



Рисунок 1 - Реализация интегративного подхода к разработке спецкурса

Таким образом, следует подчеркнуть, что в ходе реализации принципа интеграции внутри дисциплин инструментального цикла и междисциплинарной интеграции достигается системность знаний будущих специалистов, направленных на формирование специальной компетентности будущего учителя музыки.

Литература:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего профессионального образования – 2 изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Еремкин А.И. Педагогические основы междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке учителя: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. 13.00.08. – Москва, 1991. – 32 с.
3. Педагогические технологии. Учебное пособие. / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2004. – 336 с.

Summary

The article deals with cross-disciplinary connections in process of music teachers training. The cross-disciplinary connections are directed to forming special competence of a music teacher, i.e. forming cultural, methodical, performing knowledge, abilities and skills of creative work with music material and forming personality qualities in the condition of solving professional tasks.

ПОВЫШЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ АКТИВНОСТИ, КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Сеитова Р.С.

Казахстан, Костанайский государственный педагогический институт, кафедра педагогики

Система формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов, как любая другая педагогическая система, обладает потенциалом для развития, для повышения ее результативности. Чтобы максимально полноценно обеспечить реализацию этих возможностей, необходимо создать специальные педагогические условия, составляющие среду, в которой педагогическая система будет продуктивно функционировать.

Философский словарь трактует *условие*, как «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может» [5, с. 497]. Применение данного понятия к проблемам в области образования привело отечественных ученых к термину «педагогическое условие», которое в настоящее время определяется, как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса (Гнатышину Е.А., Посталюк Н.Ю., Яковлева Е.В., Яковлеву Н.О. Яковлеву Н.М. и др.).

Сложность и многоаспектность педагогических систем, в том числе и системы формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов, требует создания целого комплекса педагогических условий, поскольку, как отмечается современными исследователями (Е.А. Гнатышина, Н.Ю. Посталюк, С.Л. Суворова, Н.М. Яковлева и др.), отдельные, случайно выбранные воздействия не могут существенно повлиять на эффективность ее функционирования в целом. Структура комплекса педагогических условий должна быть гибкой, динамичной, способной к развитию сообразно изменению и усложнению целей профессиональной подготовки студентов [60, с. 221]. В свете современных исследований к комплексу педагогических условий предъявляются требования необходимости и достаточности. Необходимым называется условие, отсутствие которого препятствует осуществлению рассматриваемого события, а достаточным – условие, наличие которого гарантирует осуществление этого события [2, с. 61].

При определении комплекса педагогических условий необходимо исходить из целого ряда факторов. Их значение представлено в табл. 1.

Таблица 1. Значение факторов для определения педагогических условий

Фактор, влияющий на определение условий	Значение фактора
Содержание и особенности разработанной системы	Определение значимого для нашей системы наполнения комплекса условий
Специфика подготовки будущих учителей в современном педагогическом вузе	Определение возможностей успешной реализации системы в рамках образовательного процесса педагогического вуза, предельного уровня результативности системы
Социальный заказ общества	Определение уровня ожидаемой эффективности реализации условий
Требования вуза к подготовке учителя	
Научные достижения в области формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов	Обоснование окончательного выбора составляющих комплекс педагогических условий, которые исследователь принципиально может обеспечить
Авторский опыт деятельности в исследуемом направлении	
Результаты констатирующего этапа эксперимента	Оценка исходной эффективности реализации разработанной системы в реальном процессе подготовки будущего учителя, снижение которой при использовании педагогических условий недопустимо

Учитывая вышеизложенное и используя основные методы теоретического исследования (анализ, синтез, абстрагирование, педагогическое моделирование, сопоставление, прогнозирование и т.д.), мы пришли к выводу, что одним из наиболее значимых педагогических условий для системы формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов является: повышение рефлексивной активности будущих учителей.

Повышение рефлексивной активности будущих учителей. Данное условие предполагает такую организацию процесса профессиональной подготовки будущих учителей, которая основывается на самоанализе учебной деятельности, аргументированном выборе студентами способов работы, оценке полученных результатов. Это условие оказывает положительное влияние на эффективность функционирования системы формирования коммуникативно-

управленческой компетентности студентов педагогического вуза, за счет повышения дисциплинированности будущего учителя, контроля выполняемых им действий.

Рефлексия, как специфическая форма деятельности, исследовалась учеными различных областей знаний: философами (И.С. Алексеев, Д.О. Парамонов, А.Т. Свергузов, В.И. Слободчиков и др.), психологами (Р.С. Немов, А.В. Россохин, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогами (В.В. Белич, Б.З. Вульф, В.К. Елисеев, В.А. Метаева, Г.П. Щедровицкий и др.) и др. Она представляет собой процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [4, с. 667].

Практической психологии трактует активность, как особый вид деятельности или особую деятельность, отличающуюся интенсификацией своих основных характеристик (целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональности), а также наличием таких свойств как инициативность и ситуативность. Отсюда рефлексивной активностью мы называем интенсивную рефлексивную деятельность, вызванную инициативностью студента, которая характеризуется осознанностью и положительной мотивационно-эмоциональной окраской. Рефлексивная активность будущего учителя имеет существенное значение для процесса формирования коммуниктивно-управленческой компетентности, поскольку выводит студента за пределы деятельностного акта и заставляет со стороны критически оценить степень соответствия полученных результатов заданным требованиям. Тем самым она подводит и приучает будущего учителя к непрерывному осознанию практики. Повышение рефлексивной активности при формировании у студента коммуниктивно-управленческой компетентности обеспечивает саморегуляцию его учебной деятельности, что само по себе является мощным фактором оптимизации данного процесса. Анализ научной литературы показал, что рефлексивная активность предполагает глубокое осознание учебной ситуации, способствует выявлению внутренних резервов личности, выступает средством оптимизации деятельности, источником нового знания, обеспечивает выработку самостоятельных суждений, формирует убеждения, установки и отношения, задает ориентацию на профессиональное самосовершенствование, формирует готовность студента к взаимодействию с собой, актуализирует процесс самоанализа в лично значимых ситуациях, расширяет эмоциональный и ценностный диапазон личностной сферы. Реализация столь значительного потенциала проявления рефлексивной активности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей и формировании у них коммуниктивно-управленческой компетентности, требуют учета основных этапов развертывания рефлексии, уровней ее проявления, путей и средства усиления.

Исследованиями этапов проявления рефлексивной активности занимались многие ученые: Н.Г. Алексеев, П.Я. Гальперин, С.В. Гринько, А.В. Карпов, А.С. Обухов, Г.П. Щедровицкий и др. Наиболее обоснованной и привлекательной для нас по содержанию представляется позиция Н.Г. Алексеева, который выделяет следующие этапы: 1) остановка (прекращение деятельности, чтобы выйти за ее пределы и приступить к анализу), 2) фиксация (удержание узловых пунктов деятельности и их закрепление в устной, а затем и письменной форме), 3) объективация (работа над фиксациями, их преобразование и систематизация), 4) отстранение (сквозной беспристрастный анализ) [1, с. 99-100]. Осуществление рефлексии в рамках профессиональной подготовки будущих учителей может проводиться как в устной, так и в письменной форме, и касаться продуктов или результатов учебной деятельности, контроля процессов, в которых принимают непосредственное участие студенты педагогического вуза, а также предвосхищения или проектирования развертывания стратегий деятельности.

Согласно исследованиям А.В. Карпова [3] рефлексивная активность студента может проявляться на нескольких уровнях: первый уровень включает рефлексивную оценку личностью актуальной ситуации, оценку своих мыслей и чувств в данной ситуации, а также оценку поведения в ситуации другого человека; второй уровень предполагает построение субъектом суждения относительно того, что чувствовал другой человек в той же ситуации,

что он думал о ситуации и о самом субъекте; третий уровень включает представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом, а также представление о том, как другой человек воспринимает мнение субъекта о самом себе; четвертый уровень включает в себе представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации. Продвижение к более высокому уровню (проявление студентом способности осуществлять соответствующие ему рефлексивные действия) мы рассматриваем как основной путь повышения рефлексивной активности. Необходимо заметить, что рефлексивная активность не проявляется сама по себе, ее поддержка и повышение происходит благодаря усилиям субъектов и только в условиях специально организованной в рамках профессиональной подготовки будущих учителей рефлексивной среды. Образовательная среда, обеспечивает студенту возможность самоисследования личностных и профессиональных ресурсов, в ходе которой происходит корректировка представлений о себе как о личности и о педагоге-профессионале.

Теоретические основы построения рефлексивной среды разрабатывались А.А. Бизяевой, Г.Г. Ермаковой, М.В. Ерховой, Л.М. Ильязовой, Н.Н. Петровой, Л.Б. Соколовой, С.Ю. Степановым, М.А. Федоровой и др. Анализ научной литературы показал, что возникновение у личности потребности в рефлексии современными учеными рассматривается как основная функция и ключевой результат организации и функционирования подобного рода среды. К ее сущностным особенностям ученые (Ильязова Л.М. Померанцева Ю.К. Шумакова И.А и др.) относят следующее: рефлексивная среда представляет собой совокупность внешних и внутренних условий образовательного процесса; функционирует только при реализации субъектной позиции преподавателя и студента; обладает социально-личностным и вариативным характером; в ней обязательно должно быть внутреннее противоречие или субъективное затруднение (связанное с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта); культуросообразна, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования; предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента; требует креативной и исследовательской деятельности ее субъектов; направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии.

Таким образом, рефлексивная среда обеспечивает создание ситуаций для осмысления субъектами образовательного процесса, самих себя в нем, отношений с другими субъектами, характера продуктивного взаимодействия, его технологической составляющей. В рефлексивной среде происходит мысленное проектирование всех актов, которые должны осуществляться в образовательном процессе. Рефлексивная активность студентов, повышение которой обеспечивается специально организованной рефлексивной средой, должна быть направлена на каждый компонент коммуникативно-управленческой компетентности и выражаться в рефлексии формирования знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств, что требует постоянного обращения студентов к процессу и результатам освоения данного вида компетентности. Чрезвычайную важность при создании рефлексивной среды приобретают отношения преподавателя и студента, в ходе которых проявляется рефлексивная активность. Особенностью таких отношений является синхронность действий субъектов, при которой происходит их взаимообогащения, составляющее основу для взаимопонимания, сотрудничества, сотворчества. Рефлексия составляет сущностную характеристику этого взаимодействия, поскольку она способна быть механизмом познания не только своего, но и чужого сознания. В процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса может быть использован целый спектр приемов, повышающих рефлексивную активность студентов: листы контроля усвоения учебной темы, контрольные вопросы, рейтинг, опоры, в том числе и отображающие логическую структуру темы, памятки и инструкции, создание проблемных ситуаций и др. Основными показателями эффективности взаимодействия в рамках рефлексивной среды могут выступать адекватность рефлексии за другого, согласованность

позиций, заинтересованность друг в друге, отношения взаимной ответственности, поддержка и т.д.

Таким образом, повышение рефлексивной активности будущих учителей, как педагогическое условие – предполагает непрерывное расширение возможностей для осуществления студентами рефлексии учебной деятельности и ее результатов за счет организации рефлексивной среды, что положительно влияет на эффективность функционирования системы формирования коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. – С. 85-103.
2. Берков В.Ф. Философия и методология науки: Учеб. пособие. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
5. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
6. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

Annotation

The most important pedagogical conditions required for the system of formation of studying pedagogics students' communicative – management competence are increasing of future teachers' reflexive activity.

КРЕДИТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ КАЗАХСТАНА И РОССИИ

Смазлий Т.И., Иксанова Г.Р.

Казахстан, г. Костанай, КГПИ, Россия, г. Казань

Качественное изменение всей сферы образования и профессиональной подготовки, достижение уровня мировых стандартов, конкурентоспособность экономической системы, укрепление государственности и развитие национальных интересов являются сегодня стратегическими задачами. Их решение потребовало присоединения нашей страны к Болонскому процессу, направленному на формирование единого европейского образовательного пространства. Подписание Болонской декларации обеспечило ориентацию Казахстана и России на интеграцию в мировое образовательное пространство, модернизацию национальной модели непрерывного образования, удовлетворение личности и общества в качественном знании. Одним из условий реализации данного процесса является кредитная технология обучения, поскольку Болонская декларация в качестве одного из алгоритмов учета трудоемкости образовательных программ предлагает Европейскую систему перевода и накопления кредитов – ECTS, которая «максимально лояльна к различным национальным образовательным традициям». Соответственно, каждая страна – участница Болонского процесса строит собственную модель кредитной системы с учетом национальных традиций.

Внедрение кредитной технологии обучения в вузы России и Казахстана стало осуществляться в экспериментальном порядке в начале XXI века. Однако, как показал анализ государственных документов в области образования, к настоящему времени кредитная технология обучения в России и Казахстане приобрела ряд специфических характеристик, обусловленных различием подходов к ее организации. В российской системе образования переход на новую технологию обучения и спустя 10 лет является добровольным и осуществляется в экспериментальном порядке. В Казахстане эксперимент завершен, и с 2010 года все вузы пе-