

сней (коллективной) видеотеки по музыкальному искусству; 2) сбор и систематизация информационного материала музыкально-просветительского и образовательного характера (видеокассеты, диски), которые можно использовать в процессе учебных занятий или внеклассных музыкальных мероприятий; 3) сбор сопроводительной образовательной информации к видеоматериалу, сведений о композиторе, режиссёре аудиовизуального музыкального произведения, о самом музыкальном произведении, рецензий и аннотаций на музыкальный фильм в газетах, журналах; 4) группа логических методов (по В. И. Андрееву), которые необходимы при самостоятельном осмыслении информации о музыкальном искусстве. Это *аналитические методы и приемы* (анализа и выделения главного, классификации, определения и объяснения понятий, аналогии, методы, которые могут быть использованы на этапе обобщения и применения экранной информации в учебной и досуговой деятельности); *синтетические методы и приемы* (обобщения, систематизации, конкретизации, доказательства и опровержения). В качестве примера приведем следующие задания: «классифицируйте источники получения музыкальной информации» (метод классификации), «объясните понятия и термины, которые, по вашему мнению, являются основными в музыкальной телепередаче культурно-просветительского характера» (методы определения и объяснения понятий) и другие.

В качестве *форм, активизирующих музыкальное самообразование школьников*, предлагается: а) организация внеклассных музыкальных мероприятий с использованием экранного музыкального материала, нацеленных на обучение детей работать с различными источниками распространения информации о музыкальной культуре. Формами проведения внеклассных мероприятий могут быть конкурсы, диспуты, пресс-конференция, викторины по музыкальным кинофильмам и другие; б) музыкальный кино клуб. Просмотр музыкальных библиографических фильмов, музыковедческих фильмов и других с последующим обсуждением и написанием творческих работ – рецензий, мини-сочинений; в) использование экранной информации на конкретном уроке: 8 класс «Музыка серьёзная и лёгкая», 6 класс «Стиль в музыкальном искусстве» (по программе Ю. Б. Алиева) и другие темы; г) культурно-просветительская работа учащихся.

Также в процессе развития у школьников умений к музыкальной самостоятельной деятельнос-

ти нами предлагаются *задания, активизирующие данную деятельность*.

Пример. Просмотрите фильм о концертном выступлении ансамбля «Торама», где представлена древняя музыка мордвы – эрзян и мокшан – на международном фестивале в Финляндии. Напишите мини-сочинение о ваших впечатлениях, о выступлении и музыке ансамбля «Торама». Найдите в литературе информацию о музыкально-фольклорных коллективах г. Саранска, материал о творчестве музыкантов этого ансамбля. Используйте данный материал и рассказ о своих впечатлениях по просмотренному видеofilmу на уроке по музыкальному искусству. *Рекомендуемый материал*: 1) видеозапись концерта «Торама» на международном фестивале в Финляндии; 2) литература: а) «Торама»//Всё о Мордовии. – Саранск, 1997. – С. 441; б) Пусть звучит Торама//Известия Мордовии. – 2002. – 8 октября; в) Потрубим о «Тораме»//Бизнес. – 1997. – № 12. – С. 43.

Данная методическая работа может способствовать активизации в музыкально-педагогическом процессе общеобразовательных учебных учреждений деятельности по самообразованию школьников, нейтрализовать негативные факторы современной музыкальной видеокультуры и актуализировать творческий, познавательный, нравственный и художественный материал экранных искусств.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиев, Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта/Ю. Б. Алиев. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
2. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития/В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Котельникова И. М., Еремеева О. А.

*Камская государственная инженерно-экономическая академия,
г. Чистополь, Татарстан, Россия*

В российской педагогической науке и практике понятиями «компетентность» и «компетенция» стали оперировать лишь в конце 90-х гг.

XX в. Исходя из «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» предусмотрен переход на компетентностный подход в образовании. Главным результатом образования являются уровни компетентностей как предметных, так и широких ключевых.

Следует отметить, что пока термин «компетентность» в отечественной профессиональной педагогике окончательно не устоялся и в большинстве случаев он употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Термин «компетентность» имеет ряд существенных достоинств. Во-первых, этим понятием выражается значение связующего звена традиционной триады «знания, умения, навыки». По определению, данному В. Ландшеером: «Компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение» [1, 32]. Во-вторых, его целесообразно применять для описания уровня подготовленности специалиста – выпускника вуза. Целевые установки на подготовку высококвалифицированных специалистов, в совершенстве владеющих профессией, являются лишь пожеланием, компетентность же приземленная и реальная цель. Компетентность – это готовность специалиста к деятельности, состояние адекватное выполнению задачи. Поэтому человек либо компетентен, либо нет по отношению к требуемому уровню исполнения. В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументирование опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения.

Компетентность – это компетенции в действительности, специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного вида деятельности в определенной предметной деятельности, а также понимание ответственности за свои действия.

Реализация компетентностного подхода в образовании зависит, во-первых, от состояния учебных программ и учебных пособий, обновления их содержания с учетом достижения науки, во-вторых, от степени разработанности проблемы в теоретико-практическом плане, и, в-третьих, от того, насколько компетентны сами преподаватели и степень внедрения в педагогический процесс новых технологий.

Компетентность в широком смысле практически не поддается оценке, но оценка упрощается, если перейти от родового понятия «компетентность» к видовому понятию, например, «управленческая компетентность», «педагогическая компетентность» и т.д.

В.А. Сластенин профессиональную компетентность педагога рассматривает как «единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности» [2, 40]. Теоретическую готовность он характеризует через аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения, а практическую готовность через следующие умения: организаторские, мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные, перцептивные и коммуникативные. Каждая группа умений рассматривается как специфическая компетенция педагога. Компетентность педагога, в первую очередь, проявляется в быстроте и осмысленности его реакции на все происходящее в учебно-воспитательном процессе.

Управленческая компетентность – составная часть профессиональной компетентности педагога. Она представляет собой систему внутренних ресурсов педагога, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими его деятельности (целями, принципами, технологиями). Ее следует рассматривать как комплексную систему, включающую в себя операционно-технологические, научно-теоретические и социально-психологические аспекты управленческой деятельности.

Операционно-технологическая составляющая управленческой компетентности предполагает адекватную ориентацию в целеполагании процесса обучения, постановки конкретных задач для достижения целей обучения, определению приоритетности и соподчиненности этих задач. Способность педагогов действовать в пределах заданных целей и самим ставить новые цели означает высокий уровень их профессионального развития, практическую готовность, предполагающую наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков управленческой деятельности.

Научно-теоретическая составляющая управленческой компетентности педагога вуза предполагает научно-теоретическую готовность к управленческой деятельности, включающую в себя необходимый объем психолого-педаго-

гических и специальных знаний, организацию своих знаний и мыслительных способностей. Под организацией знаний понимается постоянная деятельность по формированию массива знаний, которые можно реализовать в соответствии с требованиями работы, и наличия у педагога установок и навыков системного использования запаса знаний для решения практических проблем [3, 8]. Эффективную управленческую деятельность связывают с наличием сформированного рефлексивного уровня интеллекта и включенностью его во все мыслительные процессы и управленческую деятельность. Научно-теоретический компонент характеризует круг знаний, необходимых для реализации функций управленческой деятельности.

Социально-психологическая составляющая управленческой компетентности педагога предусматривает «адекватность в сфере межличностного восприятия и взаимодействия, умение предупреждать конфликтные ситуации, гибкость стиля руководства, а также коммуникативность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми» [3, 14]. Социально-психологическая компетентность в значительной степени обеспечивает лидерский статус, отражает состояние личности: ее направленность, степень гуманитарной подготовки, уровень профессиональных умений, базирующихся на соответствующих знаниях, умениях, навыках, способностях.

Для выдвижения на роль лидера, педагог должен обладать определенной совокупностью личных социально-психологических качеств. Наиболее значимые качества лидера: достаточно высокий уровень инициативы и активности; наличие дивергентного мышления, опыт и навыки организаторской деятельности; заинтересованность в достижении групповых целей; информированность о делах группы; достаточная общительность и личная привлекательность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности»/В. Ландшеер//Перспективы: вопросы образования. – 1998. – № 1. – с. 36-38.
2. Слостенин, В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие/В. А. Слостенин. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
3. Марьин, М. И., Иванихин, И. В., Ловчак, С. И. и др. Оценка управленческой компетентности руководящих кадров: Метод, пособие/М. И. Марьин и др. – М.: Наука, 1998. – 67 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ДИАЛОГИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОЗАВИСИМОСТИ

Кундозерова Л. И.

Кузбасская государственная педагогическая академия

Научными исследованиями и многолетним опытом работы с наркозависимыми подростками доказано, что употребление наркотиков затрагивает духовно-нравственную сферу подростков, существенно повреждая её. Выявлено, что нравственное исправление наркозависимых подростков возможно при воздействии на их внутренний моральный регулятор, воплощенный в совести.

Индивидуальность каждого человека заключается не только во внешности, физиологии и психологических особенностях, но и в духовной сущности. При этом личность человека как существа духовного совершенствуется не тогда, когда стремится завершить, определить и тем самым «закрыть» себя, а тогда, когда она движется, растет и самоизменяется. Таким образом, незавершенность развития личности есть неперемнное условие истинной жизненной силы и крепости.

Ещё И. Г. Песталоцци утверждал, что природа ребенка – это фундамент, на котором строится все здание. Целесообразность учета индивидуальных природных сил и способностей, которые у всех различны, предполагает индивидуальный подход к организации диалогового общения с наркозависимыми подростками и их родителями. Именно диалогичный, а не монологичный стиль педагогического общения, как показала практика помощи подросткам в преодолении наркозависимости, наиболее продуктивен.

Духовно-нравственный субъект-субъектный диалог основан на христианской антропологии, воспринимающей человека как существо духовное, имеющего в себе дух, на взаимном доверии, педагогическом такте и центрирован на подростках, нацеливая их на поиск причин наркопотребления и смысла жизни. Диалог не поучает, не назидает, не лишает подростков права свободного выбора, а открывает им духовный мир. Убеждаясь в реальности и непреложности духовных законов, наркозависимые подростки преодолевают рубеж стереотипов мышления, жизненной суеты и зависимого состояния.

Приобретая совокупность знаний о границах и ценности свободы, о традиционных хрис-