;

— материально-техническое оснащение учебного процесса в разных вузах может значительно отличаться. Наличие современных, специально разработанных объектов инфраструктуры, безусловно, положительно скажется на процессе формирования определенного набора компетенций, что внесет искажение в результаты эксперимента;

— сама образовательная программа, реализуемая кафедрой, может обладать определенными отличиями от аналогичных программ подготовки в других вузах. Действующими ФГОС ВО вузам предоставляются довольно широкие полномочия в формировании учебных планов и выборе дисциплин, формирующих комплекс регламентированных компетенций. Современный музыкальный вуз вправе самостоятельно определять дисциплины и компетенции, на которых акцентируется внимание, увеличивается количество зачетных единиц, аудиторных часов и пр. В зависимости от того, как сформирован учебный план, процесс формирования определенных компетенций может в одном вузе осуществляться активнее, чем в другом, что также способно исказить результаты сравнения показателей студентов этих учебных заведений.

Даже в условиях вузов, где количество обучающихся по духовым специальностям достаточно большое, формирование контрольной и экспериментальной групп затруднительно, поскольку нарушает права студентов, поступавших в вуз на конкретную образовательную программу, содержание которой обычно утверждается до начала вступительной компании.

Необоснованное внесение изменений в Основную профессиональную образовательную программу (ОПОП) или разделение студентов на группы, для которых содержание учебных дисциплин и практик будет неодинаковым, может рассматриваться как нарушение вузом своих обязательств.

Обычная логика построения педагогического эксперимента на основе разделения студенческой группы на две подгруппы, или сравнение показателей в двух разных студенческих группах – контрольную и экспериментальную, обучающихся одновременно, неприемлема для педагогических исследований профессионального образования духовиков. В данном исследовании был апробирован метод асинхронного формирования контрольной и экспериментальной групп в одном вузе: сначала определяется контрольная группа из всех студентов, обучавшихся по существующей образовательной программе конкретного профиля подготовки. В этой группе проводятся констатирующие замеры исследуемых параметров на этапе окончания обучения в вузе. Экспериментальная группа формируется из студентов, поступивших на кафедру позже. Они будут обучаться уже в целенаправленно и контролируемо измененных условиях образовательной среды. После окончания ими обучения появляется возможность сопоставления данных контрольной и экспериментальной групп, обучавшихся в разные временные отрезки, но при этом в одном и том же учебном заведении, в период, когда в нём не происходило значительных реформаций материально-технической базы и существенно не менялся профессорско-преподавательский состав профильной кафедры.

2. Определены контрольная и экспериментальная группы. В эксперименте участвовало 78 студентов очной и заочной форм обучения. Экспериментальная группа состояла из двух подгрупп – промежуточной и собственно экспериментальной. Объясняется это тем, что эксперимент проводился на этапе перехода от образовательных программ, разработанных в контексте Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования версии 3+, к ОПОП ВО, разработанных на основе ФГОС ВО версии 3++. Такой переход в МГИК был осуществлен в 2017-2018 учебном году. Студенты, поступившие на

профиль подготовки «Оркестровые духовые и ударные инструменты» по очной форме обучения в 2013 и 2014 годах, по заочной форме в 2012 и 2013 годах, обучавшиеся по предыдущей, не подвергавшейся модернизации в контексте проводимого исследования версии ОПОП, разработанной на основе ФГОС ВО 3+, вошли в контрольную группу. Студенты очной формы обучения, поступившие на кафедру в 2015 и 2016 годах, а также студенты заочной формы обучения 2014, 2015, 2016 годов набора, были одновременно переведены на новую версию ОПОП ВО, в соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 1 августа 2017 г. № 730 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство», и продолжали обучение в условиях модернизированной ОПОП. Они составили в эксперименте промежуточную подгруппу. Студенты очной и заочной форм обучения, поступившие на данный профиль подготовки в 2017 году и позже, обучались по модернизированной ОПОП в течение всего срока обучения. Они составили собственно экспериментальную подгруппу. (Рисунки 27, 28). Опытнo-экспериментальная работа проводилась с 2017 г. по 2023 г.

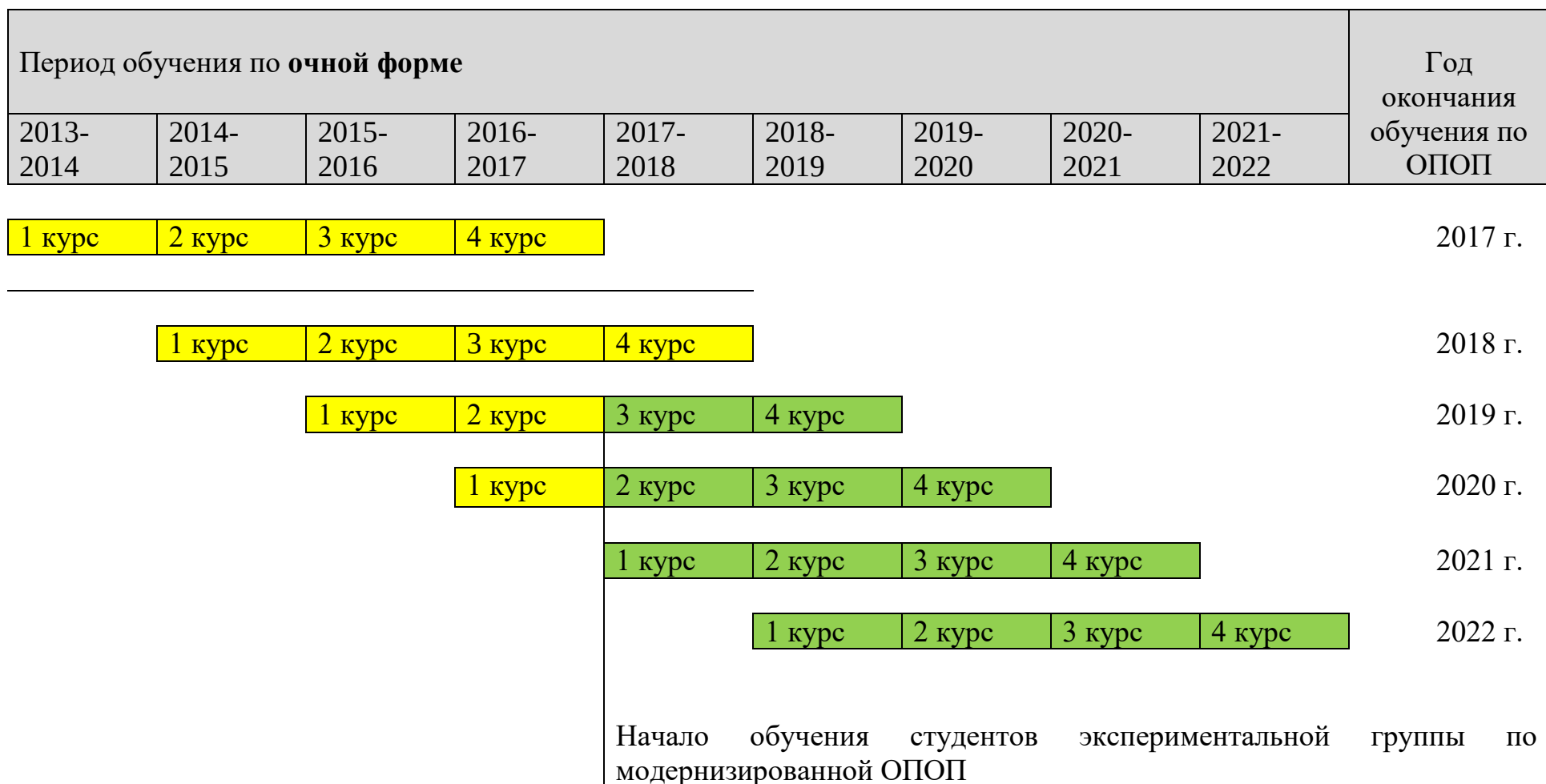


Рисунок 27. Асинхронное формирование контрольной (желтый) и экспериментальной (зеленый) групп из студентов очной формы обучения

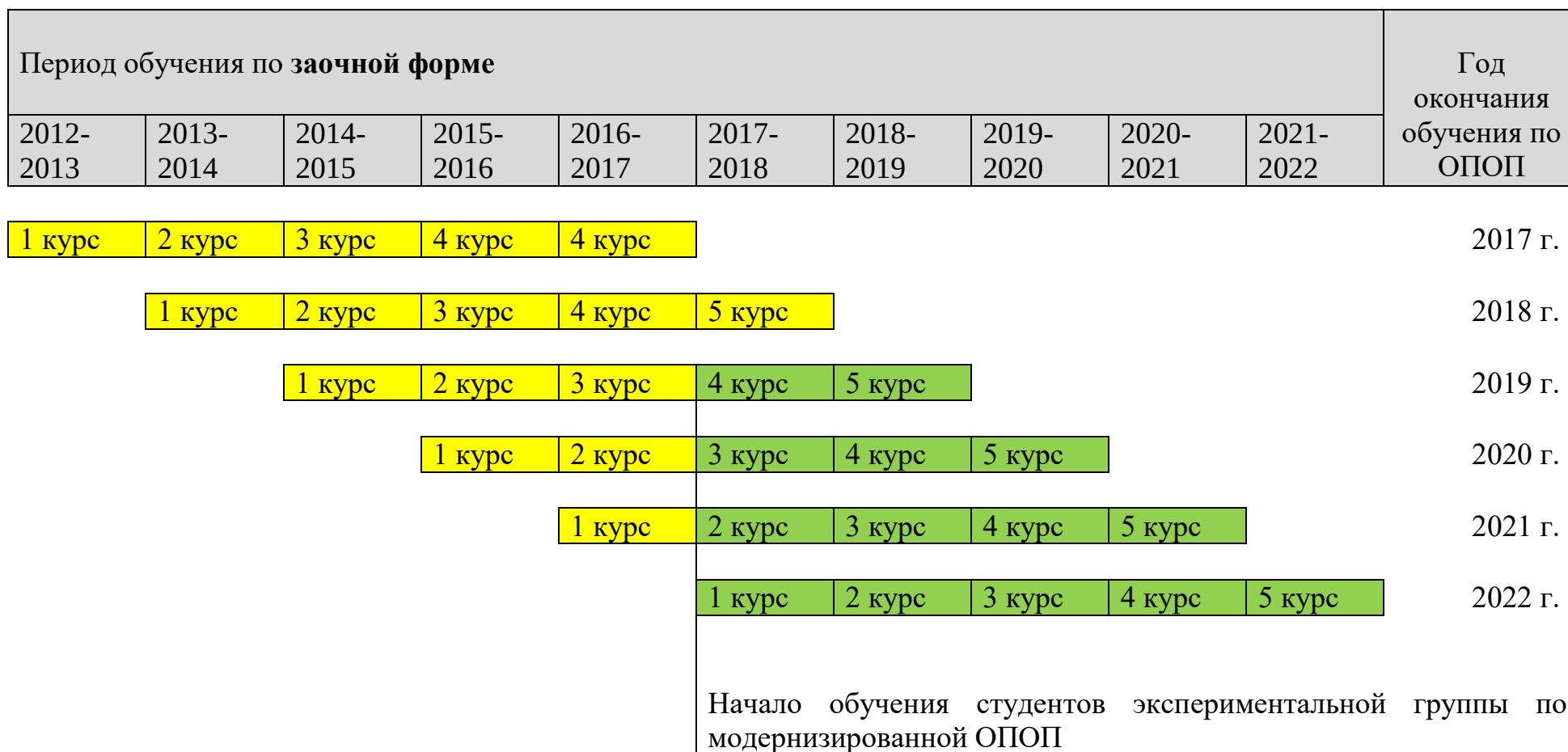


Рисунок 28 – Асинхронное формирование контрольной (желтый) и экспериментальной (зеленый) групп из студентов заочной формы обучения

На данном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена экспертиза уровня сформированности исполнительских компетенций студентов в контрольной группе по разработанной нами технологии (изложено § 3.3). Это студенты, окончившие обучение в 2017 и 2018 году по очной и заочной формам освоения основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО), подготовленных кафедрой духовых и ударных инструментов Московского государственного института культуры (МГИК) на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения (ФГОС 3 и 3+). Общее количество студентов в контрольной группе 25 человек. Из них 7 осваивали образовательную программу по очной форме обучения, 18 – по заочной. В группе представлены все духовые исполнительские специальности:

- флейта – 4;
- гобой – 1;
- кларнет – 4;
- саксофон – 3;
- фагот – 1;
- труба – 5;
- валторна – 1;
- тромбон – 1;
- баритон – 1;
- туба – 3.

Экспертиза проводилась аттестационной комиссией на последних промежуточных аттестациях у студентов, завершающих обучение по дисциплинам «Специальный инструмент», «Ансамбль» и «Оркестровый класс». Комиссии предлагалось оценить по 10-тибалльной шкале уровень сформированности каждой из 30-ти исполнительских компетенций на основании исполнения выпускниками экзаменационной программы (Диагностические карты представлены в Приложении К). Кроме того, по ряду компетенций аутопсихологического спектра учитывались наблюдения педагогов за студентами

на этапе подготовки к исполнению концертной программы, во время выступления и после него. Результаты мониторингов отражены в Приложениях Л, М.

Условным пороговым показателем уровня сформированности компетенции, предположительно достаточном для успешной интеграции в профессиональную деятельность в качестве артиста оркестра\ансамбля, определена оценка 6 по 10-тибалльной шкале, что соответствует оценке 4 («хорошо») по 4-балльной системе оценивания (используемая система конвертации 10-ти балльной системы оценивания в 4-балльную представлена в Приложении Н).

Рисунок 29 иллюстрирует достижение условного порогового уровня сформированности исполнительских компетенций выпускниками 2017 года (групповой показатель);

По результатам мониторинга выявлен ряд компетенций, уровень которых к моменту окончания обучения оказался в исследуемых группах ниже установленного нами порога вхождения в профессию по среднеарифметическому показателю в группе (Таблица 35). У студентов 2017 года выпуска критически низкими оказались показатели по следующим компетенциям:

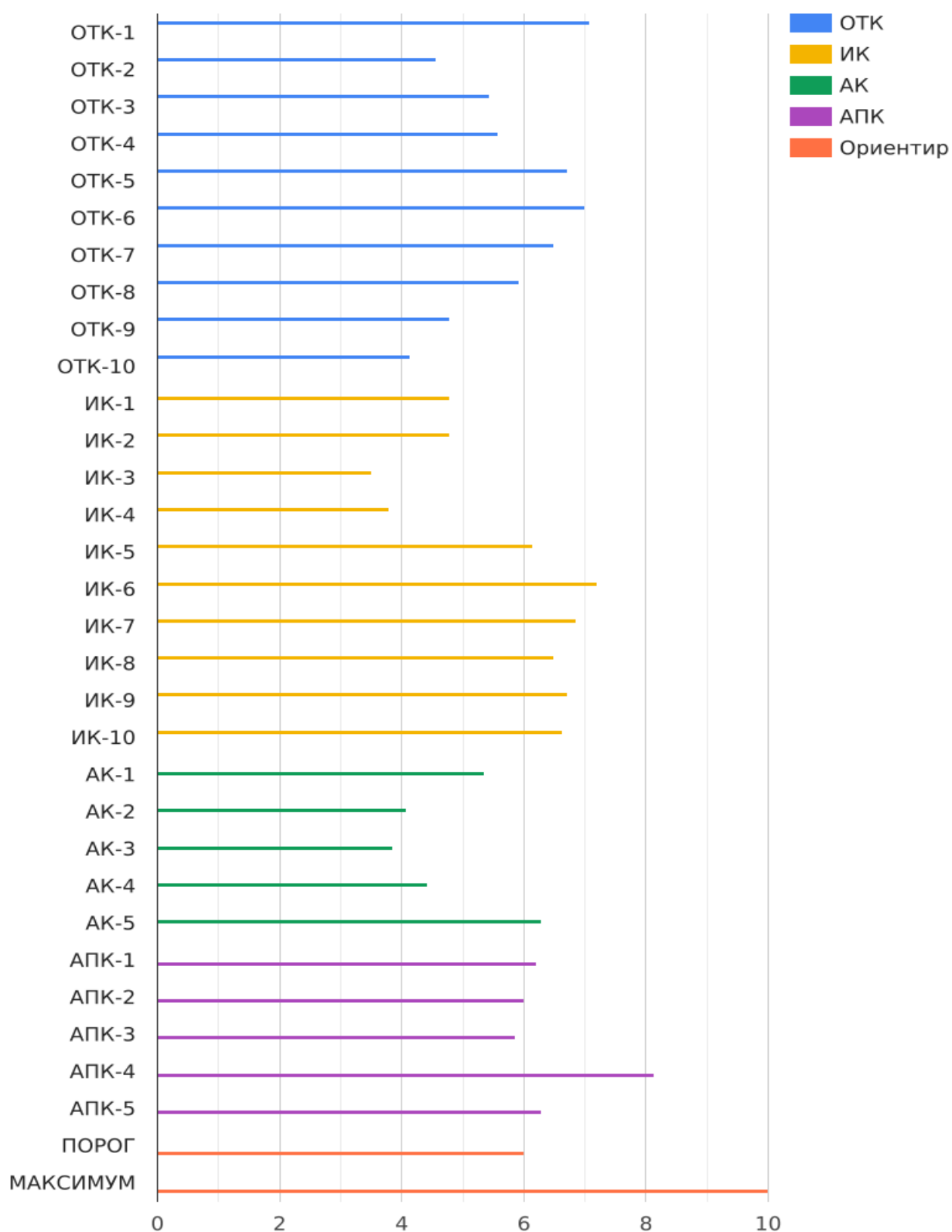


Рисунок 29 – Уровень сформированности исполнительских компетенций у выпускников 2017 г. (групповой показатель)

Таблица 35 – Исполнительские компетенции, не достигшие порогового уровня сформированности у группы студентов выпуска 2017 года

Выборка компетенций с уровнем сформированности ниже 6 баллов		
Компетенция	Дескриптор компетенции	Средний балл в группе
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4,57
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	5,43
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5,57
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	5,93
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	4,79
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4,14
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	4,79
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	4,79
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3,50
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	3,79
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5,36
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	4,07
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3,86
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4,43
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	5,86

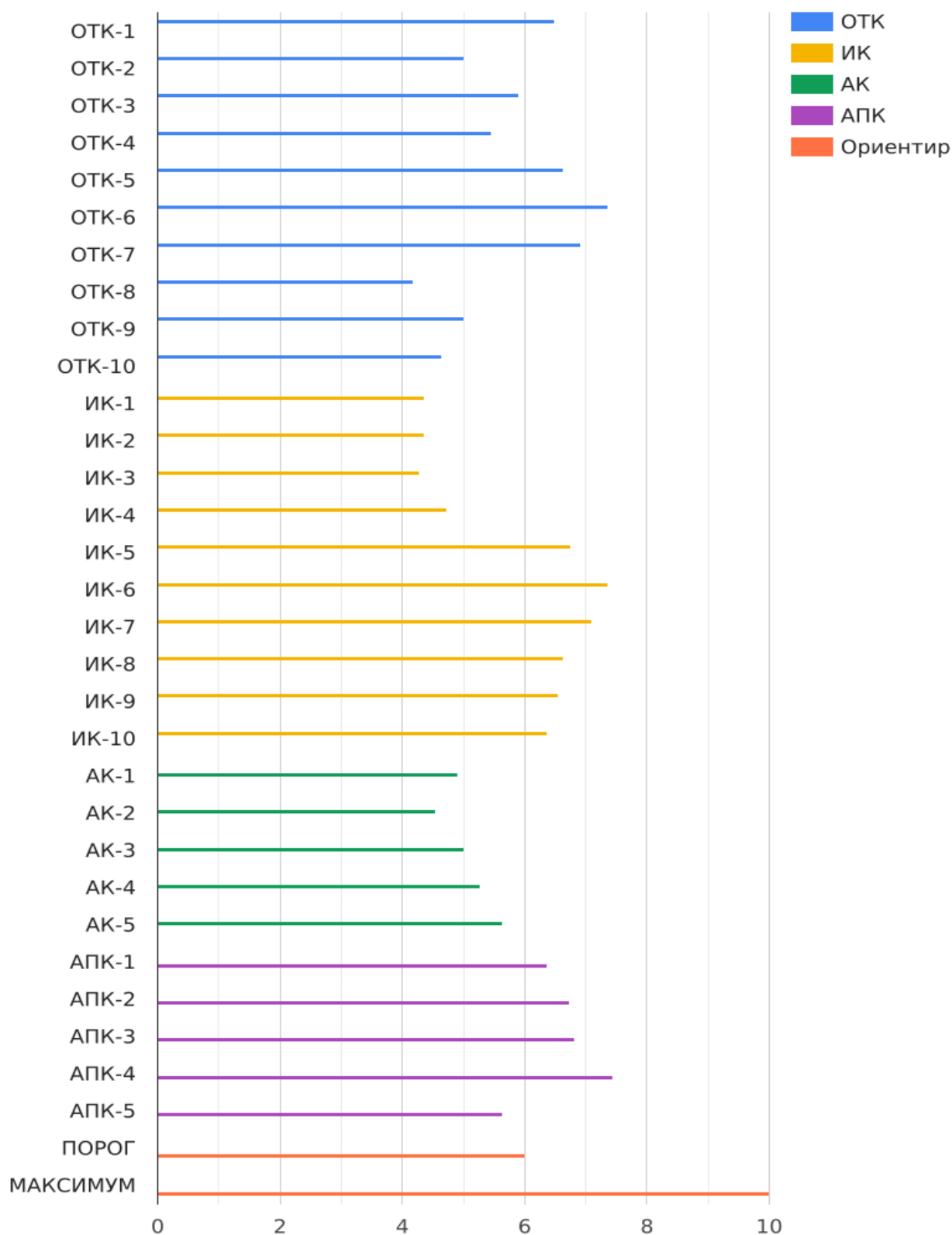


Рисунок 30 – Иллюстрирует достижения условного порогового уровня сформированности исполнительских компетенций выпускниками 2018 года

У студентов 2018 года выпуска критически низкими оказались показатели по компетенциям, представленным в Таблице 36.

Таблица 36 – Исполнительские компетенции, не достигшие порогового уровня сформированности у группы студентов выпуска 2018 года

Компетенция	Дескриптор компетенции	Средний балл в группе
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4,58
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	5,42
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5,00
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	3,83
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	4,58
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4,25
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	4,00
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	4,00
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3,92
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	4,33
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	5,83
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	4,50
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	4,17
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3,67
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4,83
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	4,58
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	5,42
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	5,00

При сравнении показателей внутри контрольной группы (Таблица 37) обнаружилась повторяемость низких показателей по ряду компетенций в обеих группах, что свидетельствует о неслучайном характере наблюдаемых

показателей:

Таблица 37 – Сопоставление компетенций, не достигших порогового уровня сформированности у выпускников 2017 и 2018 годов выпуска

Компетенция	Дескриптор компетенции	Показатель в группе 2017	Показатель в группе 2018
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4,57	4,58
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	5,43	5,42
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5,57	5,00
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	5,93	3,83
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	4,79	4,58
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4,14	4,25
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	4,79	4,00
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	4,79	4,00
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3,50	3,92
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	3,79	4,33
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5,36	4,50
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	4,07	4,17
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3,86	3,67
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4,43	4,83

В Приложении О представлены сводные данные по компетентностным показателям внутри контрольной группы.

Полученные данные совпадают с результатами проведенного нами онлайн-анкетирования представителей профессионального сообщества (§ 3.4) и

свидетельствуют о низком уровне формирования в условиях реализуемых образовательных программ интерпретаторских компетенций, критически важных для оркестрово-ансамблевого исполнительства (Таблица 38), и связанных с ними компетенций операционно-технического спектра (Таблица 39).

Таблица 38 – Проблемные компетенции интерпретаторского типа

ИК-1	Владение исполнительскими штрихами
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур

Таблица 39 – Проблемные компетенции операционно-технического типа, обуславливающие недостаточную сформированность соответствующих им компетенций интерпретаторского типа

ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения
ОТК-3	Владение палитрой нюансов
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию

Также обнаружилось отставание выпускников в артистическом сегменте исполнительских компетенций (Таблица 40), связанном с пониманием визуальной составляющей концертного выступления:

Таблица 40 – Проблемные компетенции артистического типа

АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ
АК-3	Свобода и корректность сценических движений
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике

Таким образом, по результатам констатирующего этапа эксперимента были выявлены компетенции, которые в условиях существующей практики профессиональной подготовки обучающихся по программам бакалавриата 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство» профилю подготовки «Оркестровые духовые и ударные инструменты» не достигают уровня, необходимого для уверенной интеграции выпускников в основную профессиональную исполнительскую деятельность. Недостаточный уровень сформированности ряда компетенций, наблюдаемый у выпускников в течение двух лет, позволяет говорить о стабильном и закономерном отставании этих компетенций, спровоцированном дефектами пройденной обучающимися образовательной программы. Это подтверждает базовое предположение данного исследования, согласно которому причины кризиса в отечественном духовом музыкально-инструментальном искусстве следует искать, прежде всего, внутри существующей практики профессиональной подготовки специалистов данной сферы.

Выводы по параграфу 4.1

1. В процессе проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы был разработан и внедрен инновационный метод проведения педагогических исследований в области духового исполнительства – асинхронное формирование контрольной и экспериментальной групп. Он позволяет преодолеть проблему малочисленности обучающихся на духовых инструментах, ставящую под сомнение репрезентативность полученных данных. Кроме этого он позволяет провести педагогический эксперимент в условиях однородной образовательной среды, что нивелирует ряд факторов, традиционно влияющих на чистоту экспериментов в данной образовательной сфере;

2. Замеры, проведенные в контрольной группе по разработанной автором системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, позволили выявить те исполнительские компетенции

выпускников, которые стабильно не достигали уровня, необходимого для вхождения в профессиональную исполнительскую деятельность. Данные, полученные в ходе этих замеров, совпали с результатами пилотажного исследования, выявив те же патологии в формировании исполнительской компетентности выпускников духовых кафедр;

3. Результаты констатирующего этапа выявили систематическое выпадение за пределы зоны положительного оценивания, помимо прочих, компетенций артистического и аутопсихологического ярусов, связанное с тем, что эти компетенции на сегодняшний день вообще не сопровождаются технологиями формирования в реализуемых образовательных программах.

4.2. Содержание и технология процесса формирования исполнительских компетенций студентов, обучающихся на оркестровых духовых инструментах, в опытно-экспериментальной работе

Проведенные на констатирующем этапе замеры в контрольной группе позволили выявить и конкретизировать исполнительские компетенции, показатели которых у выпускников кафедры духовых и ударных инструментов МГИК стабильно оказывались ниже условного порогового уровня. Эти данные совпали с результатами, полученными в пилотном исследовании, что говорит о выпадении данных компетенций из спектра дидактических ориентиров образовательного процесса как массовом явлении. Следовательно, уровень компетентности выпускников духовых кафедр отечественных вузов оказывается недостаточным для успешной интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность по окончании обучения. Стабильность и тотальность отставания этих компетенций является показателем деформаций в существующих программах профессиональной подготовки, спровоцированных отсутствием в отечественной концепции профессиональной подготовки духовиков единой системы дидактических ориентиров в виде компетентностной модели специалиста.

Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки оркестрантов-духовиков, подлежащие проверке в опытно-экспериментальной работе, отражены диссертантом в педагогической концепции, на базе которой выстраивалась экспериментальная технология формирования исполнительской компетентности обучающихся. Она включает:

- системно-компетентностный подход как инновационное направление исследования феномена «исполнительская компетентность» и проектирования технологии её формирования;
- обоснование с позиций теории функциональных систем процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков как вариант функциональной педагогической системы, направленной на повышение качества профессионального образования;
- педагогическую модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, отражающую цель, условия, технологию, результат их профессиональной подготовки;
- системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, образованную комплексом функциональных компетенций и выступающую образом эталонного результата профессиональной подготовки;
- инструментарий оценки образовательных достижений обучающихся в блоке дисциплин профессиональной подготовки на основе диагностики и измерения уровня сформированности исполнительских компетенций каждого студента, что обеспечивает дифференцированный индивидуальный подход к процессу профессиональной подготовки оркестранта-духовика.

Опытно-экспериментальная работа строилась на основе следующих **концептуальных положений:**

- системно полный комплекс компетенций оркестрового исполнителя на духовых инструментах можно формировать только в условиях коллективного исполнительского процесса;
- для формирования исполнительской компетентности оркестранта-

духовика необходимо выстраивание устойчивых междисциплинарных связей внутри программы профессиональной подготовки в контексте достижения единой цели – компетентного оркестрового исполнителя;

- дисциплина «Оркестровый класс» является основной площадкой для мониторинга уровня сформированности исполнительских компетенций обучающихся, определяющей актуальные задачи для работы преподавателей в классах «Специального инструмента» и «Ансамбля».

Гипотеза формирующего этапа опытно-экспериментальной работы состояла в предположении, что сократить дистанцию между реальной исполнительской компетентностью выпускника и ее эталонной моделью, позволит внесение следующих изменений в содержание образовательного процесса:

- установка единых дидактических ориентиров в виде системно-полного комплекса исполнительских компетенций;
- смещение доминант с изучения сольного репертуара на обучение студентов качественному воспроизведению своей оркестровой партии в условиях коллективного исполнительского процесса;

Условия проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Одной из первостепенных задач было сохранение и фиксация структуры образовательной программы на всем протяжении опытно-экспериментальной работы. Принимая во внимание, что триумвират основных исполнительских дисциплин – «Специальный инструмент», «Ансамбль» и «Оркестровый класс» оставался стабильным как в эпоху расцвета отечественного духового исполнительства, так и в пришедший ему на смену период стагнации, мы стремились скорректировать образовательную среду без внесения изменений в этот состав дисциплин и не увеличивая количество часов контактной работы по ним. Это было необходимо как доказательство того, что именно структура и содержание комплекса исполнительских дисциплин, а не их объем влияет на качество обучения духовиков. На протяжении всего эксперимента сохранялся

следующий объем аудиторных занятий:

- «Оркестровый класс» – 8 академических часов в неделю (два занятия по 4 академических часа);
- Дисциплина «Ансамбль» – 2 академических часа в неделю (одно занятие);
- «Специальный инструмент» – 2 академических часа в неделю (два занятия по 1 академическому часу в неделю).

Помимо этого, была упорядочена исполнительская активность студентов в предусмотренной ФГОС производственной исполнительской практике – она проводилась на базе Концертного духового оркестра им. Б.А. Диева в объеме 4-х репетиционных часов в неделю и включала два отчетных концерта в течение года, а также периодические выступления на творческих мероприятиях института и концерты в рамках профориентационной работы кафедры.

Еще одной важной составляющей формирующего этапа стала подготовка профессорско-преподавательского состава кафедры к перестройке образовательного процесса на основе теоретико-методологической базы системно-компетентностного подхода. В экспериментальном образовательном процессе принимал участие весь преподавательский состав кафедры, а это – педагоги по десяти различным духовым специальностям, плюс преподаватели ансамблевого и оркестрового классов. Большинство из них обременено представлениями об образовательном процессе в том виде, в каком они его запомнили, будучи сами студентами, т.е. в условиях уже методологически деформированной профессиональной подготовки. Произошедшее в начале XX столетия смещение доминант профессиональной подготовки духовиков в сторону сольной исполнительской практики спровоцировало искажение технологии обучения: отечественные педагоги-духовики стали избыточно толерантны к проявлениям в исполнительском процессе технологического брака, который, не высвечиваясь критически в сольном исполнительстве, ярко проявляется в ансамблевом и оркестровом. Мотивационно-смысловая ориентация педагогов к нетерпимому отношению при работе в классах специального инструмента и

ансамбля к звуковысотной фальши, неточному исполнению ритмических фигур, штриховой неряшливости, невнимательности к нюансам и динамическому балансу была обязательным условием опытно-экспериментальной работы.

Для обоснования изменений в содержании образовательного процесса были скорректированы учебно-методические комплексы дисциплин, приоритетных в формировании исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков – «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс». Разработаны и внедрены в образовательный процесс инновационные фонды оценочных средств, учитывающие специфику компетентностного подхода и позволяющие системно, регулярно и целенаправленно мониторить процесс формирования у обучающихся всего спектра исполнительских компетенций, включая те, которые до начала эксперимента попали в категорию «выпавших из зоны целенаправленного формирования».

Кроме этого, в целях создания условий для преодоления проблем в артистическом и аутопсихологическом ярусах исполнительских компетенций введена традиция регулярных концертных выступлений обучающихся с обязательной видеофиксацией и последующим анализом в форме письменной контрольной работы или устного доклада студента. Видеозаписи концертных выступлений размещались на официальной странице кафедры в социальной сети VK, где каждый студент и преподаватель кафедры имеет к ним постоянный доступ (режим доступа https://vk.com/mgik_wind).

Для текущего мониторинга динамики формирования исполнительских компетенций разработана и внедрена в практику учебных занятий матрица ситуационных кодов⁴ для обозначения актуального уровня сформированности отдельной компетенции у конкретного студента, которая для всех преподавателей, участвующих в программе профессиональной подготовки, конкретизирует зону ближайшего развития обучающегося по каждой

⁴ Ситуационные коды используются для краткого кодированного обозначения стандартной ситуации, требующей координации действия сотрудников. В нашем случае речь идет о стандартной педагогической ситуации, требующей координации действия преподавателей, участвующих в формировании исполнительских компетенций обучающихся-духовиков.

исполнительской компетенции:

Неудовлетворительно – в процессе диагностики выявлены существенные недостатки в акустических или визуальных результатах исполнительских действий обучающегося, которые он сам пока не осознает – не видит, не слышит. Данный код указывает на необходимость целенаправленных действия профессорско-преподавательского состава, направленных на актуализацию данной проблемы для обучающегося.

Удовлетворительно – исполнительские действия студента и их результаты свидетельствуют о том, что студент осознает свою ошибку, но не может правильно ее идентифицировать и исправить самостоятельно, без помощи педагога. Такой код обозначает необходимость работы в когнитивном ярусе – обеспечение обучающегося комплексом знаний о причинах возникновения ошибки и методах преодоления проблем данного типа.

Хорошо – студент слышит ошибку, правильно ее идентифицирует и самостоятельно исправляет. Однако ошибка все еще проявляется в акустических или визуальных результатах исполнительских действий обучающегося, что свидетельствует о недостаточной автоматизации этих действий. Данный код указывает на необходимость активного тренинга, направленного на предельную автоматизацию исполнительских действий обучающегося в условиях решения широкого спектра проблем данного типа.

Отлично – по конкретной компетенции члены комиссии не выявляют дефектов в акустических или визуальных результатах исполнительского процесса. Данный код указывает на то, что компетенция у данного обучающегося сформирована, и нет необходимости акцентирования на ней внимания в образовательном процессе.

Траектория психолого-педагогического воздействия на личность обучающегося в экспериментальном учебно-творческом процессе.

Исполнительская компетентность оркестрантов-духовиков – системное новообразование, формирование которого связано с изменениями в структуре личности обучающихся, прежде всего, с серьёзными преобразованиями в её

самосознании и профессиональной направленности. Студентам непросто составших для них привычными в довузовский период обучения ориентиров, связанных с выучиванием и последующим концертным исполнением сольных произведений, перестроиться на приоритет освоения и развития тех исполнительских компетенций, которые ярко проявляются только в условиях коллективного исполнительства в ансамбле и оркестре. Формирование исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков связано с целенаправленным воздействием на три теоретически выделенных нами личностных уровня – мотивационно-рефлексивный, информационно-когнитивный и навыковый. На практике они взаимосвязаны и взаимообусловлены: мотивационный и когнитивный являются необходимым условием формирования навыковых компонентов; в свою очередь позитивные изменения в исполнительских компетенциях оказывают сильнейшее влияние на исполнительский Я-образ студентов, их мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию.

Формирование **мотивационно-рефлексивных** ориентаций на изменение отношения обучающихся к качеству своих исполнительских компетенций является отдельной задачей учебного процесса. Как показал онлайн опрос обучающихся духовых кафедр отечественных вузов и отделений духовых инструментов учреждений СПО (§ 4.1.), студенты, как правило, не осознают, что компетенции, критически важные для оркестрового исполнительства, у них не сформированы. На занятиях ансамбля и в оркестровом классе без специальных целенаправленных усилий преподавателя внимание студентов не акцентируется на данных проблемах. Они исполняют свои оркестровые и ансамблевые партии так же, как сольные произведения, не обременяя себя усилиями по согласованию своих исполнительских действий и акустических результатов с остальными участниками коллектива.

Воздействие на мотивацию студентов начинается с демонстрации их неготовности эффективно работать в оркестре. Оно включает два стартовых самостоятельных этапа – **диагностику и актуализацию** существующих проблем

исполнительского процесса.

Основным средством диагностики педагогом уровня сформированности исполнительских компетенций является интеграция обучающегося в коллективный исполнительский процесс, наблюдение и анализ результатов его исполнительских действий. В процессе исполнения студентом музыкального материала педагогу важно выявить те ошибки, которые сам обучающийся пока не осознаёт. В условиях плотной оркестровой фактуры это сделать не всегда просто, и требуется сегментация оркестровой партитуры – исполнение отдельных эпизодов только несколькими музыкантами оркестра, между партиями которых возможна несогласованность. Поскольку в обычных условиях обучения существующие проблемы исполнительского процесса не попадают в фокус внимания студента и остаются неосознанными, у него, обычно, завышенная самооценка своей исполнительской компетентности, соответственно, не появляется и мотивация к развитию недостаточно сформированных компетенций, связанных с оркестровым исполнительством.

Выявив недостатки в исполнительских действиях обучающегося и идентифицировав их по эталонной системной компетентностной модели из 30 компетенций, преподаватель создаёт условия, в которых исполнительский брак проявится максимально ярко и станет очевидностью для самого студента, т.е. актуализируется. С этой целью могут вноситься разнообразные приёмы и формы трансформации в содержание исполнительского процесса: исполнение материала в медленном темпе; «ферматирование» отдельных интервалов и гармоний, позволяющее осознать дефекты звуковысотного интонирования; игра с метрономом помогает актуализировать для студентов проблемы, обуславливающие недостатки темпо-ритмической составляющей исполнительского процесса и пр. Эффективно также использование разнообразных технических средств: видео или аудиозапись исполнения, аппаратные средства анализа тембровой характеристики звучания и т.п., дающие возможность наглядно демонстрировать неудовлетворительное качество исполнения. Выявление тех задач исполнительского процесса, решение которых

вызывает у студента постоянные проблемы, и специальное создание педагогом таких условий, в которых студент начинает осознавать свою неготовность к решению этих задач, направлено на повышение мотивации к освоению и развитию отстающих компетенций. Принимая априори, что все студенты, поступившие в вуз для обучения исполнительству на духовых инструментах, уже мотивированы на достижение исполнительской компетентности, можно утверждать, что отсутствие у них мотивации по освоению отдельных исполнительских компетенций спровоцировано тем, что им ранее не приходилось решать те задачи исполнительского процесса, которые с этими компетенциями связаны. Актуализация недостатков исполнительского процесса является основным инструментом для активизации деятельности обучающихся по освоению отстающих компетенций. Восприятие и осознание своих недостатков в исполнительском процессе запускает рефлексивные процессы самоанализа и самоосмысления, стимулирующие студента к преодолению выявленных изъянов.

Информационно-когнитивное направление опытно экспериментальной работы связано с обучением студентов умению анализировать причины собственных исполнительских проблем и поиску приёмов их преодоления. Столкнувшись в условиях оркестрового исполнительства с неготовностью эффективно и качественно решать определенные задачи, обучающиеся ощущают свою беспомощность, поскольку самостоятельно не могут преодолеть выявленную ими компетентностную лакуну. Им необходима помощь преподавателя в понимании причин возникновения проблемы и освоении методов развития навыковой составляющей компетенции, обеспечивающей уверенное решение данного типа задач исполнительского процесса. Только так самостоятельная работа по формированию исполнительских компетенций перестает быть хаотичной, становится осмысленной и целенаправленной.

Работа на информационно-когнитивном уровне предполагает совместный со студентами анализ выявленных проблем исполнительского процесса и разработку стратегии их преодоления. Условно можно выделить в нем два этапа – анализ причин возникновения проблем в исполнительском процессе и изучение

возможных методов их преодоления.

Вне зависимости от того, к какому типу относятся искажения в исполнительском процессе, важной задачей преподавателя является формирование у студентов способности выявлять их и идентифицировать за пределами контактной работы в классе – в условиях самостоятельной работы в период обучения и потом - в условиях профессиональной деятельности после окончания вуза. Ф. Фаркас отмечает: «...те музыканты, которые со студенческих лет научились исправлять свои трудности, тщательно анализируя их, могут не только исправить эти недостатки по мере их появления, но и “пресечь их в зародыше”» [496, с. 7].

Осознание студентом своей исполнительской некомпетентности и совместный с преподавателем анализ причин, провоцирующих недостатки в исполнительском процессе, формируют почву для целенаправленного изучения существующих методов преодоления такой проблемы, их апробацию и отбор наиболее индивидуально эффективных. В первой половине XX-го столетия для обеспечения обучающихся духовых кафедр отечественных вузов системными теоретическими знаниями в области теории и методики исполнительства был разработан и внедрен в структуру образовательных программ отдельный курс «Методика обучения игре на духовых инструментах». Однако к настоящему времени этот курс устарел, не адаптирован к реалиям компетентного подхода и мало ориентирован на преодоление проблем, связанных с несформированностью конкретных исполнительских компетенций. Это побудило нас внедрить в образовательный процесс серию мастер-классов и лекций, посвященных частным вопросам формирования исполнительских компетенций в составе профессиональной компетентности оркестранта-духовика, а также стимулировать студентов на изучение существующей методической литературы по своим инструментам.

Осознание обучающимся своей исполнительской проблемы, ее анализ, изучение и индивидуальный отбор методов преодоления выводит его на следующий уровень личностного развития – **навыковый**. Достижение ощутимых

сдвигов на этом уровне является наиболее длительным, трудоёмким и сложным процессом, поскольку именно в нем формируется весь комплекс навыков, входящих в структуру исполнительской компетентности оркестранта духовика. Музыкально-инструментальное искусство относится к такому типу деятельности, где только осознание проблемы и понимание ее природы не влекут за собой одновременный или быстрый переход к более высоким качественным характеристикам конечного продукта деятельности. Порой уходят годы на то, чтобы мотивированный студент, осознающий свою проблему, имеющий существенный объем знаний о ее природе, обеспеченный широким спектром разнообразных методов и методик ее преодоления, смог выйти на качественно новый для себя компетентностный уровень.

Таким образом, на пути преодоления своей исполнительской некомпетентности студент проходит через три этапа – осознание, осмысление, формирование навыка. Эффективность программы профессиональной подготовки, таким образом, зависит от того, насколько быстро, легко и результативно студенты преодолевают дистанцию между осознанием своей неготовности качественно решать конкретную задачу исполнительского процесса и сформированностью необходимых исполнительских навыков. Движение от осознания исполнительской проблемы к сформированным навыкам ее преодоления составляет сущностное содержание модуля исполнительских дисциплин в структуре профессиональной подготовки оркестрантов-духовиков. Оно требует объединение в едином смысловом векторе усилий преподавателей по исполнительским дисциплинам – «Оркестровый класс», «Ансамбль», «Специальный инструмент».

Отобразить в объёме диссертационного исследования весь комплекс процессов, возникающих при смене ориентиров программы профессиональной подготовки духовиков на основе разработанной нами педагогической концепции, не представляется возможным. Это длительный процесс, в основе которого лежит совместная скоординированная деятельность всего профессорско-преподавательского состава кафедры по формированию у обучающихся

комплекса исполнительских компетенций в течение 4-х лет обучения студентов по очной форме, и 5 лет по заочной форме. В качестве иллюстрации мы приведем лишь несколько примеров работы над оркестровыми произведениями, отобразив некоторые тактические решения, направленные на достижение стратегической цели – достижение студентами-духовиками исполнительской компетентности. В них будет отражено формирование междисциплинарных связей и координация работы преподавателей по трем основным исполнительским дисциплинам – «Оркестровый класс», «Ансамбль», «Специальный инструмент».

Примеры работы над оркестровыми партитурами на занятиях по дисциплине «Оркестровый класс», формирующие задачи для педагогов по дисциплинам «Специальный инструмент» и «Ансамбль».

Во время занятий оркестрового класса преподавателю необходимо выявлять те фрагменты оркестровой партитуры, в которых проявляются недостатки исполнительской компетентности студентов. Выявленные проблемы обуславливают постановку педагогических задачи, которые распределяются по двум категориям – задачи, которые необходимо решать в оркестровом классе, и другие – работа над которыми в оркестровом классе нецелесообразна или невозможна, и их необходимо делегировать в класс «Ансамбля» или на занятия по «Специальному инструменту».

1. Звуковысотное интонирование в интервалах и аккордах

В данном эпизоде (Рисунок 31) к общему звучанию оркестра добавляется параллельное движение аккордов валторн, флейт. Основная проблема этого эпизода связана с дефектами звуковысотного интонирования как внутри оркестровых групп, так и между этими группами. Очевидно, что проводить первичную работу по настройке интервалов в группах и их суммированию в совместные аккорды во время совместной оркестровой репетиции нецелесообразно, эту задачу необходимо делегировать в классы ансамбля.

The image displays a page from a musical score for a concert band. The title of the piece is 'Concert Allegro for 4 Saxophones' by B.A. Diev. The score is written for a concert band and includes parts for the following instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), E♭ Clarinet 1 (E♭ Cl. 1), E♭ Clarinet 2 (E♭ Cl. 2), Alto Saxophone 1 (A. Sax. 1), Alto Saxophone 2 (A. Sax. 2), Tenor Saxophone 1 (T. Sax. 1), Tenor Saxophone 2 (T. Sax. 2), Bass Saxophone (B. Sax.), Horn 1 (Hn. 1), Horn 2 (Hn. 2), Baritone/Euphonium (B. Trpt.), Cornet 1 (Crt. 1), Cornet 2 (Crt. 2), Trombone 1 (Tbn. 1), Trombone 2 (Tbn. 2), Tuba, Snare Drum (Timp.), and Double Bass (D. S.). The score is in 4/4 time and features a variety of musical notations including eighth notes, quarter notes, and rests. The first and second staves (Flute and Oboe) are highlighted with a red border.

Рисунок 31 – Б.А.Диев «Концертное Аллегро для 4-х саксофонов» (фрагмент оркестровой партитуры)⁵

По итогам оркестрового занятия в общий педагогический интернет-чат

⁵ Здесь и далее представлены фрагменты нструментовок произведений Б.А.Диева выполненные преподавателями и студентами кафедры духовых и ударных инструментов МГИК для исполнения Концертным духовым оркестром им. Б.А.Диева

выкладывается сообщение для педагогов по «Специальному инструменту» (флейта, валторна) и «Ансамблю» о необходимости провести работу над данным эпизодом к следующей оркестровой репетиции с указанием проблем.

Для педагогов, получивших это сообщение, предельно понятна педагогическая ситуация и их задачи: в условиях оркестровой репетиции выявлена проблема с интонированием студентами своих партий, что приводит к нестройному звучанию аккордов.

По дисциплине «Специальный инструмент» требуется:

1. Отдельная проработка эпизода с каждым музыкантом педагогами по дисциплине «Специальный инструмент»:

- проверка правильности предварительной настройки инструмента;
- выявление интонационно нестройных звуков и поиск альтернативных аппликатурных решений, позволяющих преодолеть звуковысотную фальшь;
- выявление звуков, которые не удастся исполнить чисто только за счет настройки инструмента и подбора аппликатуры, их необходимо запомнить и формировать навык по корректировке этих звуков за счет средств исполнительского аппарата.

В группе флейт дефекты звуковысотного интонирования обусловлены в первую очередь неправильной предварительной настройкой инструмента и во многом преодолевается за счет правильной подстройки инструмента под тюнер. Помимо этого, выявлены проблемы с интонационно высокими звуками Ре-бемоль и До третьей октавы (партия второй флейты). Эти звуки традиционно «высокие» у флейтистов и требуют применения дополнительной аппликатуры: при исполнении данных звуков флейтист должен прикрывать пальцами правой руки 2-3-4 клапаны Фа-Ми-Ре. Высит так же нота Ми третьей октавы в партии первой флейты. При ее исполнении требуется применение альтернативной аппликатурной комбинации – мизинец правой руки снимается с клапана Ре-диез.

Кроме этого в группе флейт при исполнении партий в нюансах *Forte* и *Fortissimo* общий строй инструмента начинает повышаться. Опытные исполнители это знают и учитывают, корректируя в аналогичных эпизодах

направление струи воздуха вниз, что препятствует повышению интонации. Это несколько искажает тембр звука, но в условиях оркестрово-ансамблевого исполнительства такая жертва вполне оправдана.

В группе валторн выявлено устойчивое интонационное завышение звука Ре первой октавы (по строю Фа), обусловленное технологическим несовершенством инструмента, которое традиционно корректируется подменой основной аппликатуры (вентили 1+2) на альтернативную (вентиль 3). Так же выявлено интонационное завышение звук Ля-бемоль первой октавы (по строю Фа), которое преодолевается за счет выдвижения понижающего крона третьего вентиля. Звуковысотное завышение звука Фа первой октавы не удастся преодолеть ни общей настройкой инструмента, ни подбором дополнительной аппликатуры. Обучающемуся необходимо запомнить, что данный звук требует корректировки средствами исполнительского аппарата, и выработать навык извлечения данного звука в предварительно «заниженном» положении.

По дисциплине «Ансамбль» необходимо:

- совместная настройка интервалов и аккордов внутри отдельных групп валторн и флейт на занятиях по «Ансамблю»;
- настройка последовательности из трех аккордов в каждой из групп: у флейт и гобоя - мажорный кварт сектаккорд от звука Фа второй октавы; минорное трезвучие от звука си-бемоль второй октавы; мажорный кварт-сектаккорд от звука соль второй октавы (F dur₆₋₄, b moll₅₋₃, C dur₆₋₄). При смене второй гармонии на третью формирует нисходящее движение параллельными квартами, которое должно быть исполнителями услышано и правильно исполнено;
- настройка таких же аккордов в группе валторн, где нижний голос исполняет вторая валторна.

2. На следующем занятии «Оркестрового класса» осуществляется мониторинг сдвигов, совместная настройка флейт и валторн в данном эпизоде, направленная на достижение качественного совместного результата, и последующая интеграция его в общее оркестровое звучание.

- настройка унисонных голосов: первая флейта – третья валторна; вторая флейта – первая валторна; третья флейта – вторая валторна;
- исполнение эпизода составом флейты, валторны, тубы происходит на фоне оstinатного баса на звуке Соль, что преобразует гармонию в следующую цепочку: Малый минорный септаккорд, Малый минорный септаккорд с пониженной квинтой, Мажорный кварт-сектаккорд ($M_{мин7}$, $M_{мин7b5}$, B_{6-4}) сопровождающийся характерным движением параллельных кварт у второй и третьей флейты, второй и третьей валторны.

Достигнутый в итоге проведенной работы правильный акустический результат запоминается студентами и, впоследствии, при его воспроизведении, у них в памяти возникает эталонное звучание данного фрагмента, что создает условия для сличения звуковых результатов и корректировки исполнительских действий.

2. Звуковысотное интонирование в мелодических линиях

Неумение чисто интонировать мелодические линии ярко проявляется в условиях коллективного исполнительского процесса, в эпизодах, где присутствует какой-то постоянный «камертонный звук», исполняемый одним или несколькими инструментами. В этом случае мелодия, исполняемая другим инструментом или инструментами, становится в сочетании с постоянным звуком последовательностью интервалов. Богатая тембровая природа духовых инструментов тут же обнаруживает неточности интонирования в этих интервалах – в звучании возникают характерные «биения».

В приведенном выше фрагменте из вступления «Русской увертюры» Б.А. Диева (Рисунок 32) в первых полутора тактах два тенор-саксофона и четвертая валторна педалируют звук Соль, который становится интонационным ориентиром для тех инструментов, которые исполняют мелодическую линию – первый и второй кларнеты, альт-саксофон, первая валторна, первый и второй корнеты. В третьем такте такую же роль приобретает звук Ля-бемоль у второго кларнета, второго фагота, второго альт-саксофона, первой валторны.

rit.

Piccolo

Flute 1

Flute 2

Oboe 1,2

Clarinet in Eb

Clarinet in Bb1

Clarinet in Bb2,3

Bassoon 1,2

Alto Saxophone 1

Alto Saxophone 2

Tenor Saxophone 1

Tenor Saxophone 2

Baritone Saxophone

Horn in F 1,2

Horn in F 3,4

Trumpet in Bb 1,2

Trombone 1,2

Trombone 3

Timpani

Triangle

Snare Drum

Cymbals

Bass Drum

Cornet in Bb 1

Cornet in Bb 2

Alto Horn in Eb 1,2

Baritone 1

Baritone 2

Baritone

Tuba 1

Tuba 2

rit.

Рисунок 32 – Б.А. Диев «Русская увертюра» (фрагмент оркестровой партитуры)

Очевидно, что в условиях оркестровой репетиции выстроить мелодию всех инструментов, участвующих в ее исполнении можно, но на это уйдет существенная часть репетиционного времени. Гораздо эффективнее делегировать данную задачу в классы «Специального инструмента» и «Ансамбля», сформулировав преподавателям конкретную цель – выстроить мелодическую линию всего данного эпизода от постоянных звуков гармонии. После проведения предварительной работы в этих классах, на оркестровой репетиции преподавателю остается выстроить отдельно унисонные партии мелодии, гармонии и «собрать» весь эпизод в единую звуковую конструкцию, добываясь ее интонационно качественного воспроизведения и фиксации соответствующего звукового образа в «базе звуковых эталонов» обучающихся.

3. Проблема точного воспроизведения нотного текста

В этом фрагменте (Рисунок 33) проявляется проблема исполнения больших восходящих интервалов в группе труб и корнетов. Большая септима Ля первой октавы - Соль-диез второй октавы между первым и вторым тактами вызывает у многих студентов проблему, которую они не готовы решать стабильно. Результатом этого становится регулярный «кикс» на верхнем звуке, сопровождающийся к тому же неустойчивым его интонированием. Данную проблему не может решать руководитель оркестрового класса, поскольку она связана с операционно-техническими компетенциями, требующими владения техникой игры на инструменте. Это обуславливает делегирование такой задачи педагогу в класс трубы с указанием проблемы.

Помимо проблем с извлечением трубачами звуков верхнего регистра, возникает явная ритмическая рассогласованность в группах, исполняющих мелодическую линию в унисон. Разное понимание природы ритмических фигур исполнителями дополняется разнообразием применяемых штрихов. Преодоление этих проблем только за счет времени оркестровой репетиции возможно, но не целесообразно.

Flute

Piccolo

Oboe

Soprano Saxophone

Clarinet in B $\flat$

Clarinet in B $\flat$

Bassoon

Alto Saxophone

Tenor Saxophone

Baritone Saxophone

Horn in F

Horn in F

Trumpet in B $\flat$

Trombone

Trombone

Timpani

Snare Drum

Cymbals

Percussion

Xylophone

Euphonium

Corinet in B $\flat$

Corinet in B $\flat$

Tuba

Рисунок 33 – Б.А. Диев Концерт для баритона с оркестром (фрагмент оркестровой партитуры)

В педагогический чат отправляются соответствующие задания педагогам по «Специальному инструменту» и «Ансамблю»: Б. Диев Концерт для баритона такты 1-5: проверить интонацию, отработать ритмические фигуры, общий штрих *Detasche*. Обратить внимание на запаздывание после залигованных нот в 1, 2, 3 и 4 тактах.

После того, как проведена отдельная работа педагогов с каждым из студентов, участвующих в исполнении этого музыкального эпизода, осуществляется его настройка в оркестровой репетиции:

- оговариваются микро цезуры на первую триольную восьмую третьей доли первого и второго тактов, после восьмой на вторую долю второго такта, между восьмой сточкой и шестнадцатой четвертого такта, после четверти с точкой в пятом такте;
- в процессе совместного проигрывания активизируется контроль студентов за актуальной акустической реальностью, без которого невозможна синхронизация ритмических вертикалей и достижение штрихового единообразия;
- осуществляется проверка звуковысотной интонации на всех унисонных звуках мелодии, с их ферматированием, выявлением интонационно проблемных и окончательным интонационным согласованием.

4. Формирование штриховой культуры

Как показала практика работы со студенческим оркестровым коллективом, у подавляющего большинства студентов не сформировано представление об исполнительских штрихах на духовых инструментах. Они путают их названия, допускают критические ошибки в описании их акустических характеристик, и, соответственно, не могут объяснить операционно-технологическую составляющую конкретного штриха – какими способами организации работы исполнительского аппарата достигается этот акустический результат. Это отчасти спровоцировано отсутствием в отечественной учебно-методической литературе единообразия в трактовках исполнительских штрихов духовика. Разные авторы дают разные названия и описания штрихам.

Flute

Flute

Oboe

Clarinet in B $\flat$

Clarinet in B $\flat$

Bass Clarinet in B $\flat$

Bassoon

Alto Saxophone

Tenor Saxophone

Baritone Saxophone

Horn in F

Horn in F

Trumpet in B $\flat$

Trumpet in B $\flat$

Trombone

Trombone

Timpani

Xylophone

Percussion

Drum Set

Acoustic Guitar

Tenor Saxophone solo

Cornet in B $\flat$

Cornet in B $\flat$

Tenor

Euphonium

Tuba

Contrabass

Рисунок 34 – Б.А. Диев Концерт для тенор-саксофона с оркестром (фрагмент оркесровой партитуры)

Кроме этого, данному вопросу теоретической подготовки духовиков, как правило, не уделяется достаточно внимания на лекциях по музыкально-теоретическим дисциплинам.

Для первичного преодоления этой проблемы в лекционный курс «Методика обучения игре на инструменте» введена соответствующая лекционная тема. На заседаниях кафедры проведено согласование трактовки исполнительских штрихов. За основу взята классификация штрихов, предложенная Т.А. Докшицером [177, 178], с внесением в нее незначительных корректировок и устранением разночтений в понимании штрихов *Detache* и *Tenuto*.

В этом эпизоде (Рисунок 34) у группы валторн применяется три различных штриха – *Marcato*, *Staccato* и *Tenuto*. При первом проигрывании студенты играют все единым штрихом *Marcato*. Однако авторские штриховые указания требуют явного различия в акустических характеристиках звуков. Все три штриха характеризуются твердой атакой звука. Однако штрих *Marcato* требует динамического выделения (акцентирования) начала звука с последующим его возвращением в основную динамику и полным выдерживанием длительности⁶. Штрих *Staccato* не требует динамического выделения начала звуков, но укорачивает их стационарную часть вдвое. Штрих *Tenuto* указывает на необходимость максимального выдерживания длительности звука с возможным небольшим перетягиванием на следующую длительность. Данные указания автора должны быть музыкантами прочитаны, правильно интерпретированы на уровне музыкально-слуховых представлений требуемых акустических результатов, и сопровождаемы соответствующими операционно-техническими приемами исполнения этих штрихов.

Решать данную задачу в условиях оркестрового класса не целесообразно. Ее необходимо делегировать в класс специального инструмента для индивидуального разучивания с каждым студентом отдельно и последующей групповой отработкой данного эпизода в классе «Ансамбля». В этом случае на

⁶ После анализа различных трактовок исполнительских штрихов, предложенных рядом отечественных исследователей, на кафедре духовых и ударных инструментов МГИК принято решение придерживаться такой трактовки штриха *Marcato*.

последующих репетициях оркестрового класса в задачи преподавателя входит не обучение исполнителей основам штриховой культуры, а формирование у них навыков адаптации звуковых результатов исполняемых штрихов к актуальной акустической реальности звучания данного эпизода при его оркестровом исполнении.

5. Динамический баланс

Формирование навыков правильного выбора громкости звучания при коллективном исполнительстве является самостоятельной и чрезвычайно важной компетенцией в структуре компетентности оркестрового музыканта. Данная компетенция не может эффективно формироваться только в классе «Специального инструмента», поскольку требует развития навыка постоянного слухового контроля за актуальной акустической реальностью и определением в ней ориентира, относительно которого определяется динамическая пропорция звучания. В условиях гомофонно-гармонической фактуры оркестрового произведения музыканту важно в каждом отдельном эпизоде понимать, какой из исполняемых голосов в данный момент должен оказаться на вершине динамической пирамиды, т.е. кому в данный момент аккомпанируют остальные музыканты оркестра. Также необходимо понимать в какой момент необходимо перехватить динамическое лидерство и вывести свою партию из аккомпанирующей функции, в доминирующую.

В приведенном примере (Рисунок 35) функция саксофонов альтов три раза меняется на протяжении трех тактов игры: в первом такте они аккомпанируют солирующему квартету тромбонов и определяют свою динамику звучания относительно их звучания, во втором такте они перехватывают динамическое лидерство и исполняют свою мелодическую вставку уже как солирующая группа, в следующем такте они снова возвращаются к аккомпанированию, но уже оркестру. Формирование навыков контроля за акустической реальностью и определения на его основе громкости звучания формируется, главным образом, в классе «Ансамбля» и «Оркестровом классе».

25 27

Fl. 1

Fl. 2

S. Sax.

Cl.

Cl.

A. Sax.

T. Sax.

T. Sax.

B. Sax.

Hn.

Hn.

A. Sax.

Tpt.

Timp.

S. D.

Cym.

Tbn.

Tbn.

Tbn.

Tbn.

Cnt.

Cnt.

Bar.

Tba.

Рисунок 35 – Б.А. Диев Фантазия для 4 тромбонов (фрагмент оркестровой партитуры)

Приведенный здесь пример иллюстрирует тот тип задач, который эффективнее всего решать в условиях совместной оркестровой репетиции. Данный эпизод невозможно делегировать для отработки за пределами оркестра.

Не менее ярко проблема динамического баланса проявляется в полифоническом строении оркестровой фактуры (Рисунок 36), когда ни один из голосов не является постоянно доминирующим, но, напротив, важно умение постоянно то уступать, то перехватывать динамическое лидерство.

В первых двух тактах в партиях гобоя и первого кларнета унисоном воспроизводится главная партия, с которой начинается данное произведение, что провоцирует этих исполнителей на сольную динамику в течение всего эпизода. Однако уже в третьем такте к ним подключается унисон второго кларнета, саксофона альты и первого корнета, исполняющих контрапункт с авторским указанием *Solo*. Возникает полифоническое построение (мнимая полифония), в котором ни у одной из групп нет постоянного доминирования и от музыкантов требуется периодический осмысленный переход от сольной динамики к аккомпанирующей. Так, вступление кларнета, саксофона и корнета в третьем такте игры предполагает снижение динамики исполнителей главной партии – кларнета и гобоя. Но уже через три такта (шестой такт игры) начинается поочередное исполнение мелодических фрагментов, в которых каждой группе исполнителей необходимо поочередно уступать инициативу друг другу.

Формирование умения своевременно перехватывать и уступать динамическую инициативу в аналогичных полифонических эпизодах эффективнее за пределами оркестровой репетиции, в условиях ансамблевого занятия. Так оркестровая репетиция выявляет актуальную задачу для ансамблевого класса.

The image displays a page from an orchestral score, page 323, for the work 'Russian Overture' by B.A. Diev. The score is written for a large orchestra, including woodwinds, brass, and percussion. The woodwind section, consisting of Piccolo, Flute 1, Flute 2, Oboe, Clarinet in E, Clarinet in Bb, and Bassoon, is highlighted with a red rectangular box. The Oboe part is marked 'Soli' and 'mp cantabile'. The Clarinet in Bb part is also marked 'mp cantabile'. The brass section includes Horns in F and Bb, Trumpets in Bb, Trombones 1, 2, and 3, and Tubas 1 and 2. The percussion section includes Timpani, Triangle, Snare Drum, Cymbals, and Bass Drum. The score is written in 2/4 time and features various musical notations, including notes, rests, and dynamic markings.

Рисунок 36 – Б.А. Диев «Русская увертюра» (фрагмент оркестровой партитуры)

6. Ритмическая точность

Одной из наиболее сложных задач в контексте формирования исполнительской компетентности оркестранта духовика является воспитание чувствительности к темпо-ритмическим неточностям. Это тот тип проблем, в которых чаще всего обнаруживается ситуационный код «неудовлетворительно» – т.е. обучающийся играет неритмично, но сам этого не слышит и не понимает, что создает существенные сложности при поиске путей актуализации для него данной проблемы. Только игры под метроном бывает недостаточно для того, чтобы вызвать у обучающегося ощущение дискомфорта от ритмически неправильной игры. В большинстве случаев такую проблему необходимо выводить за границы оркестровой репетиции и решать ее, в первую очередь, в классе специального инструмента.

В партиях тубы в «Концерте для баритона с оркестром» Б.А. Диева (Рисунок 37) у тубистов возникают проблемы с правильным исполнением акустически близких ритмических фигур:

две триольные восьмые после паузы на первой восьмой



две шестнадцатые после восьмой паузы.



В условиях, когда эти ритмические рисунки сменяют друг друга, возникаю ошибки с их исполнением – одна ритмическая фигура начинает приближаться по звучанию к другой. Это противоречит авторскому замыслу, который предполагает максимальную дифференциацию данных ритмических фигур, что должно обострить драматургию оркестрового эпизода.

Musical score for the orchestra, measures 1-35. The score is in bass clef, 4/4 time, and B-flat major. It features various musical notations including triplets, dynamics (*ff*, *mf*, *mp*, *f*, *cresc.*, *poco rit...*), and articulation marks. Measures 1, 4, 8, 11, 15, 19, 24, 30, and 35 are marked with measure numbers. Measures 13, 26, and 30 are marked with boxed numbers. Measures 1, 4, 8, 11, 15, 19, 24, 30, and 35 are marked with measure numbers.

Рисунок 37 – Б.А. Диев Концерт для баритона с оркестром (фрагмент оркестровой партитуры)

Не менее сложно преодолеть ошибку при исполнении «одионочной» восьмой после паузы в 3, 4, 5 тактах игры. На искажение исполнения этого звука влияет ообщее триольное построение, провоцирующее восприятие его как триольной, а не дуольной восьмой. При исполнении сольных произведений такая неточность воспроизведения ритмических фигур заметна только искушенному уху. При оркестровом исполнении, где эта ритмическая фигура исполняется синхронно с другими оркестровыми группами и вплетается как отдельный элемент в ообщую ритмическую картину, неточность ее воспроизведения вносит существенные искажения в ообщий звуковой результат.

Подобным образом решается проблема с ритмическими ошибками при исполнении мелодических линий. При сольном исполнении субъективное восприятие ритмических фигур и их приблизительное исполнение не вызывает существенных акустических проблем. Однако в условиях оркестрового исполнительства, когда ритмические фигуры должны исполняться синхронно всеми участниками исполнительского процесса, становится актуальной проблема разночтений в даже, казалось бы, несложных ритмических построениях.

В приведенном ниже фрагменте оркестровой партитуры марша «Весна 1945 года» Б. Диева (Рисунок 38), у студентов повторяются одинаковые ритмические ошибка: асинхронное исполнение шестнадцатой после восьмой с точкой в 1, 5, 9, 12, 13, 17, 19 тактах. Другая ритмическая проблема связана с запаздыванием на первую шестнадцатую после заливованных нот в 6, 10, 14, 18 тактах, которое вызывает ускорение последующих шестнадцатых, компенсирующее это запаздывание. Третья сложность данного эпизода в синхронизации с мелодической линией присоединяющихся шестнадцатых и восьмых в партиях второго кларнета и саксофонов в 6, 7, 9, 11, 14 тактах. И, наконец, отдельной задачей становится синхронизация последних звуков в такте 18: восьмая второго кларнета и саксофонов и восьмая с точкой и шестнадцатая в партиях первого кларнета и флейты должны сформировать точную ритмическую фигуру – восьмая и две шестнадцатых.

The image displays a musical score for a woodwind quintet, specifically measures 6 through 16 of a piece. The instruments listed are Flute 1, 2; Clarinet in B $\flat$ 1; Clarinet in B $\flat$ 2, 3; Soprano Saxophone; and Alto Saxophone 1, 2. The score is written in 2/4 time with a key signature of three flats (B $\flat$, E $\flat$, A $\flat$). Red boxes are drawn around various musical phrases and dynamics across the staves, highlighting specific passages. Measure numbers 6, 11, and 13 are indicated at the beginning of their respective systems. Dynamics such as *a2* (fortissimo) are marked in several places.

Рисунок 38 – Б.А. Диев Марш «Весна 1945» (фрагмент оркестровой партитуры)

Занятие «Оркестрового класса» заканчивается демонстрацией позитивных сдвигов совместного исполнительского процесса. Сопоставление своих результатов в начале и по окончании работы над оркестровыми партиями радикально влияет на мотивационную составляющую образовательного процесса, поскольку позволяет студенту поверить в возможность самостоятельно преодолевать исполнительские проблемы. В дальнейшем, в зависимости от типа проблемной компетенции, задачи по ее формированию делегируются в класс «Специального инструмента» или «Ансамбля».

Приведенные выше эпизоды формируют задачи для педагогов по дисциплинам «Специальный инструмент» и «Ансамбль». После обнаружения проблемы на оркестровом занятии ее дальнейшая проработка происходит в классе «Специального инструмента». Далее необходимо свести вместе отдельно выученные партии в условиях ансамблевых занятий, где к выработанному на занятиях «Специального инструмента» навыку точного воспроизведения ритмической фигуры, присовокупляется навык контроля за акустической реальностью, необходимый для синхронного исполнения ритма.

Параллельная работа над оркестровым эпизодом в классах «Специального инструмента», «Ансамбля», «Оркестровом классе» позволяет скоординировать усилия педагогов по формированию именно тех исполнительских компетенций, недостатки которых выявляются в условиях коллективного исполнительского процесса. Это устанавливает осмысленные и устойчивые междисциплинарные связи и существенно повышает эффективность педагогической работы по подготовке выпускников к интеграции в оркестровые коллективы, определяет актуальные задачи для самостоятельной работы студентов без возникновения конфликта интересов педагогов разных исполнительских дисциплин.

Внесение дополнительных изменений в содержание занятий по дисциплинам «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс».

Только проработки оркестровых, ансамблевых и сольных партий в классе и самостоятельных занятиях обычно недостаточно для формирования исполнительских навыков. Требуется разработка дополнительных тренингов,

направленных на целенаправленное формирование отстающих компетенций. В нашем эксперименте для усиления эффективности реализуемой технологии формирования исполнительской компетентности студентов-духовиков, были внесены корректировки в содержание основных исполнительских дисциплин:

Дисциплина «Специальный инструмент»

Дисциплина «Специальный инструмент» была дополнена комплексом заданий и тренингов, направленных на формирование отдельных исполнительских компетенций:

1. Звуковысотная интонация

ОТК-9 Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента

Важным аспектом исполнительской компетентности музыканта-духовика является умение правильно настраивать свой инструмент конструкционно заданными средствами. Правильная предварительная настройка не только позволяет добиваться чистого интонирования большинства звуков рабочего диапазона, но и создает условия, в которых исполнительскому аппарату не приходится прилагать существенные усилия для корректировки интонации отдельных «нестройных» звуков. Развитие этой компетенции происходит в двух параллельных направлениях:

1. Изучение конструкционно-заданных способов корректировки интонации;
2. Умение производить интонационную диагностику своего инструмента, выявляя спектр наиболее интонационно чистых звуков и звуков, требующих корректировки.

Эффективным методом предварительной диагностики интонационного потенциала инструмента является проверка всех звуков рабочего диапазона под хорошо настроенное фортепиано или тюнер, с фиксацией интонационных отклонений в диагностическом листе. После этого может быть произведен анализ и определено «среднее интонационное положение», т.е. те звуки рабочего диапазона, настройка инструмента по которым позволяет создать наиболее

комфортные условия для исполнительского аппарата, при котором требуется минимальная корректировка нестройных звуков. Традиционная настройка инструментов под звук «Ля», применяемая в большинстве симфонических и духовых оркестров, не всегда позволяет оптимально настроить инструмент. Если этот звук на конкретном духовом инструменте не является интонационно чистым, настройка по нему создаст условия, в которых интонация большинства остальных звуков потребует от исполнителя постоянной корректировки, а часть звуков оперативно корректировать средствами исполнительского аппарата будет крайне сложно. Если же исполнитель научен осуществлять подобную диагностику и находить такой способ предварительной настройки, который создает оптимально комфортные условия для его аппарата, преодоление интонационных недостатков духовых инструментов разнообразными дополнительными средствами становится несложной задачей.

ОТК-8 Умение пользоваться дополнительной аппликатурой

После того, как выявлены звуки рабочего диапазона, являющиеся проблемными на конкретном инструменте, исполнитель может подобрать альтернативные аппликатурные комбинации, в которых существенное интонационное отклонение данного звука будет преодолено или в значительной степени компенсировано. Для этого духовик должен обладать исчерпывающими знаниями обо всех возможных аппликатурных комбинациях, которыми могут извлекаться звуки на его инструменте. Альтернативные аппликатурные комбинации, используемые для корректировки звуковысотной интонации, не всегда бывают удобными с точки зрения работы пальцевого сегмента исполнительского аппарата. Готовность к использованию подобных аппликатурных решений требует формирования соответствующих двигательных навыков.

ОТК-10 Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию

Для оперативной корректировки звуковысотной интонации в условиях

исполнительского процесса, духовику важно обладать способностью произвольно повышать и понижать звуки средствами своего исполнительского аппарата. Спектр таких средств должен быть достаточным для того, чтобы компенсировать даже существенные отклонения. Для развития соответствующей компетенции в нашем эксперименте применялись упражнения, в которых отрабатывается навык повышения и понижения интонации на всех звуках рабочего диапазона.

ИК-3 Чистота звуковысотной интонации

Овладение обучающимся всем комплексом операционно-технических компетенций, влияющих на чистоту звуковысотной интонации само по себе не ведет к формированию соответствующей интерпретаторской компетенции, выражающейся в чистоте интонирования. Умение влиять на звуковысотную интонацию и настраивать инструмент еще не означает способность играть интонационно чисто. Для этого требуется развитая способность слухового анализатора выявлять интонационные отклонения, идентифицировать их и осуществлять необходимую корректировку интонации. Только когда «ухо слышит» фальшь, исполнительский аппарат предпринимает меры по ее исправлению. Развитие способности контролировать актуальную акустическую реальность в части звуковысотной интонации и правильно в нее интегрироваться представляет собой отдельную, довольно сложную и требующую скоординированных усилий преподавателей в разных учебных дисциплинах на протяжении всего периода профессиональной подготовки исполнителя на духовых инструментах. Определенная часть студентов-духовиков на этапе начала обучения обнаруживала в процессе тестирований отсутствие способности слышать даже явную интонационную фальшь. Некоторые из них затруднялись в определении фальши в чужих исполнениях. Те же студенты-первокурсники, которые реагировали на интонационную фальшь, зачастую не могли с уверенностью определить, в какую сторону отклонилась интонация звука. Очень малый процент студентов-первокурсников демонстрируют способность оперативно идентифицировать и исправлять интонационные отклонения. При

этом само по себе корректирование нечистой интонации вносит в исполнение музыкального материала существенные искажения. Полностью сформированную интерпретаторскую компетенцию, подразумевающую развитую способность предслышания звука и точного в него попадания, выражающуюся в безупречной чистоте звуковысотной интонации за время проведения эксперимента не смог продемонстрировать ни один студент-первокурсник.

Одним из эффективных инструментов диагностики и развития интонационного слуха является пение. В реализацию дисциплины «Специальный инструмент» мы интегрировали сольфеджирование своей сольной партии в унисон с фортепиано и под аккомпанемент. Параллельно с этим осуществлялось проигрывание своей сольной партии на инструменте в медленных темпах в унисон с фортепиано. Постепенно привыкая петь и играть стройно, у студентов формировалась способность обнаруживать в одnogолосной мелодии интонационно фальшивые звуки и предпринимать оперативные меры по их исправлению.

2. Штриховая культура

ИК-1	Владение исполнительскими штрихами
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения

Отдельное внимание в занятиях с педагогами уделяется технике исполнения штрихов в части организации соответствующей работы исполнительского аппарата: извлечения звука и последующего управления им. Формирование операционно-технической составляющей строиться на основе формирования соответствующих знаний о природе функционирования исполнительского аппарата духовников. Знаниевая база позволяет студенту правильно осваивать различные способы извлечения звуков и формировать устойчивые операционно-технические навыки.

Параллельно с формированием операционно-технической составляющей штриховой культуры исполнителя, формируется правильное музыкально-слуховое представление об их акустических характеристиках. Для этого

используются соответствующие звуковые примеры в исполнении преподавателя или с использованием звукозаписей. В целях закрепления студентами навыков исполнения различных штрихов педагогами подбирается индивидуальный комплекс упражнений и этюдов, направленный на освоение тех исполнительских штрихов, исполнение которых вызывает у обучающегося затруднения.

3. Динамический баланс

ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками
ОТК-3	Владение палитрой нюансов
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием

Формирование компетенций, связанных с коррективкой динамических характеристик звучания, требует целенаправленной работы по расширению спектра соответствующих операционно-технических возможностей исполнителя. Наиболее комфортной динамической зоной является нюанс *mf*, по мере отклонения от которого возрастает специфическая нагрузка на исполнительский аппарат, и духовик начинает испытывать затруднения в воспроизведении музыкального материала. Владение широкой палитрой нюансов, способность стабильно исполнять музыкальный материал в предельных нюансах – *pp*, *fff*, а также произвольно переходить от предельно тихого к предельно громкому звучанию – *subito forte*, *subito piano*, требует целенаправленного развития специфических навыков. Основными упражнениями, направленными на развитие компетенций, связанных со способностью музыканта управлять динамическими характеристиками звучания средствами своего исполнительского аппарата, традиционно являются разнообразные варианты исполнения «длинных нот» («выдержанных звуков») в различных динамических оттенках (нюансах) и с исполнением *crescendo* и *diminuendo* в предельно возможных для исполнителя пределах: $pp < fff$, $fff > pp$, $pp < fff > pp$.

Способность обучающегося дифференцировать динамические оттенки позволяет развивать упражнение «палитра нюансов», в котором обучающемуся предлагается исполнить один какой-либо звук, расположенный в пределах

рабочего диапазона его инструмента, последовательно шестью разными нюансами: *pp, p, mp, mf, f, ff*, и наоборот – *ff, f, mf, mp, p, pp*. Основным критерием правильности выполнения задания является явная акустическая дифференцированность динамических оттенков и устойчивость звука при их исполнении.

Интеграция данных упражнений в повседневный комплекс индивидуальных занятий обучающихся, контроль за правильностью их выполнения в занятиях с педагогом и вынесение этих заданий в качестве тестовых на промежуточную аттестацию (технический зачет) позволяет последовательно развивать у студентов способность управлять динамическими оттенками и существенно расширять в период обучения границы их возможностей в части управления звучанием.

Параллельно с развитием динамического звукового потенциала обучающихся, в классе специального инструмента ведется целенаправленная работа по формированию навыков управления громкостью звучания в условиях совместного исполнения музыкальных произведений с фортепиано.

4. Ритм

ИК-4 Точное исполнение ритмических фигур
--

Неточность в исполнении ритмических фигур в условиях сольного исполнительства может не привлекать к себе внимания, особенно если это, условно говоря, незначительная неточность. Однако в ансамбле и оркестре такие неточности начинают суммироваться и приводят к рассинхронизации ритмических вертикалей. Как правило «выпадают» из ритма слабые доли. Кроме этого обучающиеся, с которыми на предыдущих этапах обучения целенаправленно не занимались развитием навыков слухового контроля за ритмической составляющей в условиях совместного музицирования, зачастую не умеют встраиваться в общую ритмическую картину. В классе специального инструмента такая «темпо-ритмическая глухота» традиционно компенсируется концертмейстерами, которые активно «ловят» солиста во время исполнения произведений. Когда же перед студентом встает задача согласовывать

ритмическую составляющую с каким-либо внешним источником звука (метроном, аудиозапись, другие участники ансамбля или оркестра), выясняется, что играть совместно он не может.

Как и в отношении звуковысотной интонации, большинство студентов не слышат свои ритмические ошибки до тех пор, пока преподаватель целенаправленно не создаст условия, в которых эти ошибки начинают ярко проявляться. Обычно практика работы с метрономом ограничивается у студентов настройкой его четвертями и использования в целях удержания темпа в процессе исполнения музыкальных произведений. Для того чтобы формировать устойчивые навыки точного исполнения ритмических фигур этого недостаточно. Для достижения этой цели мы использовали следующие методы:

- исполнение гамм, упражнений, этюдов и пьес под метроном, настроенный мелкими длительностями (восьмые, шестнадцатые, тридцать-вторые). Это позволяет сформировать у обучающегося постоянное ощущение внутридолевого пульсации и «ставить на место» мелкие длительности, выпадающие на слабые доли в различных ритмических рисунках: восьмая с точкой и шестнадцатая, восьмая и две шестнадцатые, пунктирный ритм, разнообразные варианты синкопы, триоли и т.п.;
- проигрывание музыкальных эпизодов с дроблением крупных длительностей на мелкие;
- способствует выделению «выпадающих» слабых долей исполнение гамм, этюдов и упражнений различными штрихами;
- отдельное внимание к формированию навыка слухового контроля за ритмической составляющей актуальной акустической реальности исполнительского процесса привлекло использование в образовательном процессе фонограммы «минус один» в период карантинных мер, вызванных пандемией коронавируса. Обнаружилось, что при исполнении сольных произведений с концертмейстерами студенты не испытывали каких-либо серьезных проблем в плане синхронизации ритмических вертикалей с фортепиано. Когда же на смену «живому» концертмейстеру пришла аудио запись,

выяснилось, что студенты в большинстве не приучены внимательно следить за тем, что играет пианист. Они привыкли к тому, что они являются ведущим голосом и концертмейстер обязан их «ловить». В ситуации с фонограммой «минус один» они поменялись ролями – теперь студент должен был активно следить за актуальной акустической реальностью и попадать в вертикали аккомпанементной партии. Использование фонограммы «минус один» было интегрировано на постоянной основе в образовательный процесс как средство формирования навыка контроля за ритмической составляющей акустической реальности и интеграции в нее;

- анализ собственных звукозаписей часто позволяет обучающемуся обнаружить ритмические ошибки, которые во время исполнения не попадают в поле его внимания, занятого решением операционно-технических или иных задач;
- корректировка слухо-двигательной базы ритмических фигур за счет индивидуального исполнения на инструменте и пропевания музыкального материала в движении – ходьба, топанье, хлопанье и т.п.;

Дисциплина «Ансамбль»

Важное место в реализуемой педагогической концепции формирования исполнительской компетентности и оркестрантов-духовиков заняла дисциплина «Ансамбль», в рамках которой целенаправленно и последовательно развивались компетенции, основу которых составляют сформированные у студентов навыки слухового контроля над акустическими результатами своих взаимодействий с инструментом в условиях исполнительского процесса. В виду того, что таким аспектам исполнительской компетентности как звуковысотная интонация, ритмическая точность, динамический баланс, исполнение штрихов в период обучения на предпрофессиональном и среднем профессиональном уровнях подготовки духовиков уделяется недостаточно внимания, большинство студентов вузов демонстрируют крайне невнимательное отношение к ним и, в ряде случаев, неспособны отличить качественное исполнение от содержащего явный исполнительский брак. В этой связи центральным звеном в формировании компетенций совместного музицирования стало воспитание чувства

ответственности за общий результат, нулевой терпимости к исполнительскому браку, личной дисциплины в подготовке к ансамблевым занятиям.

1. Звуковысотная интонация

В целях целенаправленного развития слухо-двигательных навыков, лежащих в основе способности чисто интонировать, использовались следующие методы формирования соответствующих исполнительских компетенций:

ОТК-9 Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента
ОТК-8 Умение пользоваться дополнительной аппликатурой

- тщательная предварительная настройка инструментов под тюнер по общему настроечному тону и по отдельным звукам в аккордах и интервалах;
- регулярная проверка строя по тюнеру в процессе занятия.

Параллельно с развитием операционно-технической компетенции, производилась целенаправленная работа по формированию слуховых и слухо-двигательных навыков, лежащих в основе чистого интонирования в ансамбле:

ИК-3 Чистота звуковысотной интонации

- исполнение упражнений на настраивание интервалов и аккордов;
- сольфеджирование своих партий;
- исполнение унисонов;
- работа над интонацией в процессе работы над ансамблевыми произведениями.

2. Штриховая культура

ИК-1 Владение исполнительскими штрихами

Формирование штриховой культуры исполнителей осуществлялась с использованием следующих методов:

- исполнение специальных упражнений, направленных на последовательную имитацию конкретного штриха, исполненного педагогом или

кем-то из студентов, всеми участниками ансамбля с последующим совместным исполнением упражнений с использованием данного исполнительского штриха;

- в процессе целенаправленной работы над штриховой составляющей исполняемых произведений;
- анализ обучающимися звукозаписи своих ансамблевых выступлений;
- подготовка устного или письменного отчета с анализом своего ансамблевого исполнения.

3. Динамический баланс

ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками
ОТК-3	Владение палитрой нюансов
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием

Компетенции, связанные с умением управлять динамическими оттенками и, в частности, добиваться динамического баланса в коллективном исполнении музыкального материала формировались с использованием следующих методов:

- ансамблевые упражнения, связанные с имитацией динамических оттенков, заданных одним из участников ансамбля, другими студентами;
- слуховой контроль за отдельной ансамблевой партией всеми участниками ансамбля в процессе исполнения музыкального материала;
- целенаправленная работа над исполнением нюансов и достижением динамического баланса в процессе работы над ансамблевыми музыкальными произведениями.

4. Ритм

ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур
------	-------------------------------------

Развитию способности студентов качественно исполнять ритмические рисунки, сочетать их в ансамбле, добиваясь точности воспроизведения ритмических вертикалей способствовали следующие методы:

- совместная игра под метрономом;

- целенаправленное развитие навыка слухового контроля за ритмической составляющей исполнительского процесса;
- работа над правильным артикулированием ритмических фигур
- корректировка слухо-двигательной базы ритмических фигур за счет группового исполнения музыкального материала в движении – ходьба, топание и т.п.

Дисциплина «Оркестровый класс»

Оркестровое исполнительство выступает как основным ориентиром для формирования исполнительских компетенций обучающихся-духовиков в соответствие с требованиями потенциальных работодателей, так и средством диагностики их сформированности. Способность студента быстро и эффективно осваивать нотный текст оркестровых партий и исполнять его интонационно чисто, ритмически точно, правильными штрихами с соблюдением динамического баланса и предписанных динамических оттенков, умение оперативно и верно реагировать на изменения в актуальной акустической реальности исполнительского процесса являются главными показателями его готовности к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность. Недостаточность сформированности отдельных компетенций, выявленные у студента в «Оркестровом классе», позволяют сформулировать задачи педагогам по «Специальному инструменту» и «Ансамблю», акцентируя их внимание на целенаправленное развитие недостающих знаний и навыков. Устойчивая координация между преподавателями основных исполнительских дисциплин позволяет системно корректировать содержание тематических планов и развивать междисциплинарные связи.

Для развития навыков, являющихся базой соответствующих исполнительских компетенций в «Оркестровом классе» использовались следующие методы:

1. Звуковысотная интонация

ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента
-------	--

- тщательная предварительная настройка оркестра под тюнер (настроечный тон);
- предварительная настройка оркестровых групп по интервалам и аккордам;
- регулярная проверка звуковысотной интонации под тюнер в процессе оркестровой репетиции.

ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию
--------	--

- выполнение упражнений на развитие навыков корректировки звуковысотной интонации средствами исполнительского аппарата.

ИК-3	Чистота звуковысотной интонации
------	---------------------------------

- настройка отдельных голосов в разных оркестровых группах;
- работа с гармониями оркестровых произведений: ферматирование и настройка голосов с последовательным их добавлением в гармонию и педалированием;
- постоянный контроль за звуковысотным интонированием со стороны руководителя оркестрового класса.

2. Ритм

ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур
------	-------------------------------------

- исполнение упражнений – развитие навыков синхронизации ритмических фигур (синхронизация ритмической вертикали);
- исполнение эпизодов оркестровых произведений под метроном (малый барабан или электронный метроном);
- корректировка темпо-ритмической составляющей музыкально-слуховых представлений за счет группового исполнения музыкального материала в движении – ходьба, топание и т.п.

– развитие навыков слухового контроля за ритмической составляющей актуальной акустической реальности исполнительского процесса.

3. Штрихи

ИК-1 Владение исполнительскими штрихами

ОТК-2 Владение разными способами звукоизвлечения

- исполнение оркестровых упражнений, направленных на развитие навыков единообразного исполнения штрихов;
- отработка эпизодов оркестровых партий;
- целенаправленная работа над штриховым единообразием в контексте эпизодов оркестровых произведений.

4. Динамический баланс

ИК-2 Умение управлять динамическими оттенками

ОТК-3 Владение палитрой нюансов

ОТК-4 Владение навыками управления звучанием

- исполнение упражнений, направленных на расширение палитры нюансов;
- исполнение упражнений, направленных на развитие навыков контроля за динамическим балансом и синхронным изменением громкости звучания;
- отработка отдельных эпизодов оркестровых партий.

Выводы по параграфу 4.2

Технология формирования исполнительских компетенций включает разработанный диссертантом комплекс специальных методик и методических приёмов:

1. Коррекцию учебно-методических комплексов дисциплин, приоритетных в формировании исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков – «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс».
2. Инновационные фонды оценочных средств, позволяющие системно,

регулярно и целенаправленно мониторировать процесс формирования у обучающихся всего спектра исполнительских компетенций, включая те, которые до начала эксперимента попали в категорию «выпавших из зоны целенаправленного формирования».

3. Матрицу ситуационных кодов для обозначения актуального уровня сформированности отдельной компетенции у конкретного студента, конкретизирующая зону его ближайшего развития по каждой исполнительской компетенции, обеспечивающая индивидуальный подход к каждому студенту

4. Методические приёмы формирования мотивационно-рефлексивных ориентаций на изменение отношения обучающихся к качеству своих исполнительских компетенций; информационно-когнитивного обучения студентов умению анализировать причины собственных исполнительских проблем и поиску приёмов их преодоления, тренинга комплекса навыков, входящих в структуру исполнительской компетентности оркестранта-духовика.

5. Регулярные концертные выступления обучающихся с обязательной видеофиксацией и последующим анализом в форме письменной контрольной работы или устного доклада студентом, направленная на преодоление его проблем в артистическом и аутопсихологическом ярусах исполнительских компетенций

4.3. Обобщение результатов исследования, верификация педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков

Проведенные на констатирующем этапе исследования замеры в контрольной группе позволили выявить и конкретизировать те компетенции, показатели которых стабильно оказывались ниже условного порогового уровня. После внесения изменений в образовательный процесс, осуществленных в рамках опытно-экспериментальной работы, проводился итоговый мониторинг уровня

сформированности исполнительских компетенций обучающихся на последней промежуточной аттестации по дисциплинам «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс» в группах студентов очной и заочной форм обучения, заканчивавших освоение образовательной программы в 2019-2022 годах. Аттестации проходили в форме публичных концертных выступлений обучающихся – сольного, в ансамбле и оркестре, что позволило диагностировать весь комплекс исполнительских компетенций в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности выпускников. Как в контрольной, так и в экспериментальной группах мониторинг проводился экспертной комиссией из числа преподавателей кафедры духовых и ударных инструментов МГИК. Комиссии предлагалось оценить по 10-ти балльной системе уровень сформированности каждой из 30-ти компетенций на основании исполнения выпускником экзаменационной программы в условиях промежуточной аттестации, а также с учетом наблюдений преподавателей за учебными действиями студента в период освоения образовательной программы. (Результаты мониторинга отражены в Приложениях П, Р, С, Т, У).

Установленное в экспериментальной группе условное пороговое значение уровня сформированности компетенции от 6-ти баллов и выше, достаточное для интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность, соответствовало аналогичному параметру, использованному при мониторинге в контрольных группах. При анализе полученных в эксперименте данных определялось значение среднего арифметического:

1. Внутри группы отдельно по каждой исследуемой компетенции;
2. По суммарным показателям всего комплекса компетенций у каждого студента индивидуально;
3. По всему комплексу компетенций внутри всей группы.

Математический анализа эмпирических данных позволяет обосновать выводы об эффективности освоения студентами образовательной программы и соответствии уровня их исполнительской компетентности требованиям прогнозируемой профессиональной деятельности.

Выявление «проблемных» компетенций

Вычисление среднего арифметического из баллов, набранных группой студентов по конкретной исполнительской компетенции (полные данные представлены в Приложении Ю), позволяет выявить из всего комплекса те из них, по которым группа не набрала достаточного количества баллов для преодоления условного порогового значения вхождения в профессию. Низкий показатель среднего арифметического по конкретной компетенции в группе является сигналом того, что данная компетенция не обеспечена эффективной методикой формирования, которую необходимо разработать и внедрить в образовательный процесс экспериментальной группы (Таблица 11).

По результатам мониторингирования данного показателя в течение четырех лет наблюдалось стабильное выравнивание среднеарифметических показателей сформированности проблемных компетенций и достижение студентами экспериментальной группы среднеарифметических показателей, превышающих установленное пороговое значение (Таблицы 11-12). Полные данные о сдвигах среднеарифметических показателей по компетенциям в контрольной и экспериментальной группах представлены в Приложении X).

Диаграммы на Рисунках 39-41 отражают динамику повышения показателей уровня сформированности проблемных компетенций в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

Таблица 41 – Мониторинг изменения в экспериментальной группе уровня сформированности компетенций, по которым в контрольной группе были выявлены показатели ниже порогового уровня

код компетенции	дескриптор компетенции	контрольная группа			экспериментальная группа		
		2017	2018	2019	2020	2021	2022
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4,57	4,58	6,73	5,94	6,73	6,60
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	5,43	5,42	6,64	6,35	6,67	6,70
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5,57	5,00	7,18	5,76	6,80	7,50
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	5,93	3,83	6,27	6,59	6,73	7,40
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	4,79	4,58	6,00	6,71	6,73	6,60
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4,14	4,25	6,18	6,47	7,00	6,80
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	4,79	4,00	6,00	6,24	6,20	7,00
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	4,79	4,00	6,55	6,29	7,00	7,20
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3,50	3,92	6,27	5,88	6,47	7,30
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	3,79	4,33	6,09	6,41	6,67	6,90
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5,36	4,50	6,82	6,06	6,40	5,90
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	4,07	4,17	6,36	6,47	6,40	6,00
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3,86	3,67	5,73	6,29	6,40	6,00
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4,43	4,83	6,45	6,18	6,27	7,20

Таблица 42 – Сдвиги в экспериментальной группе по показателям уровня сформированности компетенций, которые в контрольной группе оказались ниже порогового уровня

код компетенции	дескриптор компетенции	К- группа	Э- группа	Сдвиг
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4,76	6,45	1,69
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	5,64	6,57	0,93
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5,52	6,62	1,10
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	5,16	6,72	1,56
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	4,88	6,53	1,65
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4,36	6,57	2,21
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	4,60	6,26	1,66
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	4,60	6,70	2,10
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3,84	6,38	2,54
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	4,20	6,43	2,23
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5,16	6,25	1,09
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	4,28	6,30	2,02
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3,92	6,11	2,19
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4,80	6,40	1,60

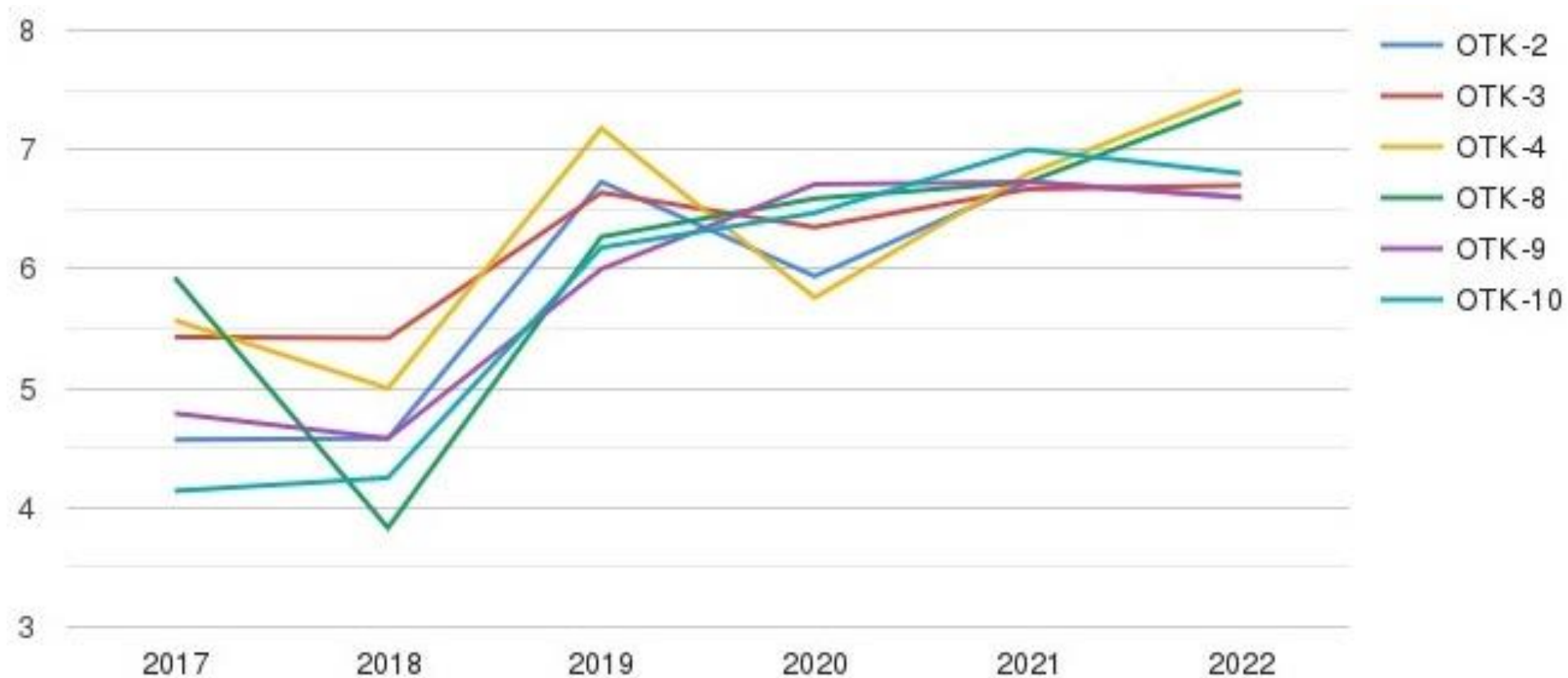


Рисунок 39 – Кривые динамики изменений в сформированности операционно-технические компетенций (ОТК), вошедших в группу «проблемных» по результатам мониторингов в контрольной группе

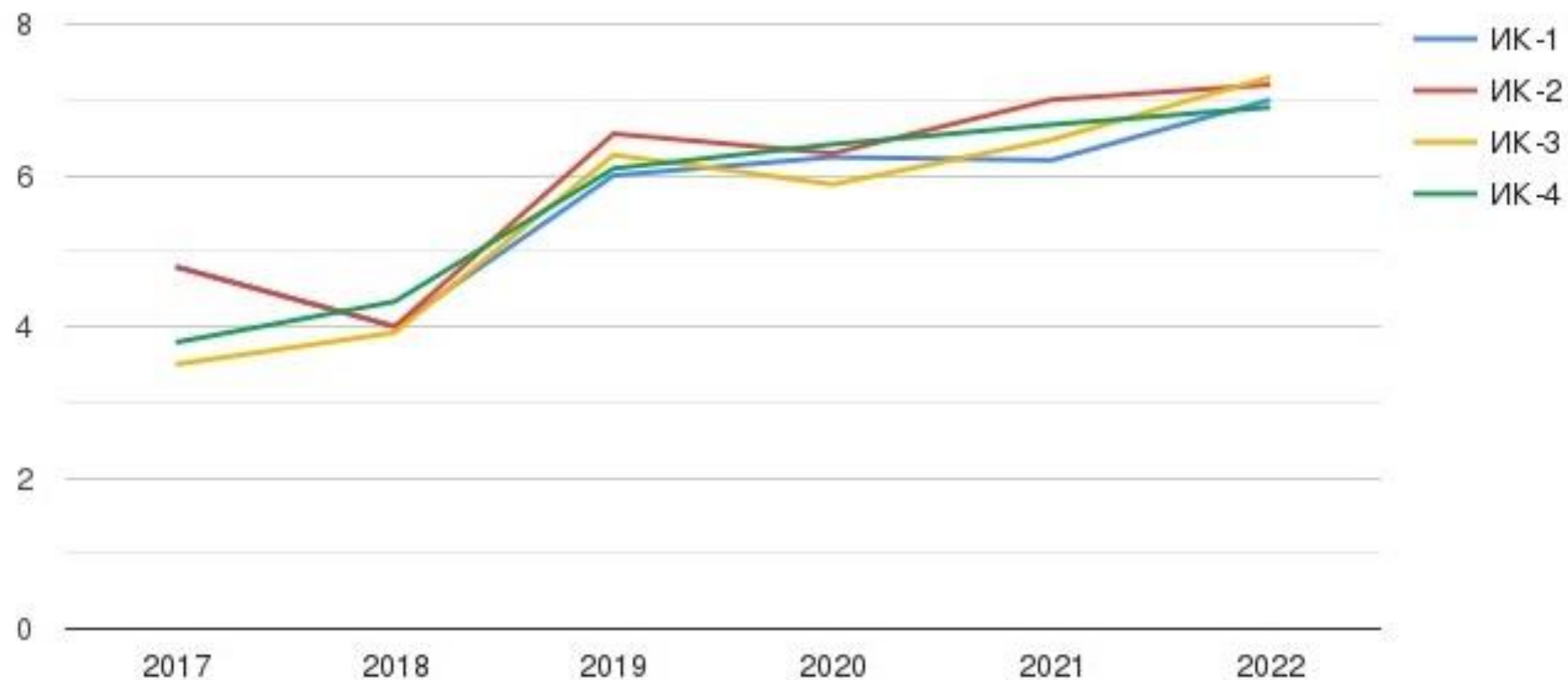


Рисунок 40 – Кривые динамики изменений в сформированности операционно-технические компетенций (ИК), вошедших в группу «проблемных» по результатам мониторингов в контрольной группе

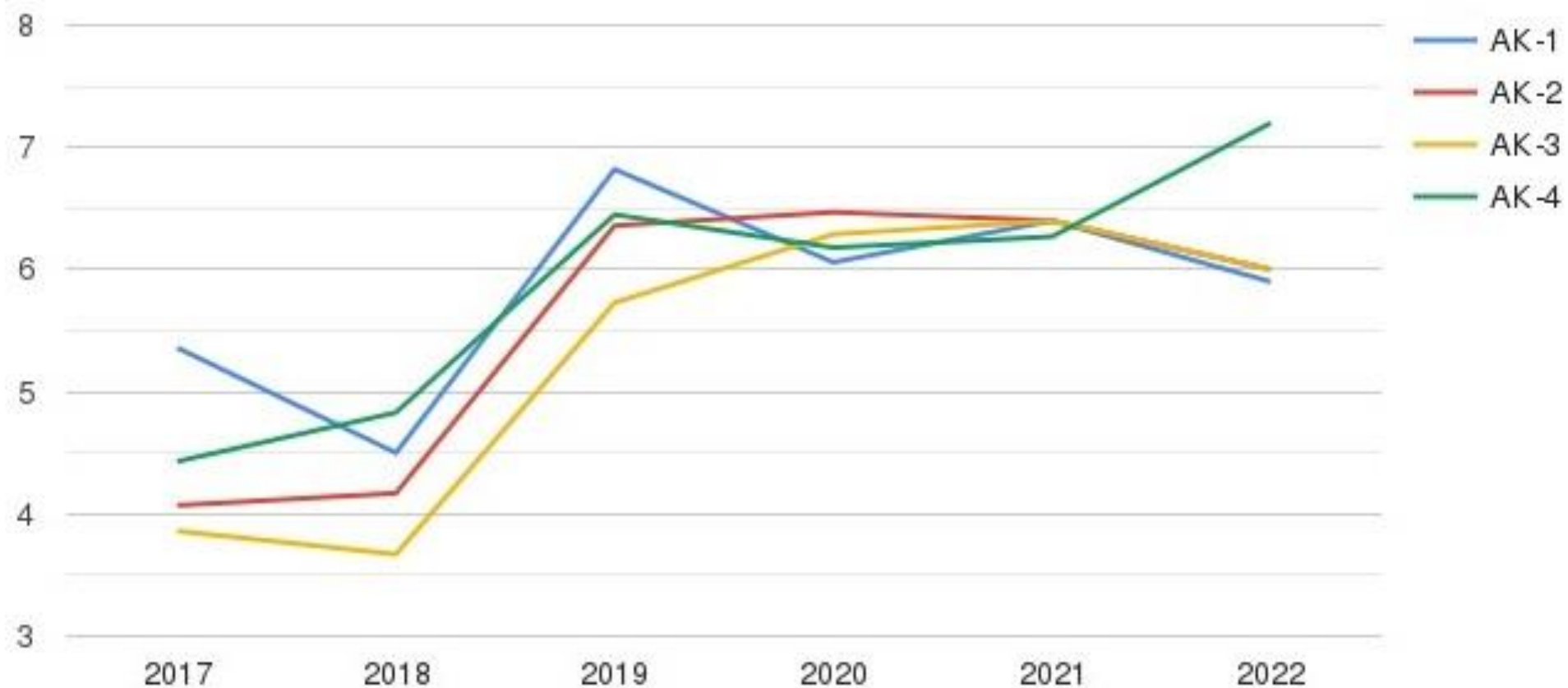


Рисунок 41 – Кривые динамики изменений в сформированности операционно-технические компетенций артистических компетенций (АК), вошедшие в группу «проблемных» по результатам мониторингов в контрольной группе

На диаграммах видно уверенное повышение уровня достижения студентами экспериментальной группы условного порогового уровня сформированности по компетенциям, определенным как проблемные в контрольных группах, начиная с интеграции в образовательный процесс модернизированной образовательной программы. Помимо этого, на диаграммах видно «проседание» некоторых компетенций операционно-технического, интерпретаторского и артистического сегментов, связанное с переходом на дистанционный формат реализации образовательных программ, обусловленный ограничительными мерами в период пандемии коронавируса Covid-19⁷.

Выявление процента студентов группы, не достигших уровня компетентности, необходимого для успешной интеграции в прогнозируемую профессиональную деятельность.

Суммирование баллов, набранных конкретным студентом по комплексу из 30-ти исполнительских компетенций и выведение среднего арифметического из этой суммы, позволило определить внутри наблюдаемых групп процентный показатель количества студентов, чей суммарный компетентностный потенциал оказался ниже заданного порогового уровня. Сопоставление этих данных в сравниваемых контрольной и экспериментальной группах позволяет сделать выводы о качестве пройденной ими образовательной программы и эффективности проводимых модернизаций. (Таблица 43).

⁷ В соответствии с приказом ректора МГИК в период карантинных мер обучение и прохождение ГИА было переведено в дистанционный режим.

Таблица 43 – Сопоставление процента студентов, не достигших порогового уровня сформированности исполнительских компетенций в контрольной и экспериментальной группах

Исследуемый параметр	контрольная группа		Экспериментальная группа			
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Процент студентов, не достигших порогового уровня по сумме всех компетенций	57,14%	54,55%	36,36%	41,18%	26,67%	30,00%

На Рисунке 42 отображена тенденция к снижению количества студентов, не достигших порогового уровня по всему комплексу компетенций, после модернизации образовательной программы экспериментальной группы.

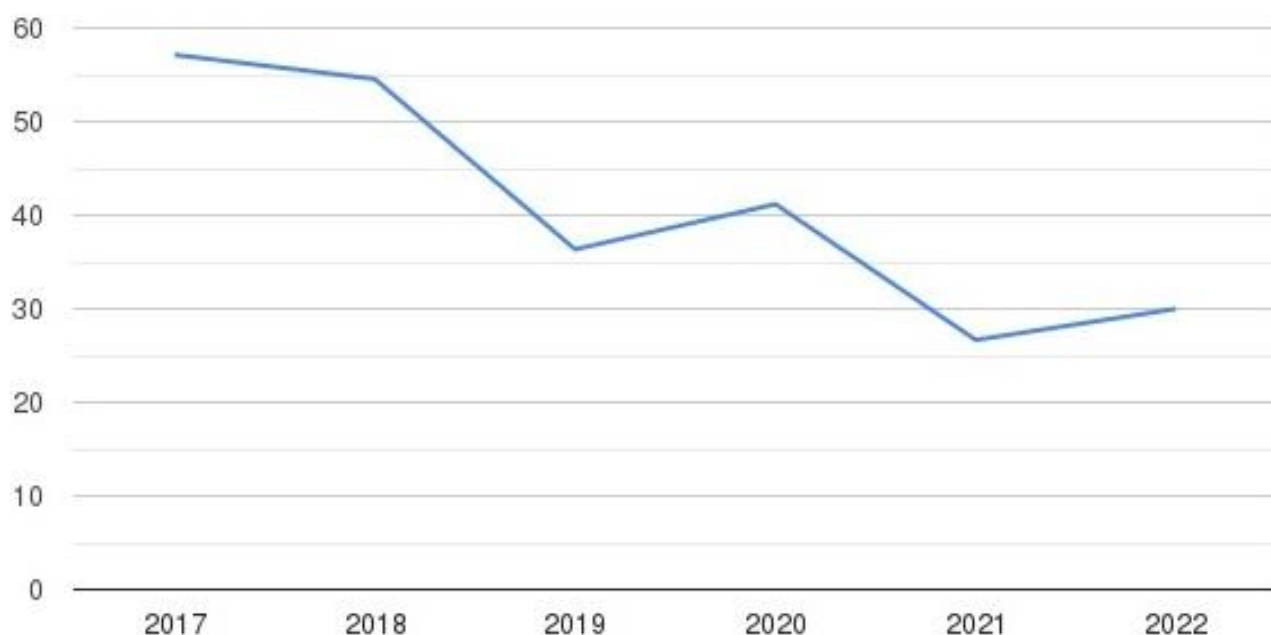


Рисунок 42 – Кривая снижения в наблюдаемых группах процента студентов, не достигших по окончании освоения образовательной программы установленного порогового уровня

Вычисление уровня сформированности компетенций по среднему

арифметическому из суммы показателей, набранной всеми студентами группы.

Вычисление среднего арифметического из цифровых показателей сформированности, набранных группой по всему комплексу исполнительских компетенций, позволило вычислить примерный уровень сформированности одной среднестатистической компетенции как условный ориентир для определения балльного показателя уровня исполнительской компетентности выпускников данной группы.

По данному измерению также наблюдается уверенное повышение среднего балла по сумме всех компетенций в экспериментальных группах с преодолением этим показателем порога в 6 баллов, что можно считать признаком достижения всей системой исполнительских компетенций (исполнительской компетентностью) студентов уровня, достаточного для интеграции в профессиональную деятельность (Таблица 14).

Диаграмма на Рисунке 43, построенная на основе данных Таблицы 44, иллюстрирует преодоление экспериментальными группами уровня сформированности компетенций, необходимого для уверенной интеграции в прогнозируемую профессиональную исполнительскую деятельность.

Рисунки 44-46 позволяют визуализировать изменения структуры исполнительской компетентности выпускников в контрольной (Рисунок 44) и экспериментальной (Рисунок 45) группах в сравнении с показателем условного уровня, а также при сравнении их между собой (Рисунок 46);

Таблица 44 – Сравнение показателей сформированности исполнительских компетенций в исследуемых группах по среднему арифметическому

Исследуемый параметр	контрольная группа		Экспериментальная Группа			
	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Среднее арифметическое из суммы баллов, набранных группами студентов по всем 30-ти компетенциям по годам выпуска	5,70	5,80	6,58	6,44	6,68	6,79
Среднее арифметическое в контрольных и экспериментальных группах	5,75		6,57			

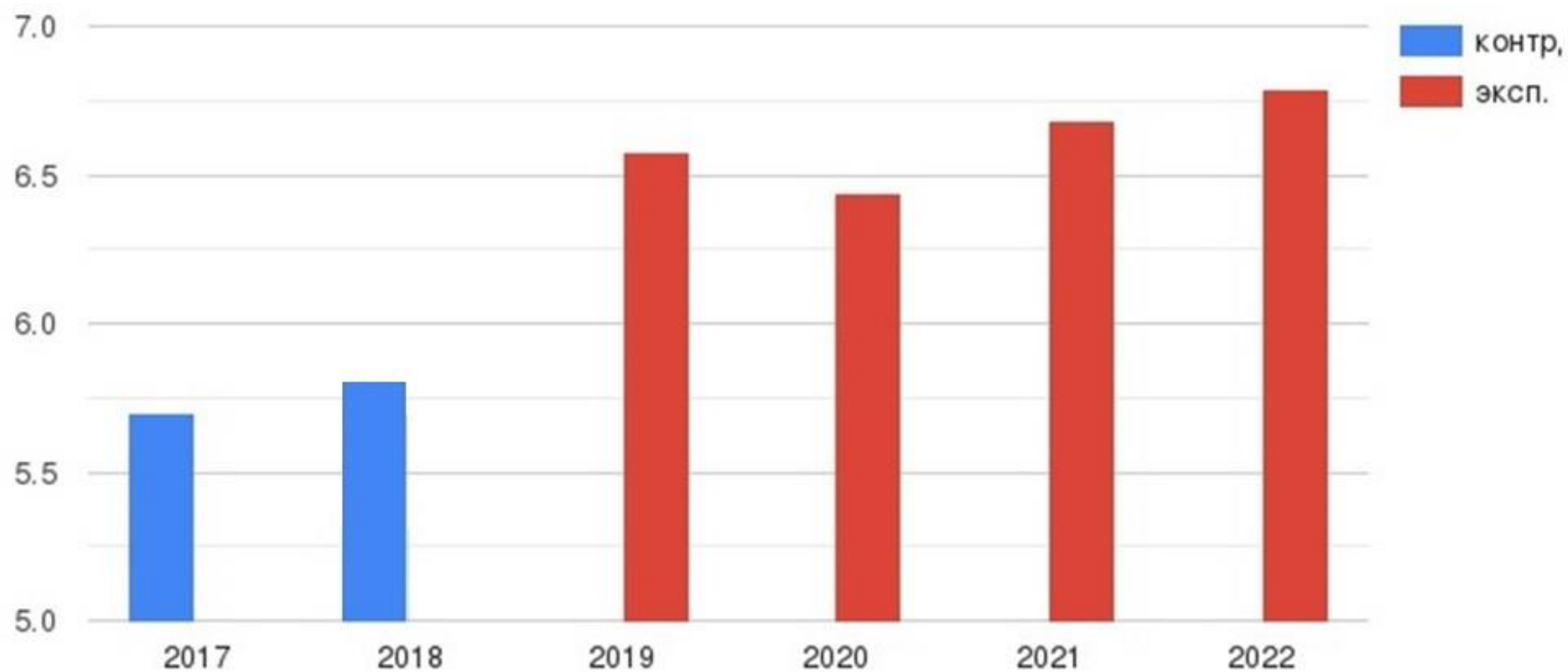


Рисунок 43 – Преодоление студентами экспериментальной группы порогового показателей сформированности компетенций, необходимого для успешной интеграции в прогнозируемую профессиональную исполнительскую деятельность

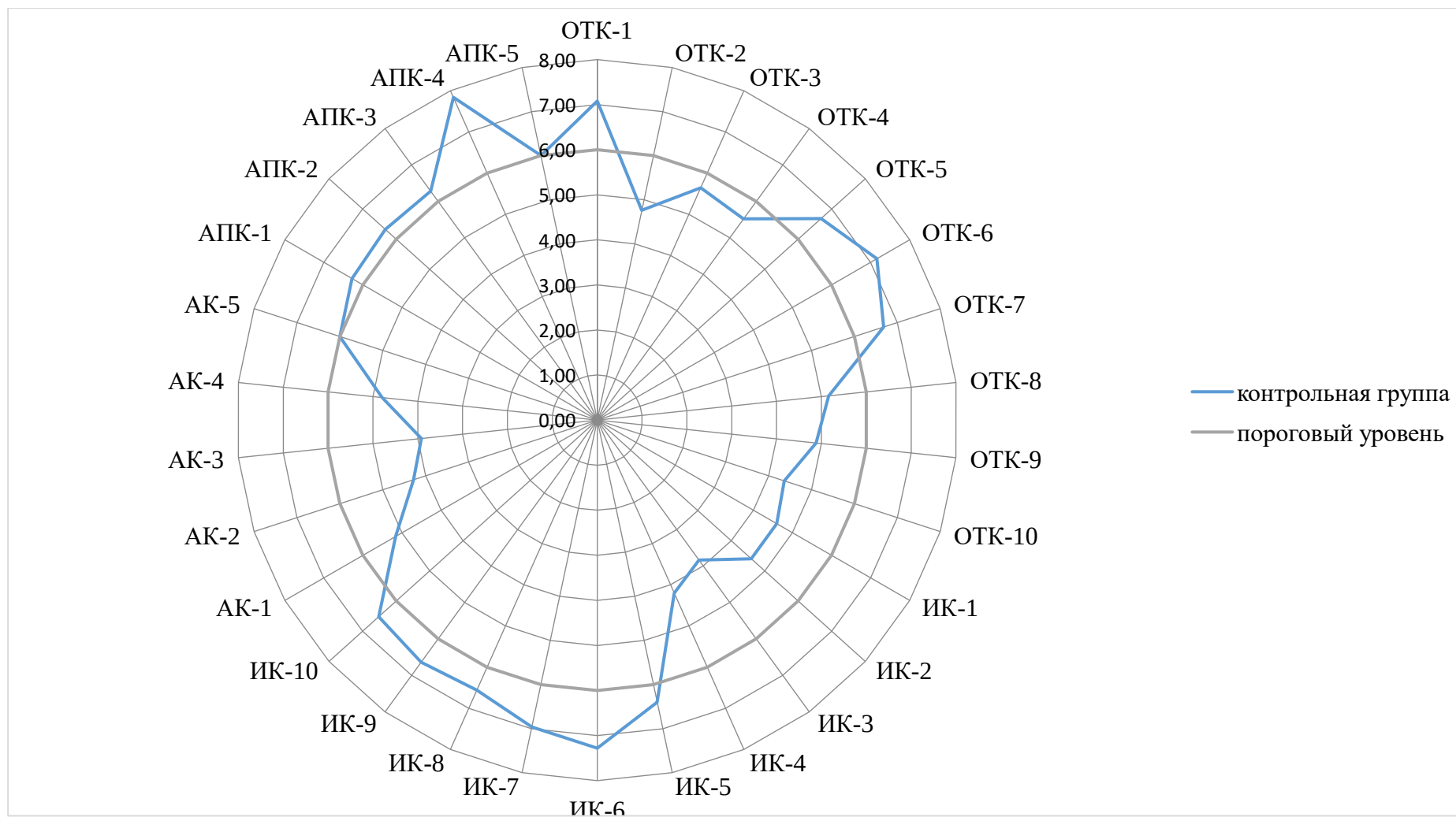


Рисунок 44 – Структура исполнительской компетентности студентов в контрольной группе

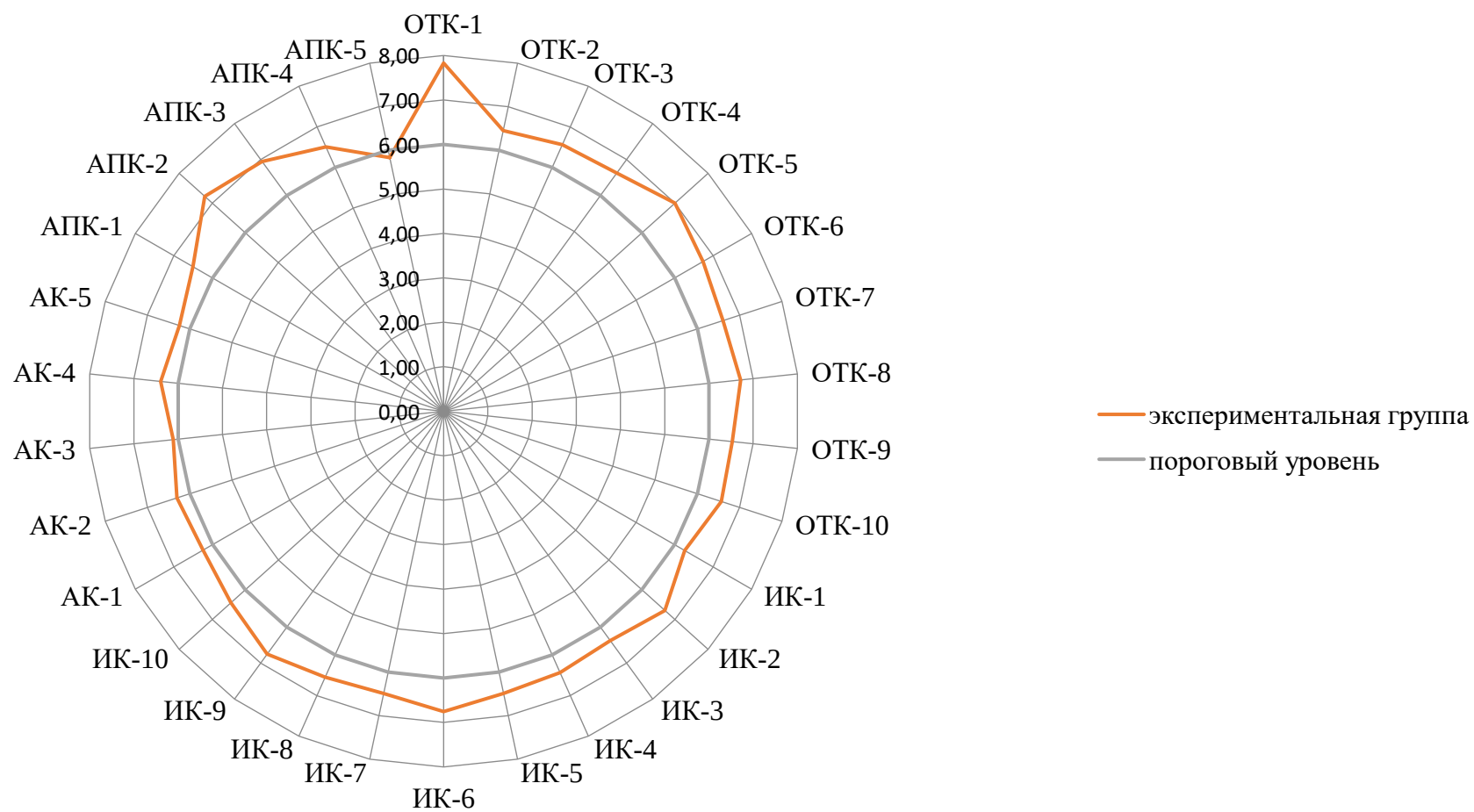


Рисунок 45 – Структура исполнительской компетентности студентов в экспериментальной группе

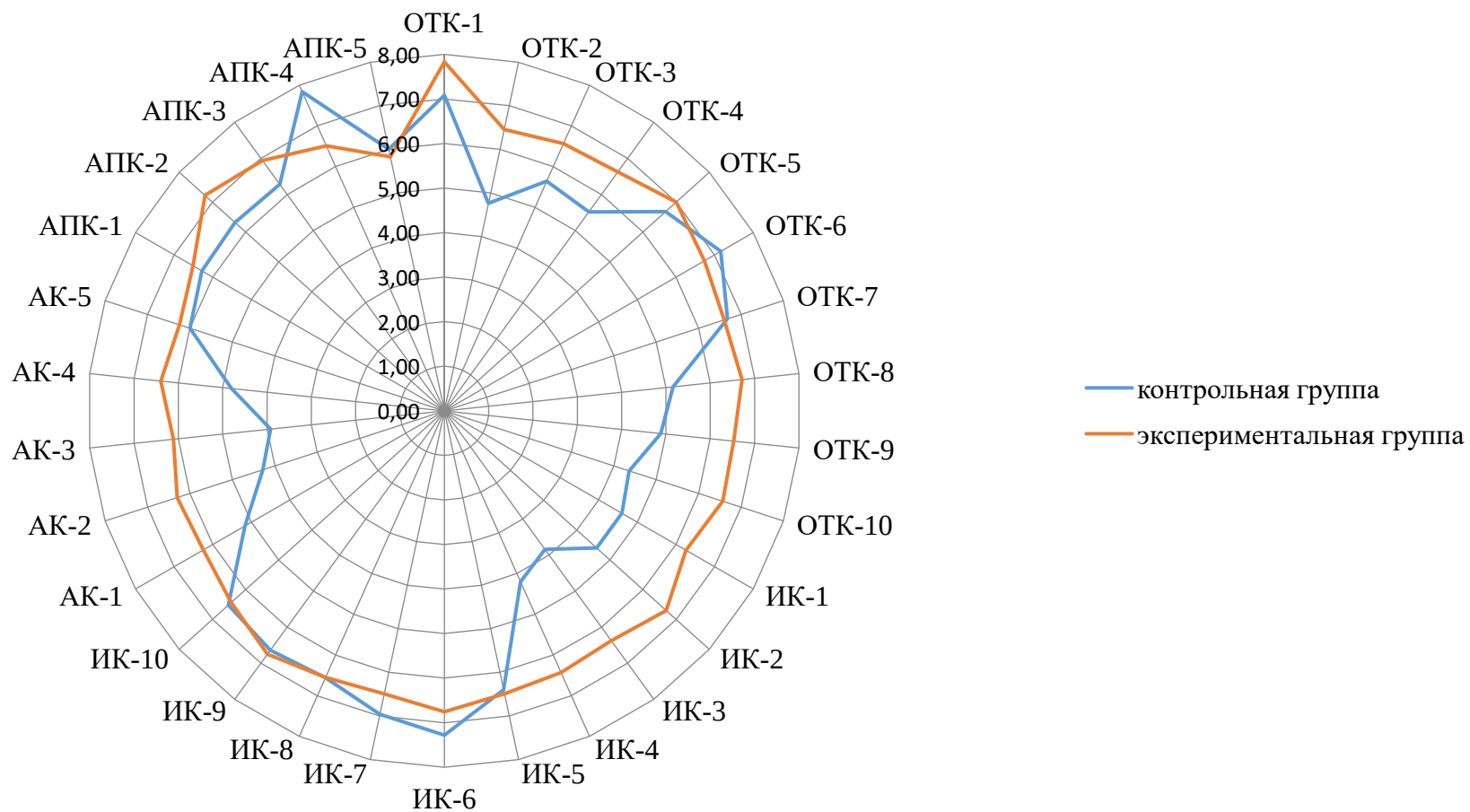


Рисунок 46 – Сравнение структуры исполнительской компетентности выпускников в контрольной и экспериментальной группах

Дополнительные методы обработки числовых данных, влияющие на корректность выводов

Вычисление среднеарифметических показателей по полученным в эксперименте данным нельзя рассматривать как достаточный метод анализа в силу некоторых искажений, которые вносят в вычисления следующие факторы:

1. При исследовании балльных показателей по отдельным компетенциям внутри студенческих группы наличие в ней одного или нескольких студентов с низкими компетентностными показателями существенно снижает общий показатель всей группы; и наоборот – один-два талантливых отличника своими высокими баллами могут создать иллюзию высокой эффективности образовательной программы;

2. При анализе компетентностного потенциала отдельного студента несколько компетенций, по которым студент демонстрирует показатели значительно выше среднестатистических в силу, например, высокой степени одаренности или эффективных методик, применявшихся на предыдущих этапах обучения, может компенсировать существенную несформированность других компетенций; при этом достижение студентом среднеарифметического показателя от 6 баллов и выше не будет свидетельствовать об успешном освоении образовательной программы и системной готовности выпускника к осуществлению прогнозируемой профессиональной деятельности.

Для компенсации факторов, способных исказить аналитическую картину, параллельно с выводением среднего арифметического применялись два дополнительных непараметрических статистических метода определения центра распределения: медиана и мода. Существенное расхождение в этих трех показателях – среднее арифметическое, мода и медиана – свидетельствует о наличии факторов, влияющих на адекватность результатов математического анализа.

Так, при сопоставлении результатов экспериментальной группы по компетенции АПК-5 – «Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе» среднее арифметическое – 5,83 балла указывает

на то, что студенты данной группы не достигают порогового уровня сформированности данной компетенции (Приложение У). Однако показатели моды – 6 баллов и медианы – 6 баллов сигнализируют о том, что большинство студентов экспериментальной группы требуемого уровня сформированности по данной компетенции достигли. Тем не менее, данный показатель, находящийся на нижней границе порога вхождения в профессию, свидетельствует о необходимости повышения эффективности методики формирования данной конкретной компетенции.

Аналогичным образом можно констатировать эффективность сопоставления данных по трем используемым показателям при анализе учебных достижений отдельного студента. Так, в контрольной группе студент с порядковым номером 1 продемонстрировал следующие результаты по 30-ти исполнительским компетенциям (Приложение О):

- среднее арифметическое – 5,6
- медиана – 6
- мода – 3

Первые два показателя свидетельствуют о том, что студент находится на уровне, приближенном к порогу вхождения в профессию и, вероятно, требуются незначительные усилия для приведения его компетентностного потенциала к требуемому уровню. Однако третий показатель – мода, дает тревожный сигнал о том, что оценка в 3 балла является наиболее частой в компетентностной карте выпускника, и два предыдущих показателя искажены высокими показателями студента по отдельным компетенциям. В целом же его компетентность не сформирована и говорить о системной готовности к решению всего спектра задач прогнозируемой профессиональной исполнительской деятельности не приходится.

Таким образом, данные, полученные на основе анализа среднеарифметических показателей по исследуемому комплексу исполнительских компетенций, дополнялись и уточнялись показателями моды и медианы, что позволило повысить степень достоверности полученных данных.

Помимо этого, целью математического анализа данных было выявление возможной отрицательной динамики в формировании отдельных исполнительских компетенций, не попавших в категорию «проблемных». Отрицательные показатели, которые можно связать с теми изменениями, которые были внесены в их образовательную программу, обнаружались у студентов экспериментальной группы. Как показывает Таблица 45 по ряду компетенций у студентов экспериментальной группы наблюдается снижение показателей.

Таблица 45 – Отрицательные сдвиги в уровне сформированности отдельных компетенций у студентов экспериментальной группы

код компетенции	дескриптор компетенции	Контр.	Эксп.	Сдвиг
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	7,16	6,74	-0,42
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	6,68	6,60	-0,08
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	7,28	6,75	-0,53
ИК-7	Грамотная фразировка	6,96	6,49	-0,47
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	6,56	6,55	-0,01
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	6,52	6,43	-0,09
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психоэмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	7,84	6,51	-1,33
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	6,00	5,83	-0,17

Незначительные отклонения в отрицательную сторону в показателях по компетенциям ОТК-7, ИК-8, ИК-10, АПК-5, находящиеся в пределах от 0,01 до 0,17 балла можно рассматривать как погрешность, не дающую оснований для каких-либо выводов о степени эффективности реализуемой образовательной программы. В то же время снижение среднеарифметических показателей по компетенциям ОТК-6 «Выдержка исполнительского аппарата», ИК-6 «Тембровая

идентичность звучания инструмента», ИК-7 «Грамотная фразировка» на уровне 0,5 балла, даже при условии достижения экспериментальной группой по данным компетенциям уровня, превышающего пороговый, дает основания предполагать, что отрицательная динамика неслучайна и является результатом перераспределения акцентов внутри образовательной программы.

Отдельное внимание привлекает к себе снижение показателей экспериментальной группы по компетенции АПК-4 «Способен восстанавливать собственное психоэмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления» на 1,33 балла по сравнению с контрольной группой. Такое повышение уровня тревожности у студентов экспериментальной группы может свидетельствовать о том, что модернизация образовательной программы привела к повышению критичности их самооценки, которая, как показали результаты интернет-опроса, раньше по большей части была существенно завышена. Изменение образовательной программы, переключение внимания студентов на явным недостаткам в их готовности к профессиональной деятельности, вероятно, повлияло на адекватность их самооценки и, как следствие, повысило уровень выраженности отрицательных эмоциональных реакций на собственные исполнительские неудачи, которые раньше просто не попадали в эпицентр их внимания.

Выводы по четвертой главе

Исходя из результатов опытно-экспериментальной работы можно констатировать, что системно-компетентностный подход не только применим, но и перспективен как инструмент модернизации отечественной системы профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах. Диагностический потенциал разработанной в рамках данного исследования системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков позволил выявить, за счет использования относительно несложных и малозатратных диагностических процедур, отдельные компетенции выпускников духовых кафедр отечественных музыкальных вузов, которые не

достигают уровня, требуемого для уверенной интеграции выпускника в профессиональную исполнительскую деятельность в условиях реализуемых в настоящее время образовательных программ.

В дальнейшем, в рамках опытно-экспериментальной работы, компетентностный подход позволил конкретизировать задачи образовательного процесса, направив его на преодоление отставания по выявленному ряду исполнительских компетенций. По итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы повышение уровня компетентностного потенциала выпускников и достижение ими условного порогового уровня вхождения в профессиональную исполнительскую деятельность по всему комплексу из 30-и исполнительских компетенций позволяет рассматривать использованную технологию как эффективную и перспективную для целей модернизации существующей системы профессионального образования в сфере духового музыкально-инструментального искусства.

Системный подход к формированию исполнительской компетентности музыканта-духовика даёт возможность сбалансировать образовательный процесс и достигать основной цели образовательной программы по профилю подготовки «Оркестровые духовые и ударные инструменты» – готовности выпускников к осуществлению профессиональной деятельности в качестве артиста оркестра и ансамбля. Для переориентации существующей практики профессиональной подготовки музыкантов-духовиков не требуются существенные материальные или ресурсные затраты. Ощутимое повышение уровня готовности выпускников к выполнению своих трудовых функций в условиях профессиональной исполнительской деятельности вполне достижимо за счет конкретизации ориентиров образовательных программ, смещения внутридисциплинарных акцентов, модернизации реализуемых методик преподавания основных исполнительских дисциплин и выстраивания междисциплинарных связей между ними.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Изучение существующей научно-теоретической базы по проблеме исследования позволило выявить возможные причины деформации технологии формирования исполнительской компетентности духовиков: в 70-80-х годах прошлого столетия в отечественном профессиональном образовании исполнителей на духовых инструментах произошло искажение его теоретико-методологических и технологических основ:

– первоначальная направленность на подготовку квалифицированных оркестрантов постепенно трансформировалась в обучение солистов-интерпретаторов, что привело к разрыву смысловых связей между потребностями отечественных оркестровых коллективов и запросом рынка труда в компетентных исполнителях и содержанием профессиональной подготовки духовиков;

– внимание исследователей сместилось в сторону изучения личностных качеств музыканта-исполнителя, при этом реальная профессиональная исполнительская деятельность музыкантов-духовиков и технология подготовки к ней остались вне поля научных исследований;

– в образовательной практике духовиков скрупулёзное обучение исполнительскому ремеслу (формирование исполнительской компетентности) сменилось тотальным доминированием задач развития творческих потенциалов личности музыканта-интерпретатора для последующей сольной исполнительской практики.

Впоследствии эта деформация спровоцировала кризис отечественного духового исполнительства, проявляющийся в дефиците квалифицированных исполнителей на духовых инструментах в профессиональных оркестровых коллективах, падении уровня исполнительской подготовленности студентов музыкальных вузов и учреждений СПО, критическом снижении конкурентоспособности российских духовиков на международном уровне. Требуется внедрение в систему профессионального музыкального образования педагогической концепции формирования исполнительской компетентности

оркестрантов-духовиков, направленной на нивелирование выявленной деформации и соответствующей актуальной образовательной парадигме.

2. Теоретико-методологические основы исследования обобщены диссертантом в системно-компетентностном подходе, базирующемся на сочетании основополагающих положений общей теории систем и актуального в настоящее время компетентностно ориентированного подхода. В контексте компетентностного подхода цель, задачи, структура, содержание программ профессионального образования определяются реальным запросом общества на специалиста, готового к интеграции в конкретный вид профессиональной деятельности. Перестройка профессионального образования оркестрантов-духовиков на основе системно-компетентностного подхода предполагает разработку педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, включающей:

- педагогическую модель процесса формирования исполнительской компетентности, необходимой духовику для профессиональной деятельности в оркестровом коллективе;
- системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, представляющую эталонный образ результата образовательного процесса.

3. Проведение научных исследований в условиях инновационной образовательной парадигмы требует анализа понятийно-терминологической базы. Появление новых терминов провоцирует трудности в их сопоставлении с терминологией предшествующих периодов, что обосновывает необходимость демаркации и взаимной конвертации основных понятий исследования:

- в теоретических источниках понятия «исполнительская компетентность» и «исполнительская компетенция» не имеют однозначного определения. В нашем исследовании исполнительская компетентность оркестранта-духовика приобретает четкие смысловые границы как готовность к решению всего спектра задач исполнительского процесса в условиях профессиональной деятельности. В свою очередь исполнительская компетенция – это отдельный структурный

элемент в составе компетентности, проявляющийся в готовности к решению конкретной задачи, соответствующей трудовой функции;

– традиционно используемое в музыкально-педагогических исследованиях понятие «мастерство» утратило свой первоначальный смысл – «владение ремеслом» и приобрело новое смысловое содержание – уровень высших профессиональных достижений. В интересах дальнейших научных исследований необходимо провести демаркацию понятий «мастерство» и «компетентность», оставив смысловое содержание, связанное с целенаправленным приобретением ремесла, т.е. готовности профессионально осуществлять трудовые функции, понятию «компетентность». Мастерство же следует понимать в его акмеологическом смысле;

– значение понятий «профессиональное образование», «профессиональная подготовка» и «профессиональное обучение» при компетентностном подходе не совпадает. В диссертации профессиональная подготовка исполнителей на духовых инструментах определяется как относительно автономная часть профессионального образования – целостного педагогического процесса обучения, воспитания и развития личности, отличающегося фундаментальностью, научностью, систематичностью и не ограниченного рамками компетентностного подхода. В противоположность этому профессиональная подготовка коррелирует с методологией компетентностного подхода – ориентирована на формирование комплекса компетенций, соответствующих конкретным трудовым функциям будущего специалиста, носит утилитарный характер и предполагает связь с работодателем, практикоориентированность и прагматичность.

4. Оркестровое исполнительство на духовых инструментах имеет существенные отличия от сольной исполнительской практики. Существующая в данный момент направленность научных исследований и профессионального образования духовиков на сольное исполнительство провоцирует кардинальный дисбаланс в комплексе исполнительских компетенций, формируемых у обучающихся: компетенции операционно-технического и интерпретаторского сегментов, которые ярко проявляются и влияют на успешность в сольном

исполнительстве, рассматриваются педагогами как приоритетные, формирование других – важных, в первую очередь, для совместного исполнительства в условиях ансамбля и оркестра, пускаются на самотек.

5. Педагогическая модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестранта-духовика как часть разработанной в данном исследовании педагогической концепции формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, базируется на установлении устойчивых междисциплинарных связей между тремя основными исполнительскими дисциплинами «Специальный инструмент», «Ансамбль», «Оркестровый класс», направив их на достижение общей цели – формирование системно полного комплекса исполнительских компетенций оркестранта-духовика, отражающегося в способности быстро и эффективно осваивать свою оркестровую партию, а впоследствии качественно и стабильно ее воспроизводить. В виду того, что исполнительская компетентность является системообразующим элементом готовности духовика к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность, комплекс дисциплин и практик, направленных на формирование исполнительских компетенций, должен быть выделен в структуре образовательной программы в доминирующий дисциплинарный модуль, который должен быть предельно полным и не может сокращаться в пользу дисциплин, не входящих в его структуру.

6. Выносимая на защиту педагогическая концепция формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков включает системную компетентностную модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков, представляющую эталонный образ результата профессиональной подготовки. Исполнительская компетентность оркестранта-духовика является основой его профессиональной компетентности и подразумевает готовность к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность, центральным компонентом которой является исполнительский процесс. Субъект-объектный анализ исполнительского процесса позволяет выстроить структуру исполнительской компетентности, отражающую взаимодействие субъекта

исполнительского процесса – оркестранта-духовика с четырьмя объектами его профессиональной деятельности: музыкальным инструментом, музыкальным материалом, публикой, собственной психикой. Исходя из этого системная структура исполнительской компетентности оркестранта-духовика включает четыре универсальные подсистемы: операционно-техническую, интерпретаторскую, артистическую, аутопсихологическую. Каждая подсистема включает комплекс компетенций, выделенных при изучении трудовых функций духовиков в оркестровом коллективе, в совокупности отражающих готовность специалиста к решению всего спектра задач исполнительского процесса в нем. Исполнительская компетентность возникает как эмерджентное свойство при объединении в единую функциональную систему комплекса исполнительских компетенций, достигших достаточного уровня сформированности и гармоничного взаимодействия. Нехватка какого-то из структурных элементов данной конструкции вызывает нестабильность эмерджентного свойства или вовсе не позволяет ему проявиться.

7. Разработанная нами системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков описывает тридцать отдельных исполнительских компетенций, связанных с выполнением конкретных трудовых функций в исполнительском процессе. Предлагаемый комплекс исполнительских компетенций не противоречит компетенциям, установленным Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) и Примерной основной профессиональной образовательной программой (ПрОПОП), разработанной Федеральным учебно-методическим объединением, а, напротив, декомпозирует их, конкретизируя задачи образовательного процесса для профилей «Оркестровые духовые и ударные инструменты» высшего образования. Проектирование системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков стало возможным при выведении за пределы моделирования художественно-творческой составляющей музыкально-инструментального искусства, которое не подлежит объективной измеримости и стандартизации.

Разработать единую шкалу оценивания художественного творчества невозможно из-за его самобытности, неопределённости границ и структуры. Художественное творчество и компетентностный подход мало совместимы: либо творческий компонент должен быть выведен за пределы компетентностной модели, либо нужно отказаться от идеи интеграции профессионального образования духовиков в компетентностную образовательную парадигму.

8. Разработанные в исследовании методика и инструментарий диагностики, измерения и оценки уровня развития исполнительских компетенций, создающая возможность сопоставлять индивидуальные образовательные достижения обучающихся с эталонной системной компетентностной моделью, обеспечивает индивидуальный подход к профессиональной подготовке каждого студента. В целях контроля за динамикой формирования отдельных компетенций создан критериально-ориентированный диагностический тест, в котором определены дескрипторы, индикаторы и определены критерии оценки уровня сформированности каждой компетенции по 4-балльной системе: продвинутой (5), базовой (4), пороговой (3), ниже порогового значения (2). Уровень сформированности ниже порогового критически важных для оркестрового исполнителя компетенций сигнализирует о неготовности выпускника к интеграции в профессиональную исполнительскую деятельность и указывает на необходимость профессиональной переподготовки или перспективу трудоустройства в тех видах деятельности, предусмотренных ФГОС ВО и образовательной программой, которые не связаны с профессиональным исполнением в составе творческих коллективов.

9. Пилотажное исследование в форме онлайн-анкетирования, а также результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы показали недостаточную сформированность у подавляющего большинства студентов компетенций, связанных с чистотой звуковысотной интонации, ритмической точностью, штриховой культурой, способностью поддерживать динамический баланс. Это те компетенции, которые не могут эффективно развиваться при ориентации профессионального образования духовиков на подготовку солистов,

что подтверждает выдвинутую в данном исследовании гипотезу: уклон отечественной системы профессиональной подготовки духовиков в сторону сольного исполнительства не позволяет сформировать компетенции, необходимые для коллективного музицирования.

10. В опытно-экспериментальной работе предложенная автором исследования педагогическая концепция формирования исполнительской компетентности оркестрантов духовиков позволила конкретизировать задачи образовательного процесса, направив его на преодоление отставания по выявленному ряду исполнительских компетенций. По итогам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, на основе экспертной оценки исполнительских достижений обучающихся и последующей статистической обработки полученных данных зафиксировано устойчивое и повторяющееся на протяжении нескольких лет повышение уровня компетентностного потенциала выпускников и достижение подавляющим большинством из них условного порогового уровня вхождения в профессиональную исполнительскую деятельность по всему комплексу из 30-и исполнительских компетенций. Это позволяет рассматривать разработанную на основе системно-компетентностного подхода педагогическую концепцию формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в качестве перспективного инструмента модернизации отечественной системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах.

11. Проведенное исследование открывает широкое поле для дальнейших научных изысканий, направленных на:

- повышение уровня релевантности программ профессионального образования духовиков потребностям отечественных оркестровых коллективов в компетентных исполнителях на духовых инструментах, т.е. актуальным запросам рынка труда;

- модернизацию технологий формирования отдельно каждой из 30-ти выявленных исполнительских компетенций применительно к одиннадцати различным духовым специальностям;

- поиск путей адаптации задач художественно-творческого развития личности обучающегося-духовика в контексте компетентностного подхода к образованию;
- разработку методов системного и целенаправленного формирования в условиях образовательного процесса ряда компетенций артистического и аутопсихологического спектров, которые в настоящее время не отражены в действующих образовательных программах;
- выявление и дифференциацию задач формирования исполнительской компетентности в структуре трехуровневой системы профессиональной подготовки духовиков (школа, училище, вуз), направленное на формирование бесшовной образовательной траектории;
- дифференцированное научное исследование специфики образовательного куррикулума различных видов духового исполнительства: любительского и профессионального; сольного, ансамблевого, оркестрового.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Исполнительство музыкально-инструментальное: участие в исполнительском процессе (сольном, ансамблевом или оркестровом) в качестве музыканта-исполнителя. В данном исследовании мы разделяем два вида исполнительства – любительское и профессиональное. Любительское исполнительство на духовых инструментах осуществляется без цели извлечения прибыли, исключительно для удовлетворения собственной потребности исполнителя в реализации своего творческого потенциала. Не требует обязательного прохождения профессиональной подготовки. Профессиональное исполнительство на духовом инструменте подразумевает соответствующую квалификацию, ставшую результатом прохождения профессиональной подготовки и ориентировано на извлечение дохода за счет удовлетворения эстетических и иных потребностей третьих лиц. Генрик Винявский: "разница между любителем и профессиональным музыкантом заключается в том, что первый играет ради собственного удовольствия, тогда как последний обязан играть ради удовольствия других".

Музыкант-духовик: музыкант-исполнитель на духовом музыкальном инструменте, входящим в состав симфонического, духового, камерного, эстрадного и др. видов оркестров.

Духовик-оркестрант: музыкант-духовик, специализирующийся на воспроизведении оркестровых партий своего инструмента в условиях оркестрового исполнительского процесса.

Исполнительский процесс: процесс воспроизведения на музыкальном инструменте музыкального материала (пьесы, оркестровые партии, этюды, упражнения, гаммы, отдельные звуки и т.п.). В диссертации И.П. трактуется как центральный, системообразующий элемент профессиональной исполнительской деятельности. В теории духового исполнительства единого определения понятия «исполнительский процесс» на сегодняшний день не существует.

Актуальная акустическая реальность: совокупность звуковых результатов исполнительских действий участников исполнительского процесса, возникающая в условиях воспроизведения музыкального материала в конкретных акустических условиях.

Звуковой результат: возникающее в результате исполнительских действий музыканта и доступное восприятию звуковое новообразование в акустическом пространстве.

Техника игры на музыкальном инструменте: обладание технологическими знания о способах эффективного осуществления операций взаимодействия с инструментом.

Техника исполнительская индивидуальная: система навыков и образных представлений, сформированная на основе технологических знаний, а также приобретенные в процессе тренировки качества биофизических компонентов исполнительского аппарата.

Компетентностный подход: формирующаяся в настоящее время новая образовательная парадигма, сочетающая инновационность в отборе содержания, форм, методов и технологий образования с возможностью непрерывного обучения в течении жизни. Образовательный куррикулум формируется от ожидаемого результата на выходе профессионального образования. Переход от дидактики знаниевого подхода к компетентностному предполагает формирование полного спектра компетенций, но только в пределах компетентности в прогнозируемой профессиональной деятельности. Комплекс формируемых компетентностей и компетенций в течении жизни может постоянно пополняться и развиваться в зависимости от жизненного сценария человека.

Системно-компетентностный подход: является концептуальной основой данного исследования и определяется как инновационный синтез положений теории систем и методологических основ компетентностного подхода, позволяющий рассматривать компетенции как системный структурный элемент модели компетентности, которая в свою очередь, является эмерджентным свойством комплекса компетенций.

Компетенция: данное понятие в настоящее время неоднозначно, имеет ряд, в т.ч. взаимоисключающих, определений. В данном исследовании трактуется как структурный элемент компетентности, проявляющийся в готовности решать конкретные дифференцируемые функциональные задачи в рамках определённой деятельности и представляющий внешне заданное нормативное требование к результатам образования.

Компетенция профессиональная: системно-структурный элемент профессиональной компетентности, проявляется в готовности решать определенный тип задач профессиональной деятельности.

Компетенция исполнительская: входит в структуру исполнительской компетентности в качестве отдельного компонента и проявляется в готовности решать определенный тип задач исполнительского процесса. Исполнительские компетенции оркестранта-духовика относятся к профессиональным, однако только ими комплекс профессиональных компетенций не ограничивается.

Компетентность: системное индивидуально-личностное новообразование, создаваемое комплексом компетенций при формировании между ними сложных функционально-синергетических связей, обеспечивающих возникновение специфического эмерджентного свойства.

Компетентностная модель специалиста: виртуальный эталонный образ результата образовательного процесса, сформированный в виде комплекса компетенций, отражающих готовность выпускника образовательной программы к решению конкретных задач прогнозируемой деятельности, т.е. его компетентность, соответствующая определенной профессиональной квалификации. В процессе профессиональной подготовки оркестрантов-духовиков, такая модель позволяет сличать достижения обучающихся с эталонным образцом как в период освоения образовательной программы, так и по ее окончании, а также осуществлять аттестацию сотрудников оркестровых коллективов, определяя уровень их квалификации и соответствия занимаемым должностям т.е. стать основой для разработки профессионального стандарта артиста духовой группы оркестрового коллектива.

Системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков: сконструированная на основе системного подхода компетентностная модель, перекрывающая весь спектр задач и функций определенного вида деятельности, сформированность которой создает условия для возникновения эмерджентного свойства - феномена компетентности. В данном исследовании – виртуальный эталонный образ результата формирования исполнительских компетенций в процессе профессиональной подготовки оркестрантов-духовиков, позволяющий сличать достижения обучающихся с эталонным образцом как в период освоения образовательной программы, так и по ее окончании, а также осуществлять аттестацию сотрудников оркестровых коллективов, определяя уровень их квалификации и соответствия занимаемым должностям. Такая модель может стать основой для разработки профессионального стандарта артиста духовой группы оркестрового коллектива.

Компетентность профессиональная: интегративная системная характеристика личности, включающая сформированные в результате обучения знания, умения, навыки, способности и мотивационно-ценностное отношение к содержанию и результатам профессиональной деятельности, проявляющаяся в успешном решении производственных задач.

Компетентность исполнительская: входит в структуру профессиональной компетентности музыканта-инструменталиста, проявляется в готовности решать полный спектр задач исполнительского процесса в условиях профессиональной исполнительской деятельности. Исполнительская компетентность оркестранта-духовика рассматривается в диссертации как готовность решать специфический комплекс задач исполнительского процесса в составе оркестровой группы. Является необходимым условием успешности всех видов профессиональной деятельности музыкантов-духовиков (оркестровой, ансамблевой, сольной, музыкально-педагогической), это системообразующий конструкт.

Структура исполнительской компетентности оркестрового духовика: системно-компетентностное четырехкомпонентное образование, состоящее из операционно-технической (комплекс взаимодействий исполнителя с

инструментом), интерпретаторской (исполнитель – музыкальный материал), артистической (исполнитель-публика), аутопсихологической (исполнитель – собственная психика исполнителя) подсистем.

Компетентность операционно-техническая: входит в структуру исполнительской компетентности в качестве отдельной подсистемы. Включает в себя комплекс компетенций (ОПК - операционно-технические компетенции) произвольного взаимодействия исполнителя с его инструментом, в контексте решения технических задач исполнительского процесса.

Компетентность интерпретаторская: входит в структуру исполнительской компетентности в качестве отдельной подсистемы. Включает в себя комплекс компетенций (ИК - интерпретаторские компетенции), и проявляется в способности воспроизводить нотный текст (создавать звуковые результаты исполнительского процесса) в соответствии с общепринятыми правилами и традициями определенной исполнительской школы. Не является эквивалентом понятия "исполнительская интерпретация".

Компетентность артистическая: входит в структуру исполнительской компетентности в качестве отдельной подсистемы. Не является эквивалентом понятия «артистизм». Включает в себя комплекс компетенций (АК - артистические компетенции), связанных с созданием корректного визуального образа оркестрового музыканта в условиях публичной реализации исполнительского процесса.

Компетентность аутопсихологическая: входит в структуру исполнительской компетентности в качестве отдельной подсистемы. Включает в себя комплекс компетенций (АПК - аутопсихологические компетенции), проявляющихся в готовности исполнителя, преодолевая негативные проявления синдрома сценического волнения, погружаться в состояние творческой самореализации в условиях публичного выступления, а также поддерживать позитивное эмоциональное состояние у партнеров по исполнительскому процессу. В структуре профессиональной компетентности могут обнаруживаться

аутопсихологические компетенции, не входящие в структуру исполнительской компетентности.

Формирование исполнительской компетентности оркестранта-духовика: целенаправленный процесс подготовки исполнителя на оркестровом духовом инструменте к профессиональной исполнительской деятельности в составе оркестрового коллектива, основанный на формировании системы исполнительских компетенций, входящих в структуру исполнительской компетентности. Накопление компетентностного потенциала создает условия для возникновения феномена исполнительской компетентности, проявляющейся в условиях исполнительского процесса.

Технология формирования исполнительской компетентности: совокупность педагогических и иных условий в сочетании с алгоритмом совместных действий педагога и обучающегося, направленных на достижение обучающимся исполнительской компетентности - системной готовности к решению всего спектра задач в условиях исполнительского процесса в профессиональном оркестровом коллективе.

Мониторинг сформированности исполнительских компетенций: проверка актуального уровня сформированности комплекса исполнительских компетенций у определенной группы исполнителей. В условиях образовательного процесса основным средством мониторинга И.К. являются текущие и промежуточные аттестации студентов.

Мастерство: произошло от немецкого слова и в первоначальном смысле означало владение каким-либо ремеслом, что сближает его смысловое поле с понятием «компетентность». Однако, в настоящее время в русском языке это понятие приобрело двойное значение:

1. Ремесло, профессиональная выучка.
2. Исключительное умение, высокое искусство в какой-нибудь области.

Сформировалось смысловое расщепление между понятиями "ремесло" и "мастерство". В музыкально-инструментальном искусстве слово "ремесленник"

обычно имеет негативное значение и выступает антагонистом понятиям "мастер", "художник", "творчество".

Мастерство исполнительское: в данном исследовании употребляется в его акмеологическом смысле, как уровень высших исполнительских достижений, что делает его малопригодным для определения целей и задач образовательного процесса. Мастерство базируется на компетентности (ремесле), но им не ограничивается, отличается самобытностью, поэтому не подлежит стандартизации.

Квалификация: степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, умений, навыков и компетенций, определяющих его готовность к выполнению определенного вида трудовой деятельности, подтвержденная официальным признанием в виде диплома, сертификата и др.

Концепция педагогическая: в данном исследовании трактуется как система взглядов, идей, положений, определяющих смысловую направленность образовательного процесса, принципы сегментации образовательного пространства, специфику образовательной среды, алгоритмы педагогических воздействий, технологию оценивания результатов реализации образовательной программы.

Профессиональное образование: целостный, педагогический процесс, направленный на передачу обучающимся знаний, умений и навыков, формирование на их базе компетенций и компетентностей, необходимых для определённого вида профессиональной деятельности. В структуре профессионального образования оркестрантов-духовиков системообразующим компонентом является профессиональная подготовка - комплекс дисциплин и практик, направленных на формирование компетенций, необходимых для интеграции в профессиональный оркестровый коллектив в качестве артиста оркестровой группы.

Доминирующий модуль программы профессионального образования: комплекс дисциплин и практик, ориентированных на подготовку выпускника к конкретному виду профессиональной деятельности, который определяет

специфику образовательной программы и потому является в ее структуре доминирующим. При отсутствии данного модуля программа образования перестает быть профессиональной.

Профессиональная подготовка: определяется в диссертации как системообразующий структурный компонент их профессионального образования, ориентированный на формирование комплекса компетенций, соответствующих конкретным трудовым функциям. П.П. оркестранта-духовика направлена на формирование комплекса профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для осуществления профессиональной исполнительской деятельности в качестве артиста оркестровой группы.

Профессиональное обучение: процесс передачи обучающимся знаний, формирование умений и навыков, необходимых для конкретной профессиональной деятельности. Входит в структуру профессиональной подготовки наряду с практикой приобретения первичного опыта профессиональной деятельности. Обнаруживается устойчивая иерархия категорий: профессиональное обучение входит в структуру профессиональной подготовки, которая, в свою очередь, является структурным компонентом программы профессионального образования.

Профессиональная самореализация: выбор ниши в структуре профессиональной деятельности, в которой индивид реализует свою компетентность.

Запрос рынка труда: существующий в определенный временной период спрос на специалистов, обладающих определенными квалификационными (компетентностными) характеристиками. Является основным ориентиром для разработки программ профессионального образования в условиях компетентностного подхода.

Конечный продукт: изделие, продукт или услуга, являющиеся результатом профессиональной деятельности, созданным с целью его реализации (продажи). Применительно к профессиональному музыкально-инструментальному искусству конечным продуктом выступает звуковой результат процесса воспроизведения

музыкального произведения отдельным исполнителем или музыкальным коллективом в условиях публичного выступления или звукозаписи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании: [федер. закон: принят Гос. Думой 10 июля 1992 г. № 3266-1] – 71 с.
2. О высшем и послевузовском профессиональном образовании [федер. закон: принят Гос. Думой 22 авг. 1996 г. № 125 - ФЗ]
3. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта (с изменениями и дополнениями) [федер. закон: принят Гос. Думой 1 дек. 2007 г. № 309 - ФЗ]
4. Об образовании в Российской Федерации [федер. закон: принят Гос. Думой 29 янв. 2012 № 273 - ФЗ]
5. О Федеральной целевой программе развития образования на 2006 - 2010 годы [Постановление Правительства РФ: принят Гос. Думой 23 дек. 2005 г. № 803]
6. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы [Постановление Правительства Российской Федерации: 15 апреля 2014 г. № 295]
7. Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования [Приказ Минобрнауки РФ: 12 сент. 2013 г. № 1061]
8. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры» (с изменениями и дополнениями) [Приказ Министерства науки и образования Российской Федерации: 29 июня 2015 г. № 636]
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.05 «Дирижирование» (программа бакалавриата) [Приказ Минобрнауки РФ: 14 июля 2017 г. № 660]
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.02 «Музыкально-

инструментальное искусство» (программа бакалавриата) [Приказ Минобрнауки РФ: 01 авг. 2017 г. № 730]

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 53.04.01 «Музыкально-инструментальное искусство», квалификация (степень) «магистр» [Приказ Минобрнауки РФ: 23 авг. 2017 г. № 815]

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 53.04.04 «Дирижирование», квалификация (степень) «магистр» [Приказ Минобрнауки РФ: 23 авг. 2017 г. № 817]

13. Положение о практической подготовке [Приказ Минобрнауки РФ и Мин. просвещения РФ: 05 авг. 2020 г. № 885/390]

14. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры [Приказ Минобрнауки РФ: 06 апр. 2021 г. № 24]

15. Абдуллин, Э.Б. Методологический анализ как метаметод педагогики музыкального образования / Абдуллин Э.Б. // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. - № 2. – С.13 – 17.

16. Абдуллин, Э.Б. Методика музыкального образования: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Музыкальное образование» / Э. Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Изд. – во Музыка. - 2006. – 334 С.

17. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Музыкальное образование» / Э. Б. Абдуллин и др.; под ред. Э. Б. Абдуллина. - 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд – во Академия. - 2006. – 264 с.

18. Аврамкова, И.С. Понятие компетенция в современной теории и практике преподавания музыки / И.С. Аврамкова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. - 2010. - № 136. - С. 144 – 153

19. Адольф, В.А., Инновационная деятельность в образовании / В.А.

Адольф // Высшее образование в России. -2010. - № 1. - С. 81–87.

20. Азаров, Ю.П. Тайны педагогического мастерства: Учеб. пособие: Учеб- метод. пособие / Ю.П. Азаров. - М.: Изд-во Моск. психол-соц. ин-та. - Воронеж: МОДЭК, 2004 (ФГУП ИПФ Воронеж). - 2004. – 430с.

21. Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования: практическое пособие / В. И. Блинов и др: под общ. ред. А. Н. Лейбовича. – М.: Федеральный ин-т развития образования. - 2016. - 255 с.

22. Алексеев, А.Д. Интерпретация музыкальных произведений (на основе анализа искусства выдающихся пианистов XX века): учеб. пособие по курсу «История фортепиан. искусства» для студентов муз. вузов: Спец. 17.00.02 «Музыковедение» /А.Д. Алексеев. – М.: Гос. муз-пед. ин-т им. Гнесиных. - 1984. - 92 С.

23. Алексеева, Л.П. Методика профессионального обучения: краткий курс лекций для студентов учреждений среднего и высшего профессионального обучения / Л.П. Алексеева. - Челябинск: Изд-во Цицеро. - 2013. - 139 С.

24. Аминов, Т.М. Методологические и теоретические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования /Т.М. Аминов // Образование и наука. – 2009. - № 8 (65). – С.31 – 44

25. Аминов, Т.М. Становление и развитие системы профессионального образования в Башкирии: начало XVII века - до 1917 года: автореф. дис. ... доктора педагогических наук:13. 00. 01 / Тахир Мажитович Аминов. – Уфа: 2006. - 48 С.

26. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания: монография. - 3-е изд. / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во Питер: - 2010. - 282 с

27. Андреев, А.А. Знания или компетенции? /А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. - № 2. - С. 3 - 11

28. Андреев, А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность /А.Л. Андреев // Высшее образование в России. - 2014. - № 3. - С. 30-40.

29. Андриенко, А.С. Компетентностный подход в системе высшего

образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография / А. С. Андриенко. – Чебоксары: Изд. – во ИД «Среда». - 2018. – 92 С.

30. Анисимов, М.В. Исполнительская техника музыканта - духовика: к определению понятия /М.В. Анисимов // Вестник Моск. гос. у-та культуры и искусств. – 2014. - № 5 (61). – С.167 - 171

31. Анисимов, М.В. Исполнительское мастерство как проблема теории и практики искусства игры на духовых инструментах: дис...канд. искусствоведения: 17.00.02 / М.В. Анисимов. - [Место защиты: Рост. гос. консерватория им. С.В. Рахманинова]. - Ростов-на-Дону: - 2016. – 175 с.

32. Анохин, П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П.К. Анохин / АН СССР. Отд-ние физиологии. – М.:1971. – 61 С.

33. Ануфриева, Н.И. Феномен народной художественной культуры в профессиональной подготовке современного музыканта: автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.02 / Наталья Ивановна Ануфриева. - СПб: - 2012. - 61с.

34. Апатский, В.Н. Факторы тембра и динамики фагота: автореф. дис. кандидата искусствоведения: 17 00 00 /Апатский Владимир Николаевич. - Киев: 1971. - 28 с.

35. Апкарова, Е.Б. Система высшего образования во Франции и пути её реформирования в рамках Болонского процесса / Е.Б. Апкарова // Проблемы современного образования. – 2011. - № 4. - С. 60 – 66

36. Априамов, В.М. Совершенствование начальной подготовки исполнителей на духовых музыкальных инструментах: на примере учебного процесса в классе кларнета: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Владимир Михайлович Априамов. - Краснодар: 2012. - 26 с.

37. Аракелова, А.О. К вопросу об истоках профессионального музыкального образования в России /А.О. Аракелова // Вестник Челябинской гос. академ. культуры и искусств. – 2012. - № 1(29). - С. 102 – 109

38. Аракелова, А.О. Отечественное образование в области музыкального искусства: исторический опыт, проблемы и пути развития: дис. ... доктора

искусствоведения: 17.00.02 /А.О Аракелова. - [Место защиты: Магнитог. гос. консерватория им. М.И. Глинки]. – Магнитогорск: 2012. – 589 с.

39. Арановская, И.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущих педагогов-музыкантов в вузе / И.В. Арановская, Г.Г. Сибирякова, Г.Б. Двойнина // История педагогики и естествознания. - 2019. - № 3. – С.14- 17

40. Арутюнов, В.Д. О воспитании оркестрового музыканта в региональной системе профессионального образования / В.Д. Арутюнов // Культурная жизнь юга России. – 2008. - № 2 (27). – С.139 -141

41. Афанасьев, В.Г Системность и общество: монография. Изд. 2-е. / В.Г. Афанасьев. - М.: Изд- во URSS: ЛЕНАНД. - 2018. – 367с.

42. Афанасьев, В.Г. Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии / В.Г. Афанасьев // Советская педагогика. -1968. - № 1. – С. 44 - 48

43. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Метод. основы: монография / Ю. К. Бабанский. – М.: Изд-во Просвещение. - 1982. - 192 с.

44. Бадмаев, Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения: монография / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Изд-во Владос. - 1998. - 269 С.

45. Бажанова, Р.К. Феномен артистизма: автореф. дис. ... кандидата философских наук: 24.00.01 /Римма Кашифовна Бажанова. - Казань: 2003. - 17

46. Базилов, А.С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 /Александр Сергеевич Базилов. – М.: 2003. - 52

47. Базилова, А.А. Аутопсихологическая компетентность как компонент учебно-воспитательного процесса в музыкальных учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 /Анна Александровна Базилова. – М.: 2002. - 26 с.

48. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: Науч.-

метод. сборник. – М.: 2002. – С. 22-46.

49. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. - № 11. – С.3 -13

50. Байденко, В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2007. - № 5. – С. 4-9

51. Байденко, В.И. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском.../ В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва // Высшее образование в России. – 2017. - № 10. – С. 94 – 108

52. Байденко, В.И. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма / В.И. Байденко, Н.А. Селезнёва // Высшее образование в России – 2017, № 12. - С. С. 120-132. - Продолж. Начало: № 10.

53. Бакланова, Н.К. Психологические основы профессионального мастерства: Лекция по курсу «Психология» для студентов худож. специализаций ин-в культуры / Н.К. Бакланова. – М.: МГИК. - 1991. - 53

54. Бакланова, Н.К. Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля: дис... доктора пед. наук: 13.00.05. / Н.К. Бакланова. - [Место защиты: Моск. гос. ин-т культуры]. – М.: 1997. - 548 С.

55. Бакланова, Н.К. Профессиональное мастерство специалиста культуры: Учеб. пособие для аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, преподавателей, студентов / Н.К. Бакланова. - М.: МГУКИ. – 2003. – 223 с.

56. Балагур, Д.А. Формирование исполнительских умений учащихся в процессе обучения игре на трубе: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 /Дмитрий Александрович Балагур. - Москва, 2016. - 24 С.

57. Баранцев, А. П. Обучение игре на духовых инструментах в России конца XVIII - начала XX веков: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. / Анатолий Павлович Баранцев. - Ленинград: 1974. - 18 С.

58. Баренбойм, Л. А. Фортепианная педагогика. / Л.А. Баренбойм. – М.:

Классика-XXI, 2007. - 190 с.

59. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: монография / Л.А. Баренбойм. - Ленинград: Изд-во Музыка. Ленингр. отд-ние. - 1974. - 335 с.

60. Барсова, И.А. Книга об оркестре [Текст] / И.А. Барсова. - Москва: Изд-во Музыка. - 1969. - 231 с.

61. Беговатова, М.А. Современное исполнительство на саксофоне в аспекте расширения звуковых возможностей инструмента: автореф. дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Мария Андреевна Беговатова. - Казань: - 2012. - 26 с.

62. Белан, Е.А. Феномен сценического волнения и совладание с ним в ситуации музыкального исполнительства: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Елена Альбертовна Белан. – Краснодар: 2006. - 26 с.

63. Беленов, Л.Д. Партия валторны в контексте эволюции симфонической партитуры XVIII - XX веков: дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02. / Л.Д. Беленов [Место защиты: Моск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского]. – М. - 2005. - 384 с.

64. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике: проблемы и перспективы / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко // Образование и наука: Известия УРО РАО. – 2003. - № 1 (19). - С. 119 -136

65. Беляева, Л.А. Методологический статус компетентностного подхода / Л.А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов. – 2012. - выпуск 7. - Екатеринбург: Из-во Уральский гос. пед. ун-т. - С. 109 - 116

66. Березин, В.В. О методике работы с классическим квинтетом духовых инструментов в вузе / В.В. Березин // Музыкальное искусство и образование. - 2021. - Т. 9. № 1. - С. 136-150

67. Березин, В.В. Московская школа духовых инструментов в контексте европейских традиций / В.В. Березин // Музыка и время. – 2016. - № 9. –

С.3 -10

68. Березин, В.В. Некоторые особенности работы с ансамблем духовых инструментов /В.В. Березин // Научный вестник Московской консерватории. – 2012. – том 3. – вып. 4. – Москва: - с.160 -175

69. Березин, В.В. Духовые инструменты в музыкальной культуре классицизма: дис. ... доктора искусствоведения: 17. 00. 02. / В.В. Березин [Место защиты: Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского]. – Москва: Изд-во ИОСО РАО. - 2000. -388с

70. Березин, В.В. Духовые инструменты в пространстве музыкальной критики и отечественного музыковедения / В.В. Березин // Музыка и время. - 2021. - № 3. – Научтехлитиздат. – Москва: С. 37 - 42

71. Березин, В.В. История исполнительства на духовых инструментах в отечественном музыкознании / В.В. Березин //Оркестр -2006. - № 4. –

С. 6 - 12

72. Березин, В.В. Некоторые проблемы исполнительства в классическом духовом квинтете (флейта, гобой, валторна, кларнет, фагот) / В.В. Березин // Вопросы музыкальной педагогики. – 1991. - Вып. 10. – Москва: Музыка. - С. 146-167

73. Берлизов, Д.А. Традиции профессиональной подготовки музыканта - исполнителя в классах камерного ансамбля московской консерватории: автореф. дис... кандидата искусствоведения: 17.00. 02./Дмитрий Андреевич Берлизов. – М.: 2012. – 24 с.

74. Берлянчик, М.М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача: дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02;13.00.02 /М.М. Берлянчик. - [Место защиты: Моск. гос. консерватория имени П.И. Чайковского]. — М.: - 1995. – 431с

75. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Эйдос. – 2005. - № 4. - С.12

76. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности: монография / Н.А. Бернштейн. - Акад. мед. наук СССР. – М.: Изд-во

Медицина. - 1966. - 349 С.

77. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем - критический обзор /Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов. – М.: Изд-во Прогресс. -1969. - 520с. - С.23 – 82

78. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект: монография / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Педагогика. - 1988. - 160 С.

79. Благодатов, Г.И. История симфонического оркестра / Г.И. Благодатов / Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. - Ленинград: Музыка. - [Ленингр. отд-ние], 1969. - 312

80. Благодатов, Г.И. Кларнет [Текст] / Г.И. Благодатов. – Москва: Музыка. - 1965. - 59 С.
<https://search.rsl.ru/ru/record/01005972130?ysclid=m7xjhlmlp7476535877>

81. Блажевич, В.М. Ежедневные коллективные упражнения для духового оркестра / В.М. Блажевич. — М.: Высш. училище воен. Дирижеров. - 1948. — 24 с.

82. Блажевич, В. М. Ежедневные коллективные упражнения: Для духового оркестра / В.М. Блажевич. – М.: Изд-во. Музыка. - 1991. - 231 с.

83. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход / И.В. Блауберг. – М.: Из-во Эдиториал. - 1997. - 448 С.

84. Блинов, В.И. Квалиметрический подход в образовании / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е.Ю. Есенина, А.А. Факторович // Образование и наука. - Екатеринбург: 2012. - № 10 (99). – С.46 -67

85. Блох, О.А. Преодоление стресса публичных выступлений у музыкантов - исполнителей / О.А. Блох // Вестник Моск. гос. ун-та культуры. – 2013. - № 5 (55). - С.185-190

86. Боброва, Т. А. Современная система высшего образования Российской Федерации: основные проблемы и пути их решения / Т. А. Боброва. // Молодой ученый. — 2018. — № 45 (231). — С. 127-130.

87. Богданов, А.А. Тектология: Всеобщая организационная наука: монография /А.А. Богданов. – М.: Изд-во Финансы. - 2003. - 496 с.

88. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. - 2-е изд. – М.: Изд-во Per Se, 2006. - 511 с
89. Божко, Е.М. Компетентностный подход в России и за рубежом / Е.М. Божко, А.О. Ильнер // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. - т.7, № 1. – М: С. 26 – 35
90. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003, № 10. – С. 8 - 14
91. Большая советская энциклопедия: 3-е издание. В 30-ти томах. — М.: Изд-во Советская энциклопедия. - 1969-1978.
92. Большой бухгалтерский словарь: 10 000 терминов / Авт. и сост.: М.Ю. Агафонова и др.; Под ред. А.Н. Азрилияна. – М.: Ин-т новой экономики. - 1999. - 569 с.
93. Большой словарь иностранных слов (Сост. А.Ю. Москвин). – М.: Изд-во Центрполиграф. - 2003. - 815 с.
94. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. – М.: Изд. дом славянской кн. - 2008. – 959 С.
95. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. - СПб: Изд-во Норинт; М.: Изд-во Рипол классик. - 2008. – 1534 с.
96. Бондарева, В.Б. Аутопсихологическая компетентность как психологическая детерминанта карьерной успешности государственных служащих: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Виктория Борисовна Бондарева. - Ростов-на-Дону. - 2007. - 23 с.
97. Бонфельд, М.Ш. Введение в музыкознание: Учеб. пособие для студентов вузов / М.Ш. Бонфельд. - Москва: Изд-во ВЛАДОС. - 2001. - 219с.
98. Бочкарев, Л.Л. Психология музыкальной деятельности: монография / Л.Л. Бочкарев. – М.: Изд-во ИПРАН. - 1997. – 350с.
99. Брызгалов, М. А. Оркестровое дело в России / М.А. Брызгалов // Российская газета. – Неделя. – Федеральный выпуск. - № 251 (8602).
100. Буаттура, Н.Э. Артистизм как одна из форм бытия в исполнительском пространстве музыкального фольклора / Н.Э. Буаттура // Вестник МГУКИ. - 2011.

- № 2 (40). - С. 93 -96

101. Буаттура, Н.Э. Формирование артистизма музыканта-инструменталиста в процессе вузовской подготовки: на материале алжирской традиционной музыки: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Н.Э. Буаттура. - [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – М.: 2013. - 196с

102. Булатова, О.Р. Развитие самоконтроля исполнительской деятельности студентов в классах камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Ольга Рафаэлевна Булатова. – Краснодар: 2010. - 22 с.

103. Бурдиян, Л.И. Высшее музыкальное образование: проблемы и перспективы приобщения к Болонскому процессу / Л.И. Бурдиян // Педагогика и психология образования. – 2018. - № 1. - С. 71 -83

104. Буров, Ю.Б. Сценическое волнение музыканта-исполнителя в контексте современных теорий личности / Ю.Б. Буров, А.Ю. Лаптева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2020. - № 2 (26). - С.41- 44

105. Бучнев, А.А. Особенности использования технических средств в обучении и игре на духовых инструментах: автореф. дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02. / Александр Алексеевич Бучнев. - Москва: 2002. – 28 С.

106. Буяновский, В.М. Валторна / В.М. Буяновский. – Изд-во Музыка. – М.: 1971. – 69 С.

107. Буяновский, В.М. О советской школе игры на валторне /В.М. Буяновский. - / Исполнительство на духовых инструментах и вопросы музыкальной педагогики (сб. трудов). - Гос.муз. - пед. ин-т им. Гнесиных. - 1979, вып. 45. – М.: 222 С. - С. 131 – 148

108. Быков, А.К. Компетентностно-ориентированная технология обучения будущих специалистов по социально-педагогической деятельности в вузах / А.К. Быков. - //ЦИТИСЭ. - Педагогические науки. - 2022. - № 3 (33) - С.43-50

109. Быкова, Р.А. Развитие компетентного подхода в процесс профессиональной подготовки в высшей школе / Р.А. Быкова // Вестник СПб. у-та МВД России. – 2016. - № 4(72). - С.158-163

110. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Юлия Владимировна Варданян. – М.: 1999. - 38с.

111. Вартанов, С.Я. Концепция интерпретации сочинения в системе фортепианной культур: автореф. дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.09 / Сергей Яковлевич Вартанов. – Саратов: - 2013. - 64 с.

112. Васильева, Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Нелля Владимировна Васильева. - Магнитогорск: - 2007-22 с.

113. Васкевич, Т.В. К вопросу о профессиональном образовании и профессиональной подготовке / Т.В. Васкевич. - // Образовательные технологии. – М.: Изд. дом «Народное образование». - 2018. - № 4. - С.43 – 51.

114. Васькевич, В.С. Условия достижения художественного результата в работе с детско-юношеским оркестровым коллективом: автореф. дис. ... кандидата искусствоведения: 17.00.02 / Виктор Станиславович Васькевич. - Магнитогорск: 1999. - 25 с.

115. Вейдт, В. П. Проблемы современной педагогической терминологии / В.П. Вейдт // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2020. — № 4 (8) / декабрь. — С. 4-14. — <https://koirojournal.ru/realises/g2020/23dec2020/kvo401>

116. Вилькеев, Д.В. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении: (Дидакт. пособие) / Д.В. Вилькеев. - Казань: - 1974. - 67 с.

117. Вицинский, А.В. Процесс работы пианиста-исполнителя над музыкальным произведением: психологический анализ: (научно-методическое издание) / А.В. Вицинский. – М.: Изд-во Классика-XXI. - 2008. – 96

118. Волк, П.Л. Феномен государственной системы музыкального образования в контексте культурной политики России советского периода: автореф. дис. ... кандидата культурологии: 24.00.02. - / Павел Владимирович Волк. – Кемерово: 2000. - 21 С.

119. Волков, В.К. Школа оркестрового исполнительства: Ч. 1. Система упражнений по оркестрово-ансамблевой подготовке: Практик. учебник для оркестров Вооруж. Сил СССР / В.К. Волков. – М.: - 1975. - 358 С.

120. Волков, В.К. Школа оркестрового исполнительства: Практик. учебник для оркестров Вооруж. Сил СССР: Ч.1 Система упражнений по оркестрово-ансамблевой подготовке / В. Волков, Б. Диев, И. Лысенко. – М.: Изд-во. - 1975. – 60 с.

121. Волков, Н.В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах: монография / Н.В. Волков. – М.: Изд-во Академический Проект: Альма Матер. - 2008. – 398 с.

122. Волков, Н.В. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах: методическое пособие для детских музыкальных школ, детских школ искусств, средних специальных музыкальных школ / Н.В. Волков. — М.: Научно-методический центр по художественному образованию. - 2002. - 80 с.

123. Волков, Н.В. Средства выразительности звука при игре на трубе и факторы, влияющие на их качество / Н.В. Волков. - / Вопросы теории и практики музыкальной педагогики. – Минск: 1984. – 96 с.

124. Гаккель, Л.Е. Фортепианная музыка XX века: Очерки / Л. Гаккель. - 2-е изд. - Ленинград: Изд-во Сов. композитор: Ленингр. отд-ние. - 1990. – 286 с.

125. Гальберштам, А.М. Взаимосвязь профессиональной рефлексии и эффективности музыкально-исполнительской деятельности студентов: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / А.М. Гильберштам. – [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва: 2001. - 133 с.

126. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. - / Исследования мышления в современной психологии - М.: Наука, 1966. - С.256 - 276

127. Гарипова, Г.А. Формирование артистизма личности будущего учителя: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. - / Гузель Анатольевна Гарипова. – Казань: 2002. - 22 с.

128. Гвоздев, А.В. Многокомпонентная система исполнительской техники как основа интерпретаторского творчества скрипача: автореф. дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02 / Алексей Владимирович Гвоздев. – Новосибирск: 2015. - 40 с.

129. Гержев, В.Н. Методика обучения игре на духовых инструментах: учеб. пособие / В.Н. Гержев. - СПб.: Изд-во Лань. Планета музыки. - 2015. – 125 с.

130. Гилёв, А.Г. Духовая музыка России начала XX1 века: состояние и перспективы / А. Гилёв // Оркестр. – 2010. - № 1-2 (18-19). – С. 25-26

131. Гильбурд, Г.И. Исполнительское искусство - сфера проявления художественной идеи: Монография / Г.И. Гильбурд. - Томск: Изд-во Том. ун-та. - 1984. - 197 с.

132. Гильмеева, Р.Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в системе последиplomного образования: автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01/ Римма Хамидовна Гильмеева. – Казань: 1999. - 45 С.

133. Гинзбург, Г.Р. Статьи, воспоминания, материалы: изд. 2-е, расшир. и доп. / Г.Р. Гинзбург. – М.: Изд-во Музыка. - 2015. - 423 с.

134. Глуханюк, Н.С. Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога / Н.С. Глуханюк // Образование и наука: - 1999. - № 1 (1). - С.175

135. Голуб, Г. Б. Профессиональные компетенции выпускника высшей школы: проблемы внешней оценки: Монография / Г.Б. Голуб, И.С. Фишман. - Самара: Изд-во ПГСГА. - 2010. - 219 с.

136. Гольденвейзер, А.Б. Итоги Второго Всесоюзного конкурса музыкантов-исполнителей / А.Б. Гольденвейзер. - // Советская музыка. - 1935, № 4. - С.64 -66

137. Гоноболин, Ф.Н. Мастер производственного обучения как педагог:

Монография / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Изд -во Высш. Школа. - 1965. – 100с.

138. Гончарова, Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов Сев. Кав. ГТУ: серия «Гуманитарные науки». – Ставрополь: - 2007. - № 5

139. Гребнёв, Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой) /Л.С. Гребнёв // Высшее образование в России. - 2018. - № 1(219). - С. 5-18

140. Григорьев, А.Ф. История музыкального образования: Учеб. пос. / А.Ф. Григорьев. - Ставрополь: Из-во Ставролит. - 2015. – 164 с.

141. Григорьев В.Ю. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя / В.Ю. Григорьев // Вопросы музыкальной педагогики: сб. статей. – М.: Музыка. - 1986. - вып. 7. - С. 65-80

142. Гриценко, Ю.И. Некоторые закономерности звукоизвлечения на валторне: Дис. ... канд. искусствоведения: 17. 00. 02. /Ю.И. Гриценко. – [Место защиты: Ленингр. гос. консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова]. -Ленинград: 1980. -166с.

143. Грудзинский, А.О. Компетентностный подход как основа функционального высшего образования США и Германии: опыт для России

/ А.О. Грудзинский, О.А. Палеева // Вестник нижегородского ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2014. - № 2-1. - С.25-34

144. Гуренко, Е.Г. Исполнительское искусство: методологические проблемы: Учеб. пособие / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск: Из-во НГК. - 1985. – 86 с.

145. Гуренко, Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (Филос. анализ): монография / Е. Г. Гуренко. - Новосибирск: Из-во Наука: Сиб. отд-ние. - 1982. - 256 с.

146. Гусева, А.С. Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих: автореф. дис. ... доктора психологических наук: 19.00.13. / Анастасия Степановна Гусева. – М.: 1997. - 45 с.

147. Гутор, В.П. В ожидании реформы: Мысли о задачах музыкального

образования / В.П. Гутор. - Санкт-Петербург: типо-лит. Месника и Римана. - 1891. - 56 с.

148. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения: монография / В.В. Давыдов. – М.: Из-во ОПЦ "ИНТОР". - 1996. – 541 с.

149. Давыдов, Н.А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: диссер ... доктора искусствоведения: 17.00.02 / Н.А. Давыдов. - [Место защиты: Киев. гос. консерватория им. П.И. Чайковского]. - Киев 1990. - 415 с.

150. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. - / В.И. Даль. – М.: Олма-Пресс: Крас. Пролетарий. - 2004. - 700 с.

151. Данилов, М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. / М.А. Данилов. - М.:1971. - 36 с.

152. Дегтерёва, К.С. Профессиональная компетентность педагога-музыканта в XXI веке / К.С. Дегтерёва // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – Тольятти: 2019, т.8, № 1(26). - С.271 -276.

153. Делий, П.Ю. Зарождение и эволюция системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах в дореволюционной России / П.Ю. Делий // Искусство и образование – 2024. - № 3 (149). – С. 111-119.

154. Делий, П.Ю. Системно-компетентностный подход - инновационная концепция построения программ профессиональной подготовки специалистов / П.Ю. Делий // Мир науки, культуры, образования. – 2024. - № 6 (109). - С. 173-175.

155. Делий, П.Ю. Четырёхмерная модель исполнительской компетентности музыканта-духовика: структура и иерархия / П.Ю. Делий // Музыковедение. – 2024. - № 3. - С. 3-8

156. Делий, П.Ю. Четырёхмерная модель исполнительской компетентности музыканта-духовика: артистический сегмент /П.Ю. Делий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2024. - № 2 (67). - С. 196-206.

157. Делий, П.Ю. Субъект-объектный анализ исполнительского процесса как методологическое основание компетентностной модели специалиста в сфере духового музыкально-инструментального искусства / П.Ю. Делий // Образование и культурное пространство. – 2024. - № 2. - С. 29-36.

158. Делий, П.Ю. Генезис и эволюция отечественной системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах: теоретические аспекты историко-педагогического исследования / П.Ю. Делий. - // Педагогический научный журнал. – 2024, Т. 7, № 1. - С. 140-145.

159. Делий, П.Ю. Компетентностная модель специалиста в области исполнительства на оркестровых духовых инструментах / П.Ю. Делий // Мир науки, культуры, образования – 2023. - № 1 (98). - С. 151-153.

160. Делий, П.Ю. Генезис и эволюция отечественной системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах: Часть 1. От истоков до реформ Петра I / П.Ю. Делий. - // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023, № 3. - С. 234-241.

161. Делий, П.Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта-духовика: операционно-технический сегмент / П.Ю.Делий // Bulletin of the International Centre of Art and Education – 2023. - № 3. - С. 291-296.

162. Делий, П.Ю. Профессиональная подготовка оркестровых духовиков в контексте идеи программ «профессионалитета» / П.Ю. Делий // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - Москва: МГИК. – 2022. - № 1 (105) - С. 119-128.

163. Делий, П.Ю. Отечественная система профессиональной подготовки духовиков в контексте компетентностно-ориентированной парадигмы образования / П.Ю. Делий // Культура и образование – 2021. - № 1 (40). - С.133 - 143.

164. Делий, П.Ю. Профессиональная подготовка исполнителей на духовных инструментах: системный подход / П.Ю. Делий // Культура и образование – 2021. - № 2 (41). - С. 132-143.

165. Делий, П.Ю. Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства / П.Ю. Делий // Мир науки, культуры, образования – 2021, № 3 (88). - С. 285-287.

166. Делий, П.Ю. Формирование исполнительского аппарата валторниста в процессе профессиональной подготовки: Дис... кандидата педагогических наук: 13.00.08. / П.Ю. Делий. – [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – М.: 2003. – 166 с.

167. Дементьев, Д.В. Взаимосвязь образовательных и профессиональных стандартов / Д.В. Дементьев // Учёт. Анализ. Аудит. – 2018. - т.5, № 3. - С.-120 - 127

168. Демченко, С.А. Основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» за рубежом и их содержательное наполнение / С.А. Демченко // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2011. - № 13 (115). - С.243 – 246

169. Деркач, А. А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях: Монография / А.А. Деркач. - М.: Изд-во РАГС. - 2003. - 152 с.

170. Деркач, А.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А.А. Деркач, Л.А. Степнова — М.: Изд-во РАГС. - 2003. — 550 с.;

171. Диденко, Ю.В. Формирование исполнительских компетенций у студентов-пианистов вузов на базе национальных традиций отечественной фортепианной школы: дис. ... канд. педагогических наук: 5.8.2. / Ю.В. Диденко [Место защиты: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический ун-т им. А.И. Герцена»] - СПб.: 2024. - 170 С.

172. Диев, Б.М. Школа оркестрового исполнительства на духовых инструментах. - М.: Изд-во ВДФ. - 1975

173. Диков, Б.А. Методика обучения игре на духовых инструментах / Б.М. Диков. – М.: Из-во Музгиз. -1962. - 116с.

174. Диков, Б.А. Методика обучения игре на кларнете: Учеб. пособие /

Б.М. Диков - М.: Из-во Музыка. - 1983. - 192 с.

175. Докшицер, Т.А. Из записной книжки трубача / Т.А. Докшицер – М.: 1995. - 108 с.

176. Докшицер, Т.А. Трубач на коне / Т.А. Докшицер. – М.: Из-во Композитор. - 2008. - 232 с.

177. Докшицер, Т.А. Штрихи на трубе [Звукозапись]: автор текста и исполнитель Т. Докшицер / Т.А. Докшицер. – М.: Из-во Мелодия. - 2010

178. Докшицер, Т.А. Штрихи трубача: вып. 4 / Т.А. Докшицер // Методика обучения игре на духовых инструментах. - М.: Из-во Музыка. – 1976. – С. 48 – 70

179. Должиков, Ю.Н. Техника дыхания флейтиста / Ю.Н. Должиков // Вопросы музыкальной педагогики. - М.: 1983. - вып. 4. – С. 6-18

180. Друкер, П.Ф. Практика менеджмента: (перевод с английского) / П.Ф. Друкер. – М.: Из-во Вильямс. - 2007. - 397 с.

181. Дудаков, С.М. О методических аспектах разработки примерных образовательных программ высшего образования / С.М. Дудаков, И.В. Захарова, А.В. Язенин, И.С. Солдатенко // Образовательные технологии и общество. - Казань: 2015. - т.18, № 3. - С. 330-354

182. Дятлов, Д.А. Исполнительская интерпретация фортепианной музыки: теория и практика: Автореф. дис. ... доктора искусствоведения / Дмитрий Алексеевич Дятлов. - Ростов-на-Дону: - 2015. - 34 С.

183. Ергиев, И.Д. Алгоритм воспитания артистизма исполнителя-инструменталиста / И. Д. Ергиев // Вестник Челябинской гос. академии культуры и искусств. – 2014. – № 2(38). – С. 85-91.

184. Еремин, Н.С. Духовые оркестры в повседневной жизни населения Курского края с конца XVIII до 60-х годов XX века: диссертация ... кандидата исторических наук / Н.С. Ерёмин [Место защиты] – Курск: - 2020. - 235 с.

185. Ерёмин, Н.С. Оркестры духовых музыкальных инструментов в истории России / Н.С. Ерёмин // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. - № 4 (40). – С.17 - 30

186. Ерёмкин, Г.З Методика первоначального обучения на фаготе /

Г.З. Ерёмкин. – М.: Из-во Музгиз. - 1963. – 84 с.

187. Ермоленко, А.Л. Эволюция инструментовки в отечественной духовой музыке до 70-х годов XIX века: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / А.Л. Ермоленко [Место защиты] – М.: - 2000. - 24 с.

188. Ефремичева, Н.В. История и методология компетентностного подхода в условиях многоуровневого профессионального образования /Н.В. Ефремичева. - Орел: - Изд-во ГОУ ВПО «ОГУ». - 2011. – 130 с.

189. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник для студентов высших учебных заведений по специальности «Социально-культурная деятельность» / А.Д. Жарков: - М.: Изд. дом МГУКИ. - 2007. - 479 с.

190. Жидков, А. И. Воспитательный аспект работы с детским творческим коллективом: (из опыта работы с детским духовым оркестром) / А. И. Жидков // Культура - искусство – образование. - XXXVIII научно-практическая конференция научно-педагогических работников. – Челябинск: - Из-во ФГБОУВО «Челябинский гос. ин-т культуры». - 2017. - С. 286-287.

191. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Из-во Академия. - 2008. - 188 с.

192. Засеева, Л.Т. Компетентностный подход в философии образования: автореф. дис. ... канд. философских наук: 09.00.08 / Засеева Лилия Таймуразовна. — Ростов-на-Дону. - 2011. — 24 с.

193. Захарова, И.В. Сравнительный анализ образовательных стандартов ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++ по направлениям подготовки «Прикладная математика и информатика» / И.В. Захарова, С.М. Дудаков // Образовательные технологии и общество. – 2019. - том 22, № 4. - С.96 – 105,

194. Зачёсова, Е. Ручка от сундука. Компетентностный подход в образовании / Е. Зачёсова // Учительская газета. - 2010. – 26 января.

195. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Зеер Э.Ф. // Образование и наука. Известия УРО РАО. – 2004. - № 3 (27). - С. 42-52

196. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та. - 1999. – 245 С.

197. Зеленкова, Е.В. Компетентностный подход в высшем музыкально-профессиональном образовании / Е.В. Зеленкова // Высшее образование в России. – 2010. - № 11. – С. 149-154

198. Зенкин, К.В. Что необходимо изменить для дальнейшего развития русской музыкальной культуры? / К.В. Зенкин // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2013. - № 3 (3). - С.7 – 12

199. Зимняя, И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность / И.А. Зимняя // Социальная работа. — 1992. — Вып. 2].

200. Зимняя, И.А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация /И.А. Зимняя // Акмеология. – 2010. - № 2(34). - С.47 – 51

201. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. - № 5. – С. 34-42

202. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. - № 8. - С. 20-26.

203. Зимняя, И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке: Монография. – М.: Моск. ин-т стали и сплавов. - 2008. – 139 С.

204. Иванов, В.Д. Библиографический указатель литературы по теории и практике исполнительства на духовых и ударных инструментах / В.Д. Иванов. - М.: МГУКИ. - 2014. – 140 с.

205. Иванов, В. Д. Словарь музыканта-духовика / В.Д. Иванов. – М.: Из-во Музыка. - 2007. – 127с.

206. Иванова, В.В. Структура и содержание исполнительской культуры музыканта / В.В. Иванова // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусств. - 2011.

- № 2 (40)

207. Иванова, М.А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика / М.А. Иванова // Высшее образование в России. – 2018. - Т. 27, № 3. - С. 48-57.

208. Иванов-Радкевич, Н. Школа коллективной игры для духовых оркестров художественной самодеятельности. / Н. Иванов-Радкевич, В. Бухаров, Г. Лысань, Л. Мальтер. – М.: Изд-во Музыка. - 1969-1970. — 259 с.

209. Ивахненко, А.А. Развитие исполнительской культуры педагога-музыканта как путь защиты от профессиональной деградации / А.А. Ивахненко // Теория и практика общественного развития. – Краснодар: 2015. - № 19. – С. 233 – 235

210. Ивонина, Л. Ф. Эстрадное волнение музыканта. Двадцать четыре методических эссе / Л.Ф Ивонина. - Екатеринбург: - Изд-во ООО Универсальная Типография «Альфа Принт». - 2019. - 230 с.

211. Игумнова, З. Духовые оркестры могут недосчитаться музыкантов / З. Игумнова // Известия. - 2017. – 26 июля

212. Ильенков, Э. В. Дидактика и диалектика / Э. В. Ильенков // *Alma mater*. – 2005. - № 1. - С.32-36;

213. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс): Монография / В.С. Ильин. - М.: -1984. – 144 с.

214. Ильина, Т.А. Структурно - системный подход к организации обучения. Вып. 1, 2, 3 / Т.А. Ильина. - М.: Изд-во Знание. - 1972 - 1973. - 383 с.

215. Имханицкий, М.И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании. Изд. 2-е, испр. и доп.: Монография / М.И. Имханицкий. - М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных. - 2018. - 232 с.

216. Имханицкий, М.И. История исполнительства на русских народных инструментах. Учеб пособие. Изд. 2-е / М.И. Имханицкий. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных. - 2018. - 640 с.

217. Истрофилова, О.И. Инновационные процессы в образовании: учеб.пос. / О.И. Истрофилова. - Нижневартонск: - Изд-во Нижневартонский гос.

ун-т. - 2014. – 133 с.

218. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарные знания: монография / М.С. Каган. – Изд-во ЛГУ. - Л.: 1991. – 208 с.

219. Калинина, Ю.А. Проблемы реализации компетентностного подхода в профессиональном музыкальном образовании / Ю.А. Калинина. - // Вестник Томского гос. ун-та. – 2010. - № 331. - С. 174 – 176

220. Карс, А. История оркестровки / А. Карс. - М.: Из-во Музыка. - 1990. – 302 с.

221. Картавцева, М.Т. Творческое развитие детей средствами музыкального фольклора: - автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13 00 02 / М.Т. Картавцева. [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. – М.: - 2009. - 61 с.

222. Кирнарская, Д.К. Три источника и три составные части реформы российского образования: опыт музыкального искусства / Д.К. Кирнарская. - // Современное образование. – 2017. - № 4. - С.1-16

223. Киселева, Е.В. Сущность компетентностного подхода в высшем образовании / Е.В. Киселёва. - // Вестник Майкопского гос. технологического ун-та. - Майкоп: 2017. - № 2. - С. 47 – 53

224. Клименко, А.Е. Духовые инструменты в русской музыкальной культуре XVII - начала XIX века: – дис. ... канд. искусствоведения: 17 00 02 / А.Е. Клименко. -[Место защиты: Рост. гос. консерватория]. – Красноярск: - 2017. - 225 с.

225. Климов, К.А. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования: монография / К.А. Климов, Л.Л. Мешкова, В.В. Смирнов и др. – Тамбов: Изд-во Першина Р.В. - 2016. - 144с.

226. Ключкова, Г.М. Инновационные процессы в образовании: электронное учеб-метод. пособие / Г.М. Ключкова. – Тольятти: - Изд-во ТГУ. - 2015. -103с.

227. Коваленко, А.Н. - Альтгорн в духовом исполнительском искусстве: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 /Александр Николаевич Коваленко. – Магнитогорск: - 2001. - 25 с

228. Коган, Г.М. У врат мастерства: монография / Г.М. Коган. - М.: Из-во Классика-XXI. - 2004. - 133с.

229. Козьменко, О.П. Культура и музыкальное образование России на рубеже XX-XXI вв. / О.П. Козьменко, И.Н. Немыкина - // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: История России. - 2015. - С. 86 – 96

230. Колесникова, И.А. Историко-педагогическая компетентность современных исследователей образования / И.А. Колесникова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. - № 1 (10). - С. 30-40

231. Колин, В.Я. Формирование исполнительского мастерства кларнетиста на примере работы над Первой сонатой И. Брамса для кларнета и фортепиано / В.Я. Колин. - // Исследование по планированию и организации учебного процесса. – Владивосток: - 1975. – С.187 -188.

232. Коломойцев, И.Ю. Сущность и структура сценического мастерства будущих специалистов музыкально-инструментального искусства / И.Ю. Коломойцев // Отечественная и зарубежная педагогика. - М. – 2018. - № 1 (54). - С. 61 -73

233. Комаров, В.А. Артистизм как феномен музыкального искусства: на материале музыки для баяна и аккордеона: автореф. дис. ... кандидата искусствоведения: 17 00 02 / Владимир Александрович Комаров. – Саратов. - 2010. - 22 с.

234. Комурджи, Р.З. Содержание исполнительской культуры музыканта / Р.З. Комурджи. - // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов. – Из-во Грамота. - 2017. № 11(85). - С. 93-95

235. Кондрашин, К.П. Мир дирижера: Беседы с канд. психол. наук В. Ражниковым / К.П. Кондрашин. - Ленинград: - Из-во Музыка. Ленингр. отд-ние. - 1976. - 190 с.

236. Корнетов, Г.Б. Познание педагогического прошлого / Г.Б. Корнетов // Психолого-педагогический поиск. – 2018. - № 2 (46). – С. 11 - 32

237. Корноухов, М.Д. Феномен исполнительской интерпретации в

музыкально-педагогическом образовании: методологический аспект: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13 00 08 / Михаил Дмитриевич Корноухов. – М.: - 2011. - 48 С.

238. Коростелёв, А.А. Компетентностный подход: проблемы терминологии / А.А. Коростелёв, О.Н. Ярыгин. - // Вектор науки Тольятинского государственного ун-та. - Серия: педагогика, психология. – 2011. - № 2 (5). - С. 212 -220.

239. Коршунов, С.В. Системе стандартизации образования в Российской Федерации - четверть века / С.В. Коршунов // Высшее образование в России. – 2018. - т. 27, № 4. - С.48- 56

240. Корыхалова, Н.П. Интерпретация музыки / Н.П. Корыхалова. - Ленинград: Изд -во Музыка. Ленингр. отд-ние. - 1979. - 208 с.

241. Костюк, А. Г. Музыкально-эстетическая культура слушателя: автореф. дис... кандидата искусствоведения /А.Г. Костюк. - / АН УССР. Секция обществ. наук. - Киев : 1964. - 20 с

242. Краевский, В.В. Основы обучения: Дидактика и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: 2-е изд. / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - М.: Издательский центр «Академия». - 2008. -352с

243. Красовская, Е.П. Психолого-педагогические аспекты подготовки учащихся-музыкантов к управлению сценическим волнением / Е.П. Красовская // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. - № 4 (6) – С.201 - 211

244. Кривоногова, Е. Оркестр. Камо грядеши?/ Е. Кривоногова // газета «Музыкальное обозрение». - 2021. - № 10 (485)

245. Кудрина, Е.Л. Шунков, А.В. Компетентностный подход как парадигма подготовки специалистов в сфере культуры и искусства / Е.Л. Кудрина, А.В. Шунков // Профессиональное образование в России и за рубежом – 2014. - № 2 (14). – С. 69 -74

246. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А.Г. Кузнецова. - Хабаровск: Изд-во ХК

ИППК ПК. - 2001. - 152 с.

247. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения: монография / Н.В. Кузьмина. – М.: Изд –во Высшая школа. - 1990. - 90с.

248. Кузьминов, Я.И. Университеты в России: как это работает / Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. — 616 с.

249. Кумбс, Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Пер. с англ. С. Л. Володиной и др./ Ф.Г. Кумбс. – М.: Из-во Прогресс. - 1970. - 261 с.

250. Кун Т. Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. — 2-е изд. / Т. Кун. — М.: Из-во Прогресс. - 1977. — 300 с

251. Куров, Н.Л. Формирование музыкально-исполнительских умений и навыков студентов в процессе обучения игре на трубе в вузе культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.02 / Николай Львович Куров. - Моск. гос. ун-т культуры и искусств - М.: 2005. - 24 с.

252. Куров, Н.Л. Художественная интерпретация музыкального произведения - важная составляющая профессиональной компетентности музыканта – духовика / Н.Л. Куров // Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства: Сборник материалов II международной научно-практической конференции. – М.: МГИК. – 2021. - С.14 – 20

253. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / Лариса Анатольевна Лазаренко. — Ставрополь: 2008. — 187с.

254. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – 1988. - № 1. - С. 27–34

255. Лаптев, Р.Г. Искусство оркестрово-ансамблевой игры на тромбоне: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Р.Г. Лаптев. – [Место защиты: Моск.

военная консерватория]. - М.: 2005. – 257 С.

256. Лаптев, Р.Г. Методика формирования профессиональных компетенций оркестрового музыканта у исполнителя на духовых инструментах / Р.Г. Лаптев // Научно-методический бюллетень Военного ун-та МО РФ. - Изд-во Военный ун-т. – 2021. – № 1 (15). – С. 69-80.

257. Лапыгин, Ю.Н. Теория организации: учеб. пособие / Ю.Н. Лапыгин. — М.: ИНФРА-М0. - 2007. — 311 С.

258. Лашкул, М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта / М.А. Лашкул // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов: 2008. - № 10 (66). – С.243 -249

259. Левин, С.Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры: Ч 1-ая / С.Я. Левин. - Л.: Музыка, 1973. - 262 С.

260. Левин, С.Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры: Ч. 2-ая / С.Я. Левин. – Л.: Музыка, 1983. - 190 С.

261. Леднёв, В. С. Непрерывное образование: структура и содержание: монография / В.С. Леднёв. - М.: АПН СССР. - 1988. - 282 с.

262. Леднёв, В.С. Системный подход в педагогике / В.С. Леднёв // Метафизика. - Российский ун-т дружбы народов (РУДН). – 2014. - № 4(14). - С.39 – 51

263. Леонов, В.А. Теоретические основы исполнительства на фаготе (системный анализ и методология исследования компонентов исполнительского процесса): автореф. дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02. / Василий Анатольевич Леонов. - Москва, 1993. - 31 С.

264. Леонов, В.А. Основы теории исполнительства и методики обучения игре на духовых инструментах: учебное пособие для педагогов и студентов высших учебных заведений по специальности 070101 "Инструментальное исполнительство" / В.А. Леонов. – Ростов на Дону: Ростовская гос. консерватория им. С.В. Рахманинова. - 2010. – 345 с

265. Леонов, В.А. Реформа образования в России или что-то иное? // Гуманитарные и социальные науки. – 2012, № 3. – С. 2012 - 220

266. Леонов, В.А. Теория исполнительства на духовых инструментах: терминологический аспект // Южно-российский музыкальный альманах. -2016. - № 4 (25). - С.56 -60
267. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: Учеб. пособие – 2-е издание, стереотипное. – М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
268. Лернер, И.Я. Теоретические основы содержания общего среднего образования / И. Я. Лернер. – М.: Из-во Педагогика. - 1983. - 352с.
269. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер. – М.: Изд-во РОУ. - 1995. - 49 с.
270. Литвиненко, Ю.А. Роль публичных выступлений учащихся в процессе обучения музыке/ Ю.А. Литвиненко // Педагогика искусства. – М.: 2010. – № 1. – С. 55-59.
271. Литвиненко, Ю.А. Подготовка учащихся-музыкантов к публичным выступлениям: возрастной аспект / Ю.А. Литвиненко, О.П. Радынова, А.Б. Печерская // Наука и школа. – 2017, № 5. - С. 87 – 94
272. Лифановский, И.Б. «Может, в консерватории что-то подправить?» / И.Б. Лифановский // (электронный ресурс) <https://www.classicalmusicnews.ru/articles/igor-lifanovsky-musical-education>
273. Ломов, Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды / Б.Ф. Ломов, – М.: Изд-во: Институт психологии РАН. - 2006. - 622с.
274. Луговский, В.А. Психология профессиональной деятельности: учеб.-метод. пособие / В. А. Луговский, М. Н. Кох. – Краснодар: КубГАУ. - 2015. – 101 с.
275. Лукьянова, М.И. Теоретический анализ феномена готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в понятийном поле категории «профессионально-педагогическая компетентность / М.И. Лукьянова // Педагогическое обозрение. Педагогическая наука. – 2017. - № 4. – С.110 - 123
276. Мазель, Л.А. Строение музыкальных произведений: Учеб. Пособие / Л.А. Мазель. – М.: Изд-во Музыка. - 1979. – 534 с.
277. Майковская, Л. С. Артистизм учителя музыки: учеб. пособие для

студентов вузов, обучающихся по специальности 030700 (050601) «Муз. Образование» / Л.С. Майковская. М.: Изд-во Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – 2005. – 67 с.

278. Майковская, Л.С., Буаттура, Насер-Эддин Артистизм музыканта-инструменталиста: сущность и структура / Л.С. Майковская, Н.Э. Буаттура // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусств - М.: 2013. - № 2 (52). -С. 223 - 227

279. Макаров С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: автореф дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. / Сергей Викторович Макаров. — М.: 2004. — 25 с.

280. Малинковская, А.В. Интерпретационный и классификационный аспекты изучения исполнительских стилей в трудах отечественных исследователей фортепианного искусства / А.В. Малинковская // Вестник кафедры Юнеско «Музыкальное искусство и образование». – 2017. - № 3.- С.24-41

281. Малинковская, А.В. Класс основного музыкального инструмента. Искусство фортепианного интонирования: учеб. пособие / А.В. Малинковская. - М.: Владос. - 2005. - 381с.

282. Малый академический словарь: 4-е изд. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований. - М.: Полиграфресурсы. - 1999. -381 с.

283. Манжора, Б.Г. Методика обучения игре на тромбоне - Саратов: 2021

284. Мануйлов В.Н. Педагогические условия формирования исполнительских компетенций у курсантов – будущих военных дирижёров, обучающихся на медных духовых инструментах: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 5.8.2. / Владимир Николаевич Мануйлов. – Санкт-Петербург: 2023. – 24 С.

285. Маркова, А.К. Психология профессионализма: монография / А.К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание». - 1996. - 308 С.

286. Мартинсен, К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли: (Пер. с нем.). – М.: Музыка. - 1966. - 220 с.

287. Маслов, Р.А. Исполнительство на кларнете (VIII – начало XX вв.) Источниковедение. Историография: дис. ... доктора искусствоведения: 17.00.02. /

Размик Авраамович Маслов. – [Место защиты: Российская акад. музыки им. Гнесиных]. – М.: 1997. - 302 с.

288. Маслов, Р.А. К истории московской духовой исполнительской школы: Материалы к 5 главе программы для музыкальных училищ «История исполнительства на духовых инструментах» / Р.А. Маслов (Электронный ресурс)
URL:http://www.gnesin.ru/mediateka/metodicheskie_materialy/metodicheskie_posobiya/maslov_dukhovaya_shkola.

289. Маслов, Р.А. К истории московской духовой исполнительской школы: Вопросы педагогики, исполнительства и применения информационных технологий в музыкальном образовании / Р.А. Маслов // Межвузовский сборник научных статей. Сер. «Труды МГИМ им. А.Г. Шнитке». – М.: 2005. - С. 3-7

290. Матюшкин, А.М. Мышление, обучение, творчество: / А.М. Матюшкин.- Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, Изд-во НПО «Модек». – М. - Воронеж: 2003. - 720 с.

291. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение. - 1977. - 239с.

292. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории: монография. – М.: Педагогика. - 1975. – 364

293. Махова, Ю.И. Компетентность как психологическое основание моделирования систем высшего образования / Ю.И. Махова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. - М.: 2008. - С. 250-258.

294. Медушевский, В.В. Духовный анализ музыки: в двух частях: 2-е изд. – М.: Композитор. - 2016. - 630 с.

295. Мелконян М.С. Работа со сценическим волнением и страхом публичных выступлений в сфере музыкально-педагогического воспитания исполнителя эстрадной песни / М.С. Мелконян // Про ДОД. - 22. 09. 2022

296. Мельник, К. С. Формирование навыков коллективного музицирования в детских духовых оркестрах на основе мультимедийных технологий: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Мельник Константин Сергеевич. – Москва.

- 2022. - 24 с.

297. Меркулов, А.М. К вопросу о стилевой специфике отечественной пианистической школы / А.М. Меркулов // Фортепианная культура России: история и современность: сборник статей и материалов. - М.: НИЦ «Московская консерватория», 2016. -С. 112-132

298. Метлов, В.М., Диалектика и современное научное познание / В.М. Метлов // Философия и общество. Выпуск № 4(41). -2005. - С. 30-55

299. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / ред. Н.В. Кузьминой. - М.: 2002. - 207 С.

300. Мильруд, Р.П. Компетентность в языковом образовании / Р.П. Мильруд. - // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2003, № 2 (30). - С.100 – 106.

301. Мильштейн, Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства: монография / Я.И. Мильштейн. – М.: Сов. Композитор. - 1983. - 262 С.

302. Мирошникова, О.Х. Образование, основанное на стандартах / О.Х. Мирошникова // Непрерывное образование: XXI в. – 2015, № 2 (10). - С.68-79

303. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: 1998. - 46 с.

304. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / учеб. пособие для студентов / Л.М. Митина. - М.: Академия. - 2004. - 318 С.

305. Михалёва, Л.В., Кузнецова, Е.М. ФГОС как инструмент согласования образовательных парадигм / Л.В. Михалёва, Е.В. Кузнецова // Высшее образование в России. – М: 2012. –С.14 - 22

306. Мищенко, Л.А. Музыкально-инструментальное искусство России эпохи С. А. Дегтярёва / Л.А. Мищенко, О.Н. Власов // Наука. Искусство. Культура. – Белгород: 2018 - № 4 (20). – С. 116 -125

307. Мозговенко, И.П. Гаммы как основа исполнительского мастерства кларнетиста / И.П. Мозговенко // Исполнительство на духовых инструментах и

вопросы музыкальной педагогики: Сборник трудов ГМПИ им. Гнесиных - вып. 45 - М., 1979. - С. 101-118.

308. Морозова, Н.В. Оптимизация концертного волнения юных музыкантов средствами учебной деятельности / Н.В. Морозова // Вестник кафедры Юнеско «Музыкальное искусство и образование». - М.: 2013. - № 4(4). - С. 64 – 76

309. Мясичев, В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды: 4-е изд. / В.Н. Мясичев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та. - Воронеж: МОДЭК. - 2011. - 398 с.

310. Мятиева, Н.А. Исполнительская интерпретация музыки второй половины XX века: Вопросы теории и практики: автореф. дис. ...канд. искусствоведения: 17.00.02 / Наталья Атаевна Мятиева. – Магнитогорск: 2010. - 26 с.

311. Назайкинский, Е.В. Звуковой мир музыки: монография / Е.В. Назайкинский. - М.: Изд-во Музыка. - 1988. - 254 с.

312. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога: 4-е изд. / Г. Нейгауз. – М.: Музыка. - 1982. – 300 с.

313. Николаева, Е.В. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02, 13.00.01 / Елена Владимировна Николаева. – М.: 2000. - 62 С.

314. Никулина, И.В. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы / И.В. Никулина // Вестник Самарского гос. ун-та. – 2010. - том 16, № 1 (73). – С.185 – 191

315. Новашина, М. С. Воспитание патриотизма у студентов-музыкантов вузов культуры на традициях песенного фольклора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.С. Новашина [Место защиты: Московский гос. ин-т культуры]. - М.: - 2020. - 177 с.

316. Новиков А.М. Постиндустриальное образование: монография / А.М. Новиков. – М.: Изд-во Эгвест. - 2008. - 135 с.

317. Образование, которое мы можем потерять: сборник / под общей ред.

В.А. Садовниченко: Изд-е 2-е, доп. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова: Институт компьютерных исследований. - 2003. - 368 С.

318. Овчаров, В.А. Фундаментальные основы системного подхода в образовании и его преимущества перед компетентностным подходом / В.А. Овчаров, С.В. Овчарова, Н.С. Костин // Актуальные проблемы науки и образования на современном этапе: Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж: Изд – во Автомобильно- транспортного ин-та. - 2015. – С. 208 -223

319. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 28-е изд., перераб. – М.: Изд-во Мир и образование. - 2015. – 1375 С.

320. Орвид, Г.А. Некоторые объективные закономерности звукообразования и искусства игры на трубе / Г.А. Орвид // Мастерство музыканта-исполнителя. - М.: Сов. композитор, 1976, вып. 2. – С. 86-112

321. Осташев, В.В. Системные принципы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / В.В. Осташев // Вестник Псковского гос. ун-та. - Серия: Социально-гуманитарные психолого-педагогические науки. – 2012, № 1. - С.118-122

322. Панфёрова, Е.М. Музыкальная культура как сложная система / Е.М. Панфёрова // Образование и воспитание. — 2021, № 1 (32). — С. 32-34

323. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под. ред. В.А. Сластёнина. — М.: Изд. центр «Академия». - 2004. - 368 с.

324. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая рос. энцикл. - 2002. - 527 С.

325. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг: монография / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та. - 1989. - 216 С.

326. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. - М.: ВЛАДОС. - 1996. - 383с.

327. Пиджоян К.В. Пути преодоления сценического волнения студентов

колледжа искусств / К.В. Пиджоян // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Елец: 2013. - № 33- 2. - С.173 -177

328. Пиджоян, Л.А., Ефремова, И.В., Кириченко, Т.Д. Профессиональная подготовка в вузе будущего педагога к музыкально-просветительской деятельности / Л.А. Пиджоян, И.В. Ефремова, Т.Д. Кириченко // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - № 5. - С. 119-123

329. Пилипенко, С.А., Жидков, А.А., Караваева, А.В., Серова, А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявление проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации/ С.А. Пилипенко, А.А. Жидков и др. // Высшее образование в России. – М: 2018. - Т.16, № 6. - С.5 - 16

330. Платонов, Н.И. Методика обучения игре на духовых инструментах / Н.И. Платонов. – М.: Музыка. - 1964. - 232 с.

331. Подаюров, В.Г. Проблема совершенствования методики обучения игре на духовых инструментах: в классе кларнета и саксофона: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00. 02. / В.Г. Подаюров. - [Место защиты: Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств]. - Краснодар: 2011. - 204 С.

332. Пономарев, Я. А. Психология творчества: монография / Я.А. Пономарёв. - М.: Наука. - 1976. – 304 с.

333. Попов В.С. Дирижёр и оркестрант: к проблеме взаимопонимания / В.С. Попов // Вестник кафедры Юнеско «Музыкальное искусство и образование». – 2015. - № 2 (10). – С. 113 – 124

334. Попов В.С. Русская школа духового исполнительства / В.С. Попов // Вестник кафедры Юнеско «Музыкальное искусство и образование». – 2017. - № 3 (19). – С. 123 - 132

335. Попова, Е.М. Структура исполнительской активности учителя музыки / Е.М. Попова // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. -Челябинск: 2009. - № 3. - С. 131-137

336. Попова, И.А Культура звука музыканта-духовика: теоретический анализ проблемы / И.А. Попова // Вестник Мос. гос. ун-та. культуры и искусств. –

2014. - № 3 (59). - С. 200-204

337. Посулько, И. А. Компетентностный подход как путь модернизации российского образования / И.А. Посулько. – (Электронный ресурс) // Межрегиональная научно-практическая конференция (заочная) «Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. Достижения, проблемы, перспективы». - Режим доступа: http://www.conf.muh.ru/.../thesis_Pasunko.htm

338. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов / Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. - 2010. - 90 с.

339. Профессионально-педагогические понятия: Словарь / Сост. Г.М. Романцев, В.А. Федоров и др. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. - 2005. – 456 с.

340. Прохоров, В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата / В.А. Прохоров // Высшее образование в России. – М.: 2018. - № 1 (X219). - С.31-36.

341. Пушечников, И.Ф. Искусство игры на гобое: история, теория, методика, педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Пушечников. - СПб.: Изд – во Композитор. – 2005. - 308 с.

342. Рабинович, Д. А. Исполнитель и стиль: монография / Д.А. Рабинович. – М.: Изд-во Классика-XXI. - 2008. – 206с.

343. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация: (Пер. с англ.) / Д. Равен. - Москва: Изд -во Когито-Центр. - 2002. – 394с.

344. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. - М.: Изд-во Музыка. - 1989. – 139 с.

345. Ренне, С.В. Непрофессиональное музицирование как явление

современной российской художественной культуры: автореф. дис...канд. искусствоведения: 17.00.09 / Софья Владимировна Ренне. - СПб: 2005. – 24 С.

346. Ривчун, Б. Доклад на 2-й международной научно-практической конференции / Б. Ривчун. - Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства: Сборник материалов II международной научно-практической конференции. – М.: МГИК. – 2021. С. 16 - 21

347. Римский-Корсаков, Н.А. Летопись моей музыкальной жизни: 8-е изд. / Н.А. Римский-Корсаков. - М.: Изд-во Музыка. - 1980. - 453 С.

348. Розанов, С.В. Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах - 2-е изд., испр. / С.В. Розанов. – М.: Изд-во Музгиз. – 1938. – 52

349. Розенберг, А.А. Русская культура духовых инструментов XVIII века: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / А.А. Розенберг. – М.: 1976. – 189 с.

350. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. - М.: Большая рос. энцикл. – 1993 - 1999 гг. -1160 с.

351. Российская энциклопедия по охране труда: в 3 томах: - Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Изд-во НИЦ ЭНАС. - 2006

352. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание: монография / С.Л. Рубинштейн. - М.: Изд-во Акад. наук СССР. - 1957. - 328 с.

353. Русских, Л.В. Реформа образования в России: промежуточные итоги /Л.В. Русских // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2014. - т.14, № 4. - С. 88-89

354. Рыбалко, Т.Г. Формирование лингво-информационной компетентности как лингвообразовательная инновация / Т.Г. Рыбалко // Вестник Нижегородского ун-та. им. Н.И. Лобачевского. - 2008, № 6. - С. 11-18

355. Рыжинский, А.С. Всё рождается из интереса / А.С. Рыжинский // Новости академической музыки. – 2019. -18 янв. - С. 148

356. Савшинский, С.И. Пианист и его работа: монография / С.И. Савшинский. - М.: Изд-во Классика – XXI. - 2002. - 239с.

357. Савшинский, С.И. Прошлое не умирает / С.И. Савшинский // Советская музыка. – 1967. - № 1. – С. 65 - 77

358. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем: Логико-методол. анализ: монография / В.Н. Садовский. – М.: Изд-во Наука. - 1974. - 276 с.

359. Саркисян, Ю.В. Компетентностный подход как основа модернизации высшей школы России / Ю.В. Саркисян // Труды НГТУ им. Р.Е. Алексеева. – 2010. - № 4(83). - С.297-302с.

360. Сахарова, Н.С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник Оренбургского гос. ун-та. - 1999, № 3. - С 51 – 58

361. Сахарчук Е.С. Теоретико-методологические основы российской системы профессионального туристского образования в контексте внешних тенденций: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. / Елена Сергеевна Сахарчук. – Махачкала: 2017. - 45 С.

362. Седрамян, А.М. Интонирование звуков лада на тромбоне / А.М. Седрамян // Методика обучения игре на духовых инструментах. – М.: Музыка. - 1976, вып.4.

363. Селянин, А.Д. Роль «базинга» в ежедневных занятиях трубача / А.Д. Селянин // Вопросы музыкальной педагогики –М.: Музыка. - 1983, вып. 4. – С.51 – 56

364. Семченко, Е.В. Моделирование концертного состояния / Е.В. Семченко // Вестник Краснодарского гос. ин-та культуры. – 2017. - № 3 (11). – С. 25

365. Сенашенко В.С. Уровни сопряжения системы высшего образования и сферы труда / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2018. - Т. 27, № 3. – С. 38-47

366. Сенашенко, В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги / В.С. Сенашенко // Высшее образование в России. – М.: 2017. - № 6. - С.5-15

367. Сериков, В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе / В.В. Сериков // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Серия: Педагогические науки. – 2003. - № 1 (02). -

С. 7-13

368. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – М.: Логос. - 2012. – 448 с.

369. Серов, А.Н. Статьи о музыке: в семи выпусках / А.Н. Серов. - Москва: Музыка. - 1989. – 346 с.

370. Сизикова, В.В. Профессиональные стандарты и подготовка кадров для различных уровней социальной работы: к вопросу об адаптации образовательных и профессиональных стандартов / В.В. Сизикова, О.А. Аникеева // Вестник практической психологии образования. – 2020. - том 17, № 2. - С.41-48

371. Сизова, Е.Р. Становление непрерывного многоуровневого музыкального образования на Южном Урале / Е.Р. Сизова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. - № 2 (75). - С.156-159

372. Сизова, Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Елена Равильевна Сизова. – М.: 2008. - 43 С.

373. Симаева, И.Н. Компетентностная интерпретация результатов профессионального образования. История и задачи / И.В. Симаева, А.С. Чуприс // Вестник Балтийского фед. ун-та. им. И. Канта. – 2015. - вып. 5. – С. 62 -68

374. Ситников, А.П. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные психотехнологии / А.П. Ситников, А.А. Деркач, И.В. Елшина. -М.: Изд-во Луч. - 1994. – 168 с.

375. Словарь бизнес-терминов: Академик. ру. – 200. - электронный ресурс. – режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/business/20370>.

376. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: Материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи. - Изд. 3-е. / Под ред. А.Н. Чудинова. - СПб.: Изд-во В.И. Губинского. - 1910.

377. Словарь русского языка: в 4 т. / Гл. ред. А. П. Евгеньева; выполн. Л.П. Алекторовой и др. - Изд. 3-е, стер. – М.: - Изд-во Русский язык. - 1985. - 1988г.

378. Словарь синонимов русского языка: практический справочник / З.Е. Александрова. - 17-е изд., стер. – М.: Изд-во Дрофа: Рус. Яз. – Медиа. - 2010. – 564с.

379. Слонимская, Р.Н. Становление профессионального музыкального образования в России: к постановке проблемы / Р.Н. Слонимская // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2007. - № 9 (50). – С. 216 – 222

380. Смирнова, Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. - Ленингр. гос. ун-т им. А.А. Жданова. - Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та. - 1977. - 136 С.

381. Соболева, Е.А. Системный подход в исследовании музыкальной культуры / Е.А. Соболева // PHILHARMONICA. International Music Journal. – 2018. - № 1. - С. 4 - 9.

382. Современный экономический словарь /Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. - 2-е изд., испр. – М.: - Изд. дом «ИНФРА-М», 1998. – 476

383. Софьина, В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза / В.Н. Софьина // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2010. - № 128. -С.7-16

384. Сохор, А.Н. Социология и музыкальная культура / А.Н. Сохор // Ленингр. гос. ин-т театра, музыки и кинематографии. – М.: Изд-во Сов. Композитор. - 1975. – 202с.

385. Спенсер, Л.М. Компетенции на работе (Пер. с англ.) / Л.М. Спенсер, С.М. Спенсер. – М.: Изд-во Хиппо. - 2005. – 384 С.

386. Стандарт организации ОАО «СО ЕЭС» профессиональная подготовка, поддержание и повышение квалификации персонала // режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/1200102858>.

387. Степанов, Н.И. Модель музыкально-исполнительского мастерства / Н.И. Степанов // Вестник Моск. гос.ун-та. культуры и искусства. – М.: 2017. - № 3 (77). - С.192-197

388. Степнова, Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности

государственных служащих: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Людмила Анатольевна Степнова. - М.: 2003. – 62 с.

389. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: 2001.

390. Стуф А. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / А. Стуф, Р.Л. Мартенс, Дж.ван Мериенбоер. (Электронный ресурс). Режим доступа: URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>

391. Сулейменов, Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста / Р.Ф. Сулейменов. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права. - 2010. - 328с.

392. Сумеркин, В.В. Методика обучения игре на тромбоне / В.В. Сумеркин. – М.: Музыка. - 1987. -176 с.

393. Талызина, Н.Ф. Деятельностная теория учения: монография / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ. - 2018. - 440 с.

394. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский: Под ред. Н.Ф. Талызиной. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. - 1987. – 173 с.

395. Тарасенко, А.С. Актуальные вопросы формирования национальной модели компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании / А.С. Тарасенко // Психология, социология и педагогика. – 2015. - № 11. – С.12 -20

396. Тарасенко, Ф.П. Прикладной системный анализ: Учеб. пособие / Ф.П. Тарасенко. — М.: Изд-во КНОРУС. - 2017. — 322с.

397. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 3, с. - 20-26

398. Телегина, Н.О. Исполнительская готовность как фундамент будущей профессиональной деятельности музыканта / Н.О. Телегина // Мир науки, культуры, образования: ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского. -2013. - № 3 (40). - С. 172-175

399. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Избранные труды: в 2-х т. Т.1 / Б.М. Теплов. - М.: Изд-во Педагогика. -1985. – 328 с.

400. Теслинов, А.Г. Обоснование признаков образовательной парадигмы ближайшего будущего. Культурологический контекст / А.Г. Теслинов // Образование и саморазвитие. – 2021. - Том 16, № 3. - С 83 – 99

401. Тестов, В.А. О понятии педагогической парадигмы / В.А. Тестов // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. - № 5. –с.14 – 20

402. Титова, О.А. Формирование музыкальной компетентности будущих звукорежиссёров в вузе искусств и культуры: диссер. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.А. Титова [Место защиты: Белгород. гос. нац. исслед. ун-т]. — Белгород. - 2017. — 244 с.

403. Токмаков, В.В. Формирование навыков инструментального музицирования у учащихся ДМШ в классе трубы: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13 00 02 / Вячеслав Витальевич Токмаков. – М.: 2016. – 24с.

404. Толковый словарь живого великорусского языка: совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: Изд -во Олма-Пресс: Крас. Пролетарий. - 2004. - 700 с

405. Толмачёв, Ю.А. Духовые инструменты. История исполнительского искусства: Учеб. пособие / Ю.А. Толмачёв, В.Ю. Дубок. – Спб: Изд-во Планета музыки. - 215. - 288с.

406. Тризно, Б.В. Флейта / Б.Ф. Тризно. – М.: Изд-во Музыка. - 1964. – 48 с

407. Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: Изд-во УдГУ. - 2012. – 116 с

408. Тюменева, Т.С. Проблема эстрадного волнения и средства (меры) борьбы с ним // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики / Т.С. Тюленева. - Тамбов: Изд-во Грамота. – 2015, № 4, 1 (54). - С.175 – 178

409. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. — М.: Изд. Национальный

исследовательский ун-т «Высшая школа экономики». - 2020. - 472 с.

410. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра // Современная аналитика образования. – М.: НИУ ВШЭ. – 2018. - № 2 (19). - 28с.

411. Усов, А.И. Вопросы теории и практики игры на валторне. - 2-е изд./ А.И. Усов. – М.: Изд-во Музыка. - 1965. - 135 с.

412. Усов Ю.А. Ежедневные упражнения трубача // Методика обучения игре на духовых инструментах / Ю.А. Усов. –М.: Изд-во Музыка. – 1971. - вып.3. – С. 214 – 231.

413. Усов, Ю.А. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах: Учеб. пособие / Ю.А. Усов. - М.: Изд-во Музыка. - 1989. – 207 с.

414. Усов, Ю.А. История отечественного исполнительства на духовых инструментах / Ю.А. Усов. - М.: Изд -во Музыка. - 1975. - 199с.

415. Усов, Ю.А. Состояние методики обучения игре на духовых инструментах и пути дальнейшего её совершенствования / Ю.А. Усов // Проблемы музыкальной педагогики: сб. науч. трудов. – М.: Изд - во Московская гос. консерватория. - 1981. – С. 89–108.

416. Усольцев, А. П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике / А.П. Усольцев // Образование и наука: Российский гос. проф-пед. у-т. - Екатеринбург: 2017. - т. 19, № 1. - С. 9-25

417. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Б. Ушаков. – М.: Изд-во Дом Славянской книги. - 2008. - 959 с.

418. Ушкарёв, А.А. Диссонансы музыкальной аудитории или уходящая натура / А.А. Ушкарёв // Изд-во Вопросы театра. – 2018. - № 1. - С.123 - 130

419. Фёдоров, Е. Профессия – артист оркестра (заметки на полях оркестровой партии) / Избранные статьи, очерки, лекции / Е. Фёдоров. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. консерватории (академия) им. М. И. Глинки. - 2002. – С.60-68

420. Федорович, Е.Н. История музыкального образования: Учеб. пособие /

Е.Н. Федорович. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та. - 2003. - 110 с.

421. Федорович, Е.Н. История профессионального музыкального образования в России (XIX – XX века): Учеб. пособие / Е.Н. Федорович. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та. - 2001. – 139 С.

422. Федотов, А.А. Методика обучения игре на духовых инструментах: Учеб. пособие/ А.А. Федотов. – Изд-во Музыка. – М.: 1975. - 159с.

423. Фейгин, М.Э. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога / М.А. Фейгин. – Изд-во Сов. Композитор. – М.: 1973. - 155 с.

424. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. — 2004, № 8. — С. 34-41

425. Хакен, Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Изд-во Мир. -1980. – 404 с.

426. Хеннер, Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании / Е.К. Хеннер // Образование и наука. - Пермь: Рос. гос. проф.-пед. у-т. – 2018. - т. 20, № 2. – С. 9 - 31

427. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та. - 1972. – 122с.

428. Хотенцев, А.А. Формирование профессиональной компетентности музыканта-исполнителя в процессе обучения игре на различных видах кларнета: дис. ... канд. педагогических: 13 00 08 / А.А. Хотенцев [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств] 2007. - 198с.

429. Христидис, Т.В. Теория и методика развития педагогических способностей у будущих специалистов социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13 00 08 / Татьяна Витальевна Христидис. – М.: 2006. – 49с.

430. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58 - 64

431. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской. - //

Высшее образование в России. – 2017. - № 12 (218). - С. 85-91

432. Цагарелли, Ю.А Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учеб. пособие / Ю.А. Цагарелли. – СПб: Изд-во «Композитор-Санкт-Петербург». - 2008. – 367с.

433. Царев, Д.В. Педагогические условия формирования исполнительской компетентности гитаристов в системе высшего профессионального музыкального образования: автореф. дис. ... канд. педагогических наук: 13 00 08 / Денис Владимирович Царёв. – М.: 2016. - 24 с.

434. Целковников, В.М Философия музыкального образования у порога жизни / В.М. Целковников // Музыкальное искусство и образование. – 2013. - С.11 - 15

435. Цукерман, В.С. Музыка и слушатель: Опыт социологического исследования: монография / В.С. Цукерман. – М.: Изд-во Музыка. - 1972. – 204

436. Цуккерман, В.А. Музыкальные жанры и основы музыкальных форм: монография / В.А. Цуккерман. – М.: Изд-во Музыка. - 1964. - 159 с.

437. Цыпин, Г.М. Исполнитель и техника: Учеб. пос./ Г.М. Цыпин. - М.: Изд- во Academia. - 1999. – 183с.

438. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано: Учеб. пособ / Г.М. Цыпин. - М.: Изд-во Просвещение. - 1984. - 176 с.

439. Чалайкин, В.В. Развитие аутопсихологической компетентности в организаторской деятельности у офицеров — слушателей учреждений дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13 00 08 / Владимир Васильевич Чулайкин. — Омск: 2006. — 22 с.

440. Чванова, А.Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13 00 08 / Алла Николаевна Чванова. - Самара: 2005. - 19 с.

441. Черниченко, В.И. Теоретические и методические основы профессионально-педагогической подготовки специалистов в вузе культуры к библиотечной работе с подрастающим поколением: дис. ... доктора пед. наук: 05 00 03 / В.И. Черниченко. – [Место защиты: Моск. гос. ин-т культуры]. – М.:1994.

– 400 с.

442. Черных, А.В. Советское духовое инструментальное искусство: Справочник / А.В. Черных. – М.: Изд-во Сов. композитор. – 1989. – 320 с.

443. Чернышов, В.Н. Теория систем и системный анализ. Учеб. пособие / В.Н. Чернышов, А.В. Чернышова. – Тамбов: Изд-во: Изд-во ТГТУ. - 2008. – 96 с.

444. Чучалин, А.И. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ / А.И. Чучалин // Высшее образование в России. – 2008. - № 12. С. 10-19

445. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. - С. 26-31.

446. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. - М.: Изд-во Наука. - 1982. – 185 с.

447. Шафеев, Р.Н. Системный подход к изучению музыкальной культуры и ее структура / Шафеев Р.Н. - // Вестник Сам. ГУ. – 2007 - № 3 (53). - С. 223-230

448. Шульпяков, О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ: психофизическое единство исполнительской деятельности: дис. ... доктора искусствоведения: 17 00 02 / О.Ф. Шульпяков. – Ленинград: 1986. – 324с.

449. Щербакова, А.И. Системный подход в определении путей совершенствования современной системы музыкального образования / А.И. Щербакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010, № 2. – С. 30 – 35

450. Щербакова, А.И. Феномен музыкального искусства в становлении и развитии культуры: автореф. дис. ... доктора культурологии: 24 00 01/ Анна Иосифовна Щербакова. – Краснодар: 2012. - 52 с.

451. Щербакова, Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологи-ческий анализ: автореф. дис. ... д-ра психологических. наук: 19 00 03 / Татьяна Николаевна Щербакова. - Ростов-на-Дону: 2006. - 41с.

452. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего

обучения/ Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара. – Самара: Изд-во Профи. – 2001. – 59 С.

453. Эльконин, Д.Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников: монография / Д.Б. Эльконин. - Изд-во Москва - М.: 1962. - 145 с.

454. Юдин, А.П. Некоторые проблемы отечественной педагогики музыкального исполнительства / А.П. Юдин // Наука и школа. – 2016. - № 2. – С. 145–148.

455. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методол. пробл. соврем. науки: монография / Э.Г. Юдин. – М.: Изд-во Наука. - 1978. - 391 с.

456. Яворский, Н.Н. Обучение игре на медных духовых инструментах в первоначальный период / Н.Н. Яворский. - Москва.: 1959. - 80 С.

457. Языкова, Н.В. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка / Н.В. Языкова, С.Н. Макеева // Иностранные языки в школе. – М: 2012, № 7. – С.2 - 9

458. Якустиди, И.В. К вопросу о формировании губного аппарата валторниста: автореф. дис. ... канд. искусствоведения 17.00.02 / Иван Васильевич Якустиди. – Киев: 1982. – 23 С.

459. Янкелевич, А.А. Школа игры на валторне - М.: Музыка - 1970. -140 с.

460. Ярошенко, Н.Н. Педагогические парадигмы теории социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... доктора педагогических наук: 13 00 05 / Николай Николаевич Ярошенко. – М.: 2000. - 48 с.

486. Blazich, Joan Michelle . Amand Vanderhagen's Méthode Nouvelle et Raisonnée Pour la Clarinette (1785) and Nouvelle Méthode de Clarinette (1796): Complete Translations and Analyses of the First Classical Clarinet Treatises, DMA, University of Cincinnati, College-Conservatory of Music : Clarinet, 2005. – 223 p.

487. Boyatzis R.E. The Competent Manager: A Model for affective performance. New-York: John Wiley&Sons. 1982

488. Caravan R. Extensions of Technique for Clarinet and Saxophon. Eastman School of Music of the University of Rochester, 1974. – 550 p.

489. Cheetham G. and Chivers G. Towards a holistic model of professional competence., *Journal of European Industrial Training*, 20, 5. 1996.
490. Cherry A.K. *Extended Techniques in Trumpet. Performance and Pedagogy*. Diss. DMA. Cincinnati: University of Cincinnati, 2009.
491. Chomsky, N. *Language and mind* / N. Chomsky // Cambridge: MIT Press. Thirded. — 2006. — 209 p. — URL: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf> (дата обращения 01.12.2023).
492. Clarke H.L. *Technical Studies for the Cornet*. Carl Fischer, Inc., 1984.
493. Craig Countryman, *Kammermusik Workshops/"An Introduction to the Art of Clarinet Playing"*, - 3 p.
494. Cruth E. *The Clarinet Embouchure* [Электронный ресурс]. – URL: <http://apps.texasbandmasters.org/archives/pdfs/bmr/2007-09-kruth1.pdf> 56
495. Farkas, Philip (1962). *The Art of Brass Playing: A Treatise on the Formation and Use of the Brass Player's Embouchure*. Atlanta, Georgia: Wind Music, TAP Publications.
496. Farkas, Philip *The Art of French Horn Playing: The Art of Series \ Alfred Music*, 1999
497. Flanagan, J.C. *The critical incident technique* / J.C. Flanagan // *Psychological Bulletin*. — 1954. — 51(4), 327–358. — URL: <https://doi.org/10.1037/h0061470> (дата обращения 02.12.2023).
498. Fritz, C. and Wolfe, J. (2005) "How do clarinet players adjust the resonances of their vocal tracts for different playing effects?", *J. Acoust. Soc. America*, - 118 p.
499. Fritz, C., Wolfe, J., Kergomard, J. and Caussé, R. (2003) "Playing frequency shift due to the interaction between the vocal tract of the musician and the clarinet". *Proc. Stockholm Music Acoustics Conference (SMAC 03)*, (R. Bresin, ed) - Stockholm, Sweden.- p. 263-266.
500. G. Cheetham and Geoff Olivers. *Professions, competence and informal learning*. - MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall. 2005.

501. Gangani N.T., McLean G.N. and Braden R.A. Competency-based Human Resource Development Strategy., Academy of Human Resource Development Annual Conference, Austin, TX, 4-7 March, Proceedings Vol. 2. 2004.

502. Haas August. The Art of Playing Trumpet in the Upper Register (2011) // Open Access Dissertations. Paper 554. URL: http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations/554 (дата обращения: 17.01.2015).

503. Haddadj S., Besson D. Introduction a la gestion des competences // Revue franjaise de gestion. Janvier-fevrier, 2000.

504. Hayes J.L. A new look at managerial competence: the AMA model of worthy performance // Managerial Review. November 1979. P. 2-3.

505. Hickman David. Trumpet Pedagogy // A Compendium of Modern Teaching Techniques. Hickman Music Editions, 2006.

506. Hodge, Steven. The origins of competency-based training / Steven Hodge — 2007. — 47. — 107–209. — URL: https://www.researchgate.net/publication/292740409_The_origins_of_competency_based_training (дата обращения 04.12.2023).

507. Horton, S. Introduction: The competency movement: Its origins and impact on the public sector / S. Horton // The International Journal of Public Sector Management. — 2000. — 13(4). — 306–318. — URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513550010350283/full/html?skipTracking=true> (дата обращения 04.12.2023).

508. Hunt, Thomas C. National Defense Education Act. Encyclopedia Britannica, 26 Aug. 2023. — URL: <https://www.britannica.com/topic/National-Defense-Education-Act> (дата обращения 05.12.2023).

509. Johnson A. The fundamental approach to trombone technique: a comprehensive strategy for addressing common technical deficiencies in trombone performance ball State University Muncie. – Muncie, Ind.: Ball State University, 2010. – 214 p.

510. Kleinhammer E. The art of trombone playing. USA: Summy-Birchard Music division of Summy-Birchard Inc., 1996.

511. Kogan M., Hanney S. Reforming higher education. London, Jessica Kingsley Publishers, 2000, 271 p.
512. Le Boterf G. De la competence, essai sur un attracteur etrange. Paris: Editions D'organisations, 1995.
513. Marginson S. Higher education in the global knowledge economy. Procedia. Social and Behavioral Sciences, 2010, vol. 2, no. 5, pp. 6962-6980.
514. McClelland D.C. Texting for competence rather than for «intelligence» //American Psychologist. 1973. № 28.
515. Phillips H., Winkle W. The Art of Tuba and Euphonium. – Alfred Music, 1992. – 90 p.
516. Rendall F. Geoffrey. The Clarinet. London: Ernest Benn, 1957. – 182 p.
517. Stainer J., Barrett W. A Dictionary of Musical Terms. Cambridge University Press, 2009
518. Stamp James. Warm Ups + Studies. Switzerland: BIM, 1978, 1981.
519. Thompson James. The Buzzing Book. Switzerland: BIM, 2001.
520. Vasconcellos M., Daniel C. Education: Grandes tendances / / L'état de la France, 2011-2012. - P.: La Découverte, 2011. - P. 58-64.
521. Vining David. The Breathing Book. Mountain Peak Music, 2009.
522. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychol. Rev. 1959. v. 66.
523. White R.W. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence // Psychol. Rev. - 1959. - Vol. 66, N 5. - P. 297-332.].
524. Wolfe, J., Tarnopolsky, A.Z., Fletcher, N.H., Hollenberg, L.C.L. and Smith, J. (2003) "Some effects of the player's vocal tract and tongue on wind instrument sound". Proc. Stockholm Music Acoustics Conference (SMAC 03), (R. Bresin, ed) - Stockholm, Sweden. - p. 307-310.

СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ АВТОРА

1. Делий, П. Ю. Одетской музыкальной школе как краеугольном камне системы профессионального образования духовиков в Российской Федерации / П. Ю. Делий, В. Р. Заремба // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 1(123). – С. 194-202. – DOI 10.24412/1997-0803-2025-1123-194-202. – EDN OVHACE.
2. Делий, П. Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта-духовика: интерпретаторский сегмент / П. Ю. Делий // Музыковедение. – 2025. – № 5. – С. 30-35. – DOI 10.25791/musicology.5.2025.1433. – EDN LYFTMT.
3. Делий, П. Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта-духовика: ауто-психологический сегмент / П. Ю. Делий // Музыковедение. – 2025. – № 6. – С. 10-19. – DOI 10.25791/musicology.6.2025.1436. – EDN PGRADE.
4. Делий, П. Ю. История формирования русской флейтовой школы как уникального явления культуры / П. Ю. Делий, О. А. Сергеев // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 2(118). – С. 152-158. – DOI 10.24412/1997-0803-2024-2118-152-158. – EDN RFMHDC.
5. Делий, П. Ю. Детерминанты культурно-просветительской деятельности в сфере академического музыкально-инструментального искусства / П. Ю. Делий // Искусство и образование. – 2024. – № 2(148). – С. 50-56. – EDN UNIWZA.
6. Делий, П. Ю. Зарождение и эволюция системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах в дореволюционной России / П. Ю. Делий // Искусство и образование. – 2024. – № 3(149). – С. 111-119. – EDN QIXOLE.
7. Делий, П. Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта духовика: структура и иерархия / П. Ю. Делий // Музыковедение. – 2024. – № 3. – С. 3-8. – DOI 10.25791/musicology.3.2024.1364. –

EDN THGYSY.

8. Делий, П. Ю. Формирование исполнительских компетенций оркестровых флейтистов в процессе освоения программ профессионального образования / П. Ю. Делий, О. А. Сергеев // Музыковедение. – 2024. – № 4. – С. 39-44. – DOI 10.25791/musicology.4.2024.1373. – EDN TCDLDX.

9. Делий, П. Ю. Эуфониум - сладкоголосый и незаслуженно забытый / П. Ю. Делий, О. И. Абрамов // Музыковедение. – 2024. – № 6. – С. 3-9. – EDN NSTPEK.

10. Делий, П. Ю. Системно-компетентностный подход -инновационная концепция построения программ профессиональной подготовки специалистов / П. Ю. Делий // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 173-175. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-6109-173-175. – EDN FANTVY.

11. Делий, П. Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта-духовика: артистический сегмент / П. Ю. Делий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2024. – № 2(67). – С. 196-206. – DOI 10.26456/vtspyped/2024.2.196. – EDN DTPYNL.

12. Делий, П. Ю. Субъект-объектный анализ исполнительского процесса как методологическое основание компетентностной модели специалиста в сфере духового музыкально-инструментального искусства / П. Ю. Делий // Образование и культурное пространство. – 2024. – № 2. – С. 29-36. – DOI 10.53722/27132803_2024_2_29. – EDN FIHSLE.

13. Делий, П. Ю. Музыкальное образование и воспитание в общеобразовательных школах США: наблюдения и интроспекция педагогического опыта / П. Ю. Делий, В. Р. Заремба // Образование и культурное пространство. – 2024. – № 4. – С. 60-69. – DOI 10.53722/27132803_2024_4_60. – EDN MZCGFQ.

14. Делий, П. Ю. Генезис и эволюция отечественной системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах: теоретические аспекты историко-педагогического исследования / П. Ю. Делий //

Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 1. – С. 140-145. – EDN KDUVZD.

15. Делий, П. Ю. Компетентностная модель специалиста в области исполнительства на оркестровых духовых инструментах / П. Ю. Делий // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 1(98). – С. 151-153. – DOI 10.24412/1991-5497-2023-198-151-153. – EDN UQCFZZ.

16. Делий, П. Ю. Генезис и эволюция отечественной системы профессионального образования исполнителей на духовых инструментах. Часть 1. От истоков до реформ Петра I / П. Ю. Делий // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 3. – С. 234-241. – EDN NADCAQ.

17. Делий, П. Ю. Четырехмерная модель исполнительской компетентности музыканта духовика: операционно-технический сегмент / П. Ю. Делий // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 3. – С. 291-296. – EDN VFMBNV.

18. Делий, П. Ю. Профессиональная подготовка оркестровых духовиков в контексте идеи программ "Профессионалитета" / П. Ю. Делий // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – № 1(105). – С. 119-128. – DOI 10.24412/1997-0803-2022-1105-119-128. – EDN OJGTFE.

19. Делий, П. Ю. Сто лет отечественной системе профессионального образования исполнителей на оркестровых духовых музыкальных инструментах / П. Ю. Делий // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2021. – № 6(104). – С. 151-161. – DOI 10.24412/1997-0803-2021-6104-151-161. – EDN SZITHF.

20. Делий, П. Ю. Методологические основы системно-исторического изучения профессиональной подготовки исполнителей на духовых инструментах / П. Ю. Делий // Музыка и время. – 2021. – № 6. – С. 22-27. – EDN RXAXGG.

21. Делий, П. Ю. Музыкальное образование в годы Великой отечественной войны / П. Ю. Делий // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 173-175. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-173-175. – EDN

XFALRW.

22. Делий, П. Ю. Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства / П. Ю. Делий // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3(88). – С. 285-287. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-388-285-287. – EDN WKJKNW.

23. Делий, П. Ю. Отечественная система профессиональной подготовки духовиков в контексте компетентностно-ориентированной парадигмы образования / П. Ю. Делий // Культура и образование. – 2021. – № 1(40). – С. 133-142. – DOI 10.24412/2310-1679-2021-140-133-142. – EDN DEXWCV.

24. Делий, П. Ю. Профессиональная подготовка исполнителей на духовных инструментах: системный подход / П. Ю. Делий // Культура и образование. – 2021. – № 2(41). – С. 132-143. – DOI 10.24412/2310-1679-2021-241-132-143. – EDN BZFFSB.

25. Делий, П. Ю. Федеральные образовательные стандарты в сфере обучения музыкантов духовиков: проблемы и перспективы модернизации / П. Ю. Делий // Культура и образование. – 2020. – № 4(39). – С. 128-136. – DOI 10.24412/2310-1679-2020-439-128-136. – EDN DDTRKB.

26. Делий, П. Ю. К 80-летию Заслуженного деятеля искусств РФ, доктора искусствоведения, профессора Льва Дмитриевича Беленова / П. Делий, Л. Кондаков, // Музыковедение. – 2019. – № 1. – С. 3-9. – EDN YТОКWT.

27. Делий, П. Ю. Ударные инструменты в музыкально-инструментальном искусстве - от истоков до наших дней / Т. М. Жижнова, П. Ю. Делий // Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства : Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Химки, 10 апреля 2023 года. – Химки: Московский государственный институт культуры, 2025. – С. 66-74. – EDN LKCXYU.

28. Делий, П. Ю. Развитие исполнительской компетентности в классах оркестровых духовых и ударных инструментов вузов культуры : Учебное пособие по дисциплине по дисциплине «Специальный инструмент» для бакалавров по направлению подготовки 53.03.02 «Музыкально-инструментальное искусство»

(профиль «Оркестровые духовые и ударные инструменты») / П. Ю. Делий ; Кафедра оркестрового исполнительства и дирижирования. – Москва : Московский государственный институт культуры, 2022. – 57 с. – ISBN 978-5-98422-558-8. – EDN KNUKPM.

29. Делий, П. Ю. Особенности организации профессиональной подготовки духовиков в условиях дистанционного обучения в вузе / П. Ю. Делий // Эстрадно-джазовое искусство: история, теория, практика : Материалы III Международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию Гнесинской системы музыкального образования в России, Москва, 05 декабря 2019 года – 13 2020 года. – Москва: Российская академия музыки им. Гнесиных, 2022. – С. 242-254. – EDN BTQOSW.

30. Делий, П. Ю. Профессиональная подготовка исполнителей на духовых инструментах в современной отечественной системе профессионального музыкального образования / П. Ю. Делий // Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах : Материалы докладов всероссийской межвузовской научно-практической конференции, посвящается начальнику кафедры тромбона, тубы и ударных инструментов (1944-1946) Высшего училища военных капельмейстеров красной армии, профессору московской государственной консерватории имени п.и. Чайковского Калинику Михайловичу Купинскому, Москва, 21 апреля 2022 года. – Москва: Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, 2022. – С. 38-45. – EDN BHGDGR.

31. Делий, П. Ю. Некоторые особенности современной отечественной методики обучения игре на кларнете / Е. Ф. Поротникова, П. Ю. Делий // Актуальные вопросы в области духового исполнительского искусства : сборник статей / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт культуры». – Москва : Московский государственный институт культуры, 2021. – С. 50-56. – EDN EGPWYH.

32. Делий, П. Ю. Актуальные проблемы педагогики исполнительства на

духовых инструментах в современной России / П. Ю. Делий // Современные проблемы сольного и оркестрового духового исполнительского искусства : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 21 мая 2020 года. – Москва: Московский государственный институт культуры, 2020. – С. 7-16. – EDN HMAIKF.

33. Делий, П. Ю. Компетентностный подход в условиях современного музыкального ВУЗа России / П. Ю. Делий // Музыка и время. – 2020. – № 3. – С. 9-12. – EDN DLENMG.

34. Делий, П. Ю. 80-летний юбилей Льва Дмитриевича Беленова / П. Делий, А. Фурукин, Л. Кондаков // История науки и техники. – 2019. – № 2. – С. 46-54. – EDN YWWCEX.

35. Делий, П. Ю. Музыкальный ВУЗ в условиях компетентностноориентированного образования / П. Ю. Делий // Музыка и время. – 2020. – № 5. – С. 32-37. – EDN VNWMZZ.

36. Делий, П. Ю. Отечественная школа игры на духовых инструментах в условиях современных информационных технологий / П. Ю. Делий // Музыка и время. – 2018. – № 6. – С. 39-43. – EDN XQMZMD.

37. Делий, П. Ю. Визуалайзер И.В. Якушева - педагогические поиски продолжаются / П. Ю. Делий // Музыка и время. – 2017. – № 3. – С. 18-21. – EDN YPSHQT.

38. Делий, П. Ю. Кафедра духовых оркестров и ансамблей МГИК в педагогических реалиях XXI века / П. Ю. Делий // Музыка и время. – 2017. – № 5. – С. 51-56. – EDN YURZUN.

39. Делий, П. Ю. Современное состояние и актуальные задачи развития отечественной системы обучения игре на духовых инструментах / П. Ю. Делий, Л. Д. Беленов // Музыка и время. – 2016. – № 3. – С. 6-8. – EDN VSVGUX.

40. Делий, П. Ю. Два дня в Москве с Арвидом Клишансом / П. Ю. Делий, Л. Д. Беленов // Музыка и время. – 2016. – № 5. – С. 38-41. – EDN WMCJSB.

41. Делий, П. Ю. Анатолий Сергеевич Дёмин - любимый учитель, коллега и друг / П. Делий // Музыка и время. – 2014. – № 3. – С. 11-14. – EDN TBBGMP.

42. Делий, П. Ю. Учет индивидуально-психологических особенностей темперамента в социально-культурной деятельности : лекция / К. К. Григорян, П. Ю. Делий ; К. К. Григорян, П. Ю. Делий ; Московский гос. ун-т культуры и искусств. – Москва : Московский гос. ун-т культуры и искусств, 2007. – 29 с. – EDN QXWOGN.

43. Делий, П. Ю. История психологии : лекция для студентов специальности 031000 "Педагогика и психология", квалификации "Педагог-психолог" / К. К. Григорян, П. Ю. Делий. – Москва : Московский государственный институт культуры, 2007. – 33 с. – EDN QXWOJZ.

44. Делий, П. Ю. Формирование исполнительского аппарата валторниста в процессе профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Делий Павел Юрьевич. – Москва, 2003. – 192 с. – EDN NMHLGP.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Список таблиц

Таблица 1. Операционно-техническая компетентность (ОТК).....	202
Таблица 2. Интерпретаторская компетентность (ИК).....	210
Таблица 3. Артистическая компетентность (АК)	214
Таблица 4. Аутопсихологическая компетентность (АПК)	219
Таблица 5. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-1	224
Таблица 6. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-2	225
Таблица 7. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-3	226
Таблица 8. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-4	227
Таблица 9. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-5	228
Таблица 10. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-6	229
Таблица 11. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-7	230
Таблица 12. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-8	231
Таблица 13. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-9	232
Таблица 14. Критерии уровня сформированности компетенции ОТК-10	233
Таблица 15. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-1.....	234
Таблица 16. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-2.....	235
Таблица 17. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-3.....	236
Таблица 18. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-4.....	237
Таблица 19. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-5.....	238
Таблица 20. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-6.....	239
Таблица 21. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-7.....	240
Таблица 22. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-8.....	241
Таблица 23. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-9.....	242
Таблица 24. Критерии уровня сформированности компетенции ИК-10.....	243
Таблица 25. Критерии уровня сформированности компетенции АК-1.....	244
Таблица 26. Критерии уровня сформированности компетенции АК-1.....	245
Таблица 27. Критерии уровня сформированности компетенции АК-3.....	246

Таблица 28. Критерии уровня сформированности компетенции АК-4.....	247
Таблица 29. Критерии уровня сформированности компетенции АК-5.....	248
Таблица 30. Критерии уровня сформированности компетенции АПК-1.....	249
Таблица 31. Критерии уровня сформированности компетенции АПК-2.....	250
Таблица 32. Критерии уровня сформированности компетенции АПК-3.....	251
Таблица 33. Критерии уровня сформированности компетенции АПК-4.....	252
Таблица 34. Критерии уровня сформированности компетенции АПК-5.....	253
Таблица 35. Исполнительские компетенции, не достигшие порогового уровня сформированности у группы студентов выпуска 2017 года.....	292
Таблица 36. Исполнительские компетенции, не достигшие порогового уровня сформированности у группы студентов выпуска 2018 года.....	294
Таблица 37. Сопоставление компетенций, не достигших порогового уровня сформированности у выпускников 2017 и 2018 годов выпуска	295
Таблица 38. Проблемные компетенции интерпретаторского типа.....	296
Таблица 39. Проблемные компетенции операционно-технического типа, обуславливающие недостаточную сформированность соответствующих им компетенций интерпретаторского типа	296
Таблица 40. Проблемные компетенции артистического типа.....	296
Таблица 41. Мониторинг изменения в экспериментальной группе уровня сформированности компетенций, по которым в контрольной группе были выявлены показатели ниже порогового уровня.....	345
Таблица 42. Сдвиги в экспериментальной группе по показателям уровня сформированности компетенций, которые в контрольной группе оказались ниже порогового уровня.....	346
Таблица 43. Сопоставление процента студентов, не достигших порогового уровня сформированности исполнительских компетенций в контрольной и экспериментальной группах.....	351
Таблица 44. Сравнение показателей сформированности исполнительских компетенций в исследуемых группах по среднему арифметическому	353

Таблица 45. Отрицательные сдвиги в уровне сформированности отдельных компетенций у студентов экспериментальной группы.....	360
--	-----

Список рисунков

Рисунок 1. Формирование компетентностной модели специалиста на основе анализа задач профессиональной деятельности	94
Рисунок 2. Соотношение роста числа защищенных диссертационных исследований по оркестровым духовым инструментам с количеством побед на международных конкурсах	112
Рисунок 3. Детерминация профессиональной подготовки духовиков задачами повышения качества конечного продукта их профессиональной деятельности..	118
Рисунок 4. Граница аналитического поля отечественных исследований в области духового исполнительства	120
Рисунок 5. Алгоритм разработки системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантова-духовиков.....	128
Рисунок 6. Традиционная модель организации обучения духовиков, ориентированная на универсального исполнителя	145
Рисунок 7. Выпадение из единого вектора дисциплин коллективного исполнительства в условиях существующей ориентации на сольную исполнительскую практику.....	148
Рисунок 8. Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 34)	149
Рисунок 9. Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 41)	149
Рисунок 10. Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 35)	150
Рисунок 11. Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 42)	151
Рисунок 12. Отсутствие двусторонней связи между тремя исполнительскими дисциплинами в условиях ориентации профессиональной подготовки на доминирование сольного исполнительства.....	152
Рисунок 13. Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 32)	153
Рисунок 14. Анализ ответов на опрос студентов (вопрос анкеты № 39)	154

Рисунок 15. Педагогическая модель процесса формирования исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков в логике компетентностного подхода	157
Рисунок 16. Иерархическая пирамида подсистем, входящих в структуру исполнительской компетентности, рассматриваемая в условиях образовательного процесса.....	189
Рисунок 17. Иерархическая пирамида подсистем, входящих в структуру исполнительской компетентности, рассматриваемая в условиях профессиональной исполнительской деятельности.	190
Рисунок 18. Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 13)	270
Рисунок 19. Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 8).....	271
Рисунок 20. Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 9).....	272
Рисунок 21. Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 10).....	273
Рисунок 22. Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 11)	275
Рисунок 23. Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 2).....	276
Рисунок 24. Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 12)	278
Рисунок 25. Сопоставление ответов на вопросы анкеты двумя группами респондентов – студенты и преподаватели (вопрос № 4).....	279
Рисунок 26. Сопоставление ответов на вопросы анкеты тремя группами респондентов – студенты, преподаватели, дирижеры (вопрос № 14)	281
Рисунок 27. Асинхронное формирование контрольной (желтый) и экспериментальной (зеленый) групп из студентов очной формы обучения	287
Рисунок 28. Асинхронное формирование контрольной (желтый) и экспериментальной (зеленый) групп из студентов заочной формы обучения	288

Рисунок 29. Уровень сформированности исполнительских компетенций у выпускников 2017 г. (групповой показатель)	291
Рисунок 30. Иллюстрирует достижения условного порогового уровня сформированности исполнительских компетенций выпускниками 2018 года. ...	293
Рисунок 31. Б.А.Диев «Концертное Аллегро для 4-х саксофонов»(фрагмент оркестровой партитуры)	310
Рисунок 32. Б.А. Диев «Русская увертюра» (фрагмент оркестровой партитуры)	314
Рисунок 33. Б.А. Диев Концерт для баритона с оркестром (фрагмент оркестровой партитуры)	316
Рисунок 34. Б.А. Диев Концерт для тенор-саксофона с оркестром (фрагмент оркестровой партитуры).....	318
Рисунок 35. Б.А. Диев Фантазия для 4 тромбонов (фрагмент оркестровой партитуры)	321
Рисунок 36. Б.А. Диев «Русская увертюра» (фрагмент оркестровой партитуры)	323
Рисунок 37. Б.А. Диев Концерт для баритона с оркестром (фрагмент оркестровой партитуры).....	325
Рисунок 38. Б.А. Диев Марш «Весна 1945» (фрагмент оркестровой партитуры)	327
Рисунок 39. Кривые динамики изменений в сформированности операционно-технические компетенций (ОТК), вошедших в группу «проблемных» по результатам мониторингов в контрольной группе	347
Рисунок 40. Кривые динамики изменений в сформированности операционно-технические компетенций (ИК), вошедших в группу «проблемных» по результатам мониторингов в контрольной группе	348
Рисунок 41. Кривые динамики изменений в сформированности операционно-технические компетенций артистических компетенций (АК), вошедшие в группу «проблемных» по результатам мониторингов в контрольной группе	349
Рисунок 42. Кривая снижения в наблюдаемых группах процента студентов, не достигших по окончании освоения образовательной программы установленного порогового уровня.....	351

Рисунок 43. Преодоление студентами экспериментальной группы порогового показателей сформированности компетенций, необходимого для успешной интеграции в прогнозируемую профессиональную исполнительскую деятельность	354
Рисунок 44. Структура исполнительной компетентности студентов в контрольной группе	355
Рисунок 45. Структура исполнительной компетентности студентов в экспериментальной группе.....	356
Рисунок 46. Сравнение структуры исполнительной компетентности выпускников в контрольной и экспериментальной группах	357

ПРИЛОЖЕНИЕ А
(обязательное)

Четырехмерная системная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков

ИСПОЛНИТЕЛЬ → ИНСТРУМЕНТ (операционно-технические компетенции)	
ОТК-1	Владеет рабочим диапазоном инструмента
ОТК-2	Владеет разными способами звукоизвлечения
ОТК-3	Владеет палитрой динамических оттенков (нюансов)
ОТК-4	Владеет навыками произвольного изменения громкости звучания
ОТК-5	Способен исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона
ОТК-6	Демонстрирует выдержку (выносливость) исполнительского аппарата
ОТК-7	Обладает достаточной техничностью исполнительского аппарата
ОТК-8	Умеет пользоваться дополнительной аппликатурой
ОТК-9	Умеет осуществлять предварительную настройку своего инструмента
ОТК-10	Умеет оперативно корректировать звуковысотную интонацию

ИСПОЛНИТЕЛЬ → МУЗЫКА (ЗВУЧАНИЕ) (интерпретаторские компетенции)	
ИК-1	Владеет исполнительскими штрихами
ИК-2	Умеет управлять динамическими оттенками (нюансами)
ИК-3	Чисто интонирует
ИК-4	Точно исполняет ритмические фигуры
ИК-5	Способен контролировать темп
ИК-6	Демонстрирует тембровую идентичность звучания инструмента
ИК-7	Грамотно фразирует
ИК-8	Понимает различия в исполнении музыки разных эпох и стилей
ИК-9	Способен правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте
ИК-10	Умеет обоснованно подбирать средства художественной выразительности

ИСПОЛНИТЕЛЬ → ПУБЛИКА (артистические компетенции)	
АК-1	Знает традиции и правила сценического поведения
АК-2	Умеет правильно формировать свой концертный визуальный образ
АК-3	Демонстрирует свободу и корректность сценических движений
АК-4	Умеет избегать негативных проявлений в мимике во время выступления
АК-5	Умеет корректировать средства визуального воздействия на публику в контексте содержания исполняемого произведения

ИСПОЛНИТЕЛЬ → СОБСТВЕННАЯ ПСИХИКА ИСПОЛНИТЕЛЯ (аутопсихологические компетенции)	
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе

ПРИЛОЖЕНИЕ Б
(справочное)

Сопоставление компетенций системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков с требованиями ФГОС ВО 53.03.02

Компетенции по ФГОС 3++		Компетенции экспериментальной модели	
ОПК-1	Способен понимать специфику музыкальной формы и музыкального языка в свете представлений об особенностях развития музыкального искусства на определенном историческом этапе	ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей
		ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте
		ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности
ОПК-2	Способен воспроизводить музыкальные сочинения, записанные традиционными видами нотации	ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента
		ОТК-2	Владение исполнительскими штрихами
		ОТК-3	Владение палитрой нюансов
		ОТК-4	Владение навыками управления звучанием
		ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона
		ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата
		ОТК-7	Техничность
		ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой
		ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента
		ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию
ОПК-6	Способен постигать музыкальные произведения внутренним слухом и воплощать услышанное в звуке и нотном тексте	ИК-1	Владение исполнительскими штрихами
		ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками
		ИК-3	Чистота звуковысотной интонации
		ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур
		ИК-5	Способность контролировать темп
		ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента
		ИК-7	Фразировка

ПРИЛОЖЕНИЕ В
(справочное)

Сопоставление компетенций системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков с требованиями ПрОПОП ВО 53.03.02

Компетенции по ПрОПОП		Компетенции экспериментальной модели	
ПК-1	Способен осуществлять музыкально-исполнительскую деятельность сольно и в составе ансамблей и (или) оркестров	АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения
		АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ
		АК-3	Свобода и корректность сценических движений
		АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике
		АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения
		АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения
		АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению
		АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления
		АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления
		АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе
ПК-2	Способен создавать индивидуальную художественную интерпретацию музыкального произведения	ИК-7	Фразировка
		ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей
		ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте
		ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности
ПК-3	Способен проводить репетиционную сольную, репетиционную ансамблевую и (или) концертмейстерскую и (или) репетиционную оркестровую работу	ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента
		ОТК-2	Владение исполнительскими штрихами
		ОТК-3	Владение палитрой нюансов
		ОТК-4	Владение навыками управления звучанием
		ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона
		ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата
		ОТК-7	Техничность
		ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой
		ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента
		ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию
		ИК-1	Владение исполнительскими штрихами
		ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками
		ИК-3	Чистота звуковысотной интонации
		ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур
		ИК-5	Способность контролировать темп
		АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

(справочное)

Матрица сопоставления компетенций системной компетентностной модели исполнительской компетентности оркестрантов-духовиков с компетенциями актуального ФГОС и ПрОПОП

Компетенции по ФГОС и ПрОПОП	Экспериментальная компетентностная модель исполнительской компетентности оркестранта-духовика																													
	Операционно-технический сегмент										Интерпретаторский сегмент										Артистический сегмент					Аутопсихологический сегмент				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ОПК – 1																		X	X	X										
ОПК – 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X																				
ОПК – 6											X	X	X	X	X	X	X													
ПК – 1																					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ПК – 2																	X	X	X	X										
ПК – 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X															X

ПРИЛОЖЕНИЕ Д**(справочное)****Члены экспертной комиссии из числа преподавателей кафедры духовых и ударных инструментов МГИК**

- Сергеев Олег Анатольевич (флейта) – заслуженный артист России, лауреат всесоюзного, всероссийских и международных конкурсов, солист ГАСО п\у Е.Ф. Светланова;
- Айзенштадт Дмитрий Сергеевич (кларнет) – лауреат всероссийских и международных конкурсов, артист Российского Национального Оркестра;
- Заремба Владимир Романович (саксофон, кларнет, гобой) лауреат конкурсов, художественный руководитель Московского квартета саксофонов;
- Дыма Иван Александрович (саксофон) – лауреат всероссийских и международных конкурсов, артист театра им. С.В. Образцова;
- Кравченко Андрей Юрьевич (саксофон) – лауреат всероссийских и международных конкурсов, приглашенный солист оркестра Государственного Академического Большого театра и оркестра Кинематографии;
- Медведев Олег Эдуардович (фагот) – солист оркестра музыкального театра «Геликон-опера»;
- Григорьев Константин Анатольевич (труба) – лауреат всероссийских и международных конкурсов, артист Российского Национального Оркестра;
- Делий Павел Юрьевич (валторна) – заслуженный артист России, кандидат педагогических наук, профессор, солист РГСО «Молодая Россия» п\у М.Б. Горенштейна;
- Матвейчук Василий Петрович (валторна) – заслуженный работник культуры РФ, кандидат искусствоведения, доцент;
- Абрамов Олег Игоревич (тромбон, баритон, эуфониум) – лауреат всероссийских и международных конкурсов, президент Фонда поддержки исполнительства на медных духовых инструментах им. Александра III;
- Мусин Фиргат Талгатович (туба) – лауреат всероссийских и

международных конкурсов, солист ГАСО им Е.Ф. Светланова;

– Ермаков Николай Николаевич (ударные инструменты) – лауреат всероссийских и международных конкурсов, артист Национального филармонического оркестра России п\у В.Т. Спивакова;

– Данильченко Александр Сергеевич (дирижер) – Народный артист РФ, профессор, художественный руководитель и главный дирижер Образцового оркестра ОАО «РЖД»;

– Уманец Анатолий Федорович (дирижер) – заслуженный деятель искусств России, профессор, художественный руководитель и главный дирижер Государственного духового оркестра РФ;

– Виноградов Денис Владимирович (дирижер) – художественный руководитель и главный дирижер оркестра театра им. М.Н. Ермоловой;

– Блок Олег Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж**(справочное)****Опросник духовиков – преподавателей музыкальных вузов**

Уважаемые коллеги!

Мы приглашаем Вас поучаствовать в масштабном научном исследовании, посвященном актуальным проблемам и перспективам развития отечественного исполнительства на оркестровых духовых инструментах. Для этого мы просим Вас ответить на вопросы нашей анкеты.

Представьте себе среднестатистического сегодняшнего студента или выпускника отечественного вуза, который трудоустраивается в ведущий отечественный (или даже зарубежный) оркестровый коллектив. Как Вы полагаете, по каким исполнительским компетенциям у него возникнут проблемы? Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале уровень сформированности основных исполнительских компетенций большинства наших студентов и вчерашних выпускников. Помните - задача этой анкеты выявить наиболее проблемные аспекты в профессиональной подготовке отечественных духовиков. Укажите на них!

Компетенции мы разделили на четыре группы:

Технические (с 1 по 10 вопрос) - в них речь идет об умении взаимодействовать с инструментом;

Акустические (с 11 по 20 вопрос) - в них подразумевается умение добиваться акустического результата (чистоты интонации, артикуляции, выразительности исполнения штрихов и т.п.);

Визуальные (с 21 по 25 вопрос) - тот аспект исполнительской деятельности, который публика воспринимает не ушами, а глазами;

Психологические (с 26 по 30 вопрос) - речь идет о способности преодолевать негативные симптомы синдрома сценического волнения (мандраж и т.п.).

Ваши ответы помогут нам провести анализ состояния отечественной системы профессиональной подготовки духовиков, обнаружить проблемы и начать поиск их преодоления.

Конкурентоспособность и международный статус современной отечественной духовой школы

(Обратите внимание, что речь идет исключительно о сегодняшнем дне,
актуальном состоянии русской духовой школы)

1. Как вы оцениваете современное состояние отечественного профессионального исполнительства на оркестровых духовых инструментах?

- Отечественные духовики составляют сильную конкуренцию зарубежным коллегам, ничем не уступают им в профессионализме
- Отечественные духовики отстают от зарубежных коллег по своим исполнительским показателям
- Отечественная духовая школа находится в глубоком кризисе

2. Как вы можете оценить профессиональный уровень отечественных оркестров (симфонических, камерных и духовых) в сравнении с оркестрами тех стран, где оркестровое исполнительство находится на самом высоком уровне?

(Постарайтесь мысленно отбросить лидеров и аутсайдеров, представить себе именно среднестатистический коллектив и сравнить его с аналогичными зарубежными)

- Мы одни из лучших в мире
- Мы несколько уступаем лидерам
- Наши оркестры в основном сильно уступают зарубежным

3. Что сегодня мешает развитию отечественной духовой школы?

(Отвечая на данный вопрос Вы должны быть уверены в том, что, если исправить выбранный Вами проблемный аспект, ситуация может кардинально измениться)

- Отсталая методика обучения
- Неэффективная образовательная модель - школа, училище, вуз
- Низкая привлекательность профессии оркестрового духовика

4. Всегда ли отечественная духовая школа была в таком состоянии, как сегодня?

- Да, так было всегда
- Нет, ее состояние менялось, но не сильно
- Нет, духовая школа в России раньше была в значительно лучшем состоянии

5. В каком музыкальном вузе вы преподаете

(Если Вы по какой-то причине не желаете указывать свой вуз, выберите последний вариант ответа)

- МГИК
- РАМ им. Гнесиных
- МГК им. П.И.Чайковского
- ГМПИ им. М.М. Ипполитова-Иванова
- МГИМ им. А.Г. Шнитке
- ВИВД ВУ МО РФ
- Академия им. Маймонида
- РГК им. С.В. Рахманинова
- СПБГК им. Н.А. Римского-Корсакова
- ПГК им. А.К. Глазунова
- КГУКИ (Краснодар)
- ДГИИ (Владивосток)
- СГИИ им. Д. Хворостовского
- СГК им. Л.В. Собинова
- НГК им. М.И. Глинки
- АГК (Астрахань)
- Другое

6. Ваша исполнительская специальность

- флейта
- гобой
- кларнет
- саксофон
- фагот
- труба
- валторна
- тенор, баритон, эуфониум
- тромбон
- туба

РАЗДЕЛ I

техническая оснащенность

1. Владение рабочим диапазоном своего инструмента

(В данном вопросе имеются в виду устойчивые навыки извлечения всех звуков в пределах рабочего диапазона инструмента (основной диапазон, используемый в партитурах симфонического и духового оркестров), включая способность уверенно, стабильно точно попадать на все звуки без «киксов»).

- отлично (студенты не испытывают никаких проблем с этим)
- хорошо (у отдельных студентов наблюдаются проблемы со звукоизвлечением, особенно в предельно высоком и/или низком регистре)
- удовлетворительно (немногие из студентов обладают действительно стабильными навыками звукоизвлечения во всем рабочем диапазоне)
- неудовлетворительно (с этим проблемы практически у всех)

2. Владение разными способами звукоизвлечения

(Технический аспект исполнения штрихов – знаю, как и умею делать).

- отлично (никто не испытывает с этим никаких проблем)
- хорошо (небольшая часть студентов не имеет достаточной подготовки в этом аспекте)
- удовлетворительно (мало кто из студентов демонстрирует высокую штриховую культуру)
- неудовлетворительно (с этим большая проблема у всех студентов)

3. Владение палитрой нюансов\динамических оттенков (от ppp до fff)

(Могут продемонстрировать дифференцируемую палитру нюансов, играть предельное piano и предельное forte).

- отлично (все студенты великолепно владеют нюансировкой)
- хорошо (у большинства с этим хорошо, но некоторые студенты испытывают трудности в данном аспекте)
- удовлетворительно (только единицы могут похвастаться широким спектром нюансов, большинство же предпочитает «существовать» в пределах mf)
- неудовлетворительно (с этим большая проблема)

4. Владение навыками управления звучанием

(Подразумевается исключительно технический аспект - умение делать крещендо и диминуэндо, «раздуть» звук и сфиллировать его, не потеряв при этом устойчивость тембра и интонации).

- отлично (с этим нет никаких проблем)

- хорошо (проблемы есть у отдельных студентов)
- удовлетворительно (большинство студентов не могут качественно это делать)
- неудовлетворительно (никто из поступающих на первый курс не может убедительно это продемонстрировать)

5. Способность исполнять все интервалы в пределах рабочего диапазона

(В данном вопросе подразумевается способность произвольно соединять звуки в пределах рабочего диапазона самыми распространенными штрихами - доташе, стаккато, легато).

- отлично (с этим ни у кого нет проблем)
- хорошо (некоторые студенты испытывают сложности с этим)
- хорошо (некоторые студенты испытывают сложности с этим)
- неудовлетворительно (с этим проблемы у всех)

6. «Выдержка» исполнительского аппарата

(Способность выдерживать длительную игровую нагрузку).

- отлично (все студенты прекрасно справляются с нагрузками, проблем с этим нет ни у кого)
- хорошо (у некоторых студентов наблюдается нехватка выдержки при исполнении трудных произведений)
- удовлетворительно (обычно достаточной выдержкой обладают только несколько студентов)
- неудовлетворительно (ни у кого из студентов нет достаточной выдержки)

7. Техничность

(Способность играть в быстрых темпах – allegro, presto и т.п. Будем ориентироваться на технические задачи, которые встают перед студентом в процессе исполнения наиболее распространенных сольных произведений и оркестровых партий симфонического оркестра).

- отлично (все первокурсники легко справляются с любыми техническими задачами)
- хорошо (большинство студентов обладают достаточной техникой, только у некоторых есть с этим сложности)
- удовлетворительно (только несколько студентов могут продемонстрировать действительно высокий технический потенциал)
- неудовлетворительно (техники явно не хватает всем)

8. Умение пользоваться дополнительной аппликатурой

(Насколько Вы оцениваете знание студентами альтернативных аппликатурных комбинаций и сформированные навыки использования дополнительной (вспомогательной) аппликатуры в исполнительском процессе?).

- отлично (все студенты прекрасно владеют знаниями и навыками использования альтернативной аппликатуры)
- хорошо (только небольшой процент студентов этого не умеют)

- удовлетворительно (обычно только малая часть студентов владеет этим аспектом техники)
- неудовлетворительно (никто из студентов не умеет по-настоящему пользоваться дополнительной аппликатурой)

9. Умение осуществлять предварительную настройку инструмента

(Как Вы можете оценить умения студентов настраивать свой инструмент конструкционно заданными механизмами - кроны, эс и т.п.).

- отлично (студенты знают и активно используют все конструкционно заданные способы корректировки звуковысотной интонации)
- хорошо (большинство студентов хорошо умеют это делать)
- удовлетворительно (только несколько студентов умеют это делать правильно и эффективно)
- неудовлетворительно (студенты не умеют эффективно настраивать свои инструменты)

10. Умение произвольно влиять на звуковысотную интонацию

(В данном вопросе подразумевается не способность играть интонационно чисто, а умение произвольно влиять на высоту звука средствами исполнительского аппарата - повышать и понижать звук губами, дыханием и т.п.).

- отлично (с этим нет проблем ни у кого)
- хорошо (большинство студентов владеют такими навыками)
- удовлетворительно (только несколько студентов умеют это делать убедительно)
- неудовлетворительно (по большому счету, никто из студентов не умеет этого делать)

РАЗДЕЛ II

акустический аспект исполнительства

(Акустический результат тех действий и операций, которые мы совершаем во взаимодействии с инструментом).

11. Владение исполнительскими штрихами

(В данном вопросе подразумевается умение добиваться качественного звукового результата при исполнении штрихов).

- отлично (все студенты прекрасно знают акустические характеристики штрихов и умеют их исполнять)
- хорошо (есть проблемы с этим у некоторых студентов)
- удовлетворительно (немногие студенты умеют правильно исполнять штрихи)
- неудовлетворительно (у большинства студентов нет штриховой культуры)

12. Умение управлять динамическими оттенками

(В данном вопросе подразумевается не столько умение играть громко или тихо, сколько способность корректировать звучание, ориентируясь на акустическую реальность – специфику зала, динамический баланс внутри ансамбля или оркестровой группы и т.п.).

- отлично (с этим нет проблем)
- хорошо (изредка встречаются студенты, не умеющие полноценно управлять динамикой)
- удовлетворительно (только несколько студентов умеют качественно это делать)
- неудовлетворительно (по большому счету, никто из студентов этого не умеет)

13. Чистота звуковысотной интонации

(Оцените ситуацию объективно, ориентируясь не только на игру студентами сольных произведений, но и их готовность к работе в оркестре и ансамбле).

- отлично (с интонацией ни у кого проблем нет, поэтому наши оркестры играют очень стройно)
- хорошо (некоторые студенты не достаточно подготовлены в этом аспекте)
- удовлетворительно (среди студентов и выпускников только единицы могут играть более-менее стройно)
- неудовлетворительно (никто из студентов чисто не играет)

14. Точное исполнение ритмических фигур

- отлично (у всех студентов прекрасное чувство ритма, все играют идеально точно)

- хорошо (небольшой процент студентов имеет незначительные проблемы с ритмом)
- удовлетворительно (большинство студентов играют неритмично)
- неудовлетворительно (с ритмом большие проблемы практически у всех студентов)

15.Способность контролировать темп

(Речь идет об умении сохранять темп, начать и закончить эпизод в одном темпе, не «посадив» и не «загнав» его).

- отлично (ни у кого из студентов с этим проблем нет)
- хорошо (у некоторых студентов проблемы с этим есть, но не критичные)
- удовлетворительно (у многих студентов явные проблему с этим)
- неудовлетворительно (с этим проблемы практически у всех студентов)

16.Умение работать с тембром звука

(Помимо общеэстетических характеристик звучания, в духовом исполнительстве существует проблема, связанная с умением добиваться тембровой идентичности в ансамбле и оркестровой группе. Насколько студенты подготовлены к решению таких задач?).

- отлично (с этим ни у кого из студентов нет проблем)
- хорошо (большинство студентов демонстрируют умение работать с тембром звука)
- удовлетворительно (только несколько студентов умеют это делать)
- неудовлетворительно (по большому счету, студенты не умеют работать с тембром)

17.Насколько хорошо студенты владеют фразировкой

(Обратите внимание, что фразировка имеет отношение не только к сольным произведениям, но и к ансамблевым\оркестровым партиям).

- отлично (все студенты прекрасно фразируют)
- хорошо (большинство студентов владеют фразировкой и уверенно это демонстрируют)
- удовлетворительно (немногие студенты умеют правильно исполнять музыкальные фразы)
- неудовлетворительно (можно сказать, что культуры фразировки ни у кого из студентов нет)

18.Насколько студенты понимают акустические различия в звучании музыкальных произведений разных эпох

(При ответе на данный вопрос важно учитывать два аспекта: знание студентами характерных особенностей музыки разных эпох и умение добиваться стилистически правильного исполнения).

- отлично (интерпретаторская культура студентов на высоком уровне)
- хорошо (не могу сказать, что все студенты увлечены этой проблемой, но большинство из них – хорошие интерпретаторы)
- удовлетворительно (эта тема интересна только единицам, основная масса

студентов совершенно равнодушна к данной проблеме)

- неудовлетворительно (студенты - духовики демонстрируют отсутствие каких-либо знаний по данной теме)

19. Умеют ли студенты расшифровывать авторские ремарки в нотном тексте
(Речь идет про способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте (знание музыкальных терминов и умение их выполнять)).

- отлично (студенты прекрасно подготовлены в этом аспекте, проблем нет ни у кого)
- хорошо (большинство студентов хорошо подготовлены и правильно интерпретируют указания автора)
- удовлетворительно (только несколько студентов относятся к авторским ремаркам внимательно)
- неудовлетворительно (с этим проблема практически у всех студентов)

20. Как действуют студенты, если в нотном тексте нет никаких указаний

- отлично (самостоятельно изучают творчество композитора, особенности эпохи, читают искусствоведческую литературу, слушают записи)
- хорошо (консультируются у педагогов и коллег)
- удовлетворительно (играют так, как им нравится, ориентируясь на собственные ощущения)
- неудовлетворительно (не задумываются над этим, «играют ноты»)

РАЗДЕЛ III

ВИЗУАЛЬНЫЙ

(Как студенты выглядят «из зала»)

21. Знают ли студенты традиции и правила сценического поведения?

(Насколько хорошо студенты знают и понимают, что и как на сцене делать можно и нужно, и что там делать категорически нельзя).

- отлично (все студенты знают все тонкости сценического этикета и уверенно демонстрируют это в публичных выступлениях)
- хорошо (большинство студентов знают и выполняют основные правила сценического поведения)
- удовлетворительно (студентов, которые умеют правильно вести себя на сцене, меньшинство)
- неудовлетворительно (практически никто из студентов не умеет правильно вести себя на сцене)

22. Умеют ли студенты правильно формировать свой концертный визуальный образ?

(Учитывают ли студенты фактор визуального восприятия публикой своего

сценического образа или они позволяют себе относиться к своему визуальному образу небрежно?).

- отлично (все студенты понимают специфику визуального воздействия на публику и самым внимательным образом готовят себя к публичному выступлению)
- хорошо (большинство студентов стараются быть опрятными, только единицы не понимают важности визуального образа)
- удовлетворительно (только несколько студентов действительно осознают важность этого)
- неудовлетворительно (подавляющее большинство духовиков не понимают важности визуального воздействия на публику, и относятся к этому крайне небрежно)

23. Насколько студенты раскованы в движениях на сцене?

(Оцените сценическую пластику студентов, насколько свободно они владеют своим телом на сцене, естественны ли их движения).

- отлично (все студенты свободно двигаются на сцене и на них приятно смотреть)
- хорошо (незначительная часть студентов испытывают незначительную зажатость на сцене)
- удовлетворительно (большинство студентов испытывают ощутимую скованность в движениях во время концертного выступления)
- неудовлетворительно (практически все студенты на сцене сильно зажаты)

24. Насколько студенты умеют контролировать свою мимику во время публичного выступления?

(На сцене нужно уметь «держат улыбку», одной из распространенных ошибок музыкантов является негативная мимическая реакция в случае какого-то неожиданного технического сбоя).

- отлично (все студенты этому обучены и умеют контролировать свою мимику)
- хорошо (это знают и умеют не все студенты)
- удовлетворительно (единицы умеют это контролировать)
- неудовлетворительно (не встречал студента, который продемонстрировал бы это умение на сцене)

25. Умеют ли студенты корректировать свой визуальный образ, подстраивая его под исполняемое произведение?

(Сценический костюм, аксессуары, стиль поведения на сцене - все это может влиять на восприятие публикой того художественного образа, который Вы создаете. Понимают ли студенты это?).

- отлично (да, все студенты продумывают визуальный аспект восприятия своего образа публикой)
- хорошо (большинство студентов продумывают визуальный аспект

- восприятия своего образа публикой)
- удовлетворительно (на моей памяти было несколько студентов, которые это понимали)
- неудовлетворительно (студенты об этом не думают)

РАЗДЕЛ IV

Психологический

(Насколько студенты готовы управлять своим психофизическим состоянием во время ответственного выступления, а также до и после него).

26. Насколько хорошо студенты понимают природу синдрома сценического волнения

(Понимают ли студенты, почему на сцене их начинает «трясти» и каковы психофизиологические механизмы этого явления?)

- отлично (да, все студенты хорошо подготовлены теоретически)
- хорошо (большинство студентов имеют хорошую теоретическую подготовку в этом вопросе)
- удовлетворительно (немногие студенты обладают знанием по данному вопросу)
- неудовлетворительно (никто из студентов не знает, почему это происходит, и что с этим делать)

27. Умеют ли студенты предотвращать «мандраж» за счет правильной подготовки к выступлению

- отлично (все студенты хорошо понимают, как нужно готовиться к выступлению, чтобы волнение было минимальным)
- хорошо (не все студенты понимают связь между сценической неудачей и неправильной подготовкой)
- удовлетворительно (мало кто из студентов понимает связь между сценической неудачей и неправильной подготовкой)
- неудовлетворительно (студенты совершенно не умеют психологически готовиться к публичным выступлениям)

28. Насколько хорошо студенты умеют управлять своим психо-физическим состоянием на сцене

- отлично (все студенты справляются с волнением на сцене и показывают максимально возможный результат)
- хорошо (у некоторых студентов волнение проявляется в незначительных «потерях»)
- удовлетворительно (к сожалению, существенные потери на сцене случаются у многих студентов)

- неудовлетворительно (ни один студент не обладает эмоциональной устойчивостью, достаточной для сольного выступления высокого уровня ответственности)

29. Умеют ли студенты быстро и эффективно восстанавливать собственное психическое равновесие в случае неудачного выступления

(Вопрос в том, насколько технологичны они в этом, владеют ли методами приведения себя в чувства или плывут по течению, в ожидании, что «все само пройдет»?)

- отлично (все студенты приучены воспринимать сценическую неудачу как ценный опыт, который помогает развиваться)
- хорошо (большинство студентов умеют "держат удар")
- удовлетворительно (после неудачных выступлений большинству студентов бывает сложно заставить себя опять выйти на сцену)
- неудовлетворительно (студенты стараются избегать публичных выступлений, поскольку сценические неудачи наносят им сильную эмоциональную травму)

30. Умеют ли студенты на этапе подготовки к публичному выступлению контролировать и корректировать психоэмоциональное состояние своих партнеров по ансамблю, помогая им избежать сценических срывов

(Очевидно, что выступление ансамблем будет сорвано, если кого-то из участников начнет сильно «колотить» на сцене, и, соответственно, в задачи лидера коллектива или концертмейстера оркестровой группы входит мониторинг этого фактора и принятие мер по предотвращению «сценических неожиданностей», вызванных «мандражом» кого-то из музыкантов).

- отлично (все студенты понимают эту проблему)
- хорошо (не все студенты осознают эту проблему)
- удовлетворительно (большинство студентов настолько занято своими психологическими проблемами, что им не до проблем партнеров по ансамблю)
- неудовлетворительно (никогда не видел, чтобы кто-то утруждал себя решением подобной проблемы)

Уважаемый коллега!

Мы благодарим Вас за участие в анкетировании! Ваши ответы помогут нам понять, что в отечественном духовом исполнительстве требует сегодня максимально внимательного отношения со стороны образовательных организаций.

Если у Вас возникнет необходимость связаться с нами:
отправьте нам письмо по электронной почте:
mgikduh@yandex.ru

или отправьте сообщение в нашу официальную группу в «VK»:
https://vk.com/mgik_wind

ПРИЛОЖЕНИЕ И**(справочное)****Опросник духовиков - студентов музыкальных вузов**

Уважаемые студенты!

Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале уровень сформированности у вас основных исполнительских компетенций.

Компетенции разделены на четыре группы:

Технические (с 1 по 10 вопрос) - в них речь идет о техническом умении взаимодействовать с инструментом;

Акустические (с 11 по 20 вопрос) - в них подразумевается умение добиваться акустического результата (чистоты интонации, артикуляции и выразительности исполнения штрихов и т.п.).

Визуальные (с 21 по 25 вопрос) - тот аспект исполнительской деятельности, который публика воспринимает не ушами, а глазами;

Психологические (с 26 по 30 вопрос) - речь в них идет о способности преодолевать негативные симптомы синдрома сценического волнения (мандраж и т.п.).

Ваши ответы помогут нам провести анализ состояния отечественной системы профессиональной подготовки духовиков, обнаружить проблемы и начать поиск их преодоления.

Немного информации о Вас

Внимание!!!

Анкетирование является анонимным, никакие формы идентификации респондентов не предусмотрены. Однако просим Вас отнестись к этому анкетированию серьезно, не указывать ложные данные, давать обдуманные ответы.

В каком музыкальном вузе вы обучаетесь?

(Если Вы не обнаружили в списке свой вуз, впишите его в поле «Другое»)

- МГИК
 - РАМ им. Гнесиных
 - МГК им. П.И.Чайковского
 - АГК (Астрахань)
 - ГМПИ им. М.М. Ипполитова-Иванова
 - МГИМ им. А.Г. Шнитке
 - НГК им. М.И. Глинки
 - КГИ им. Н. Г. Жиганова
 - ВИВД ВУ МО РФ
 - РГК им. С.В. Рахманинова
 - СГК им. Л.В. Собинова
 - Академия им. Маймонида
 - СПбГК им. Н.А. Римского-Корсакова
 - ПГК им. А.К. Глазунова (Петрозаводск)
 - КГУКИ (Краснодар)
 - СГИИ им. Д. Хворостовского (Красноярск)
 - ДГИИ (Владивосток)
 - ККиИ им. И.С. Палантая (Йошкар-Ола)
 - Другое:
-

Ваша исполнительская специальность

- флейта
- гобой
- кларнет
- саксофон
- фагот
- труба
- валторна
- тенор, баритон, эуфониум
- тромбон
- туба

Каким видом профессиональной деятельности Вы планируете заниматься после окончания ВУЗа?

(Если Вы уже имеете диплом о высшем образовании, напишите те виды деятельности, которыми Вы занимаетесь. Вы можете отметить один или несколько вариантов)

- Сольная исполнительская практика
- Работа в камерном или эстрадном ансамбле
- Работа в оркестре
- Преподавательская деятельность
- Научно-исследовательская деятельность
- Административно-управленческая деятельность
- Не планирую работать в сферах, как-либо связанных с духовым исполнительством

РАЗДЕЛ I

техническая оснащенность

(под техникой мы понимаем действия и операции, которые Вы совершаете во взаимодействии со своим инструментом)

3. Насколько Вы владеете рабочим диапазоном своего инструмента?

(В данном вопросе имеются в виду устойчивые навыки извлечения всех звуков в пределах рабочего диапазона инструмента (основной диапазон, используемый в партитурах симфонического и духового оркестров), включая способность уверенно, стабильно точно попадать на все звуки без «киксов» и иных дефектов)

- отлично (не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)
- удовлетворительно (предельно высокий\низкий регистр пока мне не поддается)
- неудовлетворительно (средний регистр - это все, чем я владею)

4. Владение разными способами звукоизвлечения

(Технический аспект исполнения штрихов - знаю как и умею делать)

- отлично (не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)
- удовлетворительно (не все способы звукоизвлечения у меня получаются, некоторые пока «не идут»)
- неудовлетворительно (всё, что не деташе, для меня проблема)

5. Владение палитрой нюансов (от *ppp* до *FFF*)

(В идеале - могу продемонстрировать дифференцируемую палитру нюансов, играть предельное пиано и предельное форте)

- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, свободно играю в любых нюансах)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем

работать)

- удовлетворительно (играть в предельных нюансах я еще не научился)
- неудовлетворительно (всё, что не mF , для меня проблема)

6. Каково Ваше владение навыками управления звучанием?

(Подразумевается исключительно технический аспект - умение делать крещендо и диминуэндо, «раздуть» звук и сфиллировать его)

- отлично (не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать) удовлетворительно (мои возможности сильно ограничены)
- неудовлетворительно (я не понимаю как это делать, у меня не получается)

7. Какова Ваша способность исполнять все интервалы в пределах рабочего диапазона?

(В данном вопросе подразумевается способность произвольно соединять любые звуки в пределах рабочего диапазона основными штрихами - дэташе, стаккато, легато)

- отлично (не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)
- удовлетворительно (более-менее умею это делать в пределах одной октавы, и, желательно, в среднем регистре)
- неудовлетворительно (для меня сложно исполнять интервалы даже в пределах одной октавы в среднем регистре)

8. Какова выдержка Вашего исполнительского аппарата?

(Способность выдерживать длительную игровую нагрузку)

- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, могу играть весь день, могу исполнять тяжелые произведения и партии)
- хорошо (чаще всего выдержки мне хватает, но есть произведения, которые мне трудно исполнить - устает аппарат)
- удовлетворительно (если не требуется играть долго, и материал не

очень тяжелый, моей выдержки хватает)

- неудовлетворительно (мой аппарат моментально утомляется даже на несложном материале)

9. Какова Ваша техничность?

(Способность играть в быстрых темпах – allegro, presto и т.п.)

- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, я виртуоз, могу сыграть любое произведение)
- хорошо (в целом, техники мне хватает, но еще есть произведения, которые мне не по зубам)
- удовлетворительно (не могу сказать, что техничность - моя сильная сторона)
- неудовлетворительно (могу играть только в умеренных темпах)

10. Насколько развито у Вас умение пользоваться дополнительной аппликатурой?

(Насколько Вы оцениваете свое знание альтернативных аппликатурных комбинаций и сформированные навыки их использования в исполнительском процессе?)

- отлично (меня этому учили, и я не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, я это умею, но подозреваю, что не на 100%)
- удовлетворительно (я знаю альтернативные комбинации, но пользуюсь ими крайне редко, это создает для меня неудобства, выбивает из зоны комфорта)
- неудовлетворительно (не пользуюсь и не понимаю, зачем она нужна)

11. Оцените свое умение осуществлять предварительную настройку инструмента

(Насколько Вы можете оценить свое умение настраивать свой инструмент конструкционно заданными механизмами - кроны, эс и пр.)

- отлично (я знаю все способы корректировки интонации звуков и активно этим пользуюсь)
- хорошо (в целом, я это умею, но подозреваю, что не на 100%)
- удовлетворительно (я их знаю, но сказать, что умею ими пользоваться, не могу)

- неудовлетворительно (я умею только корректировать «настроечный тон» по камертону или тюнеру)

12. Насколько Вы оцените свои возможности в корректировке звуковысотной интонации?

(В данном вопросе подразумевается не способность играть интонационно чисто, а умение произвольно влиять на высоту звука средствами исполнительского аппарата - повышать и понижать звук губами, дыханием и т.п.)

- отлично (могу свободно повышать и понижать интонацию всех звуков рабочего диапазона)
- хорошо (испытываю трудности только в предельно высоком и низком регистрах)
- удовлетворительно (мои возможности ограничены, мне их часто не хватает)
- неудовлетворительно (совсем не умею это делать)

РАЗДЕЛ II**акустический аспект исполнительства**

(акустический результат тех действий и операций, которые Вы совершаете)

13. Оцените Ваше владение исполнительскими штрихами

(В данном вопросе подразумевается умение добиваться качественного звукового результата при исполнении штрихов)

- отлично (хорошо знаю акустические характеристики штрихов, умею их исполнять и могу корректировать, добываясь штрихового единообразия в ансамбле)
- хорошо (все штрихи знаю, но уверенно сказать, что мне все подвластно, пока не могу)
- удовлетворительно (что-то я умею, но сказать, что я владею всеми штрихами, не могу)
- неудовлетворительно (деташе, стаккато и легато умею исполнять, но не очень хорошо)

14. Оцените свое умение управлять динамическими оттенками

(В данном вопросе подразумевается не столько умение играть громко или тихо, сколько способность корректировать звучание, добываясь соответствия акустическим реалиям зала, ансамбля, оркестра и т.п.)

- отлично (в этом я мастер, могу учить этому других)
- хорошо (я стараюсь, и у меня, как правило, это получается)
- удовлетворительно (с этим у меня сложности, педагоги часто делают мне замечания по этому поводу)
- неудовлетворительно (это моя ахиллесова пята, все, что не mF , для меня проблема)

15. Чистота звуковысотной интонации - как у Вас с этим?

(Постарайтесь оценить себя объективно, ориентируясь не только на свою игру сольных произведений, но и исполнение в ансамбле и оркестре)

- отлично (у меня «хорошие уши», я живой камертон, моя интонация

всегда идеальна)

- хорошо (я прилагаю большие усилия по работе с интонацией и в целом, играю достаточно чисто)
- удовлетворительно (моя интонация далека от идеальной, я слышу фальшь, но что делать не понимаю)
- неудовлетворительно (я не слышу высоко у меня или низко и вообще не понимаю когда играю фальшиво)

16. Насколько Вы ритмичны?

(Речь идет об исполнении ритмических фигур - насколько хорошо Вы понимаете природу ритма, чувствуете его и умеете играть ритмически точно)

- отлично (ритм - это мой конек, я с рождения улавливаю мельчайшие отклонения в ритмических фигурах)
- хорошо (я прилагаю большие усилия по работе с ритмом, многие ошибки мне удастся обнаружить и исправить, но уверенно сказать, что я идеален, вряд ли могу)
- удовлетворительно (я не умею самостоятельно, без помощи педагога, обнаруживать и исправлять ритмические ошибки)
- неудовлетворительно (мне часто делают замечания по ритму, а я не понимаю, чего от меня хотят)

17. Способны ли Вы контролировать темп?

(Речь идет об умении сохранять темп, начать и закончить эпизод в одном темпе, не «посадив» и не «загнав» его)

- отлично (я – «живой метроном»)
- хорошо (мне приходится уделять внимание этому аспекту, если я и отклоняюсь от темпа, то не существенно)
- удовлетворительно (у меня с этим есть проблемы, я спокойнее чувствую себя в оркестре и ансамбле, где темп контролирует кто-то другой - дирижер или ударник)
- неудовлетворительно (я совсем не умею удерживать темп)

18. Умеете ли Вы работать с тембром звука?

(Помимо общеэстетических характеристик звучания, в духовом исполнительстве существует проблема, связанная с умением добиваться тембровой идентичности в ансамбле и оркестровой группе)

- отлично (этим я владею совершенно свободно, могу имитировать звучание других исполнителей)
- хорошо (я много работал над звуком, и он у меня достаточно красивый, но свободно его изменять мне пока удастся с трудом)
- удовлетворительно (у меня есть вполне приемлемый тембр звука, что-то в нем целенаправленно менять я никогда не пробовал)
- неудовлетворительно (у меня некачественный тембр, и я пока не могу ничего с этим поделать)

19. Насколько Вы искушенный мастер в отношении музыкальной фразировки?

(Обратите внимание, что фразировка имеет отношение не только к сольным произведениям, но и к ансамблевым\оркестровым партиям)

- отлично (я всегда понимаю структуру фразы и мастерски ее интерпретирую)
- хорошо (не могу сказать, что мне всегда удастся воплотить замысел, но, в целом, я умею и люблю работать над фразировкой)
- удовлетворительно (как правило, фразы мне объясняет педагог и я, как могу, выполняю его указания)
- неудовлетворительно (я играю, как написано в нотах)

20. Насколько Вы понимаете акустические различия в звучании музыкальных произведений разных эпох?

(При ответе на данный вопрос важно учитывать два аспекта: знание характерных особенностей музыки разных эпох и умение добиваться именно такого исполнения)

- отлично (я это знаю и всегда уверенно делаю)
- хорошо (не могу сказать, что я искушенный эксперт, но основные различия мне известны, и я пользуюсь этим в своей исполнительской практике)

- удовлетворительно (ну, в целом, я понимаю, что В.А.Моцарта нужно играть как-то иначе, чем Р.Вагнера)
- неудовлетворительно (я играю, как написано в нотах)

21. Умеете ли Вы расшифровывать авторские ремарки в нотном тексте?

(Речь идет про способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте - знание музыкальных терминов и умение их выполнять)

- отлично (всегда внимательно изучаю нотный текст до его исполнения, пользуюсь словарями и иными источниками, чтобы правильно выполнить авторские указания в нотном тексте)
- хорошо (я изучаю авторские ремарки в процессе разбора нотного текста, не всегда уверен, что правильно их интерпретирую)
- удовлетворительно (я знаю только наиболее распространенные темповые и характерные указания на итальянском языке)
- неудовлетворительно (честно признаться, мне всегда бывает лень глубоко вдаваться в эти детали)

22. Как Вы действуете, если в нотном тексте нет никаких указаний?

- отлично (изучаю творчество композитора, особенности эпохи, читаю искусствоведческую литературу, слушаю записи)
- хорошо (консультируюсь у педагогов и коллег)
- удовлетворительно (играю так, как мне нравится, ориентируюсь на собственные ощущения)
- неудовлетворительно (не задумываюсь над этим, играю ноты)

РАЗДЕЛ III

Визуальный

(Как, по Вашему мнению, Вы выглядите «из зала»)

23. Знаете ли Вы традиции и правила сценического поведения?

(Насколько хорошо Вы знаете и понимаете, что и как на сцене делать можно и нужно, а чего там делать категорически нельзя)

- отлично (я целенаправленно изучал данную тему и хорошо знаю сценический этикет)
- хорошо (я не всегда понимаю, зачем и почему нужно делать так, но мои педагоги меня научили как вести себя на сцене)
- удовлетворительно (я знаю, что плохо подготовлен в этом аспекте и всегда чувствую себя неуверенно из-за этого)
- неудовлетворительно (я вообще ничего об этом не знаю, просто выхожу на сцену и играю)

24. Умеете ли Вы правильно формировать свой концертный визуальный образ?

(Академическое музыкально-инструментально исполнительство подразумевает существенные ограничения в отношении концертного костюма, макияжа, прически и пр. Знаете ли Вы о них?)

- отлично (я всегда перед концертом очень тщательно готовлю свой костюм, обувь, инструмент и продумываю все остальные аспекты своего визуального образа)
- хорошо (я стараюсь на концертах быть опрятным и придерживаться строгого стиля в одежде)
- удовлетворительно (детали моего костюма из зала видны плохо, поэтому я не придаю этому большого значения)
- неудовлетворительно (я музыкант, меня нужно слушать, а не смотреть)

25. Насколько Вы раскованы в движениях на сцене?

(Оцените свою сценическую пластику, насколько Вы свободно владеете своим телом на сцене, естественны ли Ваши движения)

- отлично (я целенаправленно работал над этим и добился идеального, на мой взгляд, результата - на сцене я абсолютно свободен и естественен)
- хорошо (я работаю над этим и, в целом, у меня уже неплохо получается)
- удовлетворительно (я не так давно осознал эту проблему, работаю над ней, но пока гордиться нечем)
- неудовлетворительно (я не могу смотреть видеозаписи своих выступлений, мне стыдно за себя)

26. Насколько вы контролируете свою мимику во время публичного выступления?

(На сцене нужно уметь «держать улыбку», одной из распространенных ошибок является негативная мимическая реакция в случае какого-то неожиданного технического сбоя)

- отлично (я научился полностью контролировать свою мимику и всегда сохраняю позитивное выражение лица)
- хорошо (я стараюсь за этим следить, надеюсь, что успешно)
- удовлетворительно (я осознаю эту проблему, но на сцене мне обычно не до мимики)
- неудовлетворительно (я за этим не слежу)

27. Умеете ли Вы корректировать свой визуальный образ, подстраивая его под исполняемое произведение?

(Сценический костюм, макияж, аксессуары - все это может усиливать восприятие того художественного образа, который Вы создаете, - пользуетесь ли Вы этим?)

- отлично (да, я продумываю визуальный аспект восприятия моего исполнения публикой и прибегаю к различным хитростям)
- хорошо (я по-разному одеваюсь и готовлюсь к исполнению эстрадной музыки и классической)
- удовлетворительно (я стараюсь не испортить восприятие музыки своим внешним видом)
- неудовлетворительно (никогда об этом не думал)

РАЗДЕЛ IV

Психологический

(Давайте договоримся - мы рассматриваем не выступление на утреннике в школе, а, к примеру, Ваше сольное выступление в Большом зале Московской консерватории с трансляцией по ЦТВ. Насколько Вы готовы управлять своим психофизическим состоянием во время такого выступления, а также до и после него)

28. Насколько хорошо Вы понимаете природу синдрома сценического волнения?
(Задавались ли Вы вопросом почему музыкантов на сцене начинает «трясти»? Каковы психические и физиологические механизмы этого явления?)

- отлично (да, я наблюдал за собой и глубоко изучил этот вопрос, могу утверждать, что природа этого страха мне понятна)
- хорошо (я прочитал несколько работ по этой проблеме и узнал в них много интересного, что теперь помогает мне на сцене)
- удовлетворительно (нам об этом рассказывали на лекциях, я внимательно слушал и запоминал, но как этим пользоваться, не понимаю)
- неудовлетворительно (никогда об этом не думал, трясусь на сцене и стараюсь к этому привыкнуть)

29. Умеете ли Вы предотвращать мандраж за счет правильной подготовки к выступлению?

(Есть ли у Вас какая-либо собственная методика эффективной подготовки к преодолению синдрома сценического волнения?)

- отлично (да, у меня есть свои методы подготовки, которые очень эффективно работают)
- хорошо (я пытаюсь сформировать свою методику, и уже вижу определенные успехи в этом направлении)
- удовлетворительно (я стараюсь максимально крепко выучить нотный текст и рассчитываю на свою нервную систему)
- неудовлетворительно (никогда об этом не задумывался)

30. Насколько хорошо Вы умеете управлять своим психо-физическим состоянием на сцене?

(Можете ли Вы сами себя успокоить на сцене, преодолеть мандраж, насколько вообще Ваше состояние Вами контролируется?)

- отлично (я выработал у себя максимально возможную устойчивость и на сцене всегда держу себя в руках)
- хорошо (на сцене меня иногда захлестывает мандраж, и это может сказаться на качестве исполнения, но я умею взять себя в руки)
- удовлетворительно (не могу сказать, что я контролирую ситуацию, скорее, моя задача на сцене «отстоять» номер, и я его честно отстаиваю)
- неудовлетворительно (ничего не могу с собой поделать, меня так «трясет», что это часто приводит к срывам на сцене и видно из зала)

31. Умеете ли Вы быстро и эффективно восстанавливать собственное психическое равновесие в случае неудачного выступления?

(Вопрос в том, насколько технологичны Вы в этом, владеете ли Вы методами приведения себя в чувства или плывете по течению, в ожидании, что «все само пройдет»?)

- отлично (неудачное выступление я рассматриваю как ценный опыт, который поможет мне развиваться дальше)
- хорошо (неудачи бывают у всех, я умею «держать удар»)
- удовлетворительно (после неудачных выступлений мне бывает очень сложно заставить себя опять выйти на сцену)
- неудовлетворительно (я избегаю публичных выступлений, сценические неудачи наносят мне сильную травму)

32. Умеете ли Вы на этапе подготовки к публичному выступлению контролировать и корректировать психо-эмоциональное состояние своих партнеров по ансамблю, помогая им избежать сценических срывов?

(Очевидно, что выступление ансамблем будет сорвано, если кого-то в нем начнет сильно «колотить» на сцене, и, соответственно, в задачи лидера коллектива входит мониторинг этого фактора и принятие мер по

предотвращению «сценических неожиданностей», вызванных мандражом кого-то из музыкантов)

- отлично (я всегда об этом помню, наблюдаю за коллегами и стараюсь им помочь на этапе подготовки к концерту почувствовать себя максимально уверенно)
- хорошо (я стараюсь не сделать что-нибудь такое, что может заставить волноваться моего партнера по ансамблю)
- удовлетворительно (я стараюсь держать себя в руках, иначе, если меня начнет «трясти», это может повлиять на состояние моих коллег)
- неудовлетворительно (никогда об этом не задумывался)

Как вы обучались до поступления в ВУЗ

(В этом разделе мы хотим выяснить, как обстоят дела в учреждениях предпрофессионального и среднего профессионального образования по основным профессионально важным дисциплинам - специальный инструмент, ансамбль и оркестровый класс)

Музыкальная школа

(К музыкальной школе мы относим все учреждения дополнительного и предпрофессионального музыкального образования)

33. Когда вы учились в музыкальной школе, ваш инструмент преподавал профильный специалист?

- Да, у меня был педагог, который сам был исполнителем на моем инструменте
- Не всегда, некоторое время со мной занимался педагог по другому инструменту
- К сожалению, в нашей школе не было педагога по этой специальности, и со мной занимался педагог по другому инструменту

34. Как строились Ваши занятия в классе специального инструмента?

- Мой педагог внимательно относился к развитию техники, мы постоянно занимались гаммами, этюдами, разнообразными упражнениями, параллельно осваивая концертный репертуар
- Мы брали программу музыкальных произведений и готовили ее к аттестациям, концертами конкурсам, главным ориентиром была интерпретация, гаммами, этюдами, упражнениями мы занимались намного меньше, чем концертным репертуаром
- Мне не довелось поучиться в музыкальной школе, со мной занимались частные педагоги

35. В период обучения в музыкальной школе занимались ли Вы целенаправленным развитием навыков корректировки звуковысотного

интонирования в классе специального инструмента?

- Да, мы постоянно занимались этим с педагогом по специальности
- Периодически мне делали замечания по фальшивым нотам, но сильно на этом мы не застревали
- Педагог помогал мне настроить инструмент перед началом исполнения произведения и этим работа над интонацией ограничивалась

36. Когда Вы учились в музыкальной школе, как проходили занятия в классе ансамбля?

- С нами очень интенсивно занимались развитием основных ансамблевых навыков – интонация, ритм, штрихи, динамический баланс
- Мы занимались исключительно художественной стороной исполняемых произведений
- Главное было сыграть от начала до конца вместе
- У меня в школе практически не было (или совсем не было) занятий по ансамблю

37. Как проходили у Вас в школе занятия оркестрового класса?

- Мы тщательно разбирали свои оркестровые партии с педагогом, проводили групповые репетиции, работали над ритмом и интонацией, добивались качества исполнения
- Мы готовили концертные программы в процессе совместных репетиций
- Занятия оркестрового класса были формальными – собирались просто поиграть вместе
- У меня не было оркестра в школе

38. В период обучения в музыкальной школе, занимались ли вы с метрономом?

- Да, мои педагоги постоянно использовали метроном в классе и приучали меня использовать его в домашних занятиях, показывали как правильно использовать метроном в работе над ритмическими фигурами
- Иногда мой педагог использовал метроном, чтобы помочь мне не сильно отклоняться от заданного темпа
- Нет, мы никогда не занимались с метрономом

Что происходило в СПО

(К учреждениям среднего профессионального образования (СПО) относят музыкальные училища, лицеи, а также старшие классы интегрированных образовательных программ - ЦМШ, кадетских корпусов и т.п.)

39. Меняли ли Вы исполнительскую специальность перед поступлением или во время обучения в учреждении СПО?

(Пришлось ли Вам перейти на другой инструмент или Вы всегда обучались на одном? Блок-флейта не в счет)

- Нет, я всегда играл только на своем инструменте
- Я начинал обучаться по другой специальности, но в старших классах школы меня перевели на этот инструмент
- При поступлении в СПО мне предложили сменить специальность
- Я сменил специальность на старших курсах СПО

40. Когда вы учились в учреждении СПО (училище, колледж, кадетский корпус и т.п.), ваш инструмент преподавал профильный специалист?

- Да, у меня был очень опытный педагог, действующий исполнитель
- Не всегда, некоторое время со мной занимался педагог по другому инструменту
- К сожалению, в нашем училище не было педагога по этой специальности, и со мной занимался педагог по другому инструменту

41. Как строились Ваши занятия в классе специального инструмента?

- Мой педагог внимательно относился к развитию техники, мы постоянно занимались гаммами, этюдами, разнообразными упражнениями, параллельно осваивая концертный репертуар
- Мы брали программу музыкальных произведений и готовили ее к аттестациям, концертами конкурсам, главным ориентиром была интерпретация, гаммами, этюдами, упражнениями мы занимались намного меньше, чем концертным репертуаром

- Я не учился (училась) в музыкальной школе, со мной занимались частные педагоги

42. В период обучения в СПО занимались ли Вы целенаправленным развитием навыков корректировки звуковысотного интонирования в классе специального инструмента?

- Да, мы постоянно занимались этим с педагогом по специальности
- Периодически мне делали замечания по фальшивым нотам, но сильно на этом мы не застревали
- Педагог помогал мне настроить инструмент перед началом исполнения произведения и этой работой над интонацией ограничивалась

43. Когда Вы учились в СПО, как проходили занятия в классе ансамбля?

- С нами очень интенсивно занимались развитием основных ансамблевых навыков – интонация, ритм, штрихи, динамический баланс
- Мы занимались исключительно художественной стороной исполняемых произведений
- Главное было сыграть от начала до конца вместе
- У меня в СПО практически не было (или совсем не было) занятий по ансамблю

44. Как у Вас в музыкальном училище проходили занятия в оркестровом классе?

- Мы тщательно разбирали свои оркестровые партии с педагогом, проводили групповые репетиции, работали над ритмом и интонацией, добивались качества исполнения
- Мы готовили концертные программы в процессе совместных репетиций
- Занятия оркестрового класса были формальными – собирались просто поиграть вместе
- У меня не было оркестра в школе

45. В период обучения в учреждении СПО, занимались ли вы с метрономом?

- Да, мои педагоги постоянно использовали метроном в классе и приучали меня использовать его в домашних занятиях, показывали, как правильно использовать метроном в работе над ритмическими фигурами

- Иногда мой педагог использовал метроном, чтобы помочь мне не сильно отклоняться от заданного темпа
- Нет, мы никогда не занимались с метрономом

46. Когда Вы выбирали вуз для поступления, что было самым главным фактором, определившим Ваш выбор?

(Очевидно, что все эти факторы Вы учитывали, и все же выберите только один, наиболее значимый для Вас)

- Личность педагога по специальности
- Престиж диплома этого вуза
- Близость института от дома
- Интересная образовательная программа
- Легкость поступления
- Доступная стоимость обучения

Уважаемый студент!

Мы благодарим Вас за участие в анкетировании. Ваши ответы помогут нам понять, что в отечественном духовом исполнительстве требует сегодня максимально внимательного отношения со стороны образовательных организаций.

Если у Вас возникнет необходимость связаться с нами:

отправьте нам письмо по электронной почте:

mgikduh@yandex.ru

или отправьте сообщение в нашу официальную группу в «VK»:

https://vk.com/mgik_wind

ПРИЛОЖЕНИЕ К**(справочное)****Опросник руководителей оркестровых коллективов**

Уважаемые руководители творческих коллективов!

Мы приглашаем Вас поучаствовать в масштабном научном исследовании, посвященном актуальным проблемам и перспективам развития отечественного исполнительства на оркестровых духовых инструментах. Для этого мы просим Вас ответить на вопросы нашей анкеты, посвященной выявлению наиболее проблемных аспектов в профессиональной подготовке молодых отечественных музыкантов-духовиков (тех, кто только начинает работать в оркестрах в период обучения в вузе или сразу после его окончания).

Пожалуйста, оцените на основе своего опыта уровень общепрофессиональных и исполнительских компетенций современных отечественных студентов и выпускников. Помните, задача этой анкеты - выявить наиболее проблемные аспекты в профессиональной подготовке отечественных духовиков.

Анкета разделена на три раздела:

В первом разделе мы определяем общее состояние отечественной духовой школы, ее современное состояние и конкурентоспособность на мировом уровне.

Во втором разделе мы обсуждаем проблемы профессиональной компетентности наших духовиков.

В третьем разделе речь идет сугубо об исполнительской компетентности наших музыкантов, их умении качественно выполнять свои исполнительские трудовые функции в условиях репетиционного процесса и во время концертных выступлений.

Анкетирование проводится исключительно в научных целях. Нам необходимо с Вашей помощью определить наиболее проблемные аспекты профессиональной подготовки духовиков, чтобы проводить модернизацию образовательной программы.

Прежде чем мы перейдем к вопросам, пожалуйста, укажите, к какой из категорий Вы можете отнести возглавляемый Вами коллектив:

- Высокoproфессиональный коллектив мирового класса
- Профессиональный коллектив "в середине рейтинговой таблицы"
- Мы профессионалы, но играем немного лучше, чем в самодеятельности
- Студенческий коллектив учреждения высшего образования
- Студенческий коллектив учреждения среднепрофессионального образования
- Любительский коллектив

Часть 1

Конкурентоспособность и международный статус современной отечественной духовой школы

(Обратите внимание, что речь идет исключительно о сегодняшнем дне, об актуальном состоянии русской духовой школы)

1. Как вы оцениваете современное состояние отечественного профессионального исполнительства на оркестровых духовых инструментах?

- Отечественные духовики составляют сильную конкуренцию зарубежным коллегам, ничем не уступают им в профессионализме
- Отечественные духовики отстают от зарубежных коллег по своим исполнительским показателям
- Отечественная духовая школа находится в глубоком кризисе

2. Как вы можете оценить профессиональный уровень отечественных оркестров (симфонических, камерных и духовых) по сравнению с оркестрами тех стран, где оркестровое исполнительство находится на высоком уровне?

(Постарайтесь мысленно отбросить лидеров и аутсайдеров, представить себе именно среднестатистический коллектив и сравнить его с аналогичными зарубежными)

- Мы одни из лучших в мире
- Мы несколько уступаем лидерам
- Наши оркестры в основном сильно уступают зарубежным

3. Что сегодня мешает развитию отечественной духовой школы?

(Выбирайте тот вариант, который, по Вашему мнению, наиболее сильно тормозит развитие школы)

- Отсталая методика обучения
- Неэффективная государственная культурная политика
- Низкая привлекательность профессии оркестрового духовика

4. Всегда ли отечественная духовая школа была в таком состоянии, как сегодня?
- Да, так было всегда
 - Нет, ее состояние менялось, но не сильно
 - Нет, духовая школа в России раньше была в значительно лучшем состоянии

Часть 2

Общепрофессиональная компетентность духовиков

(К общепрофессиональным мы относим компетенции, которые не связаны напрямую с исполнительским процессом, но имеют прямое отношение к профессиональной деятельности оркестрового музыканта)

5. Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы, связанные с нарушениями трудовой дисциплины на репетициях и концертах?
(Опоздания, разговоры в паузах, чтение книг, иные нарушения, затрудняющие проведение репетиции)
- Нет, никогда не возникали
 - Возникали редко
 - Возникали, и довольно часто
 - Это постоянная проблема
6. Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы из-за неумения музыкантов готовиться к оркестровой репетиции?
(Речь идет о выученности партий, работоспособности музыкального инструмента, общей готовности сотрудника к качественному выполнению своих трудовых функций)
- Нет, никогда не возникали
 - Возникали редко
 - Возникали, и довольно часто
 - Это постоянная проблема
7. Являются ли недостатки в профессиональной компетентности отечественных духовиков закономерным результатом той программы профессиональной подготовки, которую они проходят?
(Можно спросить по-другому: насколько существенными в данном контексте являются недостатки системы образования, доминируют ли они, или есть иные, более влиятельные факторы)
- Безусловно, да, это результат того, как их учат в музыкальной школе, училище и вузе
 - Нет, система образования тут не при чем, учат их хорошо

8. В каком из сегментов отечественной системы профессиональной подготовки сегодня больше всего проблем, мешающих развитию отечественного духового исполнительства?
- Учреждения предпрофессионального яруса (ДМШ, ДШИ и т.п.)
 - Среднепрофессиональные учебные заведения (колледжи, лицеи, училища, кадетские корпуса и т.п.)
 - ВУЗы (консерватории, академии, институты)
9. Какая из трех специальных исполнительских дисциплин требует сегодня наибольшего внимания в части модернизации методики ее преподавания?
- Специальный инструмент
 - Ансамбль
 - Оркестровый класс

Часть 3

Исполнительская компетентность

(Оцените, пожалуйста, какие аспекты исполнительской компетентности молодых музыкантов вызывали у Вас проблемы в репетиционном процессе и требуют внимания со стороны образовательных учреждений).

10. Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы, связанные с недостаточной исполнительской компетентностью музыкантов?

(Проще говоря, часто ли Ваши музыканты не могут качественно исполнить музыкальный материал)

- Нет, никогда не возникали
- Возникали редко
- Возникали, и довольно часто
- Это постоянная проблема

11. Владение исполнительскими штрихами

(способность интерпретировать штриховые обозначения в нотном тексте, правильно их исполнять, умение добиваться штрихового единообразия в оркестровой группе).

- Молодые музыканты прекрасно подготовлены в этом аспекте, мне не приходилось тратить время на работу с этим
- Есть незначительные недостатки в этом аспекте
- Штриховая культура у отечественного духовика более-менее формируется только через несколько лет работы в оркестре и требует от дирижера усилий по ее формированию
- Подготовка отечественных студентов в данном аспекте

неудовлетворительная

12. Умение управлять динамическими оттенками

(способность музыкантов выполнять указания дирижера, готовность добиваться динамического баланса, рельефной, выразительной нюансировки).

- Молодые музыканты прекрасно подготовлены в этом аспекте, и мне не приходилось тратить время на работу с этим
- Изредка приходится мириться с неготовностью музыкантов полностью выполнить все мои пожелания
- Проблемы с этим возникают часто
- Подготовка отечественных студентов в данном аспекте неудовлетворительная

13. Звуковысотная интонация

(Будьте искренни - удастся ли Вам добиваться от духовиков интонационно чистого исполнения музыкальных произведений. Если нет - Ваш ответ № 3)

- Проблем с этим не было никогда, мой оркестр играет идеально стройно
- Проблемы бывают, музыканты решают их сами, без моей помощи, и играют в итоге идеально чисто
- Сами музыканты решить эту проблему не могут, приходится целенаправленно работать над тем, чтобы оркестр играл интонационно чисто
- С интонацией очень плохо, молодые музыканты не умеют играть стройно, добиться идеального интонирования бывает невозможно

14. Ритмическая точность

(Как долго вы добиваетесь от музыкантов правильного и синхронного совместного исполнения ритмических фигур?)

- Проблем с ритмом не было, все играют идеально точно
- У некоторых музыкантов есть сложности с ритмом, но незначительные, они сами с ними справляются
- Большинство молодых музыкантов не умеют правильно исполнять ритмические фигуры
- С ритмом большие проблемы

15. Тембровая идентичность в оркестровой группе

- Все молодые музыканты подготовлены к оркестровому исполнительству и быстро добиваются тембрового единства с группой
- У некоторых музыкантов процесс адаптации к тембру группы затягивался, но они преодолевали эту проблему
- Это требует очень больших усилий от дирижера, сами музыканты не решают эту задачу
- Молодые музыканты вообще не осознают эту задачу и не пытаются ее

решать

16. Грамотная фразировка

- Все оркестранты понимают и правильно исполняют музыкальные фразы
- Даже если возникает необходимость корректировки с моей стороны, это не требует больших усилий
- Над этим всегда приходится много работать
- К сожалению, даже большие усилия с моей стороны не приводят к желаемому результату

17. Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте (знание музыкальных терминов и обозначений)

(Если провести тестирование музыкантов Вашего оркестра на знание терминов, как Вы полагаете, какой результат они покажут?)

- Все музыканты обучены внимательному отношению к авторским ремаркам и умеют их правильно интерпретировать
- Наблюдаются определенные проблемы в расшифровке терминов, но в целом музыканты внимательно относятся к этому
- Большинство музыкантов крайне невнимательны к этому, приходится делать им замечания
- Музыканты вообще не приучены обращать внимание на авторские ремарки

18. Возникают ли у вас проблемы из-за незнания музыкантами традиций и правил сценического поведения?

(Умеют ли Ваши музыканты вести себя на сцене профессионально: держать улыбку, выполнять все детали сценического этикета?)

- Нет, с этим проблем не было никогда
- Крайне редко приходится обращать на это внимание
- Довольно часто приходится делать замечания музыкантам, особенно молодым
- Музыканты абсолютно не знают, как вести себя на сцене

19. Возникают ли у Вас проблемы с внешним видом музыкантов на концертных мероприятиях?

- Никогда
- Крайне редко
- Довольно часто
- Постоянно

20. Возникают ли у вас проблемы из-за того, что музыканты не выдерживают нервного напряжения в ответственных «открытых» эпизодах, и у них случаются технические срывы из-за синдрома сценического волнения?

- Никогда

- Очень редко
- Регулярно
- Постоянно

Если у Вас возникнет необходимость связаться с нами:

отправьте нам письмо по электронной почте:

mgikduh@yandex.ru

или отправьте сообщение в нашу официальную группу в «VK»:

https://vk.com/mgik_wind

ПРИЛОЖЕНИЕ Л

(рекомендуемое)

Результаты опроса духовиков – преподавателей музыкальных вузов

Часть 1

Конкурентоспособность и международный статус современной отечественной духовой школы

1. Как вы оцениваете современное состояние отечественного профессионального исполнительства на оркестровых духовых инструментах?



2. Как вы можете оценить профессиональный уровень отечественных оркестров (симфонических, камерных и духовых) в сравнении с оркестрами тех стран, где оркестровое исполнительство находится на самом высоком уровне?



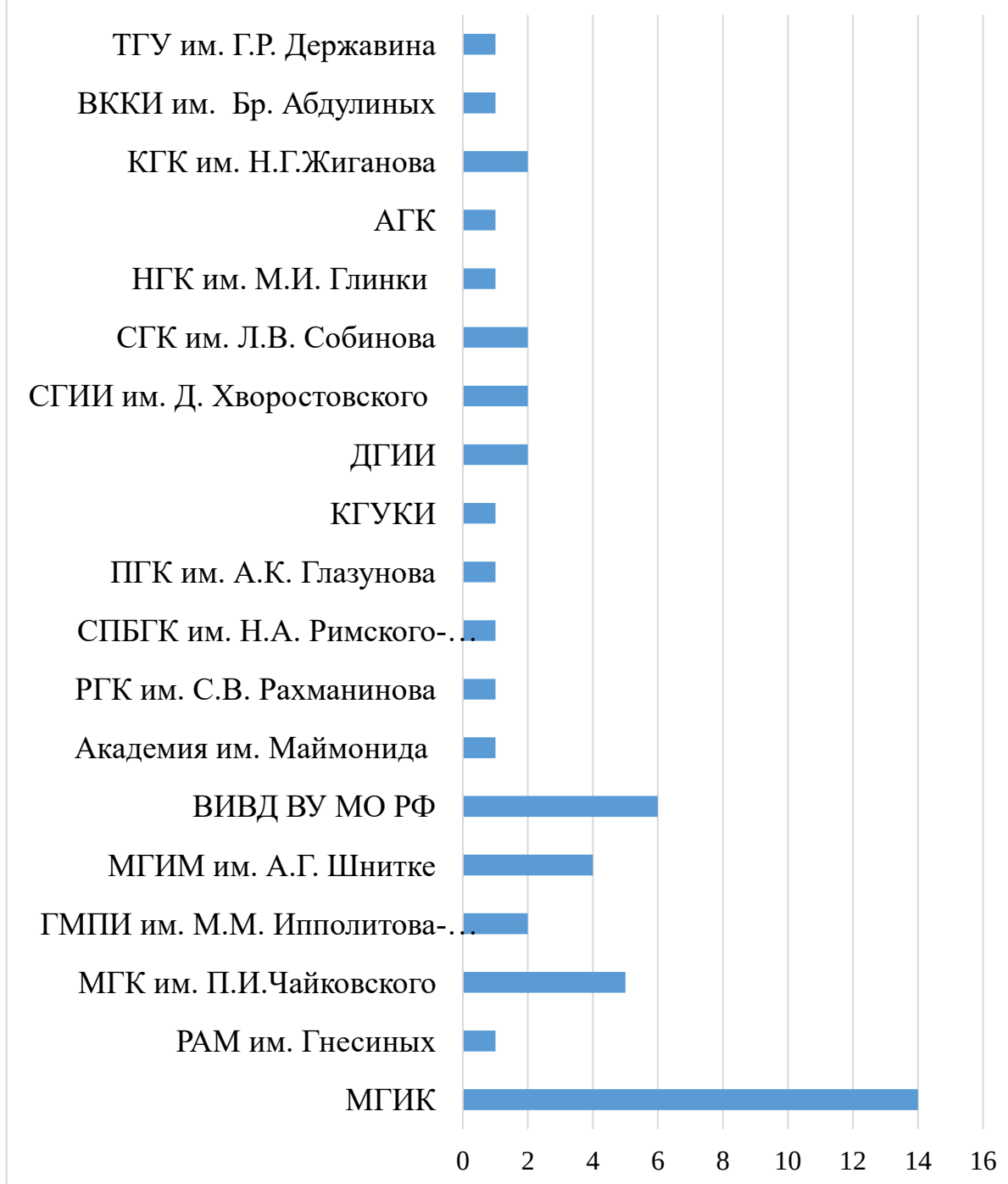
3. Что сегодня мешает развитию отечественной духовой школы?



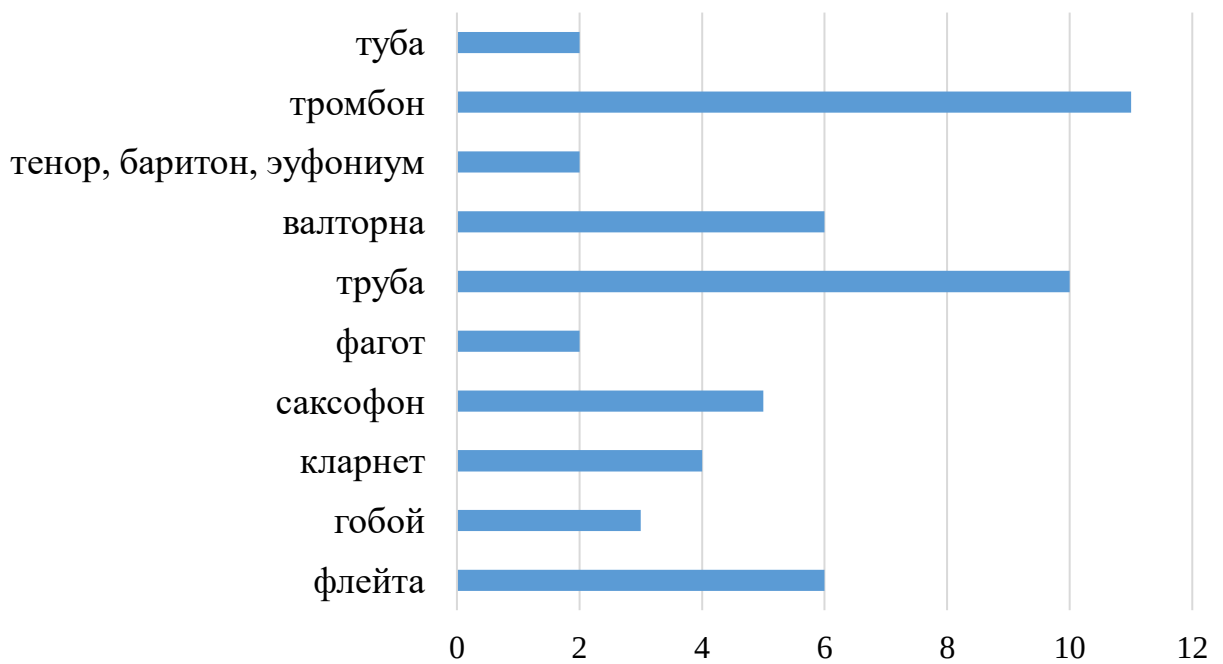
4. Всегда ли отечественная духовая школа была в таком состоянии, как сегодня?



5. В каком музыкальном вузе вы преподаете



6. Ваша исполнительская специальность



РАЗДЕЛ I

техническая оснащенность

1. Владение рабочим диапазоном своего инструмента



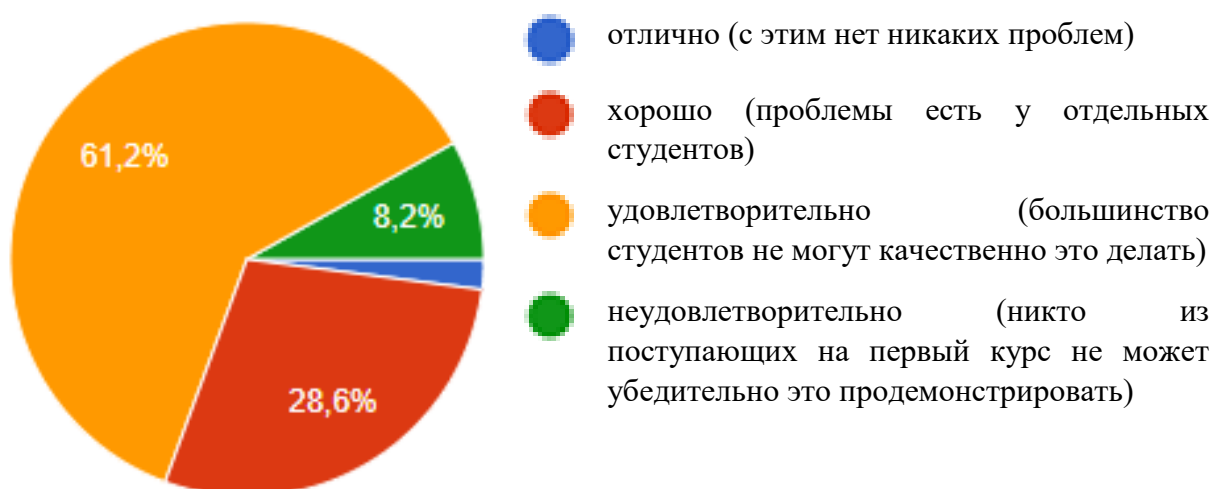
2. Владение разными способами звукоизвлечения



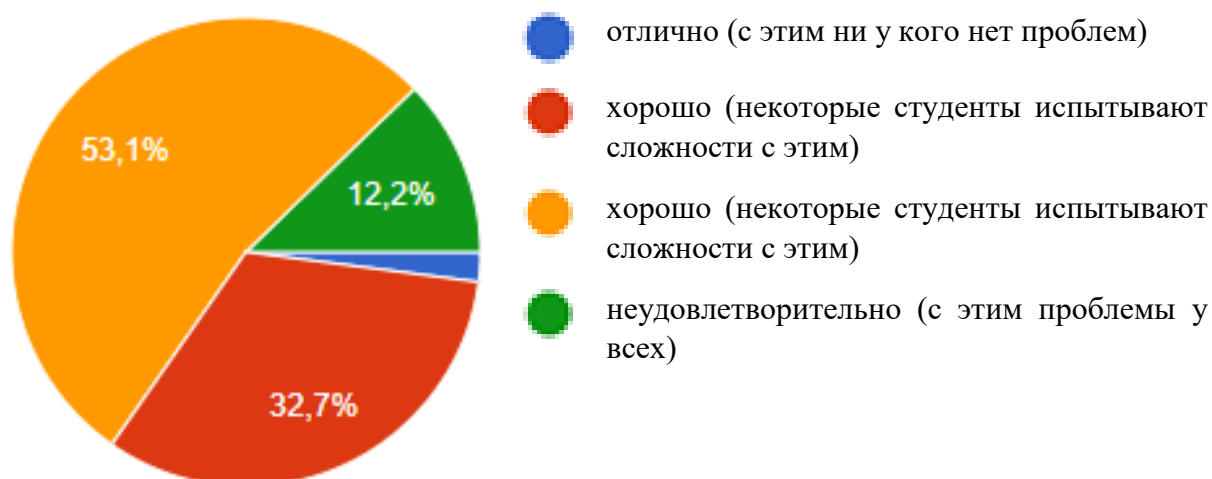
3. Владение палитрой нюансов\динамических оттенков (от ppp до fff)



4. Владение навыками управления звучанием



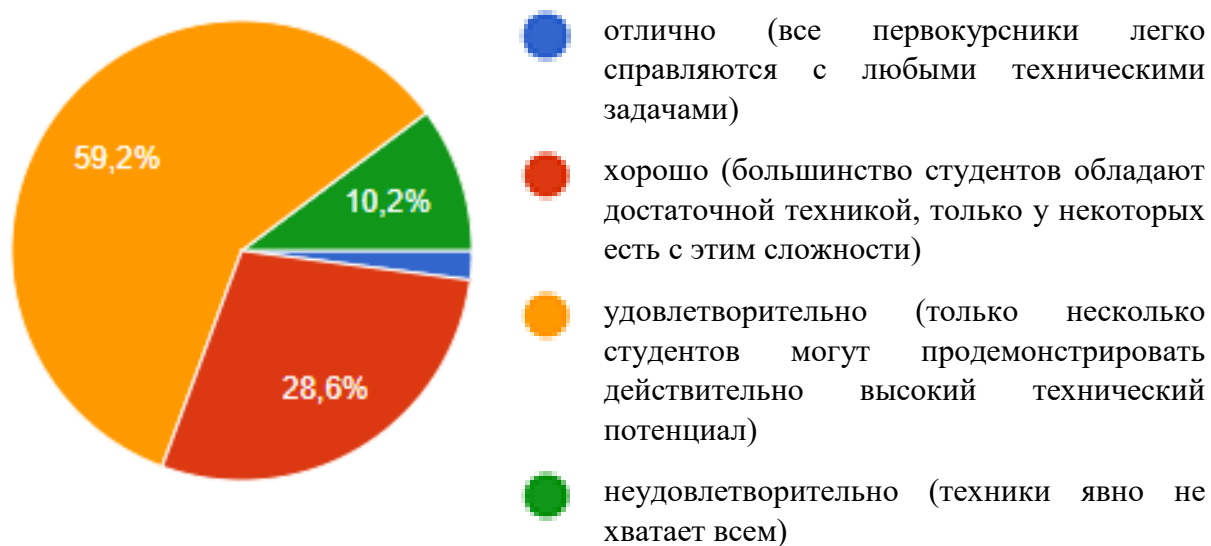
5. Способность исполнять все интервалы в пределах рабочего диапазона



6. «Выдержка» исполнительского аппарата



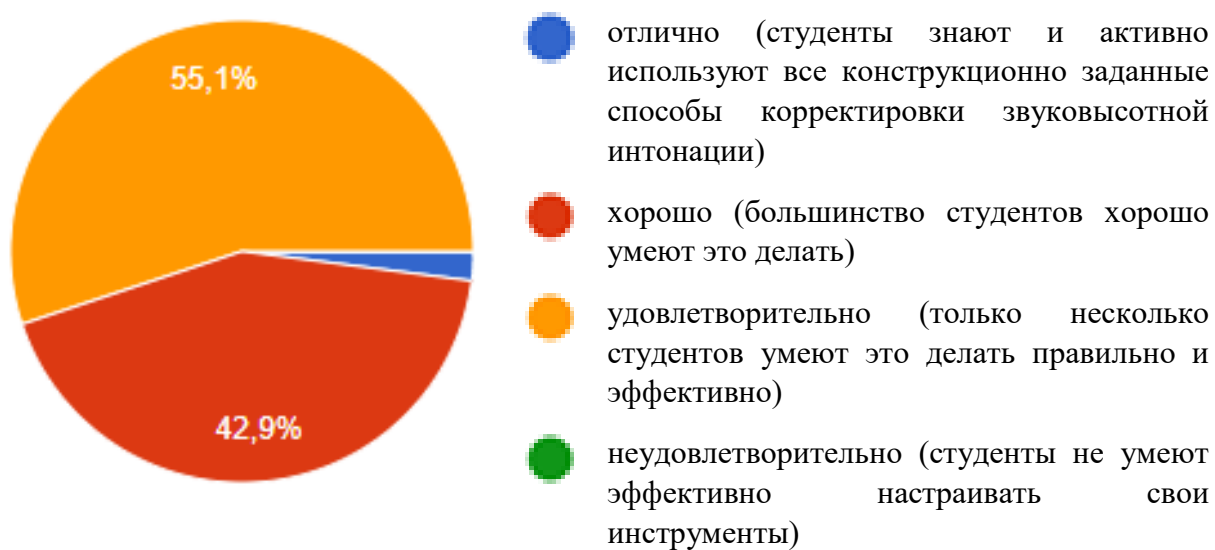
7. Техничность



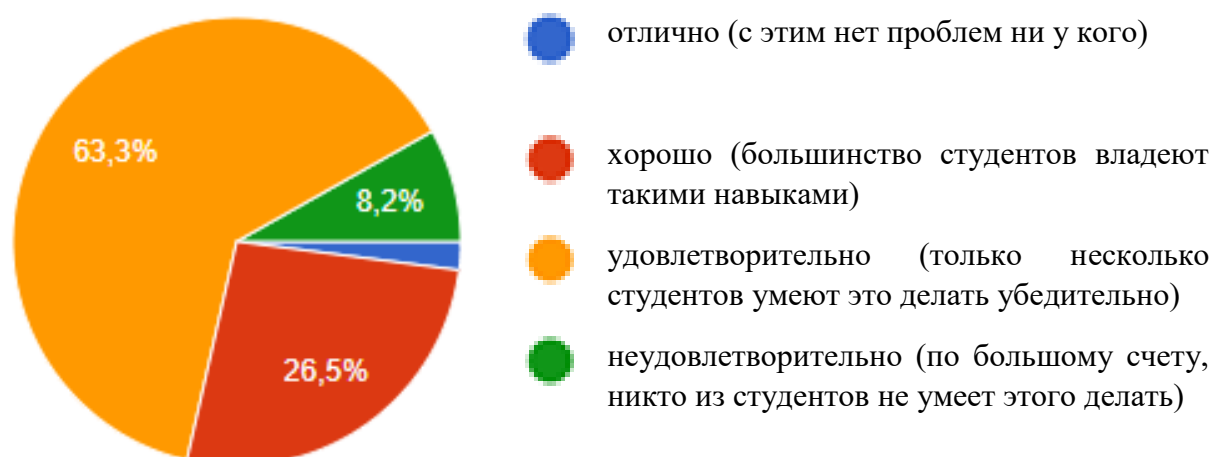
8. Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой



9. Умение осуществлять предварительную настройку инструмента



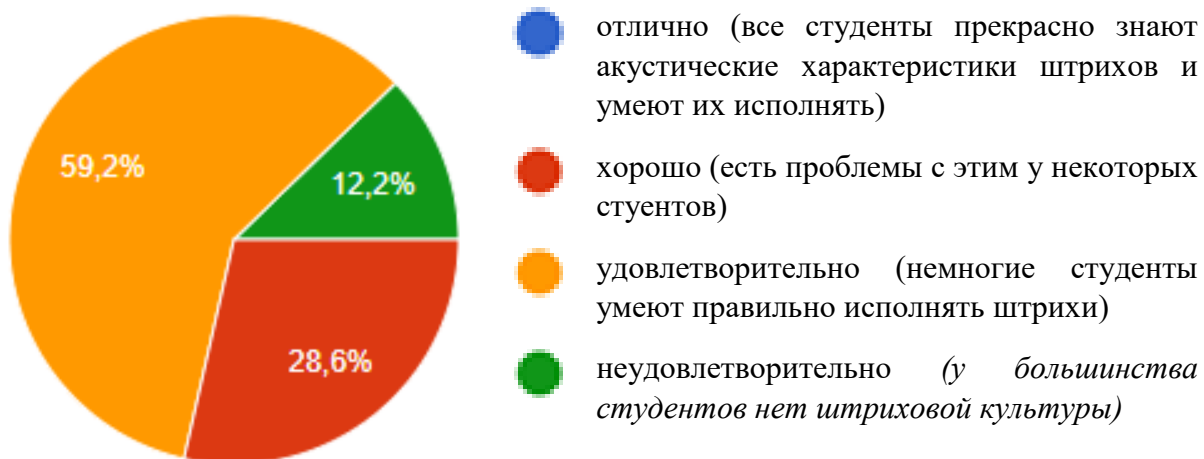
10. Умение произвольно влиять на звуковысотную интонацию



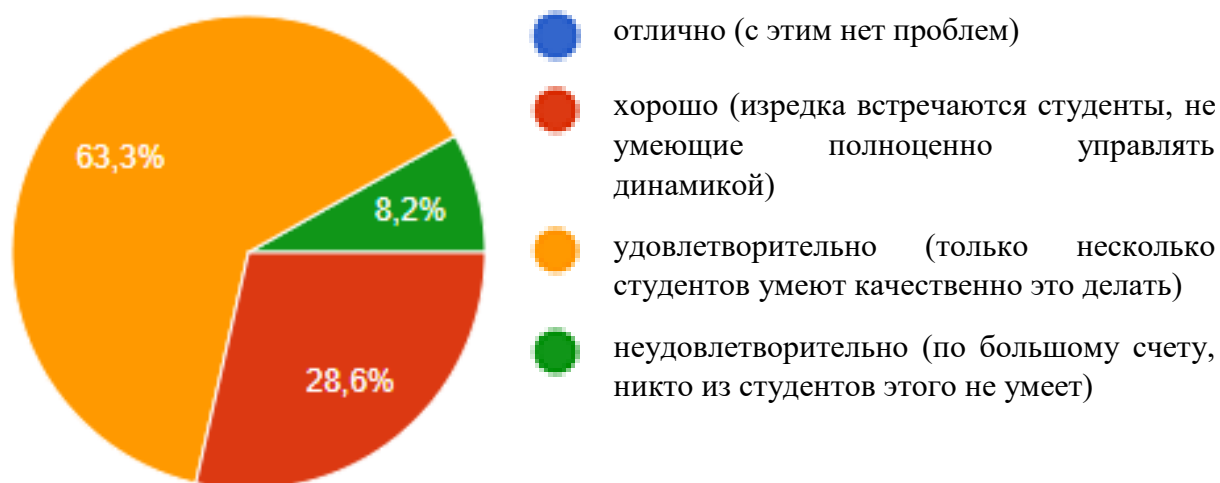
РАЗДЕЛ II

акустический аспект исполнительства

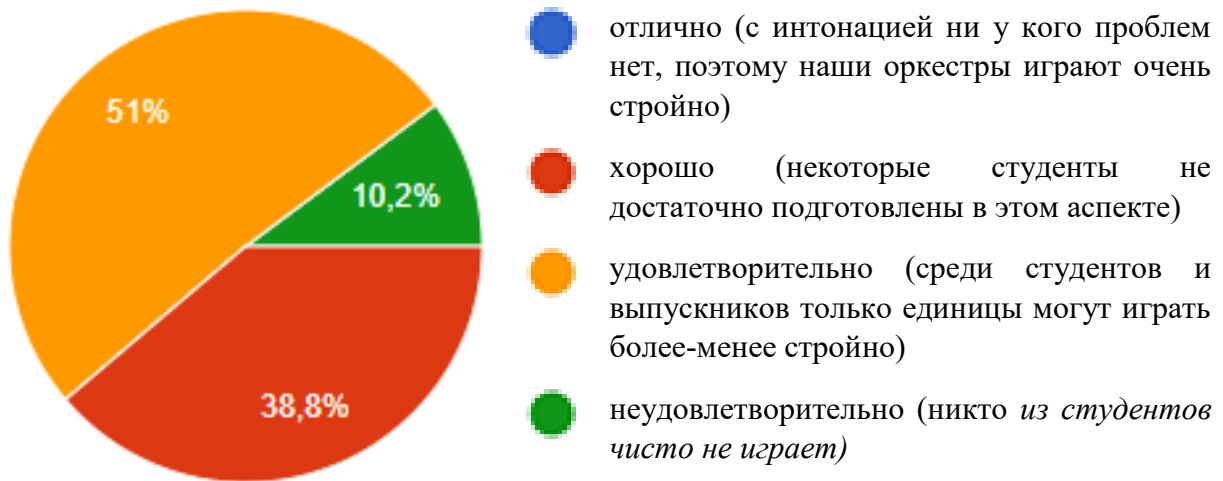
11. Владение исполнительскими штрихами



12. Умение управлять динамическими оттенками



13. Чистота звуковысотной интонации



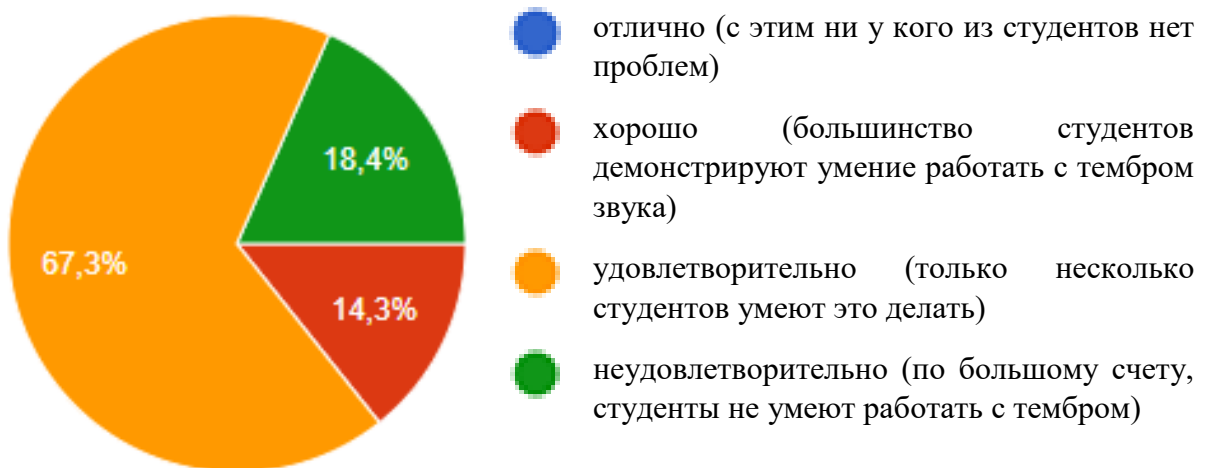
14. Точное исполнение ритмических фигур



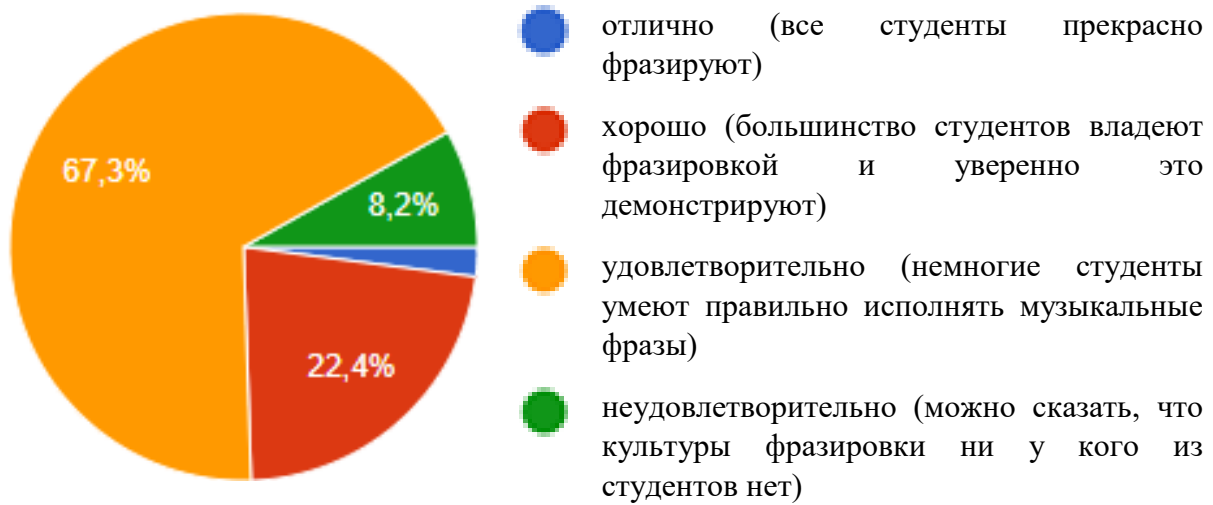
15. Способность контролировать темп



16. Умение работать с тембром звука



17. Насколько хорошо студенты владеют фразировкой



18. Насколько студенты понимают акустические различия в звучании музыкальных произведений разных эпох



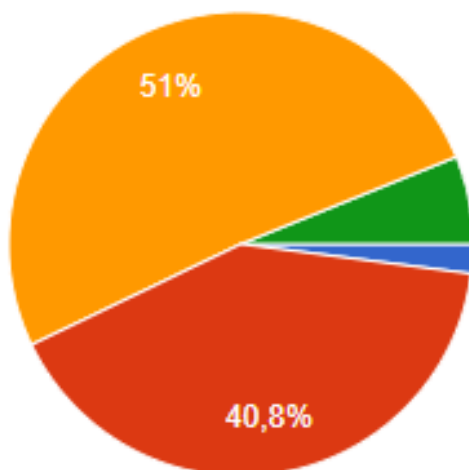
19. Умеют ли студенты расшифровывать авторские ремарки в нотном тексте



20. Как действуют студенты, если в нотном тексте нет никаких указаний

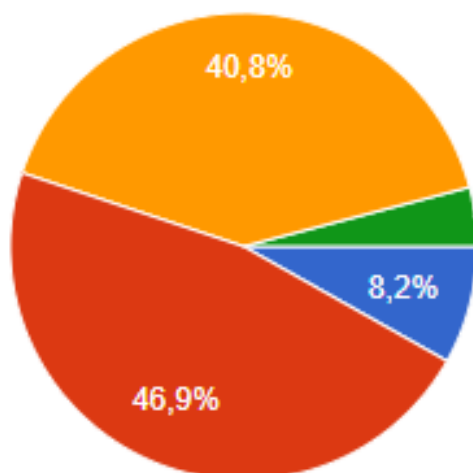


21. Знают ли студенты традиции и правила сценического поведения?



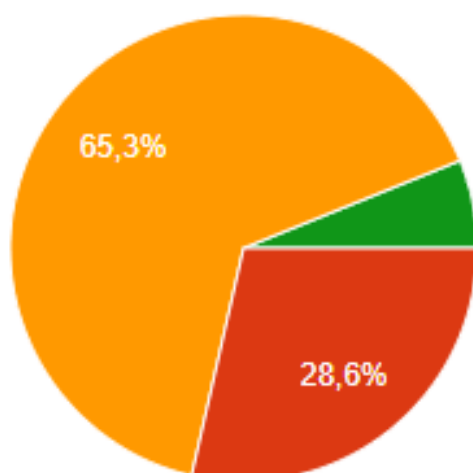
-  отлично (все студенты знают все тонкости сценического этикета и уверенно демонстрируют это в публичных выступлениях)
-  хорошо (большинство студентов знают и выполняют основные правила сценического поведения)
-  удовлетворительно (студентов, которые умеют правильно вести себя на сцене, меньшинство)
-  неудовлетворительно (практически никто из студентов не умеет правильно вести себя на сцене)

22. Умеют ли студенты правильно формировать свой концертный визуальный образ?



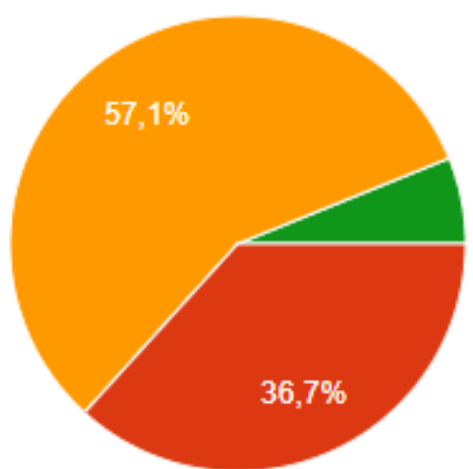
-  отлично (все студенты понимают специфику визуального воздействия на публику и самым внимательным образом готовят себя к публичному выступлению)
-  хорошо (большинство студентов стараются быть опрятными, только единицы не понимают важности визуального образа)
-  удовлетворительно (только несколько студентов действительно осознают важность этого)
-  неудовлетворительно (подавляющее большинство духовиков не понимают важности визуального воздействия на публику, и относятся к этому крайне небрежно)

23. Насколько студенты раскованы в движениях на сцене?



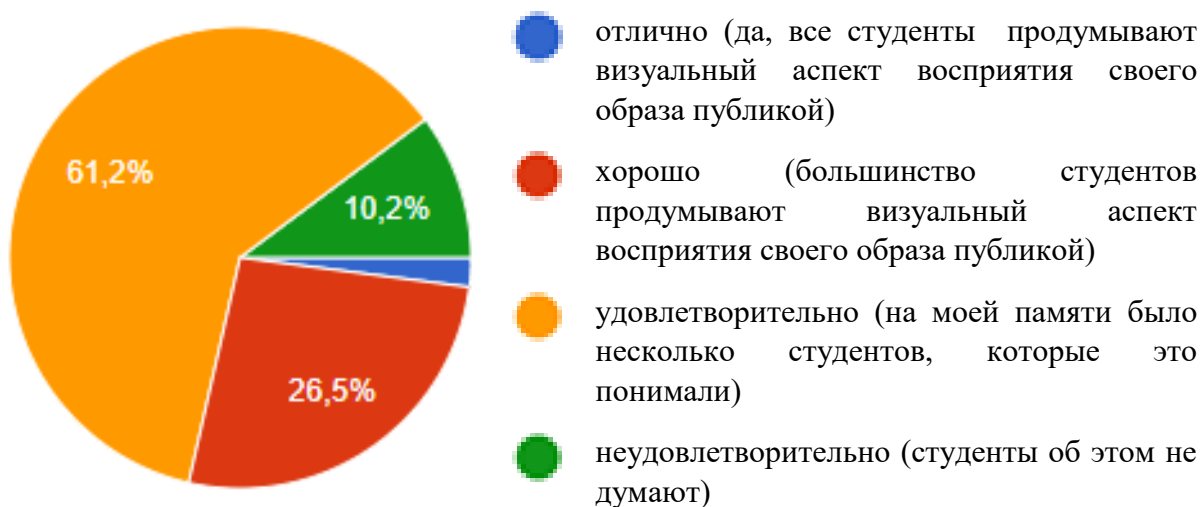
- отлично (все студенты свободно двигаются на сцене и на них приятно смотреть)
- хорошо (незначительная часть студентов испытывают незначительную зажатость на сцене)
- удовлетворительно (большинство студентов испытывают ощутимую скованность в движениях во время концертного выступления)
- неудовлетворительно (практически все студенты на сцене сильно зажаты)

24. Насколько студенты умеют контролировать свою мимику во время публичного выступления?



- отлично (все студенты этому обучены и умеют контролировать свою мимику)
- хорошо (это знают и умеют не все студенты)
- удовлетворительно (единицы умеют это контролировать)
- неудовлетворительно (не встречал студента, который продемонстрировал бы это умение на сцене)

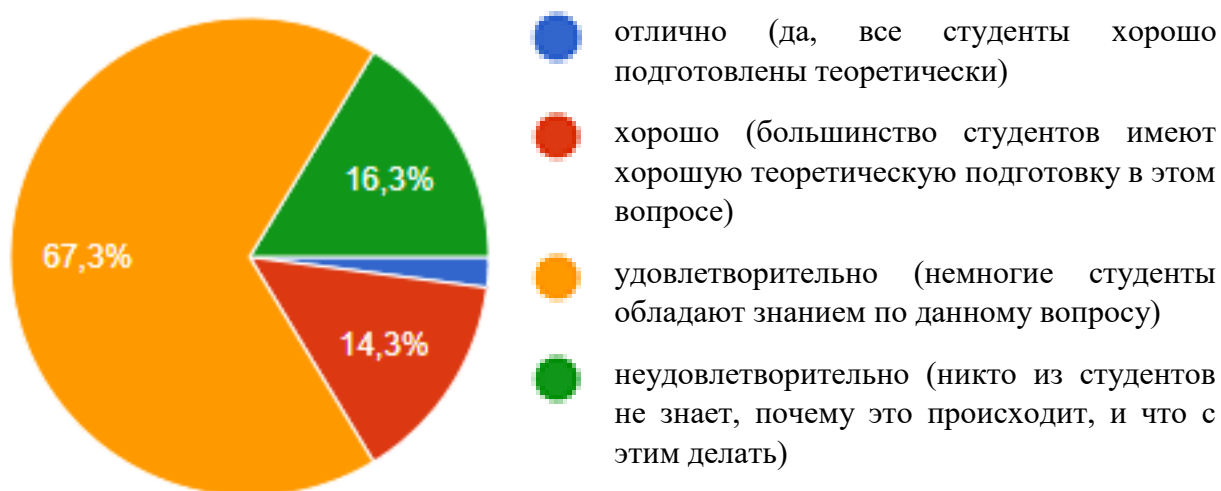
25. Умеют ли студенты корректировать свой визуальный образ, подстраивая его под исполняемое произведение?



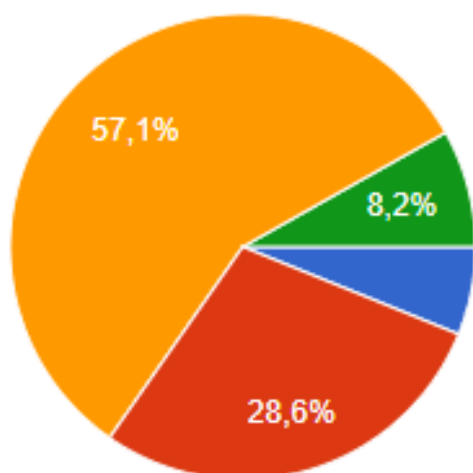
РАЗДЕЛ IV

Психологический

26. Насколько хорошо студенты понимают природу синдрома сценического волнения

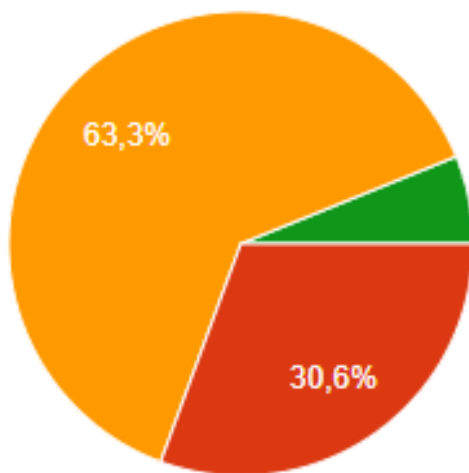


27. Умеют ли студенты предотвращать «мандраж» за счет правильной подготовки к выступлению



- отлично (все студенты хорошо понимают, как нужно готовиться к выступлению, чтобы волнение было минимальным)
- хорошо (не все студенты понимают связь между сценической неудачей и неправильной подготовкой)
- удовлетворительно (мало кто из студентов понимает связь между сценической неудачей и неправильной подготовкой)
- неудовлетворительно (студенты совершенно не умеют психологически готовиться к публичным выступлениям)

28. Насколько хорошо студенты умеют управлять своим психо-физическим состоянием на сцене



- отлично (все студенты справляются с волнением на сцене и показывают максимально возможный результат)
- хорошо (у некоторых студентов волнение проявляется в незначительных «потерях»)
- удовлетворительно (к сожалению, существенные потери на сцене случаются у многих студентов)
- неудовлетворительно (ни один студент не обладает эмоциональной устойчивостью, достаточной для сольного выступления высокого уровня ответственности)

29. Умеют ли студенты быстро и эффективно восстанавливать собственное психическое равновесие в случае неудачного выступления



30. Умеют ли студенты на этапе подготовки к публичному выступлению контролировать и корректировать психоэмоциональное состояние своих партнеров по ансамблю, помогая им избежать сценических срывов

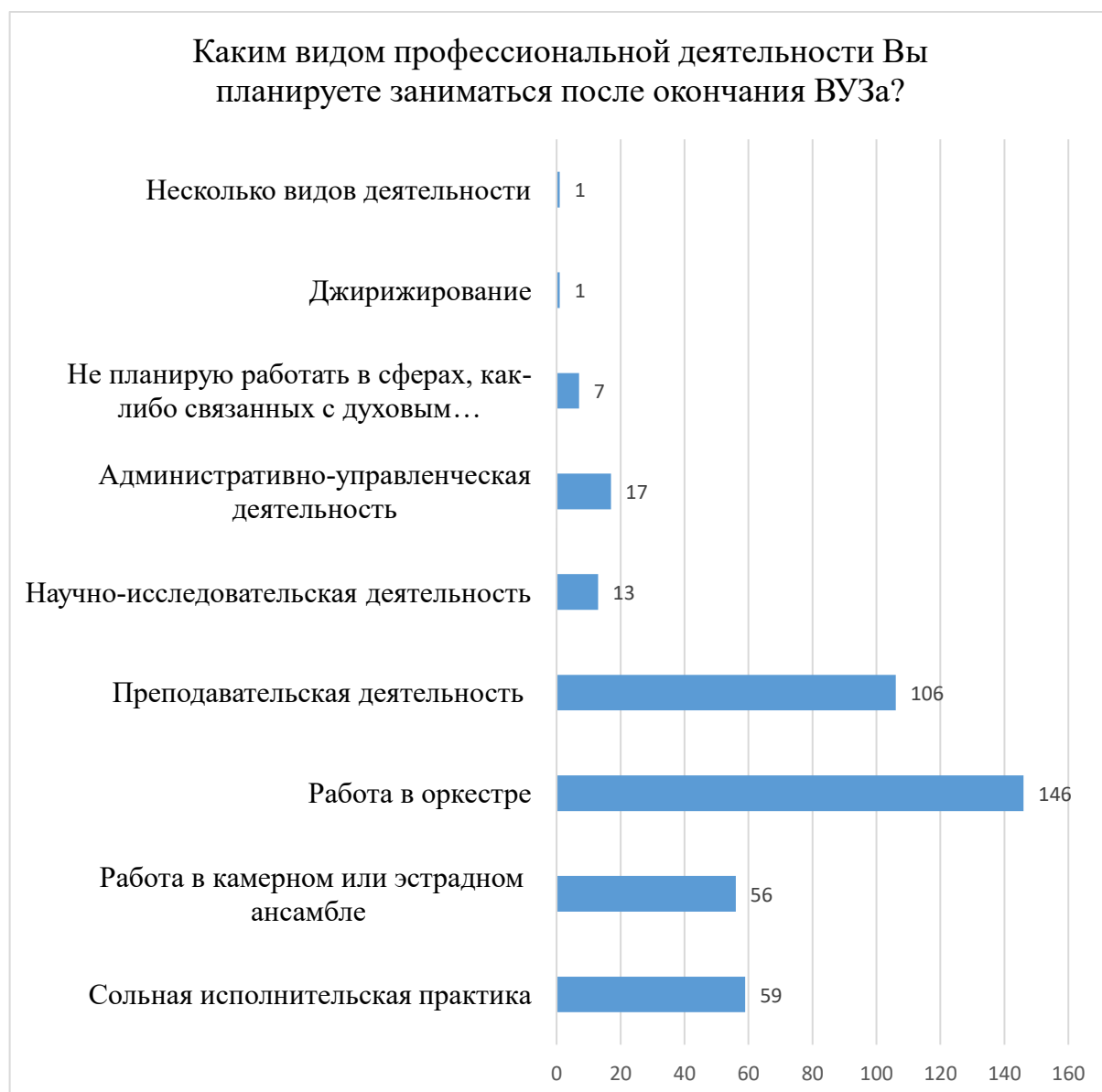
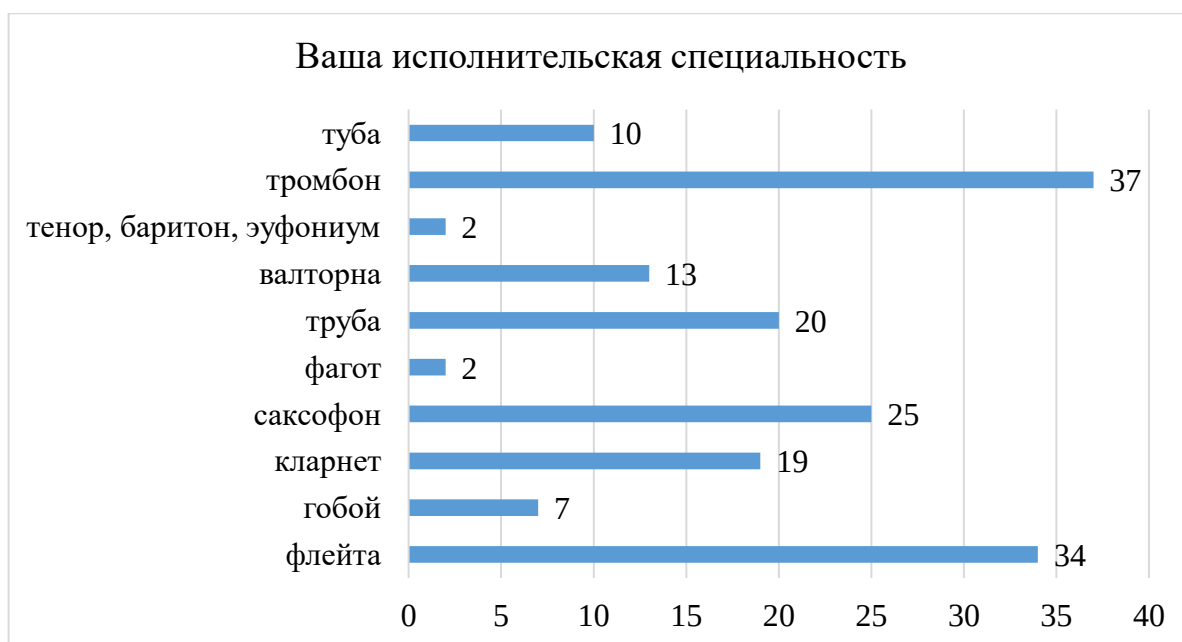


ПРИЛОЖЕНИЕ М

(рекомендуемое)

Результаты опроса духовников - студентов музыкальных вузов





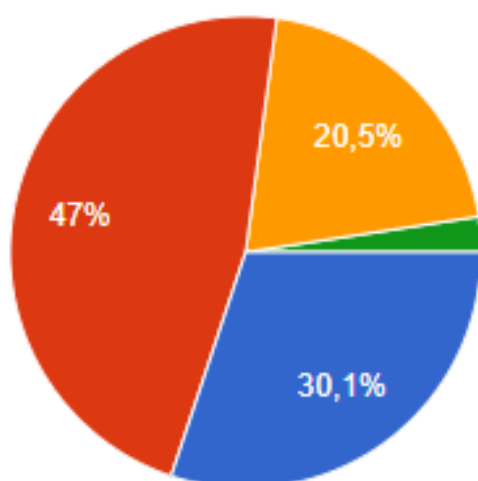
Техническая оснащенность

1. Насколько Вы владеете рабочим диапазоном своего инструмента?



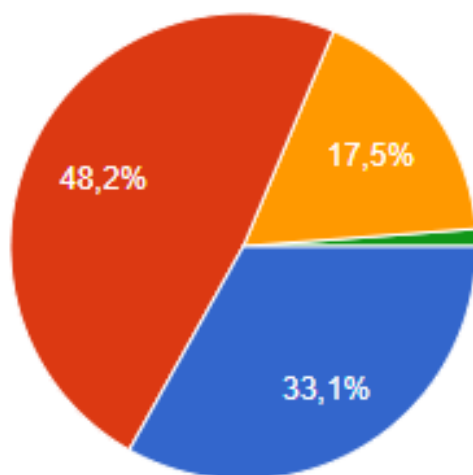
2. Владение разными способами звукоизвлечения



3. Владение палитрой нюансов (от *ppp* до *fff*)

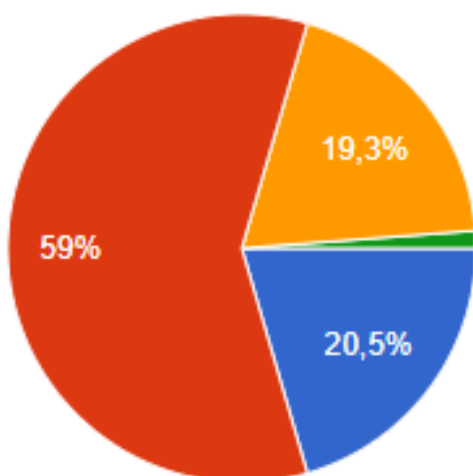
- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, свободно играю в любых нюансах)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)
- удовлетворительно (играть в предельных нюансах я еще не научился)
- неудовлетворительно (всё, что не *mF*, для меня проблема)

4. Каково Ваше владение навыками управления звучанием?



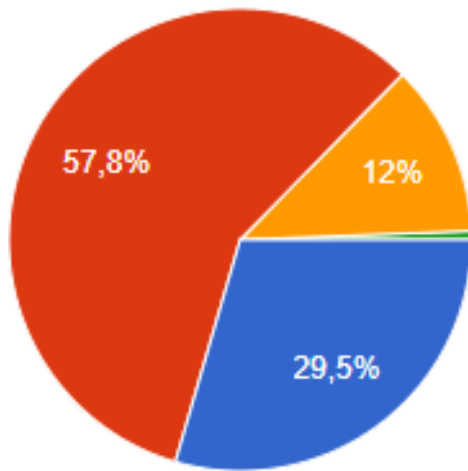
- отлично (не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)
- удовлетворительно (мои возможности сильно ограничены)
- неудовлетворительно (я не понимаю как это делать, у меня не получается)
- отлично (не испытываю никаких проблем с этим)

5. Какова Ваша способность исполнять все интервалы в пределах рабочего диапазона?



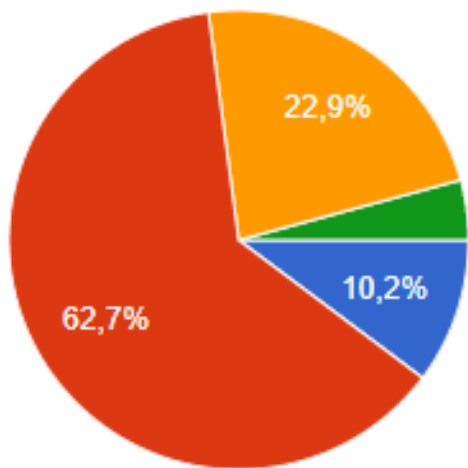
- отлично (не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)
- удовлетворительно (более-менее умею это делать в пределах одной октавы, и, желательно, в среднем регистре)
- неудовлетворительно (для меня сложно исполнять интервалы даже в пределах одной октавы в среднем регистре)

6. Какова выдержка Вашего исполнительского аппарата?



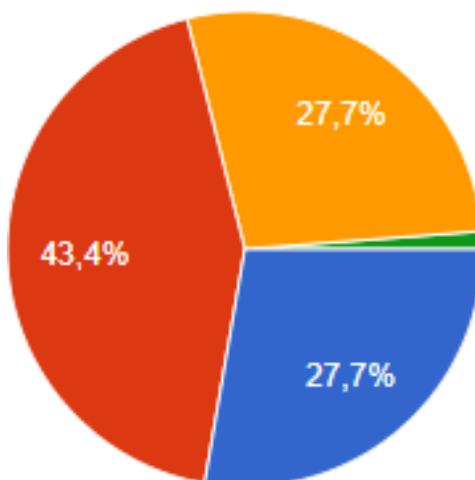
- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, могу играть весь день, могу исполнять тяжелые произведения и партии)
- хорошо (чаще всего выдержки мне хватает, но есть произведения, которые мне трудно исполнить - устает аппарат)
- удовлетворительно (если не требуется играть долго, и материал не очень тяжелый, моей выдержки хватает)
- неудовлетворительно (мой аппарат моментально утомляется даже на несложном материале)

7. Какова Ваша техничность?



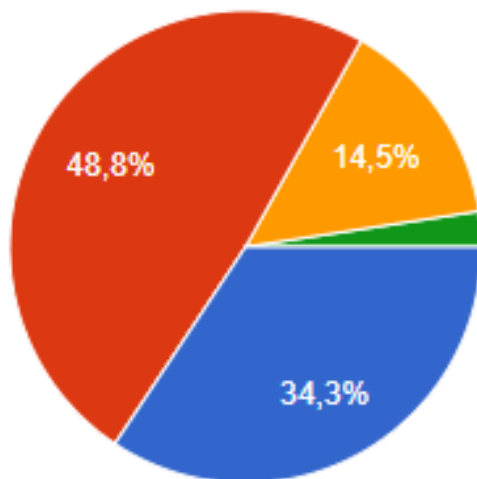
- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, я виртуоз, могу сыграть любое произведение)
- хорошо (в целом, техники мне хватает, но еще есть произведения, которые мне не по зубам)
- удовлетворительно (не могу сказать, что техничность - моя сильная сторона)
- неудовлетворительно (могу играть только в умеренных темпах)

8. Насколько развито у Вас умение пользоваться дополнительной аппликатурой?



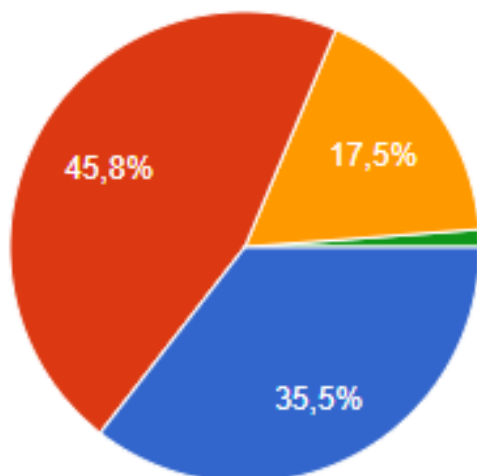
- отлично (меня этому учили, и я не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, я это умею, но подозреваю, что не на 100%)
- удовлетворительно (я знаю альтернативные комбинации, но пользуюсь ими крайне редко, это создает для меня неудобства, выбивает из зоны комфорта)
- неудовлетворительно (не пользуюсь и не понимаю, зачем она нужна)

9. Оцените свое умение осуществлять предварительную настройку инструмента



- отлично (я знаю все способы корректировки интонации звуков и активно этим пользуюсь)
- хорошо (в целом, я это умею, но подозреваю, что не на 100%)
- удовлетворительно (я их знаю, но сказать, что умею ими пользоваться, не могу)
- неудовлетворительно (я умею только корректировать «настроечный тон» по камертону или тюнеру)

10. Насколько Вы оцените свои возможности в корректировке звуковысотной интонации?



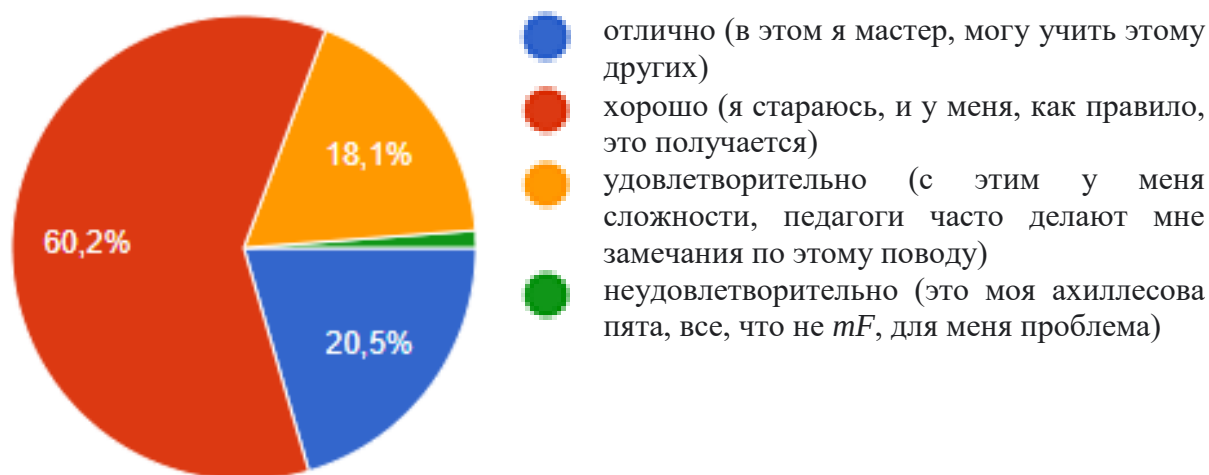
- отлично (могу свободно повышать и понижать интонацию всех звуков рабочего диапазона)
- хорошо (испытываю трудности только в предельно высоком и низком регистрах)
- удовлетворительно (мои возможности ограничены, мне их часто не хватает)
- неудовлетворительно (совсем не умею это делать)

Акустический аспект исполнительства

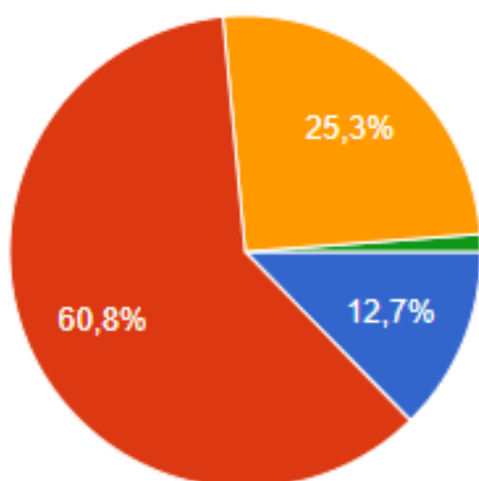
11. Оцените Ваше владение исполнительскими штрихами



12. Оцените свое умение управлять динамическими оттенками

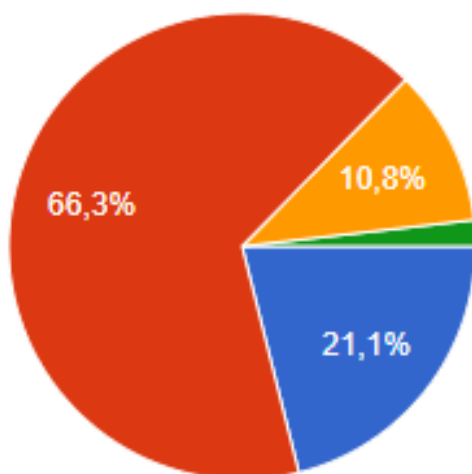


13. Чистота звуковысотной интонации - как у Вас с этим?



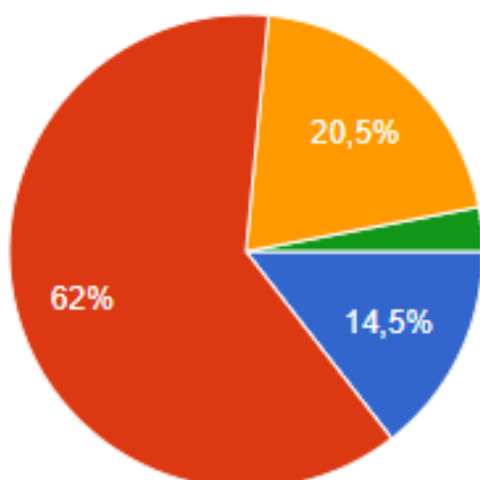
- отлично (у меня «хорошие уши», я живой камертон, моя интонация всегда идеальна)
- хорошо (я прилагаю большие усилия по работе с интонацией и в целом, играю достаточно чисто)
- удовлетворительно (моя интонация далека от идеальной, я слышу фальшь, но что делать не понимаю)
- неудовлетворительно (я не слышу высоко у меня или низко и вообще не понимаю когда играю фальшиво)

14. Насколько Вы ритмичны?



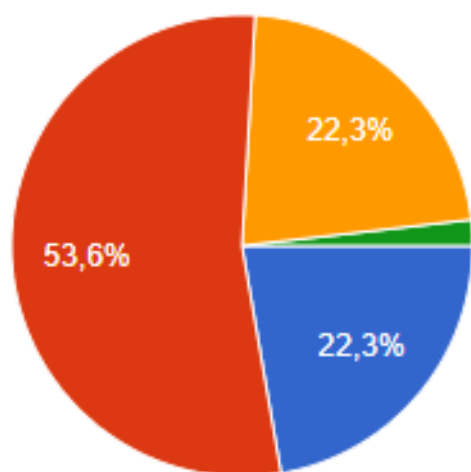
- отлично (ритм - это мой конек, я с рождения улавливаю мельчайшие отклонения в ритмических фигурах)
- хорошо (я прилагаю большие усилия по работе с ритмом, многие ошибки мне удастся обнаружить и исправить, но уверенно сказать, что я идеален, вряд ли могу)
- удовлетворительно (я не умею самостоятельно, без помощи педагога, обнаруживать и исправлять ритмические ошибки)
- неудовлетворительно (мне часто делают замечания по ритму, а я не понимаю, чего от меня хотят)

15. Способны ли Вы контролировать темп?



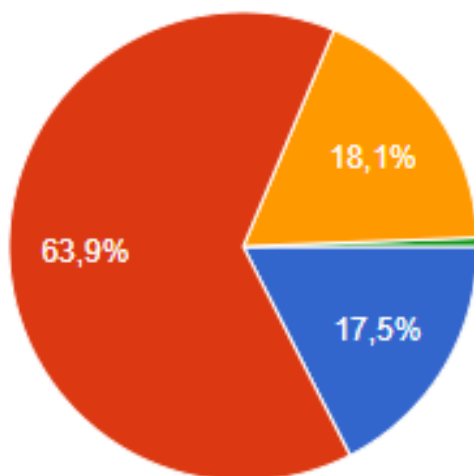
- отлично (я – «живой метроном»)
- хорошо (мне приходится уделять внимание этому аспекту, если я и отклоняюсь от темпа, то не существенно)
- удовлетворительно (у меня с этим есть проблемы, я спокойнее чувствую себя в оркестре и ансамбле, где темп контролирует кто-то другой - дирижер или ударник)
- неудовлетворительно (я совсем не умею удерживать темп)

16. Умеете ли Вы работать с тембром звука?



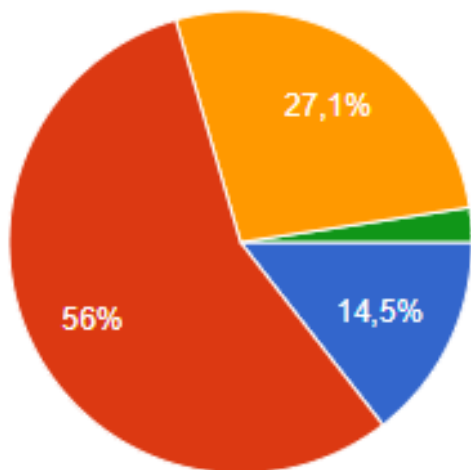
- отлично (этим я владею совершенно свободно, могу имитировать звучание других исполнителей)
- хорошо (я много работал над звуком, и он у меня достаточно красивый, но свободно его изменять мне пока удастся с трудом)
- удовлетворительно (у меня есть вполне приемлемый тембр звука, что-то в нем целенаправленно менять я никогда не пробовал)
- неудовлетворительно (у меня некачественный тембр, и я пока не могу ничего с этим поделать)

17. Насколько Вы искушенный мастер в отношении музыкальной фразировки?



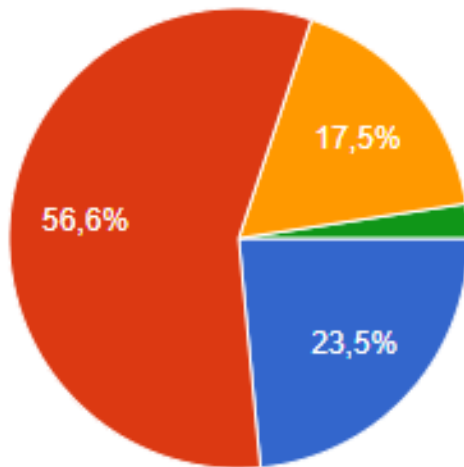
- отлично (я всегда понимаю структуру фразы и мастерски ее интерпретирую)
- хорошо (не могу сказать, что мне всегда удастся воплотить замысел, но, в целом, я умею и люблю работать над фразировкой)
- удовлетворительно (как правило, фразы мне объясняет педагог и я, как могу, выполняю его указания)
- неудовлетворительно (я играю, как написано в нотах)

18. Насколько Вы понимаете акустические различия в звучании музыкальных произведений разных эпох?



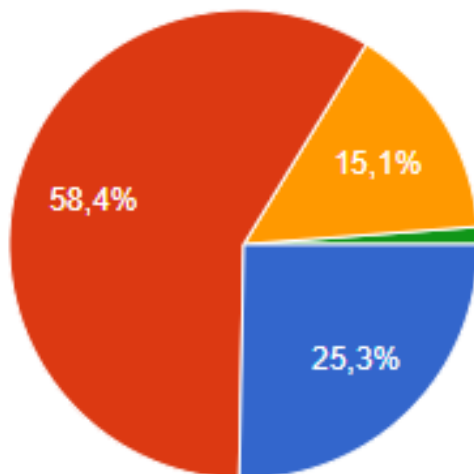
- отлично (я это знаю и всегда уверенно делаю)
- хорошо (не могу сказать, что я искушенный эксперт, но основные различия мне известны, и я пользуюсь этим в своей исполнительской практике)
- удовлетворительно (ну, в целом, я понимаю, что В.А. Моцарта нужно играть как-то иначе, чем Р. Вагнера)
- неудовлетворительно (я играю, как написано в нотах)

19. Умеете ли Вы расшифровывать авторские ремарки в нотном тексте?



- отлично (всегда внимательно изучаю нотный текст до его исполнения, пользуюсь словарями и иными источниками, чтобы правильно выполнить авторские указания в нотном тексте)
- хорошо (я изучаю авторские ремарки в процессе разбора нотного текста, не всегда уверен, что правильно их интерпретирую)
- удовлетворительно (я знаю только наиболее распространенные темповые и характерные указания на итальянском языке)
- неудовлетворительно (честно признаться, мне всегда бывает лень глубоко вдаваться в эти детали)

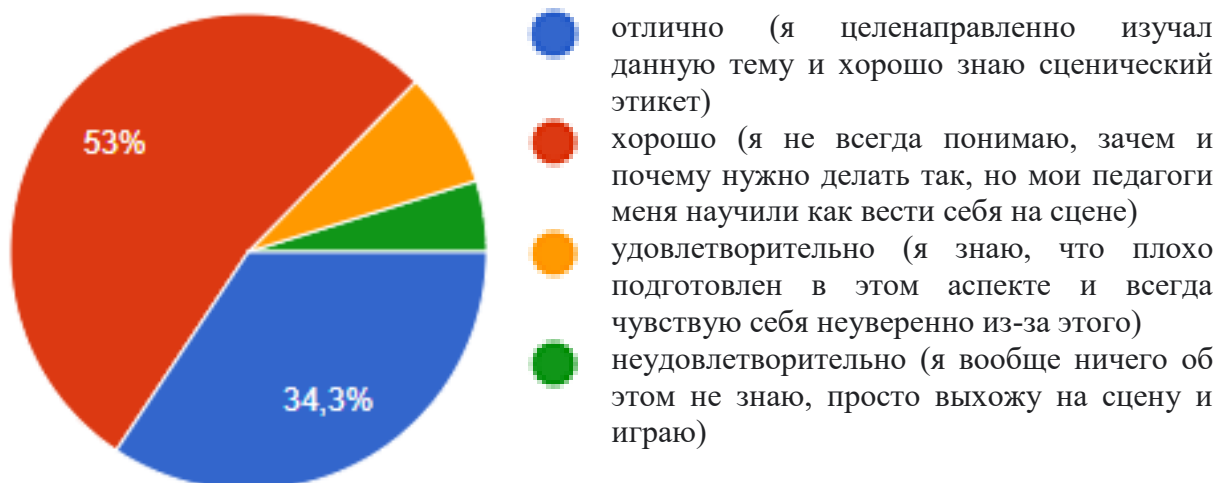
20. Как Вы действуете, если в нотном тексте нет никаких указаний?



- отлично (изучаю творчество композитора, особенности эпохи, читаю искусствоведческую литературу, слушаю записи)
- хорошо (консультируюсь у педагогов и коллег)
- удовлетворительно (играю так, как мне нравится, ориентируюсь на собственные ощущения)
- неудовлетворительно (не задумываюсь над этим, играю ноты)

Визуальный

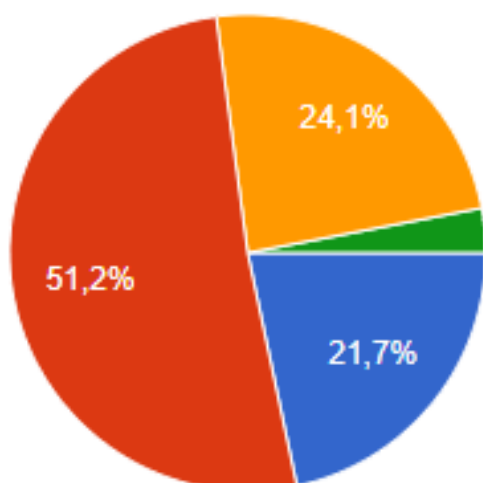
21. Знаете ли Вы традиции и правила сценического поведения?



22. Умеете ли Вы правильно формировать свой концертный визуальный образ?

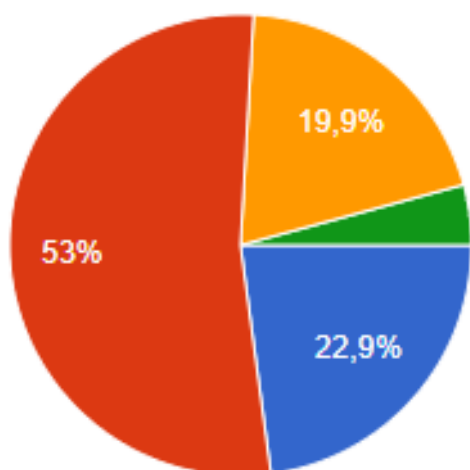


23. Насколько Вы раскованы в движениях на сцене?



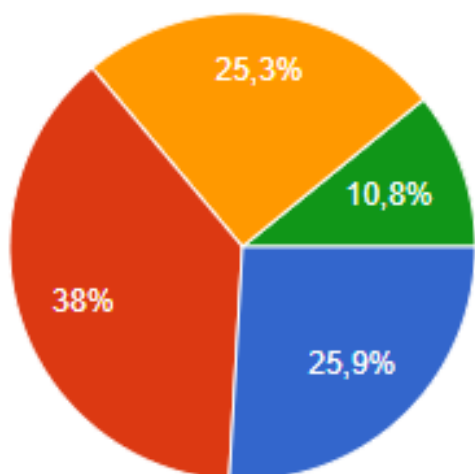
- отлично (я целенаправленно работал над этим и добился идеального, на мой взгляд, результата - на сцене я абсолютно свободен и естественен)
- хорошо (я работаю над этим и, в целом, у меня уже неплохо получается)
- удовлетворительно (я не так давно осознал эту проблему, работаю над ней, но пока гордиться нечем)
- неудовлетворительно (я не могу смотреть видеозаписи своих выступлений, мне стыдно за себя)

24. Насколько вы контролируете свою мимику во время публичного выступления?



- отлично (я научился полностью контролировать свою мимику и всегда сохраняю позитивное выражение лица)
- хорошо (я стараюсь за этим следить, надеюсь, что успешно)
- удовлетворительно (я осознаю эту проблему, но на сцене мне обычно не до мимики)
- неудовлетворительно (я за этим не слежу)

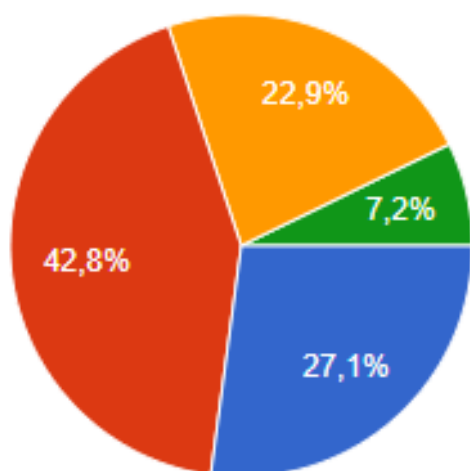
25. Умеете ли Вы корректировать свой визуальный образ, подстраивая его под исполняемое произведение?



- отлично (да, я продумываю визуальный аспект восприятия моего исполнения публикой и прибегаю к различным хитростям)
- хорошо (я по-разному одеваюсь и готовлюсь к исполнению эстрадной музыки и классической)
- удовлетворительно (я стараюсь не испортить восприятие музыки своим внешним видом)
- неудовлетворительно (никогда об этом не думал)

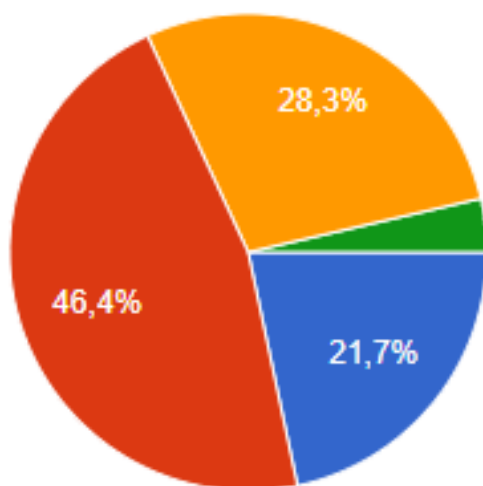
Психологический

26. Насколько хорошо Вы понимаете природу синдрома сценического волнения?



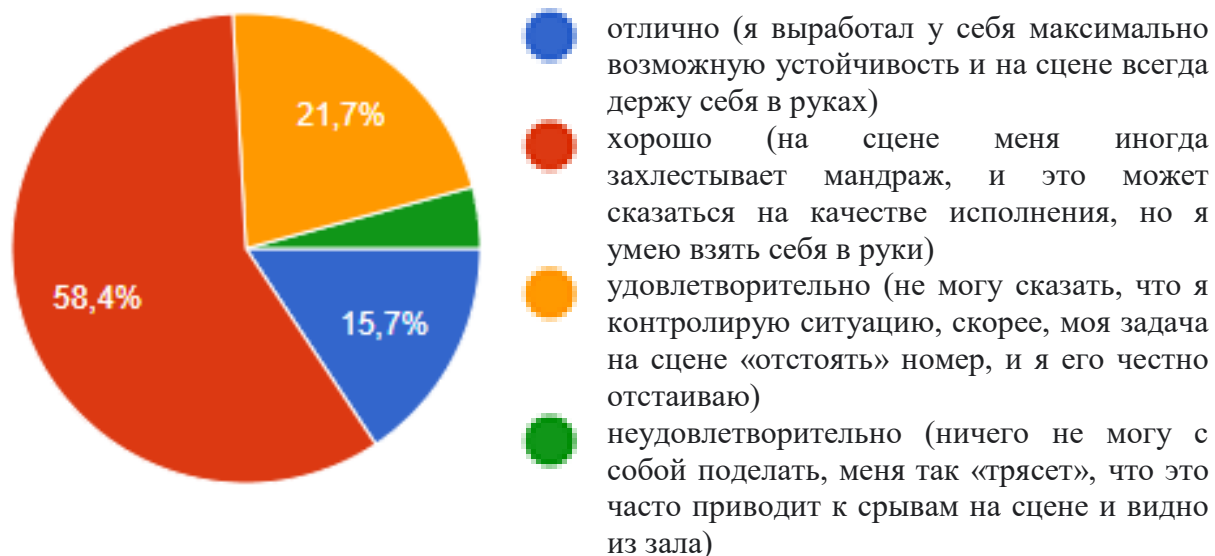
-  отлично (да, я наблюдал за собой и глубоко изучил этот вопрос, могу утверждать, что природа этого страха мне понятна)
-  хорошо (я прочитал несколько работ по этой проблеме и узнал в них много интересного, что теперь помогает мне на сцене)
-  удовлетворительно (нам об этом рассказывали на лекциях, я внимательно слушал и запоминал, но как этим пользоваться, не понимаю)
-  неудовлетворительно (никогда об этом не думал, трясусь на сцене и стараюсь к этому привыкнуть)

27. Умеете ли Вы предотвращать мандраж за счет правильной подготовки к выступлению?

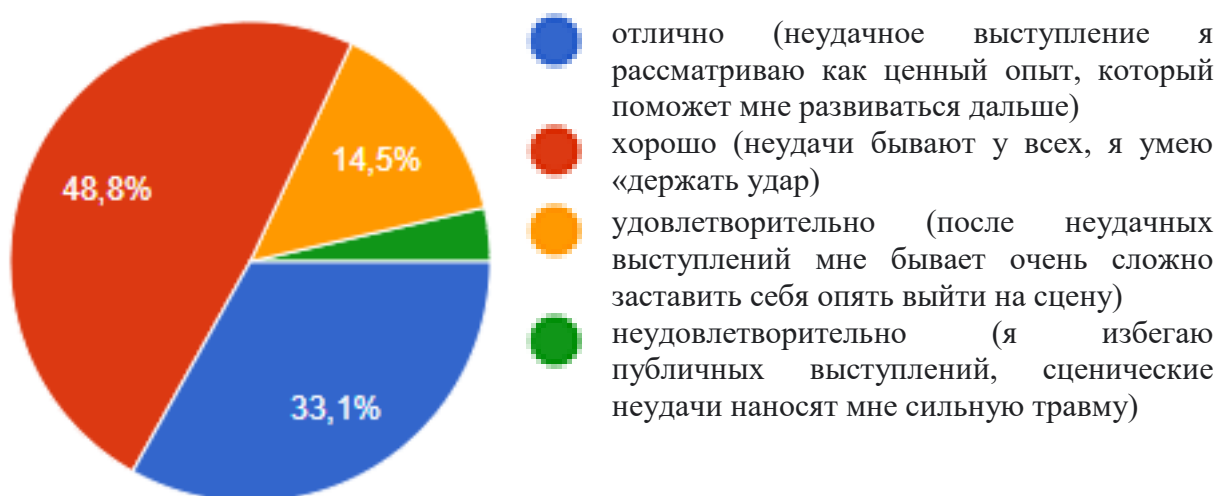


-  отлично (да, у меня есть свои методы подготовки, которые очень эффективно работают)
-  хорошо (я пытаюсь сформировать свою методику, и уже вижу определенные успехи в этом направлении)
-  удовлетворительно (я стараюсь максимально крепко выучить нотный текст и рассчитываю на свою нервную систему)
-  неудовлетворительно (никогда об этом не задумывался)

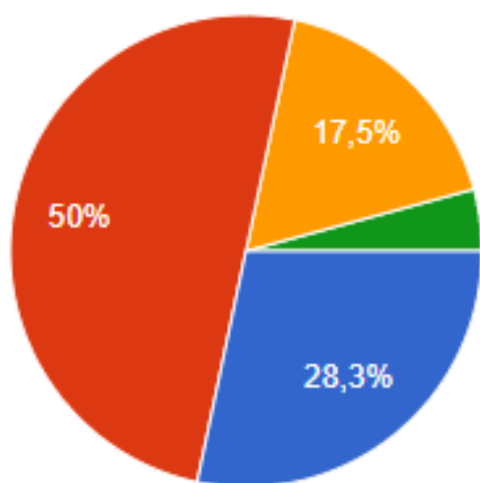
28. Насколько хорошо Вы умеете управлять своим психо-физическим состоянием на сцене?



29. Умеете ли Вы быстро и эффективно восстанавливать собственное психическое равновесие в случае неудачного выступления?



30. Умеете ли Вы на этапе подготовки к публичному выступлению контролировать и корректировать психо-эмоциональное состояние своих партнеров по ансамблю, помогая им избежать сценических срывов?



- отлично (я всегда об этом помню, наблюдаю за коллегами и стараюсь им помочь на этапе подготовки к концерту почувствовать себя максимально уверенно)
- хорошо (я стараюсь не сделать что-нибудь такое, что может заставить волноваться моего партнера по ансамблю)
- удовлетворительно (я стараюсь держать себя в руках, иначе, если меня начнет «трясти», это может повлиять на состояние моих коллег) неудовлетворительно (никогда об этом не задумывался)
- отлично (я всегда об этом помню, наблюдаю за коллегами и стараюсь им помочь на этапе подготовки к концерту почувствовать себя максимально уверенно)

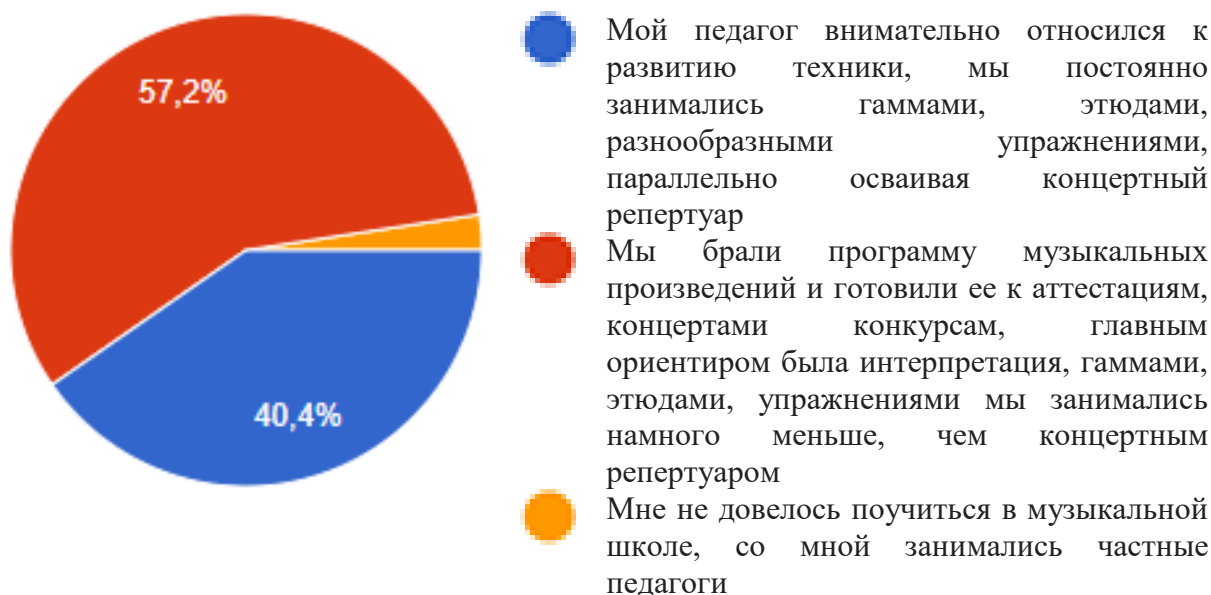
Как вы обучались до поступления в вуз

Музыкальная школа

31. Когда вы учились в музыкальной школе, ваш инструмент преподавал профильный специалист?



32. Как строились Ваши занятия в классе специального инструмента?



33. В период обучения в музыкальной школе занимались ли Вы целенаправленным развитием навыков корректировки звуковысотного интонирования в классе специального инструмента?



34. Когда Вы учились в музыкальной школе, как проходили занятия в классе ансамбля?



35. Как проходили у Вас в школе занятия оркестрового класса?



36. В период обучения в музыкальной школе, занимались ли вы с метрономом?



Что происходило в СПО

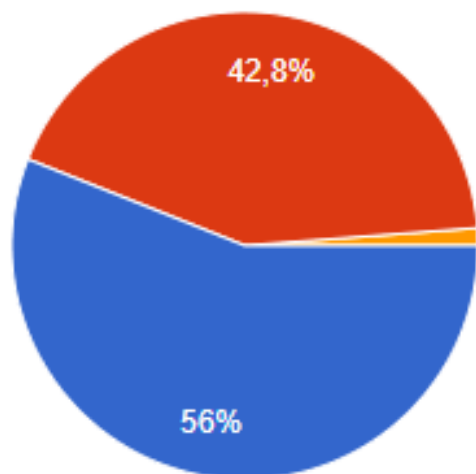
37. Меняли ли Вы исполнительскую специальность перед поступлением или во время обучения в учреждении СПО?



38. Когда вы учились в учреждении СПО (училище, колледж, кадетский корпус и т.п.), ваш инструмент преподавал профильный специалист?

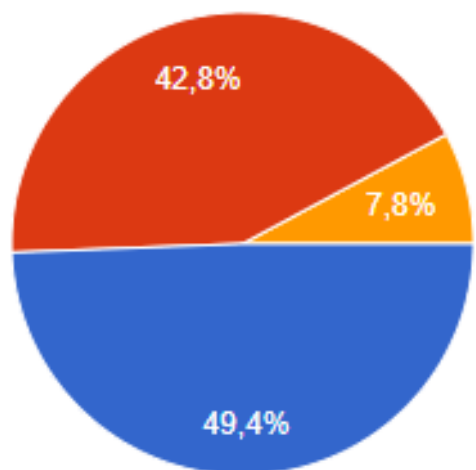


39. Как строились Ваши занятия в классе специального инструмента?



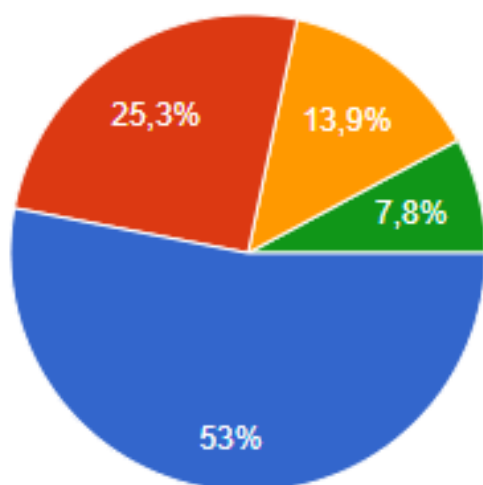
- Мой педагог внимательно относился к развитию техники, мы постоянно занимались гаммами, этюдами, разнообразными упражнениями, параллельно осваивая концертный репертуар
- Мы брали программу музыкальных произведений и готовили ее к аттестациям, концертами конкурсам, главным ориентиром была интерпретация, гаммами, этюдами, упражнениями мы занимались намного меньше, чем концертным репертуаром
- Я не учился (училась) в музыкальной школе, со мной занимались частные педагоги

40. В период обучения в СПО занимались ли Вы целенаправленным развитием навыков корректировки звуковысотного интонирования в классе специального инструмента?



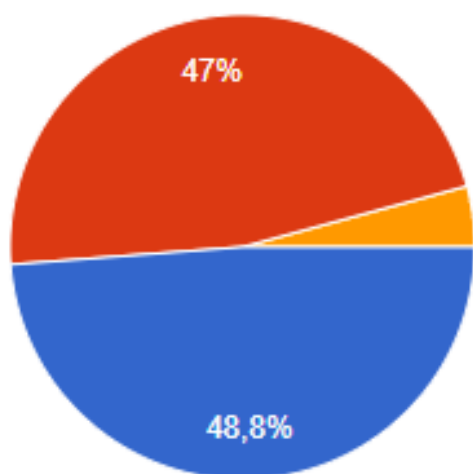
- Да, мы постоянно занимались этим с педагогом по специальности
- Периодически мне делали замечания по фальшивым нотам, но сильно на этом мы не застредали
- Педагог помогал мне настроить инструмент перед началом исполнения произведения и этим работа над интонацией ограничивалась

41. Когда Вы учились в СПО, как проходили занятия в классе ансамбля?



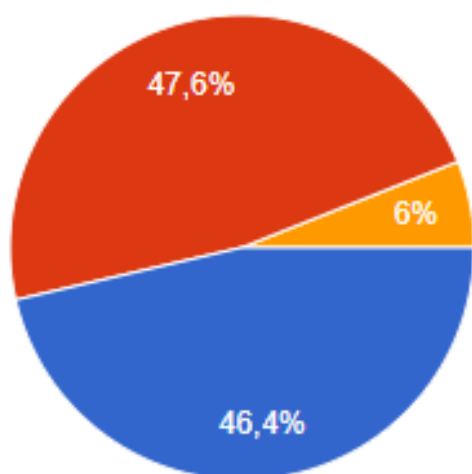
- С нами очень интенсивно занимались развитием основных ансамблевых навыков – интонация, ритм, штрихи, динамический баланс
- Мы занимались исключительно художественной стороной исполняемых произведений
- Главное было сыграть от начала до конца вместе
- У меня в СПО практически не было (или совсем не было) занятий по ансамблю

42. Как у Вас в музыкальном училище проходили занятия в оркестровом классе?



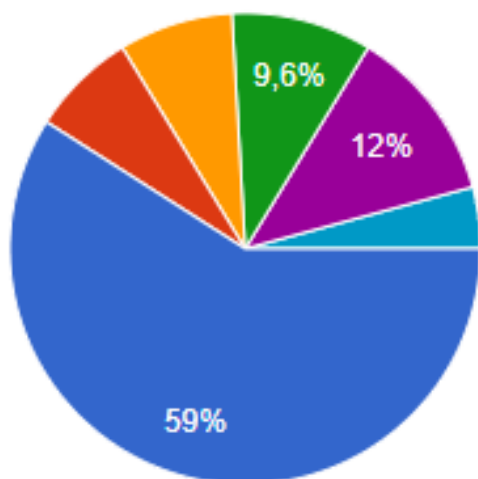
- Мы тщательно разбирали свои оркестровые партии с педагогом, проводили групповые репетиции, работали над ритмом и интонацией, добивались качества исполнения
- Мы готовили концертные программы в процессе совместных репетиций
- Занятия оркестрового класса были формальными – собирались просто поиграть вместе
- У меня не было оркестра в школе

43. В период обучения в учреждении СПО, занимались ли вы с метрономом?

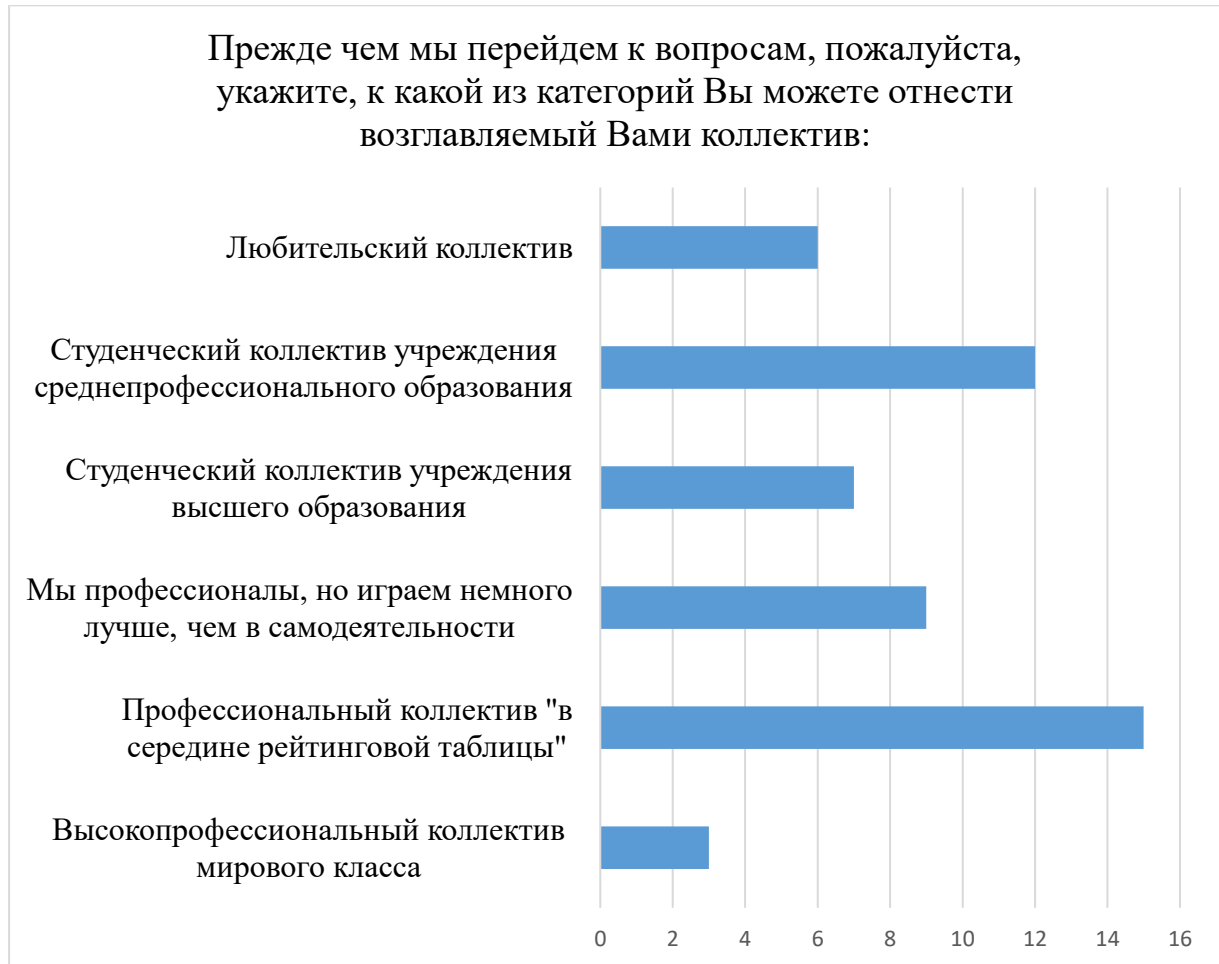


- Да, мои педагоги постоянно использовали метроном в классе и приучали меня использовать его в домашних занятиях, показывали, как правильно использовать метроном в работе над ритмическими фигурами
- Иногда мой педагог использовал метроном, чтобы помочь мне не сильно отклоняться от заданного темпа
- Нет, мы никогда не занимались с метрономом

44. Когда Вы выбирали вуз для поступления, что было самым главным фактором, определившим Ваш выбор?



- Личность педагога по специальности
- Престиж диплома этого вуза
- Близость института от дома
- Интересная образовательная программа
- Легкость поступления
- Доступная стоимость обучения

ПРИЛОЖЕНИЕ Н**(рекомендуемое)****Результаты опроса руководителей оркестровых коллективов**

Часть 1

**Конкурентоспособность и международный статус современной
отечественной духовой школы**

1. Как вы оцениваете современное состояние отечественного профессионального исполнительства на оркестровых духовых инструментах?



2. Как вы можете оценить профессиональный уровень отечественных оркестров (симфонических, камерных и духовых) по сравнению с оркестрами тех стран, где оркестровое исполнительство находится на высоком уровне?



3. Что сегодня мешает развитию отечественной духовой школы?



4. Всегда ли отечественная духовая школа была в таком состоянии, как сегодня?



Общепрофессиональная компетентность духовиков

5. Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы, связанные с нарушениями трудовой дисциплины на репетициях и концертах?



6. Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы из-за неумения музыкантов готовиться к оркестровой репетиции?



7. Являются ли недостатки в профессиональной компетентности отечественных духовиков закономерным результатом той программы профессиональной подготовки, которую они проходят?



8. В каком из сегментов отечественной системы профессиональной подготовки сегодня больше всего проблем, мешающих развитию отечественного духового исполнительства?



9. Какая из трех специальных исполнительских дисциплин требует сегодня наибольшего внимания в части модернизации методики ее преподавания?



Часть 3

Исполнительская компетентность

10. Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы, связанные с недостаточной исполнительской компетентностью музыкантов?



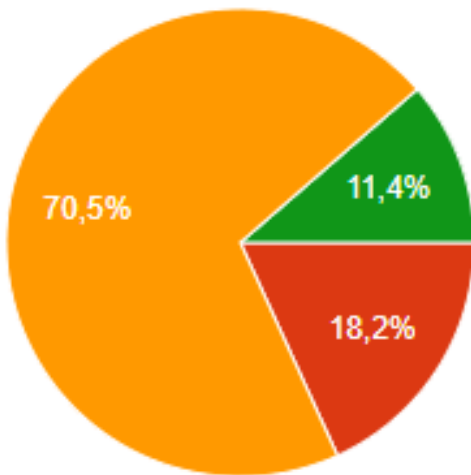
11. Владение исполнительскими штрихами



12. Умение управлять динамическими оттенками

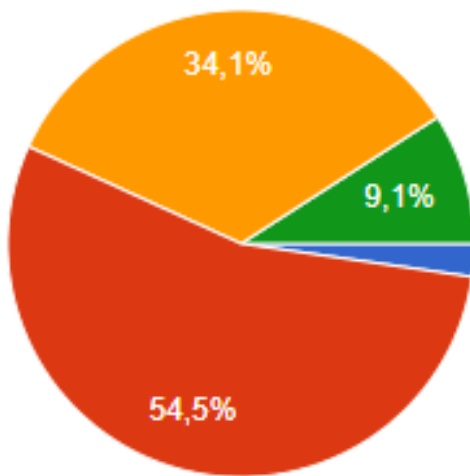


13. Звуковысотная интонация



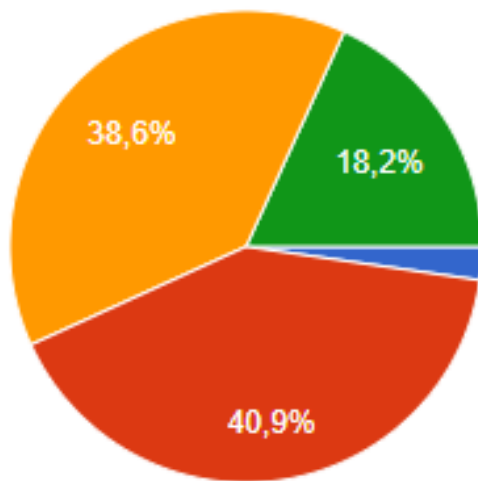
- проблем с этим не было никогда, мой оркестр играет идеально стройно
- проблемы бывают, музыканты решают их сами, без моей помощи, и играют в итоге идеально чисто
- сами музыканты решить эту проблему не могут, приходится целенаправленно работать над тем, чтобы оркестр играл интонационно чисто
- с интонацией очень плохо, молодые музыканты не умеют играть стройно, добиться идеального интонирования бывает невозможно

14. Ритмическая точность



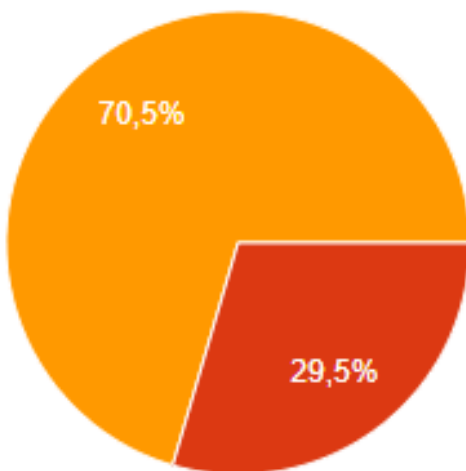
- проблем с ритмом не было, все играют идеально точно
- у некоторых музыкантов есть сложности с ритмом, но незначительные, они сами с ними справляются
- большинство молодых музыкантов не умеют правильно исполнять ритмические фигуры
- с ритмом большие проблемы

15. Тембровая идентичность в оркестровой группе



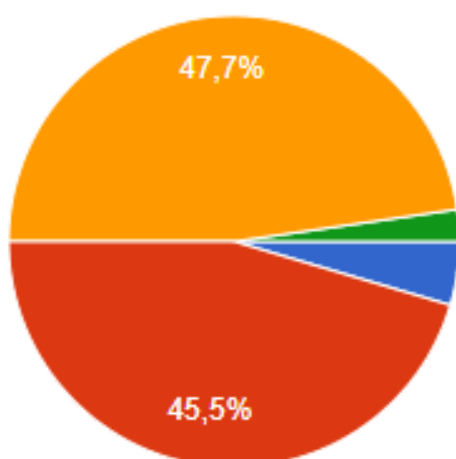
- все молодые музыканты подготовлены к оркестровому исполнительству и быстро добиваются тембрового единства с группой
- у некоторых музыкантов процесс адаптации к тембру группы затягивался, но они преодолевали эту проблему
- это требует очень больших усилий от дирижера, сами музыканты не решают эту задачу
- молодые музыканты вообще не осознают эту задачу и не пытаются ее решать

16. Грамотная фразировка



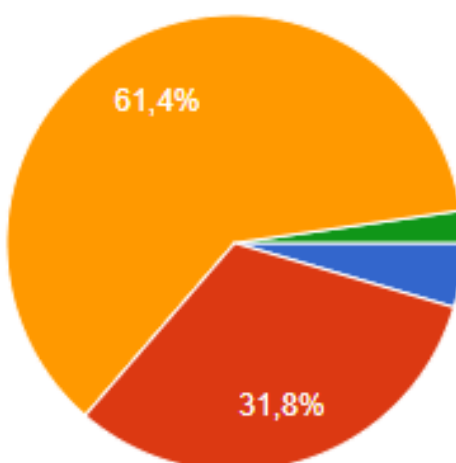
- все оркестранты понимают и правильно исполняют музыкальные фразы
- даже если возникает необходимость корректировки с моей стороны, это не требует больших усилий
- над этим всегда приходится много работать
- к сожалению, даже большие усилия с моей стороны не приводят к желаемому результату

17. Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте (знание музыкальных терминов и обозначений)



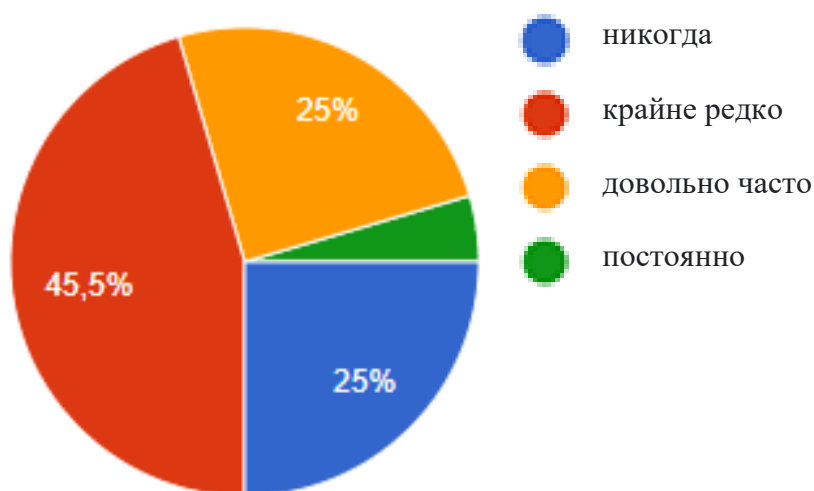
- все музыканты обучены внимательному отношению к авторским ремаркам и умеют их правильно интерпретировать
- наблюдаются определенные проблемы в расшифровке терминов, но в целом музыканты внимательно относятся к этому
- большинство музыкантов крайне невнимательны к этому, приходится делать им замечания
- музыканты вообще не приучены обращать внимание на авторские ремарки

18. Возникают ли у вас проблемы из-за незнания музыкантами традиций и правил сценического поведения?

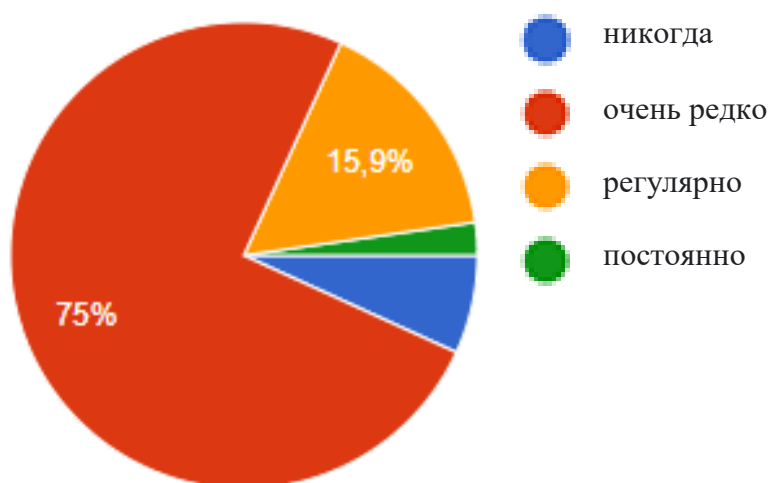


- нет, с этим проблем не было никогда
- крайне редко приходится обращать на это внимание
- довольно часто приходится делать замечания музыкантам, особенно молодым
- музыканты абсолютно не знают, как вести себя на сцене

19. Возникают ли у Вас проблемы с внешним видом музыкантов на концертных мероприятиях?



20. Возникают ли у вас проблемы из-за того, что музыканты не выдерживают нервного напряжения в ответственных «открытых» эпизодах, и у них случаются технические срывы из-за синдрома сценического волнения?

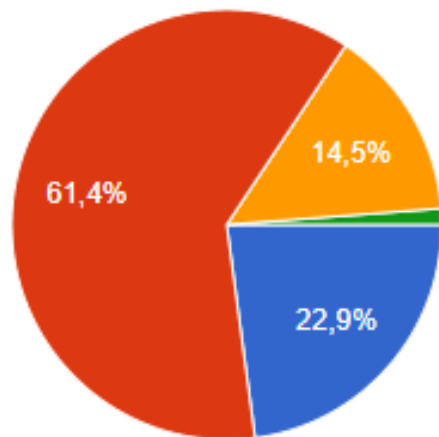
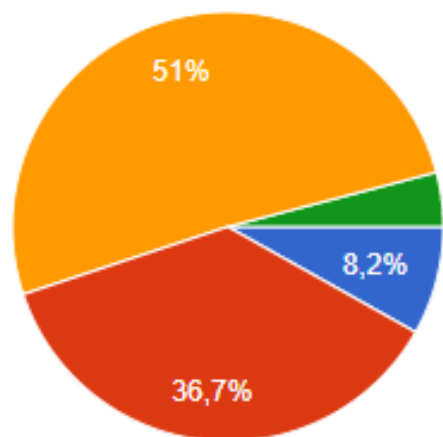
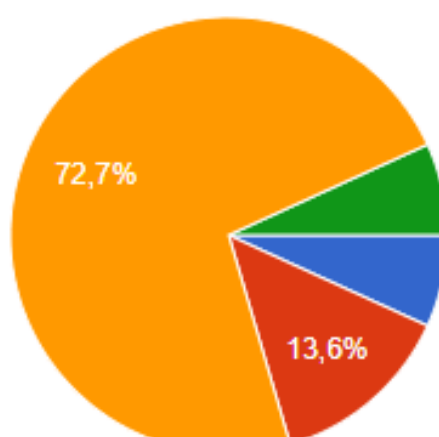


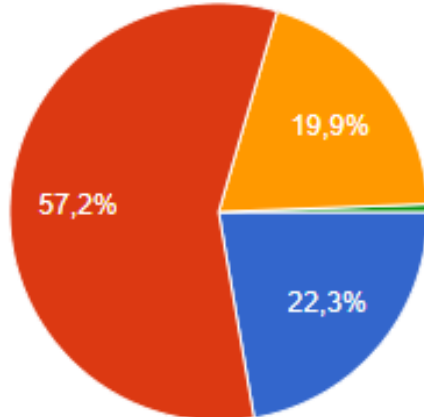
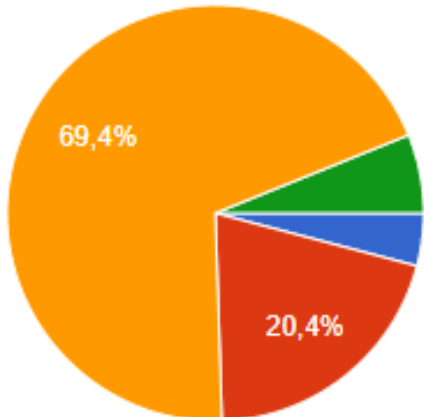
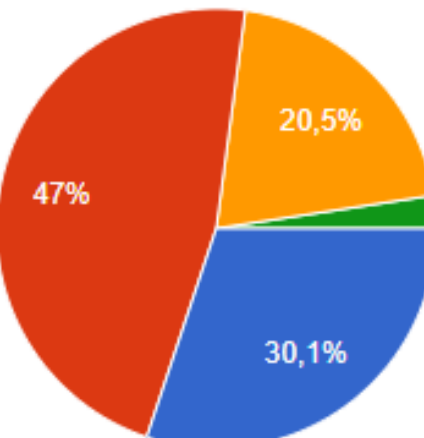
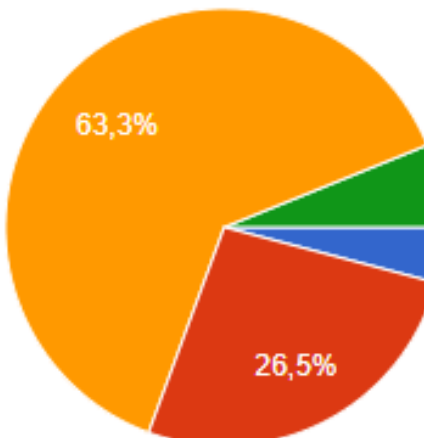
ПРИЛОЖЕНИЕ П
(рекомендуемое)

Сравнение ответов, полученных в результате опроса трех групп респондентов: студентов, преподавателей и руководителей оркестровых коллективов

РАЗДЕЛ I

Техническая оснащенность

Студенты	Преподаватели	Дирижеры
1. Насколько Вы владеете рабочим диапазоном своего инструмента?	1. Владение рабочим диапазоном своего инструмента	10. Возникали ли у Вас в процессе работы с оркестровым коллективом проблемы, связанные с недостаточной исполнительской компетентностью музыкантов?
		
отлично (не испытываю никаких проблем с этим) хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать) удовлетворительно (предельно высокий\низкий регистр пока мне не поддается) неудовлетворительно (средний регистр - это все, чем я владею)	отлично (студенты не испытывают никаких проблем с этим) хорошо (у отдельных студентов наблюдаются проблемы со звукоизвлечением, особенно в предельно высоком и\или низком регистре) удовлетворительно (немногие из студентов обладают действительно стабильными навыками звукоизвлечения во всем рабочем диапазоне) неудовлетворительно (с этим проблемы практически у всех)	нет, никогда не возникали возникали редко возникали, и довольно часто это постоянная проблема

2. Владение разными способами звукоизвлечения  <table><tr><th>Оценка</th><th>Процент</th></tr><tr><td>отлично (не испытываю никаких проблем с этим)</td><td>22,3%</td></tr><tr><td>хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)</td><td>57,2%</td></tr><tr><td>удовлетворительно (не все способы звукоизвлечения у меня получаются, некоторые пока «не идут»)</td><td>19,9%</td></tr><tr><td>неудовлетворительно (всё, что не деташе, для меня проблема)</td><td>~0,6%</td></tr></table> - отлично (не испытываю никаких проблем с этим) - хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать) - удовлетворительно (не все способы звукоизвлечения у меня получаются, некоторые пока «не идут») - неудовлетворительно (всё, что не деташе, для меня проблема)	Оценка	Процент	отлично (не испытываю никаких проблем с этим)	22,3%	хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)	57,2%	удовлетворительно (не все способы звукоизвлечения у меня получаются, некоторые пока «не идут»)	19,9%	неудовлетворительно (всё, что не деташе, для меня проблема)	~0,6%	2. Владение разными способами звукоизвлечения  <table><tr><th>Оценка</th><th>Процент</th></tr><tr><td>отлично (никто не испытывает с этим никаких проблем)</td><td>~2,3%</td></tr><tr><td>хорошо (небольшая часть студентов не имеет достаточной подготовки в этом аспекте)</td><td>20,4%</td></tr><tr><td>удовлетворительно (мало кто из студентов демонстрирует высокую штриховую культуру)</td><td>69,4%</td></tr><tr><td>неудовлетворительно (с этим большая проблема у всех студентов)</td><td>~7,9%</td></tr></table> - отлично (никто не испытывает с этим никаких проблем) - хорошо (небольшая часть студентов не имеет достаточной подготовки в этом аспекте) - удовлетворительно (мало кто из студентов демонстрирует высокую штриховую культуру) - неудовлетворительно (с этим большая проблема у всех студентов)	Оценка	Процент	отлично (никто не испытывает с этим никаких проблем)	~2,3%	хорошо (небольшая часть студентов не имеет достаточной подготовки в этом аспекте)	20,4%	удовлетворительно (мало кто из студентов демонстрирует высокую штриховую культуру)	69,4%	неудовлетворительно (с этим большая проблема у всех студентов)	~7,9%	Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось
Оценка	Процент																					
отлично (не испытываю никаких проблем с этим)	22,3%																					
хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)	57,2%																					
удовлетворительно (не все способы звукоизвлечения у меня получаются, некоторые пока «не идут»)	19,9%																					
неудовлетворительно (всё, что не деташе, для меня проблема)	~0,6%																					
Оценка	Процент																					
отлично (никто не испытывает с этим никаких проблем)	~2,3%																					
хорошо (небольшая часть студентов не имеет достаточной подготовки в этом аспекте)	20,4%																					
удовлетворительно (мало кто из студентов демонстрирует высокую штриховую культуру)	69,4%																					
неудовлетворительно (с этим большая проблема у всех студентов)	~7,9%																					
3. Владение палитрой нюансов (от <i>ppp</i> до <i>fff</i>)  <table><tr><th>Оценка</th><th>Процент</th></tr><tr><td>отлично (не испытываю никаких проблем с этим, свободно играю в любых нюансах)</td><td>30,1%</td></tr><tr><td>хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)</td><td>47%</td></tr><tr><td>удовлетворительно (играть в предельных нюансах я еще не научился)</td><td>20,5%</td></tr><tr><td>неудовлетворительно (всё, что не <i>mf</i>, для меня проблема)</td><td>~2,4%</td></tr></table> - отлично (не испытываю никаких проблем с этим, свободно играю в любых нюансах) - хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать) - удовлетворительно (играть в предельных нюансах я еще не научился) - неудовлетворительно (всё, что не <i>mf</i>, для меня проблема)	Оценка	Процент	отлично (не испытываю никаких проблем с этим, свободно играю в любых нюансах)	30,1%	хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)	47%	удовлетворительно (играть в предельных нюансах я еще не научился)	20,5%	неудовлетворительно (всё, что не <i>mf</i> , для меня проблема)	~2,4%	3. Владение палитрой нюансов\динамических оттенков (от <i>ppp</i> до <i>fff</i>)  <table><tr><th>Оценка</th><th>Процент</th></tr><tr><td>отлично (все студенты великолепно владеют нюансировкой)</td><td>~3,2%</td></tr><tr><td>хорошо (у большинства с этим хорошо, но некоторые студенты испытывают трудности в данном аспекте)</td><td>26,5%</td></tr><tr><td>удовлетворительно (только единицы могут похвастаться широким спектром нюансов, большинство же предпочитает «существовать» в пределах <i>mf</i>)</td><td>63,3%</td></tr><tr><td>неудовлетворительно (с этим большая проблема)</td><td>~7,0%</td></tr></table> - отлично (все студенты великолепно владеют нюансировкой) - хорошо (у большинства с этим хорошо, но некоторые студенты испытывают трудности в данном аспекте) - удовлетворительно (только единицы могут похвастаться широким спектром нюансов, большинство же предпочитает «существовать» в пределах <i>mf</i>) - неудовлетворительно (с этим большая проблема)	Оценка	Процент	отлично (все студенты великолепно владеют нюансировкой)	~3,2%	хорошо (у большинства с этим хорошо, но некоторые студенты испытывают трудности в данном аспекте)	26,5%	удовлетворительно (только единицы могут похвастаться широким спектром нюансов, большинство же предпочитает «существовать» в пределах <i>mf</i>)	63,3%	неудовлетворительно (с этим большая проблема)	~7,0%	Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось
Оценка	Процент																					
отлично (не испытываю никаких проблем с этим, свободно играю в любых нюансах)	30,1%																					
хорошо (в целом, это не проблема для меня, но еще есть над чем работать)	47%																					
удовлетворительно (играть в предельных нюансах я еще не научился)	20,5%																					
неудовлетворительно (всё, что не <i>mf</i> , для меня проблема)	~2,4%																					
Оценка	Процент																					
отлично (все студенты великолепно владеют нюансировкой)	~3,2%																					
хорошо (у большинства с этим хорошо, но некоторые студенты испытывают трудности в данном аспекте)	26,5%																					
удовлетворительно (только единицы могут похвастаться широким спектром нюансов, большинство же предпочитает «существовать» в пределах <i>mf</i>)	63,3%																					
неудовлетворительно (с этим большая проблема)	~7,0%																					

4. Каково Ваше владение навыками управления звучанием?



4. Владение навыками управления звучанием

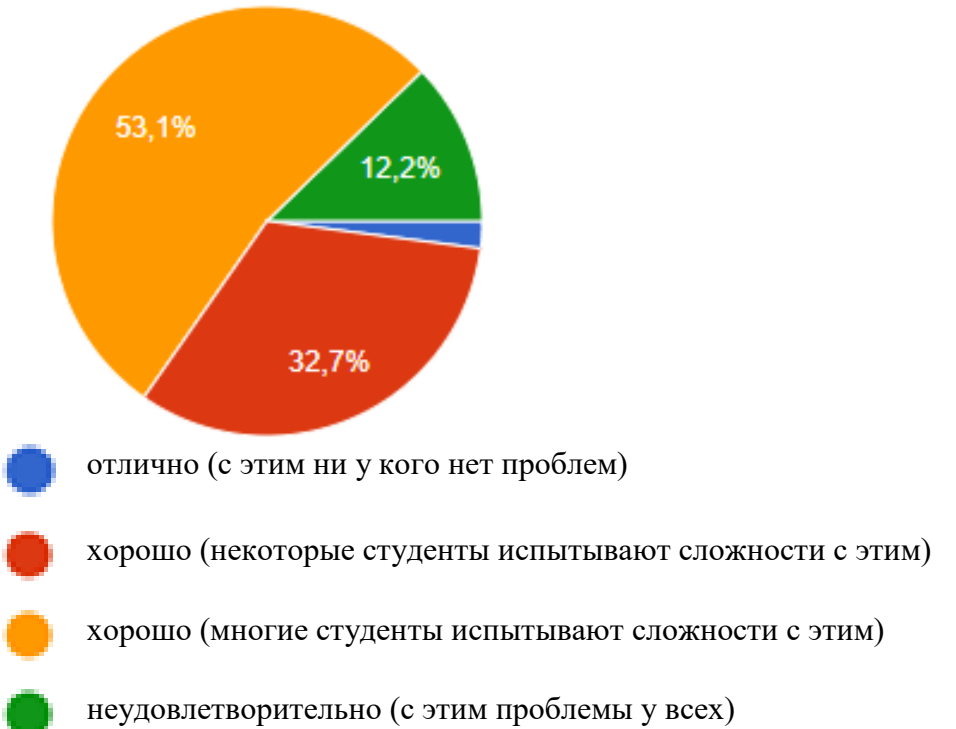


Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

5. Какова Ваша способность исполнять все интервалы в пределах рабочего диапазона?

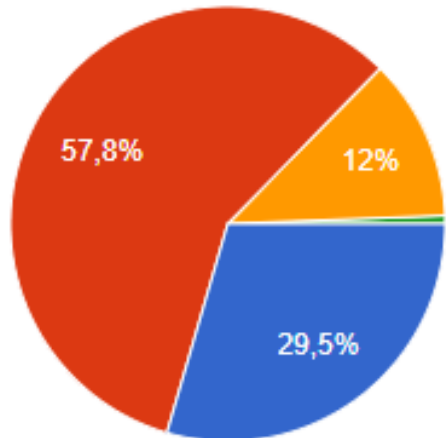


5. Способность исполнять все интервалы в пределах рабочего диапазона



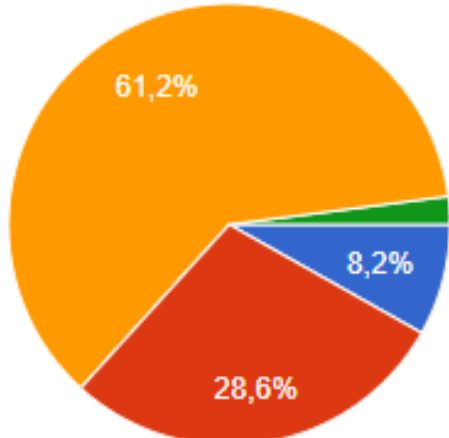
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

6. Какова выдержка Вашего исполнительского аппарата?



- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, могу играть весь день, могу исполнять тяжелые произведения и партии)
- хорошо (чаще всего выдержки мне хватает, но есть произведения, которые мне трудно исполнить - устает аппарат)
- удовлетворительно (если не требуется играть долго, и материал не очень тяжелый, моей выдержки хватает)
- неудовлетворительно (мой аппарат моментально утомляется даже на несложном материале)

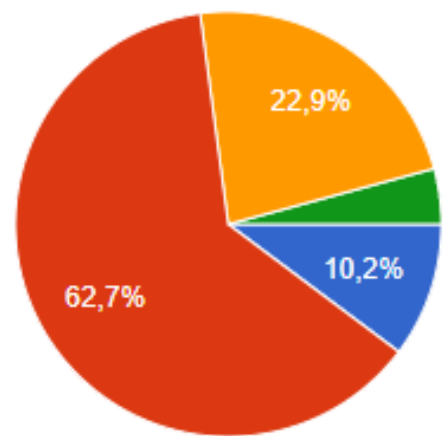
6. «Выдержка» исполнительского аппарата



- отлично (все студенты прекрасно справляются с нагрузками, проблем с этим нет ни у кого)
- хорошо (у некоторых студентов наблюдается нехватка выдержки при исполнении трудных произведений)
- удовлетворительно (обычно достаточной выдержкой обладают только несколько студентов)
- неудовлетворительно (ни у кого из студентов нет достаточной выдержки)

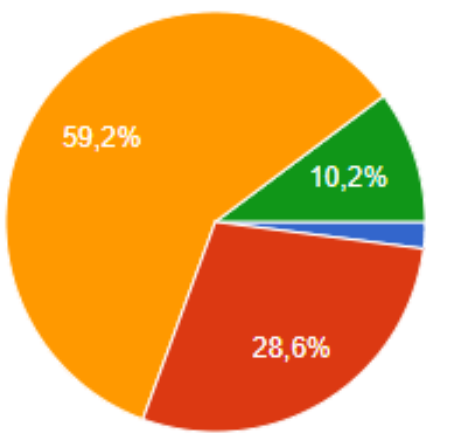
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

7. Какова Ваша техничность?



- отлично (не испытываю никаких проблем с этим, я виртуоз, могу сыграть любое произведение)
- хорошо (в целом, техники мне хватает, но еще есть произведения, которые мне не по зубам)
- удовлетворительно (не могу сказать, что техничность - моя сильная сторона)
- неудовлетворительно (могу играть только в умеренных темпах)

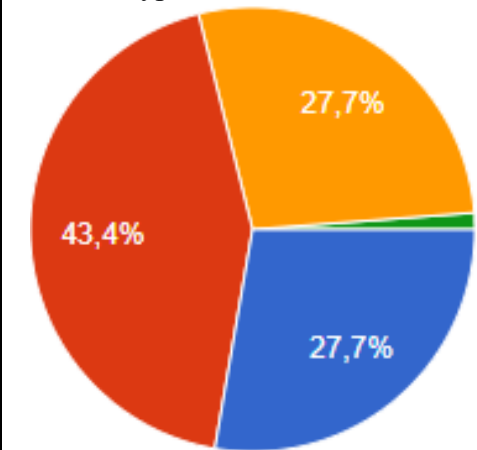
7. Техничность



- отлично (все первокурсники легко справляются с любыми техническими задачами)
- хорошо (большинство студентов обладают достаточной техникой, только у некоторых есть с этим сложности)
- удовлетворительно (только несколько студентов могут продемонстрировать действительно высокий технический потенциал)
- неудовлетворительно (техники явно не хватает всем)

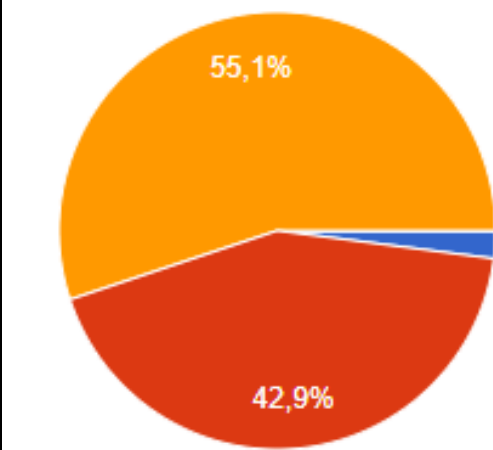
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

8. Насколько развито у Вас умение пользоваться дополнительной аппликатурой?



- отлично (меня этому учили, и я не испытываю никаких проблем с этим)
- хорошо (в целом, я это умею, но подозреваю, что не на 100%)
- удовлетворительно (я знаю альтернативные комбинации, но пользуюсь ими крайне редко, это создает для меня неудобства, выбивает из зоны комфорта)
- неудовлетворительно (не пользуюсь и не понимаю, зачем она нужна)

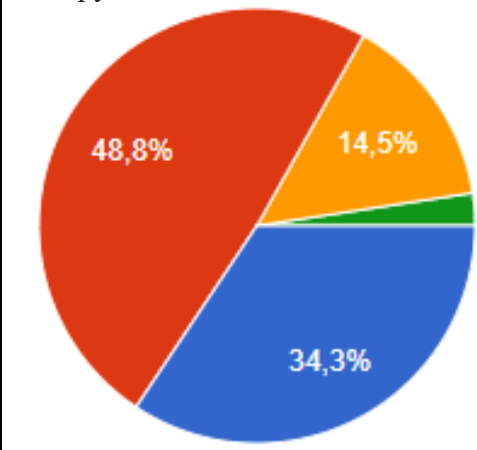
8. Умение пользоваться дополнительной аппликатурой



- отлично (все студенты прекрасно владеют знаниями и навыками использования альтернативной аппликатуры)
- хорошо (только небольшой процент студентов этого не умеют)
- удовлетворительно (обычно только малая часть студентов владеет этим аспектом техники)
- неудовлетворительно (никто из студентов не умеет по-настоящему пользоваться дополнительной аппликатурой)

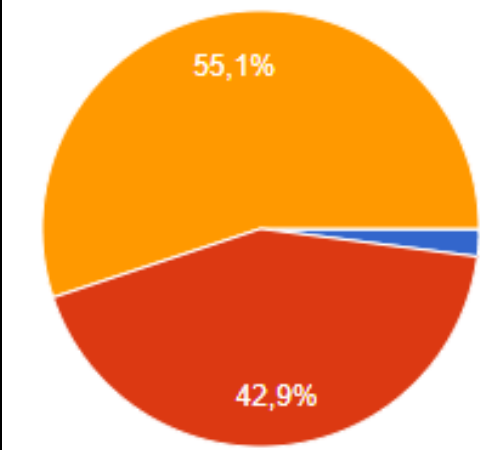
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

9. Оцените свое умение осуществлять предварительную настройку инструмента



- отлично (я знаю все способы корректировки интонации звуков и активно этим пользуюсь)
- хорошо (в целом, я это умею, но подозреваю, что не на 100%)
- удовлетворительно (я их знаю, но сказать, что умею ими пользоваться, не могу)
- неудовлетворительно (я умею только корректировать «настроечный тон» по камертону или тюнеру)

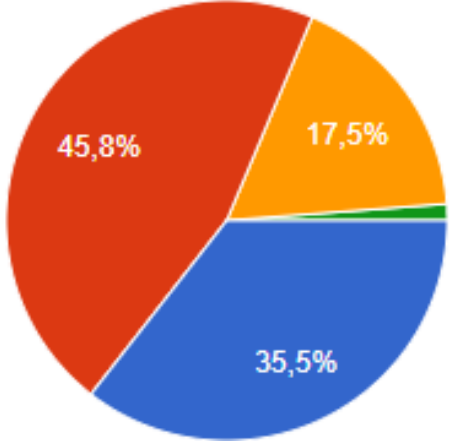
9. Умение осуществлять предварительную настройку инструмента



- отлично (студенты знают и активно используют все конструкционно заданные способы корректировки звуковысотной интонации)
- хорошо (большинство студентов хорошо умеют это делать)
- удовлетворительно (только несколько студентов умеют это делать правильно и эффективно)
- неудовлетворительно (студенты не умеют эффективно настраивать свои инструменты)

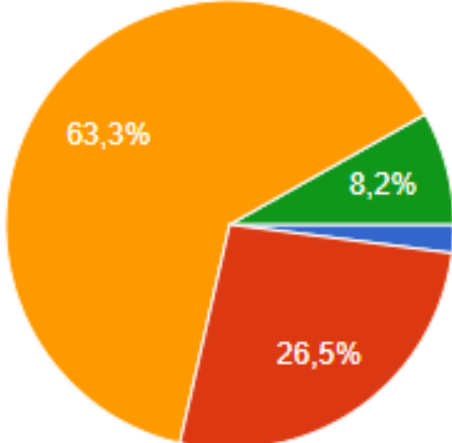
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

10. Насколько Вы оцените свои возможности в корректировке звуковысотной интонации?



- отлично (могу свободно повышать и понижать интонацию всех звуков рабочего диапазона)
- хорошо (испытываю трудности только в предельно высоком и низком регистрах)
- удовлетворительно (мои возможности ограничены, мне их часто не хватает)
- неудовлетворительно (совсем не умею это делать)

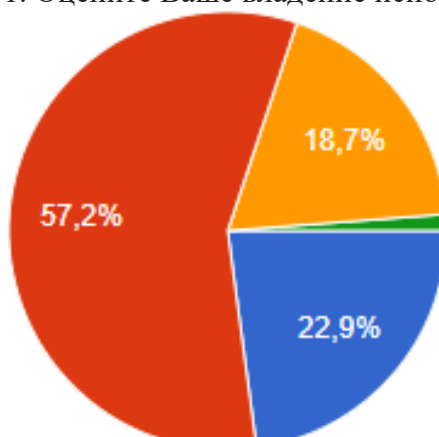
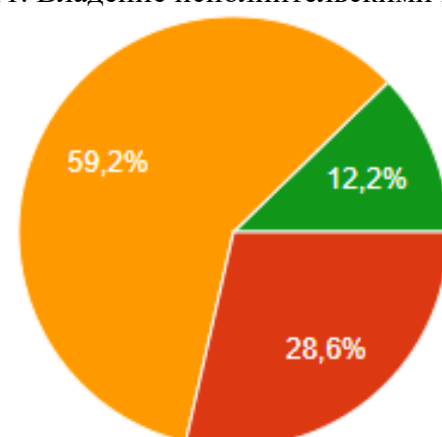
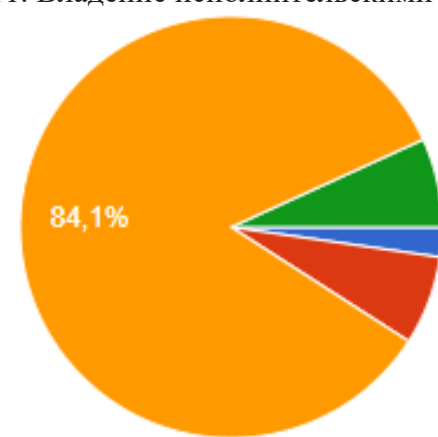
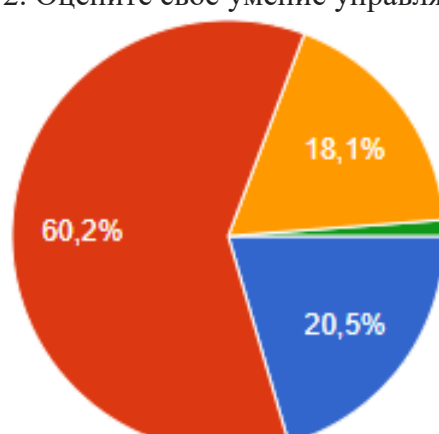
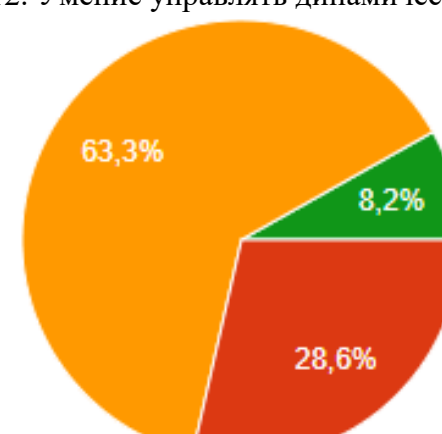
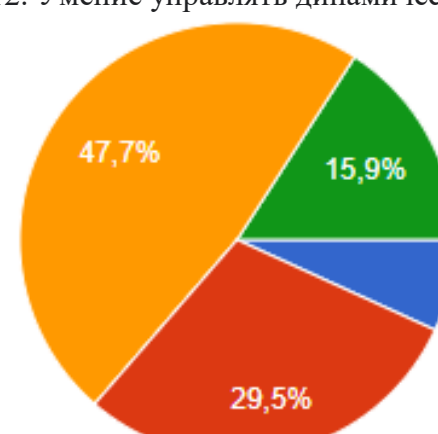
10. Умение произвольно влиять на звуковысотную интонацию



- отлично (с этим нет проблем ни у кого)
- хорошо (большинство студентов владеют такими навыками)
- удовлетворительно (только несколько студентов умеют это делать убедительно)
- неудовлетворительно (по большому счету, никто из студентов не умеет этого делать)

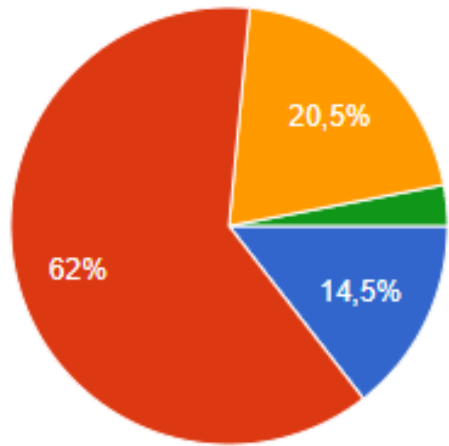
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

Акустический аспект исполнительства

11. Оцените Ваше владение исполнительскими штрихами  отлично (хорошо знаю акустические характеристики штрихов, умею их исполнять и могу корректировать, добываясь штрихового единообразия в ансамбле) хорошо (все штрихи знаю, но уверенно сказать, что мне все подвластно, пока не могу) удовлетворительно (что-то я умею, но сказать, что я владею всеми штрихами, не могу) неудовлетворительно (деташе, стаккато и легато умею исполнять, но не очень хорошо)	11. Владение исполнительскими штрихам  отлично (все студенты прекрасно знают акустические характеристики штрихов и умеют их исполнять) хорошо (есть проблемы с этим у некоторых студентов) удовлетворительно (немногие студенты умеют правильно исполнять штрихи) неудовлетворительно (у большинства студентов нет штриховой культуры)	11. Владение исполнительскими штрихами  молодые музыканты прекрасно подготовлены в этом аспекте, мне не пришлось тратить время на работу с этим есть незначительные недостатки в этом аспекте штриховая культура у отечественного духовика более-менее формируется только через несколько лет работы в оркестре и требует от дирижера усилий по ее формированию подготовка отечественных студентов в данном аспекте неудовлетворительная
12. Оцените свое умение управлять динамическими оттенками  отлично (в этом я мастер, могу учить этому других) хорошо (я стараюсь, и у меня, как правило, это получается) удовлетворительно (с этим у меня сложности, педагоги часто делают мне замечания по этому поводу) неудовлетворительно (это моя ахиллесова пята, все, что не <i>mf</i>, для меня проблема)	12. Умение управлять динамическими оттенками  отлично (с этим нет проблем) хорошо (изредка встречаются студенты, не умеющие полноценно управлять динамикой) удовлетворительно (только несколько студентов умеют качественно это делать) неудовлетворительно (по большому счету, никто из студентов этого не умеет)	12. Умение управлять динамическими оттенками  молодые музыканты прекрасно подготовлены в этом аспекте, и мне не пришлось тратить время на работу с этим изредка приходится мириться с неготовностью музыкантов полностью выполнить все мои пожелания проблемы с этим возникают часто подготовка отечественных студентов в данном аспекте неудовлетворительная

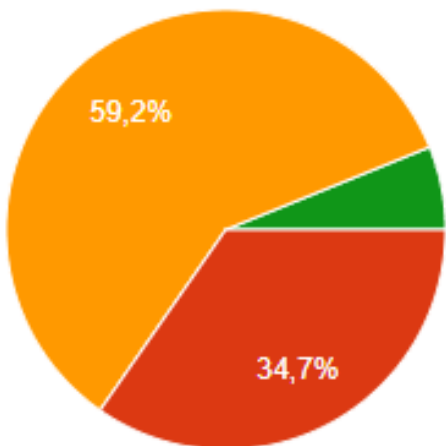


15. Способны ли Вы контролировать темп?



- отлично (я – «живой метроном»)
- хорошо (мне приходится уделять внимание этому аспекту, если я и отклоняюсь от темпа, то не существенно)
- удовлетворительно (у меня с этим есть проблемы, я спокойнее чувствую себя в оркестре и ансамбле, где темп контролирует кто-то другой - дирижер или ударник)
- неудовлетворительно (я совсем не умею удерживать темп)

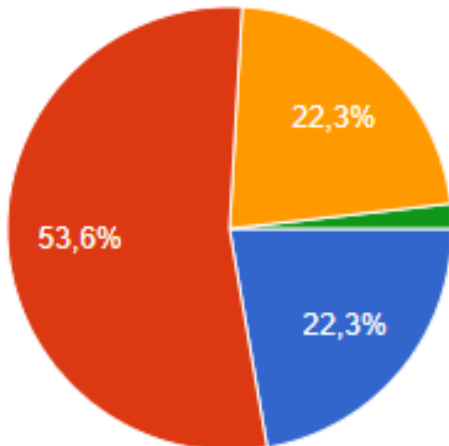
15. Способность контролировать темп



- отлично (ни у кого из студентов с этим проблем нет)
- хорошо (у некоторых студентов проблемы с этим есть, но не критичные)
- удовлетворительно (у многих студентов явные проблему с этим)
- неудовлетворительно (с этим проблемы практически у всех студентов)

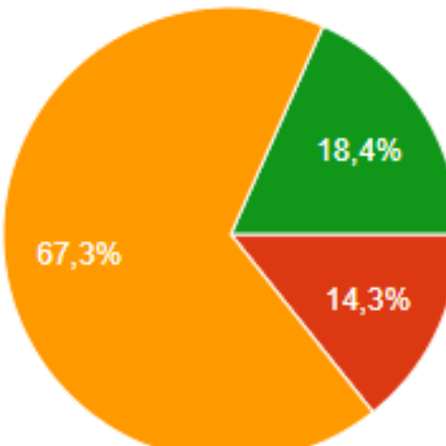
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

16. Умеете ли Вы работать с тембром звука?



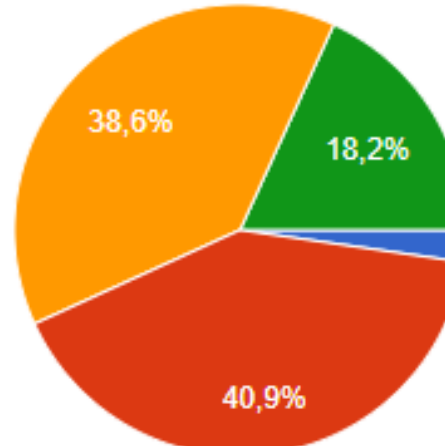
- отлично (этим я владею совершенно свободно, могу имитировать звучание других исполнителей)
- хорошо (я много работал над звуком, и он у меня достаточно красивый, но свободно его изменять мне пока удастся с трудом)
- удовлетворительно (у меня есть вполне приемлемый тембр звука, что-то в нем целенаправленно менять я никогда не пробовал)
- неудовлетворительно (у меня некачественный тембр, и я пока не могу ничего с этим поделать)

16. Умение работать с тембром звука



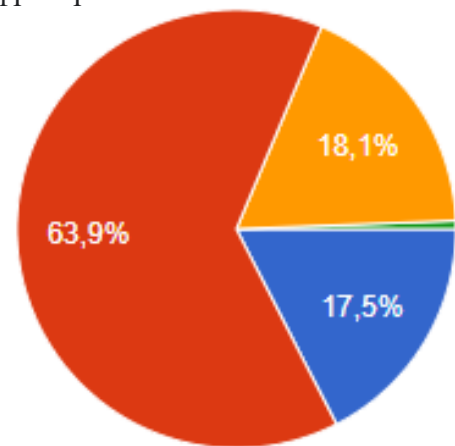
- отлично (с этим ни у кого из студентов нет проблем)
- хорошо (большинство студентов демонстрируют умение работать с тембром звука)
- удовлетворительно (только несколько студентов умеют это делать)
- неудовлетворительно (по большому счету, студенты не умеют работать с тембром)

15. Тембровая идентичность в оркестровой группе



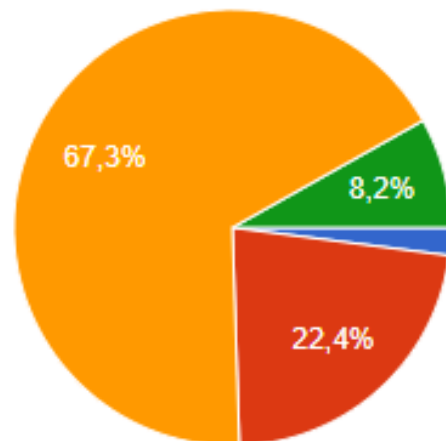
- все молодые музыканты подготовлены к оркестровому исполнительству и быстро добиваются тембрового единства с группой
- у некоторых музыкантов процесс адаптации к тембру группы затягивался, но они преодолевали эту проблему
- это требует очень больших усилий от дирижера, сами музыканты не решат эту задачу
- молодые музыканты вообще не осознают эту задачу и не пытаются ее решать

17. Насколько Вы искушенный мастер в отношении музыкальной фразировки?



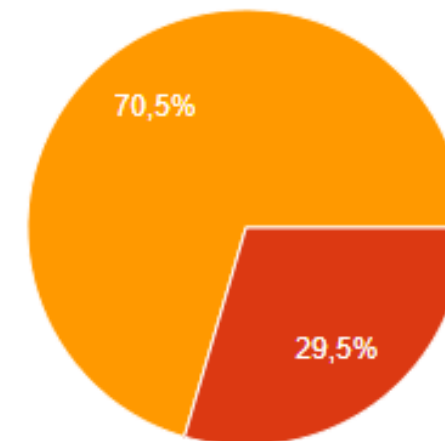
- отлично (я всегда понимаю структуру фразы и мастерски ее интерпретирую)
- хорошо (не могу сказать, что мне всегда удастся воплотить замысел, но, в целом, я умею и люблю работать над фразировкой)
- удовлетворительно (как правило, фразы мне объясняет педагог и я, как могу, выполняю его указания)
- неудовлетворительно (я играю, как написано в нотах)

17. Насколько хорошо студенты владеют фразировкой



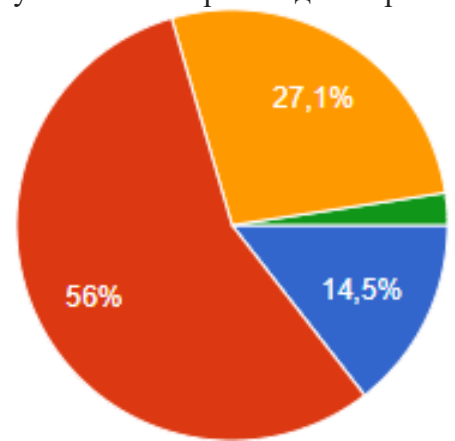
- отлично (все студенты прекрасно фразируют)
- хорошо (большинство студентов владеют фразировкой и уверенно это демонстрируют)
- удовлетворительно (немногие студенты умеют правильно исполнять музыкальные фразы)
- неудовлетворительно (можно сказать, что культуры фразировки ни у кого из студентов нет)

16. Грамотная фразировка



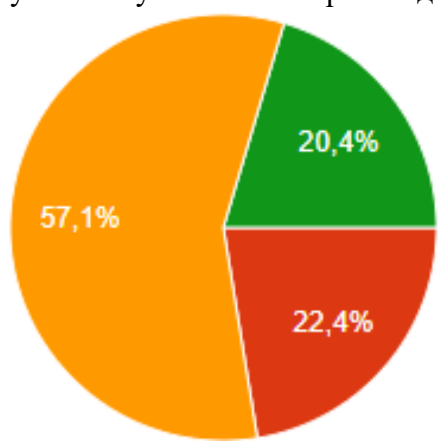
- все оркестранты понимают и правильно исполняют музыкальные фразы даже если возникает необходимость корректировки с моей стороны, это не требует больших усилий
- над этим всегда приходится много работать
- к сожалению, даже большие усилия с моей стороны не приводят к желаемому результату

18. Насколько Вы понимаете акустические различия в звучании музыкальных произведений разных эпох?



- отлично (я это знаю и всегда уверенно делаю)
- хорошо (не могу сказать, что я искушенный эксперт, но основные различия мне известны, и я пользуюсь этим в своей исполнительской практике)
- удовлетворительно (ну, в целом, я понимаю, что В.А. Моцарта нужно играть как-то иначе, чем Р. Вагнера)
- неудовлетворительно (я играю, как написано в нотах)

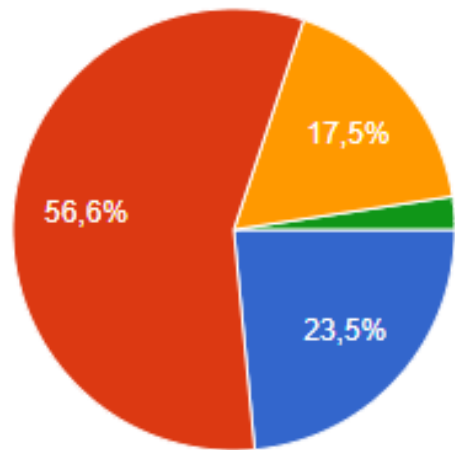
18. Насколько студенты понимают акустические различия в звучании музыкальных произведений разных эпох



- отлично (интерпретаторская культура студентов на высоком уровне)
- хорошо (не могу сказать, что все студенты увлечены этой проблемой, но большинство из них – хорошие интерпретаторы)
- удовлетворительно (эта тема интересна только единицам, основная масса студентов совершенно равнодушна к данной проблеме)
- неудовлетворительно (студенты - духовики демонстрируют отсутствие каких-либо знаний по данной теме)

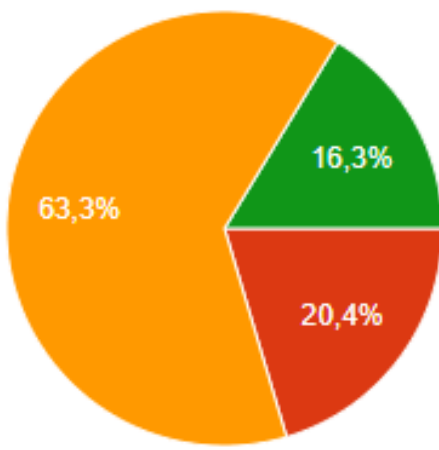
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

19. Умеете ли Вы расшифровывать авторские ремарки в нотном тексте?



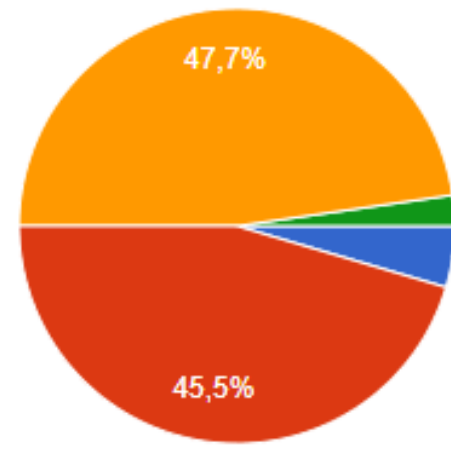
- отлично (всегда внимательно изучаю нотный текст до его исполнения, пользуюсь словарями и иными источниками, чтобы правильно выполнить авторские указания в нотном тексте)
- хорошо (я изучаю авторские ремарки в процессе разбора нотного текста, не всегда уверен, что правильно их интерпретирую)
- удовлетворительно (я знаю только наиболее распространенные темповые и характерные указания на итальянском языке)
- неудовлетворительно (честно признаться, мне всегда бывает лень глубоко вдаваться в эти детали)

19. Умеют ли студенты расшифровывать авторские ремарки в нотном тексте



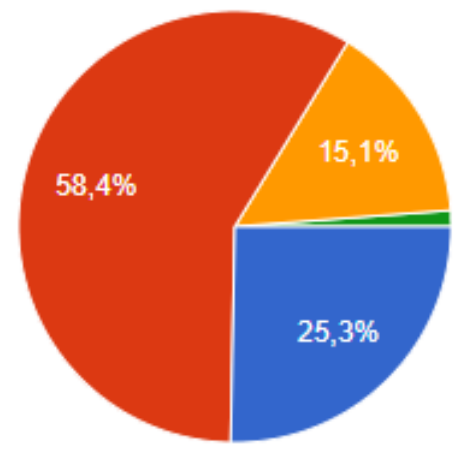
- отлично (студенты прекрасно подготовлены в этом аспекте, проблем нет ни у кого)
- хорошо (большинство студентов хорошо подготовлены и правильно интерпретируют указания автора)
- удовлетворительно (только несколько студентов относятся к авторским ремаркам внимательно)
- неудовлетворительно (с этим проблема практически у всех студентов)

17. Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте (знание музыкальных терминов и обозначений)



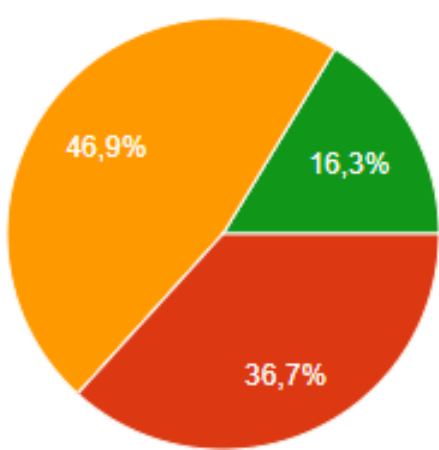
- все музыканты обучены внимательному отношению к авторским ремаркам и умеют их правильно интерпретировать
- наблюдаются определенные проблемы в расшифровке терминов, но в целом музыканты внимательно относятся к этому
- большинство музыкантов крайне невнимательны к этому, приходится делать им замечания
- музыканты вообще не приучены обращать внимание на авторские ремарки

20. Как Вы действуете, если в нотном тексте нет никаких указаний?



- отлично (изучаю творчество композитора, особенности эпохи, читаю искусствоведческую литературу, слушаю записи)
- хорошо (консультируюсь у педагогов и коллег)
- удовлетворительно (играю так, как мне нравится, ориентируюсь на собственные ощущения)
- неудовлетворительно (не задумываюсь над этим, «играю ноты»)

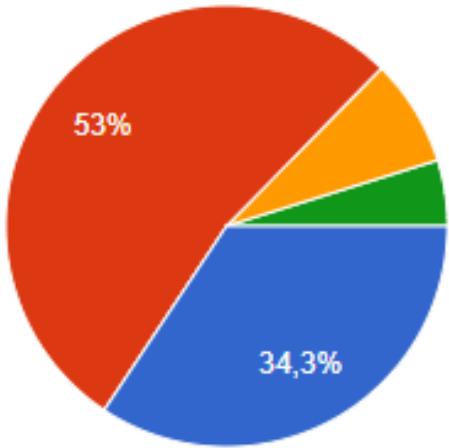
21. Как действуют студенты, если в нотном тексте нет никаких указаний



- отлично (самостоятельно изучают творчество композитора, особенности эпохи, читаю искусствоведческую литературу, слушают записи)
- хорошо (консультируются у педагогов и коллег)
- удовлетворительно (играют так, как им нравится, ориентируюсь на собственные ощущения)
- неудовлетворительно (не задумываются над этим)

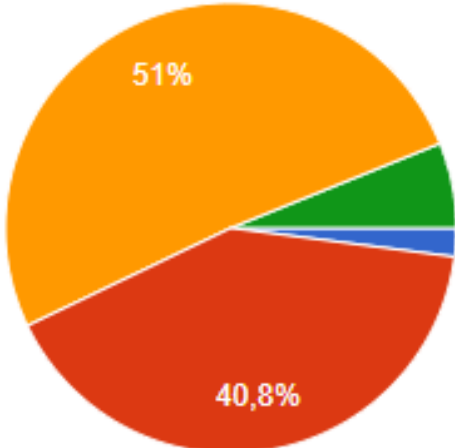
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

21.Знаете ли Вы традиций и правила сценического поведения?



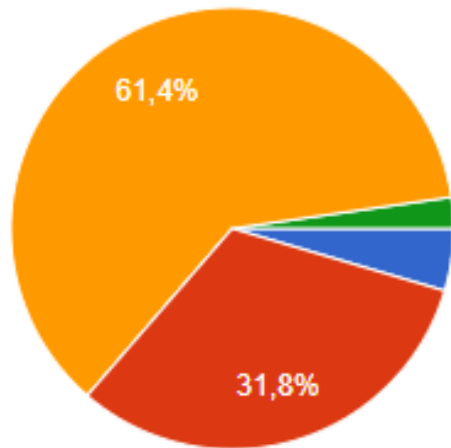
- отлично (я целенаправленно изучал данную тему и хорошо знаю сценический этикет)
- хорошо (я не всегда понимаю, зачем и почему нужно делать так, но мои педагоги меня научили как вести себя на сцене)
- удовлетворительно (я знаю, что плохо подготовлен в этом аспекте и всегда чувствую себя неуверенно из-за этого)
- неудовлетворительно (я вообще ничего об этом не знаю, просто выхожу на сцену и играю)

21. Знают ли студенты традиции и правила сценического поведения?



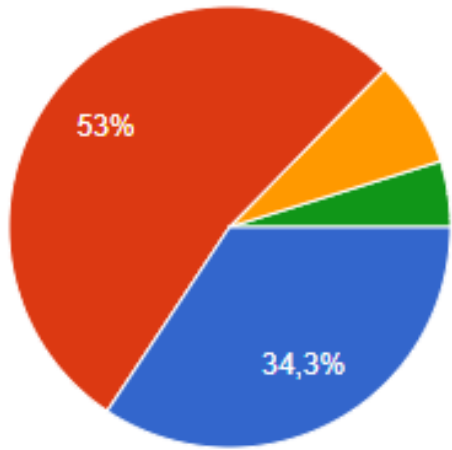
- отлично (все студенты знают все тонкости сценического этикета и уверенно демонстрируют это в публичных выступлениях)
- хорошо (большинство студентов знают и выполняют основные правила сценического поведения)
- удовлетворительно (студентов, которые умеют правильно вести себя на сцене, меньшинство)
- неудовлетворительно (практически никто из студентов не умеет правильно вести себя на сцене)

18. Возникают ли у вас проблемы из-за незнания музыкантами традиций и правил сценического поведения?



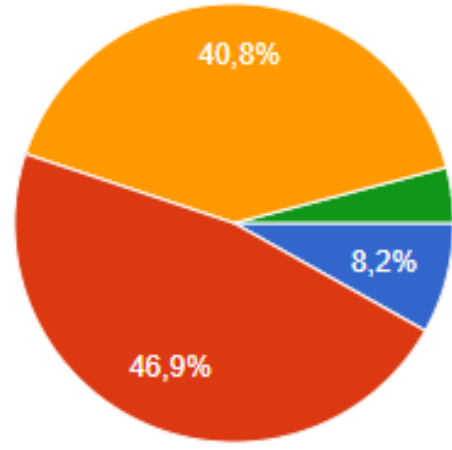
- нет, с этим проблем не было никогда
- крайне редко приходится обращать на это внимание
- довольно часто приходится делать замечания музыкантам, особенно молодым
- музыканты абсолютно не знают, как вести себя на сцене

22. Умеете ли Вы правильно формировать свой концертный визуальный образ?



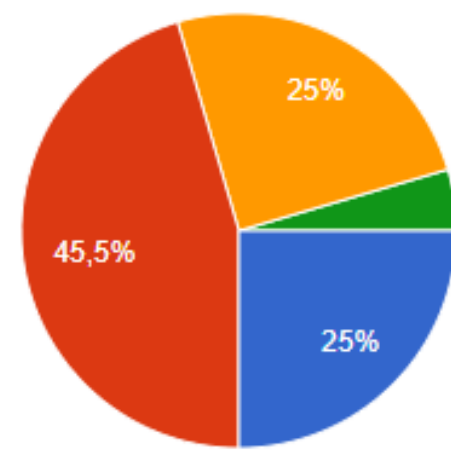
- отлично (я всегда перед концертом очень тщательно готовлю свой костюм, обувь, инструмент и продумываю все остальные аспекты своего визуального образа)
- хорошо (я стараюсь на концертах быть опрятным и придерживаться строгого стиля в одежде)
- удовлетворительно (детали моего костюма из зала видны плохо, поэтому я не придаю этому большого значения)
- неудовлетворительно (я музыкант, меня нужно слушать, а не смотреть)

22. Умеют ли студенты правильно формировать свой концертный визуальный образ?



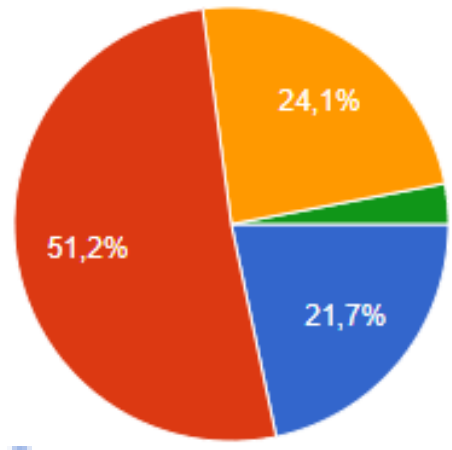
- отлично (все студенты понимают специфику визуального воздействия на публику и самым внимательным образом готовят себя к публичному выступлению)
- хорошо (большинство студентов стараются быть опрятными, только единицы не понимают важности визуального образа)
- удовлетворительно (только несколько студентов действительно осознают важность этого)
- неудовлетворительно (подавляющее большинство духовиков не понимают важности визуального воздействия на публику, и относятся к этому крайне небрежно)

19. Возникают ли у Вас проблемы с внешним видом музыкантов на концертных мероприятиях?



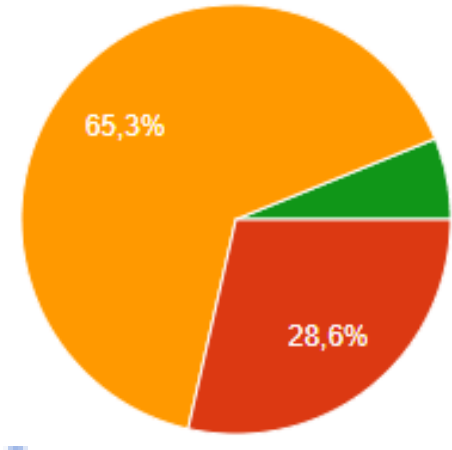
- никогда
- крайне редко
- довольно часто
- постоянно

23. Насколько Вы раскованы в движениях на сцене?



- отлично (я целенаправленно работал над этим и добился идеального, на мой взгляд, результата - на сцене я абсолютно свободен и естественен)
- хорошо (я работаю над этим и, в целом, у меня уже неплохо получается)
- удовлетворительно (я не так давно осознал эту проблему, работаю над ней, но пока гордиться нечем)
- неудовлетворительно (я не могу смотреть видеозаписи своих выступлений, мне стыдно за себя)

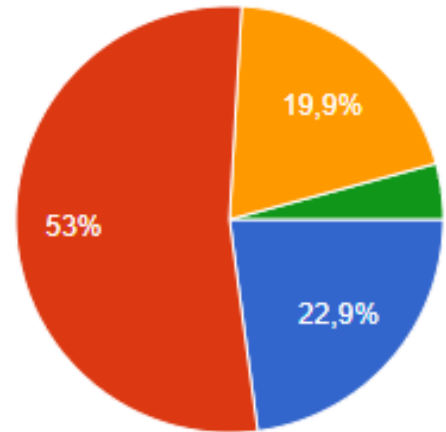
23. Насколько студенты раскованы в движениях на сцене?



- отлично (все студенты свободно двигаются на сцене и на них приятно смотреть)
- хорошо (незначительная часть студентов испытывают незначительную зажатость на сцене)
- удовлетворительно (большинство студентов испытывают ощутимую скованность в движениях во время концертного выступления)
- неудовлетворительно (практически все студенты на сцене сильно зажаты)

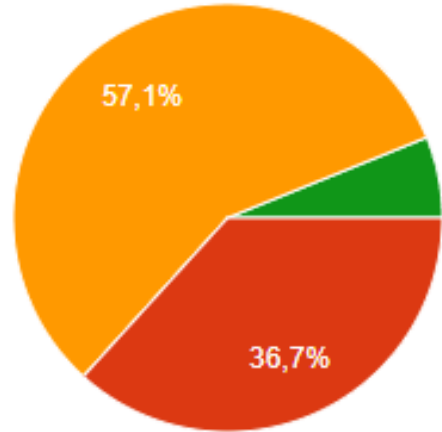
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

24. Насколько вы контролируете свою мимику во время публичного выступления?



- отлично (я научился полностью контролировать свою мимику и всегда сохраняю позитивное выражение лица)
- хорошо (я стараюсь за этим следить, надеюсь, что успешно)
- удовлетворительно (я осознаю эту проблему, но на сцене мне обычно не до мимики)
- неудовлетворительно (я за этим не слежу)

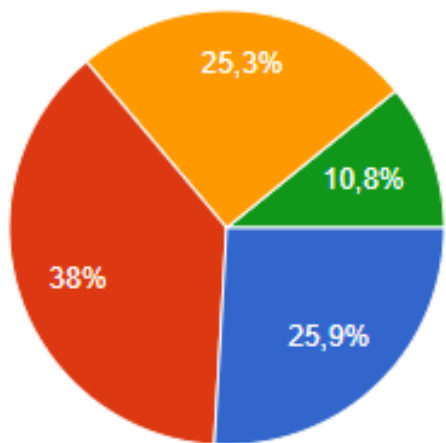
24. Насколько студенты умеют контролировать свою мимику во время публичного выступления?



- отлично (все студенты этому обучены и умеют контролировать свою мимику)
- хорошо (это знают и умеют не все студенты)
- удовлетворительно (единицы умеют это контролировать)
- неудовлетворительно (не встречал студента, который продемонстрировал бы это умение на сцене)

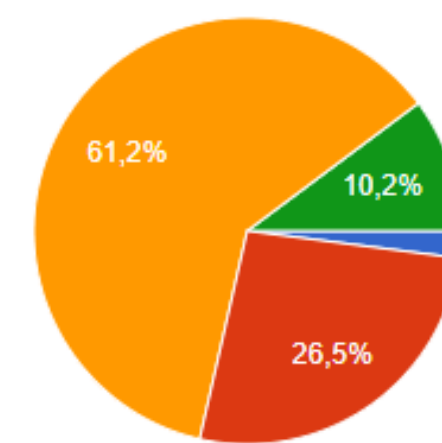
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

25. Умеете ли Вы корректировать свой визуальный образ, подстраивая его под исполняемое произведение?



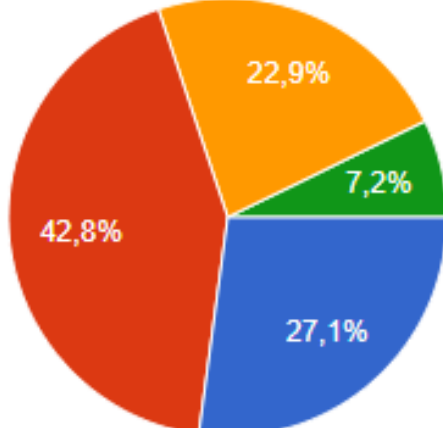
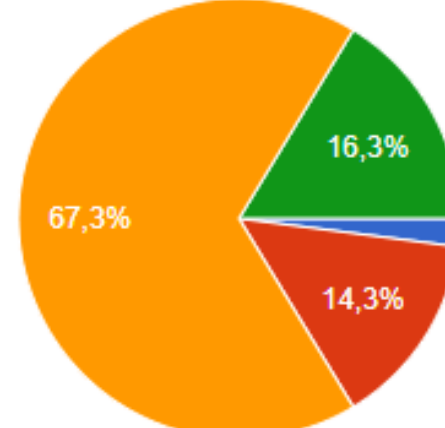
- отлично (да, я продумываю визуальный аспект восприятия моего исполнения публикой и прибегаю к различным хитростям)
- хорошо (я по-разному одеваюсь и готовлюсь к исполнению эстрадной музыки и классической)
- удовлетворительно (я стараюсь не испортить восприятие музыки своим внешним видом)
- неудовлетворительно (никогда об этом не думал)

25. Умеют ли студенты корректировать свой визуальный образ, подстраивая его под исполняемое произведение?

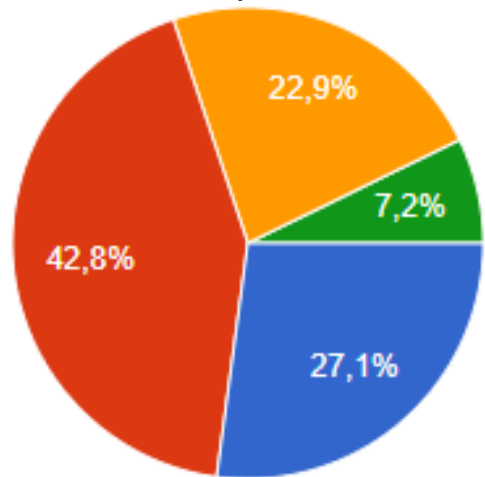


- отлично (да, все студенты продумывают визуальный аспект восприятия своего образа публикой)
- хорошо (большинство студентов продумывают визуальный аспект восприятия своего образа публикой)
- удовлетворительно (на моей памяти было несколько студентов, которые это понимали)
- неудовлетворительно (студенты об этом не думают)

Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

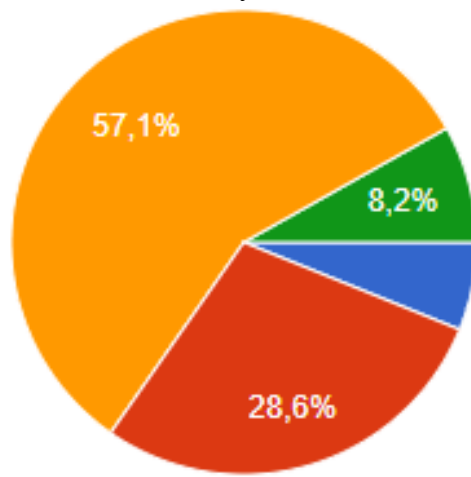
26. Насколько хорошо Вы понимаете природу синдрома сценического волнения?  <table><tr><th>Категория</th><th>Процент</th></tr><tr><td>отлично (да, я наблюдал за собой и глубоко изучил этот вопрос, могу утверждать, что природа этого страха мне понятна)</td><td>7,2%</td></tr><tr><td>хорошо (я прочитал несколько работ по этой проблеме и узнал в них много интересного, что теперь помогает мне на сцене)</td><td>42,8%</td></tr><tr><td>удовлетворительно (нам об этом рассказывали на лекциях, я внимательно слушал и запоминал, но как этим пользоваться, не понимаю)</td><td>27,1%</td></tr><tr><td>неудовлетворительно (никогда об этом не думал, трясусь на сцене и стараюсь к этому привыкнуть)</td><td>22,9%</td></tr></table>	Категория	Процент	отлично (да, я наблюдал за собой и глубоко изучил этот вопрос, могу утверждать, что природа этого страха мне понятна)	7,2%	хорошо (я прочитал несколько работ по этой проблеме и узнал в них много интересного, что теперь помогает мне на сцене)	42,8%	удовлетворительно (нам об этом рассказывали на лекциях, я внимательно слушал и запоминал, но как этим пользоваться, не понимаю)	27,1%	неудовлетворительно (никогда об этом не думал, трясусь на сцене и стараюсь к этому привыкнуть)	22,9%	26. Насколько хорошо студенты понимают природу синдрома сценического волнения  <table><tr><th>Категория</th><th>Процент</th></tr><tr><td>отлично (да, все студенты хорошо подготовлены теоретически)</td><td>~1%</td></tr><tr><td>хорошо (большинство студентов имеют хорошую теоретическую подготовку в этом вопросе)</td><td>14,3%</td></tr><tr><td>удовлетворительно (немногие студенты обладают знанием по данному вопросу)</td><td>67,3%</td></tr><tr><td>неудовлетворительно (никто из студентов не знает, почему это происходит, и что с этим делать)</td><td>16,3%</td></tr></table>	Категория	Процент	отлично (да, все студенты хорошо подготовлены теоретически)	~1%	хорошо (большинство студентов имеют хорошую теоретическую подготовку в этом вопросе)	14,3%	удовлетворительно (немногие студенты обладают знанием по данному вопросу)	67,3%	неудовлетворительно (никто из студентов не знает, почему это происходит, и что с этим делать)	16,3%	Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось
Категория	Процент																					
отлично (да, я наблюдал за собой и глубоко изучил этот вопрос, могу утверждать, что природа этого страха мне понятна)	7,2%																					
хорошо (я прочитал несколько работ по этой проблеме и узнал в них много интересного, что теперь помогает мне на сцене)	42,8%																					
удовлетворительно (нам об этом рассказывали на лекциях, я внимательно слушал и запоминал, но как этим пользоваться, не понимаю)	27,1%																					
неудовлетворительно (никогда об этом не думал, трясусь на сцене и стараюсь к этому привыкнуть)	22,9%																					
Категория	Процент																					
отлично (да, все студенты хорошо подготовлены теоретически)	~1%																					
хорошо (большинство студентов имеют хорошую теоретическую подготовку в этом вопросе)	14,3%																					
удовлетворительно (немногие студенты обладают знанием по данному вопросу)	67,3%																					
неудовлетворительно (никто из студентов не знает, почему это происходит, и что с этим делать)	16,3%																					

27. Умеете ли Вы предотвращать мандраж за счет правильной подготовки к выступлению?



- отлично (да, у меня есть свои методы подготовки, которые очень эффективно работают)
- хорошо (я пытаюсь сформировать свою методику, и уже вижу определенные успехи в этом направлении)
- удовлетворительно (я стараюсь максимально крепко выучить нотный текст и рассчитываю на свою нервную систему)
- неудовлетворительно (никогда об этом не задумывался)

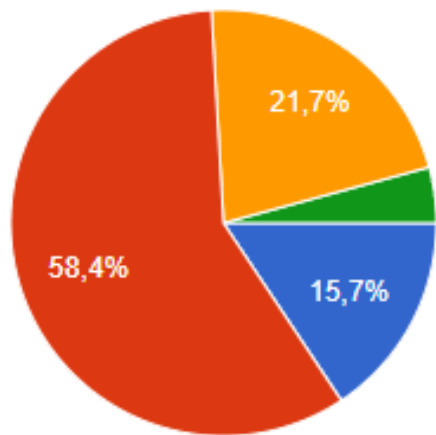
27. Умеют ли студенты предотвращать «мандраж» за счет правильной подготовки к выступлению



- отлично (все студенты хорошо понимают, как нужно готовиться к выступлению, чтобы волнение было минимальным)
- хорошо (не все студенты понимают связь между сценической неудачей и неправильной подготовкой)
- удовлетворительно (мало кто из студентов понимает связь между сценической неудачей и неправильной подготовкой)
- неудовлетворительно (студенты совершенно не умеют психологически готовиться к публичным выступлениям)

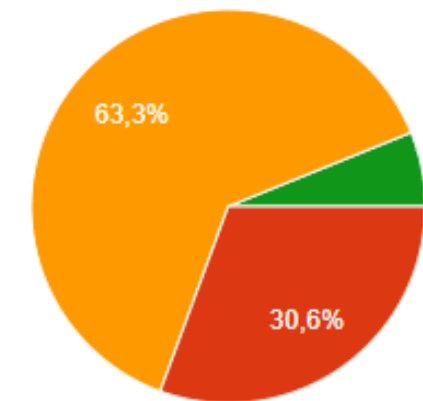
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

28. Насколько хорошо Вы умеете управлять своим психо-физическим состоянием на сцене?



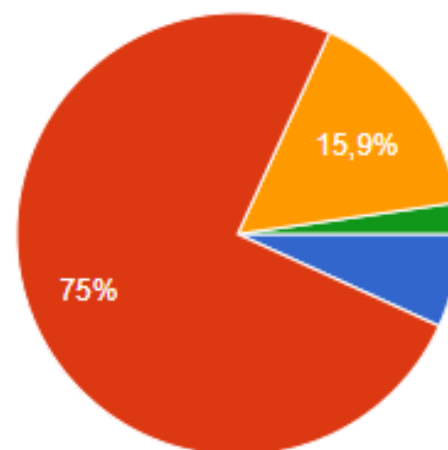
- отлично (я выработал у себя максимально возможную устойчивость и на сцене всегда держу себя в руках)
- хорошо (на сцене меня иногда захлестывает мандраж, и это может сказаться на качестве исполнения, но я умею взять себя в руки)
- удовлетворительно (не могу сказать, что я контролирую ситуацию, скорее, моя задача на сцене «отстоять» номер, и я его честно отстаиваю)
- неудовлетворительно (ничего не могу с собой поделать, меня так «трясет», что это часто приводит к срывам на сцене и видно из зала)

28. Насколько хорошо студенты умеют управлять своим психо-физическим состоянием на сцене



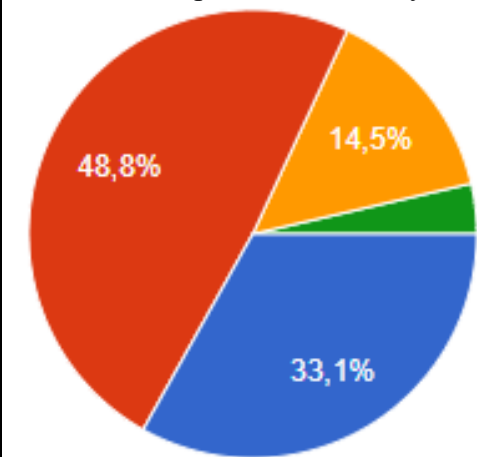
- отлично (все студенты справляются с волнением на сцене и показывают максимально возможный результат)
- хорошо (у некоторых студентов волнение проявляется в незначительных «потерях»)
- удовлетворительно (к сожалению, существенные потери на сцене случаются у многих студентов)
- неудовлетворительно (ни один студент не обладает эмоциональной устойчивостью, достаточной для сольного выступления высокого уровня ответственности)

20. Возникают ли у вас проблемы из-за того, что музыканты не выдерживают нервного напряжения в ответственных «открытых» эпизодах, и у них случаются технические срывы из-за синдрома сценического волнения?



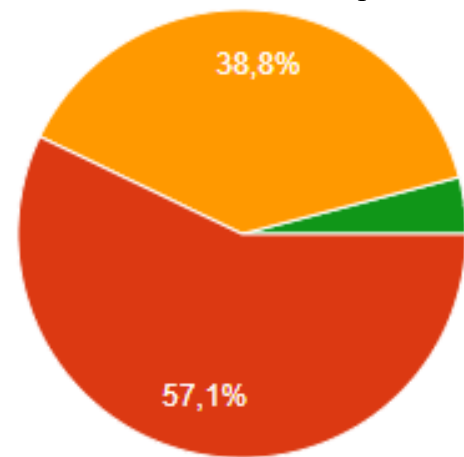
- никогда
- очень редко
- регулярно
- постоянно

29. Умеете ли Вы быстро и эффективно восстанавливать собственное психическое равновесие в случае неудачного выступления?



- отлично (неудачное выступление я рассматриваю как ценный опыт, который поможет мне развиваться дальше)
- хорошо (неудачи бывают у всех, я умею «держать удар»)
- удовлетворительно (после неудачных выступлений мне бывает очень сложно заставить себя опять выйти на сцену)
- неудовлетворительно (я избегаю публичных выступлений, сценические неудачи наносят мне сильную травму)

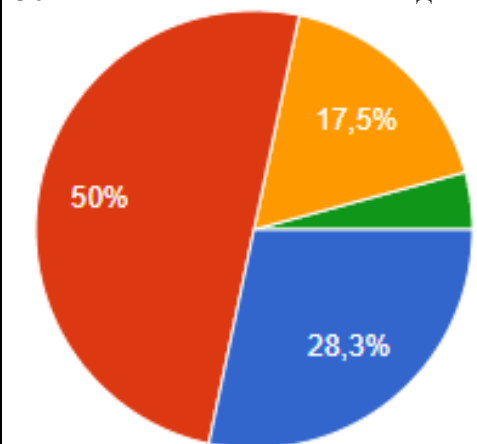
29. Умеют ли студенты быстро и эффективно восстанавливать собственное психическое равновесие в случае неудачного выступления?



- отлично (все студенты приучены воспринимать сценическую неудачу как ценный опыт, который помогает развиваться)
- хорошо (большинство студентов умеют "держать удар")
- удовлетворительно (после неудачных выступлений большинству студентов бывает сложно заставить себя опять выйти на сцену)
- неудовлетворительно (студенты стараются избегать публичных выступлений, поскольку сценические неудачи наносят им сильную эмоциональную травму)

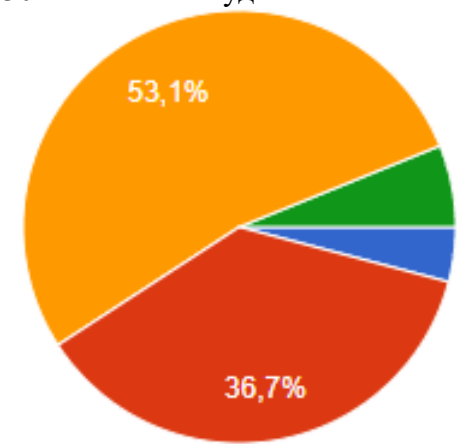
Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

30. Умеете ли Вы на этапе подготовки к публичному выступлению контролировать и корректировать психоэмоциональное состояние своих партнеров по ансамблю, помогая им избежать сценических срывов?



- отлично (я всегда об этом помню, наблюдаю за коллегами и стараюсь им помочь на этапе подготовки к концерту почувствовать себя максимально уверенно)
- хорошо (я стараюсь не сделать что-нибудь такое, что может заставить волноваться моего партнера по ансамблю)
- удовлетворительно (я стараюсь держать себя в руках, иначе, если меня начнет «трясти», это может повлиять на состояние моих коллег) неудовлетворительно (никогда об этом не задумывался)
- отлично (я всегда об этом помню, наблюдаю за коллегами и стараюсь им помочь на этапе подготовки к концерту почувствовать себя максимально уверенно)

30. Умеют ли студенты на этапе подготовки к публичному выступлению контролировать и корректировать психоэмоциональное состояние своих партнеров по ансамблю, помогая им избежать сценических срывов?



- отлично (все студенты понимают эту проблему)
- хорошо (не все студенты осознают эту проблему)
- удовлетворительно (большинство студентов настолько занято своими психологическими проблемами, что им не до проблем партнеров по ансамблю)
- неудовлетворительно (никогда не видел, чтобы кто-то утруждал себя решением подобной проблемы)

Оценивание этой компетенции в данной категории респондентов не осуществлялось

ПРИЛОЖЕНИЕ Р

(справочное)

Диагностические карты для оценивания студентов по компетенциям ситемно-компетентностной модели

ОТК - 1		
Свободно владеет рабочим диапазоном	балл	оценка
Все звуки рабочего диапазона исполняются стабильно, уверенно и без ошибок, доступный исполнителю диапазон превышает рабочий;	5	Отлично
Все звуки рабочего диапазона исполняются, ошибки в крайних регистрах носят случайный характер (в процессе тестирования количество точных попаданий на звуки крайних регистров существенно превышает количество ошибок);	4	Хорошо
Все звуки рабочего диапазона исполняются, но ошибки в крайних регистрах носят системный характер (в процессе тестирования количество ошибок существенно превышает количество точных исполнений);	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может качественно извлекать все звуки рабочего диапазона	2	Неудовлетворительно
ОТК - 2		
Владение разными способами исполнения звуков (исполнительскими штрихами)		
Все звуки рабочего диапазона уверенно исполняются базовым набором штрихов стабильно, уверенно и без ошибок;	5	Отлично
Обнаруживаются проблемы с исполнением различными штрихами только нескольких отдельных звуков предельных регистров (в процессе тестирования количество точных исполнений существенно превышает количество ошибок);	4	Хорошо
Обнаруживаются трудности в исполнении некоторых штрихов, а так же с исполнением различными штрихами звуков, за пределами среднего регистра (в процессе тестирования количество ошибок в звукоизвлечении существенно превышает количество точных исполнений);	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может уверенно продемонстрировать разные способы извлечения звука.	2	Неудовлетворительно

ОТК - 3		
Владение палитрой нюансов		
Исполнитель демонстрирует способность уверенно и стабильно извлекать все звуки рабочего диапазона и исполнять музыкальные фрагменты в разных, хорошо дифференцируемых динамических оттенках от <i>pp</i> до <i>ff</i> ;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует способность уверенно извлекать все звуки рабочего диапазона в разных, хорошо дифференцируемых динамических оттенках от <i>pp</i> до <i>ff</i> , допуская при этом минимальное количество ошибок, носящих случайный характер;	4	Хорошо
Исполнитель испытывает затруднения при игре в предельных нюансах, дифференциация динамических оттенков недостаточно явная;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может исполнять звуки в предельно громком и\или предельно тихом звучании.	2	Неудовлетворительно
ОТК - 4		
Владение навыками управления звучанием		
Исполнитель демонстрирует способность изменять громкость всех звуков рабочего диапазона от <i>pp</i> до <i>ff</i> и от <i>ff</i> до <i>pp</i> без срывов и искажений тембра звука и звуковысотной интонации;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует способность изменять громкость всех звуков рабочего диапазона от <i>pp</i> до <i>ff</i> и от <i>ff</i> до <i>pp</i> без срывов и искажений тембра звука, испытывая затруднения только в предельно высоком или низком регистре;	4	Хорошо
Исполнитель испытывает затруднения при достижении предельно громкого и\или предельно тихого звучания инструмента, усиливающиеся в высоком и\или низком регистре;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может выполнить задания на изменение громкости звучания.	2	Неудовлетворительно

ОТК - 5		
Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона		
Исполнитель демонстрирует способность исполнять любые последовательности звуков в пределах рабочего диапазона в умеренном и быстром темпах;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует способность исполнять любые последовательности звуков в пределах рабочего диапазона в умеренном темпе, испытывает затруднения при ускорении темпа;	4	Хорошо
Исполнитель испытывает затруднения при исполнении некоторых интервалов даже в умеренном темпе;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может продемонстрировать уверенное соединение звуков в пределах рабочего диапазона.	2	Неудовлетворительно
ОТК – 6		
Выдержка		
Исполнитель демонстрирует хорошую «выдержку» исполнительского аппарата, не теряет качество исполнения при воспроизведении длительных музыкальных фрагментов, требующих повышенных физических усилий;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует хорошую выдержку в процессе исполнения длинных музыкальных фрагментов, качество исполнения незначительно падает к концу исполняемого тестового задания;	4	Хорошо
Исполнитель теряет качество исполнения к середине тестового задания в виду усталости исполнительского аппарата;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может исполнить тестовое задание полностью, в виду отсутствия «выдержки».	2	Неудовлетворительно

ОТК – 7		
Техничность		
Исполнитель демонстрирует «техничность» исполнительского аппарата, не теряя качество исполнения при воспроизведении музыкальных фрагментов в быстрых темпах;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует «беглость» исполнительского аппарата, допуская незначительное количество ошибок при воспроизведении музыкальных фрагментов в быстрых темпах;	4	Хорошо
Исполнитель испытывает затруднения при исполнении музыкального материала, требующего «беглости»;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может исполнять музыкальный материал в быстрых темпах.	2	Неудовлетворительно
ОТК – 8		
Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой		
Исполнитель активно и правильно пользуется дополнительной аппlikатурой, добиваясь качественного исполнения музыкального материала;	5	Отлично
Исполнитель не всегда применяет альтернативные аппlikатурные варианты там, где это может повысить качество исполнения;	4	Хорошо
Исполнитель мало использует альтернативную аппlikатуру, что существенно снижает качество исполнения;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не пользуется альтернативной аппlikатурой.	2	Неудовлетворительно

ОТК – 9		
Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента		
Обучающийся демонстрирует умение правильно настраивать инструмент, добиваясь чистого звуковысотного интонирования в комплексе с остальными способами корректировки интонации;	5	Отлично
Обучающийся демонстрирует знание способов настройки своего инструмента, пользуется ими не достаточно эффективно;	4	Хорошо
Обучающийся демонстрирует знание способов настройки своего инструмента, но пользуется ими не всегда корректно;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не знает или не умеет пользоваться способами настройки инструмента.	2	Неудовлетворительно
ОТК – 10		
Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию		
Исполнитель демонстрирует способность существенно влиять на звуковысотную интонацию всех звуков рабочего диапазона;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует способность существенно влиять на звуковысотную интонацию всех звуков рабочего диапазона, за исключением отдельных звуков высокого или низкого регистра;	4	Хорошо
Демонстрируемая исполнителем способность влиять на звуковысотную интонацию недостаточна для ее корректировки в исполнительском процессе;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может произвольно влиять на звуковысотную интонацию средствами своего исполнительского аппарата.	2	Неудовлетворительно

ИК – 1		
Штриховая культура		
Все звуки рабочего диапазона исполняются базовым набором штрихов стабильно, уверенно и без технических ошибок, исполнение штрихов выраженное и правильное;	5	Отлично
Все звуки рабочего диапазона исполняются базовым набором штрихов, обнаруживаются проблемы с исполнением только звуков крайних регистров (в процессе тестирования количество точных исполнений существенно превышает количество ошибок);	4	Хорошо
Исполнитель демонстрирует наличие ощутимых проблем в исполнении отдельных исполнительских штрихов;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может уверенно продемонстрировать разные способы исполнения звуков.	2	Неудовлетворительно
ИК – 2		
Умение управлять динамическими оттенками		
Исполнитель демонстрирует широкую и дифференцируемую палитру динамических оттенков, свободно исполняя в них нотный текст и добиваясь динамического баланса в ансамблевой игре;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует широкую и дифференцируемую палитру динамических оттенков, испытывает незначительные затруднения при исполнении музыкального материала в предельных нюансах (<i>pp</i> и <i>ff</i>), умеет корректировать громкость в целях достижения динамического баланса;	4	Хорошо
Палитра динамических оттенков недостаточно широкая, плохо дифференцируемая, при необходимости изменения громкости звучания появляются ошибки в воспроизведении нотного текста;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может продемонстрировать палитру динамических оттенков, уверенно исполняя музыкальный материал только в умеренном, наиболее привычном нюансе.	2	Неудовлетворительно

ИК – 3		
Чистота звуковысотной интонации		
Исполнитель чисто интонирует мелодии, демонстрирует способность интонационно чисто воспроизводить свой голос в интервалах и аккордах;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует хорошие навыки корректировки звуковысотной интонации, оперативно исправляя свои ошибки и добиваясь чистого исполнения в мелодиях и аккордах;	4	Хорошо
При исполнении мелодий и аккордовых голосов отдельные звуки исполняются фальшиво, исполнитель не всегда оперативно корректирует интонацию;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может продемонстрировать способность правильно идентифицировать интонационное отклонение и предпринять меры для его исправления.	2	Неудовлетворительно
ИК – 4		
Точное исполнение ритмических фигур		
Исполнитель играет ритмически точно, контролирует ритмическую синхронизацию с другими участниками ансамбля;	5	Отлично
Исполнитель допускает незначительные ошибки случайного характера в исполнении ритмических фигур отдельно и в условиях совместного исполнения;	4	Хорошо
Исполнитель обнаруживает существенные ошибки в исполнении ритмических фигур, в ансамбле и оркестре часто обнаруживает ритмическую рассинхронизацию с другими участниками коллектива;	3	Удовлетворительно
Ритмические фигуры исполняются с явными ошибками, что явно и негативно проявляется в совместном музицировании.	2	Неудовлетворительно

ИК – 5		
Способность контролировать темп		
Исполнитель безошибочно входит в «темп» в начале исполнения и после длительных пауз, поддерживает темп и изменяет его синхронно с остальными участниками коллектива при исполнении <i>ritenuto</i> и <i>accelerando</i> ;	5	Отлично
Исполнитель допускает незначительные темпо-ритмические ошибки, носящие случайный характер;	4	Хорошо
Исполнитель допускает темпо-ритмические ошибки, носящие постоянный характер;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может правильно взять тем, сохранять его и синхронно изменять ансамбле.	2	Неудовлетворительно
ИК – 6		
Тембровая идентичность звучания инструмента		
Исполнитель демонстрирует во всех регистрах чистый, без искажений и посторонних призвуков, отличающийся индивидуальностью тембр инструмента;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует, без искажений и посторонних призвуков тембр звучания инструмента во всех регистрах, за исключением особо высоких или низких звуков;	4	Хорошо
В тембре присутствуют посторонние призвуки, звучание не всегда воспринимается как благозвучное;	3	Удовлетворительно
Звучание инструмента не качественное, эстетически неприемлемое, существенно искажающее восприятие исполняемого музыкального материала.	2	Неудовлетворительно

ИК – 7		
Фразировка		
Исполнитель правильно определяет структуру музыкальных фраз и выразительно их исполняет;	5	Отлично
Исполнитель правильно определяет структуру музыкальных фраз, исполняет их недостаточно выразительно;	4	Хорошо
Исполнитель допускает ошибки при определении структуры исполнительских фраз, фразировка неубедительная;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не понимает структуры музыкальных фраз, фразировка неверная и\или невыразительная.	2	Неудовлетворительно
ИК – 8		
Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей		
Исполнитель демонстрирует глубокие знания отличий в исполнении музыки разных жанров и стилей, а также творческих почерков разных композиторов;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует понимание отличий между музыкой разных эпох и стилей, достаточное для избегания грубых ошибок при ее интерпретации	4	Хорошо
Исполнитель демонстрирует поверхностные знания о различиях в исполнении музыки разных эпох и стилей, допускает в исполнении интерпретационные ошибки, связанные с учетом особенностей исполнения конкретных музыкальных произведений;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не понимает различий в исполнении музыки разных стилей и жанров.	2	Неудовлетворительно

ИК – 9		
Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте		
Исполнитель правильно расшифровывает и выполняет авторские ремарки;	5	Отлично
Исполнитель правильно расшифровывает авторские ремарки, но не всегда выполняет их;	4	Хорошо
Исполнитель испытывает затруднения в расшифровке отдельных авторских указаний и, соответственно, не выполняет их;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может расшифровывать авторские указания в нотном тексте.	2	Неудовлетворительно
ИК – 10		
Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности		
Исполнитель самостоятельно и корректно подбирает средства художественной выразительности при исполнении нового музыкального материала, формирует убедительное интерпретационное решение;	5	Отлично
Исполнитель самостоятельно подбирает средства художественной выразительности при исполнении нового музыкального материала, не всегда корректно их используя;	4	Хорошо
Исполнитель испытывает затруднения при самостоятельном подборе средств выразительности в новом, незнакомом музыкальном материале;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может обосновывать выбор средств выразительности в новом, незнакомом музыкальном материале.	2	Неудовлетворительно

АК – 1		
Знание традиций и правил сценического поведения (сценический этикет)		
Исполнитель демонстрирует в условиях концертного выступления знание правил сценического этикета, выполняет обязательные церемонии правильно и уверенно;	5	Отлично
Исполнитель демонстрирует в условиях концертного выступления знание правил сценического этикета, выполняет обязательные церемонии недостаточно уверенно;	4	Хорошо
Исполнитель не всегда правильно выполняет элементы сценического этикета, допускает в них ошибки;	3	Удовлетворительно
Исполнитель демонстрирует незнание сценического этикета, не умеет его соблюдать, допускает грубые ошибки в поведении во время сценического выступления.	2	Неудовлетворительно
АК – 2		
Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ		
Исполнитель демонстрирует умение подбирать и готовить концертный костюм к сценическому выступлению и правильно формировать свой визуальный образ;	5	Отлично
Исполнитель правильно подбирает сценический костюм, но допускает ошибки в формировании своего внешнего образа;	4	Хорошо
Исполнитель плохо понимает необходимость соблюдения традиций и академических правил в отношении сценического костюма и визуального образа;	3	Удовлетворительно
Внешний вид исполнителя не соответствует традициям и правилам академического музыкально-инструментального искусства.	2	Неудовлетворительно

АК – 3		
Свобода и корректность сценических движений		
Во время сценического выступления исполнитель двигается свободно, расковано, не допускает избыточной двигательной активности;	5	Отлично
Во время сценического выступления исполнитель двигается достаточно свободно и расковано, однако допускает избыточную двигательную активность, препятствующую восприятию художественных образов;	4	Хорошо
Во время сценического выступления движения исполнителя скованные и зажатые;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не умеет правильно двигаться на сцене.	2	Неудовлетворительно
АК – 4		
Умение избегать негативных проявлений в мимике		
Во время сценического выступления исполнитель сохраняет спокойное, позитивное выражение лица, создает положительный эмоциональный фон, избегает негативных мимических реакций;	5	Отлично
Во время сценического выступления исполнитель сохраняет положительный эмоциональный фон, однако допускает неконтролируемые эмоциональные реакции, иллюстрирующие его негативное отношение к непредвиденным ситуациям и ошибкам;	4	Хорошо
Во время сценического выступления исполнитель не может сохранять положительный эмоциональный фон, допускает неконтролируемые эмоциональные реакции, иллюстрирующие его волнение, негативное отношение к непредвиденным ситуациям и ошибкам;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не умеет правильно создавать правильный эмоциональный фон во время сценического выступления, его мимические реакции негативно влияют на его восприятие публикой.	2	Неудовлетворительно

АК – 5 Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения		
Во время сценического выступления исполнитель демонстрирует глубокую продуманность всех элементов своего сценического образа, внешне дополняя и усиливая восприятие исполняемой музыки;	5	Отлично
Во время сценического выступления исполнитель демонстрирует продуманность некоторых элементов своего сценического образа, направленных на усиление восприятия исполняемой музыки;	4	Хорошо
Во время сценического выступления исполнитель не применил никаких средств визуального дополнения или усиления художественного образа, но не нарушил при этом правил сценического поведения и формирования визуального образа;	3	Удовлетворительно
Исполнитель допустил грубые ошибки, применив при формировании своего визуального образа решения, не совместимые с исполняемой музыкой;	2	Неудовлетворительно
АПК – 1 Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения		
Исполнитель обладает знаниями о психофизической природе синдрома сценического волнения, способен анализировать в контексте этих знания свой опыт сценических выступлений, делать обоснованные выводы о приемлемых для него методах нивелирования негативной симптоматики;	5	Отлично
Исполнитель обладает знаниями о психической природе синдрома сценического волнения, способен анализировать в контексте этих знания свой опыт сценических выступлений, но не умеет их эффективно использовать;	4	Хорошо

Исполнитель демонстрирует общее представление о природе синдрома сценического волнения, не может проводить глубокий анализ собственных переживаний на основе теоретических знаний, каких-либо индивидуально подобранных методов борьбы со сценическим волнением назвать не может;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не может объяснить природу возникновения синдрома сценического волнения.	2	Неудовлетворительно
АПК – 2 Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению		
Исполнитель в процессе подготовки к концертному выступлению обоснованно использует широкий спектр индивидуально подобранных методов, направленных на предотвращение возможных «исполнительских потерь», вызванных проявлениями синдрома сценического волнения, добиваясь максимальной готовности к их преодолению, свидетельствующей о достаточности используемых методов;	5	Отлично
Исполнитель в процессе подготовки к концертному выступлению обоснованно использует широкий спектр индивидуально подобранных методов, направленных на предотвращение возможных «исполнительских потерь», вызванных проявлениями синдрома сценического волнения, однако не может добиться максимальной готовности к концерту, что указывает на недостаточность используемых методик;	4	Хорошо
Исполнитель в процессе подготовки к концертному выступлению использует ограниченный набор наиболее распространенных методов, направленных на предотвращение возможных «исполнительских потерь»,	3	Удовлетворительно

вызванных проявлениями синдрома сценического волнения, успешность выступления в большой степени носит случайный, непрогнозируемый характер;		
На этапе подготовки к публичному выступлению исполнитель не предпринимает никаких целенаправленных действий на предотвращение срывов, вызванных синдромом сценического волнения, полагаясь целиком на собственную психо-эмоциональную устойчивость.	2	Неудовлетворительно
АПК – 3 Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления		
Исполнитель сохраняет контроль за своим психоэмоциональным состоянием на протяжении всего концертного номера;	5	Отлично
Исполнитель периодически теряет контроль над своим психо-эмоциональным состоянием, но быстро его восстанавливает и избегает существенных потерь в качестве исполнения, вызванных симптоматикой сценического волнения;	4	Хорошо
Исполнитель с трудом преодолевает сценическое волнение, не может полностью переключить внимание от преодоления негативных симптомов сценического волнения на решение интерпретационных и артистических задач, что отражается на качестве его исполнения;	3	Удовлетворительно
Исполнитель не способен преодолеть сценическое волнение, исполнение концертного номера сорвано.	2	Неудовлетворительно

АПК – 4		
Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления		
Исполнитель сохраняет позитивное эмоциональное состояние, адекватно оценивая себя и свое выступление, способен проводить конструктивный анализ своего выступления и сделать выводы о причинах неудачи;	5	Отлично
Исполнитель тяжело переживает неудачное выступление, но сохраняет при этом способность проводить конструктивный анализ своего выступления и делать выводы о причинах неудачи;	4	Хорошо
Исполнитель способен выравнять свое психо-эмоциональное состояние в случае неудачного выступления, однако локус его контроля смещен в сторону внешних причин неудачи, делать выводы о собственных ошибках при подготовке к концерту он не готов;	3	Удовлетворительно
В случае неудачного выступления исполнитель надолго погружается в депрессивное состояние, неадекватно оценивая себя и масштаб произошедшего срыва, не способен проводить конструктивный анализ своего выступления, делать выводы о причинах неудачи;	2	Неудовлетворительно
АПК – 5		
Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе		
Исполнитель помогает другим участникам коллектива преодолевать синдром сценического волнения перед выступлением и во время концерта, в случае неудачного выступления осуществляет, основываясь на приобретенных в процессе профессиональной подготовки знаниях, целенаправленную деятельность по	5	Отлично

преодолению в коллективе негативного эмоционального фона, анализу причин неудачи и коррекции методов подготовки к публичным выступлениям;		
Исполнитель прилагает усилия по предотвращению негативных проявлений синдрома сценического волнения у других участников творческого коллектива, однако эффективность его усилий низкая, количество «потерь», вызванных волнением существенно.	4	Хорошо
Исполнитель обладает достаточной теоретической базой для проведения в творческом коллективе работы, направленной на преодоление синдрома сценического волнения, однако такую работу не проводит, полагаясь на индивидуальную аутопсихологическую компетентность других участников коллектива;	3	Удовлетворительно
Исполнитель деструктивно влияет на эмоциональный фон в коллективе, что сказывается на качестве выступлений в концертных мероприятиях.	2	Неудовлетворительно

ПРИЛОЖЕНИЕ С
(справочное)

Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2017 году
(контрольная группа)

код компетенции	дескриптор компетенции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Итого баллов по группе (Σ)	Средний балл по компетенции в группе (μ)	Медиана (ME)	Мода (МО)
		исполнительская специальность обучающегося																	
		гобой	фагот	саксофон	труба	туба	валторна	саксофон	труба	кларнет	туба	флейта	кларнет	флейта	труба				
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	7	8	6	8	5	3	8	3	10	8	10	10	10	3	99	7,07	8	8
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4	4	2	6	3	3	6	3	6	3	8	10	3	3	64	4,57	3	3,5
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	6	7	3	5	3	5	8	3	6	6	7	10	4	3	76	5,43	3	5,5
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	6	7	3	5	3	5	8	3	7	5	9	10	4	3	78	5,57	3	5
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	9	8	6	5	5	3	8	5	9	3	9	10	9	5	94	6,71	9	7
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	9	9	5	6	7	6	9	3	9	6	6	9	7	7	98	7,00	9	7
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	8	6	3	6	6	3	8	7	8	6	7	9	9	5	91	6,50	6	6,5
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой	7	8	3	6	6	3	8	6	8	3	8	9	5	3	83	5,93	8	6
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	3	3	3	6	5	3	6	5	4	3	4	10	6	6	67	4,79	3	4,5
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	3	3	2	5	3	3	6	5	4	3	6	9	3	3	58	4,14	3	3
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	3	4	3	5	3	3	6	5	6	5	8	10	3	3	67	4,79	3	4,5
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	3	3	3	4	5	3	3	5	9	7	6	10	3	3	67	4,79	3	3,5
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3	3	2	4	3	3	3	3	5	3	4	7	3	3	49	3,50	3	3
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	3	4	2	4	3	3	3	3	5	3	6	6	5	3	53	3,79	3	3
ИК-5	Способность контролировать темп	9	6	6	6	4	7	8	6	6	3	6	6	7	6	86	6,14	6	6
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	9	8	4	7	6	6	8	7	8	8	7	9	8	6	101	7,21	8	7,5
ИК-7	Грамотная фразировка	6	9	5	6	8	6	9	7	6	3	8	10	7	6	96	6,86	6	6,5
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	8	9	6	3	6	6	8	9	6	6	6	8	5	5	91	6,50	6	6
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	9	9	6	6	3	8	9	9	7	3	6	9	5	5	94	6,71	9	6,5
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	6	9	6	3	6	6	9	7	6	6	7	9	7	6	93	6,64	6	6
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5	6	2	6	5	3	6	5	8	6	6	7	7	3	75	5,36	6	6
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	3	3	2	5	5	4	6	5	3	3	3	3	9	3	57	4,07	3	3
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3	3	2	5	3	4	6	3	6	6	3	2	5	3	54	3,86	3	3
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	2	3	2	5	3	3	8	3	8	4	8	3	8	2	62	4,43	3	3
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6	6	6	6	5	9	9	6	7	6	6	6	7	3	88	6,29	6	6
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	6	6	3	6	3	6	6	8	6	8	8	6	9	6	87	6,21	6	6
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	3	6	4	5	7	5	5	9	5	6	8	9	8	4	84	6,00	5	5,5
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	3	6	3	6	3	3	7	2	7	8	8	9	9	8	82	5,86	3	6,5
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	8	6	9	9	9	7	9	6	8	8	9	8	9	9	114	8,14	9	8,5
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	8	9	6	6	9	9	3	6	8	6	6	3	3	6	88	6,29	6	6
	Итого баллов (Σ):	168	181	118	165	145	141	206	157	201	154	203	236	187	134	2396	171,14		
	Средний балл (μ)	5,60	6,03	3,93	5,50	4,83	4,70	6,87	5,23	6,70	5,13	6,77	7,87	6,23	4,47	79,87	5,70		
	Медиана (ME)	6,00	6,00	3,00	6,00	5,00	4,00	8,00	5,00	6,50	6,00	7,00	9,00	7,00	3,50				
	Мода (МО)	3,00	6,00	3,00	6,00	3,00	3,00	8,00	3,00	6,00	3,00	6,00	10,00	3,00	3,00				

ПРИЛОЖЕНИЕ Т
(справочное)

Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2018 году
(контрольная группа)

код компетенции	дескриптор компетенции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Итого баллов по группе (Σ)	Средний балл по компетенции в группе (μ)	Медиана (МЕ)	Мода (МО)
		исполнительская специальность обучающегося																	
		гобой	фагот	саксофон	труба	туба	валторна	саксофон	труба	кларнет	туба	флейта	кларнет	флейта	труба				
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	7	8	6	8	5	3	8	3	10	8	10	10	10	3	99	7,07	8	8
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4	4	2	6	3	3	6	3	6	3	8	10	3	3	64	4,57	3	3,5
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	6	7	3	5	3	5	8	3	6	6	7	10	4	3	76	5,43	3	5,5
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	6	7	3	5	3	5	8	3	7	5	9	10	4	3	78	5,57	3	5
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	9	8	6	5	5	3	8	5	9	3	9	10	9	5	94	6,71	9	7
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	9	9	5	6	7	6	9	3	9	6	6	9	7	7	98	7,00	9	7
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	8	6	3	6	6	3	8	7	8	6	7	9	9	5	91	6,50	6	6,5
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой	7	8	3	6	6	3	8	6	8	3	8	9	5	3	83	5,93	8	6
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	3	3	3	6	5	3	6	5	4	3	4	10	6	6	67	4,79	3	4,5
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	3	3	2	5	3	3	6	5	4	3	6	9	3	3	58	4,14	3	3
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	3	4	3	5	3	3	6	5	6	5	8	10	3	3	67	4,79	3	4,5
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	3	3	3	4	5	3	3	5	9	7	6	10	3	3	67	4,79	3	3,5
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3	3	2	4	3	3	3	3	5	3	4	7	3	3	49	3,50	3	3
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	3	4	2	4	3	3	3	3	5	3	6	6	5	3	53	3,79	3	3
ИК-5	Способность контролировать темп	9	6	6	6	4	7	8	6	6	3	6	6	7	6	86	6,14	6	6
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	9	8	4	7	6	6	8	7	8	8	7	9	8	6	101	7,21	8	7,5
ИК-7	Грамотная фразировка	6	9	5	6	8	6	9	7	6	3	8	10	7	6	96	6,86	6	6,5
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	8	9	6	3	6	6	8	9	6	6	6	8	5	5	91	6,50	6	6
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	9	9	6	6	3	8	9	9	7	3	6	9	5	5	94	6,71	9	6,5
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	6	9	6	3	6	6	9	7	6	6	7	9	7	6	93	6,64	6	6
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5	6	2	6	5	3	6	5	8	6	6	7	7	3	75	5,36	6	6
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	3	3	2	5	5	4	6	5	3	3	3	3	9	3	57	4,07	3	3
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3	3	2	5	3	4	6	3	6	6	3	2	5	3	54	3,86	3	3
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	2	3	2	5	3	3	8	3	8	4	8	3	8	2	62	4,43	3	3
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6	6	6	6	5	9	9	6	7	6	6	6	7	3	88	6,29	6	6
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	6	6	3	6	3	6	6	8	6	8	8	6	9	6	87	6,21	6	6
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	3	6	4	5	7	5	5	9	5	6	8	9	8	4	84	6,00	5	5,5
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	3	6	3	6	3	3	7	2	7	8	8	9	9	8	82	5,86	3	6,5
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	8	6	9	9	9	7	9	6	8	8	9	8	9	9	114	8,14	9	8,5
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	8	9	6	6	9	9	3	6	8	6	6	3	3	6	88	6,29	6	6
Итого баллов (Σ):		168	181	118	165	145	141	206	157	201	154	203	236	187	134	2396	171,14		
Средний балл (μ)		5,60	6,03	3,93	5,50	4,83	4,70	6,87	5,23	6,70	5,13	6,77	7,87	6,23	4,47	79,87	5,70		
Медиана (МЕ)		6,00	6,00	3,00	6,00	5,00	4,00	8,00	5,00	6,50	6,00	7,00	9,00	7,00	3,50				
Мода (МО)		3,00	6,00	3,00	6,00	3,00	3,00	8,00	3,00	6,00	3,00	6,00	10,00	3,00	3,00				

ПРИЛОЖЕНИЕ У**(справочное)**

**Используемая в данном исследовании таблица конвертации 10-балльной
системы оценивания в 5-балльную**

	Оценка по 10-балльной шкале	Оценка по 4-балльной шкале
Уровень, достаточный для успешной интеграции в исполнительскую деятельность	10	5+
	9	5
	8	5-
	7	4+
	6	4
Уровень, недостаточный для успешной интеграции в исполнительскую деятельность	5	4-
	4	3+
	3	3
	2	3-
	1	2

ПРИЛОЖЕНИЕ Ф
(справочное)

Суммарные показатели сформированности компетенций в контрольной группе (выпуск 2017, 2018 гг.)

Код компетенции	дескриптор компетенции	год выпуска 2017														год выпуска 2018														Итого баллов по группе (Σ)	Средний балл по компетенции в группе (μ)	Медиана (МЕ)	Мода (МО)
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25							
		исполнительская специальность обучающегося																															
		гобой	фагот	саксофон	труба	труба	валторна	саксофон	труба	кларнет	труба	флейта	кларнет	флейта	труба	кларнет	труба	труба	труба	труба	флейта	баритон	кларнет	саксофон	валторна	труба							
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	7	8	6	8	5	3	8	3	10	8	10	10	10	3	9	9	3	8	9	8	9	8	6	3	6	177	7,08	8	8			
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4	4	2	6	3	3	6	3	6	3	8	10	3	3	6	6	3	5	8	4	7	5	3	3	5	119	4,76	4	3			
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	6	7	3	5	3	5	8	3	6	6	7	10	4	3	6	7	4	6	8	8	9	6	5	3	3	141	5,64	6	6			
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	6	7	3	5	3	5	8	3	7	5	9	10	4	3	6	5	4	5	7	5	8	5	4	5	6	138	5,52	5	5			
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	9	8	6	5	5	3	8	5	9	3	9	10	9	5	8	7	3	6	8	8	6	8	8	5	6	167	6,68	7	8			
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	9	9	5	6	7	6	9	3	9	6	6	9	7	7	9	9	5	8	9	6	9	9	6	5	6	179	7,16	7	9			
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	8	6	3	6	6	3	8	7	8	6	7	9	9	5	8	9	5	7	9	7	8	8	6	3	6	167	6,68	7	8			
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	7	8	3	6	6	3	8	6	8	3	8	9	5	3	6	3	3	3	7	6	6	4	3	2	3	129	5,16	6	3			
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	3	3	3	6	5	3	6	5	4	3	4	10	6	6	6	4	3	3	9	6	8	5	3	3	5	122	4,88	5	3			
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	3	3	2	5	3	3	6	5	4	3	6	9	3	3	6	3	2	3	7	6	9	6	3	2	4	109	4,36	3	3			
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	3	4	3	5	3	3	6	5	6	5	8	10	3	3	5	3	2	4	6	6	6	5	3	3	5	115	4,60	5	3			
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	3	3	3	4	5	3	3	5	9	7	6	10	3	3	6	3	3	3	7	3	9	6	3	2	3	115	4,60	3	3			
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3	3	2	4	3	3	3	3	5	3	4	7	3	3	5	4	2	4	7	3	8	6	3	2	3	96	3,84	3	3			
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	3	4	2	4	3	3	3	3	5	3	6	6	5	3	3	3	3	5	7	6	6	6	4	3	6	105	4,20	4	3			
ИК-5	Способность контролировать темп	9	6	6	6	4	7	8	6	6	3	6	6	7	6	3	7	7	6	8	9	9	6	6	5	8	160	6,40	6	6			
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	9	8	4	7	6	6	8	7	8	8	7	9	8	6	9	9	6	7	9	7	10	8	4	6	6	182	7,28	7	8			
ИК-7	Грамотная фразировка	6	9	5	6	8	6	9	7	6	3	8	10	7	6	7	8	5	7	9	9	9	7	5	6	6	174	6,96	7	6			
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	8	9	6	3	6	6	8	9	6	6	6	8	5	5	8	7	6	6	9	9	7	6	6	3	6	164	6,56	6	6			
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	9	9	6	6	3	8	9	9	7	3	6	9	5	5	9	7	4	6	9	9	7	5	4	6	6	166	6,64	6	9			
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	6	9	6	3	6	6	9	7	6	6	7	9	7	6	8	5	4	7	9	8	9	6	4	4	6	163	6,52	6	6			
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5	6	2	6	5	3	6	5	8	6	6	7	7	3	6	3	3	3	6	9	6	5	3	4	6	129	5,16	6	6			
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	3	3	2	5	5	4	6	5	3	3	3	3	9	3	6	3	3	3	3	8	6	5	3	4	6	107	4,28	3	3			
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3	3	2	5	3	4	6	3	6	6	3	2	5	3	3	3	3	3	6	6	6	5	3	3	3	98	3,92	3	3			
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	2	3	2	5	3	3	8	3	8	4	8	3	8	2	6	6	3	6	9	6	6	5	3	3	5	120	4,80	5	3			
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6	6	6	6	5	9	9	6	7	6	6	6	7	3	8	3	5	3	6	6	6	6	4	6	9	150	6,00	6	6			
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	6	6	3	6	3	6	6	8	6	8	8	6	9	6	6	6	4	8	10	3	9	9	6	6	3	157	6,28	6	6			
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	3	6	4	5	7	5	5	9	5	6	8	9	8	4	9	9	5	6	10	5	7	7	4	6	6	158	6,32	6	5			
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	3	6	3	6	3	3	7	2	7	8	8	9	9	8	6	8	4	6	9	9	9	7	5	6	6	157	6,28	6	6			
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	8	6	9	9	9	7	9	6	8	8	9	8	9	9	8	9	6	6	9	7	7	6	9	9	6	196	7,84	8	9			
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	8	9	6	6	9	9	3	6	8	6	6	3	3	6	6	4	6	5	6	6	6	5	6	6	6	150	6,00	6	6			
Итого баллов (Σ)		168	181	118	165	145	141	206	157	201	154	203	236	187	134	197	172	119	158	235	198	227	185	135	127	161	4310	172,40					
Средний балл (μ)		5,60	6,03	3,93	5,50	4,83	4,70	6,87	5,23	6,70	5,13	6,77	7,87	6,23	4,47	6,57	5,73	3,97	5,27	7,83	6,60	7,57	6,17	4,50	4,23	5,37	143,67	5,75					
Медиана (МЕ)		6,00	6,00	3,00	6,00	5,00	4,00	8,00	5,00	6,50	6,00	7,00	9,00	7,00	3,50	6,00	6,00	4,00	6,00	8,00	6,00	7,50	6,00	4,00	4,00	6,00							
Мода (МО)		3,00	6,00	3,00	6,00	3,00	3,00	8,00	3,00	6,00	3,00	6,00	10,00	3,00	3,00	6,00	3,00	3,00	6,00	9,00	6,00	9,00	5,00	3,00	3,00	6,00							

580

ПРИЛОЖЕНИЕ X

(справочное)

Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2019 году

(экспериментальная группа)

Код компетенции	Дескриптор компетенции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Итого баллов по группе (Σ)	Средний балл по компетенции в группе (μ)	Медиана (МЕ)	Мода (МО)	Контроль	Сдвиг
		исполнительская специальность обучающегося																
		тромбон	саксофон	саксофон	кларнет	туба	саксофон	флейта	баритон	флейта	саксофон	флейта						
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	7	9	10	10	6	8	8	9	8	7	6	88	8,00	8	8	7,08	0,92
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	6	8	9	9	3	6	6	8	6	7	6	74	6,73	6	6	4,76	1,97
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	6	9	9	8	4	5	5	9	7	6	5	73	6,64	6	9	5,64	1,00
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	7	8	10	9	5	7	6	9	5	7	6	79	7,18	7	7	5,52	1,66
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	6	9	9	8	5	6	8	7	8	7	8	81	7,36	8	8	6,68	0,68
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	7	8	7	7	5	6	5	8	6	6	5	70	6,36	6	7	7,16	-0,80
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	5	8	9	7	3	7	6	8	6	6	5	70	6,36	6	6	6,68	-0,32
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	8	6	9	7	3	6	5	7	6	5	7	69	6,27	6	6	5,16	1,11
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	6	6	9	6	5	6	5	8	5	5	5	66	6,00	6	5	4,88	1,12
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	5	7	9	8	3	6	4	9	5	6	6	68	6,18	6	6	4,36	1,82
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	5	8	8	6	4	6	5	7	5	6	6	66	6,00	6	6	4,60	1,40
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	6	8	8	7	6	7	5	8	6	6	5	72	6,55	6	6	4,60	1,95
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	7	8	9	7	3	7	5	8	4	6	5	69	6,27	7	7	3,84	2,43
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	6	8	7	7	5	7	6	6	4	6	5	67	6,09	6	6	4,20	1,89
ИК-5	Способность контролировать темп	6	8	9	7	4	6	5	6	6	8	7	72	6,55	6	6	6,40	0,15
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	8	9	9	7	6	7	6	10	5	6	5	78	7,09	7	6	7,28	-0,19
ИК-7	Грамотная фразировка	6	8	10	6	5	6	6	8	5	7	5	72	6,55	6	6	6,96	-0,41
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	5	7	8	8	5	6	8	8	5	5	6	71	6,45	6	5	6,56	-0,11
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	8	7	8	6	5	5	7	9	5	6	8	74	6,73	7	8	6,64	0,09
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	8	8	9	7	5	6	4	7	4	6	5	69	6,27	6	8	6,52	-0,25
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	9	9	10	8	5	4	6	6	6	6	6	75	6,82	6	6	5,16	1,66
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	6	6	10	8	5	5	6	7	6	6	5	70	6,36	6	6	4,28	2,08
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	5	6	10	6	4	4	6	6	6	5	5	63	5,73	6	6	3,92	1,81
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	5	6	9	8	6	6	5	8	6	6	6	71	6,45	6	6	4,80	1,65
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6	6	10	8	5	8	6	6	7	6	5	73	6,64	6	6	6,00	0,64
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	6	8	9	7	5	6	5	6	5	8	6	71	6,45	6	6	6,28	0,17
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	9	9	9	8	5	9	6	9	5	7	6	82	7,45	8	9	6,32	1,13
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	8	8	10	8	5	8	5	9	6	6	6	79	7,18	8	8	6,28	0,90
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	4	7	8	6	6	9	5	9	5	7	6	72	6,55	6	6	7,84	-1,29
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	7	6	7	7	8	3	6	6	6	5	5	66	6,00	6	6	6,00	0,00
	Итого баллов (Σ)	193	228	267	221	144	188	171	231	169	186	172	2170	197,27				
	Средний балл (μ)	6,43	7,60	8,90	7,37	4,80	6,27	5,70	7,70	5,63	6,20	5,73	72,33	6,58				
	Медиана (МЕ)	6,00	8,00	9,00	7,00	5,00	6,00	6,00	8,00	6,00	6,00	6,00						
	Мода (МО)	6,00	8,00	9,00	7,00	5,00	6,00	6,00	8,00	6,00	6,00	5,00						

ПРИЛОЖЕНИЕ Ц
(справочное)

Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2020 году
(экспериментальная группа)

Код компетенции	Дескриптор компетенции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Итого баллов по группе (Σ)	Средний балл по компетенции в группе (μ)	Медиана (МЕ)	Мода (МО)	Контроль	Сдвиг
		исполнительская специальность обучающегося																						
		флейта	саксофон	тромбон	труба	кларнет	флейта	саксофон	флейта	флейта	флейта	труба	тромбон	тромбон	труба	кларнет	труба	тромбон						
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	8	9	6	6	9	9	5	9	7	8	6	8	7	5	9	6	9	126	7,41	8	9	7,08	0,33
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	6	6	5	6	8	8	3	6	5	6	4	7	6	4	8	5	8	101	5,94	6	6	4,76	1,18
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	8	9	5	6	8	8	4	7	6	6	4	7	5	4	9	5	7	108	6,35	6	8	5,64	0,71
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	6	8	5	5	7	8	5	6	5	6	4	6	5	3	8	4	7	98	5,76	6	5	5,52	0,24
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	8	8	5	6	9	8	5	7	6	6	5	6	5	4	8	5	7	108	6,35	6	5	6,68	-0,33
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	9	8	6	6	7	9	3	7	4	6	6	8	6	4	8	4	9	110	6,47	6	6	7,16	-0,69
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	7	8	5	6	8	9	5	8	6	8	4	6	5	3	7	5	7	107	6,29	6	8	6,68	-0,39
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	8	9	6	3	8	8	5	8	6	7	5	7	6	5	8	5	8	112	6,59	7	8	5,16	1,43
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	7	8	6	6	8	8	4	7	7	6	5	8	5	6	8	7	8	114	6,71	7	8	4,88	1,83
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	6	9	6	6	9	9	5	6	6	7	5	6	5	4	9	6	6	110	6,47	6	6	4,36	2,11
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	6	8	5	6	9	8	4	6	6	5	5	6	5	5	8	5	9	106	6,24	6	5	4,60	1,64
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	6	6	5	5	8	8	5	7	6	6	5	7	7	5	9	4	8	107	6,29	6	5	4,60	1,69
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	5	7	6	5	9	8	4	6	6	6	4	6	5	5	7	5	6	100	5,88	6	6	3,84	2,04
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	7	8	6	6	8	7	4	7	5	5	7	8	6	6	7	6	6	109	6,41	6	6	4,20	2,21
ИК-5	Способность контролировать темп	5	8	6	6	7	6	6	8	6	5	5	8	6	6	9	7	6	110	6,47	6	6	6,40	0,07
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	7	8	6	6	7	9	5	6	6	6	5	6	7	4	8	5	8	109	6,41	6	6	7,28	-0,87
ИК-7	Грамотная фразировка	6	8	6	5	9	8	4	6	6	5	5	7	5	5	8	5	6	104	6,12	6	5	6,96	-0,84
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	6	9	5	5	9	9	6	8	6	7	6	6	5	5	7	6	7	112	6,59	6	6	6,56	0,03
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	8	8	5	6	9	9	6	8	8	6	6	8	7	8	8	9	8	127	7,47	8	8	6,64	0,83
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	6	8	5	5	9	9	5	8	6	7	5	7	6	5	8	5	8	112	6,59	6	5	6,52	0,07
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5	7	5	5	8	9	5	7	8	7	5	6	6	4	6	4	6	103	6,06	6	5	5,16	0,90
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	6	8	4	6	9	9	4	6	8	8	6	6	5	6	7	6	6	110	6,47	6	6	4,28	2,19
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	6	8	5	4	9	9	5	7	8	7	5	6	6	6	6	4	6	107	6,29	6	6	3,92	2,37
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	6	6	5	5	8	8	5	6	8	7	5	6	6	6	6	6	6	105	6,18	6	6	4,80	1,38
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6	8	5	6	10	8	5	6	8	6	6	5	5	5	6	5	7	107	6,29	6	6	6,00	0,29
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	6	9	6	6	8	8	6	7	6	5	5	6	5	5	6	6	5	105	6,18	6	6	6,28	-0,10
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	9	9	6	6	9	9	5	6	8	6	5	7	6	7	8	6	8	120	7,06	7	6	6,32	0,74
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	9	9	6	5	10	9	5	8	8	7	5	8	6	5	9	4	8	121	7,12	8	9	6,28	0,84
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	6	5	9	6	9	5	6	8	6	5	6	6	8	8	8	6	9	116	6,82	6	6	7,84	-1,02
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	6	8	3	3	6	6	8	7	5	6	6	8	5	6	3	7	5	98	5,76	6	6	6,00	-0,24
	Итого баллов (Σ)	200	237	164	163	251	245	147	209	192	188	155	202	172	154	226	163	214	3282	193,06				
	Средний балл (μ)	6,67	7,90	5,47	5,43	8,37	8,17	4,90	6,97	6,40	6,27	5,17	6,73	5,73	5,13	7,53	5,43	7,13	109,4	6,44				
	Медиана (МЕ)	6,00	8,00	5,00	6,00	8,50	8,00	5,00	7,00	6,00	6,00	5,00	6,50	6,00	5,00	8,00	5,00	7,00						
	Мода (МО)	6,00	8,00	5,00	6,00	9,00	9,00	5,00	6,00	6,00	6,00	5,00	6,00	5,00	5,00	8,00	5,00	8,00						

582

ПРИЛОЖЕНИЕ Ш

(справочное)

Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2021 году

(экспериментальная группа)

Код компетенции	Дескриптор компетенции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого баллов по группе (Σ)	Средний балл по компетенции в группе (μ)	Медиана (МЕ)	Мода (МО)	Контроль	Сдвиг
		исполнительская специальность обучающегося															
		валторна	саксофон	саксофон	туба	флейта	валторна	саксофон	валторна	тромбон	кларнет						
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	7	9	8	6	9	9	8	6	8	8	78	7,80	7,08	0,72	8	8
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	5	8	8	6	9	7	6	5	6	6	66	6,60	4,76	1,84	6	6
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	6	7	6	4	8	9	7	6	7	7	67	6,70	5,64	1,06	7	7
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5	8	8	5	9	9	7	6	7	8	72	7,20	5,52	1,68	8	8
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	6	9	8	5	9	9	7	5	8	8	74	7,40	6,68	0,72	8	9
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	8	7	6	5	9	8	8	6	7	6	70	7,00	7,16	-0,16	7	8
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	6	8	7	5	10	8	7	4	8	7	70	7,00	6,68	0,32	7	8
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой	4	9	9	6	9	5	9	6	8	9	74	7,40	5,16	2,24	9	9
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	5	9	10	4	7	6	6	6	6	6	65	6,50	4,88	1,62	6	6
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4	10	10	5	8	6	5	5	7	5	65	6,50	4,36	2,14	6	5
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	5	8	7	6	9	6	7	5	7	7	67	6,70	4,60	2,10	7	7
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	6	8	9	5	9	8	6	5	9	6	71	7,10	4,60	2,50	7	6
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	6	9	9	6	8	7	7	5	8	7	72	7,20	3,84	3,36	7	7
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	4	8	8	6	7	4	8	5	7	8	65	6,50	4,20	2,30	7	8
ИК-5	Способность контролировать темп	5	7	6	5	8	6	8	6	6	8	65	6,50	6,40	0,10	6	6
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	6	8	7	6	9	8	8	6	8	7	73	7,30	7,28	0,02	8	8
ИК-7	Грамотная фразировка	5	8	6	4	8	6	7	6	8	7	65	6,50	6,96	-0,46	7	8
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	3	7	6	6	8	9	7	5	6	6	63	6,30	6,56	-0,26	6	6
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	3	6	6	7	6	9	6	5	7	6	61	6,10	6,64	-0,54	6	6
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	5	7	7	6	7	6	7	6	7	7	65	6,50	6,52	-0,02	7	7
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	3	6	6	7	7	3	6	6	7	6	57	5,70	5,16	0,54	6	6
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	3	7	8	6	6	4	7	6	5	6	58	5,80	4,28	1,52	6	6
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	6	8	7	5	6	5	5	4	7	5	58	5,80	3,92	1,88	6	5
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4	8	6	8	9	9	7	5	5	8	69	6,90	4,80	2,10	8	8
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6	7	8	6	5	3	6	6	5	7	59	5,90	6,00	-0,10	6	6
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	4	8	9	6	5	9	7	5	7	7	67	6,70	6,28	0,42	7	7
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	6	8	7	8	9	9	8	5	7	8	75	7,50	6,32	1,18	8	8
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	5	7	6	6	8	9	7	3	6	6	63	6,30	6,28	0,02	6	6
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	8	8	5	7	6	8	6	5	5	6	64	6,40	7,84	-1,44	6	8
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	5	4	4	5	6	4	8	6	5	6	53	5,30	6,00	-0,70	5	5
	Итого баллов (Σ)	154	231	217	172	233	208	208	160	204	204	1991	199,10				
	Средний балл (μ)	5,13	7,70	7,23	5,73	7,77	6,93	6,93	5,33	6,80	6,80						
	Медиана (МЕ)	5,00	8,00	7,00	6,00	8,00	7,50	7,00	5,00	7,00	7,00						
	Мода (МО)	5,00	8,00	6,00	6,00	9,00	9,00	7,00	6,00	7,00	6,00						

583

ПРИЛОЖЕНИЕ Щ

(справочное)

Показатели сформированности компетенций у выпускников, закончивших обучение в 2022 году

(экспериментальная группа)

Код компетенции	Дескриптор компетенции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Итого баллов по группе (Σ)	Средний балл по компетенции в группе (μ)	Медиана (МЕ)	Мода (МО)	Контроль	Сдвиг
		исполнительская специальность обучающегося															
		валторна	саксофон	саксофон	туба	флейта	валторна	саксофон	валторна	тромбон	кларнет						
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	7	9	8	6	9	9	8	6	8	8	78	7,80	7,08	0,72	8	8
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	5	8	8	6	9	7	6	5	6	6	66	6,60	4,76	1,84	6	6
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	6	7	6	4	8	9	7	6	7	7	67	6,70	5,64	1,06	7	7
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5	8	8	5	9	9	7	6	7	8	72	7,20	5,52	1,68	8	8
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	6	9	8	5	9	9	7	5	8	8	74	7,40	6,68	0,72	8	9
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	8	7	6	5	9	8	8	6	7	6	70	7,00	7,16	-0,16	7	8
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	6	8	7	5	10	8	7	4	8	7	70	7,00	6,68	0,32	7	8
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппликатурой	4	9	9	6	9	5	9	6	8	9	74	7,40	5,16	2,24	9	9
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	5	9	10	4	7	6	6	6	6	6	65	6,50	4,88	1,62	6	6
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4	10	10	5	8	6	5	5	7	5	65	6,50	4,36	2,14	6	5
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	5	8	7	6	9	6	7	5	7	7	67	6,70	4,60	2,10	7	7
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	6	8	9	5	9	8	6	5	9	6	71	7,10	4,60	2,50	7	6
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	6	9	9	6	8	7	7	5	8	7	72	7,20	3,84	3,36	7	7
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	4	8	8	6	7	4	8	5	7	8	65	6,50	4,20	2,30	7	8
ИК-5	Способность контролировать темп	5	7	6	5	8	6	8	6	6	8	65	6,50	6,40	0,10	6	6
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	6	8	7	6	9	8	8	6	8	7	73	7,30	7,28	0,02	8	8
ИК-7	Грамотная фразировка	5	8	6	4	8	6	7	6	8	7	65	6,50	6,96	-0,46	7	8
ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	3	7	6	6	8	9	7	5	6	6	63	6,30	6,56	-0,26	6	6
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	3	6	6	7	6	9	6	5	7	6	61	6,10	6,64	-0,54	6	6
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	5	7	7	6	7	6	7	6	7	7	65	6,50	6,52	-0,02	7	7
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	3	6	6	7	7	3	6	6	7	6	57	5,70	5,16	0,54	6	6
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	3	7	8	6	6	4	7	6	5	6	58	5,80	4,28	1,52	6	6
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	6	8	7	5	6	5	5	4	7	5	58	5,80	3,92	1,88	6	5
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4	8	6	8	9	9	7	5	5	8	69	6,90	4,80	2,10	8	8
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6	7	8	6	5	3	6	6	5	7	59	5,90	6,00	-0,10	6	6
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	4	8	9	6	5	9	7	5	7	7	67	6,70	6,28	0,42	7	7
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	6	8	7	8	9	9	8	5	7	8	75	7,50	6,32	1,18	8	8
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	5	7	6	6	8	9	7	3	6	6	63	6,30	6,28	0,02	6	6
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	8	8	5	7	6	8	6	5	5	6	64	6,40	7,84	-1,44	6	8
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	5	4	4	5	6	4	8	6	5	6	53	5,30	6,00	-0,70	5	5
	Итого баллов (Σ)	154	231	217	172	233	208	208	160	204	204	1991	199,10				
	Средний балл (μ)	5,13	7,70	7,23	5,73	7,77	6,93	6,93	5,33	6,80	6,80						
	Медиана (МЕ)	5,00	8,00	7,00	6,00	8,00	7,50	7,00	5,00	7,00	7,00						
	Мода (МО)	5,00	8,00	6,00	6,00	9,00	9,00	7,00	6,00	7,00	6,00						

(все выпускники 2019 - 2022 годов)

Итого баллов (Σ):	193	228	267	221	144	188	171	231	169	186	172	165	137	164	163	251	245	147	209	192	188	155	202	172	154	226	163	214	174	226	202	191	175	170	170	193	231	245	202	197	205	213	214	154	231	217	172	233	208	208	160	204	204	10451	19719	
Средний балл (μ)	6,4	7,6	8,9	7,3	4,8	6,2	5,7	7,7	5,6	6,2	5,73	6,6	7,9	5,4	5,4	8,3	8,1	4,9	6,9	6,4	6,2	5,1	6,7	5,7	5,1	7,5	5,4	7,13	5,8	7,5	6,7	6,3	5,8	5,6	5,6	6,4	7,7	8,1	6,7	6,5	7,8	7,1	7,13	5,1	7,7	7,2	5,7	7,7	6,9	6,9	5,3	6,8	0	6,80	348,37	6,57
Медиана (ME)	6,0	8,0	9,0	7,0	5,0	6,0	6,0	8,0	6,0	6,0	6,00	6,0	8,0	5,0	6,0	8,5	8,0	5,0	7,0	6,0	6,0	5,0	6,5	6,0	5,0	8,0	5,0	7,00	6,0	8,0	7,0	6,0	6,0	5,0	6,0	6,5	8,0	8,0	7,0	6,5	7,0	7,0	7,00	5,0	8,0	7,0	6,0	8,0	7,5	7,0	5,0	7,0	7,00			
Мода (MO)	6,0	8,0	9,0	7,0	5,0	6,0	6,0	8,0	6,0	6,0	5,00	6,0	8,0	5,0	6,0	9,0	9,0	5,0	6,0	6,0	6,0	5,0	6,0	5,0	5,0	8,0	5,0	8,00	6,0	8,0	6,0	6,0	5,0	5,0	6,0	7,0	8,0	8,0	6,0	6,0	6,0	6,00	5,0	8,0	6,0	6,0	9,0	9,0	7,0	6,0	7,0	6,00				

ПРИЛОЖЕНИЕ Ю

(справочное)

**Среднеарифметические показатели сформированности компетенций у
выпускников в контрольной (2017-2018 гг.) и
экспериментальной (2019-2022 гг.) группах**

код компетенции	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	2021 г.	2022 г.
ОТК-1	7,07	6,50	8,00	7,41	8,20	7,80
ОТК-2	4,57	5,00	6,73	5,94	6,73	6,60
ОТК-3	5,43	5,91	6,64	6,35	6,67	6,70
ОТК-4	5,57	5,45	7,18	5,76	6,80	7,20
ОТК-5	6,71	6,64	7,36	6,35	7,20	7,40
ОТК-6	7,00	7,36	6,36	6,47	7,13	7,00
ОТК-7	6,50	6,91	6,36	6,29	6,87	7,00
ОТК-8	5,93	4,18	6,27	6,59	6,73	7,40
ОТК-9	4,79	5,00	6,00	6,71	6,73	6,50
ОТК-10	4,14	4,64	6,18	6,47	7,00	6,50
ИК-1	4,79	4,36	6,00	6,24	6,20	6,70
ИК-2	4,79	4,36	6,55	6,29	7,00	7,10
ИК-3	3,50	4,27	6,27	5,88	6,47	7,20
ИК-4	3,79	4,73	6,09	6,41	6,67	6,50
ИК-5	6,14	6,73	6,55	6,47	6,47	6,50
ИК-6	7,21	7,36	7,09	6,41	6,53	7,30
ИК-7	6,86	7,09	6,55	6,12	6,87	6,50
ИК-8	6,50	6,64	6,45	6,59	6,73	6,30
ИК-9	6,71	6,55	6,73	7,47	6,40	6,10
ИК-10	6,64	6,36	6,27	6,59	6,33	6,50
АК-1	5,36	4,91	6,82	6,06	6,40	5,70
АК-2	4,07	4,55	6,36	6,47	6,40	5,80
АК-3	3,86	4,00	5,73	6,29	6,40	5,80
АК-4	4,43	5,27	6,45	6,18	6,27	6,90
АК-5	6,29	5,64	6,64	6,29	6,13	5,90
АПК-1	6,21	6,36	6,45	6,18	6,80	6,70
АПК-2	6,00	6,73	7,45	7,06	7,07	7,50
АПК-3	5,86	6,82	7,18	7,12	7,00	6,30
АПК-4	8,14	7,45	6,55	6,82	6,20	6,40
АПК-5	6,29	5,64	6,00	5,76	6,13	5,30

ПРИЛОЖЕНИЕ Я

(справочное)

**Сдвиги по среднеарифметическим показателям компетенций в контрольной
и экспериментальной группах**

код компетенции	дескриптор компетенции	контроль	эксперимент	сдвиг
ОТК-1	Владение рабочим диапазоном инструмента	7,08	7,83	0,75
ОТК-2	Владение разными способами звукоизвлечения	4,76	6,45	1,69
ОТК-3	Владение палитрой нюансов	5,64	6,57	0,93
ОТК-4	Владение навыками управления звучанием	5,52	6,62	1,10
ОТК-5	Способность исполнять интервалы в пределах рабочего диапазона	6,68	7,00	0,32
ОТК-6	Выдержка исполнительского аппарата	7,16	6,74	-0,42
ОТК-7	Беглость (техничность) исполнительского аппарата	6,68	6,60	-0,08
ОТК-8	Умение пользоваться дополнительной аппlikатурой	5,16	6,72	1,56
ОТК-9	Умение осуществлять предварительную настройку своего инструмента	4,88	6,53	1,65
ОТК-10	Умение оперативно корректировать звуковысотную интонацию	4,36	6,57	2,21
ИК-1	Владение исполнительскими штрихами	4,60	6,26	1,66
ИК-2	Умение управлять динамическими оттенками	4,60	6,70	2,10
ИК-3	Чистота звуковысотной интонации	3,84	6,38	2,54
ИК-4	Точное исполнение ритмических фигур	4,20	6,43	2,23
ИК-5	Способность контролировать темп	6,40	6,49	0,09
ИК-6	Тембровая идентичность звучания инструмента	7,28	6,75	-0,53
ИК-7	Грамотная фразировка	6,96	6,49	-0,47

ИК-8	Понимание различий в исполнении музыки разных эпох и стилей	6,56	6,55	-0,01
ИК-9	Способность правильно расшифровывать авторские указания в нотном тексте	6,64	6,75	0,11
ИК-10	Умение обоснованно подбирать средства художественной выразительности	6,52	6,43	-0,09
АК-1	Знание традиций и правил сценического поведения	5,16	6,25	1,09
АК-2	Умение правильно формировать свой концертный визуальный образ	4,28	6,30	2,02
АК-3	Свобода и корректность сценических движений	3,92	6,11	2,19
АК-4	Умение избегать негативных проявлений в мимике	4,80	6,40	1,60
АК-5	Умение корректировать свой визуальный образ в контексте содержания исполняемого произведения	6,00	6,25	0,25
АПК-1	Знает и понимает природу возникновения синдрома сценического волнения	6,28	6,51	0,23
АПК-2	Способен эффективно готовиться предотвращать негативные проявления синдрома сценического волнения на этапе подготовки к концертному выступлению	6,32	7,23	0,91
АПК-3	Способен управлять собственным психофизическим состоянием во время сценического выступления	6,28	6,94	0,66
АПК-4	Способен восстанавливать собственное психо-эмоциональное состояние в случае неудачного сценического выступления	7,84	6,51	-1,33
АПК-5	Способен поддерживать позитивный эмоциональный климат в творческом коллективе	6,00	5,83	-0,17