

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ
МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статті розглянуті теоретичні, виконавські та особистісні компетенції студентів, що формуються у вузівській системі музично-інструментальної підготовки.

Ключові слова: компетенції, музично-інструментальна підготовка, форми уроків.

Необходимость перестройки структуры и содержания высшего профессионального образования назрела в России в связи с Болонской декларацией (1999). Реформы в системе высшего образования связаны с разработкой и введением новых образовательных стандартов, построенных в компетентностном формате [7]. Приоритетным в системе высшего профессионального образования сегодня признан компетентностный подход, который рассматривается учеными с позиций ожидаемых результатов, выраженных в форме компетенций. Его особенность заключается в многофункциональности, комплексности, междисциплинарности, диагностичности, что способствует оперативному решению образовательных задач.

В результате происходящих изменений акценты с качества содержания образования перенесены на качества учебного процесса и его результат, который принято описывать с помощью сформированных у выпускников компетенций.

В системе музыкально-инструментальной подготовки, организованной с элементами компетентностного подхода, необходимо учитывать: усиление мотивационной составляющей процесса подготовки; управление подготовкой по качеству сформированных компетенций, важных в музыкально-исполнительской деятельности; формирование у студента готовности преподаванию предметов эстетического цикла с аккумуляцией имеющихся знаний и умений в типовых ситуациях; формирование компетенций, связанных с областью предстоящей профессиональной деятельности.

В отечественных исследованиях компетенции, полученные специалистом в процессе обучения в вузе, рассматриваются как важнейший ресурс его личностных достижений в профессиональной деятельности и определяются: как результат и критерии качества подготовки специалиста (А.Г. Бермус, И.А.Зимняя); новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В.Хуторской); динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которые студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы (И.В.Байденко).

Сущность компетенций ученые связывают, главным образом, с умением самостоятельно создавать и реализовывать программу своей профессиональной деятельности, творчески мыслить, принимать нестандартные решения, самостоятельно расширять знания и профессионально грамотно использовать их на практике.

Несмотря на значительный интерес ученых к системному, многокомпонентному понятию «компетенция», на сегодняшний день нет единого, общепринятого их определения и классификации. Все это говорит о том, что данная дефиниция является относительно новыми для отечественной педагогики, поэтому наблюдается разное ее понимание.

В соответствии с принятой классификацией ГОС предложены следующие классы компетенций: общие (универсальные, надпредметные) и специальные (предметно-специфические, предметно-специализированные). «Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию» [5, с. 129].

А.С. Казурова разрабатывает классификацию компетенций применительно к задачам обучения и деятельности выпускника музыканта-исполнителя. *Социально-личностные*: компетенции познавательной активности, коммуникативные. *Художественно-творческие*: компетенции творчески-продуктивной деятельности и непрерывного совершенствования профессионального мастерства. *Общепрофессиональные*: компетенции музыкальных способностей, компетенции художественного мышления, компетенции музыкально-познавательной и профессиональной деятельности (умения и навыки), компетенции профессиональной адаптации. *Специальные*: способность к выявлению своей индивидуальности, способность к интонационно-содержательной реализации музыкального текста, способность к созданию творческой и исполнительской интерпретации, способность обеспечения свободы и точности двигательной координации, способность к многоплановости распределения внимания, способность к быстрому запоминанию текста, способность к публичному выступлению, способность владения аудиторией [2, с. 30-31].

Данная классификация компетенций отражает особенности подготовки музыканта-исполнителя, для которого обучение и профессиональная деятельность строятся как процесс выработки индивидуальных исполнительских навыков в области музыкального искусства, т.е. безусловном приоритете практических умений.

Компетенции педагога-музыканта имеют другое наполнение, так как отражают специфику конкретной профессиональной области, а именно, педагогическую направленность будущей профессии.

Будущий учитель музыки должен владеть *теоретическими компетенциями* в музыкально-исполнительской деятельности: знание стилей, жанров музыки; этапов самостоятельной работы над музыкальным произведением; различные приемы звукоизвлечения, фразировки, туше, педализация и особенности их применения в зависимости от стиля эпохи, композитора, художественной идеи произведения; знание закономерностей сольной и сопровождающей партий в концертмейстерском классе.

Практическая деятельность педагога немыслима без *исполнительских компетенции*, основанные на практическом освоении поля профессиональной деятельности: владение исполнительским репертуаром, включающим произведения разных жанров, форм, стилей; владение спецификой исполнения аккомпанемента, вокальных и инструментальных произведений; решение исполнительских задачи путем точного прочтения авторского текста, а также путем нахождения необходимых выразительных средств и преодоления технических трудностей; умение воссоздавать целостный музыкальный образ; умение исполнять музыкальное произведение на высоко профессиональном уровне; сформированность навыков публичного выступления.

Личностные компетенции, сопровождающие музыкально-исполнительскую деятельность: артистизм; эмоциональность, воображение, креативность, организационные, поведенческие компетенции, компетенции музыкально-педагогического общения.

Формирование перечисленных компетенций студентов в системе музыкально-инструментальной подготовки связано с пересмотром традиционной концепции организации учебного процесса и роли преподавателя в нем. Для продуктивного формирования компетенций выпускника необходима интенсификация процесса подготовки с применением активных практико-ориентированных форм проведения уроков: проблемный урок, контекстный урок.

Проблемный урок позволяет наполнить процесс музыкально-инструментальной подготовки студента осмыслением и поиском правильных решений, стимулировать к более активному поиску новых знаний, исполнительских приемов, необходимых для будущей профессии.

Первый уровень проблемного урока заключается в том, что, предложив учебную ситуацию, преподаватель показывает и раскрывает логику ее решения. Студенты только запоминают ход рассуждения преподавателя. На этом уровне студенты-музыканты учатся видеть проблему и критически анализировать ход ее решения.

Второй уровень состоит в том, что преподаватель выделяет проблемную ситуацию, а студенты самостоятельно решают идентичную. В данном случае студенты должны не только уметь воспроизвести проблему и находить ее решение и решать аналогичные.

На третьем уровне деятельность студентов направлена на то, чтобы с помощью имеющихся знаний анализировать предложенную проблему и решать ее различными способами. Преподаватель направляет ход решения студентами проблемы в нужное русло.

На четвертом уровне студенты сами формулируют проблему и затем успешно ее решают.

Проблемные уроки не так часто встречаются в музыкальной педагогике. Вместе с тем, их активное применение в процессе музыкально-инструментальной подготовки приобретает актуальность в связи с задачами организации поисковой, творческой деятельности студентов, направленной на решение проблем, связанных с исполнительской деятельностью.

Контекстный урок – урок, направленный на связь с практикой. На таком уроке все задания студенту даются в контексте педагогических ситуаций, что стимулирует усвоение учебной информации как личностно-значимой. А.А. Вербицкий [1] определяет контекстное обучение как концептуальную основу для интеграции различных видов деятельности студентов (учебной, научной, практической).

С позиции теории контекстного обучения основная цель любого профессионального образования – формирование целостной модели будущей профессиональной деятельности студента. В музыкальной педагогике вопросы контекстного обучения с актуализацией межпредметных связей и акцентом на проблеме стилового обучения рассматриваются Медведевой Ю. [3].

Приняв во внимание положение педагогики, что практическую компетентность студент приобретет лишь в случае двойного перехода: от знака (информации) к мысли, а от мысли – к действию, к осмысленному поступку [4], преподавателем создается банк разнообразных задач. Инициировав их решение на профессиональную ситуацию, студенту необходимо:

- сформулировать проблему и выдвинуть гипотезу;
- перенести имеющиеся компетенции в область ее применения;
- рефлексивно оценить целесообразность действий;
- оценить успешность найденного решения.

Таким образом, проблемные уроки с элементами контекстного обучения представляли собой поле для формирования необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности компетенций от учебной ситуации через перенесение ее в квазипрофессиональную и собственно профессиональную.

Литература

1. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]: метод. пособ. – М. : Высш. шк., 1991.
2. **Казурова, А.С.** Проблемы государственных образовательных стандартов высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы [Текст] / А.С. Казурова. – М. : Исследоват. центр пробл. кач-ва под-ки спец-ов, 2005. – 93 с.
3. **Культурологические аспекты фортепианной педагогики в вузах культуры** [Текст]: сб.ст. // Музыкальная педагогика: Исполнительство. – М. : МГУКИ, 2000. - Вып. 5.
4. **Лаврентьев, Г.В.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2002. – 156 с.
5. **Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации.** Аналитический доклад [Текст] / под. ред. И.В. Байденко. – М. : Исследоват. центр пробл. кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 148.
6. **Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных**

стандартов [Текст] / Под ред. С.В. Коршунова. – М. : МИПК МТГУ им. Н.Э, Баумана, 2010. – 212 с.

7. *Субетто А.И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. [Текст] / А.И. Субетто. - СПб. – М. : Исследоват. центр пробл. кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.

УДК 378.091.21:78

Растрюгіна А.М.

СПЕЦИФІКА ОЦІНЮВАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

В статті представлена позиція автора относительно особенностей оценивания учебных достижений студентов в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы и учетом специфики обучения специалистов художественного профиля, в частности, будущего педагога-музыканта.

Ключевые слова: *специфика профессии педагога-музыканта, модульное обучение, кредитно-трансферная система, учебная программа, личностно-ориентированная технология, персонализация, индивидуальная траектория профессионального обучения.*

Необхідність модернізації національної вищої освіти у відповідності до основних вимог Болонської декларації є незаперечним фактом й однією з найважливіших умов входу України до єдиного європейського простору. Й хоча сьогодні в Україні, як і в інших європейських країнах, все ще існують досить серйозні нарікання щодо певних положень та можливих наслідків непродуманого введення нової системи в освітній процес ВНЗ, вона вже є невід’ємною частиною сучасного життя.

Разом з тим, слушною є думка науковців про те, що освітня система кожної країни унікальна, самобутня, глибоко національна й має досить вагомий результати, ефективність яких підтверджується багатолітньою практикою. Тобто, сьогодні в європейських країнах вже не йде мова про створення ідентичних систем освіти, оскільки аналіз ситуації показав, що кожна країна проводить реформи в освіті все ж таки по-своєму й вносить власні корективи [1]. Відтак, сьогодні важливим, на наш погляд, є не тільки зміцнення взаємозв’язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами з метою успішної реалізації Болонських реформ, а й можливість адаптувати їх, залишаючи незмінними найкращі надбання національної системи освіти та визнавати специфічність їхнього впровадження у певному аспекті чи напрямі педагогічної діяльності.

Окреслення специфічних особливостей оцінювання фахових дисциплін у професійній підготовці майбутнього педагога-музыканта складає **мету** даної статті.

Загальноприйнятим у більшості зарубіжних та вітчизняних ВНЗ є запровадження кредитно-трансферної системи ESTC, що є однією з ключових вимог Болонської декларації, яка передбачає введення кредитно-модульної системи формування навчальних програм із застосуванням сучасних інформаційних технологій, активних методів навчання, посиленням ролі самостійної роботи студентів тощо. Не маючи на меті аналіз переваг чи недоліків ESTC та результативності її впровадження в навчальний процес ВНЗ України, зосередимось на окресленні особливостей її функціонування в системі підготовки фахівців мистецького профілю й, зокрема, майбутнього педагога-музыканта.

Європейська кредитно-трансферна система (ESTC) як система оцінки трудомісткості навчальної роботи студента добре адаптується до модульної системи навчання, де предмети, що вивчаються, розбиті за тематичними блоками, кількість яких невелика й розподіл кредитів між ними не викликає труднощів. У системі ж вивчення фахових дисциплін, що складають фахову спрямованість студента, така процедура істотно ускладнюється, оскільки оцінка його трудозатрат, виражена в кредитах може виявитися заниженою, що в майбутньому, без сумніву, негативно позначиться на його професійній кар’єрі. Тобто,