

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
ИННОВАЦИОННЫЙ ЕВРАЗИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра «Педагогики и психологии»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАЧЕМОЙ
УМЕНИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ
ДИСЦИПЛИН.

6N0103 «Педагогика и психология»

Исполнитель _____ Волкова О. В.

Научный руководитель _____ к.п.н., профессор Ушакова Н. М. .

Допущена к защите:

зав. кафедрой «Педагогика и психология»

Д.м.н., профессор _____ Россинский Ю.А.

2010 г.

СТРУКТУРА ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка (101 источника), приложения. В тексте работы имеется 12 таблиц и 4 рисунка. Текст исследования представлен на 118 страницах. Общий объем работы 121 страница.

Ключевые термины: компетенции, профессиональная компетентность, ключевая компетентность, общекультурные компетенции, профессионально-личностная компетентность, компетентностный подход в образовании, конкурентоспособность, образовательные парадигмы, модель выпускника, педагогическая деятельность, педагогическая установка, модульная технология образования.

Цель исследования: заключается в научном обосновании проектировании системы формирования профессиональной компетенции бакалавров музыки:

- 1) разработать содержание универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций как результатов обучения;
- 2) разработать перечень значимых знаний, умений и навыков для преподавателя музыкальных дисциплин;
- 3) разработать модель технологии обучения студентов.

Объект исследования: выступает процесс подготовки бакалавра музыки на уровне высшего профессионального образования.

Предмет исследования – технология обучения, направленная на формирование и развитие профессионально – значимых умений и педагогической установки специалистов.

Полученные результаты.

Повышение уровня компетенций в среднем:

- 1) гностической на 28,08%;
- 2) коммуникативно – вербальной на 15,8%;
- 3) психологической на 21,5%;
- 4) организационно – управленческой на 12,3%.

музыкантов с развитой педагогической установкой.

Практическое значение исследования заключается в том, что разработанная технология обучения, позволяет формировать профессиональные компетентности будущих учителей музыки и обогатить содержание образовательной программы.

Предложенные формы и методы формирования ключевых профессиональных компетенций могут быть использованы в курсах методики музыкального воспитания, в педагогической практике студентов и учителей музыки в общеобразовательных школах.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА 1. НАУЧНО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПИСАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	15
1.1 Научно – методологические направления развития новой образовательной парадигмы.....	15
1.2 «Компетенция» как сложное педагогическое понятие.....	21
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА МУЗЫКИ.....	48
2.1 Модель подготовки выпускника - бакалавра музыки.....	48
2.2 Общекультурные компетенции.....	53
2.3 Виды деятельности и компетенции бакалавров музыки.....	58
2.4 Модульная организация обучения – основа формирования компетенции бакалавра музыканта.....	64
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЗНАЧИМЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ.....	73
3.1 Оценка профессионально – значимых умений студентов.....	73
3.2 Этапы формирования педагогической установки.....	85
3.3 Технология формирования педагогической установки.....	91
3.4 Результаты использования технологии формирования педагогической установки студентов.....	106
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	121
ПРИЛОЖЕНИЕ А	
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	
ПРИЛОЖЕНИЕ В	

ВВЕДЕНИЕ

Центральной проблемой современного образования в мире является повышение его качества. Оно рассматривается как фактор устойчивого развития государства, его технологической, экономической, информационной безопасности.

Концепция модернизации системы образования в Республике Казахстан основными целями развития определила повышение качества, доступности и эффективности. Одной из стратегических задач является развитие системы обеспечения качества образовательных услуг.

Социально – экономические преобразования, происходящие в нашем государстве, требуют высокого профессионализма, который непрерывно связан с созданием каждому человеку условий для самореализации и самоутверждения как личности.

Президент страны Н.А. Назарбаев в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» отмечает: «Главным критерием успеха образовательной реформы является достижение такого уровня, когда любой гражданин нашей страны, получив соответствующее образование и квалификацию, сможет стать востребованным специалистом в любой стране мира» [1]. В связи с этим актуализируется обеспечение равного доступа всех казахстанцев к полноценному образованию. «В соответствии с интересами и склонностями, независимо от материального достатка, места проживания, национальной принадлежности состояния здоровья каждый из нас должен иметь возможность на протяжении всей жизни беспрепятственно повышать образовательный уровень» Ж.К. Туйменбаев - констатирует Министр образования и науки Республики Казахстан [1].

Важнейшей целью государственной политики является создание интеллектуального и профессионального ресурса, способного обеспечить высокие темпы социально – экономического развития страны, которое невозможно без качественного казахстанского образования.

Таким образом, на государственном уровне в экономической, политической и социальной сферах складываются тенденции развития образования как части системных изменений в мире.

Две ведущие тенденции определяют облик современного мира, приоритеты XXI века – усиление внимания к образованию и повышенный интерес к проблемам качества. Качество является задачей первостепенной важности в условиях рынка, конкуренции и демократических перемен.

Качество образования интерпретируется как комплекс характеристик образовательного процесса в вузе, определяющего последовательное и эффективное формирование у студентов профессиональных компетенций и профессионального сознания, гражданственности, нравственной позиции.

Интерпретируя понятие, «критерий» как мерило оценки, многие ученые, выделяют следующие критерии качества высшего профессионального образования:

- 1) ориентацию на потребителя (обучающихся, родителей, работодателей, государство);
- 2) повышение требований к профессионализму;
- 3) процессный подход (преемственность всех процедур деятельности);
- 4) минимизацию потерь, связанных с некачественной работой;
- 5) соответствие образовательному стандарту;
- 6) использование эффективных педагогических технологий, направленных на формирование профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков выпускников вузов, их активную гражданскую позицию, высокий уровень культуры и нравственности [2,с.97;88].

Этот перечень мы дополнили, выделив общие критерии качества казахстанского высшего профессионального образования и специфические, характеризующие качество высшей школы в условиях региона. К первым отнесены: государственный контроль (лицензирование, государственная аккредитация, самообследование) и перспективный (общенациональная система оценки качества образования, региональная система оценки качества

образования), успеваемость, профессиональная культура (профессиональная компетентность, информационная культура, психологическая грамотность), профессиональное мышление, фундаментальность, эффективность внутривузовского образования, конкурентоспособность, кадровое обеспечение, удовлетворенность, профессиональные достижения студента, качество воспитанности личности. Ко вторым - адаптация к рынку труда, ценностно-ориентационный компонент профессиональной культуры личности.

Трактуя фактор качества высшего профессионального образования как его слагаемое и условие, к таким факторам относят: качество персонала, образовательных программ, подготовки студентов, инфраструктуры, заинтересованность общества и государства в высокопрофессиональном специалисте (обеспеченность рабочими местами в соответствии с полученной профессией, высокий уровень материально-технической базы) [2,с.3-10].

В казахстанской науке решению проблемы профессионального образования посвящены труды известных ученых Б.А. Абдыкаримова, К.К. Жампеисовой, Ж.Ж. Наурызбая, Н.Э. Пфейфер, Л.А. Шкутиной, К.С. Успанова, К.Н. Устемирова.

В аспекте нашего исследования особое значение приобретают работы вскрывающие условия: развития творческого потенциала педагога – Е.И. Бурдиновой, адаптации начинающих педагогов – Н.Р. Шаметова, формирования готовности студентов к саморазвитию – Б.П. Зязина, развития у будущих педагогов способностей к умственному и эстетическому воспитанию Г.С. Жарменовой совершенствование подготовки к управлению педагогическим процессом Г.З. Адильгазинов., подготовки будущих учителей к воспитательной работе – Г.А. Уманова, Н.Д. Хмель, следует подчеркнуть, что немало работ в отечественной науке посвящено проблемам профессиональной компетентности в различных ее аспектах, в том числе исследования Д.А. Аубакир, Б.Т. Кенжебекова, Н.В. Мирза, С.И. Ферхо [3,с.80 – 82].

Перечисленные исследования свидетельствуют о том, что на современном этапе в педагогической науке значительно возрос интерес к проблемам

формирования профессиональных компетенций как важнейшему фактору конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. Вышеуказанная проблема представлена в различных аспектах: общение, его виды, роль в учебном процессе – Г.Ж. Менлибекова, общение как составляющая часть педагогической деятельности – С.И. Батракова; кроме того проблема формирования профессиональных компетенций будущих учителей нашла свое отражение в работах Л.А. Аухадеевой, И.Н. Горелова, Г.С. Трофимова [4;89].

Различные аспекты проблемы подготовки к педагогической и социально – педагогической деятельности рассмотрены в исследованиях Г.Ж. Менлибековой, культурологический аспект педагогического общения М.Х. Балтабаевым, И.Ф. Исаевым, Ш.Т. Таубаевой [5].

Как показывает анализ, изученной литературы качество высшего профессионального образования относится к числу приоритетных проблем, решаемых современной мировой педагогической теорией и практикой в свете деятельностного и компетентностного подходов к образованию.

При ее разработке и ученые, и предприятия сталкиваются с необходимостью формирования компетенции трудового потенциала.

Поэтому вторым важным аспектом нашего исследования, является определение содержания концепта «компетенция».

Понятие «компетенция» введено сравнительно недавно (в 1984 г. Максвеллом) и трактуется как составная часть трудового потенциала, представляющая наибольшую ценность при выполнении определенной работы.

Концепция управления компетенциями была сформирована на стыке смежных областей знаний (экономики, права, психологии, педагогики, экономики труда), при решающем вкладе теории управления.

Компетенция – это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях. «Базовая характеристика» подразумевает, что компетенция – это глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в достаточно широком круге

ситуаций, как жизненных, так и профессиональных. Причинная связь означает, что компетенция обуславливает поведение или действие. Связь с критериями действия означает, что по оценке компетенции можно определить, кто делает что-то «хорошо» или «плохо» и соответственно измерить по определенным критериям или стандартам [6;7;90].

Если обобщить личностные элементы компетенции, то ее можно характеризовать как открытую систему, которая находится в постоянном взаимодействии с внешней средой, являющейся как источником формирования компетенций, так и их потребителем [8;92].

Актуальность данной работы заключается в том, что произведя обзор состояния исследуемой проблемы свидетельствует о том, что проблема формирования компетентного педагога в сфере учебно-воспитательной и музыкально-исполнительской деятельности высшей школы разработана недостаточно, существуют противоречия с одной стороны, между возросшими требованиями общества к личности преподавателя в целом и преподавателя музыкальных дисциплин, в частности, в реализации перехода к новой системе образования, ориентированной на результат; а с другой стороны - недостаток теоретической и практической разработанности путей формирования базовых и ключевых компетенций преподавателей музыки, в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. В – третьих существующие методы подготовки к профессиональной деятельности не всегда согласуются с требованиями жизни.

Необходимость разрешения данных противоречий, а именно формирование профессиональных компетенций с позиции новой системы образования, ориентированной на результат как наиболее отвечающего требованиям профессиональной подготовки будущего преподавателя музыкальных дисциплин определило тему нашего исследования «Научно – методические основы формирования значимых умений и компетенций преподавателя музыкальных дисциплин».

Решение данной проблемы определяет **цель** исследования. Она заключается в научном обосновании проектировании системы формирования профессиональной компетенции бакалавров музыки:

- 1) разработать содержание универсальных (общекультурных) и профессиональных компетенций как результатов обучения;
- 2) разработать перечень значимых знаний, умений и навыков для преподавателя музыкальных дисциплин;
- 3) разработать модель технологии обучения студентов.

На основании выбранной темы и цели исследования, мы выдвинули **рабочую гипотезу**: обучение студентов специальности «Музыкальное образование», основанное на модели формирования профессионально – значимых умений, модульной технологии; методической системы развития педагогической установки; увеличение доли самостоятельной деятельности студентов будет способствовать развитию компетенциям личности студента.

Объектом исследования выступает процесс подготовки бакалавра музыки на уровне высшего профессионального образования.

Предмет исследования – технология обучения, направленная на формирование и развитие профессионально – значимых умений и педагогической установки специалистов.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования нами были определены следующие **задачи**:

- 1) изучить современное состояние проблемы в педагогической, психологической, методической науке;
- 2) построить модель подготовки выпускника – бакалавра музыки;
- 3) определить педагогические и психологические основы, необходимые для организации работы по развитию профессионально значимых умений и педагогической установки в процессе подготовки бакалавров музыки;
- 4) на основе построенной модели подготовки выпускника разработать качественное описание уровней сформированности педагогической

- установки и профессионально – значимых умений студентов,
создать и провести систему анкетирования;
- 5) разработать модульную технологию обучения, направленную на развитие педагогической установки и профессионально – значимых умений студентов;
 - 6) провести экспериментальное обучение студентов по созданной технологии и определить его эффективность.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- 1) уточнена модель подготовки выпускника – бакалавра музыки, соответствующая задачам формирования профессиональной компетенции, в состав которой выделены общекультурные компетенции, профессионально – предметные компетенции и личностные компетенции;
- 2) разработана методика формирования будущих педагогов – музыкантов с развитой педагогической установкой.

Практическое значение исследования заключается в том, что разработанная технология обучения, позволяет формировать профессиональные компетентности будущих учителей музыки и обогатить содержание образовательной программы.

Предложенные формы и методы формирования ключевых профессиональных компетенций могут быть использованы в курсах методики музыкального воспитания, в педагогической практике студентов и учителей музыки в общеобразовательных школах.

Достоверность результатов исследования и основных выводов, сформулированных в диссертации, обеспечивается использованием научно – обоснованных методов с опорой на теоретические положения, изложенные в педагогической, психологической, методической литературе; последовательным проведением педагогического эксперимента; использованием методов математической статистики в обработке результатов.

Методологической и теоретической основой исследования стали общие принципы теории познания, фундаментальные общенаучные и

психолого-педагогические положения, имеющие методологический смысл, диалектический метод познания как основа научной педагогики, теория системно-комплексного и личностно - деятельностного подходов к изучению педагогических явлений, идеи формирования личности, становления и профессионального совершенствования, труды по эстетике, музыковедению, театральной и музыкальной педагогике, вскрывающие закономерности художественно-творческого педагогического процесса, материалы «Болонского процесса».

Для решения поставленных в исследовании задач **использовалась совокупность методов:** изучение, анализ и обобщение психолого-педагогической литературы и нормативной документации вузов, моделирование, метод диагностики, беседы, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, интервью с учащимися, педагогами, работодателями, метод ранжирования, метод статистической обработки результатов исследования.

Источниками исследования являются законодательные и нормативные документы, регламентирующие учебный процесс, педагогов, психологов, отражающие роль деятельности и общения в развитии личности, учебно-методологическая и программная документация, научно – исследовательская работа казахстанских и зарубежных ученых в направлении компетентностного подхода в образовательной системе.

Апробация и внедрение результатов исследования в практику осуществлялись в учебном процессе ПГПИ им. Торайгырова по специальности «Музыкальное образование».

База исследования:

- 1) ПГПИ им. С. Торайгырова;
- 2) музыкальный колледж им. П.И. Чайковского;
- 3) Детская музыкальная школа № 1;
- 4) Областной «Дворец школьников»;
- 5) Областной Дворец культуры «Шанырак»;

6) ГККП ясли – сад № 24;

7) Областной «Дом дружбы».

Исследование проводилось в несколько этапов с 2008 года по 2010 год.

На первом этапе (2008 год) проводилось изучение современного состояния проблемы в педагогической, психологической, методической науке; на основе теоретических знаний была разработана модель выпускника - бакалавра музыки; определялись педагогические и психологические основы, необходимые для организации работы по развитию профессионально – значимых умений и педагогической направленности студентов в процессе подготовки бакалавров музыки; на основе построенной модели подготовки выпускника было произведено качественное описание уровней сформированности педагогической установки и профессионально – значимых умений студентов.

Второй этап (2008 – 2009 г.г.) констатирующий эксперимент, проверка гипотезы исследования; создание и проверка системы анкетирования, разработана модульная технология обучения, направленная на развитие педагогической установки и профессионально – значимых умений студентов.

На этом этапе уточнены формы, и методы работы в педагогической науке выявлены и систематизированы основные направления содержания обучения; разработана опытно - экспериментальная диагностическая методика по оценке уровня сформированности профессиональной компетенции будущих преподавателей музыкальных дисциплин.

Третий этап (2009 – 2010 г.г.) организация формирующего эксперимента с целью оценки эффективности используемых форм, методов и приемов современной педагогики, направленных на формирование профессиональных компетенций; диагностика формирования профессионально – значимых умений и педагогической установки будущих преподавателей музыкальных дисциплин. В процессе подготовки и проведения эксперимента были определены контрольные и экспериментальные группы студентов и работодателей организованы консультации; проведено экспериментальное обучение студентов.

На данном этапе были подведены итоги экспериментального исследования, систематизированы полученные данные, результаты исследования оформлены в виде диссертации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессиональные компетенции студента – это полифункциональная динамическая система, концептуальная модель которой состоит из трех компонентов: общекультурные компетенции, профессиональные компетенции и личностные компетенции.

2. Успешному развитию профессиональных компетенций студентов музыкальной специальности в процессе обучения способствует модульная технология обучения, ориентированная на формирование профессионально значимых умений и развитие педагогической установки, формирование мотивации, готовности к саморазвитию студентов; использование активных методов и других форм обучения. Формирование педагогической установки – управляемый процесс, который состоит из структурно – содержательных, технологических блоков.

Этапы исследования.

Исследование является результатом теоретической и экспериментальной работы автора с 2008 по 2010 год.

ГЛАВА 1. НАУЧНО МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПИСАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

1.1. Научно – методологические направления развития новой образовательной парадигмы

Каждое общество как социокультурное образование характеризуется своим содержательным и целевым наполнением, своей динамикой и направлением развития. В обычных условиях в нем естественным образом складываются механизмы образовательной деятельности, адекватные данным целям, содержанию и направлению развития, что обуславливает обретение смысла культурной парадигмы общества, модернизируемой по ходу его развития.

За историческое время сменилось несколько парадигм образования, каждая из которых на начальном этапе демонстрировала эффективность, мера которой снижалась, когда она выступала средством ускорения стагнации общества.

В последние десятилетия в мире происходят интенсивные процессы становления новой образовательной парадигмы.

Переход к новой образовательной парадигме предполагает придание совершенно иного значения институту личности и индивидуальности в системе всей совокупности общественных институтов.

Требования к образованию с точки зрения социокультурной практики заключаются в том, что будущий специалист должен обладать исходным запасом научных знаний о гуманитарных ценностях современного общества и выработать представление о панораме социокультурного развития человечества. Но чтобы эта работа стала выполнимой, необходимо учитывать, что в условиях демократического общества, при плюрализме ценностей и оценок, при свободе выбора идеалов и мировоззрений, гуманитарное образование должно дать специалисту научное понимание критериев отбора духовных ценностей, обучить правильным методам такого отбора и т. п., показать теоретически, что сам отбор духовных ценностей в свободном

обществе должен осуществляться только на основе внутренних побуждений личности. Образование должно способствовать тому, чтобы человек был во всеоружии перед лицом требований общества. Образование по своей структуре задумано так, чтобы обеспечивать защиту личности, предоставляя в ее распоряжение некий капитал, позволяющий найти ей свое место в современном мире, четко ориентируясь в сложившейся ситуации. В этом заключается социокультурная функция образования, его социально-критический потенциал, позволяющий личности критически относиться к явлениям современности [7, с. 29-37; 17; 92].

Одним из таких подходов является так называемый компетентностный подход к образованию, который в последние годы становится все более популярным. При этом из относительно локальной педагогической теории он постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования, как государством, так и влиятельными международными организациями и наднациональными объединениями, включая, в частности, Европейский Союз, в Казахстане компетентностный подход разрабатывается с расчетом на «глобальное» применение: речь идет, в частности, о том, чтобы осуществить модернизацию казахстанского образования на «компетентностной» основе [8].

Практически во всех публикациях, посвященных обоснованию компетентностного подхода, заметно стремление подчеркнуть, что он имеет кардинально инновационный характер. В некотором смысле компетентностная парадигма как бы представляет в сфере образования то, что называют современностью, и в этом смысле она противопоставляется несовременному, архаическому, отжившему. Исторические рубежи современности при этом могут обозначаться по-разному. Например, речь может идти о размежевании со всей уходящей корнями в эпоху Возрождения системой представлений, основанных на отождествлении образования с «приобретением знаний». Чаше, однако, компетентностный подход выступает в качестве оппонента утвердившейся в советской педагогике понятийной триады знания-умения-

навыки («зуны»). В этом контексте «зуновская» парадигма иногда прямо сопрягается с образом «закрытого», тоталитарного общества, организованного по типу гигантской фабрики, в которой человеку отведена незавидная роль «винтика». Напротив, компетентностная модель образованности соотносится с динамичным «открытым» обществом, в котором продуктом процессов социализации, обучения, общей и профессиональной подготовки к выполнению всего спектра жизненных функций должен стать ответственный индивид, готовый к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора [9;32;98].

Среди причин, вызвавших кризис традиционной модели образования, в первую очередь называют то, что в современных условиях устаревание информации происходит значительно быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней или высшей школе, вследствие чего традиционная установка на «передачу» от учителя к ученикам «необходимого запаса знаний» становится совершенно утопической. Эта общая линия рассуждений обычно дополнительно подкрепляется целым рядом аргументов социально-экономического плана, например тем, что на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а именно способность выполнять определенные функции, т.е. компетенции.

Ответ на вызовы «информационной революции» и формирование глобального рынка видится в смещении конечной цели образования со знаний на компетентности. При этом под компетентностью обычно понимается некая интегральная способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. Такая способность, конечно же, предполагает наличие знаний, но, как справедливо указывается в теоретических разработках, посвященных обоснованию компетентностного подхода, нужно не столько располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человечеством огромных хранилищах информации.

К настоящему времени в публикациях ряда зарубежных и отечественных авторов концептуальные координаты компетентностного подхода обозначены достаточно отчетливо, заявлена и главная его интенция - усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы ограничений образовательного пространства.

Компетентностный подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные им общие принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках. Речь идет, в частности, о конструировании нового типа образовательных стандартов, в которых итоговые требования к выпускникам учебных заведений разного уровня должны быть выражены в виде перечней компетенций; о переводе всех основных образовательных стандартов с языка знаний на язык компетентностей [10,с.135-157;91].

Для того чтобы видеть за деталями общий смысл развернувшейся в последние годы полемики, необходимо отчетливо уяснить себе, что компетентностный подход затрагивает не только дидактику, методику и организацию учебного процесса. По сути своей это еще и спроектированная на сферу образования социальная стратегия.

До недавнего времени феномен компетентности связывался более всего со сферой профессионального образования. Всегда было ясно, что компетентность не тождественна «прохождению курса», а связана с некоторыми дополнительными предпосылками развития специалиста, его собственным творческим потенциалом и качеством образования, которое он получил. Именно в профессиональной школе, ориентированной на компетентность, зародились такие специфические методы подготовки компетентных специалистов, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы.

Компетентностный подход в сфере образования - новое явление для дидактики. В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов

деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта [11,с.58;97].

Гипотетично можно определить общие характеристики образовательной программы, ориентированной не на предметно-знаниевую, а на компетентностную модель образования:

- 1) описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой области;
- 2) определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций (кстати, здесь также нужна экспертиза специалистов), последовательность которых выстроена в соответствии с возрастом полноты, проблемности, конкретности, новизны, жизненности, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, гуманитарной экспертизы решений, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;
- 3) технология процесса, в том числе последовательность предъявления ученикам задач - ситуаций различных типов и уровней;
- 4) алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность учеников по преодолению затруднительных ситуаций;
- 5) технология сопровождения, консультирования и поддержки учащихся в процессе прохождения программы.

Как же осуществить переход от предметно-знаниевой к более целостной модели образования, где приоритет будет отдан опыту, компетентности, субъектности? Для этого, как нам представляется, не следует заменять одну модель другой, возможно сосуществование двух парадигм - знаниево-предметной и компетентностной. Назовем здесь три варианта возможных моделей: первый - знаниево-академическая система реализуется в начальной и основной школе, а в старшей профильной - компетентностная; второй -

предполагается одновременное функционирование двух элективных вариантов образования: академического и практико-ориентированного, компетентностного (нечто вроде гимназического и реального); третий - разрабатываются переходные формы построения образования посредством включения в учебный план интегрированных курсов, в которых предметные области соотносятся со сферами компетентности [12,с.37-38;98].

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания» [13]. Подразумевается, что ученик сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретаая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность - это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [14;99].

Рассмотрим понятие компетентности более подробно.

1.2 «Компетенция» как сложное педагогическое понятие

Казахстан стремится интегрироваться в мировое социально-экономическое и образовательное пространство, то есть, стремится к международному сотрудничеству в сфере образования и рынка труда. Однако, поскольку национальная система образования готовит специалистов в первую очередь для внутригосударственных нужд, для внутреннего рынка труда, то общественные процессы, происходящие в Казахстане, в большой степени определяют требования к системе образования и личности специалистов в том числе.

При разработке кадровой стратегии организация сталкивается с необходимостью формирования компетенции своего трудового потенциала, которая необходима для эффективной реализации деловой стратегии.

Понятие «компетенция» введено сравнительно недавно (в 1984 г. Максвеллом) и трактуется как составная часть трудового потенциала, представляющая наибольшую ценность при выполнении определенной работы.

Концепция управления компетенциями была сформирована на стыке смежных областей знаний (экономики, права, психологии, педагогики, экономики труда), при решающем вкладе теории управления.

Компетенция, с одной стороны, – это характеристика человека, личности, включающая определенную совокупность знаний, умений, способностей, навыков различного характера, необходимых для выполнения какой-либо трудовой деятельности, а с другой, – соответствие выполняемой работе.

Вместе с тем, «компетенция» – это не только характеристика личности, но и ограничения в области распределения полномочий. «Компетенция – характеристика должности, представляющая собой совокупность полномочий (прав и обязанностей), которыми обладает или должен обладать определенный орган и должностные лица согласно законам, нормативным документам, уставам, положениям». [10,с.135-157;15] Следовательно, можно говорить уже о двух аспектах, или уровнях, данного понятия: личностном и организационном.

В соответствии с концепцией модернизации казахстанского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [15].

Рыночная экономика требует от специалистов высокой квалификации, подразумевающей наличие необходимых специальных, социально-гуманитарных и социально-психологических знаний; способность творчески подходить к выполнению своих функций, принимать неординарные решения и нести за них ответственность, осуществлять выработку новых конструктивных идей; стремление к всестороннему профессионально-личностному развитию и потребность в самореализации.

Базисным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность как «интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» (О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына) [16;17;93]. Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение.

Компетентность формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, так как только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат.

В ходе исследования на основе анализа литературы по проблеме были установлены сущностные признаки профессиональной компетентности:

уровень (диапазон) общей эрудиции, широта и глубина усвоения знаний, необходимых современному учителю, уровень специальных (профессиональных) умений, необходимых для решения типичных или нестандартных задач, а также уровень развития профессионально значимых ориентаций учителя.

Понятие «компетентность» сопряжено с понятием «компетенция», под которой понимают круг вопросов, в котором специалист должен быть компетентным, сферу деятельности, в которой он реализует свою профессиональную компетентность.

Качество специалиста (точнее, его подготовки) с точки зрения компетентностного подхода можно определить в соответствии с выявленными уровнями качества товара следующим образом:

- 1) соответствие уровня компетентности специалиста нормативным требованиям;
- 2) соответствие уровня компетентности специалиста характеру будущей профессиональной деятельности. Характер профессиональной деятельности меняется гораздо быстрее, чем ее нормативные параметры; в связи с этим при построении модели специалиста необходимо опираться на прогностический подход;
- 3) соответствие уровня компетентности специалиста требованиям конкретного работодателя. Данные требования, оставаясь в рамках общепрофессиональных (общепрофессиональных), могут варьировать в зависимости от региона, конкретного направления, группы потребителей и т.п.;
- 4) соответствие уровня компетентности специалиста скрытым требованиям.

Компетентностная модель специалиста менее жестко, по сравнению с квалификационной, привязана к конкретному объекту или предмету труда и представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть готов и какова должна быть степень его подготовленности.

Поскольку «круг вопросов», в которых должен быть компетентен специалист (то есть, его компетентность) широк и неоднороден, то в структуре профессиональной компетентности принято выделять различные компоненты и, соответственно, группы компетенций. Так, А.К.Маркова называет следующие группы (табл. 1) [20].

Таблица 1 Компетентностная модель специалиста по А.К.Марковой

№	Группа компетенций	Содержание
1	Специальная компетентность	Владение профессиональной деятельностью на высоком уровне, способность проектировать свое профессиональное развитие.
2	Социальная компетентность	Владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, сформированность социальной ответственности за результаты своей деятельности.
3	Личностная компетентность	Владение опытом личностной саморегуляции, приемами самовыражения, саморазвития, способность противостоять профессиональным деформациям личности.
4	Индивидуальная компетентность	Владение приемами самореализации и развития индивидуальности, творческого потенциала, готовность к профессиональному росту.

Опираясь на приведенные модели профессиональной компетентности и показатели конкурентоспособности, можно конкретизировать параметры конкурентоспособности специалистов в области педагогики. При этом следует учитывать, что в акмеологии для характеристики понятия «профессионализм» используются две взаимосвязанных и взаимообусловленных категории: «профессионализм личности» и «профессионализм деятельности». Соответственно, можно выделить два компонента профессиональной компетентности педагогов: профессионально-личностная и профессионально-деятельностная компетентности [21].

Профессионально-личностная компетентность включает социальный, личностный и индивидуальный компоненты, и предполагает овладение социально-личностными и общенаучными компетенциями. В этом случае профессионально-личностная компетентность педагога проявляется в деятельности как способность:

- планировать и осуществлять коллективную педагогическую и управленческую деятельность;
- реализовывать в процессе деятельности конструктивное профессиональное общение;
- творчески решать педагогические и управленческие задачи, проблемы и нести ответственность за результаты своей деятельности;
- творчески обогащать собственные профессиональные знания, умения и навыки; адекватно оценивать уровень собственной компетентности; стремление к постоянному профессиональному развитию;
- осуществлять научно-познавательную и иную творческую профессиональную деятельность [22;23;94].

Сформированность данной группы компетенций соответствует акмеологическому понятию профессионализма личности, под которым понимается качественная характеристика специалиста, отражающая высокий уровень профессионально значимых или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный

уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное профессиональное развитие [24,с. 37-38].

Профессионально-деятельностная компетентность включает специальный блок и предполагает освоение экономических и организационно-управленческих, общепрофессиональных и специальных компетенций.

Высокий уровень развития специальной компетентности позволяет говорить о сформированности у субъекта труда профессионализма деятельности, представляющего собой качественную характеристику, отражающую высокую профессиональную квалификацию, разнообразие и эффективность творческих профессиональных навыков и умений, владение современными методами решения профессиональных задач, что обуславливает высокую стабильную продуктивность деятельности.

И для профессионально - личностной, и для профессионально - деятельностной компетентностей группы нормативных параметров позволяют судить о том, насколько тот или иной специалист близок к идеалу [25 - 27].

Интерес также представляет психолого-ориентированное структурирование профессиональной компетентности. Исследование психологических подходов к определению структуры профессиональной компетентности позволило Бондаревой Е.В. выделить следующие компоненты:

- функциональный: представляет собой систему приобретенных в вузе знаний: гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных, специальных и специализирующих дисциплин; навыков творческой деятельности специалиста – с учетом их глубины, объема, стиля мышления, нормы этики, социальных функций;
- мотивационный: включает мотивы, цели, потребности, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности;
- рефлексивный: включает комплекс навыков самоконтроля, самоанализа, прогнозирования результатов своей деятельности;

– коммуникативный: включает способности налаживать межличностные отношения, формулировать мысли, доходчиво излагать информацию, осуществлять профессиональное взаимодействие [28].

Использование данной структуры позволяет теснее привязать параметры конкурентоспособности к компетенциям специалиста и четче определить критерии оценки уровня профессиональной компетентности.

В числе важнейших направлений деятельности, нуждающихся в концентрации усилий, является работа с кадрами педагогической квалификации. На настоящем этапе возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.

Как показывает обзор специальной литературы, исследования ведутся в различных направлениях: формирование компетентности будущего педагога (В.Н. Введенский), изучение содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя (Л.М. Абдулина, Э.Ш. Абдюшев, В.А. Антипова, Е.В. Бережнова, З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Янковский, Е.Д. Вознесенская, Б.Л. Вульфсон, Н.И. Костина, Л.В. Кузнецова, М.С. Сунцова, Ю.Е. Штейнсапир), оценка профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей квалификации (Н. Асеев, Н. Дудкина, Л. Куприянова, А. Федоров) [29,с.41-44]. Цели работ этих ученых, в основном, направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования.

Ведутся поиски новых форм, путей подготовки преподавательских кадров. В казахстанской науке решению проблемы профессионального образования посвящены труды известных ученых Б.А. Абдыкаримова, К.К. Жампеисовой, Ж.Ж. Наурызбая, Н.Э. Пфейфер, Л.А Шкутиной, К.С Успанова, К.Н. Устемирова [30,с.93 - 99].

Обостряется основное противоречие, заключающееся в несоответствии уровня профессионально-педагогической подготовленности современного учителя, его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему в педагогической деятельности. В педагогической науке исследуемая проблема обычно рассматривается в ключе формирования профессиональных требований к специалисту (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, Д.С. Цодикова), а также нового подхода к конструированию образовательных стандартов (А.В.Хуторской) [31]. В Казахстане формирование профессиональных требований к специалисту, изучают такие исследователи: Шаметов Н.Р. - адаптацией начинающих педагогов, Жарменова Г.С. - формирования готовности будущих педагогов к умственному и эстетическому воспитанию, Адильгазинов Г.З. - совершенствования подготовки к управлению педагогическим процессом. Немало работ в отечественной науке посвящено проблемам профессиональной компетентности в различных ее аспектах, в том числе исследования Кенжебекова Б., Мирза Н.В., Ферхо С.И.

Различные аспекты проблемы подготовки к педагогической и социально – педагогической деятельности рассмотрены в исследованиях Г.Ж. Менлибековой, культурологический аспект педагогического общения М.Х Балтабаевым, И.Ф. Исаевым, Ш.Т. Таубаевой. Все исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер.

В психолого-педагогических исследованиях до последнего времени преобладал деятельностный подход к определению природы компетенции. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук. Н.Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, определяет данное понятие так: «Компетенции - это обобщенные и глубокие сформированные качества личности, ее способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки»; «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к

изменяющимся условиям, ... способность действовать и выживать в данных условиях» [31]. К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности [32].

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [33].

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия.

По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [34]. М.А. Чошанов считает, что компетентность - это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные [35].

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время отсутствует однозначное понимание самих понятий «компетенция» и «компетентность». Исследователи

выделяют от 3 до 37 видов компетенций и компетентностей. В представленной ниже таблице показаны основные, по нашему мнению, подходы к определению понятия «профессиональная компетентность педагога».

Подходы различных авторов к определению понятия «профессиональная компетентность педагога» отображены в таблице 2.

Таблица 2 Подходы различных авторов к определению понятия
«профессиональная компетентность педагога»

Автор концепции	Определение понятия «профессиональная компетентность»	Составляющие профессиональной компетентности
Н.В.Кузьмина	Способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется	1.Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины. 2.Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся. 3.Социально-психологическая компетентность в области процессов общения. 4.Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей

		учащихся. 5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.
Л.М.Митина	Понятие «педагогическая компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности	Деятельностная Коммуникативная Социальная
В.Н.Введенский	Профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике.	1. Коммуникативная компетентность педагога — профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и

		эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой». 2. Информационная компетентность включает объем информации (знаний) о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов. 3. Регулятивная компетентность педагога предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия. Главными определяющими факторами деятельности являются нравственные
--	--	--

		ценности. 4.Интеллектуально-педагогическую компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость и критичность мышления. 5.Операциональная компетентность определяется набором навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные.
Энциклопедический словарь	От лат. <i>competo</i> - добиваюсь,	

	соответствую, подхожу: 1) «круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу»; 2) «знания и опыт в той или иной области»	- круг полномочий; - знания; - опыт.
Словарь русского языка С.И. Ожегова	«круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен»	- осведомленность в хорошо знаемой области
Е.И. Рогов	Профессионализм (связывает понятия профессионализм и компетентность) – есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в педагоге в процессе овладения и длительного	- когнитивный; - эмоционально-ценностный; - практический (деятельностный).

	выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях. Формирование профессионализма идет по трем основным направлениям: 1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по степени профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения	
--	---	--

	деятельности – формируется личный стиль деятельности; 2) изменение личности субъекта, проявляющаяся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения; 3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по	
--	---	--

	отношению к объекту деятельности, что проявляется в: когнитивной сфере – в уровне информированности об объекте, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности; - в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности; - в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект.	
Добудько Т.В. (опираясь на анализ работ Б.С. Гершунского, В.А.	Профессиональная компетентность педагога есть единство его теоретической и	-научно-теоретический; - психологический:

Извозчикова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.Н. Лобановой)	практической готовности к осуществлению педагогической деятельности. Особый интерес для нашего исследования представляет обоснованное автором положение о том, деятельностная модель учителя соотносится с профессиональной компетентностью как «сущее» и «должное».	- опреационально- технологический.
Маркова А.К.	Профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в	- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания (гностический компонент); - профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии (ценностно-смысловой компонент); - профессиональные

	обученности и воспитанности школьников. Особо А.К. Маркова выделяет доминирующий блок профессиональной компетентности учителя – личность учителя, в структуре которой выделяет: 1) мотивацию личности (направленность личности и ее виды); 2) свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности); 3) интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль,	(объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент); - личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личностный компонент).
--	--	--

	креативность как творческий потенциал).	
Лобанова Н.Н.	Профессиональная компетентность – ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности, которое определяет уровень педагогической готовности к деятельности, является фактором сохранения направленности деятельности. Системообразующим компонентом профессиональной компетентности является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной	- профессионально-содержательный; - профессионально-деятельностный; - профессионально-личностный (ценностно-смысловой) компоненты.

	ответственности, а приоритетными в структуре базового компонента являются психолого- педагогические, социокультурные знания педагога.	
--	--	--

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности учителя, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, Т.В. Добудько, А.К. Маркова), то термин «педагогическая компетентность» (Л.М. Митина), то оба термина (Н.Н. Лобанова), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность» (Л.М. Митина, Л.Д. Давлатов, О.А. Олекс, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская) [36; 37; 38, с.6-13].

Таким образом, основными чертами компетентностного подхода к подготовке специалистов являются:

- 1) общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;
- 2) четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;
- 3) выявление определенных компетенций, которые являются целями развития личности;

- 4) формирование компетенций как совокупности смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;
- 5) наличие четкой системы критериев измерения, которые можно обрабатывать статистическими методами;
- 6) оказание педагогической поддержки формирующейся личности и создание для нее «зоны успеха»;
- 7) индивидуализация программы выбора стратегии для достижения цели;
- 8) создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретения ценного жизненного опыта;
- 9) интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Содержание данных показателей должно быть отражено в «компетентностной модели специалиста», поскольку критерием качества подготовки специалистов является их профессиональная (специальная и личностная) компетентность. Современные требования к профессиональной компетентности предполагают расширение системы знаний, умений и навыков, необходимых как для эффективной профессиональной деятельности, так и для жизнедеятельности в целом.

Таким образом, идеализированная модель целостной профессионально значимой компетентности содержательно представлена четырьмя разнопорядковыми блоками. Профессионально – значимая компетентность включает следующие четыре блока:

Базовый – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник

образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как:

- анализ, синтез;
- сопоставление, сравнение;
- систематизация;
- принятие решения;
- прогнозирование;
- соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

Личностный, в рамках которого человеку должны быть присущи (или он должен характеризоваться ими) такие личностные свойства, как:

- ответственность;
- организованность;
- целеустремленность.

Социальный – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным:

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально-значимым представлением о здоровом образе жизни;
- руководствоваться в общежитии правами и обязанностями гражданина;
- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;
- выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования);
- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;
- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;
- находить решения в нестандартных ситуациях;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;

- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, интернет, электронная почта и др.)

Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению.

Исходя из вышесказанного следует, что конкурентоспособность сегодня – в духе компетентностного подхода – предполагает формирование у выпускника комплекса компетенций, среди которых гражданские, организационно-управленческие, коммуникативные и творческие качества и компетенции играют не менее важную роль в сравнении с обще - и специально-профессиональными.

При этом мы согласны с Л.И. Денисенко и Г.Б. Кораблевой, оценивающими социальную компетентность как интегрированную способность человека (выпускника учебного заведения) выполнять социальные и профессиональные роли на уровне, обеспечивающим его максимальную самореализацию и саморазвитие на основе овладения набором социальных компетенций [39;40].

Чтобы не отстать от «полета мировой стрелы времени», как отмечал В.И.Байденко, необходимо переосмысление концептуальной модели государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) в направлении позитивного сближения с теми новыми направлениями, которые формируются сегодня в рамках Болонского процесса [41].

Прежде всего, произошла смена парадигмы образования от «образования на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь», от «обученности» - к «обучаемости», которая сопровождается процессом переориентации оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция»,

«компетентность». Таким образом «вектор состояния образования обучающегося увеличивает свою размерность на новые компоненты: личностные, социальные, коммуникативные, информационные, образовательные компетенции». Такой вектор парадигмы приковывает внимание к результатам профессионального образования сообщества всех заинтересованных в нем сторон – работодателей, преподавателей, студентов и выпускников.

Старая парадигма опиралась на квалификационный подход. Новая парадигма опирается на компетентностный подход и видит в профессиональном образовании не только средство для наиболее адекватного отражения требований нового общества и новой экономики, но и способ достижения нового качества жизни, формирования новых, прежде всего творческих, высокодуховных потребностей личности. Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует переходу от предметно-центрированной к студенто-центрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания («что преподают») переносится на результат («какими компетенциями владеет студент, что он будет готов знать и готов делать»). И особенность педагогических целей по развитию компетенций, как отмечал А.В. Хуторский, состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а сточки зрения результатов деятельности обучаемого, т.е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта.

Признаками студенто-центрированности становятся три составляющих: учет личностных особенностей и потребностей студента; акцент на самостоятельную деятельность и рефлекссию; повышение личной ответственности за результаты обучения.

Классический подход выделяет две группы компетенций:

1. Общие (универсальные, ключевые) компетенции.
2. Предметно-специализированные (базовые) компетенции.

Еврокомиссия признала целесообразным формировать восемь ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец:

- 1) компетенция в области родного языка;
- 2) компетенция в сфере иностранных языков;
- 3) математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;
- 4) компьютерная компетенция;
- 5) учебная компетенция;
- 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция;
- 7) компетенция предпринимательства;
- 8) культурная компетенция.

Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция. Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и улучшению трудоустраиваемости.

Социально-экономические изменения на постсоветском пространстве особенно сказались на социальной сфере. В первую очередь изменилось, обогатилось и расширилось само понимание социальной сферы с акцентом на условия жизнедеятельности людей (экология, здоровье, трудоспособность, быт, семья, образование, социальная обеспеченность и защищенность) и социальные институты, обеспечивающие поддержание и совершенствование этих условий.

«Функциональная роль социальной сферы в жизни общества заключается в том, что в ее рамках проходят воспроизводство и изменение социальных связей между людьми, условий и образа их жизнедеятельности, условий формирования и удовлетворения их жизненных потребностей».

Соответственно трансформировалась и социальная роль образования.

Еще в конце XX в. перспективы развития социума начали связываться с переходом к «обществу знания». «В свете нового видения развития мира, которое начинает зарождаться в 90-х годах, – отмечалось в Докладе ЮНЕСКО о положении в области образования в мире за 1993 г. – в конечном счете, единственными значительными ресурсами являются лишь знания, изобретательность людей и добрая воля. Становится ясным, что без них невозможен какой-либо устойчивый прогресс в отношении мира, уважения прав человека и основных свобод. Решающую роль в развитии этих качеств играет образование». Образование все более осознавалось как важнейший «человеческий капитал», который, по оценке американского экономиста Т. Шульца, «является человеческим потому, что представляет собой часть человека, и капиталом, поскольку становится источником будущих удовлетворений потребностей, или будущих доходов, либо того и другого вместе». Соответственно доступность образования превратилась в серьезную социальную проблему. Наше время все сильнее подтверждает правоту прогноза американского социолога Э.Тоффлера: «Грядущая борьба за доминирование будет все более и более превращаться в сражение за распределение и доступ к знаниям. Контроль над знаниями – вот суть будущей всемирной битвы за власть во всех институтах человечества» [42].

ГЛАВА 2 СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА МУЗЫКИ

2.1 Модель подготовки выпускника - бакалавра музыки

Квалификационная характеристика бакалавра по специальности – Музыкальное образование заключается в следующих понятиях:

- 1) сфера профессиональной деятельности (музыкальное образование);
- 2) объекты профессиональной деятельности (общеобразовательные школы, лицей, гимназии);
- 3) предметы профессиональной деятельности (уроки музыки, внеклассная музыкально – воспитательная, организационно – пропагандистская работа в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях);
- 4) виды профессиональной деятельности (организационно – управленческая (осуществление организации музыкальной, культурно – просветительской деятельности с детьми и молодежью в общеобразовательных учреждениях различного типа), производственно – технологическая (выполнение функции классного руководителя, организатора, просветителя, пропагандиста в музыкальной работе со школьниками), расчетно – проектная (осуществление перспективной организации внеклассной музыкально – художественной работы с учащимися с учетом общественно – политической, экономической и культурной жизни республики); экспериментально – исследовательская (организация своего труда на научной основе, используя современные информационные технологии; проведение педагогического эксперимента, исходя из возрастных и индивидуально – типологических особенностей учащихся); образовательная (проведение уроков музыки и внеклассных музыкальных занятий, ведение педагогического контроля за музыкальным развитием школьников);
- 5) типовые задачи профессиональной деятельности (получение полноценного и качественного профессионального образования, профессиональной компетентности в соответствующей области науки и техники; овладение гуманитарной культурой, эстетическими и правовыми

нормами, регулирующие отношения человека к человеку, обществу, окружающей среде); воспитание культуры мышления и умений на научной основе организовывать свой труд, приобретать новые знания); продолжение образования на последующей ступени высшего профессионального образования.

6) направление профессиональной деятельности (музыкально – педагогические, просветительские, воспитательные);

7) функции профессиональной деятельности (образовательные, просветительные, воспитательные);

8) содержание профессиональной деятельности (музыкально – педагогическое, художественно – эстетическое).

Из вышесказанного вытекают и требования предъявляемые бакалаврам по специальности «Музыкальное образование», которые заключаются в следующих требованиях к ключевым компетенциям.

Бакалавр по специальности «Музыкальное образование» должен:

- Иметь представление: об истории, современном состоянии и тенденциях развития музыкально – педагогического образования; о теории, методологии практике художественно – эстетического воспитания личности.

- Знать цели и задачи музыкального образования и воспитания в школе; основы музыковедческой науки, методы музыкально – педагогических исследований в объеме, необходимом для решения педагогических, научно – методических и организационно – управленческих задач; дисциплины психолого – педагогического цикла: психологию, педагогику, методику воспитательной работы; музыкально – теоретические дисциплины, в том числе: элементарную теорию музыки, историю музыки, сольфеджио, гармонию, полифонию, анализ музыкальных произведений; социальные дисциплины: владение музыкальным инструментом (фортепиано, домбра, баян), дирижирование, чтение и аранжировка музыкальных произведений, хоровой класс, постановка голоса, концертмейстерские умения; историю развития отечественной и зарубежной музыкальной культуры, творчество композиторов;

музыкальные интересы, творчество и художественные вкусы школьников; вопросы планирования и учета музыкальной работы в школе; анатомо – психофизиологические основы развития детского голоса и его охраны; методику воспитания вокально – хоровых навыков у учащихся, приемы и методы слушания музыки; методику обучения музыкальной грамоте, развития музыкально – слуховых представлений у детей; методику проведения внеклассной и внешкольной музыкальной работы; специфику музыкального искусства, особенности художественно – образного языка, познавательную и воспитательную роль музыки; теорию и методику обучения и воспитания и воспитания, педагогику и психологию; методику преподавания историко – теоретических и музыкально – исполнительских дисциплин; содержание и задачи музыкального образования; школьные программы, учебники и пособия по предметам музыкального цикла; требования к оборудованию кабинета музыки; содержание и организацию учебных экскурсий.

- Уметь применять в педагогической деятельности полученные знания в области музыкального образования при решении педагогических, учебно – воспитательных и научно – методических задач с учетом возрастных и индивидуально – типологических различий учащихся, социально – психологических особенностей ученических коллективов и конкретных педагогических ситуаций; вести преподавательскую и учебно – воспитательную работу; определять степень и глубину усвоения учащимися программного материала, выявлять и оценивать их индивидуальные музыкальные способности; пользоваться разнообразными методами и формами обучения, прогрессивными приемами руководства учебной, трудовой, общественной и художественно – творческой деятельности обучаемых; использовать в педагогическом процессе учебно – лабораторное оборудование, социальную аппаратуру и компьютерную технику; ставить и решать с позиций комплексного подхода конкретные учебно – воспитательные задачи, исходя из общих целей образования; осуществлять перспективное и текущее планирование педагогической деятельности; использовать разнообразные формы, методы и

средства обучения, прогрессивные приемы руководства различными видами деятельности учащихся (учебно – познавательная, трудовая, общественная, игровая, спортивная, художественно – творческая); применять методические знания в организации учебно – воспитательного процесса; владеть основными вокально – исполнительскими навыками (интонирование, дыхание, дикция); умениями аккомпанировать, импровизировать, осуществлять чтение нот с листа, транспортировать хоровые партитуры, сольфеджировать и тактировать песни (мелодию); руководить хоровым коллективом; дирижировать; отбирать произведения школьного репертуара в соответствии с принципами доступности, тематичности, идейности, эмоциональности; проводить комплексный вокально – хоровой анализ песен; анализировать произведения в процессе слушания музыки; доступно объяснять характер и содержание музыки детям; пробуждать и поддерживать к ней познавательный интерес и любовь; использовать музыкальные радио – и телепередачи на занятиях в школе; обобщать и распространять передовой педагогический опыт, систематически повышать свою профессиональную квалификацию; вести лекционную и просветительскую работу.

- Иметь навыки исполнения на музыкальных инструментах; пения вокально – хоровых произведений школьного репертуара и образцов народного творчества; дирижерской техники; концертмейстерского мастерства (чтение с листа, транспонирование, переложения, транскрипции, подбор по слуху мелодии и аккомпанимента).

- Быть компетентным в отборе и использовании учебной информации; в выпускаемой специальной литературе; в компьютерной (аудио и видео) продукции по профилю подготовки и смежным вопросам; в опытно – экспериментальной и учебно – методической деятельности.

Конкурентоспособность специалиста в общем виде можно определить как интегративную характеристику, обеспечивающую ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, устойчиво высокий спрос на его

услуги. Она определяется степенью соответствия личностных качеств и профессиональных знаний, умений и навыков конкретного специалиста объективным требованиям профессиональной деятельности и социально-экономическим условиям; ее развитие проходит под воздействием множества факторов [43,с. 47; 44,с. 15].

В педагогике (в частности, в акмеологии) факторы определяются как значимые обстоятельства, обуславливающие успех, эффективность какого-либо процесса, таким образом, факторы конкурентоспособности специалистов – это те значимые обстоятельства, от которых зависит эффективность ее формирования [45].

Конкурентоспособность преподавателей музыкальных дисциплин зависит как от факторов, имеющих к ним непосредственное отношение, так и от факторов, опосредованно, косвенно относящихся к ним.

Комплексным внутренним фактором конкурентоспособности являются индивидуальные склонности, способности и задатки, а также черты характера, позволяющие студентам эффективно овладевать избранной профессией. В качестве внешних факторов выступают образовательная среда, а также условия общественной жизни в целом [46;47].

Характер и условия общественной жизни определяют (вместе с мировыми тенденциями развития социума) требования к вузам и к специалистам, содержание нормативных параметров конкурентоспособности специалистов, а также возможность обеспечения экономических и социально-организационных параметров. Далее мы рассмотрим виды деятельности и компетенции будущих преподавателей музыкальных дисциплин.

2.2 Общекультурные компетенции

Продуктом современной системы образования является творческая личность, которая полностью реализует компетентностный подход в образовании и ориентируется на непрерывное образование и прогресс. Становление такой личности невозможно без творческой работы преподавателя, который работает над собственным развитием и самосовершенствованием.

И, прежде чем, говорить о компетентностном подходе в подготовке молодого специалиста - выпускника вуза, нужно рассмотреть вопрос о компетентности преподавателя, т.к. задача формирования специалиста нового поколения решается через контакт двух самостоятельно мыслящих в нужном направлении людей, стремящихся целенаправленно решить поставленную перед ними задачу.

Профессиональная компетентность педагога – это способность педагога к осуществлению профессиональной деятельности. Успешность выполнения деятельности определяется не только мотивацией, но и личными характеристиками индивида. Личностные качества будущего педагога закладываются ещё в детском возрасте, а в дальнейшем, в ходе обучения в педагогическом университете, они только развиваются и выражаются в готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Что подразумевается, под понятием – компетентный педагог? Прежде всего, имеется в виду его компетентность в области развития творческих способностей учащихся, формирования общечеловеческих ценностей, т.е. общекультурной компетенции личности, которая обеспечит взаимодействие знаний из разных предметных областей, создаст целостный аспект знаний и фундаментальных понятий, составляющих в будущем основу культуры обучаемых, воспитания потребности в здоровом образе жизни, способности к саморазвитию самого воспитателя.

Если при анализе учебной деятельности, ставят вопрос о достигнутых результатах, значит, рассматривают итоги профессиональной деятельности педагога и его воздействия на обучаемого, т.е. профессиональный результат

выражается уровнем осуществления педагогической деятельности и уровнем развития обучающихся.

Компетентность преподавателя зависит в первую очередь от профиля учебного заведения, конкретных целей подготовки кадров в данном вузе и, конечно, от личного опыта преподавателя. Но какими бы не были различия в компетенциях преподавателей различных вузов, существует определенный стандарт, которому должен соответствовать любой преподаватель и, на базе которого, смогут быть развиты дополнительно компетенции высшего уровня [48].

В понятие стандарт входят ключевые компетенции педагога, а именно: коммуникативные, общекультурные, информационные, регулятивные, интеллектуально-педагогические. Все они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Коммуникативная компетентность способствует умению общаться и устанавливать контакты в различных ситуациях, находить темы для разговора, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом и эмоциональном общении, сотрудничать в самых разных видах деятельности.

Общекультурные компетенции. Познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира

Общекультурная компетентность является многокомпонентным образованием. Но существует точка зрения, что одной из основных составляющих общекультурной компетентности является межкультурная сензитивность - чувствительность к различиям между культурами, осознание возможности возникновения трудностей в межкультурном общении. Можно

сделать несколько парадоксальный вывод, что более компетентным в межкультурном общении будет человек, который сам себя считает недостаточно компетентным в силу осознания отличий собственной культуры от других. Чувствительность к различиям настолько важна, что в некоторых концепциях межкультурная сензитивность рассматривается как отдельный конструкт, заменяя собой межкультурную компетентность. Такова, например, достаточно известная в теории Милтона Беннетта. Однако всё же более целесообразным предполагается рассмотрение межкультурной сензитивности как одного из важнейших факторов общей компетентности во взаимодействии с представителями других культур. Таких взглядов придерживаются американские исследователи Г. Чен и В. Староста, которые используют метафору «зонты»: межкультурная компетентность, по их мнению, объединяет межкультурную сензитивность, осведомленность и навыки взаимодействия с представителями конкретных культур.

Общекультурная компетенция преподавателя ориентируется на непрерывное саморазвитие его личности в плане наиболее полного усвоения культурных ценностей и приобщения к этой сокровищнице личности обучаемого через различные виды деятельности. Теоретические основы проблемы общекультурной компетенции учителя (без использования этого термина) рассматривались в трудах классиков педагогики А. Дистервега, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, в педагогическом наследии С. И. Гессена и Н. К. Крупской. Исследование педагогической культуры как социокультурного феномена проведено в докторских диссертациях В. А. Бенина и Н. В. Седовой [49]. В настоящее время имеются исследования по таким проблемам, как влияние общей культуры учителя на успешность его педагогической деятельности (И. Е. Видт), развитие социально-педагогических ориентации учителя в процессе повышения квалификации (Г. В. Воронцова), развитие духовной культуры учителя в профессиональной деятельности (М. М. Мукамбаева) [50].

Высокий уровень общекультурной компетенции необходим педагогу для реализации всех трех глобальных целей образовательного процесса: обучения, воспитания и, особенно, развития учащихся. Она выступает важной характеристикой педагогической культуры учителя, одним из неотъемлемых показателей его профессиональной подготовки. Постоянная, целенаправленная работа по повышению уровня общекультурной компетенции учителей - важное условие богатой интеллектуальной жизни учащихся, необходимая предпосылка высокого научного уровня преподавания естественно-математических предметов.

Анализ литературы, выполненный нами в первой главе подтвердил многообразие вариантов общекультурных (социально–личностных) компетенций: либо общекультурными компетенциями называют ключевые компетенции (все – общенаучные, инструментальные и социально–личностные, или один вид – социально–личностные компетенции); либо общекультурные компетенции существуют в «чистом» виде (исключая социально-личностные, инструментальные, общенаучные; либо под общекультурными компетенциями понимается различная комбинация трех составляющих: компетенций, компетентностей, качеств личности.

Интеллектуально-педагогическая компетентность предполагает умение мыслить, владеть педагогическими объектами и является ключевой, т.к. никакая другая деятельность не может быть организована без интеллекта. Именно он позволяет педагогу ставить и решать в процессе обучения, правильно сформулированные многочисленные задачи, устанавливать логические связи, проводить параллели между рассматриваемыми явлениями и процессами, дать нужное направление творческому мышлению студента и стимулировать творческий поиск. Интеллектуальная компетентность преподавателя не может быть неизменной и ограниченной – она должна совершенствоваться и развиваться, т.к. от этого во многом зависит степень усвоения предмета и развитие творческих способностей студента.

Интеллектуально-педагогическая компетентность выражается в применении знаний, полученных педагогом ранее, для обучения обучающихся. Преподаватель – профессионал в своей области. Он имеет богатый опыт установления связи между различными областями знания, может ввести обучаемого в это информационное поле и оказать ему необходимую помощь. Развивая собственную интеллектуально-педагогическую компетентность, преподаватель создаст условия для поиска, даст толчок к исследованию, поиску своих собственных путей решения той или иной проблемы [51].

2.3 Виды деятельности и компетенции бакалавра музыки

В последние годы появилось большое количество научных трудов по профессиональной компетенции, с позиций музыкальной педагогики это понятие практически не изучено. В комплексной профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта основополагающую роль играют музыкально-теоретические дисциплины – сольфеджио, музыкальная литература, элементарная теория музыки, гармония, анализ музыкальных произведений. Воспитание студента, эрудированного в области музыкального искусства, с широким кругозором, будущего компетентного профессионала – так можно сформулировать конечную цель музыкально-теоретической подготовки. Процесс изучения музыкально-теоретических дисциплин должен быть направлен не только на приобретение узко-теоретических знаний, но и на формирование ряда более широких профессиональных компетентностей, таких как общекультурная, художественно-эстетическая, коммуникативная. Студенты должны научиться находить взаимосвязи между различными явлениями музыкальной культуры, прослеживать процессы взаимовлияния смежных видов искусств друг на друга. Специфика будущей профессиональной деятельности определяет еще целый ряд задач, без решения которых невозможно формирование всесторонне развитой и образованной личности педагога-музыканта. Это развитие эмоциональной отзывчивости, образного мышления, умения излагать свои мысли, облекая образные ассоциации в слова, формирование навыков общения с аудиторией.

В традиционном понимании «компетентность» включает в себя: профессиональные знания, умения, навыки, опыт применения их на практике (в том числе в новых условиях), владение средствами профессиональной коммуникации, способность к саморазвитию (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий). Важнейшими компонентами компетенции являются мотивационный и ценностно - смысловой компоненты.

Структура и содержание профессиональной компетентности специалиста - музыканта определяются спецификой его профессиональной деятельности и

имеют свои особенности. Музыкальная деятельность (исполнительская, композиторская, педагогическая) являются одним из видов творческой деятельности и характеризуются многоаспектностью, неповторимостью по характеру осуществления и результату, оригинальностью, общественно – исторической и индивидуальной уникальностью. В ней диалектически сочетаются сознательное, интуитивное и рассудочное, эмоциональное и рациональное начала.

Все виды музыкальной деятельности имеет в своей основе коммуникативный процесс, направленный на передачу музыкальной информации, содержащейся в музыкальном произведении и зашифрованной посредством знаковой системы музыкального языка (нотного текста), от композитора к слушателям. Посредником в процессе передачи информации выступает музыкант исполнитель, осуществляющий «дешифровку» музыкального текста, его осмысление и озвучивание – перевод в форму акустической материи, в форму звуков, предназначенных для восприятия слушателями.

В осуществлении музыкальной деятельности, помимо общих и специальных знаний, умений и навыков, огромное значение имеют система художественно – эстетических ценностей, эмоционально – волевая сфера личности, музыкальный слух, художественно – образное мышление, владение исполнительской (композиторской) техникой. Для педагога - музыканта кроме этого необходимы организационно – управленческие качества, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, опыт индивидуального и группового общения.

Исходя из специфики музыкальной деятельности, основу профессиональной компетентности специалиста – музыканта, на наш взгляд, составляют музыкально – слуховая, музыкально – исполнительская и музыкально – педагогическая компетентность. Каждый вид компетентности включает в себя несколько компонентов:

- личностный;

- когнитивный;
- музыкально – деятельностный;
- социально – коммуникативный (таб. 3)

Таблица 3 Структура и содержание профессиональной компетентности
специалиста – музыканта

Составляющие компоненты	Виды профессиональной компетентности			
	Музыкально- слуховая компетентнос ть	Музыкально- грамматическая компетентность	Музыкально- исполнительска я компетентность	Музыкально- педагогическая компетентность
Личностный	Развитая эмоционально – образная сфера, мотивация восприятия музыки	Система художественно – эстетических ценностей, мотивация музыкально – аналитической деятельности, рефлексия	Эмоционально – волевая сфера, артистизм, мотивация музыкально – исполнительско й деятельности, рефлексия	Система социально – культурных ценностей, организационно – управленческие качества, мотивация музыкально - педагогической деятельности, рефлексия
Когнитивный	Банк музыкально – слуховой информации (музыкально – слуховая эрудиция, память)	Система общих эстетических, историко – теоретических и специальных музыкальных знаний	Система музыкально – исполнительски х приемов и способов организации исполнительско го аппарата	Система общих и специальных музыкальных и психолого – педагогических знаний
Музыкально –	Развитый	Рационально –	Художественно	Рационально –

Деятельностный	музыкальный слух, музыкально – слуховые представления	логическое мышление, музыкально – аналитический аппарат, исследовательские навыки	– образное мышление, музыкально – слуховые представления, исполнительские умения и навыки	логическое и художественно – образное мышление, музыкально – слуховые представления, исследовательские навыки
Социально – коммуникативный	Навыки невербальной коммуникации (слуховое восприятие музыкальной информации)	Навыки вербальной коммуникации (трансляция музыкальной информации посредством речи), опыт индивидуального и группового общения	Владение навыками невербальной коммуникации для передачи музыкальной информации слушателям, опыт сценического поведения	Владение навыками вербальной и невербальной коммуникации для организации педагогического общения, межличностного взаимодействия, индивидуального и группового общения

Развитие профессиональной компетентности специалиста – музыканта в значительной степени обеспечивается за счет построения образовательного процесса по технологическому циклу «восприятие – аналитическое, изучение – воспроизведение» музыки, который в существующей музыкально – педагогической практике нередко нарушается (отсутствует звено, связанное с изучением музыки, либо изучение опережает восприятие) [46].

При восприятии музыки информация поступает в сознание человека через различные анализаторы (главным образом, слуховой), обрабатывается посредством действия перцептивных механизмов, в результате чего рождаются художественные образы, возникает эмоциональный отклик на услышанное, начинается рефлексивная деятельность. Затем следует анализ нотного текста с

целью выявления особенностей композиции, музыкального языка, исполнительских средств, результатом которого становится расшифровка (декодирование) музыкальной информации, зашифрованной композитором в музыкальном произведении, и ее выражение в словестной форме, что должно привести к пониманию содержания произведения, раскрытию его авторского замысла и формированию исполнительской концепции. На этапе воспроизведения музыки (интерпретации), когда музыкант уже имеет ясное представление о средствах концепции сочинения, он должен «перевести» (закодировать) содержательный ряд музыки в систему невербальных коммуникативных приемов исполнительской техники и реализовать его в сценической интерпретации.

Каждый этап данного технологического цикла характеризуется установлением коммуникативных связей. На этапе восприятия возникает взаимосвязь «музыкальное произведение – исполнитель»; на этапе анализа – «композитор – музыкальное произведение – исполнитель»; на этапе интерпретации «композитор – музыкальное произведение – исполнитель – слушатели». Таким образом, данная последовательность отражает естественный процесс исполнительского освоения музыкального произведения (от возникновения художественного образа при восприятии музыки до его реализации в сценической интерпретации) и охватывает все звенья коммуникативной цепи «композитор – музыкальное произведение – исполнитель – слушатели».

Для развития профессиональной компетентности музыканта в учебном процессе необходимо использовать специальные методы проблемного обучения, эвристический (частично-поисковый), исследовательский метод, не менее актуальным методом в процессе формирования профессиональных компетенций будущего музыканта является метод учебного сотрудничества.

На этапе восприятия музыки целесообразно представление музыкального материала в синтезе звукового и визуального рядов. Это позволяет задействовать слуховую и зрительный анализаторы человека, увеличить объем

принимаемой информации – и соответственно активизировать действие перцептивно – рефлексивных механизмов, дифференцировать музыкально – образную сферу, пополнить банк музыкально – слуховой информации, т.е. обеспечить развитие музыкально – слуховой компетентности.

На этапе изучения музыки полезно применение комплексного анализа музыкального произведения на основе интеграции историко - гуманитарных, музыкально – теоретических и специальных знаний при условии вариативного построения содержания учебных дисциплин (отбор музыкального материала и способов его изучения в зависимости от музыкальной специализации студентов. В процессе комплексного анализа формируется система художественно – эстетических ценностей, пополняется банк музыкальных знаний, активизируются рационально – логическое мышление, исследовательские навыки, повышается культура вербального общения, т.е. развивается музыкально – грамматическая компетентность.

На этапе воспроизведения музыки эффективно применение различных видов творческого исполнительского моделирования с постановкой конкретных художественных задач (моделирование музыкального стиля, жанра, структуры, исполнительской манеры). Этот метод направлен на овладение музыкально – исполнительскими приемами и способами организации исполнительного аппарата, конкретизацию музыкально – слуховых представлений, активизацию художественно – образного мышления, эмоционально – волевой сферы, артистических качеств, повышение культуры невербального общения, что способствует развитию музыкально – исполнительской компетентности.

Использование педагогического моделирования (воссоздание в учебном процессе ситуаций профессиональной деятельности музыканта) на этапе воспроизведения музыки позволяет погрузить студентов в атмосферу коллективного творчества и соответственно, мотивировать выбор той или иной ролевой позиции, стиля, тона общения с исполнителями, средств коммуникации. Это дает возможность актуализировать общие и специальные музыкальные психолого – педагогические знания, совершенствовать навыки

вербальной и невербальной коммуникации, овладевать организационно – управленческими умениями, повышать мотивацию музыкально – педагогической деятельности, что в целом должно обеспечить развитие музыкально – педагогической компетентности [46;52].

На наш взгляд, специфике преподавания музыкально-теоретических дисциплин более всего отвечает модульная организация обучения. Рассмотрим возможности применения этой педагогической технологии в процессе музыкально-теоретической подготовки будущего педагога-музыканта.

2.4 Модульная организация обучения – основа формирования компетенции бакалавра музыканта

Педагогическая технология в общепринятой интерпретации означает совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, необходимых для достижения педагогических целей. Большинство известных образовательных технологий нацелено на передачу и усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Согласно идеям компетентностного подхода, образовательная ценность имеет не только усвоенная человеком система знаний, но и освоение способов их получения, умение осознать потребность в новом знании, а также быстро и эффективно восполнять имеющиеся пробелы, решать проблемы самостоятельно или во взаимодействии с другими людьми.

Педагогические технологии, соответствующие идеям компетентностно-ориентированного обучения, отличаются тем, что учащийся рассматривается как субъект образовательной деятельности. Учебный процесс направляется на максимальное развитие интеллектуально-творческих качеств личности. Роль преподавателя также подвергается кардинальному переосмыслению – он выполняет функции консультанта, эксперта, руководителя проекта [53].

В психолого-педагогической литературе накоплен достаточно большой арсенал педагогических технологий, которые можно отнести к компетентностно-ориентированным. Это проблемное обучение, контекстное, личностно-ориентированное, технология развития критического мышления, технология «Портфолио» и др. Теоретический анализ показывает, что все они обладают одним наиболее характерным признаком – стремлением задать такие дидактические условия, в которых учащийся может занять активную личностную позицию, максимально раскрыться как субъект учебно-познавательной деятельности. Более подробно остановимся на модульной технологии образования.

Появление модульного метода – попытка ликвидировать недостатки следующих существующих методов профессиональной подготовки:

- 1) направленность профессиональной подготовки на получение профессии в общем, а не на выполнение конкретной работы, что мешало устраиваться на работу выпускникам учебных заведений;
- 2) негибкость подготовки относительно требований отдельных производств и технологичных процессов;
- 3) несоответствие подготовки довольно сильно дифференцированному общеобразовательному уровню разных групп населения;
- 4) отсутствие учета индивидуальных особенностей учеников.

Модульная технология преобразует образовательный процесс так, что учащийся самостоятельно (полностью или частично) обучается по целевой индивидуализированной программе.

Сердцевина модульного обучения — учебный модуль, включающий законченный блок информации; целевую программу действий учащегося; рекомендации (советы) преподавателя по ее успешной реализации.

Модульная технология обеспечивает индивидуализацию обучения по содержанию обучения, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам учения, по способам контроля и самоконтроля.

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем состоят в следующем:

1. Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Цель формируется для обучающегося и имеет указание не только на объем изучаемого содержания, но и на уровне его усвоения. Кроме того, учащийся получает от преподавателя совет в письменной форме, как рационально действовать.
2. Изменяется форма общения преподавателя с учащимися. Оно осуществляется через модули и, безусловно, реализуется процесс индивидуального общения управляемого и управляющего.
3. Учащийся работает максимум времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю.

4. Отсутствует проблема индивидуального консультирования, дозированной помощи учащимся [54;55].

Цель модульного обучения — содействие развитию самостоятельности учащихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала.

Исходные научные идеи модульной технологии заключается в следующем:

1. Модульное обучение базируется на деятельностном принципе: только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий обучающегося, причем не эпизодических, а системных. Поэтому, разрабатывая задания, преподаватель опирается на состав учения, ориентирует школьников на цель учебной деятельности, мотивирует ее принятие, определяет систему ученического самоконтроля и самооценки, обеспечивая, таким образом, самоуправляемый рефлексивный образовательный процесс.

2. Модульная технология строится на идеях развивающего обучения: если школьник выполняет задание с дозированной помощью преподавателя или одноклассников (подбадривание, указание ориентира и т.п.), он находится в зоне своего ближайшего развития. Такой подход способствует созреванию функций психики ребенка: то, что сегодня он делает с помощью других, завтра сможет сам, т.е. один цикл завершается, учащийся переходит в зону актуального развития, и виток раскручивается на новом уровне.

В модульном обучении это реализуется посредством дифференциации содержания и дозы помощи учащемуся, а также организации учебной деятельности в разных формах (индивидуальной, групповой, в парах постоянного и сменного состава).

3. В основании модульной технологии находится и программированное обучение. Четкость и логичность действий, активность и самостоятельность обучающегося, индивидуализированный темп работы, регулярная сверка результатов (промежуточных и итоговых), самоконтроль и взаимоконтроль —

эти черты программированного подхода присущи и технологии модульного обучения.

4. Интенсивный характер технологии требует оптимизации процесса обучения, т.е. достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств [57;58].

Главное в модульном обучении – возможность индивидуализации обучения. С точки зрения Дж. Рассела, наличие альтернативных (выборочных) модулей и свободный их выбор позволяет всем ученикам усвоить учебный материал, но в индивидуальном темпе. Важно, чтоб задания для учеников были настолько сложны, чтоб они работали с напряжением своих умственных способностей, но, вместе с тем, настолько сложными, чтоб не было навязчивого педагогического руководства. В потребности вольного выбора модуля из альтернативного набора скрывается одна из возможностей формирования готовности к выбору как черты личности, важной также и для формирования самостоятельности в образовании. В то же время при индивидуализированной системе обучения от учащегося требуется полное усвоение учебного материала с конкретным испытанием по каждому модулю.

Гибкость модульного обучения. Дж. Рассел представляет модуль, как единицу учебного материала, которая отвечает отдельной теме. Модули могут группироваться в разные комплекты. Один и тот же модуль может отвечать отдельным частям требований, которые касаются разных курсов. Добавляя «новые» и исключая «старые», можно, не изменяя структуру, составить любую учебную программу с высоким уровнем индивидуализации [58;59;60;61].

Элективность обучения (возможность свободного выбора действий).

Следуя системе Ф. Келлера, важной чертой модульного обучения является отсутствие жестких организационных временных рамок обучения: оно может проходить в удобное для учащегося время. Отсутствие жестких временных рамок позволяет ученику продвигаться в обучении со скоростью, которая соответствует его способностям и наличия свободного времени: ученик может выбирать не только необходимые ему модули, но и порядок их изучения. Дж.

Рассел утверждает, что модульное обучение требует непосредственной ответственности ученика за результат обучения, т.к. для него создаются комфортные условия для усвоения содержания модулей. При таком подходе существенно увеличивается мотивация обучения, т.к. учащийся может свободно выбирать удобные для него способы, средства и темпы обучения [63].

Активность учащихся в процессе обучения. Для эффективного усвоения учебного материала учащийся должен активно над ним работать. Главным преимуществом методики в учебных заведениях Западной Европы является деятельность учащихся. Другими словами, - акцент ставится не на преподавании, а на самостоятельной индивидуальной работе учащихся с модулями.

Функции педагога. С появлением модульного обучения функции педагога меняются, т.к. акцент делается на активную учебную деятельность учащихся. Педагог освобождается от рутинной работы – преподавания несложного учебного материала, активный контроль знаний учащихся сменяется самоконтролем. Больше времени и внимания педагог уделяет стимулированию, мотивации обучения, личными контактами в процессе обучения. При этом он должен быть высоко компетентным, что позволяет ему давать ответы на те сложные вопросы творческого характера, которые могут возникнуть у учащихся в процессе работы с модулем.

Взаимодействие учащихся в процессе обучения. Современное понимание сути процесса обучения прежде всего в том, что обучение – процесс субъект – субъективного взаимодействия педагога и учащихся, а также учащихся между собой. Это взаимодействие базируется на общении. Поэтому обучение можно определить, как «общение, в процессе которого и при помощи которого усваивается определенная деятельность ее результат». При общении происходит передача сути обучения. Интенсивный индивидуальный контакт – является одним из факторов эффективности модульного обучения и одновременно способом индивидуализации обучения.

Главное отличие модульной системы обучения от традиционной заключается в системном подходе к анализу изучения конкретной профессиональной деятельности, что исключает подготовку по отдельным дисциплинам и предметам.

В основе построения модульных учебных программ находится конкретное производственное задание, которое составляет суть каждой конкретной работы. В обобщенном виде их комплекс составляет содержание специальности или профессии. Термин «задание» в данном случае изменен на новый – «модульный блок».

Модульный блок – логически завершенная часть работы в рамках производственного задания, профессии или области деятельности с четко обозначенным началом и окончанием контроля, как правило, не подразделяется в дальнейшем на более мелкие части.

Модульное обучение профессии заключается в последовательном усвоении учеником модульных единиц и модульных элементов. Гибкость и вариативность модульной технологии профессионального обучения особенно актуальны в условиях рыночных отношений при количественных и качественных изменениях рабочих мест, перераспределении рабочей силы, необходимости массового переобучения работников. Нельзя не учитывать и фактор кратковременности обучения в условиях ускоренных темпов научно-технического прогресса.

Особенности модульного обучения заключаются в том, что учащийся частично или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему учебной программой, которая содержит в себе целевую программу действий, базы информации и методическое руководство для достижения поставленных дидактических целей. В этом случае функции преподавателя могут изменяться от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих.

Технология модульного обучения базируется на объединении принципов системного квантования и модульности. Первый принцип составляет методологическую основу теории «сжимания», «сворачивания» учебной

информации. Вторым принципом является нейрофизиологической основой метода модульного обучения.

При модульном обучении нет строго заданного срока обучения. Он зависит от уровня подготовленности учащегося, его предыдущих знаний и умений, желаемого уровня получаемой квалификации. Обучение может прекратиться после овладения любого модуля. Учащийся может выучить один или несколько модулей и получить узкую специализацию или овладеть всеми модулями и получить широкопрофильную профессию.

Для выполнения работы на конкретном предприятии все модульные единицы и модульные элементы можно не изучать, а только те, которые необходимы для выполнения работы на конкретном рабочем месте. С другой стороны, профессиональные модули могут состоять из модульных единиц, которые относятся к разным специальностям и разным областям деятельности. Может быть широкопрофильная профессия, связанная с использованием одной и той же производственной деятельности в разных отраслях.

Указанные выше принципы модульной системы профессионального образования на наш взгляд, наиболее эффективны в обучении музыкантов, так как дают возможность обратить внимание на такие ее позитивные качества:

- 1) достигается мобильность знаний в структуре профессиональной компетентности работника путем замены устаревших модульных единиц на новые, которые содержат новую и перспективную информацию;
- 2) управление обучением учащихся является минимальным. Это позволяет решить проблемы с будущим обучением и повышением квалификации рабочих кадров и специалистов;
- 3) благодаря четким, коротким записям учебной информации при конструировании дидактических модулей, приучает педагогов и учащихся к короткому высказыванию мыслей и суждений;
- 4) время усвоения информации, записанной в дидактическом модуле, по сравнению с традиционными формами предоставления учебного материала в 10 – 14 раз;

5) сокращается учебный курс на 10 -30% без потерь полноты преподавания и глубины усвоения учебного материала за счет действия фактора «сжимания» и «отклонения» учебной информации, лишней для данного вида работ или деятельности;

6) происходит самообучение с регулированием не только скорости работы, но и содержания учебного материала;

7) достигается декомпозиция профессии (специальности) на завершённые в целевом и содержательном отношении части (модулей, блоков), которые имеют самостоятельные значения;

8) возможность обучения нескольким профессиям на основе усвоения разных профессиональных блоков с учетом конкретной производственной деятельности [63;64;65;66].

Таким образом, следует отметить, специфика будущей профессиональной деятельности определяет еще целый ряд задач, без решения которых невозможно формирование всесторонне развитой и образованной личности педагога-музыканта. Это развитие эмоциональной отзывчивости, образного мышления, умения излагать свои мысли, облекая образные ассоциации в слова, формирование навыков общения с аудиторией.

Структура и содержание профессиональной компетентности специалиста - музыканта определяются спецификой его профессиональной деятельности и имеют свои особенности. Музыкальная деятельность (исполнительская, композиторская, педагогическая) являются одним из видов творческой деятельности и характеризуются многоаспектностью, неповторимостью по характеру осуществления и результату, оригинальностью, общественно – исторической и индивидуальной уникальностью. В ней диалектически сочетаются сознательное, интуитивное и рассудочное, эмоциональное и рациональное начала.

В осуществлении музыкальной деятельности, помимо общих и специальных знаний, умений и навыков, огромное значение имеют система художественно – эстетических ценностей, эмоционально – волевая сфера

личности, музыкальный слух, художественно – образное мышление, владение исполнительской (композиторской) техникой. Для педагога - музыканта кроме этого необходимы организационно – управленческие качества, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, опыт индивидуального и группового общения.

Развитие профессиональной компетентности специалиста – музыканта в значительной степени обеспечивается за счет построения образовательного процесса по технологическому циклу «восприятие – аналитическое, изучение – воспроизведение» музыки, который в существующей музыкально – педагогической практике нередко нарушается (отсутствует звено, связанное с изучением музыки, либо изучение опережает восприятие).

На наш взгляд, специфике преподавания музыкально-теоретических дисциплин более всего отвечает модульная организация обучения. Рассмотрим возможности применения этой педагогической технологии в процессе музыкально-теоретической подготовки будущего педагога-музыканта.

Как отмечалось ранее технология модульного обучения, базируется на объединении принципов системного квантования и модульности. Первый принцип составляет методологическую основу теории «сжимания», «сворачивания» учебной информации. Вторым принципом является нейрофизиологической основой метода модульного обучения.

Указанные выше принципы модульной системы профессионального образования на наш взгляд, наиболее эффективны в обучении музыкантов.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ЗНАЧИМЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

3.1 Оценка профессионально – значимых умений студентов

Основная тенденция развития высшего образования сводится к повышению качества подготовки специалистов, развитию инновационного образования, интегрированного с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, тесной связи вузовских исследований с потребностями социальной сферы и экономики, совершенствованию образовательных и информационных технологий. Данная ситуация в области образования свидетельствует о необходимости преодоления негативных явлений, кардинальных организационных, структурных преобразований, обновления содержания образования и совершенствования качества подготовки специалистов в соответствии с современными социально-экономическими и политическими условиями развития республики.

В современных условиях системе высшего образования необходимо придать новое качество и общественный статус, предполагающий понимание ее как особой сферы, первоочередной задачей которой является опережающая подготовка высококвалифицированных специалистов, гибкость и адаптацию

Социальный заказ определяет задачу для сферы образования — разностороннюю профессиональную подготовку, на основе которой молодой человек мог бы быть востребован и как профессионал, и как адаптированный член общества, принимающий на себя ответственность за происходящее, при этом мобильно реагирующий на события окружающего мира

Опытно – экспериментальная работа по организации повышения профессиональных компетенций будущих преподавателей музыкальных дисциплин включала следующие этапы:

1) на первом этапе (2008 год) проводилось изучение современного состояния проблемы в педагогической, психологической, методической науке; на основе теоретических знаний была разработана модель выпускника - бакалавра музыки; определялись педагогические и психологические основы,

необходимые для организации работы по развитию профессионально – значимых умений и педагогической направленности студентов в процессе подготовки бакалавров музыки; на основе построенной модели подготовки выпускника было произведено качественное описание уровней сформированности педагогической установки и профессионально – значимых умений студентов;

2) второй этап (2008 – 2009 г.г.) констатирующий эксперимент, проверка гипотезы исследования; создание и проверка системы анкетирования, разработана модульная технология обучения, направленная на развитие педагогической установки и профессионально – значимых умений студентов.

На этом этапе уточнены формы, и методы работы в педагогической науке выявлены и систематизированы основные направления содержания обучения; разработана опытно - экспериментальная диагностическая методика по оценке уровня сформированности профессиональной компетенции будущих преподавателей музыкальных дисциплин.

3) третий этап (2009 – 2010 г.г.) организация формирующего эксперимента с целью оценки эффективности используемых форм, методов и приемов современной педагогики, направленных на формирование профессиональных компетенций; диагностика формирования профессионально – значимых умений и педагогической установки будущих преподавателей музыкальных дисциплин. В процессе подготовки и проведения эксперимента были определены контрольные и экспериментальные группы студентов и работодателей организованы консультации; проведено экспериментальное обучение студентов. На данном этапе были подведены итоги экспериментального исследования, систематизированы полученные данные, результаты исследования оформлены в виде диссертации.

Качество профессиональной подготовки непосредственным образом влияет на конкурентоспособность специалистов. Оно оценивается по следующим показателям:

а) качество знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления педагогической и управленческой физкультурно-спортивной деятельности;

б) качество личности специалиста, обеспечивающее ему формирование профессиональной (специальной и личностной) компетентности: характеристики профессионального мышления и сознания, профессионально значимые личностные качества, необходимые для реализации разнообразных профессиональных функций);

в) качество знаний, умений и навыков социально-профессионального общения, наличие опыта профессиональной деятельности, поведения и общения.

Современные требования к профессиональной компетентности предполагают расширение системы знаний, умений и навыков, необходимых как для эффективной профессиональной деятельности, так и для жизнедеятельности в целом. Рыночная экономика требует от специалистов высокой квалификации, подразумевающей наличие необходимых специальных, социально-гуманитарных и социально-психологических знаний; способность творчески подходить к выполнению своих функций, принимать неординарные решения и нести за них ответственность, осуществлять выработку новых конструктивных идей; стремление к всестороннему профессионально-личностному развитию и потребность в самореализации.

Обзор состояния исследуемой проблемы свидетельствует о том, что проблема формирования компетентного педагога в сфере учебно-воспитательной и музыкально-исполнительской деятельности высшей школы разработана недостаточно, существуют противоречия с одной стороны, между возросшими требованиями общества к личности преподавателя в целом и преподавателя музыкальных дисциплин в частности в реализации перехода к новой системе образования, ориентированного на результат, а с другой стороны - недостаток теоретической и практической разработанности путей формирования базовых и ключевых компетенций преподавателей музыки, в

процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Существующие методы подготовки к профессиональной деятельности не всегда согласуются с требованиями жизни.

Резюмируя, можно сказать, что для обеспечения конкурентоспособности будущего преподавателя музыкальных дисциплин первым шагом должна стать разработка его компетентностной модели.

Для изучения исследовательской задачи конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда, нами были использованы методы интервью с учащимися, педагогами, работодателями, метод ранжирования, метод статистической обработки результатов исследования. Общая выборка респондентов составила 87 человек (преподаватели, учащиеся, работодатели).

В этой связи конкретизируем параметры конкурентоспособности молодых специалистов, согласно анкетному опросу (таблица 4).

Таблица 4 - Сравнение потребительских свойств и параметров конкурентоспособности специалистов

№№	Групповые потребительские свойства	Параметры конкурентоспособности специалистов
1	Социальные	Актуальность конкретной специальности, ее востребованность обществом, полезность конкретных профессиональных услуг, потребность в них.
2	Функциональные	Профессиональные функции и задачи конкретных специалистов.
3	Эргономические	Соответствие предоставляемых профессиональных услуг потребностям человека в процессе

		выполнения им учебной, трудовой деятельности или отдыха.
4	Эстетические	Внешний вид и культура общения специалиста, его воспитанность.
5	Надежность и безопасность	Способность специалиста предоставлять качественные услуги и обеспечивать безопасность потребителей (определяется, в том числе, признанным авторитетом вуза и опытом работы специалиста).
6	Долговечность	Профессиональное долголетие специалиста (определяется развитой акмеологической направленностью личности специалиста, его стремлением к профессиональному развитию и самосовершенствованию).
7	Экономические свойства	Стоимость профессиональных услуг конкретного специалиста для потребителей (в том числе, для работодателей).

Любая профессия требует от человека целого комплекса определенных качеств и знаний. Учителю музыки как руководителю музыкальной жизни школы приходится быть организатором, педагогом - музыкантом, психологом. Выполнение этих функций требует разносторонней подготовки, в основе которой лежит широкое профессиональное образование, включающее комплексное рассмотрение учебного, творческого и воспитательного процессов, их организацию в неразрывном единстве. Успешность творческого и

воспитательного процессов зависит от уровня общей подготовки учителя музыки, а также от умения преломлять методические знания в своей музыкально-педагогической работе. Творческий облик будущего педагога - музыканта в значительной степени формируется на занятиях музыкально-теоретических дисциплин. В процессе обучения систематизируются музыкально-теоретические знания, приобретаются необходимые умения и навыки, развивается самостоятельность музыкального мышления, осваиваются механизмы исследовательской деятельности.

Результаты ответов респондентов по анкете «Идеальный педагог – музыкант» (уровень подготовки будущего педагога) приведены на рисунке 1.

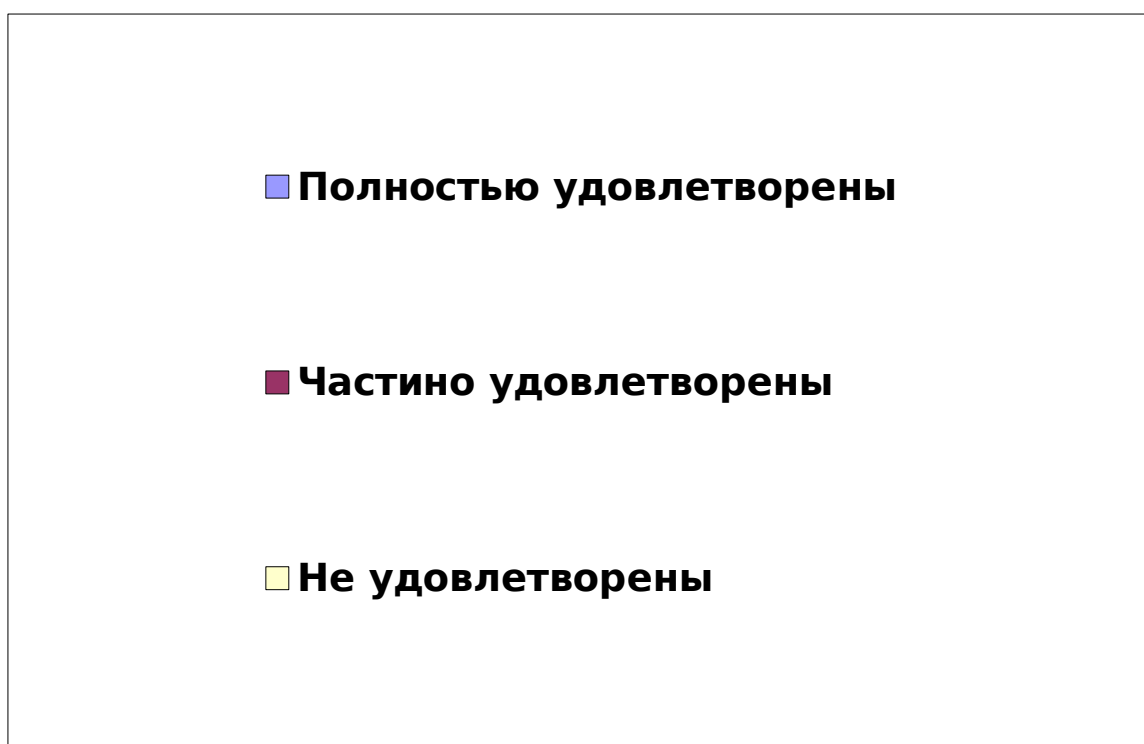


Рисунок 1 Результаты ответов респондентов по анкете «Идеальный педагог – музыкант» (уровень подготовки будущего педагога)

С учетом всех этих факторов необходимо сконструировать систему обучения и воспитания в вузе, в которой бы был предусмотрен обязательный развивающий эффект и возможность студентам приобрести опыт творческой профессиональной деятельности и опыт конструктивного профессионального общения, то есть конкурентоформирующую образовательную среду.

Будущий музыкант формируется в особом мире — «мире музыки». Из истории музыкального искусства студенты знакомы с понятием «стиль» как с характеристикой, позволяющей выделить существенные признаки того или иного музыкального направления, как критерием выделения обособленного из общего. Исходя из этого, значимым личностным образованием будет направленность самопознания для выделения собственного индивидуального стиля, как критерий выделения себя из окружающего социума, осознания именно своего потенциала. Кроме того, выделение отдельных составляющих (скорости, силы, переключаемости как темпераментальных характеристик, способностей) позволяет целенаправленно формировать свою деятельность в соответствии с собственными возможностями, развивая, может быть, те индивидуальные особенности, которые на данный период развиты недостаточно. Выделение индивидуальных особенностей личности для будущего учителя музыки имеет особое значение, так как этим подчеркивается эмоциональное отличие индивидуальности, которое прослеживается и в сфере профессиональной деятельности, и в сфере межличностного взаимодействия [39].

Формирование индивидуального стиля деятельности будущего учителя музыки опирается на выделение внутреннего уровня, который основывается, прежде всего, на рефлексии прошлого опыта, умении выделить собственные смыслы, ценности, мировоззренческие позиции, наполнять свою деятельность духовными идеалами.

Таким образом, в системе формирования индивидуального стиля деятельности необходимо формирование знаний, умений и навыков, направленных на самопонимание, саморазвитие, умение взаимодействовать с другими людьми, коммуникативные способности, сохраняя свою индивидуальность. Выделяя свою индивидуальность и позитивно принимая свои особенности, будущий учитель музыки учится принимать и выделять индивидуальные особенности у своих учеников, целенаправленно формируя у

них свой индивидуальный стиль исполнительской деятельности, считаясь с их личностными предпочтениями в мире музыки.

Опыт преподавательской деятельности часто показывает, насколько тревожность, неуверенность в себе не позволяет многим студентам реализовывать свой потенциал. Возможный путь снижения личной тревожности, неуверенности — накопление информации психолого-педагогического характера, позволяющей любое личностное образование рассматривать, прежде всего, положительно, осознавать свои возможности, уметь эмоционально закреплять и активно включать в сознательное формирование мотива на успешную профессиональную деятельность [67;68;69].

Для выявления ступени сформированности психологической компетентности нами были применены тесты на выявление умений выхода из конфликтных ситуаций «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса, опросник «Диагностика способности к эмпатии» А. Мехрабиана, диагностика «Мотивации к успеху» и «Диагностика к избеганию неудач» Т. Элерса [70].

Как отмечалось выше, педагогическая установка включает в себя множество компонентов, из которых нами было выделено 5, на наш взгляд являющихся наиболее профессионально-значимыми для специалиста по физической культуре и спорту: эмпатия, готовность к саморазвитию, рефлексия, мотивация избегания неудач и мотивация достижения успеха. Для определения уровня сформированности данных компонентов студентам были предложены тесты, анализ результатов которых позволил установить дифференцированные уровни развития изучаемых качеств личности (низкий, средний, высокий, повышенный, очень высокий).

Анализ полученных результатов проведенного исследования показал, что уровень готовности студентов к саморазвитию имеет различные показатели (рисунок 2).

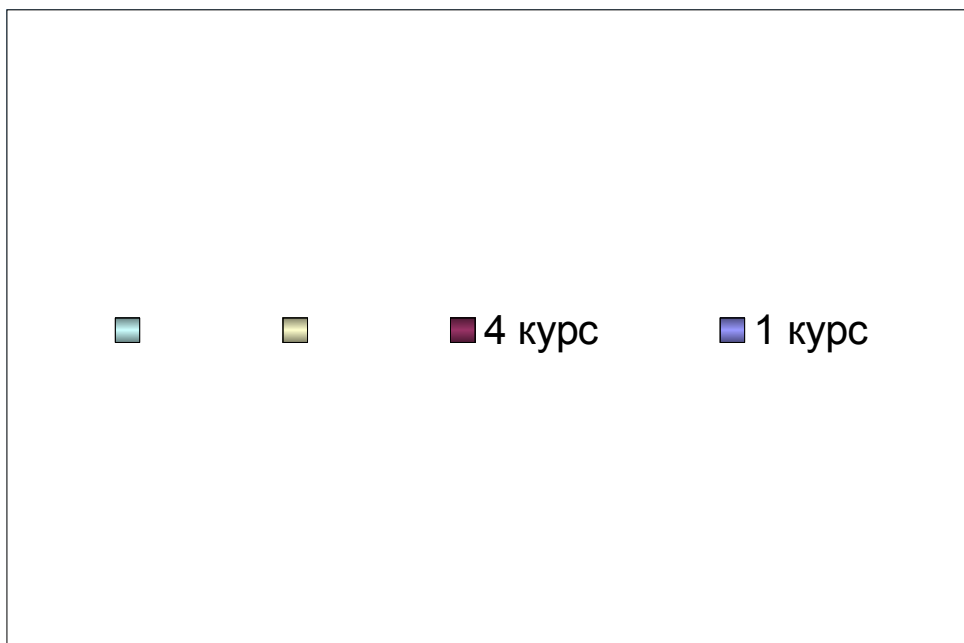


Рисунок 2 Сравнительный анализ готовности студентов к саморазвитию

Исследование показало, что на 1-ом курсе высокий уровень саморазвития присущ 23,54 % студентов, к 4-му курсу высокий уровень готовности к саморазвитию присущ 24,59% студентов. Таким образом, можно сделать вывод, что без целенаправленного развития данного компонента педагогической установки, нельзя быть уверенным в его «естественном» возникновении у выпускников.

Анализ результатов тестирования по выявлению уровня эмпатии, что число студентов, имеющих высокий уровень развития данного показателя изначально низкий с 1 курса и практически равен нулю на 4-м курсе: у выпускников вуза преобладает средний уровень развития данного компонента педагогической установки.

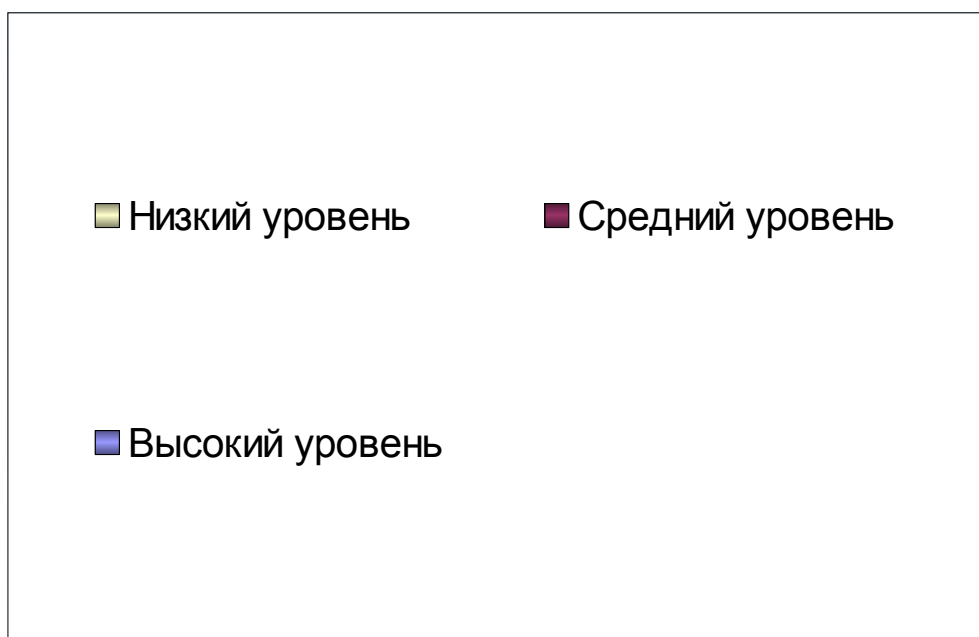


Рисунок 3 Сравнительная диаграмма уровня эмпатии

Интересно отметить, что количество студентов, имеющих, средний уровень эмпатии к четвертому курсу возрастает, а низкий наоборот снижается, но при этом не выявлено студентов на 4 курсе с высоким уровнем эмпатии. Следовательно, число студентов с низкой направленностью на работу с детьми к 4-му курсу не уменьшается и, что характеризует низкую направленность студентов на педагогическую работу.

При анализе результатов тестирования, направленного на выявление уровня мотивации достижения успеха (МДУ), как одного из важных составляющих ПУ, нами получены следующие данные (таблица 5).

Таблица 5 - Сравнительный анализ тестирования на выявление уровня мотивации достижения успеха (МДУ)

Курсы	Уровни мотивации достижения успеха		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 курс	4,53	54,49	40,98
4 курс	14,29	57,14	28,57

Снижение числа выпускников с высоким уровнем мотивации к 4 курсу очевидно, Вполне возможно, что это связано с прохождением студентами

педагогической практики в школе, в процессе которой они сталкиваются с трудностями этой профессии, нехваткой знаний и опыта работы с детьми, что и привело к снижению профессионально-педагогической направленности.

При анализе результатов тестирования мотивации избегания неудач, мы учитывали, что средний уровень является оптимальным для будущего педагога, так как студенты с низким уровнем изучаемого показателя не готовы бороться с трудностями, а с высоким уровнем - это люди с повышенным чувством самосохранения, которые всячески стремятся избегать ответственности и не могут самостоятельно принимать решения. Результаты тестирования представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Сравнение результатов тестирования мотивации избегания неудач

Курсы	Уровни мотивации избегания неудач		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1 курс	19,53	64,56	15,91
4 курс	35	49,1	15,9

В процессе обучения в ВУЗе наблюдается его снижение высокого уровня мотивации избегания неудач и увеличение количества студентов с низким уровнем мотивации.

При анализе результатов тестирования по определению развития рефлексии было выявлено, что высокий уровень развития данного компонента педагогической установки присущ 47,12 % учащихся 1 курса, на 4-м курсе высокий уровень рефлексии присущ уже 38,28% возможно, такое снижение данного показателя на 4-м курсе связано с тем, что на занятиях студенты выполняют задания, направленные на развитие у них рефлексивных способностей, но данная установка у них не становится в достаточной степени фиксированной, и происходит снижение ее показателя (таблица 7).

Таблица 7 - Показатели развития рефлексии у студентов

Курсы	Уровни развития рефлексии			
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Наивысший уровень
1 курс	10%	20,85%	47,12%	23,03%
4 курс	13,88%	14,83%	38,01%	21,76%

Анализируя полученные данные можно утверждать, что без целенаправленного содействия развитию педагогической установки со стороны педагогического коллектива, личность не будет в необходимой степени профессионально ориентирована, и иметь, педагогическую направленность.

3.2 Этапы формирования педагогической установки

Модель специалиста конкретного профиля позволяет совершенствовать учебно-воспитательный процесс в вузе. Актуальной сегодня является проблема формирования личности специалиста в вузе в единстве его общего и профессионального развития, что требует создания адекватной модели процесса формирования педагогической установки как детерминанта профессионально-педагогической направленности личности специалиста в вузе, в частности, преподавателя музыкальных дисциплин.

В структуре педагогического процесса формирования педагогической установки мы выделяем следующие этапы: начальный, основной и заключительный.

Данные этапы строятся применительно к овладению профессией педагога по принципу от абстрактного к конкретному. Соответственно, каждый предшествующий этап служит подготовительным уровнем по отношению к последующему, более высокому. Такая поэтапность педагогического процесса ориентирована на непрерывное развитие определенных умений, способных обеспечить неуклонное самосовершенствование, стремление к достижению высот в собственной профессионально-педагогической деятельности. Каждый этап формирования педагогической установки включает в себя последовательные стадии: привлечение внимания, понимание проблемы, предъявление новой информации и убеждения, согласие с сообщением, сохранение в памяти новой информации, создание ситуаций проявления новой установки в поведении, контроль и корректировка установки, закрепление в профессиональной деятельности [71;95].

Рассмотрим содержание каждого этапа.

Первый этап – начальный – подразумевает подготовку студента к основному этапу формирования педагогической установки. Для того чтобы произошло включение учащегося в процесс активизации собственной личности

и поведения, необходимо заинтересовать, увлечь, зажечь его интересной и нужной ему информацией и новыми способами работы. Этап связан с развитием познавательных интересов и потребностей - установка на саморазвитие. Это начальная база формирования педагогической установки. Этот этап предполагает формирование у студентов необходимых знаний о профессиональной деятельности, общих принципах, условиях, фактах достижения профессионализма. В этот период необходимо вызвать у студентов профессиональный интерес, а через него заинтересованность в усвоении получаемых знаний, расставить ценностно-смысловые акценты.

Формирование педагогической установки на данном этапе, наряду с активизацией познавательной деятельности, предполагает также и актуализацию мотивационно-потребностной сферы обучаемых - мотивация достижения успеха и избегания неудач.

Начальный этап формирования педагогической установки включает в себя решение следующих задач:

1. усиление мотивации выбора профессии;
2. когнитивно-профессиональное наполнение процесса обучения;
3. активизация самостоятельности, инициативности студентов;
4. осознание социальной значимости педагогической профессии.

В основу моделируемого объекта положены теоретические посылки, которые отражают особенности процесса формирования педагогической установки:

- 1) процесс формирования педагогической установки происходит на основе перестройки ее отношений к профессионально-педагогическим ценностям, принципам, отношениям, к учебе, будущей профессиональной деятельности;
- 2) процесс формирования педагогической установки возможен в том случае, если когнитивное содержание обучения определяется научно-теоретическими знаниями.

Для выполнения поставленных задач необходимо использовать следующие методы: проблемное изложение учебного материала,

эвристический, дискуссии, игровой, метод «ситуации успеха» [71;72;73,с.62 - 73].

Этот этап педагогического процесса направлен на осмысление педагогической деятельности и целенаправленное взаимодействие участников процесса.

Второй основной этап формирования педагогической установки направлен на развитие рефлексивных умений, становление субъектной позиции.

Этап направлен на решение следующих задач:

1. овладение приемами, умениями, навыками педагогической деятельности;
2. переоценка собственной педагогической деятельности;
3. включение студентов в различные виды познавательной деятельности.

В основу моделирования данного этапа формирования педагогической установки были положены следующие теоретические посылки:

1) процесс формирования педагогической установки основан на включении личности студента в коммуникативную культурно-педагогическую деятельность;

2) знания становятся установками, если они осознаются как практически значимые, и, если студенту приходится оперировать ими в жизненных ситуациях;

3) педагогическая установка формируется у студента, если он периодически включается в соответствующую деятельность; если неоднократно получает соответствующую информацию; если его включают в престижную, значимую для него группу, в которой эта установка поддерживается.

Важнейшим моментом этого этапа является установление оптимального взаимодействия участников процесса, наличие обратной связи и своевременной коррекции педагогического процесса. Выработка установок происходит при любых видах деятельности. Особую роль в развитии педагогических установок у будущих преподавателей музыкальных дисциплин играет их социально-коммуникативная деятельность, поэтому на данном этапе формирования педагогической установки необходимо использовать следующие методы: создание неопределенных ситуаций, ориентирующих ситуаций, ситуаций конформизма, дискуссии, эвристический и игровой.

Третий заключительный этап направлен на закрепление педагогической установки. Ранее сформированные компоненты установки приобретают четкую практико-ориентированную направленность, обогащая когнитивную, аксиологическую составляющие профессионально-педагогической деятельности будущего преподавателя музыкальных дисциплин.

Заключительный этап формирования педагогической установки решает следующие задачи:

- 1) закрепление новых способов поведения в учебной и педагогической деятельности;
- 2) самостоятельное овладение эффективными средствами, методами педагогической деятельности, общения и поведения;
- 3) самооценка собственных результатов профессионального роста;
- 4) ориентация личности в профессиональных ценностях;
- 5) проектирование собственного профессионального развития [75].

В основу моделирования данного этапа положены следующие теоретические послышки:

- 1) все установки, которые сформировались на основе личного опыта, обладают большей доступностью и прочностью;
- 2) педагогическая установка характеризуется наличием знаний, владением педагогическими методами, соориентированностью в педагогических ценностях, отношением к педагогической деятельности;

- 3) самостоятельная деятельность выступает фактором становления профессионально-педагогической направленности личности студента;
- 4) направленность личности формируется в деятельности;
- 5) характер деятельности влияет на закрепление участвующих в ее регуляции психических компонентов [76].

Особенность данного этапа заключается в том, что упор делается на реализацию сформированных структурных компонентов – рефлексии, эмпатии, готовности к саморазвитию, мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач.

На третьем этапе в учебном процессе преобладают методы создания проблемных ситуаций, связанные с актуализацией и активным применением стратегических, рефлексивных и творческих умений: игровой, убеждения, исследовательских.

Формирование педагогической установки осуществляется через последовательные взаимосвязанные этапы: начальный, основной и заключительный. На каждом из них решается свой круг задач, обуславливающий выбор средств, методов, приемов воздействия, форм организации занятий и определяющих характер деятельности педагога.

Общая цель процесса – формирование педагогической установки, - достигается путем планомерного достижения соподчиненных ей задач каждого этапа. В зависимости от текущего этапа меняется роль педагога в образовательном процессе и организуемые психолого-педагогические условия [77,с.27-29;99].

Таким образом, формирование педагогической установки – это управляемый процесс, который можно представить в виде модели, содержащей в себе структурно-содержательный, организационный, технологический блоки. Процесс формирования педагогической установки включает последовательные этапы (начальный, основной, заключительный), построение и организация которых основаны с учетом стадий формирования педагогической установки. Задачи каждого этапа представляют собой пошаговую реализацию

поставленной цели - формирование педагогической установки. Эффективность представленной модели обоснована в опытно-экспериментальной части нашей работы.

3.3 Технология формирования педагогической установки

Формирование профессионально значимых компетенций преподавателя музыкальных дисциплин невозможно без влияния синтеза психолого-педагогического знания на развитие личности и профессиональное становление.

Таким образом, определяя роль и место психолого-педагогической подготовки при личностном становлении студента, отмечаем, что психолого-педагогическая подготовка будущего специалиста — это целенаправленный процесс движения от целей профессионального образования к результату творческого развития творческой личности, активно саморазвивающейся, умеющей переносить умение творить на все виды деятельности.

Цель и содержание данного процесса предусматривает направленность на интеллектуальное, нравственно-духовное и профессиональное развитие педагога - музыканта. Для осуществления намеченной цели была использована разработанная нами технология формирования установки у будущих преподавателей музыкальных дисциплин. Ее эффективность проверялась в ходе экспериментальной работы на лекциях и семинарах, а также проводилось наблюдение за студентами в процессе прохождения педагогической практики. Преподавателям, включенным в экспериментальную работу, было предложено структурировать содержание учебного материала, отобрать и сконструировать методы, формы и средства обучения в их диалектическом единстве, подчинив целям и задачам формирующего эксперимента. Особое внимание при этом уделялось:

- 1) максимальному развитию самостоятельности учащихся;
- 2) активизации их деятельности как на лекционных занятиях, привлекая к обсуждению рассматриваемых проблем, так и на

практических, стимулируя самостоятельный поиск и развивая потребность в собственном, индивидуальном видении проблем;

- 3) стимулированию самостоятельного приобретения профессиональных знаний и стремления к обнаружению их взаимосвязи и практической значимости;
- 4) более глубокому теоретическому осмыслению изучаемого материала, установлению межпредметных связей.

Подготовленный таким образом материал использовался при организации формирующего эксперимента и служил учебно-методическим ориентиром для преподавателей, участвующих в эксперименте. Большое внимание при организации формирующего эксперимента уделялось подготовке преподавателей. Они были специально ознакомлены с теоретическими и практическими вопросами формирования педагогической установки у студентов. Такая работа проводилась в форме обсуждения, индивидуального консультирования на протяжении всего эксперимента, с обсуждением возникающих методических вопросов.

В процессе эксперимента применялись задания, направленные на развитие компонентов педагогической установки, в соответствии с задачами конкретного этапа. Уровень сформированности педагогической установки оценивался по степени решения задач текущего этапа и тестирования. Контроль и оценка достигнутых результатов проводились во время аудиторных занятий и на основании самостоятельной работы учащихся, что позволяло педагогу корректировать свои действия и дифференцированно подбирать уровень сложности последующих заданий.

Эффективному формированию педагогической установки способствовало вовлечение студентов в беседы и организация диспутов о социальной и личной значимости выбранной профессии, о предоставляемых ею социальных

возможностях и др., а также создание психолого-педагогических условий: гуманизация процесса обучения, аксиологическая ориентация, акмеологическая направленность процесса подготовки. Коллективное доброжелательное обсуждение результатов индивидуально выполненных самостоятельных работ стимулировало формирование у студентов адекватной самооценки и активизировало потребность в профессиональном росте. Возникновению и закреплению положительных эмоций относительно профессионально-педагогической деятельности способствовал общий морально-психологический климат в коллективе, обоснование преподавателем необходимости для профессионального развития выполняемых учебных работ и осознание студентами их личной значимости [78, с.328 – 401; 100].

По результатам констатирующего эксперимента были сформированы контрольная (38 человек) и экспериментальная (32 человек) группы из студентов, уровень предварительной подготовки которых статистически значимо не различался, 17 человек (преподаватели, работодатели).

Следует отметить, что педагогический эксперимент проходил в естественных условиях, то есть в условиях реального учебного процесса.

Сравнение и анализ результатов формирующего эксперимента производились методом сравнения – сравнение выборочных долей для характеристик, выраженных в процентах.

На начальном этапе формирования педагогической установки деятельность студентов была направлена на усвоение профессионально-педагогических знаний и их закрепление; на освоение способов и методов решения профессиональных задач. Самостоятельная работа осуществлялась в форме подготовки к лекционным и практическим занятиям, а также как самостоятельное изучение дополнительного материала, что являлось стимулом для повышения интеллектуальной активности и формирования познавательной мотивации.

Важнейшее значение на начальном этапе формирования педагогической установки имеет использование методов проблемного изложения материала, эвристического, дискуссий, игрового и «ситуации успеха» [79].

Проблемное изложение учебного материала на данном этапе позволяет развить интерес учащихся к преподаваемому предмету и создавать необходимые психолого-педагогические условия формирования педагогической установки. Данный метод заключается в постановке и решении учебной задачи педагогом с раскрытием пути ее решения, активное обсуждение трудностей и противоречий, которые при этом приходится преодолевать.

Эвристический метод позволил на данном этапе активизировать умственную деятельность и развить познавательные способности студентов, повысить самостоятельность и инициативность учащихся. При использовании этого метода педагог организует и ведет мысль обучаемых к самостоятельному решению поставленной проблемы.

Игровой метод включает на этом этапе использование обучающих игр, подход к их организации осуществлялся с учетом актуальных знаний, умений и навыков учащихся с опорой на уровень ближайшего развития. Д.С. Неверкович считает, что «обучающие игры при правильной организации позволяют достигнуть следующих целей:

- 1) ломки у их участников психологических барьеров;
- 2) понимания ими недостаточной эффективности применяемых способов работы, побуждающего к поиску новых способов;
- 3) понимания и усвоения ими правильных взаимоотношений;
- 4) повышение у них уровня мотивации профессиональной деятельности» [80].

Игровой метод позволил, во-первых, диагностировать возможные профессиональные затруднения у будущего педагога на начальном этапе формирования педагогической установки, во-вторых, оказывать ему квалифицированную адресную помощь в решении вероятных профессионально-педагогических проблем (проектировать ситуацию успеха), в-

третьих, включать его в сам процесс профессионального развития, выработки своей педагогической позиции [81].

На начальном этапе формирования педагогической установки в процессе подготовки студентов использовались деловые игры. Очень эффективным, с точки зрения усвоения учебного материала и формирования педагогической установки, оказалась игра «Пресс-конференция». Заранее изучив тему, студенты готовили вопросы и ответы на них, что способствовало более глубокому осмыслению учебного материала и выявлению внутрипредметных и межпредметных взаимосвязей в содержании учебной дисциплины. Учащиеся относились к подобной работе с интересом, выполняли ее с удовольствием. Данная игра привнесла в процесс обучения дополнительный психотерапевтический эффект, который снял с участников страх, скованность, робость перед аудиторией и одновременно способствовал формированию навыков эмоциональной саморегуляции, что является важным качеством учителя [72].

Для усиления положительной мотивации на педагогическую деятельность и повышения интереса у студентов к своей будущей профессии использовался метод «ситуация успеха». Он оказывает одновременно корректирующий и развивающий эффект. Суть метода состоит в том, что педагог ненавязчиво, часто совсем незаметно формирует ситуацию вокруг воспитанника и так организует его деятельность, чтобы воспитанник добился успеха в предложенной ему ситуации, а успех в любой деятельности воодушевляет человека и усиливает интерес к ней.

Дискуссии способствуют разрушению неправильной или ненужной установки, что является одной из задач начального этапа. Темы дискуссий могут предлагаться как педагогом, так и студентами, и должны сообщаться заранее для самостоятельной подготовки учащихся к их обсуждению. Педагог использует специальный подбор и формулировку вопросов, ответ на которые студенты могли бы найти, опираясь на имеющиеся знания.

Так в процессе дискуссий студенты обсуждали как различные педагогические проблемы, возникающие в профессионально-педагогической деятельности педагога - музыканта, так и проблемы, связанные с социальным статусом и воспитательной направленностью учителя музыки. Дискуссии способствовали осознанию студентами социальной значимости выбранной ими профессии.

Темами для дискуссий, предлагаемых студентам на начальном этапе, были:

- 1) необходимость профессии учителя - музыканта, жизни общества;
- 2) воспитательная направленность занятий музыкой;
- 3) личные качества учителя музыки;
- 4) преимущества и трудности профессиональной деятельности учителя;
- 5) социальный статус учителя музыки и т.д.

В процессе дискуссий было рассмотрено мнение каждого участника, что, иногда, приводило к столкновению противоположных позиций и пересмотру студентами собственных взглядов, изменению установок.

На начальном этапе формирования педагогической установки значительную помощь педагогу оказывают следующие приемы и средства педагогического воздействия: отчет, рассмотрение противоположной позиции, «подтверждающая стратегия», «воспоминание горького прошлого».

Отчет. Чувство подотчетности заставляет испытуемых мыслить сложнее и пытаться интегрировать противоречивые идеи и факты для формирования логически последовательной и правильной точки зрения. Этот прием наиболее эффективно влияет на студентов, его необходимо использовать, когда формируют новые установки или пересматривают нечеткие установки.

Высказывание вслух противоположной точки зрения помогает выявить проблемы, и группе приходится пересматривать свое первоначальное решение или даже, вообще, от него отказываться. Если студентов просят проявить осторожность и быть объективными, то у них просто проявляется мотивация более тщательно обдумывать проблему. Более тщательное обдумывание

приводит к усилению внутренней склонности к последовательности, которая возникает вместе с появлением сложившегося мнения. Установки удается изменить, если представить веские доказательства в пользу противоположного мнения [82,с. 62-73].

«Подтверждающая стратегия». Если задавать должным образом поставленные вопросы, студенты будут обосновывать позиции, которые на самом деле противоположны их собственным мнениям. Это хороший способ заставить человека рассматривать мнения, противоречащие его установкам, при этом, «не запуская» когнитивных процессов, которые защищают установки. Постоянно применяя этот способ, можно постепенно подтачивать установки.

Для изменения эмоционального состояния и отношения человека к текущим событиям эффективен прием «воспоминания горького прошлого». Обостренно вспоминая прошлые тяготы, студенты положительно воспринимают настоящее, и будущее, возможно, кажется более оптимистичным. Данный прием особенно эффективен в работе с такими студентами, у которых уже был неудачный опыт педагогической деятельности. Для этого необходимо раскрыть перед учащимися преимущество их настоящего уровня подготовки, по сравнению с прошлым, и перспективы их будущей педагогической деятельности [83;96].

На данном этапе деятельность студентов носила воспроизводящий характер и сопровождалась ее осмыслением и переживанием. В конце каждого занятия проводился контроль знаний в виде отчета о проделанной работе на занятии, что настраивало студентов на более активную и осмысленную учебную деятельность.

Данный этап был направлен на формирование когнитивного и мотивационного компонентов педагогической установки. Проанализировав результаты проведенного тестирования, мы выявили, что произошло увеличение числа студентов с оптимальными уровнями развития мотивации избегания неудач, мотивации достижения успеха и готовности к саморазвитию, что является критерием успешности процесса формирования педагогической

установки на данном этапе. Различие по высокому уровню развития эмпатии к детям в ЭГ и КГ не является достоверным, но наблюдается достоверное увеличение числа студентов со средним уровнем развития данного компонента. Увеличение количества испытуемых с высоким уровнем рефлексии мы объясняем следствием повышения готовности студентов к саморазвитию (таблица 8).

Таблица 8 - Показатели компонентов педагогической установки на начальном этапе (%)

Компоненты	Группа	Уровень развития			
		Низкий	Средний	Высокий	Оч. высокий/ повышенный
Мотивация достижения успеха	ЭГ	0	55,6	44,4*	-
	КГ	2,76	68,78	28,41	-
Мотивация избегания неудач	ЭГ	5,5	76,6	17,8	-
	КГ	25,3	59,2	15,3	-
Готовность к саморазвитию	ЭГ	0	37,7	62,3	-
	КГ	23,52	41,88	34,6	-
Рефлексия	ЭГ	0	22,2	55,6	22,2
	КГ	10	11,5	19,27	59,23
Эмпатия к детям	ЭГ	26,6	73,3	0	0
	КГ	46,92	43,93	9,15	0

* жирным шрифтом выделены оптимальные уровни развития данных компонентов для учителя.

Проводилось педагогическое наблюдение за студентами в процессе прохождения педагогической практики, на которую, соответственно программе обучения, студенты были направлены в середине и конце начального этапа

формирования педагогической установки. Студенты в ЭГ были более активны, чем в КГ, и уже с первых дней приступили к проведению занятий. Работа большинства студентов ЭГ была отмечена положительными оценками и характеристиками со стороны учителей, а также методистами по музыкальному образованию, педагогике и психологии (таблица 9).

Таблица 9 - Успеваемость студентов по результатам прохождения педагогической практики

Успеваемость	Середина начального этапа		Конец начального этапа	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
н/а	3,57%	11,11%	0%	16,67%
Удовл.	7,14%	11,11%	3,85%	10%
Хор.	33,14%	22,22%	7,69%	15,56%
Отл.	57,14%	47,22%	88,46%	55%

При анализе успеваемости учащихся по педагогической практике на начальном этапе было выявлено, что в ЭГ большее количество практикантов получили оценки «4» и «5» и отличались лучшей успеваемостью по сравнению с КГ.

На данном этапе поставленные задачи были выполнены. В результате студенты в ЭГ приобрели более прочные профессионально-педагогические знания, отличались быстрой ориентацией в педагогических ситуациях и умением решать профессиональные задачи на основе имеющихся знаний, проявляли интерес к педагогической профессии, были активны в процессе прохождения педагогической практики, отличались уверенностью в своих силах

и самостоятельностью. Итоги тестирования показывают, что у испытуемых повысился уровень развития компонентов мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач и готовность к саморазвитию, что является критерием успешности начального этапа формирования педагогической установки и условием перехода к следующему этапу.

Основной этап формирования профессионально-педагогической установки. На данном этапе студентам предлагались задания, отвечающие их возможностям и интересам, выполнение которых требовало принятия самостоятельных решений, анализа собственной деятельности (выявление причин успеха или неуспеха). Преподаватели использовали педагогические приемы, позволяющие повысить уверенность студента в своих силах. Особенно эффективным средством стали дискуссии. Умение обосновать собственные суждения в споре актуализируют установки, тем самым, закрепляя их.

Так как на предыдущем этапе были сформированы положительная мотивация выбора профессии и интерес к учебной и профессионально-педагогической деятельности, то данный этап был направлен на формирование умений оперировать имеющимися знаниями в жизненных ситуациях, что способствовало осознанию их практической значимости. Для этого студентам предлагались задания следующего характера: оценка конкретного явления на основе имеющихся знаний, доказательство истинности усвоенных знаний и подтверждение их практической целесообразности; опровержение неверных утверждений и представлений.

Основной этап формирования педагогической установки. Так как у учащихся выработалась привычка и интерес к учебной работе, сформировались мотивы профессиональной деятельности, то на данном этапе студентам необходимо предлагать задания, отвечающие их возможностям и интересам, выполнение которых требует от них принятия самостоятельных решений. При педагогическом руководстве этой деятельностью внимание должно обращаться на то, насколько осознан результат деятельности, в чем причины ее успеха или неуспеха, а педагогические меры направлялись на формирование у студентов

уверенности в своих силах. Для этого студентам предлагались задания следующего характера: оценка конкретного явления на основе имеющихся знаний, доказательство истинности усвоенных знаний и подтверждение их практической целесообразности; опровержение неверных утверждений и представлений. Развитие педагогической установки происходит тем эффективнее, чем лучше учащиеся справляются с заданиями и насколько осознано их выполнение.

Установка в начальной фазе обычно выявляется в форме диффузного недифференцированного состояния и, чтобы получить определенно дифференцированную форму, требуется прибегнуть к повторному воздействию ситуации. На той или иной ступени такого рода воздействия установка фиксируется.

Особым фактором, влияющим на формирование установки на педагогическую деятельность у студентов, является их умение обосновывать свои суждения в споре, например, по научным проблемам. Обучение приемам аргументации способствует выработке у них собственной точки зрения.

Основной этап направлен на установление субъективных ценностных связей при усвоении знаний и их закреплении в педагогической деятельности, что предполагает осуществление определенных умственных действий. Такими действиями в учебном процессе являются: оценка конкретной ситуации на основе имеющихся знаний; доказательство истинности усвоенных знаний и подтверждение их практической целесообразности; опровержение неверных представлений; выработка решений с сознательным использованием научных знаний как истинных и полезных.

Выработка установок происходит при любых видах деятельности: игре, учении, труде и др., но особую роль в развитии педагогической установки у будущих преподавателей музыкальных дисциплин играет их социально-коммуникативная деятельность.

Основная задача второго этапа – переоценка собственной педагогической деятельности. Ее осуществление возможно посредством приемов и методов,

направленных на развитие компонентов педагогической установки, таких как рефлексия и эмпатия.

В основном этапе эффективность процесса формирования педагогической установки будет определять использование следующих методов: создание ситуаций конформизма, неопределенных ситуаций, ориентирующих ситуаций, дискуссия, игровой и эвристический.

В процессе дискуссии создаются ситуации проявления конформизма, то есть изменение убеждения или поведения в ответ на реальное или воображаемое групповое давление в тех ситуациях, когда нет ни прямого требования, соглашаться с группой, ни каких-либо причин, которые могли бы оправдать эти изменения в поведении. В результате возникает когнитивный диссонанс, то есть ситуации, когда между убеждениями, установками или знаниями о своем поведении имеются противоречия. Возникает психологическое дискомфортное состояние, которое вызывает потребность у индивида избавиться или снизить его, изменив одну или несколько когниций.

Конформность обычно ограничивается изменением поведения, которое подразумевает согласие с групповой нормой в тех случаях, когда причиной соглашательства оказывается желание добиться социального принятия или сохранить его (нормативное влияние). Однако согласие с группой может отражать изменение убеждений наряду с изменением поведения, если субъект оглядывается на группу в поисках требуемой информации относительно конкретности выбора (информационное влияние).

Чтобы изменить поведение студента, то есть сориентировать его на педагогическую деятельность, требуется изменить его взгляды, мнения, создать новые установки или изменить актуальность существующих, или их разрушить. Если установки разрушены, деятельность распадается. Условие, которое этому способствует: фактор неопределенности – чем выше уровень субъективной неопределенности, тем выше тревожность, и тогда пропадает целенаправленность деятельности. Метод создания неопределенных и ориентирующих ситуаций позволяет вывести студента в состояние

«разрушенных установок», «потери себя», и если потом показать студенту путь выхода из этой неопределенности, он будет готов воспринять необходимую установку и реагировать требуемым образом.

На практических занятиях рекомендуется использовать деловые и ролевые игры, в которых может быть использован приоритет практики, а также осуществление субъектом поисковых действий (эвристический метод); выполнять тестовые и творческие задания индивидуально или группой.

Для повышения эффективности формирования педагогической установки могут быть использованы следующие средства и приемы педагогического воздействия: проигрывание ролей, анализ педагогических ситуаций, интерпретация различных точек зрения, позиций, поведения, апелляция к мнению большинства.

Наиболее эффективным средством формирования установок является проигрывание ролей. Ситуации, в которых исполнение роли сочетается с самоубеждением, способны оказывать глубокое влияние на людей, приводя к значительным изменениям. Этот метод заключается в том, что испытуемый должен активно принять роль другого человека (персонажа), например, преподавателя, ученика, родителя, с целью добиться адекватности в восприятии и оценке этого человека. Иногда достаточно лишь наблюдать за тем, как другой член группы играет роль, чтобы произошли изменения в восприятии и установках.

С помощью исполнения чужой роли можно добиться более терпимого отношения к противоположной точке зрения, поскольку в процессе проигрывания роли человеку приходится публично отстаивать точку зрения, с которой изначально он был не согласен. На самом деле при некоторых условиях ролевая игра, требующая от человека активного конструирования, переживания своей роли и импровизации, способна более эффективно изменять установки, чем пассивное восприятие убеждающих сообщений.

«Жизнь» воспитанника как способ его бытия, как культурно-историческая реальность дана воспитателю «переживанием». Переживание понимается не

чисто эмоционально, в нём содержится момент, названный «осознанностью». Это осознание, конечно, не лишено эмоциональности, интереса, страсти, которые играют огромную роль в достижении понимания. «Переживание» даёт материал для рефлексии. На основе опыта «переживанием» приобретённого в прошлой жизни воспитатель получает способность понимать другого (эмпатия), и только потому, что ему «знакомы» аналогичные переживания, он уже когда-то пережил нечто подобное.

На занятиях были проведены деловые игры. В зависимости от конкретных дидактических задач, при их внедрении в учебный процесс варьировались принципы организации и содержание игровых действий. Особенно эффективными на данном этапе стали деловые игры: «Самостоятельная работа студента», «Модель руководителя», «Портрет идеального учителя». В ходе проведения указанных деловых игр актуализировалась потребность в профессионально-педагогических знаниях; определялся их дефицит, осуществлялся самостоятельный поиск информации; формировалась культура профессионального общения; развивалось восприятие и уважение альтернативного мнения, происходило становление ценностных ориентаций.

Проводились также ролевые игры, связанные с будущей профессиональной деятельностью, что оказывало более эффективное влияние в тех случаях, когда было необходимо переубедить испытуемого или изменить негативную установку. В процессе учебных игр участники исполняли не только определенные роли и отстаивали свои позиции, но и принимали коллективные решения. Между студентами возникало своеобразное соревнование, что способствовало закреплению мотивации достижения успеха. В учебной игре участники развивали свои рефлексивные способности, представляя и анализируя возможные последствия при принятии неправильного решения. Учебные игры способствовали ослаблению внутреннего напряжения участников, более свободной и творческой реализации их интеллектуального потенциала.

Эффективно формируется педагогическая установка при анализе студентами педагогических ситуаций, в том числе, с позиции определённой роли (ученика, его родителей, журналиста, директора, учителя и т.д.).

При этом учащимся предлагались следующие задания:

1. Уяснить педагогический аспект описанной ситуации, т.е. какое влияние она оказывает на формирование личности ребёнка, его жизненного опыта, взглядов, позиций.
2. Вычленить педагогическую проблему: реально существующее или назревающее противоречие в формировании личности ребёнка, к которому ведёт описанная ситуация. Выяснить или предположить истоки этого конфликта.
3. Определить педагогическую цель (планируемые изменения, которые хотелось бы внести в опыт ребёнка, его взгляды, убеждения и т.д.).
4. Сформулировать пять – шесть вариантов решения конфликта, эффективного поведения педагога в этом случае.
5. Выбрать и обосновать оптимальный вариант педагогической деятельности в данной ситуации.
6. Определить критерии достижения и методы оценки планируемого результата.

Выполнение подобных работ способствовало пониманию сущности и особенностей педагогической деятельности, настраивало на реальное решение профессиональных проблем, обеспечивая необходимыми для этого знаниями и умениями, развивало рефлексию и эмпатию студентов.

Апелляция к мнению большинства как прием педагогического воздействия используется при создании неопределенной ситуации. Механизм данного приема основан на обращении внимания студента на мнение большинства известных ему личностей или представителей группы. В результате чего он соглашается с их мнением и принятая информация становится основой формируемой педагогической установки.

Интерпретация различных точек зрения, позиций, поведения – позволяет развивать рефлексивные способности учащихся. Анализируя мнения и поведения людей, пытаясь понять причины поведения и суть мысли, студент достигает более высокого уровня рефлексивных способностей (выход за пределы собственного сознания). Умение оценить и интерпретировать свои и чужие позиции, точку зрения, поведения является необходимым качеством педагога [84;101].

Выполнение подобных работ способствовало пониманию сущности и особенностей педагогической деятельности, настраивало на реальное решение профессиональных проблем, обеспечивая необходимыми для этого знаниями и умениями, развивало рефлексия и эмпатию студентов.

3.4 Результаты использования технологии формирования педагогической установки студентов

Результатом работы на основном этапе формирования педагогической установки стали изменения в показателях критериев установки (таблица 10).

Таблица 10 - Показатели компонентов педагогической установки на основном этапе (%)

Компоненты	Группа	Уровень развития			
		Низкий	Средний	Высокий	Оч. высокий/ повышенный
Мотивация достижения успеха	ЭГ	0	44,1	55,9*	-
	КГ	10,5	59,02	30,48	-
Мотивация	ЭГ	18,25	78,3	3,45	-

избегания неудач	КГ	33,33	52	14,76	-
Готовность к саморазвитию	ЭГ	0	28,6	71,4	-
	КГ	20	40,23	39,76	-
Рефлексия	ЭГ	0	17,24	62,07	20,69
	КГ	13,7	19,54	45	21,76
Эмпатия к детям	ЭГ	0	86,21	10,15	3,45
	КГ	37,47	55,45	7,14	0

Так, в ЭГ увеличилось количество студентов с высоким уровнем рефлексии и эмпатии к детям, а также количество испытуемых с оптимальными уровнями развития (для педагога) мотивации достижения успеха, готовности к саморазвитию и мотивации избегания неудач. Эти изменения свидетельствуют о взаимовлиянии компонентов педагогической установки, следствием чего стали различия КГ и ЭГ групп по общей успеваемости. В ЭГ 64% студентов закончили семестр на «4» и «5», а в КГ только 47,23%.

В конце этапа студенты были направлены на производственную практику в музыкальную школу № 1, ДОУ № 24, Областные дома культуры города Павлодара. В процессе прохождения практики студенты ЭГ отличались активностью, исполнительностью. Занятия, проводимые практикантами ЭГ, имели высокую моторную и общую плотность урока, эмоциональную насыщенность. Количество студентов, получивших отличную оценку за прохождение производственной практики, в ЭГ (50,88%) и КГ (43,33%) статистически значимо не различались, но достоверные различия наблюдались

в количестве студентов, имеющих задолжности по итогам прохождения практики (ЭГ – 21,05% и КГ – 36,67%).

Результатом данного этапа явились актуализация субъектной позиции студентов, положительное отношение к ценностям в профессиональной деятельности; овладение приемами исследовательской деятельности и новыми ЗУН в педагогической деятельности, способность к аргументации, повышение познавательной активности испытуемых. Кроме того, студенты овладели приемами рефлексии и способностью к эмпатии, повысилась готовность к саморазвитию и мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, что свидетельствует об успешности процесса формирования педагогической установки. На данном этапе она еще не является фиксированной, поэтому необходимо создать условия для ее закрепления.

Этап закрепления педагогической установки. Данный этап был направлен на закрепление педагогической установки и ее компонентов. Для того чтобы установка стала фиксированной, необходимо создать условия ее проявления в поведении, так как частая реализация установки в поведении, так же как и вербальное выражение установки, делает ее легкодоступной, то она начинает функционировать в режиме постоянно работающей когнитивной схемы.

В конце этапа студенты были направлены на педагогическую практику, что является необходимым условием закрепления педагогической установки и формирования профессионально – значимых компетенций. Студентов, оцененных на «отлично», в ЭГ оказалось на 20% больше, чем в КГ.

По итогам тестирования улучшились показатели развития компонентов педагогической установки (таблица), у студентов в ЭГ повысилась учебная мотивация, что отразилось на их общей успеваемости. 81,25 % учащихся в ЭГ окончили семестр на «4» и «5», а в КГ всего 51,84% студентов (таблица 11).

Таблица 11 - Показатели компонентов педагогической установки в конце эксперимента(%)

Компоненты	Группа	Уровень развития
------------	--------	------------------

		Низкий	Средний	Высокий	Оч. высокий/ повышенный
Мотивация достижения успеха	КГ	14,29	57,14	28,57*	-
	ЭГ	9,46	30,88	59,46	-
Мотивация избегания неудач	КГ	35	49,1	15,9	-
	ЭГ	21,43	78,57	0	-
Готовность к саморазвитию	КГ	21,56	53,85	24,59	-
	ЭГ	0	17,65	82,35	-
Рефлексия	КГ	13,88	14,83	38,28	33,01
	ЭГ	0	21,43	67,29	11,43
Эмпатия к детям	КГ	5,26	94,7	0	0
	ЭГ	7,14	71,43	14,29	7,14

Результатами данного этапа стали умение студентов ЭГ видеть и анализировать профессиональные проблемы, исследовать, самостоятельно искать и находить их решения; обобщать и делать выводы из результатов собственного научного поиска; обосновывать и отстаивать свою точку зрения; рефлексировать собственную деятельность и работу коллег, учеников; адекватно давать самооценку себе как личности и как профессионалу. У

студентов ЭГ закрепились педагогическая установка, что выражалось в устойчивости к стимулам, провоцирующим к «непедагогическому» поведению во время проведения занятий на практике, в сдержанности, в умениях и желании организовывать педагогический процесс, в способности к самоанализу и самостоятельности в профессиональной деятельности. Следствием этих позитивных изменений стало повышение положительной педагогической установки у будущих педагогов – музыкантов.

В процессе эксперимента мы учитывали условия и поэтапность формирования педагогической установки у будущего преподавателя музыкальных дисциплин. В результате поэтапного контроля была прослежена положительная динамика развития высокого уровня развития ПУ в ЭГ (рис.). К концу эксперимента количество студентов, имеющих высокий уровень ПУ, увеличилось почти в 2 раза. На всех этапах в ЭГ отсутствовали студенты с очень низкой педагогической установкой (рис. 4).

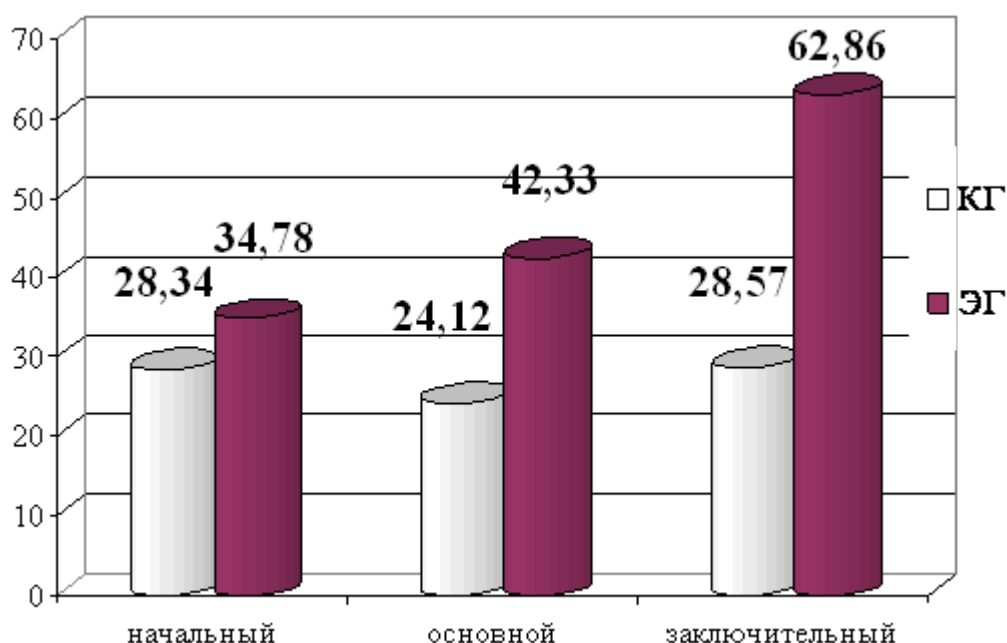


Рисунок 4 Уровень развития педагогической установки в процессе формирующего эксперимента

Сформированная педагогическая установка у студентов в ЭГ оказала влияние на развитие компонентов профессионально-педагогической направленности. По результатам тестирования было выявлено, что у выпускников в ЭГ профессионально-педагогическая направленность повысилась в 2 раза, в отличие от КГ.

Так же были увеличены показатели по развитию профессиональных компетенций бакалавров музыки.

Работа большинства студентов ЭГ была отмечена положительными оценками и характеристиками со стороны учителей, а также методистами по музыкальному образованию, педагогике и психологии (таблица 12).

Таблица 12 - Сравнительная характеристика результатов оценки педагогической практики

Успеваемость	Середина начального этапа		Конец начального этапа	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
н/а	3,57%	11,11%	0%	16,67%
Удовл.	7,14%	11,11%	3,85%	10%
Хор.	33,14%	22,22%	7,69%	15,56%
Отл.	57,14%	47,22%	88,46%	55%

В целом результаты проведенного эксперимента дают основание утверждать, что формирование педагогической установки в процессе профессиональной подготовки способствует повышению психолого – педагогической направленности личности. Эффективность процесса формирования педагогической установки личности обеспечивается

совокупностью применяемых форм и методов обучения, благоприятным психологическим климатом в коллективе, эмоциональным переживанием студентами своей деятельности. Анализ результатов формирующего эксперимента и систематического наблюдения за поведением учащихся доказал эффективность разработанной технологии. Так, достоверно больше студентов в экспериментальной группе (62,86%), достигших высокого уровня развития педагогической установки, по сравнению с контрольной группой (28,57%). Так же в процессе формирующего эксперимента повысилась профессионально-педагогическая направленность личности студентов. Это свидетельствует о том, что педагогическая установка является доминирующим мотивом профессионально-педагогической направленности личности педагога – музыканта и определяет ее сформированность.

На всех трех этапах формирования педагогической установки, развивались и профессиональные компетенции педагога – музыканта посредством авторских методик.

Музыкально – слуховая компетентность.

1. Методика: П.Н. Бережанский «Абсолютный музыкальный слух».
2. «Методика преподавания сольфеджио и элементарной теории музыки» Л. М. Масленкова.

Музыкально – грамматическая компетентность.

1. Хоровое исполнение методика Виктора Емельянова «Развитие голоса, координация и тренинг».
2. Методика обучения игры на фортепиано Трофимов «Методы обучения игры на фортепиано».

Активизация процесса обучения может осуществляться на основе различных эффективных приемов, а также инновационных подходов к подготовке специалиста-профессионала.

В целях повышения качества подготовки специалиста в процессе учебы внедряются различные формы и методы обучения, средства активизации познавательной и практической деятельности. Вводятся следующие

нетрадиционные творческие задания, раскрепощающие студента и вырабатывающие самостоятельность мышления:

- гармонизация детских и русских народных песен в трехстрочной записи в виде мелодии с аккомпанементом;
- сочинение мелодий и пьес в разных жанрах и формах бытовой музыки в курсе гармонии и элементарной теории музыки;
- подбор аккомпанеента с фактурно-фигурационной обработкой аккордов к песенной мелодии в курсе сольфеджио;
- гармонизация мелодий на фортепиано и в нотной записи по указанной эстрадной цифровке (современному буквенно-цифровому обозначению аккордов);
- пение гармонических последовательностей в курсе сольфеджио с использованием тембро-жанрового варьирования (имитация инструментов симфонического оркестра вокально-хоровыми средствами) с последующей импровизацией мелодии на заданную гармоническую схему с разной жанровой основой.

В промежуточной аттестации (проверочные и контрольные работы, срезы, зачеты, экзамены) наряду с традиционными внедряются новые виды контроля. Одним из видов контрольной проверки является гармонизация русской народной песни в трехстрочной записи в виде мелодии с аккомпанементом, с фактурно-фигурационной обработкой аккордов, с указанием двух видов цифровки: классической и эстрадной. Задания имеют разные уровни сложности.

Запись на трех строчках позволяет студенту избежать многих неудобных видов голосоведения (например, скачков), которые обычно вводятся в заданиях хоральной фактуры. В условиях трехстрочной записи студенты могут добиться большей свободы в выборе гармонических и других музыкально-выразительных средств. Важным моментом является выработка навыков фактурного изложения гармонии, основанной чаще всего на использовании

различных типов фигураций: гармонической, ритмической, мелодической, смешанной.

Развитие навыков фактурного изложения гармонии продолжается в цикле других творческих работ, в частности сочинения музыки.

При сочинении мелодий к заданной гармонической схеме предлагаются различные модели метроритма разных жанров бытовой музыки: марша, вальса, польки, мазурки, тарантеллы, болеро. Первоначально студенты проигрывают гармоническую последовательность в хоральной, а затем в свободной фактуре, осваивая тем самым основной метроритмический рисунок бытовых танцев и марша. Им предоставляется полная свобода в выборе жанра и формы (периода, простой двух- и трехчастной), других выразительных средств. Подобные виды работ способствуют овладению формообразующими средствами гармонии, формируют осознание выразительной стороны музыки. Эффективным средством активизации профессиональной подготовки студентов, их личностно-творческого развития являются предметные декады, на которых, помимо различных видов деятельности студентов и преподавателей, представляются открытые уроки.

Цель одного из открытых занятий – концерта-урока по гармонии на тему «Отклонение и модуляция в тональности первой степени родства», проведенного автором, – показать практическую значимость предмета, доказать выступлениями студентов, что гармония не сугубо академическая дисциплина, но и творческая. Поэтому урок представлял собой концерт, на котором студенты сыграли свои сочинения. В качестве жанровой основы были взяты ритмы марша и различных бытовых танцев с их исполнением на синтезаторе или фортепиано, баяне, гитаре. Некоторые из них можно использовать на занятиях педпрактики в детских садах и начальных классах общеобразовательной школы. Тем самым студенты осваивают не только гармонические схемы, но и на их основе музыкальные формы: период, расширенный период, простая трехчастная репризная форма с точным или варьированным повторением первой части. Таким образом, развитие художественно-творческого мышления

студентов основано на интеграции различных предметов: гармонии и анализа музыкальных произведений, гармонии и аккомпанемента, гармонии и фортепиано, гармонии и педпрактики.

Творческий поиск идет и на уроках сольфеджио. Здесь проводятся такие формы работ, как сочинение второго голоса к диктанту; подбор аккомпанемента к примеру (номеру) по сольфеджированию; досочинение второго предложения к диктанту; интонирование гармонической последовательности в определенном метроритме, сочинение мелодии к данной гармонической основе. Среди нетрадиционных форм работ в курсе сольфеджио (в их числе – тембро-жанровое варьирование, основанное на имитации вокально-хоровыми средствами инструментов симфонического оркестра с последующей сольной импровизацией на подобный хоровой аккомпанемент) – гармоническое сольфеджио, в основе которого лежит художественный материал, например какая-либо песня или романс русского композитора. При работе над ними анализируется гармонический план произведения; фортепианная фактура перекладывается в хоральную, аккордовую; полученная гармоническая основа, выполняющая роль хорового аккомпанемента, исполняется многоголосным ансамблем (с солистом); затем подключаются другие студенты в роли концертмейстера и дирижера. Результативность освоения любого учебного материала в большой степени зависит от способа, качества его преподнесения. Большую роль здесь играют современные технические средства обучения (ТСО).

Использование ТСО повышает практическую значимость музыкально-теоретических дисциплин, формирует у студентов навыки самостоятельной работы, стимулирует их творческую инициативу, необходимую в детских образовательных учреждениях.

При анализе результатов экспериментального исследования было привлечено много методов диагностики, в том числе о повышении ценности творчества свидетельствуют результаты метода контент-анализа «Что для вас

творчество?», где студенты музыкально-педагогического факультета определили, что для них творчество:

1. «Творчество — способность свободно мыслить. Это образ жизни».
2. «Творчество — это возможность реализовать себя в работе, в жизни. Я творю, значит, я существую».
3. «Творчество — это способ создавать прекрасное на протяжении всей жизни».
4. «Творчество — это образ жизни».
5. «Творчество — главная сфера в моей жизни, без которой мне будет не интересно жить»
6. «Творчество — воздух и пища! Я творю, значит я живу!»
7. «Творчество — процесс, процесс поиска возможностей и душевных переживаний через искусство, через любимое дело...».

Приведенные высказывания студентов демонстрируют не только ценность творчества как профессионально значимого понятия, но и тот личностный смысл, которым они наполняют это слово.

Таким образом, психолого-педагогическая подготовка будущего музыканта — это целенаправленный процесс движения от целей профессионального образования — художественно-эстетических целей обучения и воспитания на основе музыкального материала к результату творческого развития творческой личности, активно воспринимающей прекрасное как в музыке, так и в действительности, умеющей переносить умение творить на все виды деятельности и способной научить этому других.

Подводя итоги хочется отметить, что подготовка будущих преподавателей музыкальных дисциплин в условиях вузовского обучения зависит не только от глубокой и всесторонней подготовки, выбора наиболее рациональных форм и методов обучения, но и от личных качеств студентов, характеризующих их профессиональную направленность и готовность к самостоятельному выполнению тех функций, которые включают в себя главное содержание его педагогической деятельности. Поэтому необходимо учитывать, что личность

студента индивидуально неповторима, а это требует для ее развития использования специфических методов и приемов, среди которых главную роль играют самообразование и самовоспитание. Основным условием формирования профессионально-значимых качеств личности будущего педагога – музыканта является самостоятельная работа студента; а основным фактором, определяющим и мотивирующим его развитие, является педагогическая установка, которая преломляется через личностно-индивидуальные качества. Педагогическая установка определяет готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности и выступает базой и критерием формирования профессионально-профессиональной компетентности личности студента.

Проведенное исследование представляет попытку разработки системы подготовки будущих педагогов – музыкантов с развитой педагогической установкой, которая обеспечивает становление профессионально – значимых качеств личности студента.

Педагогическая установка личности будущего преподавателя музыкальных дисциплин представляет собой системное образование, в структуру которой входит совокупность следующих компонентов: рефлексия, эмпатия к детям, готовность к саморазвитию, мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач. Данные компоненты отражают специфику профессии учителя их формирование возможно осуществлять в процессе учебной деятельности в вузе, а также они определяют профессионально-педагогическую направленность личности педагога.

Формирование педагогической установки – это управляемый процесс, который можно представить в виде модели, содержащей в себе структурно-содержательный, организационный, технологический блоки. Ориентация на разработанную теоретическую модель позволит в полной мере обеспечить возможность формирования педагогической установки у студента и создать предпосылки для последующего его развития и роста.

Процесс формирования педагогической установки включает последовательные этапы (начальный, основной, заключительный), построение

и организация которых основаны на учете стадий формирования педагогической установки. Задачи каждого этапа представляют собой пошаговую реализацию поставленной цели – формирование педагогической установки.

Учителю музыки как руководителю музыкальной жизни школы приходится быть организатором, педагогом - музыкантом, психологом. Выполнение этих функций требует разносторонней подготовки, в основе которой лежит широкое профессиональное образование, включающее комплексное рассмотрение учебного, творческого и воспитательного процессов, их организацию в неразрывном единстве. Успешность творческого и воспитательного процессов зависит от уровня общей подготовки учителя музыки, а также от умения преломлять методические знания в своей музыкально-педагогической работе. Творческий облик будущего педагога-музыканта в значительной степени формируется на занятиях музыкально-теоретических дисциплин. В процессе обучения систематизируются музыкально-теоретические знания, приобретаются необходимые умения и навыки, развивается самостоятельность музыкального мышления, осваиваются механизмы исследовательской деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проводимое нами исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1) компетентностный подход есть ориентация на заранее заданные специальные требования, нормы к образовательной подготовке, представляющих собой совокупность взаимосвязанных компетенций, выражающихся в знаниях, умениях и навыках, опыте деятельности и отношений, необходимых для осуществления личностно и социально значимой результативной деятельности;

2) компетенция как обобщенные характеристики имеют статистические показатели и динамические, способные к проявлению в векторе их увеличения. Персонифицированные компетенции определяют уровень профессионализма педагогической деятельности, т.е. компетентность. Ключевые компетенции педагога – музыканта проявляются в наличии организационно – управленческой, коммуникативно – вербальной, коммуникативно – невербальной и психолого – педагогической компетенции;

3) методика диагностики педагогической направленности дает возможность определить критерии, показатели сформированности данной компетенции и охарактеризовать ступени развития искомого качества;

4) пути формирования педагогической установки с позиции компетентностного подхода включают:

А) разработку модульной технологии обучения, направленную на развитие педагогической установки и профессионально – значимых умений студентов;

Б) разработку методики формирования будущих педагогов – музыкантов с развитой педагогической установкой;

В) проведение экспериментального обучения студентов по созданной технологии;

5) реализация выявленных путей формирования педагогической установки с позиции компетентного подхода позволила сформулировать выявленные компетенции:

А) гностическая, показателями которой является: адекватная самооценка, осознание своих профессиональных возможностей в организации коммуникативного пространства, особенности педагогического общения, которые возросли в среднем на 28,08%;

Б) коммуникативно – вербальная, показателем которой является владение навыками визуального контакта, умение находить в короткие сроки правильное решение различных педагогических задач, которые увеличились в среднем на 15,8%;

В) психологическая, характеризующаяся наличием навыков перцепции, эмпатии и суггестивности, воздействия на группу, умением распознавать невербальные сигналы учащихся, рефлексией, в среднем по всем компонентам возросли на 21,5%.

Г) организационно – управленческая, которая характеризуется знанием основ педагогики, знанием теории управления группой, этапов формирования коллектива, умением распознавать лидеров, организацией сотрудничества, повысился на 12,3%

На основании выводов сформулированы рекомендации:

1) максимально использовать изучаемые психолого – педагогические дисциплины («Введение в специальность», «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания спецдисциплины») для развития педагогических компетенций посредством введения дополнений к имеющимся программам;

2) целенаправленно формировать выявленные компетенции (гностическая коммуникативно – вербальная психологическая организационно – управленческая) посредством включения тренинговых занятий, применения игровых методов в процессе подготовки педагогов – музыкантов;

3) проводить диагностику (мониторинг) педагогической установки с целью определения педагогически – грамотной организации взаимодействия с

субъектами педагогического процесса, выявления готовности будущего учителя к продуктивной педагогической деятельности;

4) в целях повышения качества подготовки бакалавра музыки в процессе учебы внедрять различные формы и методы обучения, средства активизации познавательной и практической деятельности; вводить следующие нетрадиционные творческие задания, раскрепощающие студента и вырабатывающие самостоятельность мышления:

- гармонизация детских и русских народных песен в трехстрочной записи в виде мелодии с аккомпанементом;

- сочинение мелодий и пьес в разных жанрах и формах бытовой музыки в курсе гармонии и элементарной теории музыки (ЭТМ);

- подбор аккомпанеента с фактурно-фигурационной обработкой аккордов к песенной мелодии в курсе сольфеджио;

- гармонизация мелодий на фортепиано и в нотной записи по указанной эстрадной цифровке (современному буквенно-цифровому обозначению аккордов);

- пение гармонических последовательностей в курсе сольфеджио с использованием тембро-жанрового варьирования (имитация инструментов симфонического оркестра вокально-хоровыми средствами) с последующей импровизацией мелодии на заданную гармоническую схему с разной жанровой основой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы.
2. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура студентов педагогического вуза Москва: ВИНТИ, 2006. – 222 с.
3. Аубакир Д.А. (в соавторстве с Кенжебековым Б.Т.) «Концепция устойчивого развития как инновационная образовательная парадигма в условиях глобализации»// Труды научной конференции «Образование и его участие в решении глобальных проблем XXI века». - Астана, ЕНУ. - 2004. С.80-82.
4. Батракова С.И. «Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся». Ярославль, Звезда. - 1982. 235 с.
5. Ш.Т.Таубаева, С.Н.Лактионова «Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования». - Алматы, Научно-издательский центр «Гылым», - 2005. - 296 с.
6. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов.// Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
7. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога. – Новокузнецк: 2005. – 204 с.
8. «Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года» 29.12.2003 // Наука и техника.
9. Гришанова Н.А. «Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования» // Квалиметрия в образовании: методология и практика: материалы X Симпозиума. Кн.6. – М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, - 2002.
10. Хуторской А.В. «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования» // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов.— М.: ИОСО РАО, - 2002. – С. 135-157.

11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения // – М., 1981. – 186 с.
12. Сахарчук, Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в контексте модернизации образования // Изд-во ВГПУ. – 2003. - № 1. – С. 37-38.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности //. - М.: Аспект-Пресса, - 1995. – 271 с.
14. Новикова Л.И. Компетенции и компетентность – одно и тоже? – М.: Педагогическое общество России, - 2000. – 320 с.
15. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. - №2.
16. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3-12.
17. <http://emissia.org/offline/2009/1339.htm>.
18. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов // – М.: ЮНИТИ-ДАНА, - 2002. – 221 с.
19. Маркова А.К. Психология профессионализма // – М., 1996. – 158 с.
20. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: учеб. метод. литература для вузов // – М.: Флинта, 1998. – 20 с.
21. Деркач А. Акмеология: учеб. пособие // А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, - 2003. – 256 с.
22. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии // – Шуль.: Изд-во ШПИ, - 1995. – 23 с.
23. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения // – М.: Высш. шк., - 1990. – 118 с.
24. Сахарчук Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в контексте модернизации образования // Изд-во ВГПУ. – 2003. - № 1. – С. 37-38.
25. Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. - 2005. - 290 с.
26. http://referat.cis2000.ru/books/book6/ch1_8.shtml
27. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-25.htm>

28. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования //- Режим доступа: - http://referat.cis2000.ru/books/book6/ch1_8.shtml
29. Введенский В.Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / Введенский В.Н. // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2003 .- № 4 .- С.41-44.
30. Компетентный подход в трактовке педагогических теорий.// Вестник ПГУ. Серия педагогическая.- 2008. № 2.- С.93 – 99.
31. Ефремова Н.Ф. //Университетская книга. Логос. - 2005. 368 с
32. Хуторской А.В. Методика личностно – ориентированного обучения. Как обучать всех по – разному?: Пособие для учителя. – М.: Владос, 2005. – 222 с.
33. Болотов В.А, Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - №3.
34. А.Г.Бермус. Методология модернизации образования: опыт осмысления. // Интеллектуальная Россия. – 2008. - №1.
35. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. - М.: Народное образование. 1996. - 160 с.
36. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности// – М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, - 2002. – 96 с.
37. Давыдов Л.Д. Компетентностный подход в системе профессионального образования. Учебно – методическое пособие. – М.: Издательский отдел ИПРСПО, - 2005. – 63 с.
38. Олекс О.А. Качество образования: современные требования к персоналу высшей школы. Высшее образование сегодня.-2008 .- № 4 .- С.6-13.
39. Кораблева Г.Б. Отечественная социология образования во времени и пространстве: размышления о социологии образования.// Наука и жизнь. – 2006. - №7.

40. Кораблева Г.Б. Об институциональном подходе к исследованию связи профессии и образованию // Социс. 2000. №6.
41. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы//Высшее образование сегодня. - № 2. - 2004.
42. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках//. — М., - 1994. — 220 с.
43. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Специальность 050106 Музыкальное образование. — Астана, 2006. — 47 с.
44. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. — Астана, 2008. — 15 с.
45. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. — М.: РАГС, - 1993. — 23 с.
46. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста музыканта: структура, содержание, методы развития. — М.: Эйдос, 2008. — 210 с.
47. Дюсенбина Г.К. Некоторые особенности обучения традиционных музыкантов в условия информатизация образования. — Алматы, 2002. — 154 с.
48. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие // — СПб.: Питер, 2004. — 316 с.
49. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки // — М.: Просвещение, 2001. — 160 с.
50. Мукамбаева М.М. Формирование духовной культуры учителя в профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. -М., - 1992. - 162 с.
51. Профессиональное мастерство: становление, формирование и развитие: Межвузовский сборник научных трудов // Под ред. В.П.Горшенина, И.В.Резанович. — Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2007. - 552 с.
52. Гаркуша К.Г. Инновационно-дидактическое обеспечение подготовки учителя музыки. — Караганда, - 2004. 151 с.

53. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М., - 2002. - 244с.
54. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., - 1989. – 189 с.
55. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учеб. Пособие. – М., - 2000. – 315с.
56. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М.: Народное образование, - 2001. – 201 с.
57. Горчакова – Сибирская М.П. Инновации в профессиональном образовании: педагогические технологии: Учеб. Пособие. – М., 2001. – 333 с.
58. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество преподавателя. — М., - 2000. 126 с.
59. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. — СПб. - 1999. – 412 с.
60. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., - 1994. – 120 с.
61. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. — Рига, - 1995. – 305 с.
62. Ивлева И.А., Панасюк В.П., Чернышева Е.К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. – СПб., 2001. – 258 с.
63. <http://www.psylist.net/pedagogika/inovacii.htm>/ Педагогические технологии и инновации.
64. <http://www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps13.html>/ Развивающие педагогические технологии.
65. http://oio.tpu.ru/publ_2004/article2004_5.html/ Педагогические технологии и технология учебного процесса. Логический анализ понятий.
66. http://coop.chuvashia.ru/kartuzov/site/4_3/2.htm/ Структура педагогических технологий.

67. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
68. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения// М.И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 368 с.
69. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов// В.А. Бодров. – М., 2001. – 511 с.
70. Анастаси А. Психологическое тестирование// А. Анастаси С. Урбина. - 7-е международное издание. - СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
71. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов// А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М., 1986. – 258 с.
72. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: учеб. пособие// под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Высш. шк., 1995. – 207 с.
73. Панкратов В.Н. Искусство управлять собой: практическое руководство// - М., 2001. - С. 62-73.
74. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе// под ред. А. Коссаковского, Х. Кюна, И. Лошпшера, Г. Розенфельда. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
75. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей // под ред. М.Р.Гинзбурга. – М.; Воронеж, - 1997. - 80 с.
76. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М., - 2001. – 511 с.
77. Рева Г.В. Формирование положительной установки на будущую профессию// Г.В. Рева, С.Н. Бегидова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. - Ростов, - 2000. - С. 27-29.
78. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., - 1979. - С. 328-401.
79. Квин В. Прикладная психология. – СПб: Питер, - 2000. – 560 с.
80. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.

81. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М.: Дашков и К: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.
82. Панкратов В.Н. Искусство управлять собой: практ. руководство // - М., - 2001. - С. 62-73.
83. Практическая психология: учебник / под ред. М.К. Тутушкиной. – М., - 1997. – 336 с.
84. Матюшкин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, - 1994. – 96 с.
85. Сидоров С.В. Рефлексивное посещение урока как средство развития методической компетентности начинающего учителя.// Интернет-журнал «Эйдос». - 2010. - 23 апреля.
85. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
86. Король А.Д. Повышение квалификации учителя в сетевой структуре учебного взаимодействия // Педагогика. – 2009. – №4.
87. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.
88. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим.// Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
89. Пузыревский В.Ю. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18.htm>.
90. Озеркова И.А. Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 22 февраля. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm>.
91. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

92. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19-27.

93. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, № 10. – 2005. – С. 27-33.

94. Пиявский С.А. Научно-ориентированное обучение // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>

95. Конюшенко С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования. - Калининград: Изд-во КГУ, - 2004. - 248 с.

96. Циттель С.А. Рефлексия как средство профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, <http://masu.ru/masu/science/sbornik/32.htm>.

97. Гусинский Э.Н. Этапы обретения компетентности // Развитие и оценка компетентности: тез. докл. конф. Под ред. В.И.Белопольского и И.Н.Трофимовой. - М.: Институт психологии РАН, - 1996. - С.29-31.

98. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.

99. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.

100. Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты. Сборник материалов международной научно - методической конференции // под ред. А. А. Баранова и Г. С. Трофимовой. Ижевск, 2004. -268с.

101. Миллер Д.А. Умственная самостоятельность студентов как критерий успешности новых образовательных технологий реализуемых в процессе

обучения // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. -
<http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-08.htm>.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005-2010 годы.
2. Аухадеева Л.А. Коммуникативная культура студентов педагогического вуза Москва: ВИНТИ, 2006. – 222 с.
3. Аубакир Д.А. (в соавторстве с Кенжебековым Б.Т.) «Концепция устойчивого развития как инновационная образовательная парадигма в условиях глобализации»// Труды научной конференции «Образование и его участие в решении глобальных проблем XXI века». - Астана, ЕНУ. - 2004. С.80-82.
4. Батракова С.И. «Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся». Ярославль, Звезда. - 1982. 235 с.
5. Ш.Т.Таубаева, С.Н.Лактионова «Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования». - Алматы, Научно-издательский центр «Гылым», - 2005. - 296 с.
6. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов.// Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
7. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога. – Новокузнецк: 2005. – 204 с.
8. «Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года» 29.12.2003 // Наука и техника.
9. Гришанова Н.А. «Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования» // Квалиметрия в образовании: методология и практика: материалы X Симпозиума. Кн.6. – М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, - 2002.
10. Хуторской А.В. «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования» // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов.— М.: ИОСО РАО, - 2002. – С. 135-157.

11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения // – М., 1981. – 186 с.
12. Сахарчук, Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в контексте модернизации образования // Изд-во ВГПУ. – 2003. - № 1. – С. 37-38.
13. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности //. - М.: Аспект-Пресса, - 1995. – 271 с.
14. Новикова Л.И. Компетенции и компетентность – одно и тоже? – М.: Педагогическое общество России, - 2000. – 320 с.
15. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. - №2.
16. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3-12.
17. <http://emissia.org/offline/2009/1339.htm>.
18. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов // – М.: ЮНИТИ-ДАНА, - 2002. – 221 с.
19. Маркова А.К. Психология профессионализма // – М., 1996. – 158 с.
20. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: учеб. метод. литература для вузов // – М.: Флинта, 1998. – 20 с.
21. Деркач А. Акмеология: учеб. пособие // А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, - 2003. – 256 с.
22. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии // – Шул.: Изд-во ШПИ, - 1995. – 23 с.
23. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения // – М.: Высш. шк., - 1990. – 118 с.
24. Сахарчук Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в контексте модернизации образования // Изд-во ВГПУ. – 2003. - № 1. – С. 37-38.
25. Тряпицына А.П. Современная школа: опыт модернизации: Книга для учителя СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. - 2005. - 290 с.

26. http://referat.cis2000.ru/books/book6/ch1_8.shtml

27. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-25.htm>

28. Бондарева Е.В. Направленность на формирование профессиональной компетентности как путь совершенствования экономического образования //- Режим доступа: - http://referat.cis2000.ru/books/book6/ch1_8.shtml

29. Введенский В.Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / Введенский В.Н. // Стандарты и мониторинг в образовании.- 2003 .- № 4 .- С.41-44.

30. Компетентный подход в трактовке педагогических теорий.// Вестник ПГУ. Серия педагогическая.- 2008. № 2.- С.93 – 99.

31. Ефремова Н.Ф. //Университетская книга. Логос. - 2005. 368 с

32. Хуторской А.В. Методика личностно – ориентированного обучения. Как обучать всех по – разному?: Пособие для учителя. – М.: Владос, 2005. – 222 с.

33. Болотов В.А, Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - №3.

34. А.Г.Бермус. Методология модернизации образования: опыт осмысления. // Интеллектуальная Россия. – 2008. - №1.

35. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. - М.: Народное образование. 1996. - 160 с.

36. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности// – М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, - 2002. – 96 с.

37. Давыдов Л.Д. Компетентностный подход в системе профессионального образования. Учебно – методическое пособие. – М.: Издательский отдел ИПРСПО, - 2005. – 63 с.

38. Олекс О.А. Качество образования: современные требования к персоналу высшей школы. Высшее образование сегодня.-2008 .- № 4 .- С.6-13.
39. Кораблева Г.Б. Отечественная социология образования во времени и пространстве: размышления о социологии образования.// Наука и жизнь. – 2006. - №7.
40. Кораблева Г.Б. Об институциональном подходе к исследованию связи профессии и образованию // Социс. 2000. №6.
41. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы//Высшее образование сегодня. - № 2. - 2004.
42. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках//. — М., - 1994. – 220 с.
43. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Специальность 050106 Музыкальное образование. – Астана, 2006. – 47 с.
44. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. – Астана, 2008. – 15 с.
45. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: РАГС, - 1993. – 23 с.
46. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста музыканта: структура, содержание, методы развития. – М.: Эйдос, 2008. – 210 с.
47. Дюсенбина Г.К. Некоторые особенности обучения традиционных музыкантов в условия информатизация образования. – Алматы, 2002. – 154 с.
48. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие // – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
49. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки // – М.: Просвещение, 2001. – 160 с.

50. Мукамбаева М.М. Формирование духовной культуры учителя в профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. -М., - 1992. - 162 с.
51. Профессиональное мастерство: становление, формирование и развитие: Межвузовский сборник научных трудов // Под ред. В.П.Горшенина, И.В.Резанович. — Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2007. - 552 с.
52. Гаркуша К.Г. Инновационно-дидактическое обеспечение подготовки учителя музыки. – Караганда, - 2004. 151 с.
53. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М., - 2002. - 244с.
54. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., - 1989. – 189 с.
55. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: Учеб. Пособие. – М., - 2000. – 315с.
56. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М.: Народное образование, - 2001. – 201 с.
57. Горчакова – Сибирская М.П. Инновации в профессиональном образовании: педагогические технологии: Учеб. Пособие. – М., 2001. – 333 с.
58. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество преподавателя. — М., - 2000. 126 с.
59. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. — СПб. - 1999. – 412 с.
60. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., - 1994. – 120 с.
61. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. — Рига, - 1995. – 305 с.
62. Ивлева И.А., Панасюк В.П., Чернышева Е.К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. – СПб., 2001. – 258 с.
63. <http://www.psylist.net/pedagogika/inovacii.htm/> Педагогические технологии и инновации.

64. <http://www.ido.edu.ru/ffec/psych/ps13.html>/ Развивающие педагогические технологии.
65. http://oio.tpu.ru/publ_2004/article2004_5.html/ Педагогические технологии и технология учебного процесса. Логический анализ понятий.
66. http://coop.chuvashia.ru/kartuzov/site/4_3/2.htm/ Структура педагогических технологий.
67. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
68. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения// М.И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. - 368 с.
69. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов// В.А. Бодров. – М., 2001. – 511 с.
70. Анастаси А. Психологическое тестирование// А. Анастаси С. Урбина. - 7-е международное издание. - СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
71. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов// А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М., 1986. – 258 с.
72. Неверкович С.Д. Игровые методы подготовки кадров: учеб. пособие// под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Высш. шк., 1995. – 207 с.
73. Панкратов В.Н. Искусство управлять собой: практическое руководство// - М., 2001. - С. 62-73.
74. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе// под ред. А. Коссаковского, Х. Кюна, И. Лошпшера, Г. Розенфельда. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
75. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей // под ред. М.Р.Гинзбурга. – М.; Воронеж, - 1997. - 80 с.
76. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М., - 2001. – 511 с.

77. Рева Г.В. Формирование положительной установки на будущую профессию// Г.В. Рева, С.Н. Бегидова // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. - Ростов, - 2000. - С. 27-29.
78. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., - 1979. - С. 328-401.
79. Квин В. Прикладная психология. – СПб: Питер, - 2000. – 560 с.
80. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 1999. – 242 с.
81. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М.: Дашков и К: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.
82. Панкратов В.Н. Искусство управлять собой: практ. руководство // - М., - 2001. - С. 62-73.
83. Практическая психология: учебник / под ред. М.К. Тутушкиной. – М., - 1997. – 336 с.
84. Матюшкин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, - 1994. – 96 с.
85. Сидоров С.В. Рефлексивное посещение урока как средство развития методической компетентности начинающего учителя.// Интернет-журнал «Эйдос». - 2010. - 23 апреля.
85. Король А.Д. Диалог в образовании: эвристический аспект. Научное издание – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Издательский центр «Юнона», 2009. – 260 с.
86. Король А.Д. Повышение квалификации учителя в сетевой структуре учебного взаимодействия // Педагогика. – 2009. – №4.
87. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.
88. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим.// Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

89. Пузыревский В.Ю. Ценностно-смысловое содержание ключевых компетенций. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 30 сентября.
<http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-18.htm>.
90. Озеркова И.А. Целеполагание как ключевая компетенция образовательного процесса. // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 22 февраля. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-10.htm>.
91. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». - 2007. - 15 января. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
92. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – № 4. – 2005. – С. 19-27.
93. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, № 10. – 2005. – С. 27-33.
94. Пиявский С.А. Научно-ориентированное обучение // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа - 10 сентября 2002 г.). - <http://www.eidos.ru/conf/>
95. Конюшенко С.М. Формирование информационной культуры педагога в системе непрерывного профессионального образования. - Калининград: Изд-во КГУ, - 2004. - 248 с.
96. Циттель С.А. Рефлексия как средство профессионально-педагогической подготовки будущих учителей,
<http://masu.ru/masu/science/sbornik/32.htm>.
97. Гусинский Э.Н. Этапы обретения компетентности // Развитие и оценка компетентности: тез. докл. конф. Под ред. В.И.Белопольского и И.Н.Трофимовой. - М.: Институт психологии РАН, - 1996. - С.29-31.
98. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.

99. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-09.htm>.

100. Самостоятельная работа студентов: теоретические и прикладные аспекты. Сборник материалов международной научно - методической конференции // под ред. А. А. Баранова и Г. С. Трофимовой. Ижевск, 2004. -268с.

101. Миллер Д.А. Умственная самостоятельность студентов как критерий успешности новых образовательных технологий реализуемых в процессе обучения // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-08.htm>.

