

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2020, №4, Том 8 / 2020, No 4, Vol 8 <https://mir-nauki.com/issue-4-2020.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN420.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Дубровский В.В. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе задачного и интегративного подходов // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN420.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Dubrovsky V.V. (2020). Formation of professional competence of future music teachers based on task-based and integrative approaches. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(8). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN420.pdf> (in Russian)

УДК 378

ГРНТИ 14.35.07

Дубровский Владимир Викторович¹

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», Елец, Россия

Доцент кафедры «Музыкального образования»

Доцент

E-mail: dubrvl@rambler.ru

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе задачного и интегративного подходов

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе задачного и интегративного подходов к организации образовательного процесса в вузе. Цель исследования связана с разработкой и апробацией интегративной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки в условиях изменения требований к его профессиональной деятельности. Научная новизна исследования заключается в декомпозиции профессиональной компетентности будущего учителя музыки посредством выделения ключевых профессиональных задач, среди которых выделяются:

- задачи педагогической диагностики уровня сформированности музыкальных способностей и интересов, а также образовательных результатов учащихся, в том числе и с особыми образовательными потребностями;
- задачи планирования образовательной деятельности учащихся в урочной, внеурочной деятельности, а также в дополнительном образовании детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями;
- задачи осуществления образовательной деятельности учащихся в урочной, внеурочной деятельности, а также в дополнительном образовании детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями;
- задачи планирования и организации образовательной деятельности обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий;

¹ <https://vk.com/vladimir1604>

- задачи осуществления эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений;
- задачи самоуправления профессиональным ростом и развитием.

Также научной новизной обладает представленная в статье интегративная модель и программа формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки. Особенностями модели выступает интеграция как объединение и установление большого количества взаимосвязей внутри образовательной системы и между различными системами:

- содержание образования как единство музыкальной и психолого-педагогической подготовки студентов на уровне учебных дисциплин, курсовых и дипломных проектов, научно-исследовательской работы студентов, воспитательной работы;
- специальные и общепедагогические формы, методы и технологии обучения;
- теоретическая и практическая подготовка как единство освоения учебных дисциплин и педагогической практики;
- согласованные действия профессорско-преподавательского состава с привлечением профессионалов-практиков из сферы общего образования для разработки и реализации актуального содержания, освоение которого осуществляется посредством последовательного поэтапного решения студентами профессиональных задач.

Разработанная модель и программа прошли апробацию, показали эффективность и в настоящее время используются в практической работе со студентами – будущими учителями музыки.

Ключевые слова: высшее образование; профессиональная компетентность; будущий учитель музыки; интегративный подход; задачный подход; модель формирования профессиональной компетентности; программу формирования профессиональной компетентности

Введение

Актуальность исследования обусловлена поиском оптимальной модели профессиональной подготовки будущих учителей, отвечающей современным требованиям к педагогическим кадрам сферы общего образования. Данный вопрос имеет достаточно широкую перспективу (применительно к будущим учителям всех предметных областей), а также приобретает особую актуальность в области профессиональной подготовки будущих учителей конкретной предметной области. В широком смысле эта проблема часто исчерпывается определением соотношения предметной и психолого-педагогической составляющих в профессиональной подготовке будущего учителя, использованием различных педагогических технологий. В узком смысле данная проблематика имеет специфическое выражение. В настоящей работе речь идет о проблемах профессиональной подготовки будущих учителей музыки.

Как утверждает Л.Г. Арчажникова, решающая роль в художественно-творческом развитии обучающихся отводится именно учителю музыки [1]. С этим утверждением сложно не согласиться. Между тем в современных реалиях присутствует ряд факторов, выступающих отягчающим грузом в профессиональной подготовке и деятельности учителя музыки.

Во-первых, в сложившейся практике музыкально-педагогического образования многих отечественных вузов отчетливо доминируют несколько тенденций: предметная

направленность образовательного процесса, разобщенность предметной и психолого-педагогической подготовки, отрыв от школьных реалий вследствие недостаточной гибкости образовательных программ. Неслучайно в ряде исследований данного вопроса наиболее распространенным механизмом преодоления указанных проблем рассматривается интеграция на содержательном уровне музыкальной и психолого-педагогической составляющих (Н.И. Козлов [2], Л.П. Козырева [3], Л.А. Пиджоян [4], О.Н. Пикалова [5] и др.), на технологическом уровне общепедагогических и специальных методов обучения (Е.В. Гребенюк [6], Н.И. Козлов [2] и др.).

Во-вторых, в профессиональной среде общего образования значимое влияние на профессиональное развитие групп учителей, а также на престижность той или иной конкретной учительской профессии оказывает отношение учащихся и коллег к предметной области. В период 2017–2020 годов автором было проведено исследование отношения 2311 учащихся 1–11 классов, а также 73 учителей различных предметных областей к музыке как к учебному предмету, содержанию внеурочной деятельности и дополнительного образования, а также как к сфере искусства. Территория проведения исследования – г. Елец и Елецкий район Липецкой области. Среди учащихся начального общего образования музыка вошла в число любимых учебных предметов у 21,8 % респондентов, среди учащихся основного общего образования – у 13,6 % опрошенных. Чем выше уровень общего образования, тем ниже значимость музыки как учебного предмета в оценках школьников. В случае с восприятием музыки как сферы искусства ситуация складывается иная: значимость музыки в личностном развитии отмечают 17,8 % учащихся 1–4 классов, 23,6 % учащихся 5–9 классов и 35,9 % учащихся 10–11 классов. Большинство учителей не выбрали музыку в качестве одного из значимых учебных предметов для всестороннего развития личности школьника (81,2 %). Как правило, доминирующее внимание оказывается учащимися и учителями учебным предметам, по которым проводится государственная итоговая аттестация.

В период 2017–2020 годов также было проведено изучение мотивации учения 78 студентов – будущих учителей музыки показало, которое проводилось на базе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Исследование показало, что изначальным мотивом выбора профиля обучения у большинства респондентов послужил интерес к музыке и наличие музыкальных способностей (74,8 %), причем 58,9 % студентов перспективу работы учителем музыки рассматривают как нежелательную.

Изучение данной проблемы позволило выявить существенный фактор, негативно оказывающий влияние на качество подготовки музыкально-педагогических кадров: разрыв между музыкальной и психолого-педагогической подготовкой будущего учителя. Высокий уровень владения музыкальной компетентностью не делает автоматически из педагога хорошего учителя, способного заинтересовать учащихся, а также уровень подготовки которого и качество профессиональной деятельности соответствуют современным требованиям.

В качестве интегративного компонента, аккумулирующего музыкальную и психолого-педагогическую компетентность будущего учителя музыки, в настоящем исследовании рассматривается профессиональная компетентность, определение которой базируется на трактовке Н.Ф. Радионовой и А.П. Тряпицыной как «интегральной характеристики, определяющей способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи» [7, с. 7].

В русле данных идей *цель* настоящей статьи заключается в разработке и апробации интегративной модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки в условиях изменения требований к его профессиональной деятельности.

Соответственно, *задачи исследования*, которые решаются в этой статье, сформулированы следующим образом:

- сформировать диагностический инструментарий для определения уровней сформированности профессиональной компетентности будущих учителей музыки;
- разработать интегративную модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки;
- составить на основе модели программу формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе выявленных профессиональных дефицитов студентов;
- провести входную и итоговую диагностику сформированности профессиональной компетентности будущих учителей музыки, провести статистический анализ полученных результатов;
- сформировать выводы и предложения по корректировке модели и программы.

Материалы и методы исследования

Для решения поставленных задач во многих исследованиях формирование диагностического инструментария осуществляется на основе компонентного состава профессиональной компетентности в данном случае будущих учителей музыки (О.В. Барышникова [8], Н.В. Васильева [9], И.Р. Левина [10], Л.А. Пиджоян [4], О.Н. Пикалова [5], Е.Р. Сизова [11] и др.). Как правило, в исследованиях подобного рода тот или иной вид компетентности определяется через соотнесение с компонентным составом. Представляется, что данный подход является достаточно шаблонным и с трудом применим на практике в силу того, что ориентирован в большей степени на требования к профессиональной подготовке будущего учителя, которые слабо подвержены изменениям. На практике мы сталкиваемся с иной реальностью: требования к профессиональной компетентности учителя достаточно динамичны, не всегда эти изменения получают своевременный ответ со стороны нормативно-правового корпуса. В частности, показателен случай с введением карантина в связи с неблагоприятной эпидемической обстановкой в 2020 году. Вынужденные условия дистанционного обучения потребовали от учителей по всей стране несколько иного уровня информационной и компьютерной грамотности.

В данном контексте считаем более продуктивным задачный подход при определении содержания профессиональной компетентности будущего учителя музыки. Как уже отмечалось выше, этот подход активно разрабатывается санкт-петербургской научно-педагогической школой [7].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования 3++ определяются следующие виды профессиональных задач, решение которых составляет основу профессиональной деятельности будущего педагога: педагогические, проектные, методические, организационно-управленческие, культурно-просветительские, сопровождения². В профессиональном стандарте Педагог определены три укрупненные группы

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 125 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. 2020. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 07.07.2020).

задач по следующим трудовым функциям: обучение, воспитательная деятельность, развивающая деятельность³.

Безусловно, данные профессиональные задачи характерны в целом для учительской профессии. Специфика профессиональных задач, решаемых учителем музыки в профессиональной деятельности, требует интеграции музыкальной и педагогической компетентности. Достаточно крупный пласт исследований посвящен изучению музыкальной компетентности учителя музыки, которая часто рассматривается как доминирующая в структуре профессиональной компетентности. В частности, Е.Р. Сизова выделяет следующие компоненты в профессиональной компетентности будущего учителя музыки: «музыкально-слуховую, музыкально-аналитическую, музыкально-исполнительскую и музыкально-педагогическую компетентность» [11, с. 5]. О.В. Барышниковой детально проработана структура музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки, включающей «метро-ритмическую, интонационно-ладово-гармоническую, интеллектуально-жанрово-стилистическую компетенции» [8].

Вместе с тем, как отмечает Л.Г. Арчажникова, основа профессиональной деятельности учителя музыки зиждется на интеграции педагогики и музыки [1]. Это отчетливо проявляется в задачном подходе к определению содержания профессиональной компетентности будущего учителя музыки, который также применим и в диссертационных исследованиях (Л.Г. Арчажникова [1], Е.В. Гребенюк [6], Л.П. Козырева [3]).

Например, Л.Г. Арчажникова выделяет три специфические группы профессиональных задач, которые решает учитель музыки в своей профессиональной деятельности: музыкально-образовательные, музыкально-воспитательные и просветительские [1]. Следует уточнить, что работа Л.Г. Арчажниковой 1986 года, однако не потеряла актуальность и сегодня. Фактически, выделенные автором профессиональные задачи учителя музыки коррелируют с планируемыми результатами обучения, содержащимися в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования: личностными, метапредметными и предметными, а также с задачами урочной и внеурочной деятельности и дополнительного образования детей.

В работе Е.В. Гребенюк выделены более конкретные задачи:

- диагностика музыкальных способностей и интересов учащихся;
- отбор музыкального репертуара в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями и возможностями учащихся;
- выбор и реализация различных форм, методов и технологий музыкального обучения, воспитания и просвещения;
- взаимодействие учителя с участниками образовательных отношений;
- самообразование и саморазвитие учителя музыки [6, с. 6].

Опрос учителей г. Ельца и Елецкого района Липецкой области (количество респондентов – 73 учителя; период проведения исследования – 2017–2020 гг.) выявил профессиональные дефициты, которые также следует рассматривать в качестве перспективных профессиональных задач:

³ Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н // ПРОФСТАНДАРТПЕДАГОГА.РФ. 2020. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 07.07.2020).

- организация образовательной деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;
- организация образовательной деятельности учащихся с использованием дистанционных образовательных технологий;
- организация проектной деятельности учащихся.

С учетом выше изложенного было установлено, что профессиональная компетентность будущего учителя музыки представляет собой способность эффективно решать профессиональные задачи, требующие интегрального единства музыкальной и педагогической компетенций, а именно:

- задачи педагогической диагностики уровня сформированности музыкальных способностей и интересов, а также образовательных результатов учащихся, в том числе и с особыми образовательными потребностями;
- задачи планирования образовательной деятельности учащихся в урочной, внеурочной деятельности, а также в дополнительном образовании детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями;
- задачи осуществления образовательной деятельности учащихся в урочной, внеурочной деятельности, а также в дополнительном образовании детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями;
- задачи планирования и организации образовательной деятельности обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий;
- задачи осуществления эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений;
- задачи самоуправления профессиональным ростом и развитием.

С целью объективной оценки уровня сформированности профессиональной компетентности будущего учителя музыки был разработан диагностический инструментарий, в основу которого был положен задачный подход. В частности, студентам предлагалось выполнить следующие виды заданий, которые были идентичны каждой профессиональной задаче:

- разработка диагностики музыкальных способностей и интересов учащихся, осуществление данной диагностики и интерпретации полученных результатов (данное задание может выполняться в двух режимах: имитационном и неимитационном; имитационный режим предполагает проведение диагностики со студентами, неимитационный – с обучающимися в период педагогической практики);
- разработка календарно-тематического плана, программы по учебному предмету «Музыка», по курсу внеурочной деятельности, дополнительного образования детей;
- разработка технологической карты урока музыки / занятия внеурочной деятельности;
- разработка технологической карты урока музыки с учетом ориентации на учащихся с ограниченными возможностями здоровья, использование на уроке технологии арт-терапии;

- разработка технологической карты урока музыки и подбор мультимедийного контента для реализации с использованием дистанционных образовательных технологий;
- проведение урока музыки / занятия внеурочной деятельности (в имитационном и неимитационном режиме);
- совместная разработка с учащимися проекта по музыке (в имитационном и неимитационном режиме);
- разработка и проведение родительского собрания (в имитационном и неимитационном режиме);
- разработка самообразовательного маршрута педагога.

Диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций, связанных с решением данных профессиональных задач, осуществлялась посредством экспертной оценки и самооценки с использованием разработанных чек-листов, что упрощало процедуру оценивания.

Определены также уровневые характеристики решения профессиональных задач:

- низкий уровень, который характеризуется репродуктивным характером выполнения заданий, отсутствием самостоятельности (требуется обращение к аналогичным источникам, помощь преподавателя, одноклассника), наличием фактических ошибок, фрагментарностью моделируемых решений или действий;
- средний уровень, для которого свойственен также репродуктивный характер выполнения заданий, отсутствие самостоятельности, однако количество фактических ошибок минимально, моделируемые решения и действия носят последовательный, логический и законченный характер;
- высокий уровень, который соответствует самостоятельному продуктивно-творческому решению задач, при котором отсутствуют фактические ошибки, а моделируемые решения и действия носят последовательный, логический и законченный характер.

Оценка уровня сформированности профессиональной компетентности будущих учителей музыки проводилась на базе Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина в период 2017–2020 годов. Всего в исследовании приняли участие 57 студентов (25 студентов составили основу контрольной группы, 27 – экспериментальной). В рамках исследования проведены констатирующий и формирующий эксперименты.

Результаты и их обсуждение

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что студенты контрольной и экспериментальной групп наиболее эффективно решают задачи, связанные с планированием образовательной деятельности, а также с осуществлением эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений.

Готовность эффективно сотрудничать на высоком уровне с обучающимися, их родителями (законными представителями), коллегами продемонстрировали 44,00 % студентов контрольной и 37,04 % студентов экспериментальной групп. Некоторые затруднения во взаимодействии с родителями испытывают 40,00 % респондентов контрольной и 48,15 %

респондентов экспериментальной групп. Не готовы к сотрудничеству незначительная доля респондентов: 16,00 % студентов контрольной и 14,81 % студентов экспериментальной групп.

28,00 % студентов контрольной и 29,63 % экспериментальной групп продемонстрировали высокий уровень решения профессиональных задач по планированию, около половины студентов обеих групп имеют средний уровень (40,74 % и 44,44 % соответственно), низкий уровень показали 24,00 % респондентов контрольной и 25,93 % экспериментальной групп. Основные трудности, которые возникали у обучающихся, были связаны с планированием внеурочной деятельности и дополнительного образования ввиду недостаточного понимания различий данных видов образовательных практик, а также с разработкой календарно-тематического планирования учебного предмета «Музыка» в рамках реализации адаптированных основных образовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 2 типа.

Часто сложности у студентов возникают в процессе решения задач, связанных с осуществлением образовательной деятельности, а также с планированием собственного саморазвития.

Большинство студентов обеих групп демонстрируют средний уровень решения задач, связанных с осуществлением образовательной деятельности: 64,00 % респондентов контрольной и 62,96 % экспериментальной групп. Трудности обусловлены недостаточным уровнем сформированности как педагогических, так и музыкальных компетенций. К педагогическим дефицитам следует отнести проблемы со структурированием урока музыки согласно требованиям ФГОС общего образования, однообразие видов деятельности на уроке, нацеленность только на достижение предметных результатов при игнорировании метапредметных и личностных. Наиболее характерными музыкальными дефицитами являются темпо-ритмические и вокальные трудности. 24,00 % респондентов контрольной и 22,22 % респондентов экспериментальной групп показали низкий уровень сформированности компетенция для решения задач подобного рода. У данных студентов, как правило, наблюдаются проблемы и с психолого-педагогической, и музыкальной подготовкой. Высокий уровень имеет незначительная доля студентов обеих групп (12,00 % и 14,81 % соответственно).

Вызывает опасение тот факт, что большинство студентов не нацелены на профессиональное саморазвитие: низкий уровень компетентности при решении подобного рода задач продемонстрировали 48,00 % респондентов контрольной и 51,85 % экспериментальной групп. Часть студентов показали средний (28,00 % и 29,63 % соответственно) и высокий уровни (24,00 % и 18,52 % соответственно).

Наибольшие затруднения у студентов обеих групп вызвало решение задач, связанных с диагностикой и организацией дистанционного обучения. На высоком уровне навыками мониторинга и диагностики музыкальных способностей и интересов учащихся не владеет никто из студентов. Средний уровень показали 40,00 % студентов контрольной и 44,44 % экспериментальной групп, низкий уровень – 60,00 % контрольной и 55,56 % экспериментальной групп. Большинство студентов не владеют компетенциями в области дистанционного обучения музыке (низкий уровень показали 76,00 % студентов контрольной и 85,19 % экспериментальной групп; средний уровень – 24,00 % и 14,81 % соответственно).

Для поддержки успешных практик профессионального образования, а также преодоления образующихся дефицитов была разработана и реализована в образовательном процессе Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина интегративная модель формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки. Как и большинство моделей организации образовательного процесса, данная модель представлена вполне традиционными блоками: методологическим, целевым, содержательным,

технологическим, диагностическим, результативным и блоком педагогических условий. В рамках данной статьи мы не будем акцентировать внимание на технических характеристиках данной модели, достаточно стандартных, но необходимых пассажах и элементах ее содержания, однако считаем необходимым остановиться на ее специфических характеристиках.

Прежде всего, необходимо отметить интегративный подход в качестве ключевого элемента методологического конструкта модели. Интегративный подход к музыкально-педагогическому образованию достаточно многогранно представлен в работах Л.Г. Арчажниковой [1], Е.В. Гребенюк [6], Н.И. Козлова [2], Л.П. Козыревой [3] и др. Интеграция как предел суммы, когда количество переходит в качество, на уровне образовательных моделей означает объединение и установление большого количества взаимосвязей внутри образовательной системы и между различными системами. Объектами интеграции в данном случае выступают:

- содержание образования как единство музыкальной и психолого-педагогической подготовки студентов на уровне учебных дисциплин, курсовых и дипломных проектов, научно-исследовательской работы студентов, воспитательной работы;
- специальные и общепедагогические формы, методы и технологии обучения, позволяющие интегрировать планируемые результаты обучения в единстве музыкальной и педагогической компетентности;
- теоретическая и практическая подготовка как единство освоения учебных дисциплин и педагогической практики;
- согласованные действия профессорско-преподавательского состава с привлечением профессионалов-практиков из сферы общего образования для разработки и реализации актуального содержания, освоение которого осуществляется посредством последовательного поэтапного решения студентами профессиональных задач.

Также особенностью данной модели является ее гибкость и практикоориентированность, что выражается в постоянной корректировке содержания учебных дисциплин, учебного плана, а также согласованных действия преподавателей на основе постоянных мониторинговых исследований корпоративных профессиональных дефицитов учителей музыки и студентов, нормативно-правового и нормативно методического контента общего образования.

Для реализации данной модели была разработана соответствующая программа, в содержательной основе которой были заложены следующие этапы. Данная программа была реализована в ходе формирующего эксперимента.

Первый этап – мониторинговые исследования корпоративных профессиональных дефицитов учителей музыки и студентов, нормативно-правового и нормативно методического контента общего образования. На данном этапе формируются приоритеты и целевые ориентиры на будущий учебный год. В частности, как было показано при анализе результатов констатирующего эксперимента, были выявлены успешные образовательные практики в части преподавания предметных, общепедагогических и методических учебных дисциплин. Также были установлены профессиональные дефициты в сфере дистанционного образования, проектного обучения, организации образовательной деятельности с учащимися с ограниченными возможностями здоровья.

Второй этап – корректировка содержания образовательной программы бакалавриата, учебных дисциплин. Так, среди дисциплин обязательной части были скорректированы

дисциплины модулей «Психолого-педагогический», «Методический», «Предметно-содержательный». В частности, содержание дисциплины «Теория и практика инклюзивного образования», дисциплин предметно-содержательного модуля усилено темами методического содержания. В части дисциплин, формируемых участниками образовательных отношений, внедрена дисциплина «Дистанционное образование музыки».

Третий этап – апробация эффективных образовательных технологий: проектного обучения, имитационных технологий, воркшопов, мастер-классов, кейс-стади и т. д.

Четвертый этап – оценка результативности.

Результаты, полученные на данном этапе, позволяют говорить об эффективности разработанной модели и программы. Так, способности решать профессиональные задачи, связанные с планированием образовательной деятельности, а также с осуществлением эффективной коммуникации с участниками образовательных отношений, респонденты контрольной и экспериментальной групп продемонстрировали на таком же высоком уровне, как и при констатирующем эксперименте.

Возникающие сложности с решением задач, связанных с осуществлением образовательной деятельности, в экспериментальной группе были преодолены. Динамика доли студентов, демонстрирующих высокий уровень по данному показателю, составила 18,52 % при соответствующем уменьшении доли студентов со средним уровнем на 7,41 % и с низким на 11,11 %. К сожалению, в контрольной группе изменения по данному показателю оказались незначительны: отмечается рост доли студентов с высоким и средним уровнем на 4,00 %. Для студентов контрольной группы остались так и нерешенными затруднения, связанные со структурированием урока музыки согласно требованиям ФГОС общего образования, достижением помимо предметных также личностных и метапредметных результатов.

В экспериментальной группе также наблюдается положительная динамика способностей по решению задач планирования и осуществления профессионального саморазвития. Она составила 29,63 %. В контрольной группе динамика по этому показателю не превышает 4,00 %.

Вопросы, связанные с решением наиболее проблемных по результатам контрольного этапа профессиональных задач – диагностика и организация дистанционного образования, также были решены в экспериментальной группе. На высоком уровне продемонстрировали владение умениями диагностики музыкальных способностей и интересов учащихся 18,52 % студентов, на среднем – 37,04 %, на низком – 25,93 %. В целом положительная динамика этого показателя в экспериментальной группе составила 29,63 %. В контрольной группе никаких изменений не зафиксировано.

Наибольшие затруднения вызвало формирование способностей решения задач в области дистанционного обучения музыке. В экспериментальной группе доля студентов, демонстрирующих высокий уровень сформированности данного показателя, составила 7,41 %, средний уровень – 37,04 %, низкий – 55,56. Положительная динамика по экспериментальной группе – 29,63 %. В контрольной группе также никаких изменений не зафиксировано.

Все зафиксированные изменения статистически значимы, что подтверждается применением критерия хи-квадрат.

Заключение

На основании проведенного исследования были определены педагогические условия, которые детерминируют эффективность профессиональной подготовки будущего учителя

музыки. Во-первых, проектирование образовательного процесса в высшей школе необходимо выстраивать на результатах мониторинговых исследований актуального нормативно-правового и нормативно-методического пространства общего и высшего образования, корпоративных профессиональных дефицитов учителей музыки, а также студентов. Во-вторых, для повышения эффективности образовательного процесса высшей школы требуется реализовать интегративный подход на уровне содержания образования, технологий и форм образовательной деятельности, а также управления образовательной системой. Именно интеграция позволяет добиться устойчивого результата при формировании профессиональной компетентности будущего учителя музыки, поскольку данный результат интегративен по своей природе, поэтому в профессиональной подготовке будущего учителя музыки важно избежать крена в музыкальную или педагогическую составляющую. В-третьих, проектирование образовательного процесса необходимо основывать на принципе гибкости содержания, форм и технологий, что обеспечит быстрый ответ как возникающим затруднениям в процессе профессиональной подготовки, так и вызовам времени. В заключении следует отметить, что эти педагогические условия можно масштабировать в разрезе профессиональной подготовки бакалавров многих педагогических профилей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л.Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1986. 36 с.
2. Козлов Н.И. Теоретическая и методическая профессиональная подготовка студентов педагогических вузов к формированию музыкальности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2006. 44 с.
3. Козырева Л.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Елец, 2008. 20 с.
4. Пиджоян Л.А. Развитие профессиональной компетентности будущих учителей музыки на основе интеграции музыкальной и педагогической составляющих: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2007. 24 с.
5. Пикалова О.Н. Формирование готовности будущего учителя музыки к созданию единого музыкально-эстетического пространства общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Краснодар, 2006. 21 с.
6. Гребенюк Е.В. Становление профессиональной компетентности будущего учителя музыки в процессе изучения педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2005. 19 с.
7. Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Человек и образование. 2006. № 4, 5. С. 7–14.
8. Барышникова О.В. Формирование музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки как психолого-педагогическая проблема. Фундаментальные исследования. 2012. № 11–6. С. 1351–1355.
9. Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2007. 22 с.
10. Левина И.Р. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Ижевск, 2004. 19 с.
11. Сизова Е.Р. Профессиональная подготовка специалистов в системе классического музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2008. 43 с.

Dubrovsky Vladimir Viktorovich⁴

Bunin Yelets state university, Yelets, Russia

E-mail: dubrvi@rambler.ru

Formation of professional competence of future music teachers based on task-based and integrative approaches

Abstract. The article examines the features of the formation of professional competence of future music teachers on the basis of task-based and integrative approaches to the organization of the educational process at a university. The purpose of the study is related to the development and testing of an integrative model for the formation of professional competence of a future music teacher in the context of changing requirements for his professional activity. The scientific novelty of the research lies in the decomposition of the professional competence of the future music teacher by highlighting the key professional tasks, among which are:

- tasks of pedagogical diagnostics of the level of formation of musical abilities and interests, as well as educational results of students, including those with special educational needs;
- the tasks of planning the educational activities of students in the classroom, extracurricular activities, as well as in the additional education of children, including those with special educational needs;
- tasks of the implementation of educational activities of students in the classroom, extracurricular activities, as well as in the additional education of children, including those with special educational needs;
- tasks of planning and organizing educational activities of students using distance learning technologies;
- tasks of implementing effective communication with participants in educational relations;
- tasks of self-management of professional growth and development.

Also, the integrative model and program for the formation of professional competence of future music teachers presented in the article are of scientific novelty. The features of the model are integration as the unification and establishment of a large number of relationships within the educational system and between different systems:

- the content of education as a unity of musical and psychological and pedagogical training of students at the level of academic disciplines, course and diploma projects, research work of students, educational work;
- special and general pedagogical forms, methods and technologies of teaching;
- theoretical and practical training as a unity of mastering academic disciplines and teaching practice;
- coordinated actions of the teaching staff with the involvement of professional practitioners from the field of general education for the development and implementation of relevant content, the development of which is carried out through a sequential step-by-step solution of professional tasks by students.

⁴ <https://vk.com/vladimir1604>

The developed model and program have been tested, have shown their effectiveness and are currently used in practical work with students – future music teachers.

Keywords: higher education; professional competence; future music teacher; integrative approach; task-based approach; model for the formation of professional competence; a program for the formation of professional competence