

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии и педагогики детства

**ДОЛотова НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬевна**  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**  
**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**  
**МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТИ**  
**ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С**  
**ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Груздева О.В.

*30.10.18*  
Руководитель магистерской программы  
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

*30.10.2018*  
Научный руководитель  
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

Обучающийся

Долотова Н.А.

*30.10.2018*

Красноярск 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	1
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ «СПОСОБНОСТЬ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА».....	12
1.1. Сущность и содержание профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» .....	12
1.2. Методическая поддержка преподавателей музыкальной школы в развитии профессиональной компетентности .....	22
1.3. Теоретическое обоснование условий развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» .....	30
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	44
ГЛАВА 2. ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ «СПОСОБНОСТЬ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА».....	46
2.1. Диагностическое изучение уровня развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» .....	47
2.2. Реализация условий развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» .....	62
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	78
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	88
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	100

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** По статистическим данным Министерства образования и науки Российской Федерации и Министерства культуры Российской Федерации число учреждений дополнительного образования в области искусств с каждым годом уменьшается. Музыкальные школы не стали исключением. По данным Министерства образования Красноярского края в регионе доля детей и молодежи, занимающейся дополнительным образованием, составляет 95% от общей численности детей и молодежи в возрасте от 5 до 18 лет [43]. В Красноярском крае насчитывается 126 детских школ искусств, в которых обучаются 30 823 ребенка [38; 63]. Несмотря на это все больше родителей хотят развивать своих детей в различных направлениях с ранних лет, следовательно, в учреждениях данного типа увеличивается количество обучающихся дошкольников. Также это можно считать результатом исполнения Указа Президента РФ от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», одной из задач которого является «увеличение к 2020 г. доли детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста до 70–75%» [43].

В современной педагогике на смену подхода формирования личности с уже заданными качествами пришел гуманистический подход, в рамках которого образование, обучение и воспитание рассматривается как личностно-ориентированный и культуросообразный процесс. Хотя в современной педагогической науке уделяется недостаточно внимания развитию личности человека, все же возрастает интерес к проблемам развития творческой личности. Повышенное внимание сегодня уделяется развитию личности дошкольников, поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основы личности и психических процессов. Одним из свойств личности являются способности ребенка, в частности музыкальные.

Аксиоматичным выглядит утверждение, что музыка помогает решать задачи нравственного и духовного воспитания, художественно-эстетического развития, а также дошкольный возраст является особо чувствительным для развития музыкальных способностей и музыкального развития детей. Развитие музыкальных способностей в дошкольном возрасте происходит в процессе слушания музыки, пения, движений под музыку, игры на инструменте. Игре на инструменте обучают не только в дошкольной организации, но и в организациях дополнительного образования, или школах искусств. Начальный этап обучения игре на инструменте имеет ряд особенностей. Он направлен на развитие элементарных музыкальных способностей – таких как слух, память, ритм.

Но современная школа искусств в основе своей не ориентирована на детей дошкольного возраста, так как обучение начинается в основном с первого класса, когда ребенок уже готов к обучению в школе. Дошкольник не всегда имеет такую готовность, а значит, методы и приемы обучения игре на инструменте в такой ситуации должны соответствовать психологическим особенностям детей дошкольного возраста.

В практике работы преобладает академическая выучка, классно-урочная система, регламентированный учебный процесс, что для ребенка-дошкольника пока малодоступно и рутинным, он быстро теряет интерес к занятиям музыкой и желание продолжать обучение, что часто становится причиной отчисления детей из школ искусств и отрицательно влияет на развития музыкальных способностей и музыкальное развитие детей.

Федеральные государственные требования, регламентирующие деятельность учреждений дополнительного образования, не предусматривают создание специальных условий для детей дошкольного возраста, а преподаватели музыки не всегда понимают возрастную специфику и строят образовательную деятельность с дошкольниками по аналогии с образовательной деятельностью младших школьников. Начиная работать с дошкольниками, спустя несколько месяцев преподаватели

приходят к осознанию своих профессиональных дефицитов в осуществлении образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста [28, с. 2].

В литературе достаточно полно освещены различные аспекты проблемы музыкального воспитания. Имеются работы, посвященные общим вопросам музыкального воспитания (Б.М. Теплов, Н.А. Ветлугина, С.Т. Шацкий, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский и др.), разработке его понятийно-терминологического аппарата, определению сущности и задач (Б.М. Теплов, В.П. Анисимов, С.И. Науменко, О.П. Радынова, К.В. Тарасова и др.), психологических (Л.С. Выготский, В.А. Крутецкий и др.) и педагогических (Д.Б. Кабалевский, О.П. Радынова, Т.Н. Доронова, Б.М. Неменский, К.С. Станиславский, и др.) аспектов музыкального воспитания [20; 26; 42; 62].

Последние годы, всё чаще ставится вопрос развития профессиональных компетентностей педагога-музыканта. В разные годы эту проблему рассматривали в своих работах Э.Б. Абдуллина, Г.В. Аكوпова, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, Т.М. Давыденко, Л.Н. Захарова, Э.Ф. Зеера, Е.И. Исаева, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, А.М. Шамаевой, И.Н. Немькиной, Ж.А. Сокольской, Г.М. Цыпина [1; 22; 59].

Анализ исследований научной литературы по вопросам музыкального воспитания детей дошкольного возраста и развития профессиональной компетентностей педагога музыкальной школы позволил выделить ряд противоречий: между требованием современного общества в творческих людях и неготовностью системы образования обеспечить условия развития творчества в детях; между необходимостью развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальных школ по организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста и отсутствием педагогических исследований по разработке модели данной компетентности; необходимостью развивать профессиональную компетенцию преподавателей по организации образовательной деятельности с детьми дошкольного

возраста и неразработанностью педагогических условий, способствующих этому в музыкальных школах.

Выделенные противоречия актуализируют **проблему** исследования: каковы организационно-педагогические условия для развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» преподавателей музыкальных школ.

Данная проблема определила **тему исследования**: *«Методическая поддержка преподавателей музыкальной школы в развитии способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»*.

**Цель исследования**: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность условий, способствующих развитию профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы по развитию способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста.

**Объект исследования**: процесс развития способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста преподавателей музыкальной школы.

**Предмет исследования**: условия развития способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста преподавателями музыкальной школы.

**Гипотеза исследования**: методическая поддержка преподавателей музыкальной школы будет способствовать развитию способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного, если сохдан ряд условий:

– разработано содержание методической поддержки преподавателей музыкальной школы;

– организована помощь в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками;

– организовано практическое включение преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

**Задачи исследования:**

1) раскрыть содержание понятий «образовательная деятельность с детьми дошкольного возраста», «профессиональная компетентность «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»»;

2) теоретически обосновать необходимость создания педагогических условий по ее развитию;

3) осуществить педагогический анализ идей методической поддержки преподавателей музыкальной школы в развитии способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста, выявить сущность данного процесса и его основные характеристики.

4) разработать содержание методической поддержки преподавателей музыкальной школы в развитии способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста;

5) активизировать формы помощи педагогам музыкальной школы в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками;

6) разработать способы вовлечения преподавателей музыкальной школы в образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:** идеи компетентностного подхода в педагогике (И.А. Зимняя, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторский и др.); идеи диалогического подхода в практике педагогического образования (А.А. Ухтомский, М.М. Бахтин, А.Ф. Копьев, Т.А. Флоренская и др.); концепция личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); положения деятельностного подхода в отечественной психологии

(Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), основанного на принципе развития личности в деятельности; системный подход (В.Г. Асмолов, А.В. Петровский, Л.И. Божович), идеи педагогики поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин), методической поддержки (В.Г. Решетников, Е.А. Кудрявцева, Г.И. Пигуль), музыкального развития детей дошкольного возраста (Д.Б. Кабалевский, Э.П. Костина, Н.А. Ветлугина).

**Методами педагогического исследования являются:** общетеоретические (анализ педагогической, психологической литературы, нормативно-правовой документации, обобщение педагогического опыта) эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, интерактивные формы работы, метод самооценки, метод экспертной оценки), статистические.

**Опытно-экспериментальная база исследования:** музыкальные отделения ДШИ с. Новоселова и пгт Балахта.

#### **Этапы исследования**

*На первом,* теоретическом этапе (2016 г.) осуществлялось изучение литературы, уточнение и переработка понятийного аппарата, определение исходных теоретических положений, уточнение основных задач, разработка рабочей гипотезы.

*На втором,* экспериментальном этапе (2017 г.) разрабатывалась система и технология опытно-экспериментальной работы, разрабатывался инструментарий для отслеживания и изменения уровня результатов развития профессиональной компетентности преподавателей «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

*На третьем,* обобщающем этапе (2017–2018гг.), проводилось обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, конкретизировались выводы, оформлялся текст диссертации.

#### **Научная новизна исследования:**

1. Конкретизировано содержание профессиональной компетенции



преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

2. Разработана модель развития профессиональной компетенции преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» включающая когнитивного, эмоционально-ценностного, деятельностно-рефлексивного компоненты.

3. На основе теоретического и экспериментального исследований разработана и апробирована методика изучения развития профессиональной компетенции преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

4. Обосновано и доказано, что условия, заявленные в гипотезе исследования, в совокупности обеспечивают развитие профессиональной компетенции преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

**Теоретическая значимость исследования:** выявлены, теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены условия, которые составляют основу развития преподавателей музыкальной школы профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста», что обогащает теорию педагогики.

**Практическая значимость исследования:** научно обоснованы практические рекомендации по развитию профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Разработано: содержание методической поддержки по развитию профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

**Обоснованность и достоверность результатов исследования** обеспечивались исходными теоретическими положениями, построенными на достоверных, проверяемых данных и фактах; применением системы исследования, обеспечивающей взаимопроверяемость и сопоставляемость данных, полученных методом самооценки и экспертной оценки, а также ее положительной результативностью.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись в ходе организации опытно-экспериментальной работы автора с коллективами музыкальных школ с. Новоселова и пгт Балахты. Основные положения и результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики детства КГПУ им. В. П. Астафьева и научно-исследовательских семинарах магистрантов программы «Управление в системе дошкольного образования»; Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование» г. Оренбург, 2017; Международной научно-практической конференции «Современные проблемы детства» г. Ярославль, 2018; VII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»: Психолого-педагогические чтения памяти Л.В. Яблоковой: «Современное психолого-педагогическое образование», малый пленум «Управление дошкольной образовательной организацией на этапе стандартизации» (г. Красноярск, 2018).

В рамках диссертационного исследования опубликованы две статьи научного характера:

*Долотова Н.А.* Сущность и структура профессиональной компетентности педагогов музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» / Каблукова И.Г., Долотова Н.А. // Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование: Сборник статей по итогам Международной научно - практической конференции (г. Оренбург, 26 октября 2017). / в 2 ч. Ч.1. Стерлитамак: АМИ, 2017. С.151 – 155.

*Долотова Н.А.* Способность педагогов музыкальной школы осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста: результаты изучения / Каблукова И.Г., Долотова Н.А. // Проблемы современного детства: сборник научных трудов / под науч. ред. В.Н. Белкиной. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018.

**Структура диссертации:** введение, две главы, заключение, библиографический список и приложение.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ «СПОСОБНОСТЬ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»**

Для выявления предпосылок развития компетентности преподавателей музыкальной школы по развитию способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста, необходимо решить две задачи. Первая связана с раскрытием и уточнением основных понятий темы исследования, а именно: понятие профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста», «методическая поддержка преподавателей музыкальной школы» (первый и второй параграфы первой главы), «образовательная деятельность с детьми дошкольного возраста». Вторая задача связана с выявлением и теоретическим обоснованием условий, необходимых для развития компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» (третий параграф первой главы).

## **1.1. Сущность и содержание профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»**

В настоящее время основным элементом развития общества является высокопрофессиональный человеческий ресурс. Одной из важнейших целей образования сегодня становится развитие на высоком уровне таких личностных качеств как ответственность, умение принимать быстрые и оптимальные решения, умение выстраивать эффективную коммуникацию с другими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на

сложившиеся обстоятельства, умение применять усвоенные знания в конкретных ситуациях. Поэтому главным результатом образования сегодня становится не владение знаниями, умениям и навыками, а способность действовать и принимать решения в конкретных обстоятельствах и ситуациях.

Современная система образования осуществляет свою деятельность в рамках компетентностного подхода, сущность которого сводится к определению результатов образования как способности эффективно действовать в конкретной ситуации. В связи с этим происходит и изменение риторики, описывающей результаты образования с «образованности» и «квалификации», на «компетенции» и «компетентности» [27, с. 152].

Трактовка этих понятий неоднозначна – они либо отождествляются, либо дифференцируются. Рассмотрим определения этих понятий.

Понятие «компетенция» рассматривается многими авторами. Изначально его сущность акцентировалась на практической составляющей и не отделялась от понятия «компетентность». Так в Глоссарии терминов ЕФО (1997) компетенция определяется: как способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции. Там же отмечается, что «... термин «компетентность» используется в тех же значениях» [23, с. 8].

В работах ряда авторов можно зафиксировать лишь намечающиеся различия в понятиях. К числу таких работ мы отнесли исследования В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова, которые дают следующее определение компетенции – «компетенция является, таким образом, сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике» [39, с. 24]. Очень близкое по содержанию, но понятие компетентности дает Э.Ф.Зеер, компетентность он определяет как совокупность знаний в действии [22, С. 23–29]. В работах А.В. Хуторского компетенция рассматривается, как отчужденное, наперед заданное

социальное требование к образовательной подготовке, необходимой для качественной продуктивной деятельности человека в определенной сфере [68, С. 34–39].

В ряде работ в сущность компетенции включаются личностные составляющие. Так в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» Р. Уайта содержание компетенции наполнено мотивацией [77, с. 213], а в работах В.А.Болотов и В.В.Сериков значение компетенции представлено в том числе и сочетанием деятельности и личностного опыта человека [10, С. 34–42].

Более существенные различия этих понятий представляется возможным зафиксировать в их словарных определениях. Так в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой оно трактуется как: 1) «обладающий знаниями, осведомленность в какой-либо области; 2) обладающий компетенцией» [47, с. 347]. В «Современном толковом словаре русского языка» Т.Ф. Ефремовой «компетентность – 1) обладание основательными знаниями, хорошей осведомленностью в какой-либо области, внушающий доверия, авторитетный сведущий; 2) обладающий компетенцией» [18]. «Большой словарь иностранных слов» трактует «компетентность (от лат.competere – «быть готовым») как способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованных суждений по какому-либо вопросу» [11, с. 416].

В работах А.Г. Бермуса, А.И. Зимней, И.Д. Фрумина и др.[7; 24; 65; 68], компетентность характеризуется как готовность к деятельности, опираясь на теоретические знания. «Компетентность» определяется здесь как обладание определенными, необходимыми человеку «компетенциями». Компетентность проявляется в конкретной ситуации, в определенной деятельности и в нужный момент, иными словами это ситуативно-деятельностная категория. Такое понимание компетенции в современной науке получило название концепции скрытой компетенции.

Анализируя работы Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Кунициной, Г.Э. Белицкой, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др., И.А. Зимняя выделила три этапа становления компетентностного подхода в отечественном образовании [23, с. 15]. В рамках первого этапа, который реализовывался в 60-е годы 20 века, осуществляется введение в научный аппарат понятий «компетенция» и «компетентность», закладывается понимание их сущности и разграничений понятий «компетенция» и «компетентность», где последнее определяется, как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

Таким образом, еще 60–е годы 20 века было заложено понимание сущности понятий «компетенция» и «компетентность», где последнее определяется, как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

Таким образом анализ работ по проблеме определений понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет сделать вывод о том, что в современной науке отсутствует их однозначное понимание. Несмотря на разнообразие трактовок данных понятий, одной из важнейших характеристик элементов компетентности и компетенций, подчеркивается именно активность личности, действенность имеющихся знаний и опыта, наличие потенциальной (потребность, мотив, цель, инструментальная основа) и реализованной структуры (внутренняя и внешняя деятельность) в компетентности. В нашей работе, мы будем придерживаться позиции И.А. Зимней, и рассматривать компетентность и компетенции как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта. Компетенция – как потенциальная, скрытая активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности. Компетентность – интегративная характеристика качеств личности, ориентированная на успешную

реализацию компетенций, проявляющаяся в деятельности, основанной на знаниях и опыте.

Сегодня в отечественной педагогической науке получила распространение трехуровневая иерархическая типология компетентностей, отличающихся универсальностью использования в различных видах деятельности: ключевые (универсальные, общепрофессиональные), базовые (общепредметные, профессиональные) и предметные (специальные, конкретные) компетентности [31, с. 112].

К ключевым относятся универсальные, необходимые для любой деятельности, компетентности, которые характеризуются междисциплинарностью, надпредметностью и целостностью. К базовым относят специфические для конкретной профессиональной области компетентности. Предметные (специальные, конкретные) компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности.

Для нашего исследования наибольший интерес представляет характеристика профессионально-педагогических компетентностей, данная в трудах отечественных психологов и педагогов, относящаяся в упомянутой иерархии ко второй группе – базовые компетентности. Н.Ф. Родионовой и А.П. Тряпицыной профессиональная компетентность рассматривается как результат образования, потенциал эффективности трудовой деятельности [31, с. 156]. В педагогике это же понятие характеризуется как производный компонент от «общекультурной компетентности», считают Н. Розов, Е.В. Бондаревская) [12, с. 98], либо как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова) [14, С.18–22].

В психологических исследованиях А.М. Марковой понятие «профессиональная компетентность» связывается со зрелостью специалиста, с его личностными характеристиками. Автором дается структурная характеристика профессиональной компетентности, выделяется 4 ее вида: специальная (деятельностная), социальная (характеризуется понятием



«сотрудничество»), личностная (самовыражение и саморазвитие) и индивидуальная (рассматривается с позиции саморегуляции) [42, с. 245].

Тщательно проработанным вопросом о профессиональных компетентностях представлен в работах И.А. Зимней. Она дает подробную структуру профессиональной компетентности, которая состоит из четырех блоков: общей профессиональной компетентности, специальной профессиональной компетентности, общей социально-психологической компетентности и специальной социально-психологической компетентности. Раскрывая каждый элемент структуры, автор акцентирует внимание именно на коммуникативных и деятельностных умениях [23, с. 27].

А.П. Тряпицына и Н.Ф. Радионова [31, с. 178] установили основные признаки профессиональной компетентности: 1) компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; 2) компетентность проявляется в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации, доминирующим является понятие «умение».

По мнению Э.Ф. Зеера [21, с. 132], ключевые профессиональные компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Они имеют экстрафункциональный характер и определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах (в отдельных зарубежных исследованиях ключевые компетенции относят к евроквалификациям).

С.Е. Шишов [71, С. 15-20], ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 г., определяет профессиональную компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

Проанализировав множество определений и подходов к понятию «компетентность», нам представилось возможным синтезировать следующее понятие компетентности: это интегративная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и основные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, а также эмоционального и жизненного опыта, ценностей и стремлений.

Проанализировав достаточно большой массив диссертационных работ, мы выявили интересные исследования, связанные с организацией образовательной деятельности с детьми различных возрастных групп. Сущностные характеристики, связанные с готовностью педагогов к работе с одной из возрастных категорий детей, – личностная, теоретическая, практическая (Е.Н. Быкова, Н.Н. Быстрова, М.В. Жукова, Л.В. Ларионова, Н.Г. Милованова, И.А. Михеев, Ж.Г. Почивалова, Т.Н. Туркина и др.) [33, с. 24]. Личностная характеристика готовности раскрывает установки, ориентации, индивидуальную позицию, качества педагога. Теоретический аспект готовности к работе с детьми включает совокупность знаний о детях и об особенностях работы, связанных со знаниевой стороной деятельности. Практический аспект готовности к взаимодействию с детьми традиционно рассматривается как совокупность нескольких групп педагогических умений: коммуникативных, диагностических, прогностических, организационных, рефлексивных.

Учитывая имеющиеся результаты, мы будем рассматривать профессиональную педагогическую компетентность педагога музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» как интегративную характеристику личности педагога, включающую владение знаниями об особенностях детей-дошкольников и педагогических методиках и технологиях работы с ними, опытом эмоционально-ценностного отношения к себе и детям, а также

практическими умениями осуществления образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста.

В соответствии с логикой компетентного подхода выделенная нами профессионально-педагогическая компетентность в своей структурной характеристике содержит три компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-рефлексивный.

Когнитивный компонент характеризуется системой знаний теоретического и фактологического плана об организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Здесь речь идет о знаниях особенностей физиологии и психологии детей дошкольного возраста, педагогических технологий, средств методов и форм работы с детьми дошкольного возраста, об особенностях отбора содержания и организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста, о способах выстраивания взаимоотношений с родителями детей, вовлечения их в образовательный процесс. Когнитивный компонент предполагает не только наличие перечисленных научных знаний, но и их синтез с собственным жизненным опытом педагога, знаниями практического, прикладного характера, соотносятся с реальностью жизни детей дошкольного возраста.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности находит свое выражение в овладении преподавателями музыкальной школы системой знаний, которые формируются на основе их познавательной деятельности, иными словами в процессе самообразования и самосовершенствования. Преподаватели должны быть ориентированы на непрерывное обогащение знаний и умений в области художественно-эстетического развития детей. В частности, знаний современных практик, методик и технологий музыкального развития детей дошкольного возраста, приобщения их к миру музыки и музыкальной культуры; в умении своевременно анализировать конкретную ситуацию, связанную с потребностью социума в дополнительных образовательных услугах, соотносить информацию о реально существующих и пользующихся спросом программах

дополнительного образования с реализуемыми своей музыкальной школой и с закономерностями развития ребенка-дошкольника.

Педагогическая компетентность, сущность которой заключается в образовательной деятельности с особой возрастной категорией, детьми дошкольного возраста, включает не только владение теоретико-аналитическими знаниями и умениями, но и развитие эмоционально-ценностной стороны личности педагога музыкальной школы. Ребенок-дошкольник особенно нуждается в «проживании» вместе с ним печальных и радостных событий его жизни. Способность сочувствовать детскому горю, слушать и чувствовать детскую душу, «понимать движение детского сердца» (В.А. Сухомлинский) базируется на механизме понимания и осознания чувств другого человека, на ощущении его эмоционального состояния и попытке разделить с ним это состояние. Эту способность рассматривают в качестве необходимого эмоционально-ценностного компонента профессиональной компетентности педагога, умеющего понимать (толковать, интерпретировать) и разделять эмоциональное состояние ребенка, интересующегося и желающего работать с детьми дошкольного возраста, понимающего своеобразие детства и его роль в человеческой жизни, осознающего значимость художественно-эстетического направления, в частности музыкального, развития детей и развития их способностей (музыкальных).

Деятельностно-рефлексивный компонент состоит в совершенствовании и расширении опыта осуществления образовательной деятельности с детьми-дошкольниками. В этом опыте педагога музыкальной школы можно выделить два направления деятельности. Первое направление связано с педагогической деятельностью с детьми, когда педагог вступает во взаимодействие с дошкольниками, другое связано с обеспечением условий для осуществления педагогической деятельностью с детьми и в современной педагогической науке и в практике именуется как организационно-методическое направление деятельности педагога музыкальной школы. В

связи с этим логичным является выделение двух основных типов действий педагога музыкальной школы – непосредственных (педагогических) и опосредованных (организационно-методических). Учитывая вышесказанное, мы считаем, что деятельностно-рефлексивный компонент профессиональной компетентности по осуществлению образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста может быть выражен совокупностью следующих умений: развивать музыкальные способности детей; организовать различные виды детской деятельности в образовательной деятельности; создавать условия для интеграции различных видов искусств в образовательной деятельности; поддерживать инициативу и самостоятельность детей в актуальных для них видах музыкальной деятельности; обеспечивать условия для выбора детьми музыкальных инструментов, видов музыкальной деятельности, дидактических материалов[64]; создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности; разрабатывать программы дополнительного образования детей по музыкальному развитию дошкольников; проводить рефлексию достижений и дефицитов в собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками.

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ научной литературы позволяет сделать некоторые общие выводы. Профессиональная компетентность педагога музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» – это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение знаниями об особенностях детей-дошкольников и педагогических методиках и технологиях работы с ними, опытом эмоционально-ценностного отношения к себе и детям, а также практическими педагогическими и организационно-методическими умениями осуществления образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Структурная характеристика выделенной нами компетентности включает следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-рефлексивный. Мы считаем целесообразным при разработке критериальных характеристик уровня и

характера развития профессиональной компетентности педагога музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста», рассматривать в качестве основных ее показателей.

## **1.2. Методическая поддержка преподавателей музыкальной школы в развитии профессиональной компетентности**

Результаты исследования, проведенного в рамках международных проектов «ТРИО» (1992–1997) и «АРТЕ» (1997–2001), а также многочисленные публикации по проблемам гуманизации и демократизации образования, убеждают, что проблемы, связанные с помощью и поддержкой, все более осознаются мировым педагогическим сообществом в качестве приоритетных, задающих перспективы развитию образования в разных странах, ориентированных на ценности гражданского общества [40; 76].

В современной отечественной науке процесс помощи описывается в терминах «поддержка» и «сопровождение». Обратимся к их рассмотрению и соотношению.

Начнем с раскрытия сущности понятия «поддержка», с его словарных определений. В Современном толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремова приведены следующие трактовки этого понятия: предмет, приспособление, поддерживающее кого-либо, что-либо, служащее опорой кому-либо, чему-либо; то, что является моральной опорой, вселяет уверенность, ободряет [18]. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой оно трактуется как помощь, содействие [47, с. 643].

Анализируя современное образование, О.С. Газман приходит к выводу, что это источник нового, желаемого образа жизни, который является развивающей альтернативой существующему, поскольку оно способно отказываться от нежелательного, осуществив свободный выбор вектора развития. Образование «по принципу устройства» сродни сознанию

человечества, способного совершать свободный выбор и создавать условия для свершений.

Человек нередко сталкивается с ситуацией, где «правильно» и «верно» не соотносимы и требуют ответственного самоопределения. Из двух интересов необходимо осознанно пожертвовать одним, наперед зная, что право и ответственность этого выбора лежит исключительно на тебе. Быть морально готовым к ситуации выбора между «правильным» и «верным» - это значит обладать механизмом личностного самоопределения. Это значит, отбросив «правильное» и «верное», выбрать для себя должное. Одна из задач поддерживающего - создать условия для освоения механизма самоопределения как культурного способа овладения своей жизнедеятельностью.

В связи с этим О.С.Газман определил поддержку как особый вид деятельности, указав, что она направлена «... на помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении ...». Поддержка в большей степени обозначает дружественное участие, одобрительное отношение учителя к ученику. Такое понимание педагогической поддержки было заложено в одноименную концепцию, развитие идей которой получило распространение среди большего числа российских преподавателей.

Наиболее точное и полное определение педагогической поддержке, по нашему мнению, дал В.М. Полонский [52, с. 387]: «педагогическая поддержка – это процесс создания педагогом условий для того, чтобы ребенок в той или иной учебной или жизненной ситуации смог сознательно и самостоятельно осуществить адекватный выбор поведения и/или источников информации, не противоречащий ни его личностно-значимым ценностям, ни культурным традициям, а также, чтобы он мог самостоятельно действовать сообразно ситуации этого выбора даже при встрече с каким-либо затруднением».

Сегодня в педагогической науке поддержка включает в себя широкий спектр понимания и рассматривается как: совместная деятельность (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Г.И. Рогалева) [15; 56]; система методов и способов деятельности (А.В. Иванов, В.А. Хорош, Л.Ю. Хорош, И.С. Якиманская) [25; 67; 73]; возможность разрешения проблем, возникающих в процессе обучения (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин [44]); стратегия педагогической деятельности (А.Н. Руденко [56]; социальное и внутриличностное самоопределение (И.Ю. Шустова) [72]; равнопартнерская доверительная деятельность (Н.Б. Подсосова) [50, с. 74].

Обращаясь к вопросу соотношения поддержки и сопровождения, хотелось бы остановиться на работах тех авторов, которые синонимизируют их. Так, например, в исследовании психолого-педагогического сопровождения семей Н.А. Старосветской практически отождествляются поддержка и сопровождение в контексте технологии их реализации [66, с. 89]. Разделяет эту позицию В.Г. Решетников, считая, что содержанием организационно-методического сопровождения является оказание помощи и поддержки педагогам в педагогической деятельности [55].

В.Г. Маралов отмечает [41, с. 162]: «если поддержка ориентирована на прошлое, на исправление дефектов, то сопровождение – на будущее и настоящее, на использование имеющегося потенциала личности, создание условий для полноценного движения вперед, опору на сильные стороны и качества. Если поддержка призвана вносить постоянные коррективы в организацию педагогического процесса, в развитие личности, то сопровождение – предупреждать возможные отклонения и осложнения, ориентировать на профилактическую деятельность, которая дает возможность изначально исключить проявления дефектов».

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева отмечают [74, С.74–83], что педагогическое сопровождение в отличие от помощи и поддержки, представляющих собой разовые акции. В связи с этим, сопровождение имеет непрерывный характер, поддержка же дискретна по своей организационной



сути; сопровождение «привязано» к определенному процессу, дополняет и сопутствует ему, в то время как поддержка – временное воздействие, обеспечивающее краткие связи с данным процессом; сопровождение требует непосредственного взаимодействия и контакта между его субъектами, тогда как поддержка могут осуществляться «на расстоянии»; сопровождение состоит в осуществлении конкретных действий со стороны сопровождающего, в то время как поддержка может иметь рекомендательно-абстрактный характер, предполагающий реализацию предлагаемых процедур тем, кому она оказывается; сопровождение строится на результатах диагностики и требует проектирования предпринимаемых действий в отличие от поддержки, которые имеют оперативный характер и может осуществляться исходя из интуиции и опыта поддерживающего; сопровождение является более масштабным педагогическим явлением, которое в свой состав может включать и помощь, и поддержку.

Таким образом, анализ научных источников показывает, что на сегодняшний день нет единого взгляда в отношении соотношения понятий «сопровождение» и «поддержка», чаще авторы представляют поддержку как главную составляющую процесса сопровождения.

Сегодня говорят о большой разнообразии поддержки, выделяя для этого различные основания. Так, по степени участия поддерживающего выделяют непосредственную и опосредованную поддержку; по времени оказания поддержки – опережающую, своевременную, предупреждающую последствия; по длительности – единовременную, пролонгированную, дискретную; по содержанию поддержка может быть правовой, финансовой, психологической, педагогической, кадровой, методической, организационной и др. [35, С.123–125].

В нашей работе будет рассматриваться методическая поддержка.

По мнению В.Г. Решетникова, «методическая поддержка – это разные виды методической работы по достижению поставленной цели. Цель методической поддержки – освоение преподавателями нового содержания

образования детей на основе рациональных методов; повышение уровня общедидактической и научно-методической подготовленности к реализации новых образовательных задач; обмен опытом между преподавателями, выявление особенностей, специфики, рисков реализации новых образовательных задач и разработка мер по их предупреждению»[55]. Методическая поддержка связана, прежде всего, с преодолением конкретных проблем обучающегося и реализуется преподавателями в проблемной ситуации.

В то же время методическая поддержка предполагает оказание помощи всем субъектам образования, в независимости от того, какова потребность в этой помощи; самостоятельность субъекта образования проявляется в том, в какой мере он воспользуется этой помощью. Методическая поддержка занимается типичными для образовательного процесса проблемами.

Е.А. Кудрявцева рассматривает методическую поддержку «как вид взаимодействия методической службы и преподавателей, ориентированный на совместное выявление, осознание социально-педагогических проблем и оказание помощи в преодолении затруднений педагогов» [37].

Г.И. Пигуль видит сущность методической поддержки в совокупности организационно-педагогических условий, актуализирующих такие внутренние составляющие личности как способности и потребности в саморазвитии; активность включения преподавателей в профессиональное взаимодействие и их самовыражение с учетом индивидуального опыта; удовлетворенность педагогов собственными достижениями, способствующими укреплению позиции самоподдержки [49, с. 74]. Все эти внутренние составляющие личности педагога имеют непосредственное отношение к профессиональному самоопределению, которое представляет собой определение человеком себя в смыслах и требованиях профессии.

Субъекты методической поддержки зависимы друг от друга. Зависимость поддерживаемого педагога состоит в том, что он не может самостоятельно разрешить свою проблему и объективно нуждается в

помощи. Зависимость поддерживающего – в том, что он не может сам решить за педагога возникшую проблему, не лишив его при этом условий для осуществления механизма самоопределения.

Несмотря на существующую зависимость и общий предмет деятельности, цели субъектов поддержки разные. Для субъекта всегда важно каким способом и что он должен и может достичь. Потому субъект всегда осознает цели и способы своей деятельности, добровольно выбирает из них желаемое для себя. Добровольность в данном случае означает осознание субъектом собственной ответственности за производимый выбор. Поэтому педагог учится в ситуации самостоятельности делать выбор, демонстрируя способность не только выбирать, но и нести ответственность.

Поддержка, в том числе и методическая, в отличие от социального взгляда на процесс образования, занимает позицию психологическую. Эта позиция помогает поддерживающему проникать в более тонкие и сложные процессы, связанные с процессом «выращивания самостоятельности» в профессиональной деятельности педагога.

Образовательный эффект поддержки заключен в том, что субъекты, находясь по отношению к проблемной ситуации в разных позициях (один – непосредственный участник этой проблемы, другой – поддерживающий его в этой ситуации), имеют и разные цели. Поддержка не диктует, что выбирать, а создает условия для освоения способов – «как выбирать».

Таким образом, методическая поддержка рассчитана на образовательный эффект, который заключен в обогащении опыта управления эмоциями в проблемной ситуации; дополнении опыта рефлексивного управления проблемной ситуацией; получении опыта самоопределения (что связано с развитием аналитических способностей, критического мышления, моделирование целей и результата как единого целого); производстве рефлексии и анализа произошедшего (т.е. уже случившейся и разрешенной проблемы) как перспективы осознанного построения поведения в проблемных ситуациях.

Методическая поддержка нужна для того, чтобы в каждой ситуации затруднения, педагог мог тренировать и развивать свои умения: так постепенно он и овладевает способностью совершать все больше самостоятельных действий, которые вначале выполнялись при помощи поддерживающего.

Суть поддержки – не учить и воспитывать педагога, суть поддержки в помощи ему сделать осознанный выбор в проблемной ситуации. Этот принцип затрагивает процесс индивидуализации, который параллельно реализуется в рамках осуществления методической поддержки. Индивидуальности невозможно обучить, индивидуальность невозможно воспитать извне. Индивидуальность рождается и развивается вместе со способностью человека самого себя учить и воспитывать[44, с. 142].

Индивидуализация связана не столько с усвоением, сколько с познанием, исследованием, пробой, проверкой и выбором. Все это создает особую психологическую ситуацию между выбирающим и тем, кто стремится повлиять на его выбор. Отсутствие заданных образцов независимо от масштаба, содержания и направленности его деятельности, возраста и опыта.

Поддерживающий в процессе методической поддержки должен уметь реагировать на проблему (распознавать, диагностировать, прогнозировать); уметь с нею действовать (использовать в качестве образовательного ресурса, т.е. использовать все, чем располагает проблема в качестве условия для образования); уметь ее преобразовывать (т.е. изменять, корректировать); уметь ею управлять (регулировать, сдерживать, переориентировать); уметь использовать ресурс обучения в качестве средства, усиливающего возможность самостоятельного решения педагогом возникшей проблемы; уметь выстраивать с педагогом такие отношения и совместную деятельность, которые помогают сохранять достоинство субъектов взаимодействия, развивая его самостоятельность. Чтобы задать проблеме образовательную направленность поддерживающий создать педагогу условия,

способствующие вовлечению его в деятельность по распознаванию, диагностированию и прогнозированию собственных проблем; создать условия для выхода педагога в субъектную позицию; строить договор с другими коллегами, способными помочь педагогу в ситуации преодоления проблемы. Другими словами, поддерживающий должен обладать некоторым набором компетенций, позволяющих ему реализовывать методическую поддержку преподавателей. А это значит, что поддерживающий обладает не только определенными профессиональными знаниями и умениями, но и соответствующими позициями, которые он занимает и в соответствии с ними действует.

Таким образом, представления о смысле, целях, предмете, позициях и профессиональной компетенции поддерживающего, их соотношенность со смыслами, целями и позициями поддерживаемого педагога в совокупности представляют собой условия для образовательной деятельности, в ней заключена суть концептуальной модели методической поддержки [15, С. 58–64].

Касицына Н.В. дает описание поддержки, по сути, представляющее ее технологическую составляющую [29, с. 54], которую нам представилось возможным адаптировать к методической поддержке. Так технология методической поддержки предполагает последовательную реализацию следующих этапов:

- совместное обсуждение и определение с педагогом его собственных интересов и целей (через рефлекссию, столкновение его реальных «хочу» и попытки их совместить);
- выбор одного из вариантов этого «совмещения» как цель и образ предстоящей деятельности (самоопределение);
- обсуждение условий, при которых предстоит осуществлять выбранный вариант (здесь иногда может возникнуть ситуация возвращения

на 1 и 2 этапы, возможно переопределение, коррекция ранее выбранного или подтверждение правильности первоначального);

- обсуждение и планирование необходимых действий по реализации задуманного (проектирование деятельности);
- договор о необходимых и возможных формах взаимодействия в период реального осуществления задуманного.

Анализ научной литературы по вопросам методической поддержки преподавателей позволил нам выделить понятие «методическая поддержка преподавателей». Методическая поддержка преподавателей – совокупность организационно-педагогических условий, направленных на развитие их профессиональной компетентности. В контексте нашей работы речь идет о педагогах музыкальных школ способных осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста. В связи с этим методическая поддержка преподавателей музыкальных школ способных осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста – это создание организационно-педагогических условий, направленных на развитие интегративной характеристики личности педагога, включающей владение знаниями об особенностях детей-дошкольников и педагогических методиках и технологиях работы с ними, опытом эмоционально-ценностного отношения к себе и детям, а также практическими педагогическими и организационно-методическими умениями осуществления образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста, которые реализуются через механизмы самоопределения, индивидуализации и рефлексии.

### **1.3. Теоретическое обоснование условий развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»**

В параграфе обосновываются пути и психолого-педагогические условия развития у преподавателей музыкальной школы профессиональной

компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Для начала необходимо рассмотреть значение понятия «развитие».

Термин «развитие» употребляется, если речь идет об изменении динамической структуры личности: имеется в виду изменение главным образом ее содержания под влиянием внутренних и внешних факторов. Термин употребляется в двух значениях: как некая законченность, завершенность, предел. «Направленное, закономерное изменение; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры» [47, с. 645], и как процесс их достижения – становление, создание, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. «Процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное, от старого качественного состояния к новому, более высокому, от простого к сложному, от низшего к высшему» [32, с. 26–33].

Анализ литературы по проблеме развития профессиональных компетентностей, позволил нам выделить два основных направления в данной сфере. Сторонники первого направления связывают развитие компетентностей с формами обучения в высших учебных заведениях, в частности с дополнительным образованием в рамках курсов повышения квалификации (Э.Ф. Зеер, В.А. Болотов, В.В. Сериков, В.В. Морозова, И.А. Зимняя и др.) [10; 21; 24]. Авторы второго направления склонны к тому, что основными путями развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы выступают методические объединения, которые способствуют самообразованию личности (Т.П. Воробьева, В.Н. Дуброва) [14, С. 18–22]. Мнения ученых обоих направлений сходятся в идее непрерывного образования, которое осуществляется в течение всей жизни человека. Рассмотрим более подробно принципы данных направлений.

Значительный интерес в изучении направленности повышения квалификации представляют работы В.В. Краевского, А.К. Марковой,

Э.М. Никитина, А.А. Вербицкого [13; 42]. Ученые по-разному трактуют понятие «повышения квалификации». В.В. Краевский под данным термином понимает получение дополнительных знаний, совершенствование профессиональных умений по средствам переосмысления собственной деятельности. А.К. Маркова трактует это понятие как реорганизацию профессиональной деятельности с целью объединения опыта конкретных людей [42, с. 234]. Э.М. Никитин дает следующее понятие «повышение квалификации»: это обучение по дополнительным образовательным программам с целью развития и формирования профессиональных компетентностей [13, с. 117].

Исходя из анализа вышеперечисленных работ авторов под «повышением квалификации» мы понимаем совершенствование профессиональных компетентностей на основе переосмысления и анализа собственной профессиональной деятельности, подчиняющееся принципам целостности, системности, личной значимости и контекстности.

При организации курсов повышения квалификации, направленных на развитие профессиональной компетентности преподавателей музыкальных школ, возникает проблема, связанная с необходимостью удовлетворения конкретных образовательных потребностей и решением профессиональных задач. Курсы повышения квалификации для преподавателей музыкальных школ организуются постоянно, с регулярной периодичностью, что связано с обязательной необходимостью проходить подобные курсы не реже, чем раз в три года (требования закона «Об образовании в РФ» 2013 г). Проблема заключается в том, что тематика и проблематика подобных курсов повышения квалификации очень широка и касается общих методических вопросов. Нередко на низком, не удовлетворяющем практиков уровне, проходит обучение в системе повышения квалификации. В результате объем усилий, которые приходится затрачивать учреждениям на решение каких-то проблем развития, начинает превышать полезный эффект от результатов инновационной деятельности [45, с. 4]. Проведенный нами анализ



имеющихся курсов повышения квалификации для преподавателей музыки в глобальной сети Интернет, показал отсутствие таковых по организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, проблема отсутствия курсов повышения квалификации для преподавателей музыкальной школы является значимой, и в нашем исследовании, целесообразно придерживаться второго направления развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы, сторонники которого считают, что основными путями развития профессиональной компетентности выступают методические объединения.

Авторы Т.И. Васенина, А.А. Толкачева и др. [32, с. 26–33] полагают, что деятельность методических объединений наиболее активно способствует развитию профессиональных компетентностей, подобная деятельность ориентирует работников на самообразование, самообучение. Под самообразованием понимается целенаправленная и осознанная работа личности над собой, совершенствование своих компетентностей. Главной целью методических объединений является не только обмен опытом среди различных учреждений, но и непрерывное содействие и своевременная поддержка в повышении уровня развития профессиональной компетентности.

Участниками нашего исследования являются преподаватели музыкальных школ, поэтому перед нами встала задача изучения функционирования методических объединений в подобных учреждениях.

Для музыкальных школ и школ искусств характерна такая форма методического объединения как методический совет. Это коллективный профессиональный экспертно-консультативный орган, объединяющий на добровольной основе педагогических работников, в целях осуществления методической деятельностью в школе искусств. Методический совет координирует работу по методическому обеспечению деятельности ДШИ и руководствуется законами и нормативно-правовыми актами различного

уровня: Федеральным законом РФ «Об образовании», Конвенцией ООН о правах ребенка, приказами, Уставом, локальными актами и др. [51].

Одной из целей деятельности методического совета является обеспечение гибкой и оперативной реализации методической деятельности школ искусств; развитие профессиональных компетентностей преподавателей.

Проведенный нами контент анализ задач методических советов различных школ искусств, позволил сформулировать основные, т.е. наиболее типичные, характерные для методических советов школ искусств. Среди них: организация инновационной деятельности, направленной на освоение современных методик, форм, средств и методов образования, новых педагогических технологий; организация помощи педагогам школы искусств в преодолении профессиональных трудностей; оказание помощи в профессиональном становлении молодым педагогам; обогащение опыта профессиональной деятельности педагогических кадров.

Рассмотренные цель и задачи методического совета созвучны с целями и задачами методической поддержки преподавателей, т.е. можно утверждать, что основным содержанием деятельности методического совета школы искусств выступает организация методической помощи педагогам в преодолении имеющихся у них профессиональных препятствий и трудностей.

С целью выявления актуальности развития данной профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы был организован круглый стол, на котором в режиме диалога были выявлены дефициты в отношении осуществления образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Результатом стали выделенные преподавателями проблемные области при работе с детьми-дошкольниками: развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста, постановка игрового аппарата (под этим понятием понимается посадка за инструментом, положение правой и левой руки, основные приёмы игры и звукоизвлечения),

отбор содержания материала для дошкольников (педагогический репертуар), различные виды музыкальной деятельности в условиях музыкальной школы, методика преподавания игры на инструменте для дошкольников, нежелание работать с дошкольниками, потеря интереса детей дошкольного возраста к занятиям на начальном этапе обучения, эффективная организация образовательного процесса, направленного на освоение результатов общеразвивающей программы, взаимодействие с родителями в условиях образовательного процесса. Наличие такого количества проблемных областей и существующих в них дефицитов ставит под сомнение качество работы методической службы в учреждении, что обусловило необходимость реализации первого условия методической поддержки преподавателей музыкальной школы. Полученный результат был зафиксирован и принято решение о необходимости разработки содержания методической поддержки.

Для изучения сути содержания методической поддержки мы обратились к Н.В. Немовой, которая выделяет некоторые направления методической поддержки в образовании: организационную, информационную, кадровую, научно-методическую, правовую, материально-техническую и финансовую поддержку. Рассмотрим подробнее содержание каждого направления методической поддержки.

Содержанием организационной поддержки, прежде всего, является непрерывное профессиональное образования преподавателей. Службы или отдельные специалисты школ искусств осуществляют анализ повышения преподавателями квалификации, выявляют их потребности в профессиональном развитии, устанавливают контакты с организациями, осуществляющими повышение квалификации, направляют преподавателей на обучение и отслеживают результаты его эффективности в последующей практической деятельности. Подобным образом организованная работа позволяет осуществлять непрерывное профессиональное развитие кадрового потенциала. Другим направлением организационной поддержки является организация работы различных профессиональных объединений

преподавателей, за счет включения их в различные проектные группы, временные творческие коллективы, в которых создается среда, провоцирующая их к обмену информацией, опытом, стимулирующая профессиональный рост и развитие. Организационная поддержка может осуществляться также в виде помощи по распространению опыта профессиональной деятельности и современных образовательных практик лучших преподавателей. Методический совет оказывает поддержку в налаживании взаимодействия системы образовательных организаций с различными внешними организациями, а также между собой. То есть методический совет влияет на степень интегрированности системы образования во внешнюю среду, а за счет выстраивания связей учреждений повышает степень ее интегративности, а значит и устойчивости системы в целом. Кооперация деятельности организаций основывается на взаимовыгодном обмене усилиями, информацией, опытом, кадрами и т. д. Таким образом, деятельность методического совета закладывает основы для формирования сетевого взаимодействия организаций.

Основным содержанием информационного направления методической поддержки преподавателей музыкальных школ являются: сбор, обработка и анализ информации о ходе выполнения проектов обновления содержания и технологий музыкального образования; формирование банков информационных данных по вопросам, актуальным для развития системы музыкальных школ; информирование субъектов инновационных процессов о новых педагогических технологиях, изменениях в нормативно-правовой базе, опыте развития системы дополнительного музыкального образования и отдельных организаций. В таком контексте сущность информационного направления методической поддержки сводится к повышению качества информации, ее полноты, своевременности, достоверности, надежности, существенности, обладающей потенциалом для принятия компетентных решений.

Поддержка формирования и развития кадрового потенциала включает в себя работу методической службы по совершенствованию мастерства педагогических и управленческих кадров и формированию у них мотивации на профессиональное развитие. Развитие мастерства осуществляется в таких формах поддержки как обучение, консультирование, тьюторство. На мотивацию профессионального развития оказывают наибольшее влияние такие формы поддержки как оценка, аттестация, а также различные формы поощрения и вознаграждения кадров, проведение профессиональных конкурсов.

Научно-методическая поддержка предполагает вовлечение преподавателей в исследовательскую, экспертную деятельность, разработку научно-методических рекомендаций, разработок, а также руководство деятельностью экспериментальных образовательных площадок. Она включает в себя также помощь педагогам в подготовке и публикации своих методических разработок и материалов, в обобщении опыта профессиональной деятельности.

Правовая поддержка состоит в обеспечении преподавателей программно-методическими материалами, а также достижения соответствия содержания правовых документов потребностям развития. Этот вид поддержки направлен на изменения норм, препятствующих инновационной деятельности преподавателей.

Материально-техническая поддержка состоит в оказании содействия педагогам в решении проблем комплектования их учебных кабинетов (групп, классов) оборудованием и средствами наглядности, актуальными для содержания и технологий музыкального образования. Второе направление данного вида поддержки состоит в оказании помощи в публикации материалов, представляющих ценность для развития системы музыкального образования.

Финансовая поддержка оказывается в двух направлениях: финансирования подготовки, переподготовки и обучения преподавателей и в

целевом финансировании проектов обновления содержания и технологий музыкального образования.

Анализ литературы по проблеме функционирования методических объединений стал обоснованием для выделения первого условия развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» - это разработка содержания методической поддержки. Содержание методической поддержки охватывает все ее направления, обеспечивая тем самым комплексность и системность в развитии профессиональной компетентности преподавателей музыкальных школ.

Для реализации второго условия – организации помощи в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками – мы предположили наличие механизма, который позволил бы реализовывать его легко и естественно, без затруднений. Подходящим механизмом мы сочли рефлексю.

Рефлексия в дословном переводе с латинского означает обращение назад, отражение. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой рефлексия (в педагогике) рассматривается как процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого, т.е. это своеобразный самоанализ педагогической деятельности [47, с. 632].

Этому толкованию рефлексии созвучно понимание его психологами, как процесса самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Социальные психологи идут еще дальше, и считают, что рефлексия – это не только знание и понимание субъектом самого себя, но и осознание им того, как он оценивается другими, как ими воспринимается, это способность мысленного отражения позиции другого с его точки зрения. Другими словами, рефлексия – это процесс зеркального взаимоотражения субъектами друг друга и самих себя, при этом сознание субъектов может быть и неадекватным, искаженно воспроизводящим предмет рефлексии или

мнения друг друга на него. В любом случае рефлексия является процессом и результатом самоанализа субъектом деятельности своего сознания, поведения, внутренних психических актов и состояний собственного опыта, личностных структур.

Таким образом, рефлексия – это процесс осознания субъектом своей деятельности, цели которой состоят в том, чтобы вспомнить, выявить, зафиксировать и осознать компоненты и алгоритм деятельности: ее смысл и назначение, типы, способы осуществления, проблемы реализации деятельности и пути их решения, полученные результаты деятельности и др. Рефлексия всегда предполагает изучение, исследование, анализ (разложение целого на составные части) субъектом уже реализованной, осуществленной деятельности. Это делается для того, чтобы зафиксировать результаты деятельности, причинно-следственные связи, что способствует повышению эффективности этой деятельности в дальнейшем [30]. Деятельность по осуществлению рефлексии в психологии деятельности принято называть рефлексивной деятельностью. Она способствует оценочному, критичному отношению человека к себе, своей деятельности, взаимодействию с другими, являясь источником внутреннего опыта индивида, способом его самопознания и необходимым инструментом мышления.

Так как развитие – процесс внутренний, то судить о нем может, прежде всего, сам субъект развития, субъект деятельности. Оценка результативности, продуктивности развития, саморазвития осуществляется субъектом через самонаблюдение, саморазмышление, самоанализ, т.е. через рефлекссию. Анализируя, осмысливая собственную образовательно-воспитательную деятельность, педагог фиксирует внимание как на продуктах этой деятельности, в частности, знаниях, так и на структуре, логике, алгоритме самой деятельности, которая привела его к созданию этих продуктов, к изменению состояния педагога [68, С. 34–39].

С.С. Кашлев [30], выделяет сферы, в которых может зафиксировать свое состояние субъект рефлексии: это эмоционально-чувственная сфера,

сфера потребностей, мотивационная, сфера интересов, ценностные ориентации, деятельностная, гностическая, сфера сознания и умения. Объединив все эти сферы в одно, мы получим показатели эмоционально-ценностного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста», которые мы выделили в первом параграфе этой главы.

Организации помощи в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками осуществляется в процессе взаимодействия и общения преподавателей и характеризуется диалогическим характером. В этом контексте диалог выступает как необходимое условие и форма осмысления необходимости развития профессиональной компетентности.

Диалог как способ общения людей и метод получения знаний был введен еще Сократом. Философ учил своих последователей вести диалог, полемику, логически мыслить. Диалог был направлен на созидание личности человека, его воспитание, социализацию. Проанализировав научную литературу, нами были выделены несколько подходов к пониманию феномена диалога в зависимости от его сущности. М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Р.Ф. Литовский и др.[4; 8] рассматривают диалог в качестве метода построения новой культуры личности; Т.К. Ахаян, З.А. Васильева, В.С. Ильина [9; 17]. Под диалогом понимают процесс специфической деятельности, в котором реализуется понимание, осмысление, эмоциональное воздействие субъектов процесса общения друг на друга; Г.С. Батищев и В.В. Сериков исследуют диалог, как особую коммуникативную среду [58, с. 195]; Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев изучают феномен диалога с точки зрения поиска и принятия смыслов по средствам внутренней речи. Все вышеперечисленные авторы отмечают субъектность диалога, причем субъекты являются равноправными участниками образовательного процесса.



В.В. Сериков [58, с. 159] рассматривает диалог как специфическую социокультурную среду, создающую условия для обоснования своего отношения к определенной жизненной ситуации, пересмотру прежних смыслов, принятия личностью нового опыта. Подобная среда предполагает содержание в диалоге следующих составляющих: нравственный выбор, мотивацию участия в процессе диалога; самостоятельную постановку цели; реализацию роли соавтора диалога; ощущение собственной значимости для других людей; возможный отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей; осознание ответственности за происходящее во внутреннем мире собеседника и во внешнем мире. Такая деятельность обеспечивает реализацию рефлексии и опыта ценностного выбора.

В нашем исследовании, мы будем рассматривать диалог как способ познания действительности и одновременно как специфическую социокультурную среду, обеспечивающую субъектно-смысловое общение, рефлексивность и самореализацию личности.

Таким образом, диалог выступает не просто педагогическим методом и формой, но и становится необходимым принципом для развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Наши рассуждения по поводу сущности процесса рефлексии и ее диалогического характера позволили нам обосновать второе условие развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» - организацию помощи педагогам в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками.

В качестве третьего условия развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного

возраста» нам представляется организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

В законодательстве Российской Федерации понятие «стажировка» упоминается в статье 59 Трудового Кодекса РФ. В словаре русского языка С.И.Ожегова и Н.Ю.Шведовой под стажировкой понимается деятельность человека, направленная на приобретение необходимого опыта работы, освоение навыков новой профессии, не требующей специальной подготовки.

В современном толковом словаре русского языка Т.Ф.Ефремовой понятие стажировки трактуется как деятельность человека, направленная на повышение профессиональной квалификации по полученной им специальности.

В своем исследовании о стажировочной площадке, О.В. Новохатько говорит о том, что впервые понятие «стажировка» появилось в письме Государственного комитета РФ по высшему образованию от 15 марта 1996 г. N 18–34–44ин/18–10 «Об организации и проведении стажировки специалистов». В этом документе стажировка определяется как один «из видов дополнительного профессионального образования специалистов и осуществляется в целях формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки» [63, с. 230].

Л.Н. Чипышева, также занимающаяся данным вопросом, утверждает, что стажировка как форма обучения появилась в 70-х гг. XX в., термин «стажировка» трактовался следующим образом: «Стажировка – выполнение выпускником профессионального учебного заведения производственных должностных обязанностей на определенном рабочем месте и с ограниченной ответственностью. Проводится с целью адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности» [69, С.72–78].

Под стажировкой понимают специально организованное взаимодействие специалистов-ученых, практиков и стажеров по овладению

современным содержанием и технологиями деятельности. Стажировка позволяет вырабатывать стратегии последовательного формирования личного педагогического опыта, дает возможность каждому стажеру самостоятельно определить новые перспективы изучения теоретического материала, мотивирует на дальнейшее развитие и самосовершенствование, самообразование, усиливает роль творчества в практической деятельности, позволяет добиваться высоких конечных результатов деятельности, позволяет повысить уровень коммуникативных навыков, развивает умения работы в команде и сотрудничества, организаторские способности, помогает освоить презентационные навыки и умения представить свой продукт (Л.М. Сухарева).

Стажировка предоставляет стажерам возможность активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения. Появляется возможность получения новых знаний и навыков сделать строго индивидуализированным, адресным, четким и функциональным. Стажировка предопределяет развитие у стажера самостоятельного, творческого и ответственного подхода к своему обучению. Она способствует вовлечению стажера в процесс постоянного самосовершенствования, который ведет к развитию личности, выработке личностных и профессиональных навыков, повышению уровня общекультурных компетенций. Совместная деятельность активных участников стажировки позволяет повысить эффективность, реальную значимость процесса получения новых умений и навыков, уровень практических умений стажера [48, С. 190–193]. Эффективность проведения стажировки во многом определяется тем обеспечением (кадровым, организационным, нормативным, тьюторским и т. д.), которое может представить организация в целом или его структурное подразделение.

Под стажировкой мы понимаем этап подготовки персонала непосредственно на рабочем месте с целью формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в

результате теоретической подготовки и необходимых для выполнения своих должностных обязанностей [60].

Таким образом, практическое включение в деятельность преподавателей музыкальной школы может происходить в форме стажировки. Данная форма работы обеспечивают диалог между всеми субъектами образовательного процесса и позволяет осуществлять рефлексию собственного опыта деятельности руководителя.

В целом, анализ научной литературы позволил нам теоретически обосновать три основных условия развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»: разработка содержания методической поддержки преподавателей музыкальной школы; организация помощи в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками; организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Анализ и обобщение взглядов философов, психологов, преподавателей по проблеме развития способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста, позволили выделить ее особенности в музыкальной школы, осветить понятия соответствующей профессиональной компетентности, а также обосновать необходимые условия по ее развитию.

Во-первых, основываясь на результатах междисциплинарных исследований, понятие профессиональной компетентности педагога музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» – это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение знаниями об

особенностях детей-дошкольников и педагогических методиках и технологиях работы с ними, опытом эмоционально-ценностного отношения к себе и детям, а также практическими педагогическими и организационно-методическими умениями осуществления образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Во-вторых, опираясь на логику компетентного подхода, выделенная нами профессионально-педагогическая компетентность преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» в своей структурной характеристике содержит три компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-рефлексивный.

В качестве условий, способствующих развитию профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы выявлены: разработка содержания методической поддержки преподавателей музыкальной школы; организация помощи в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками; организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки. Данные условия выступают в качестве необходимых и способствуют переходу развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» на более высокий уровень.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ «СПОСОБНОСТЬ ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»**

Настоящее исследование посвящено изучению условий, необходимых для развития компетентности преподавателей музыкальных школ «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Исследование представляет собой педагогический эксперимент и состоит из трех этапов:

1 этап – констатирующий. На этом этапе происходила диагностика исходного состояния компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

2 этап – формирующий. На данном этапе были реализованы условия, направленные на развитие профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

3 этап – контрольный. На заключительном этапе определялся уровень развития компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» после реализации условий.

Исследование проводилось в 2017–2018 гг. на базе двух учреждений дополнительного образования – ДШИ с. Новоселово (музыкальное отделение) и ДШИ пгт Балахта (музыкальное отделение). В исследовании принимали участие 15 преподавателей, из которых 7 человек составили экспериментальную, 8 человек – контрольную.

## **2.1. Диагностическое изучение уровня развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»**

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного состояния компонентов компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Диагностика выявляет степень владения знаниями, умениями, способами действий, а также степень эмоционального и ценностного отношения к работе с детьми дошкольного возраста в условиях музыкальной школы.

В теоретической части исследования были обоснованы условия развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста», это повлекло за собой необходимость разработки методов изучения, выделения критериев и показателей компетентности.

Описание показателей представлено в таблице 1.

Для каждого компонента были определены признаки, характеризующие искомую профессиональную компетентность, а также уровни ее развития (минимальный, допустимый, оптимальный) и их критериальные значения.

Таблица 1

## Содержание компонентов профессиональной компетентности

Когнитивный	Эмоционально-ценностный	Деятельностно-рефлексивный
<p>–система знаний о физиологии и психологии детей дошкольного возраста;</p> <p>–знание педагогических технологий для работы с детьми дошкольного возраста;</p> <p>–знание средств, методов и форм работы с детьми дошкольного возраста;</p> <p>–знания об отборе содержания образовательной деятельности для детей дошкольного возраста;</p> <p>–знания об организации образовательной деятельности с учетом особенностей детей дошкольного возраста;</p> <p>–знания о способах выстраивания взаимоотношений с родителями детей дошкольного возраста и их вовлечения в образовательный процесс;</p> <p>–владение информацией о применении всех этих знаний на практике.</p>	<p>–наличие интереса и желания работать с детьми дошкольного возраста;</p> <p>–умение понимать и разделять эмоциональное состояние ребенка дошкольного возраста;</p> <p>–осознание ценности детства;</p> <p>– осознание значимости художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста;</p> <p>–осознание важности развития музыкальных способностей детей в дошкольный период.</p>	<p>– умение развивать музыкальные способности детей;</p> <p>– умение организации различных видов детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста;</p> <p>– умение создавать условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании;</p> <p>– умение поддержать инициативу и самостоятельность ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности;</p> <p>– умение обеспечивать условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала;</p> <p>– умение создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности;</p> <p>– умение создавать программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников;</p> <p>– умение проводить рефлексию достижений и дефицитов в собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками.</p>



В обобщенном виде диагностика уровней развития критериальных характеристик профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» приведена в таблице 2.

Уровни компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»

Компоненты	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Минимальный уровень
Когнитивный	<p>в полной мере владеет знаниями об особенностях и закономерностях физического развития ребенка дошкольного возраста, об особенностях протекания когнитивных процессов у детей дошкольного возраста, их индивидуально-типологических особенностях, свойств личности,</p> <p>самостоятельно и творчески анализирует средства, методы, формы и технологии работы с детьми дошкольного возраста с учетом возрастных особенностей и возможностей,</p> <p>способен самостоятельно отбирать содержание образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей, самостоятельно соотносит информацию о способах взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как равноправными участниками образовательного процесса, о способах вовлечения их в образовательную деятельность детей с конкретной ситуацией, возникающей на практике в собственной педагогической деятельности.</p>	<p>в достаточном объеме владеет знаниями об особенностях и закономерностях физического развития ребенка дошкольного возраста, об особенностях протекания когнитивных процессов детей дошкольного возраста, их индивидуально-типологических особенностях, свойств личности,</p> <p>не всегда способен самостоятельно анализировать средства, методы, формы и технологии работы с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей и возможностей,</p> <p>обращается за помощью при отборе содержания образовательной деятельности и ее организации с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей,</p> <p>не всегда способен без помощи соотнести информацию о способах взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как равноправных участников образовательного процесса, о способах вовлечения их в образовательную деятельность детей с конкретной ситуацией, возникающей на практике в собственной педагогической деятельности.</p>	<p>знания об особенностях и закономерностях физического развития ребенка дошкольного возраста, об особенностях протекания когнитивных процессов детей дошкольного возраста, их индивидуально-типологических особенностей, свойств личности отрывочны, неструктурированы, представлены в недостаточном объеме,</p> <p>затрудняется анализировать средства, методы, формы и технологии работы с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей и возможностей</p> <p>затрудняется в определении способов отбора содержания при осуществлении образовательной деятельности и ее организации с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей, затрудняется соотносить знаниями о способах взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как равноправных участников образовательного процесса, о способах вовлечения их в образовательную деятельность детей с конкретной ситуацией, возникающей на практике в собственной педагогической деятельности.</p>

Продолжение таблицы 2

<p>Эмоционально-ценностный</p>	<p>проявляется интерес и желание работать с детьми дошкольного возраста, самостоятельно и творчески интерпретирует эмоциональные состояния ребенка дошкольного возраста, полной мере осознает ценность детства и значимость художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, а также важность развития музыкальных способностей детей в дошкольный период.</p>	<p>интерес и желание работать с детьми дошкольного возраста открыто не проявляет, но работать с этой возрастной группой не отказывается, не всегда способен без помощи понять и разделить эмоциональные состояния ребенка дошкольного возраста, осознает ценность человеческого детства и значимость художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, а также важность развития музыкальных способностей детей в дошкольный период.</p>	<p>не проявляет интерес и желание работать с детьми дошкольного возраста, отказывается работать с этой возрастной группой, не понимает и не разделяет эмоциональные состояния ребенка дошкольного возраста, ценность человеческого детства, значимость художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, а также важность развития музыкальных способностей детей в дошкольный период осознается слабо.</p>
--------------------------------	--	---	--

<p>Деятельностно-рефлексивный</p>	<p>способен развивать музыкальные способности детей дошкольного возраста,                  способен организовать различные виды детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста,                  самостоятельно создает условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании,                  способен поддерживать инициативу и самостоятельность ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности,                  самостоятельно обеспечивает условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала,                  способен создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности,                  самостоятельно разрабатывает программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников,                  способен к рефлексии собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками.</p>	<p>без помощи затрудняется развивать музыкальные способности детей дошкольного возраста,                  испытывает трудности при организации отдельных видов детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста,                  затрудняется самостоятельно создавать условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании,                  испытывает трудности в поддержке инициативы и самостоятельности ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности,                  затрудняется самостоятельно обеспечить условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала,                  создает условия для участия родителей в образовательной деятельности в знакомой педагогической ситуации,                  совместно с коллегами способен разработать программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников,                  испытывает затруднения при самостоятельной рефлексии профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками.</p>	<p>не способен развивать музыкальные способности детей дошкольного возраста,                  испытывает трудности при организации различные виды детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста,                  не создает условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании,                  игнорирует инициативу и самостоятельность ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности,                  затрудняется обеспечивать условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала,                  не умеет создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности,                  не умеет разработать программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников,                  затрудняется в рефлексии собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками.</p>
-----------------------------------	---	---	--

Когнитивный компонент характеризуется системой знаний теоретического и фактологического плана об организации образовательной

деятельности с детьми дошкольного возраста. Здесь речь идет о знаниях особенностей физиологии и психологии детей дошкольного возраста, педагогических технологий, средств методов и форм работы с детьми дошкольного возраста, об особенностях отбора содержания и организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста, о способах выстраивания взаимоотношений с родителями детей, вовлечения их в образовательный процесс. Когнитивный компонент предполагает не только наличие перечисленных научных знаний, но и их синтез с собственным жизненным опытом педагога, знаниями практического, прикладного характера, соотносятся с реальностью жизни детей дошкольного возраста.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности находит свое выражение в овладении преподавателями музыкальной школы системой знаний, которые формируются на основе их познавательной деятельности, иными словами в процессе самообразования и самосовершенствования. Преподаватели должны быть ориентированы на непрерывное обогащение знаний и умений в области художественно-эстетического развития детей. В частности, знаний современных практик, методик и технологий музыкального развития детей дошкольного возраста, приобщения их к миру музыки и музыкальной культуры; в умении своевременно анализировать конкретную ситуацию, связанную с потребностью социума в дополнительных образовательных услугах, соотносить информацию о реально существующих и пользующихся спросом программах дополнительного образования с реализуемыми своей музыкальной школой и с закономерностями развития ребенка-дошкольника.

Основными признаками проявления эмоционально-ценностного компонента считаем умение понимать (толковать, интерпретировать) и разделять эмоциональное состояние ребенка, наличие интереса и желания работать с детьми дошкольного возраста, осознание и понимание своеобразия детства и его роль в человеческой жизни, осознание значимости художественно-эстетического направления, в частности музыкального,

развития детей и развития их музыкальных способностей.

Деятельностно-рефлексивный компонент состоит в совершенствовании и расширении опыта осуществления образовательной деятельности с детьми-дошкольниками. В этом опыте педагога музыкальной школы можно выделить два направления деятельности. Первое направление связано с педагогической деятельностью с детьми, когда педагог вступает во взаимодействие с дошкольниками, другое связано с обеспечением условий для осуществления педагогической деятельностью с детьми и в современной педагогической науке и в практике именуется как организационно-методическое направление деятельности педагога музыкальной школы. В связи с этим логичным является выделение двух основных типов действий педагога музыкальной школы – непосредственных (педагогических) и опосредованных (организационно-методических). Таким образом, деятельностно-рефлексивный компонент профессиональной компетентности по осуществлению образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста может быть выражен совокупностью следующих умений: развивать музыкальные способности детей; организовать различные виды детской деятельности в образовательной деятельности; создавать условия для интеграции различных видов искусств в образовательной деятельности; поддерживать инициативу и самостоятельность детей в актуальных для них видах музыкальной деятельности; обеспечивать условия для выбора детьми музыкальных инструментов, видов музыкальной деятельности, дидактических материалов [64]; создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности; разрабатывать программы дополнительного образования детей по музыкальному развитию дошкольников; проводить рефлексию достижений и дефицитов в собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками.

Для изучения развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» было целесообразно решено использовать метод

самооценки и метод экспертной оценки. С помощью метода самооценки мы планировали получить подробную картину о состоянии способности преподавателей музыкальной школы осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста. Так как недостатком этой методики является склонность сотрудников организаций оценивать свою деятельность или слишком критично, или снисходительно, появилась необходимость использовать дополнительный метод для получения полной картины результатов диагностики. Этим методом был выбран метод экспертной оценки. Основанием для выбора этого метода послужило компетентное участие экспертов в оценке сформированности исследуемой компетентности, а так же надежность полученных в ходе диагностики результатов [70, С. 58-69].

В современной психолого-педагогической литературе мы не нашли специальных методик, направленных на изучение профессиональной компетентности способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста. В связи с этим нами была разработана оценочная карта компетентности. В основу предлагаемых нами оценочных карт было положено содержание компонентов компетентности, выделенных на предыдущих этапах: когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностно-рефлексивного. Для каждого компонента были определены признаки, характеризующие искомую педагогическую компетентность, а также уровни ее развития (минимальный, допустимый, оптимальный) и их критериальные значения. Оптимальный уровень развития компонента свидетельствует о самой высокой степени его проявления в деятельности педагога. Допустимый уровень характеризуется недостаточным проявлением в деятельности педагога содержания признаков конкретного компонента. Минимальный уровень свидетельствует об отсутствии проявления в деятельности признаков содержания того или иного компонента компетентности. Соответственно уровням распределялись баллы – за оптимальный уровень 3 балла, за допустимый 2 балла, за минимальный 1

балл. Путем суммирования выбранных респондентом баллов определялся уровень развития каждого из компонентов компетентности. Это позволило получить более детальную картину и выявить преимущества и дефициты в работе преподавателей музыкальной школы с детьми-дошкольниками. Для объективности результатов мы посчитали возможным сложить баллы, полученные при самооценке и экспертной оценки. Полученная сумма баллов рассматривается как реальный уровень развития компетентности.

В исследовании принимали участие преподаватели двух сельских музыкальных школ Красноярского края, общей численностью 15 преподавателей. В качестве экспертов выступили старший воспитатель детского сада и заведующий одной из музыкальных школ (в прошлом музыкальный руководитель детского сада).

В таблице 3 представлен количественный анализ оценочных карт компетентности, основанный на методах самооценки и экспертной оценки до начала опытно-экспериментальной работы.

Таблица 3

Распределение преподавателей музыкальной школы экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»

Группы		Компоненты компетентности								
		Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностно-рефлексивный		
		Уровни								
		минимальный	допустимый	оптимальный	минимальный	допустимый	оптимальный	минимальный	допустимый	оптимальный
Э.гр 7 чел.	%	28,5	43	28,5	0	71,5	28,5	14,25	71,5	14,25
	чел	2	3	2	0	5	2	1	5	1
К.гр 8 чел.	%	12,5	50	37,5	0	87,5	12,5	12,5	75	12,5
	чел	1	4	3	0	7	1	1	6	1

Из таблицы 3 можно увидеть, что уровни развития компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» на начало опытно-экспериментальной работы примерно равны в экспериментальной и



контрольной группах. Незначительные различия наблюдаются по когнитивному (оптимальный и минимальный уровни) и эмоционально-ценностному (оптимальный уровень) компонентам.

В результате использования метода самооценки нами были получены следующие результаты: по всем трем компонентам когнитивному, эмоционально-ценностному и деятельностно-рефлексивному преобладающим является оптимальный уровень.

Использования метода экспертной оценки позволило нам зафиксировать следующие результаты: по всем трем компонентам – преобладает допустимый уровень.

Сопоставление результатов, полученных разными методами, позволяет нам говорить о том, что 60% преподавателей не адекватно оценивают собственную профессиональную компетентность: из них 53% завышают, а 7% занижают оценку себя.

Так, по результатам самооценки, оптимальный уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетентности имеет 73% преподавателей, в то время как эксперты такой уровень присвоили лишь 33%, а это в 2 раза ниже результатов самооценки. Разногласия по оптимальному уровню развития эмоционально-ценностного компонента были завышены одним педагогом и составили по результатам самооценки 60%, тогда как эксперты считают, что им обладают лишь 53% преподавателей. Более серьезные разногласия выявлены по деятельностно-рефлексивному компоненту. Результаты самооценки говорят о существовании высокого уровня развития у 80% преподавателей, в то время как эксперты зафиксировали его наличие лишь у 33%, а это уже в 2,5 раза меньше результатов самооценки.

По результатам самооценки, допустимый уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетентности имеет 27% преподавателей, в то время как эксперты такой уровень присвоили 60%, а это в 2 раза выше результатов самооценки. Противоречия по допустимому

уровню развития эмоционально-ценностного компонента составили по результатам самооценки 40%, тогда как эксперты считают, что им обладают 47% преподавателей. Это означает, что один педагог оценил себя ниже, чем эксперт. Более серьезные противоречия выявлены по деятельностно-рефлексивному компоненту. Результаты самооценки говорят о существовании допустимого уровня развития лишь у 20% преподавателей, в то время как эксперты зафиксировали его наличие у 67%, а это уже в 3 раза больше результатов самооценки.

Минимальный уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетентности по результатам самооценки не был выявлен, в то время как эксперты считают, что им обладает 7% преподавателей (1 человек). Результаты самооценки и экспертной оценки говорят о полном отсутствии минимального уровня развития эмоционально-ценностного и деятельностно-рефлексивного компонентов профессиональной компетентности.

Таким образом, можно говорить о существовании тенденции к снижению баллов экспертами, т.е. результаты, полученные с помощью метода самооценки, оказались выше, чем оценка экспертов. Данная тенденция ярче всего просматривается по деятельностно-рефлексивному компоненту.

Низкий уровень развития компонентов способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста у преподавателей музыкальной школы присутствует только у одного респондента при использовании метода экспертной оценки (в остальных случаях низкий уровень не зафиксирован).

Порядок распределения преподавателей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности компонентов компетентностей на начало опытно-экспериментальной работы представлен на рисунках 1 и 2.

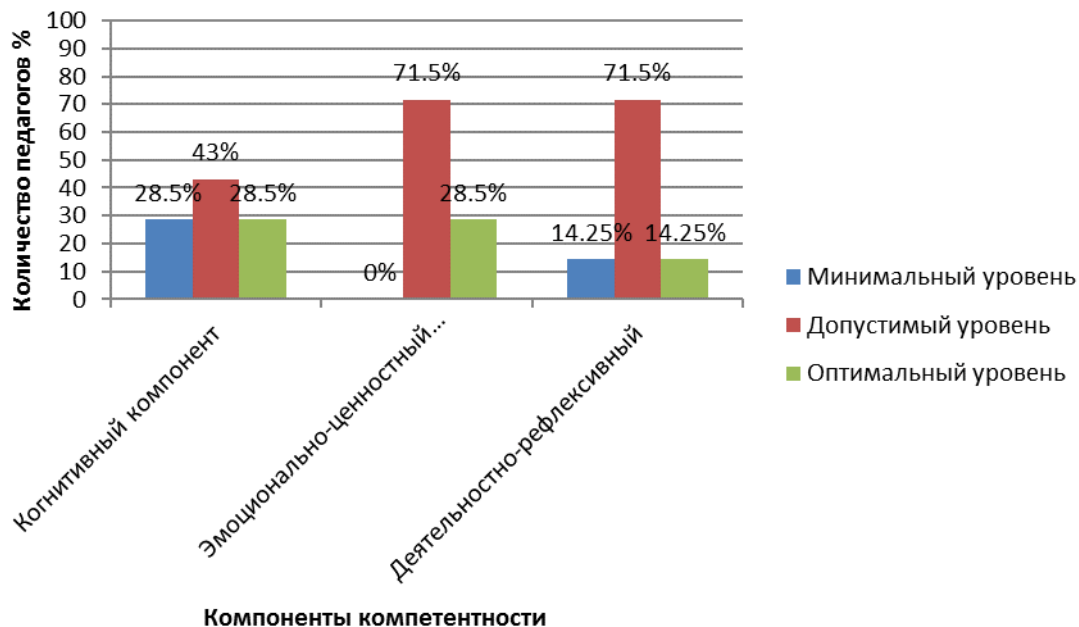


Рис. 1. Распределение преподавателей музыкальной школы экспериментальной группы по компонентам профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» до начала опытно-экспериментальной работы.

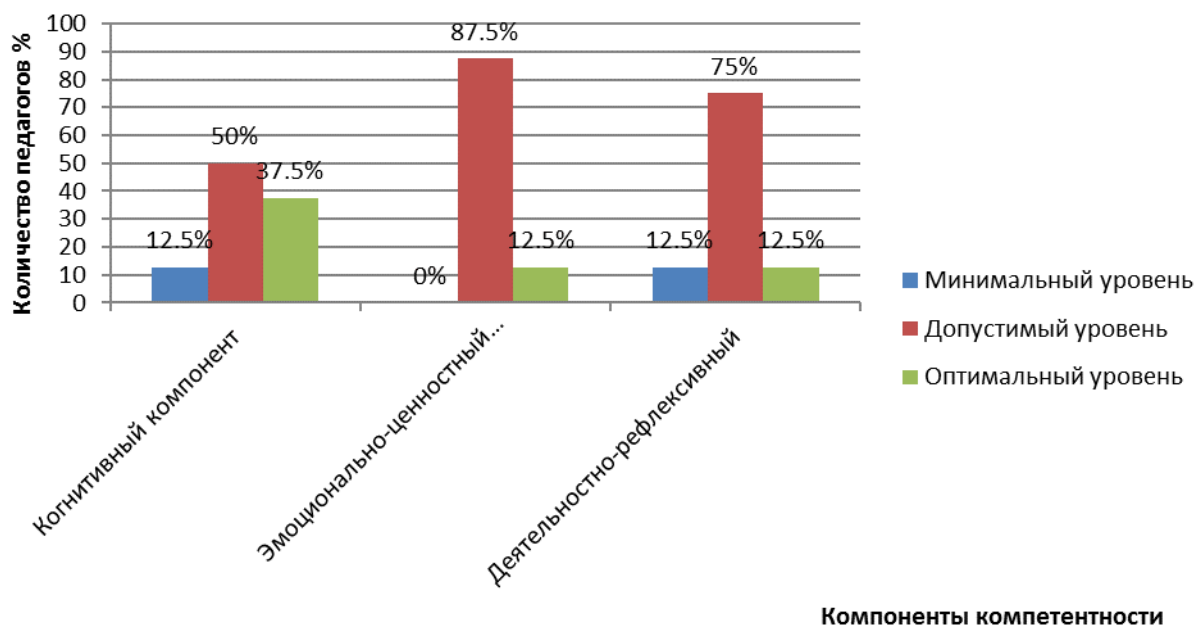


Рис. 2. Распределение преподавателей музыкальной школы контрольной группы по компонентам профессиональной компетентности «способность

осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» до начала опытно-экспериментальной работы.

С целью определения эффективности проводимой опытно-экспериментальной работы было решено использовать методику Фишера. Точный критерий Фишера – это критерий, который используется для сравнения двух относительных показателей, характеризующих частоту определенного признака, имеющего два значения. В нашей работе с ее помощью выявлялись изменения в уровне развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» экспериментальной и контрольной групп на начало и конец опытно-экспериментальной работы.

В нашей работе для определения критерия Фишера мы воспользовались онлайн-расчетом значения критерия [54].

Рассмотрим для начала когнитивный компонент профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Выдвинем гипотезы:

Основная гипотеза: доля преподавателей музыкальных школ, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе не больше ( $\leq$ ), чем в другой группе».

Альтернативная гипотеза: преподавателей музыкальных школ, у которых проявляется исследуемый эффект, в одной группе больше ( $>$ ), чем в другой группе».

Выберем уровень значимости (величину ошибки первого рода)  $p=0,05$ .

Проявлением исследуемого эффекта будем считать совокупность показателей допустимого и оптимального уровня исследуемой компетентности. Отсутствием исследуемого эффекта будут служить показатели минимального уровня развития профессиональной

компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Посредством онлайн-расчета вычисляем эмпирический критерий. Для когнитивного компонента  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,784$ . Сопоставим  $\varphi^*_{\text{эмп}}$  значение компонента с критическим значением  $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$  для  $p=0,05$ . Так как  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,784$  меньше значения  $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$ , это значит, что  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,784$  попало в зону «незначимости различий». Следовательно, можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется различий процентных долей преподавателей музыкальных школ с оптимальным и допустимым уровнями развития когнитивного компонента профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Произведем те же расчеты для определения критерия эмоционально-ценностного компонента. Получаем значение  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,102$ . Так как  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,102$  меньше значения  $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$ , можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется различий процентных долей преподавателей музыкальных школ с оптимальным и допустимым уровнями развития эмоционально-ценностного компонента профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Далее применим онлайн-расчет для определения значения критерия деятельностно-рефлексивного компонента. Получаем значение  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,526$ . Так как  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,526$  меньше значения  $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$ , можно утверждать с надежностью 95%, что на начало опытно-экспериментальной работы не имеется различий процентных долей преподавателей музыкальных школ с оптимальным и допустимым уровнями развития деятельностно-рефлексивного компонента профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Таким образом, использование статистической методики точного критерия Фишера по итогам первой диагностики преподавателей музыкальных школ позволяет сделать вывод о 95%–ной достоверности отсутствия различий процентных долей руководителей с оптимальным и допустимым уровнями развития всех компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Отсюда последовал выбор экспериментальной группы, ей стала та группа, в которой доля преподавателей с оптимальным и допустимым уровнями всех показателей немного ниже (группа из 7 человек).

Полученные данные изучения исходного состояния профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» направили нас на разработку содержания условий развития данной компетентности.

## **2.2. Реализация условий развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»**

Вследствие теоретического анализа, проведенного нами в первой главе настоящего исследования, были выявлены условия, необходимые для развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» преподавателей музыкальной школы:

- разработка содержания методической поддержки преподавателей музыкальной школы;
- организована помощь в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками;

– организовано практическое включение преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

Рассмотрим каждое условие более подробно.

Первое из условий - разработка содержания методической поддержки преподавателей музыкальной школы. В теоретической главе при помощи анализа научной литературы по проблеме методической поддержки была обоснована необходимость разработать содержание методической поддержки преподавателей музыкальной школы по семи направлениям. Для нашей работы актуальными представляются лишь четыре направления методической поддержки: информационное, организационное, научно-методическое, правовое.

В рамках информационного направления предполагается оказание помощи преподавателям музыкальной школы в поиске, сборе, отборе, анализе, синтезе, адаптации информации о психофизиологических особенностях ребенка дошкольного возраста, методах, приемах и технологиях работы с детьми дошкольного возраста, способах осуществления образовательной деятельности в музыкальной школе, сетевых способах реализации образовательных программ, методологических тенденциях музыкальной педагогики. Преподаватели осваивают умение работать с источниками информации – находить, систематизировать, создавать банки информационных источников по образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Организационное направление предполагает оказание помощи преподавателям музыкальной школы в разработке дополнительных образовательных программ, организации занятий, вовлечении детей в музыкальную деятельность, овладении методами, приемами и технологиями работы с детьми дошкольного возраста, способами фиксации детских достижений, навыками выстраивания оптимальных отношений с родителями детей данной возрастной группы, умениями реализации образовательных

программ сетевым способом. Преподаватели осваивают способы и самообразования, опыт организации мероприятий разного уровня и методических объединений.

Научно-методическое направление предполагает оказание помощи преподавателям музыкальной школы в разработке методических рекомендаций, подготовке публикаций, методических разработок в области работы с детьми дошкольного возраста. Преподаватели осваивают экспертную и исследовательскую деятельность в организации и за ее пределами, презентацию своего профессионального опыта и достижений.

Правовая поддержка предполагает оказание помощи преподавателям музыкальной школы в регулировании профессиональной деятельности на основе последних нормативно-правовых документов, в ситуациях профессиональных, психолого-педагогических и межличностных конфликтов.

Эти направления получили развитие при разработке программы. Программа разрабатывалась для развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагога музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Программа рассчитана на преподавателей музыкальных школ, работающих с детьми дошкольного возраста.

На данном этапе организации опытно-экспериментальной работы мы исходили из того, что содержание программы по организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста представляет собой законченный блок информации, обеспечивающий единый подход к изучению способов и технологий работы с дошкольниками. В этой связи мы посчитали целесообразным разработать и реализовать программу на основе междисциплинарных связей между теоретической, психологической и технологической составляющих, и составил в общем объеме 18 часов. При этом инвариантная часть составляет 12 часов от общего объема, а вариативная – 6 часов. Программа получила название «Организация



образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста». Ее задачами являлись:

- актуализация знаний преподавателей о психофизиологических особенностях и возможностях детей дошкольного возраста и их учете в работе с детьми;

- расширение представлений преподавателей о формах, методах и приемах работы с детьми дошкольного возраста, адекватных их мироощущению;

- расширение теоретических представлений и профессионального опыта преподавателей о методиках и технологиях образования детей дошкольного возраста;

- актуализация знаний и опыта преподавателей о способах взаимодействия с родителями детей как полноправными участниками образовательного процесса;

- развитие мотивации преподавателей к совершенствованию профессиональной деятельности.

Программа разработана с учетом принципов непрерывности и сохранности образовательного процесса в организации, возможности непосредственного претворения полученных преподавателями знаний в практическую деятельность сразу же после их усвоения. Инвариантная часть предполагает содержание, обязательное для усвоения. Вариативная часть предполагает примерное содержание, которое может меняться в зависимости от задач, стоящих перед преподавателями. Иными словами, преподаватели сами могут определять содержание вариативной части по ключевым, интересующим их, моментам.

При отборе содержания программы мы руководствовались принципом системности (программа как часть системы по развитию профессиональной компетентности в целом), принципом научности (достоверность и проверяемость информации, представленной в программе), принципом междисциплинарности, принципом связи содержания с жизненным и

профессиональным опытом, принцип перспективности информационного материала, принцип дедуктивного изложения материала.

Структура содержания программы имеет свою логику изложения материала. От освоения предметных знаний (психологических, педагогических), сущность содержания переходит к освоению теории способов деятельности, преломление теоретических знаний в практическую деятельность преподавателей. Такая последовательность изложения информации обеспечивает ее комфортное восприятие.

Условно инвариантную часть содержания программы можно разделить на четыре блока: нормативно-правовая база (представлена первой темой, дает четкое обоснование и закладывает основания для изучения всех последующих тем), психологические основы (представлена двумя темами, способствуют пониманию логики разворачивания педагогической работы), педагогические основы (представлена двумя темами, способствуют пониманию логики разворачивания методической работы) и организационно-методические рекомендации по организации образовательной деятельности с дошкольниками (представлена двумя темами, характеризующими конкретные приемы и способы построения взаимодействия с дошкольниками). Вариативная часть носит дополнительный и не имеет общей закреплённой тематики и четко выделенных изучаемых областей, каждый педагог содержание этой части программы определяет по своему усмотрению.

Таким образом, разработка структуры и принципов отбора содержания учебной программы обеспечила развитие когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Второе рассматриваемое условие – организация педагогам помощи в осмыслении необходимости развития профессиональной компетентности по работе с детьми-дошкольниками.

Основным механизмом реализации этого условия выступает рефлексия. Сам механизм рефлексии был описан ранее в теоретической

главе. Для успешной профессиональной деятельности педагогу необходимо уметь видеть и понимать свои сильные стороны и дефициты. Поэтому методическая поддержка практически полностью основывается на механизме рефлексии, педагог постоянно осуществляет анализ своей профессиональной деятельности.

Второе условие осуществляется в процессе реализации программы «Организация образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста».

Во-первых, сами формы, предлагаемые для освоения содержания программы (семинар, семинар-практикум, дискуссия) предполагают собой обсуждение, спор на определенную тему. Это значит, что участники, оказываясь вовлеченными в процесс обсуждения, так или иначе соотносят предмет обсуждения со своей профессиональной деятельностью, что само по себе уже есть рефлексивный процесс.

Во-вторых, одной из форм самообразования преподавателей было регулярные взаимопосещения занятий с детьми дошкольного возраста. Так как реализация программы осуществляется без отрыва от образовательного процесса музыкальной школы, мы решили воспользоваться этой уже существующей практикой в коллективе, лишь сориентировав преподавателей на взаимопосещения занятий коллег с детьми дошкольного возраста. Параллельно осваивая содержание программы и продолжая обеспечивать образовательный процесс в школе искусств, преподаватели посещали занятия друг друга в течение трех месяцев. По итогам длительных взаимопосещений, а также освоения инвариантной части программы, был организован рефлексивный семинар, который показал, что преподаватели осознают и фиксируют проблемы и дефициты, которые были или возникли в их практике за время взаимопосещений. В ходе обсуждений совместно удалось выделить следующие области профессиональной деятельности преподавателей музыкальной школы, в которых имеются дефициты: развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста;

постановка игрового аппарата; отбор содержания материала для дошкольников (педагогический репертуар); отбор и организация видов музыкальной деятельности дошкольников в условиях музыкальной школы; методика преподавания игры на инструменте для дошкольников; нежелание работать с дошкольниками; неумение подкреплять интерес детей дошкольного возраста к занятиям музыкой; способы измерения и фиксации детских достижений в процессе освоения содержания музыкального образования; взаимодействия с родителями в условиях образовательного процесса.

После обсуждения имеющихся у преподавателей дефицитов выяснилось, что некоторые проблемные области уже оказались подкреплены знаниями в результате освоения содержания учебной программы, но еще недостаточно сформированы и реализованы в деятельности. Те проблемные области, которые не были изучены в рамках учебной программы, но показались коллективу преподавателей важными и нужными для освоения, стали темами для встреч в рамках вариативной части программы.

Таким образом, эмоционально-ценностный компонент профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» получил свое развитие, и возникла необходимость реализации следующего условия.

Следующим условием развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» является организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

Главными задачами стажировки являются изучение передового опыта, закрепление в деятельности теоретических знаний, приобретенных в нашем случае при освоении содержания учебной программы, приобретение практических умений и навыков для их эффективного использования в своей профессиональной деятельности и выполнения своих должностных

обязанностей [69, С. 72–78]. Обобщив задачи стажировки, можно сделать вывод, что основной ее целью является приобретение опыта профессиональной деятельности, а значит, применение стажировки как формы направлено на развитие деятельностно-рефлексивного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

По плану стажировка должна происходить внутри организации, где работают преподаватели экспериментальной группы. Среди преподавателей есть такие, кто имел опыт работы с дошкольниками. Один из преподавателей является стажистом (стаж педагогической работы 50 лет), а второй имеет профильное дошкольное образование. Также в качестве обучающего был приглашен музыкальный руководитель из детского сада. Именно у этих преподавателей будут стажироваться преподаватели экспериментальной группы.

Предполагаемый объем стажировки составил 26 часов. Формирующие мероприятия в рамках стажировки планировалось проводить два раза в неделю, учитывая посещение занятий по специальности дошкольниками.

Тематика стажировок определялась проблемными областями, выделенными ранее самими преподавателями в результате рефлексии взаимопосещения занятий. Формы проведения стажировочных занятий определялись как интерактивные, что обеспечивает лучший контакт со специалистом и активную включенность преподавателей в образовательный процесс. Календарно-тематический план стажировки в общем виде представлен в таблице 4.

Таблица 4

Календарно-тематический план стажировки, направленной на развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»

№	Тема стажировки (проблемная область)	Форма проведения	Кол-во
---	--------------------------------------	------------------	--------

			часов
1	Развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста	Просмотр документальных фильмов о работе известных педагогов, занятия под руководством педагога-стажиста	6
2	Постановка игрового аппарата	Мастер-класс педагога-стажиста	2
3	Отбор содержания материала для дошкольников (педагогический репертуар)	Выездной мастер-класс (г. Дивногорск), «Формирование фортепианного репертуара: из опыта работы», заслуженный работник культуры РФ С.А. Оводов.	2
4	Отбор и организация видов музыкальной деятельности дошкольников в условиях музыкальной школы	Занятия под руководством музыкального руководителя детского сада	2
5	Методика преподавания игры на инструменте для дошкольников	Занятия под руководством педагога-стажиста, педагога с профильным дошкольным образованием	6
6	Нежелание преподавателей работать с детьми дошкольного возраста	Тренинг личностного развития	2
7	Неумение подкреплять интерес детей дошкольного возраста к занятиям музыкой	Практикум под руководством педагога с профильным дошкольным образованием	2
8	Взаимодействие с родителями в условиях образовательного процесса	Анализ проблемных ситуаций	2
9	Способы измерения и фиксации детских достижений в процессе освоения содержания музыкального образования	Практикум	2

Рассмотрим более детально организацию стажировок по выделенным темам.

Развитие музыкальных способностей детей дошкольного возраста. В рамках данной темы было решено организовать просмотр видеофильмов занятий известных педагогов с детьми дошкольного возраста. В список отобранных видеофильмов вошли: «Музыка, Кабалевский, первый урок», 2 части открытого урока Г.И. Шатковского с детьми дошкольного возраста, а также 18 видеоуроков В.А. Пясецкого на видеоканале «You tube». Эти видеофильмы отобраны не случайно, первый представляет собой видео отечественных времен, при просмотре которого преподаватели анализировали, насколько изменился/не изменился подход к образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста на сегодняшний день. Григорий Иванович Шатковский – известный в России и за рубежом педагог-новатор,

разработавший уникальную систему развития музыкального слуха и раскрытия творческого потенциала личности, базирующуюся на важнейших принципах общей и музыкальной педагогики, поэтому второй фильм позволил педагогам оценить современные и актуальные методики развития музыкальных способностей дошкольников.

Следующие 18 видеоуроков заслуженного артиста РФ В. Пясецкого, действующего преподавателя МГК им. Чайковского, представляют собой детальную работу над произведениями с детьми дошкольного возраста. Здесь преподаватели зафиксировали переплетение базовой методики преподавания игры на инструменте и современных тенденций инструментального исполнительства. Использование данной формы работы позволило наглядно оценить и выделить существующие в современной практике от и подходы к развитию музыкальных способностей детей дошкольного возраста. На эту работу было отведено 4 часа.

Следующим этапом отработки данной проблемной области стала организация занятий по развитию музыкальных способностей ребенка дошкольного возраста под руководством педагога-стажиста организации. Любой ребенок, желающий обучаться в музыкальной школе, должен пройти вступительные испытания, на которых определяется уровень развития его музыкальных способностей. Поэтому мы сочли целесообразным начать практические занятия именно с данной области, хотя она и является частью методики преподавания игры на инструменте. Занятия проходили в направлении организации первых уроков с детьми дошкольного возраста. Преподаватели овладели первоначальными навыками развития музыкальных способностей на первых занятиях с дошкольниками с применением таких приемов и технологий, которые позволяют не только достичь главной цели, но и заинтересовать ребенка в дальнейшем обучении. Преподаватели освоили такую технологию как музыкальная сказка, а также приемы игровых ситуаций и сравнений на начальном этапе обучения детей дошкольного возраста.

Постановка игрового аппарата. Данную проблемную область было целесообразно представить в форме презентации собственного опыта педагогом-стажистом организации. Такой формой был выбран мастер-класс. Мастер-класс у музыкантов имеет свои особенности. Ведущий фронтально общается с преподавателями, сидящими в зале, а занятие на сцене проводит с ребенком другого педагога, выявляя и исправляя проблемы в постановке игрового аппарата, тем самым помогая педагогу этого ребенка. Всего было проведено два мастер-класса, с разными детьми разных преподавателей экспериментальной группы. Благодаря опыту ведущего, преподаватели смогли лучше разобраться в процессе постановки игрового аппарата, понять основные принципы и типичные ошибки, а так же определить дальнейшую стратегию в работе по постановке игрового аппарата у детей дошкольного возраста.

Отбор содержания материала (педагогического репертуара) для дошкольников. Данная проблемная область была удачно отработана на соответствующем тематике выездном мастер-классе «Формирование фортепианного репертуара: из опыта работы», заслуженного работника культуры РФ С.А. Оводова, преподавателя фортепианного отделения ККИ им. П.И. Иванова-Радкевича. Данный мастер-класс был направлен на выявление основных принципов при отборе педагогического репертуара. Так как данные принципы универсальны, их можно уверенно применять при отборе педагогического репертуара для детей дошкольного возраста. Такими принципами являются: понятность, доступность (соответствие уровню технического развития и исполнительских возможностей, учет индивидуальных музыкальных способностей и психологических особенностей конкретного ребенка), художественная ценность произведения, соответствие программным требованиям, развивающий характер произведения. Совместно с преподавателями был выделен еще один принцип, который немаловажен для детей дошкольного возраста: учет интересов и пожеланий самого ребенка (если это не противоречит



программным требованиям). После посещения мастер-класса у преподавателей возникла потребность создать свою рабочую хрестоматию, т.е. отобрать и поместить в общий сборник произведения, подходящие для исполнения детьми дошкольного возраста. Данная работа была запланирована как итог стажировки.

Отбор и организация видов музыкальной деятельности дошкольников в условиях музыкальной школы. Данная проблемная область решалась в форме группового практикума с преподавателями по организации различных видов деятельности в условиях музыкальной школы. Руководство практикумом на себя взял музыкальный руководитель детского сада как специалист, наиболее компетентный в данной области. Педагогам были предложены варианты того, как, для чего и в какой части урока можно использовать различные виды музыкальной деятельности на занятиях в музыкальной школе, показана важность в их желательной совокупности и практической неразделимости видов музыкальной деятельности друг от друга на первоначальном этапе обучения ребенка. После этого преподаватели опробовали данную технологию с собственными учениками дошкольного возраста. На следующем занятии с музыкальным руководителем преподаватели провели рефлексию проделанной работы и поделились своими впечатлениями, успехами и трудностями.

Методика преподавания игры на инструменте для детей дошкольного возраста. Самый объемный и содержательный практический блок. Методика преподавания игры на инструменте – очень обширная тема, требующая большого количества времени на отработку. Самым целесообразным методом для проработки данной проблемной области мы посчитали совместно с преподавателями индивидуальные занятия с детьми под руководством наставника. Только в такой обстановке каждому педагогу представлялось возможным осознать и понять свои личные дефициты в работе и попробовать исправить или скорректировать их под руководством более опытного коллеги. Таким образом реализовался принцип

индивидуализации обучения. Неизбежным следствием данной формы работы является процесс регулярной рефлексии – обучающийся педагог вынужден все время анализировать и оценивать собственную профессиональную деятельность для большей ее эффективности. Данный этап работы показался педагогам самым результативным, так как в ходе его реализации они интенсивно обогащали навыки своей профессиональной деятельности.

Нежелание преподавателей работать с детьми дошкольного возраста. Так как в коллективе преподавателей имеется данный дефицит, было решено попытаться его скорректировать. Нежелание работать с детьми дошкольного возраста связано с недостаточной мотивацией, как внутренней, так и внешней. Единственной формой, с помощью которой можно изменить уровень мотивации, нам показался тренинг личностного роста. Тренинг содержал несколько этапов: первый этап был направлен на сплочение всей группы преподавателей; второй этап был направлен на осознание причин проблемы и освоение некоторых ценностных установок и положительных ориентиров в работе с детьми дошкольного возраста. Третий этап был ориентирован на закрепление и принятие социально-личностных ценностей.

Структура тренинга содержала в себе: упражнения на сплочение группы, упражнения на проработку навыка самоанализа, на осознание и принятие социально-личностных ценностей, упражнения для закрепления принятых позиций, групповую рефлексия.

В ходе реализации тренинга были использованы основные для него методы: игровые и групповая дискуссия. Эти методы способствовали снятию атмосферы напряженности в группе, большему сплочению членов группы, а так же вызвали атмосферу доверия и открытости.

При подборе упражнений для тренинга учитывались следующие принципы: личный опыт участников образовательного процесса, а так же личностные особенности преподавателей, создание ситуации личностного конфликта, побуждающей задуматься о своем отношении, личностных качествах, искать выход из сложившейся ситуации, давать критическую

оценку сложившимся обстоятельствам и своим действиям. Механизм рефлексии здесь снова сыграл ключевую роль. Только посредством рефлексии (соотнесении себя и своей деятельности с другими, видение себя глазами других, анализ собственных ценностных установок) решалась главная цель тренинга.

Неумение подкреплять интерес детей дошкольного возраста к занятиям музыкой. Данная проблемная область явилась очень актуальной для коллектива экспериментальной группы. Поэтому было решено организовать практикум по поиску решений, методов, форм, приемов стимулирования интересов дошкольников. Для этого преподавателями использовался метод «мозгового штурма», который предполагал развитие организационной стороны профессиональной компетентности. Задачами «мозгового штурма» явились реализация процесса рефлексии и опыта ценностного выбора, связанных с организационной деятельностью преподавателей и способами организации деятельности детей дошкольного возраста.

Метод «мозгового штурма» является методом коллективного решения проблем. Педагогам было предложено найти и зафиксировать как можно больше различных методов, форм, приемов, решений для стимулирования интереса обучаться в музыкальной школе у детей дошкольного возраста. Условием метода «мозгового штурма» является возможность высказать абсолютно нереальные и даже абсурдные на первый взгляд решения. Сначала преподаватели предлагали довольно стандартные решения, но с развитием процесса поиска появилась креативность и преподаватели начали высказывать не совсем стандартные мнения. Всего было зафиксировано тридцать два потенциальных решения проблемной ситуации, абсолютно разных по своему смысловому содержанию.

Далее педагогам было предложено выбрать самые, на их взгляд подходящие, для осуществления в музыкальной школе. Когда выбор был осуществлен, каждому педагогу предлагалось выбрать одно или несколько из решений, форм или методов и составить проект мероприятия, основанный на

выбранном материале. Данная работа очень воодушевила преподавателей и стимулировала на активную работу. Она была направлена на решение организационной стороны профессиональной компетентности, но вместе с тем решила множество других сопутствующих задач: ценностного осознания реализации творческой деятельности для детей в условиях образовательного процесса, осознание владения определенными личностными качествами, необходимыми для реализации организационной деятельности, навыки групповой работы по поиску нестандартных решений стандартных на первый взгляд проблем. Продуктом данной формы работы стали семь проектов мероприятий, направленных на поддержание и укрепление интереса обучающихся дошкольного возраста в музыкальной школе, которые можно реализовать в любой промежуток времени.

Взаимодействие с родителями в условиях образовательного процесса. Данная проблемная область не до конца осознавалась несущей в себе трудности или дефицита для преподавателей. Коллективу было предложено разобраться в том, какую роль играют родители в образовательном процессе своих детей. Для этого были составлены несколько проблемных ситуаций по количеству преподавателей, в которых им предлагалось решить: 1) какую роль играют родители в данной ситуации; 2) на какой позиции находится педагог относительно сложившейся ситуации; 3) найти наиболее рациональный и компромиссный выход из сложившейся проблемной ситуации. Итогом данной формы работы стал не просто поиск оптимального выхода и предложения рациональных решений проблемных задач. Преподаватели смогли встать на позицию родителей и оценить, что родители играют важную роль в образовательном процессе.

Способы измерения и фиксации детских достижений в процессе освоения содержания музыкального образования. Данный этап являлся заключительным в отношении осуществления образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Работа преподавателей была организована таким образом, чтобы они могли подвести итог ранее осуществленным

этапам, выяснить, какие полезные навыки практической деятельности им удалось приобрести, какие дефициты еще остались не разрешенными, наметить стратегии дальнейшего личностного и профессионального развития. Для этого был организован практикум.

В качестве первого задания педагогам было предложено составить модель эффективной организации образовательного процесса, направленного на освоение результатов общеразвивающей программы в музыкальной школе. Это творческое задание позволило всем педагогам четко выделить основные элементы и составляющие этого понятия, распределить их по уровням, систематизировать и выделить взаимосвязи, тем самым определяя для себя сущность организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста.

В качестве второго задания педагогам было предложено составить краткий отчет о прохождении стажировки в виде эссе по итогам пройденного обучения. Такая творческая составляющая заключительного этапа стажировки сочетала в себе как работу в группе (групповая рефлексия), так и индивидуальную работу (самоанализ), и вместе с тем сделала процесс рефлексии более привлекательным и приятным.

Также преподаватели в рамках дополнительных встреч за рамками стажировки составили хрестоматию преподавательского репертуара для детей дошкольного возраста, которую можно будет использовать далее в своей работе каждому педагогу. Это так же явилось итогом всей пройденной преподавателями стажировки по развитию профессиональной компетентности.

Таким образом, можно сделать вывод, что форма стажировки активно способствовала развитию деятельностно-рефлексивного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Таким образом, в ходе реализации трех условий развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста»:

- разработано содержание учебной программы как направления методической поддержки преподавателей музыкальной школы;
- организована помощь в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками;
- организовано практическое включение преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

Нам удалось развить у преподавателей музыкальной школы систему знаний по четырем условным блокам: нормативно-правовому, психологическому, педагогическому и организационно-методическому; актуализировать ценность и необходимость работы с детьми дошкольного возраста для наиболее эффективных результатов собственной деятельности посредством механизма рефлексии, который не прекращался ни на одном из этапов; также педагогам удалось овладеть навыками групповой работы, организации образовательной деятельности, способами осуществления образовательной деятельности, удалось развить личностные качества, необходимые для работы с детьми дошкольного возраста.

### **2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования**

На контрольном этапе снова была проведена диагностика компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» после реализации трех условий:

- разработано содержание учебной программы как направления методической поддержки преподавателей музыкальной школы;
- организована помощь в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками;

– организовано практическое включение преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки.

Диагностика предполагала проведение таких же процедур, что и на констатирующем этапе эксперимента. Процедура происходила методами самооценки и экспертной оценки, посредством заполнения оценочных карт исследуемой профессиональной компетентности. Результаты диагностики в сводном виде представлены в таблице 5.

Таблица 5

Распределение преподавателей музыкальной школы экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» (после реализации условий)

Группы		Компоненты компетентности								
		Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностно-рефлексивный		
		Уровни								
		минимальный	допустимый	оптимальный	минимальный	допустимый	оптимальный	минимальный	допустимый	оптимальный
Э.гр 7 чел.	%	0	51,7	42,9	0	57,1	42,9	0	71,4	28,6
	чел	0	4	3	0	4	3	0	5	2
К.гр 8 чел.	%	0	62,5	37,5	0	87,5	12,5	0	87,5	12,5
	чел	0	5	3	0	7	1	0	7	1

Как следует из таблицы 5, на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы уровень развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» имеет существенное различие в экспериментальной и контрольной группах. Различие наблюдается по оптимальному уровню всех трех компонентов компетентности (выше в экспериментальной группе).

Также из таблицы 5 видно, что проведенная опытно-экспериментальная работа повлияла на развитие всех компонентов профессиональной

компетентности преподавателей экспериментальной группы, сумма приращения по допустимому и оптимальному уровням показателей составила 14,1% и 43,15%. Отсутствует полностью минимальный уровень.

Порядок распределения преподавателей музыкальной школы по уровням сформированности компонентов профессиональной компетентности на конец опытно-экспериментальной работы представлен на рисунках 3 и 4.

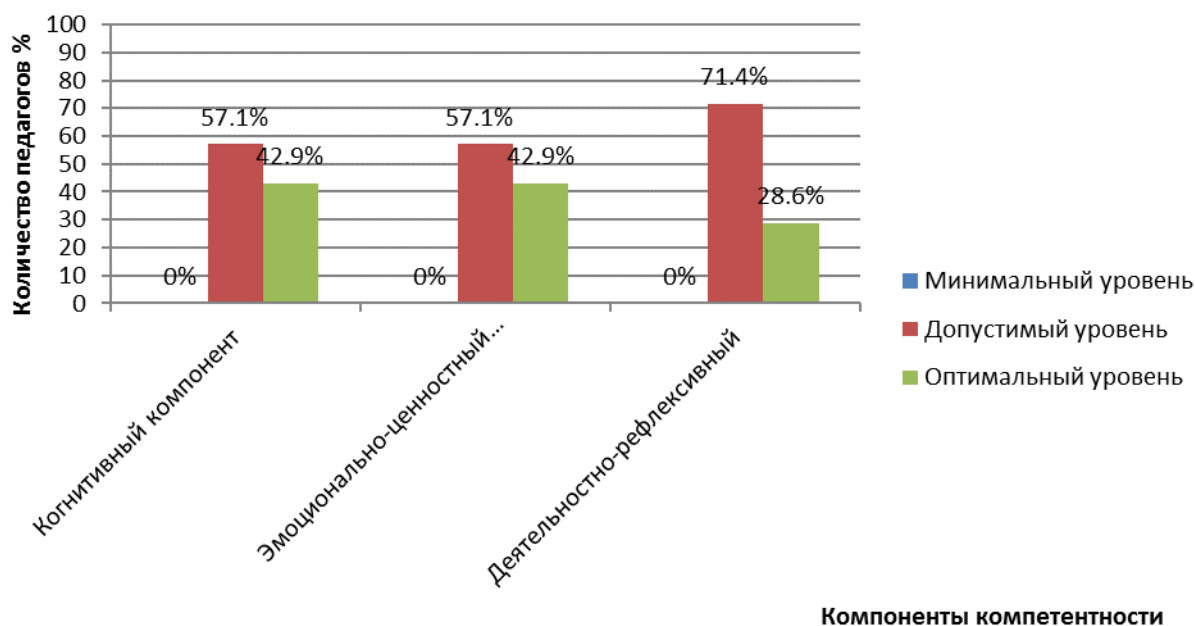


Рис. 3. Распределение преподавателей музыкальной школы экспериментальной группы по компонентам профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» на конец опытно-экспериментальной работы.



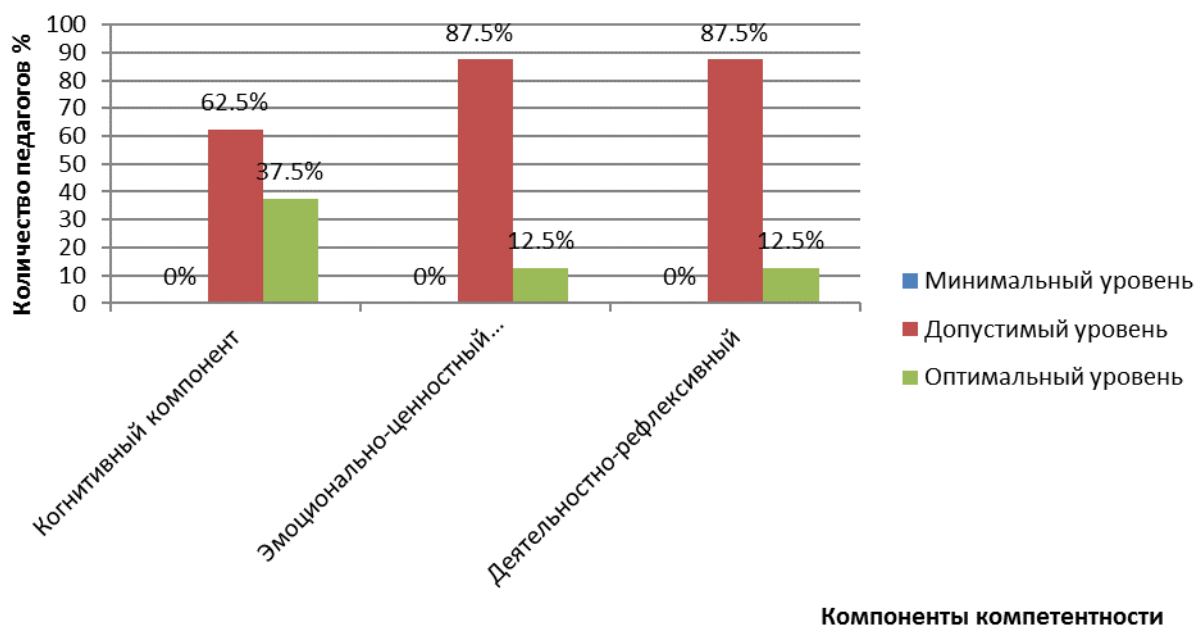


Рис. 4. Распределение преподавателей музыкальной школы контрольной группы по компонентам профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» на конец опытно-экспериментальной работы.

Развитию компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» была дана не только количественная оценка, но и качественная. После проведения формирующего эксперимента по каждому из компонентов наблюдались конкретные изменения. Например, изменения в когнитивном компоненте свидетельствуют о том, что преподаватели овладели системой знаний, в частности, знаний современных практик, методик и технологий музыкального развития детей дошкольного возраста, приобщения их к миру музыки и музыкальной культуры; умениями своевременно анализировать конкретную ситуацию, связанную с потребностью социума в дополнительных образовательных услугах, соотносить информацию о реально существующих и пользующихся спросом

программах дополнительного образования с реализуемыми своей музыкальной школой и с закономерностями развития ребенка-дошкольника.

Сравнивая результаты эмоционально-ценностного компонента, можно сделать вывод, что преподаватели заметно лучше стали понимать внутренний мир ребенка и соотносить с ним свою деятельность, осознавать ценность детства и развития в этот период ребенка дошкольного возраста средствами музыки.

Сопоставление деятельностно-рефлексивного компонента дает нам право сделать вывод о том, что преподаватели значительно расширили свой опыт деятельности с детьми дошкольного возраста: научились более эффективно развивать музыкальные способности детей, организовать различные виды детской деятельности в образовательной деятельности; поддерживать инициативу и самостоятельность детей в актуальных для них видах музыкальной деятельности; обеспечивать условия для выбора детьми, видов музыкальной деятельности; создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности; проводить рефлексию достижений и дефицитов в собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками.

На последнем этапе организации опытно-экспериментальной работы необходимо оценить эффективность развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Здесь мы снова обратимся к онлайн-расчету критерия Фишера. Мы сравнили результаты первой и второй, заключительной, диагностики для экспериментальных и контрольных групп (таблица 6).

Таблица 6

Распределение преподавателей музыкальной школы экспериментальной и контрольной групп по уровню развития профессиональной компетентности «способность осуществлять

образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» на начало и конец опытно-экспериментальной работы (%)

Группы		Компоненты компетентности								
		Когнитивный			Эмоционально-ценностный			Деятельностно-рефлексивный		
		Уровни								
		минимальный	допустимый	оптимальный	минимальный	допустимый	оптимальный	минимальный	допустимый	оптимальный
Начало ОЭР	ЭГ (7ч)	28,5	43	28,5	0	71,5	28,5	14,25	71,5	14,25
	КГ (8 ч)	12,5	50	37,5	0	87,5	12,5	12,5	75	12,5
Конец ОЭР	ЭГ (7ч)	0	57,1	42,9	0	57,1	42,9	0	71,4	28,6
	КГ (8 ч)	0	62,5	37,5	0	87,5	12,5	0	87,5	12,5

Сначала оценим достоверность различий между процентными долями преподавателей музыкальных школ экспериментальной и контрольной групп, для которых зафиксировано проявление оптимального и допустимого уровней развития когнитивного показателя профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста», на конец опытно-экспериментальной работы.

Так как  $\varphi^*_{эмп} = 5.108$  больше  $\varphi^*_{крит} = 1,64$ , то  $\varphi^*_{эмп}$  попало в зону «значимости различий», поэтому можно утверждать с вероятностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей преподавателей музыкальной школы в экспериментальной и контрольной группах с оптимальным и допустимым уровнями проявления когнитивного показателя профессиональной компетентности компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Далее проведем те же вычисления для эмоционально-ценностного показателя развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Так как  $\varphi^*_{эмп} = 4.985$ , что больше  $\varphi^*_{крит} = 1,64$ , это значит, что можно утверждать с надежностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются различия процентных долей

преподавателей музыкальной школы с оптимальным и допустимым уровнями развития эмоционально-ценностного показателя профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Далее применим ту же методику для деятельностно-рефлексивного показателя развития у преподавателей музыкальной школы профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».  $F^*_{эмп} = 2.871$  больше, чем  $F^*_{крит} = 1,64$ , то можно утверждать с надежностью 95%, что на конец опытно-экспериментальной работы имеются достоверные различия процентных долей преподавателей с оптимальным и допустимым уровням развития деятельностно-рефлексивного показателя профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы в экспериментальной и контрольной группах.

Таким образом, применение методики Фишера на констатирующем этапе для выявления достоверности различий в экспериментальной и контрольной группах показало 95%–ную достоверность отсутствия различий процентных долей руководителей с оптимальным и допустимым уровнями развития всех компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Применение методики Фишера на контрольном этапе для выявления достоверности различий в экспериментальной и контрольной группах показало 95%–ную достоверность наличия различий процентных долей руководителей с оптимальным и допустимым уровнями развития всех компонентов профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Полученные количественные и качественные показатели дают основание сделать вывод об эффективности реализованных условий по развитию профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Анализ и обобщение данных опытно-экспериментальной работы дают основание сделать вывод об эффективности реализованных условий по развитию профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

По ходу исследования было доказано, что разработка и реализация содержания программы «Организация образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста» выступает как одно из направлений методической поддержки преподавателей музыкальной школы по развитию способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста.

При отборе содержания программы мы руководствовались принципом системности (программа как часть системы по развитию профессиональной компетентности в целом), принципом научности (достоверность и проверяемость информации, представленной в программе), принципом междисциплинарности, принципом связи содержания с жизненным и профессиональным опытом, принцип перспективности информационного материала, принцип дедуктивного изложения материала. Последовательность изложения информации обеспечивает ее комфортное восприятие.

Опираясь на очевидную теоретическую направленность, делаем вывод, что программа способствует развитию когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» и его основных показателей, выделенных ранее.

В качестве второго условия развития профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» выступает организация педагогам помощи в осмыслении необходимости развития профессиональной компетентности по работе с детьми-дошкольниками. Данное условие интегрировано во все

этапы развития профессиональной компетентности и основано на механизме рефлексии. Формы реализации второго условия подобраны таким образом, чтобы преподаватели постоянно могли рефлексировать все, что с ними происходит в результате образовательной деятельности. Такими формами являются: семинары, практикумы, дискуссии, тренинг, мастер-класс, просмотр видео.

Таким образом, организация педагогам помощи в осмыслении необходимости развития профессиональной компетентности по работе с детьми-дошкольниками выполняется с помощью механизма рефлексии и эффективно реализуется в интерактивных формах.

Третье условие – является организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки. Данное условие было реализовано посредством системы мероприятий, предполагающих активное усвоение практических навыков в деятельности. Интерактивные формы способствовали постоянной рефлексии, а практическая направленность системы мероприятий, основанных на тематике выявленных ранее дефицитов в целом способствовала развитию деятельностно-рефлексивного компонента изучаемой профессиональной компетентности.

Таким образом, разработка и реализация содержания программы способствовала овладению системой знаний преподавателями музыкальной школы об осуществлении образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста, а значит, способствовала развитию когнитивного компонента профессиональной компетентности преподавателей. Организация педагогам помощи в осмыслении необходимости развития профессиональной компетентности по работе с детьми-дошкольниками способствовала развитию эмоционально-ценностного компонента профессиональной компетентности преподавателей. Организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме

стажировки способствовала развитию деятельностно-рефлексивного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование проблемы развития профессиональной компетентности по развитию способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста позволяет, прежде всего, систематизировать полученные результаты в виде совокупности теоретических положений.

Основываясь на результатах междисциплинарных исследований, понятие профессиональной компетентности педагога музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» - это интегративная характеристика личности педагога, включающая владение знаниями об особенностях детей-дошкольников и педагогических методиках и технологиях работы с ними, опытом эмоционально-ценностного отношения к себе и детям, а также практическими педагогическими и организационно-методическими умениями осуществления образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Опираясь на логику компетентностного подхода, выделенная нами профессионально-педагогическая компетентность преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» в своей структурной характеристике содержит три компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-рефлексивный. Они служат показателями при разработке критериальных характеристик изучения уровней развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Научный анализ понятия методической поддержки преподавателей музыкальной школы по развитию профессиональной компетентности – совокупность организационно-педагогических условий, направленных на



развитие интегративной характеристики личности педагога, включающей владение знаниями об особенностях детей-дошкольников и педагогических методиках и технологиях работы с ними, опытом эмоционально-ценностного отношения к себе и детям, а также практическими педагогическими и организационно-методическими умениями осуществления образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста.

Развитие у преподавателей музыкальной школы профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» реализуется через совокупность условий когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностно-рефлексивного характера. В качестве условий, способствующих развитию профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» выявлены: разработка содержания методической поддержки преподавателей музыкальной школы; организация помощи в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками; организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки. Данные условия выступают в качестве необходимых и способствуют развитию профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

В качестве первого условия выступает разработка содержания методической поддержки, представленная программой «Организация образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста» как одного из направлений методической поддержки преподавателей музыкальной школы. Для этого актуализировались знания психолого-педагогической, нормативно-правовой и организационно-методической направленности. В процессе опытно-экспериментальной работы доказано, что разработка и

реализация программы развития профессиональной компетентности преподавателей музыкальной школы способствует развитию когнитивного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Об эффективности данного условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество преподавателей музыкальной школы с допустимым и оптимальным уровнями развития профессиональной компетентности (с 71,5 до 100%) и отсутствует – с минимальным уровнем по сравнению с началом опытно-экспериментальной работы.

Второе условие – организация помощи в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками. Происходило путем рефлексии и с использованием диалоговых форм взаимодействия. Использование тренинговой формы работы, взаимопосещение преподавателями занятий, семинаров, способствовали формированию эмоционально-ценностного компонента профессиональной компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Об эффективности второго условия свидетельствует положительная динамика: возросло количество преподавателей с оптимальным уровнем (с 28,5 до 42,9%) и соответственно уменьшился допустимый уровень эмоционально-ценностного компонента профессиональной компетентности (с 71,5 до 57,1%) по сравнению с результатами первой диагностики опытно-экспериментальной работы.

Организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки представляет собой третье условие, реализуемое посредством использования стажировки, организованной преподавателями музыкальной школы, состоящих в методическом совете школы. Данное условие было направлено на формирование деятельностно-рефлексивного компонента профессиональной компетентности преподавателей музыкальной

школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста». Об эффективности третьего условия свидетельствовала положительная динамика: возросло количество преподавателей музыкальной школы с допустимым и оптимальным уровнями развития деятельностного компонента (с 85,75 до 100%) по сравнению с результатами предыдущего этапа.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показали, что создание взаимосвязанных условий – разработка содержания методической поддержки преподавателей музыкальной школы; организация помощи в осмыслении необходимости развития профессиональных компетентностей по работе с детьми-дошкольниками; организация практического включения преподавателей музыкальной школы в профессиональную деятельность с детьми дошкольного возраста в форме стажировки – обеспечивает владение знаниями об особенностях детей-дошкольников и педагогических методиках и технологиях работы с ними, опытом эмоционально-ценностного отношения к себе и детям, а также практическими педагогическими и организационно-методическими умениями осуществления образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Положительные результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, позволяют считать выдвинутую гипотезу подтвержденной, задачи исследования – выполненными.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Акопян Л.Е. Формирование профессиональных компетенций педагога дополнительного образования: методические рекомендации. г. Сочи, 2017. 152 с.
3. Албитова Е.П. Современное звучание понятия «педагогическая поддержка» в образовании // Вестник Московского университета МВД России, 2013. № 7, С. 234–235.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества; сост. С.Г. Бочаров. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
5. Безуевская В.А., Глубокова Е.Н., Смирнова Н.В. Организация деятельности учреждения дополнительного образования детей: учеб.-метод. пособие. Сургут. гос. ун-т, Сургут: ИЦ СурГУ, 2017. 76 с.
6. Белова Т.В., Ефимова Е.А. Педагогическая поддержка начинающего учителя в период профессиональной адаптации. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskaya-podderzhka-nachinayuschego-uchitelya-v-period-professionalnoy-adaptatsii>. (дата обращения 18.08.2017).
7. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. Рост.гос. пед. ун-т., Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002. 288 с.
8. Библер В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.
9. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
10. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. // Педагогика, 2003. № 10. С. 34–42.
11. Большой словарь иностранных слов: А–Я: сост. А.Ю. Москвин. М.: Центрполиграф, 2005. 815 с.

12. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов н/Д: Изд-во Ростов.пед. ун., 2000. 352 с.
13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
14. Воробьева Т.П. Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации // Научно-теоретический журнал, 2011. вып.2(7). С. 18–22.
15. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М., 1995. вып. 3. С. 58–64.
16. Гришанова Н.А. Развитие компетентности как важнейшее направление реформирования профессионального образования / Под науч. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. // Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика, М., Кн. 6. 2002. 158 с.
17. Дикун Т. П. Учебный диалог как средство формирования личностно ориентированного знания: дисс. ... канд. пед. наук. М.: РГБ, 2003. URL: <http://disertage.ru/?book=disser&cat=n13a&str=1380&nomer=1283> (дата обращения 17.10.2017).
18. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка // Мир словарей. URL: [http://mirslovari.com/efr\\_a](http://mirslovari.com/efr_a) (дата обращения 07.06.2017).
19. Забота – поддержка – консультирование. Care–support–couselling. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании, М.: Инноватор, 1996. 230 с.
20. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. Екатеринбург, 2000. 82 с.
21. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособ. 2 –е изд., перераб. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. 480 с.

22. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–29.

23. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.

24. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. М., 2003. №5. С. 34–42.

25. Иванов А.В. Становление теории и практики педагогической поддержки // НЦО Миссия классного воспитателя. Новые ценности образования. 2007. № 1. С. 32–38.

26. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке. М., 1997. 196 с.

27. Каблукова И.Г., Долотова Н.А. Сущность и структура профессиональной компетентности педагогов музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» // Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование: Сборник статей по итогам Международной научно - практической конференции (Оренбург, 26 октября 2017). / в 2 ч. Ч.1. Стерлитамак: АМИ, 2017. 202 с.

28. Каблукова И.Г., Долотова Н.А. Способность педагогов музыкальной школы осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста: результаты изучения // Проблемы современного детства: сборник научных трудов / под науч. ред. В.Н. Белкиной. Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2018.

29. Касицина Н.В, Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. СПб: Речь, 2010, 158 с.

30. Кашлев С.С. Организация рефлексивной деятельности участников процесса экологического образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-refleksivnoy-deyatelnosti->

uchastnikov-protsesssa-ekologicheskogo-obrazovaniya. (дата обращения 16.10.2017).

31. Козырев В.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П.; под ред. А.В. Козырева и Н.Ф. Радионовой. Компетентностный подход в педагогическом образовании коллектив. моногр. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. 391 с.

32. Коротаева Е.А., Изучение потребности альтернативных дошкольных учреждений в качестве подготовки выпускников педагогического вуза // Сборник тезисов V Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов «Молодежь и управление в XXI веке», г. Екатеринбург. 2012 г. С. 26–33.

33. Костина Э.П. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон». М., 2004. 186 с.

34. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика. 2–е изд., стер. М., 2008. 352 с.

35. Крылова Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных измерений ребенка и взрослого // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 123-125.

36. Крюкова В.В. Музыкальная педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 89 с.

37. Кудрявцева Е.А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. URL: <http://www.dissercat.com/content/metodicheskaya-podderzhka-pedagogovdetskogo-sada-v-razvitii-konstruktivnogo-vzaimodeistviya> (дата обращения 18.08.2017).

38. Культура Красноярского края в цифрах за 2014–2015 годы (статистический справочник). Министерство культуры Красноярского края, Красноярский краевой научно-учебный центр кадров культуры. Красноярск. 2016. 136 с.

39. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М., 2002. 187 с.
40. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса. М.: Инноватор, 1996. вып. № 6. С. 99-105.
41. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. Пособие. М.: Академия, 2002. 256 с.
42. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
43. Министерство науки и образования Российской Федерации. URL: <https://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/>. (дата обращения 25.08.2018).
44. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогическая поддержка ребенка в сфере гражданского образования: учебное пособие для студентов и преподавателей высших педагогических учебных заведений. М.: Изд. центр МИРОС, 2001. 208 с.
45. Немова Н.В. Модели методической поддержки общеобразовательных организаций Московской области реализующих проекты обновления содержания и технологий общего образования. М.:ФГАУ ФИРО, 2014. 43 с.
46. Нестеренко Т.В., Тарасова К.В. Гармония: программа развития музыкальности у детей 7–го года жизни. М.: Центр Гармония, 2004. 78 с.
47. Ожегов С.И. Словарь русского языка: под ред. Н.Ю.Шведовой. 17–е изд., стеретип. – М.: Русский язык, 1985. 797 с.
48. Петухова Г.В., Петухов С.Ю. Стажировка как форма повышения квалификации педагогов на базе общеобразовательной организации // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. М.: Буки–Веди, 2015. С. 190–193.



49. Пигуль Г.И. Организационно-педагогическая поддержка личностно-профессионального развития педагогов школы-сада: автореф. дис. ... канд. Пед. наук. Хабаровск, 2003. 255 с.

50. Подсосова Н.Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2012. 260 с.

51. Положение о методическом совете школы. Локальный акт. URL: [http://novdchi.ucoz.net/2016/akty/polozhenie\\_o\\_metod.sovete.pdf](http://novdchi.ucoz.net/2016/akty/polozhenie_o_metod.sovete.pdf) . с. Новоселово Красноярского края, 2016. (дата обращения 19.08.2017).

52. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш.шк., 2004. 512 с.

53. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» : профессиональный стандарт от 8 сентября 2015 г. № 613н : утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ 08 сентября 2015 г. / Министерство труда и социальной защиты РФ. 2015. 8 сентября.

54. Расчет критерия Фишера. URL: [https://www.psycholok.ru/statistics/fisher/fisher\\_02.html](https://www.psycholok.ru/statistics/fisher/fisher_02.html). (дата обращения 4.12.2017).

55. Решетников В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskoe-soprovozhdenie-i-metodicheskaya-podderzhka-deyatelnosti-pedagogov-v-usloviyah-modernizatsii>(дата обращения 18.08.2017).

56. Рогалева Г.И. Педагогическая поддержка детских общностей в мультикультурной среде: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 1998. 164 с.

57. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. №4. С. 138–143.

58. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование. Теория и практика проектирования. М.: Логос, 1999. 272 с.

59. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
60. Словарь-справочник терминов нормативно-технической документации. URL: [https://normative\\_reference\\_dictionary.academic.ru](https://normative_reference_dictionary.academic.ru). (дата обращения 17.10.2017).
61. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.М. Баш. М.; 2005. 374 с.
62. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. 579 с.
63. Учреждения дополнительного образования детей. Данные статистики и Мониторинга экономики образования // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 209–232.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: федеральный государственный образовательный стандарт от 17 октября 2013 г. № 1155: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ 17 октября 2013 г. / Министерство образования и науки РФ. 2013. 17 октября.
65. Фрумин И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск: Знание, 1988. 240 с.
66. Фурьева Т.В., Старосветская Н.А. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество: монография. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2005, 284 с.
67. Хорош В.А., Хорош Л.Ю. Самоопределение в культуре: опыт организации семинара классных воспитателей // Освобожденный классный воспитатель – носитель педагогической поддержки. 2007. № 1. С. 31.
68. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 34–39.

69. Чипышева Л.Н. Стажировка как форма повышения квалификации педагогических работников // Научно-теоретический журнал, вып. 4(13). 2012. С. 72–78.
70. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Формируем профессиональные компетенции // Справочник заместителя директора школы. М.: МЦФЭР, 2012. №8. С. 58–69.
71. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999.№2. С. 15-20.
72. Шустова И.Ю. Педагогическая поддержка как условие становления готовности к самоанализу старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 187 с.
73. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996. 96 с.
74. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 74–83.
75. Ярмакеева С.А. Развитие проектировочной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования детей: диссертация ... кандидата педагогических наук. Казань, 2009. 214 с.
76. Nelson, T.O, Narens, L. The role of metacognition in problem solving. In J. Metcalfe, A. Shimamura (Eds.), Metacognition. 1994. Pp. 207–226. Cambridge: MIT Press.
77. White R.W. Motivation reconsidered. The concept of competence. Psychological review, 2009. № 66. Page 333.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение А

Программа «Организация образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста».

#### **1. Пояснительная записка**

Дополнительное образование дает ребенку реальную возможность выбора своего индивидуального образовательного пути. По сути дела, дополнительное образование увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои лучшие личностные качества, т.е. демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными в основной системе образования. Дополнительное образование, несмотря на все особенности его организации, содержания и методики, подчиняется всем закономерностям образовательного процесса: оно имеет цели и задачи, определяемое ими содержание, взаимодействие педагога с детьми, результат обучения, воспитания и развития ребёнка. Современные технологии образования не являются единственным средством реформирования образования. Главным стратегическим и технологическим ресурсом всегда был и остаётся именно педагог, от профессионализма, нравственных ценностей и интеллекта которого зависит качество образования.

Федеральные государственные требования, регламентирующие деятельность учреждений дополнительного образования, не предусматривают создание специальных условий для детей дошкольного возраста, а преподаватели музыки не всегда понимают возрастную специфику и строят образовательную деятельность с дошкольниками по аналогии с образовательной деятельностью младших школьников. Начиная работать с дошкольниками, спустя некоторое время преподаватели приходят к осознанию своих профессиональных дефицитов в осуществлении образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

1.1 Настоящая программа развития профессиональной компетентности разработана на основе федеральных государственных требований, типового положения об общеобразовательном учреждении дополнительного образования от 26.06.2012 № 504 (п 5) в совокупности с профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утвержден Министерством труда и социальной защиты 08.09.2015), предполагающих требования к кадровым условиям реализации образовательных программ, создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития детей, описание основных трудовых функций (компетентностей) преподавателей дополнительного образования.

1.2 Структура программы развития профессиональной компетентности. Программа содержит 6 разделов: пояснительную записку, цели и задачи программы, планируемые результаты освоения программы, учебно-тематический план, содержание программы.

1.3 Целевая аудитория программы. По программе развития профессиональной компетентности могут обучаться преподаватели музыкальных школ, обучающие детей дошкольного возраста.

1.4 Программа развития профессиональной компетентности разработана с учетом принципов непрерывности и сохранности образовательного процесса в организации, возможности непосредственного претворения полученных преподавателями знаний в практическую деятельность сразу же после их усвоения.

1.5 Программа развития профессиональной компетентности ориентирована на:

- развитие у преподавателей личностных качеств, позволяющих понимать и принимать ценность детства;
- развитие у преподавателей способности осознавать и преодолевать имеющиеся дефициты в работе с детьми-дошкольниками;
- усвоение материала в режиме диалога и творческого общения;

– развитие у преподавателей способности оценивать собственную деятельность.

1.6 Срок освоения программы развития профессиональной компетентности. Объем программы: инвариантная часть предполагает 12 часов, вариативная часть – 5 часов. Программа рассчитана сроком на 4 месяца. Периодичность заседаний – раз в неделю, на заседании методической секции. Всего запланировано 10 встреч.

## **2. *Цель и задачи программы***

2.1. Цель программы: создание и обеспечение условий для развития компетентности преподавателей музыкальных школ в развитии способности осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста.

2.2. Задачи программы:

- создание условий для усвоения преподавателями знаний о психофизиологических особенностях и возможностях детей дошкольного возраста и способах применения этих знаний на практике;
- создание условий для усвоения преподавателями форм, методов и приемов для работы с детьми дошкольного возраста, адекватных их мироощущению;
- создание условий для усвоения преподавателями теоретических представлений о практических способах образовательной деятельности работы с детьми дошкольного возраста;
- создание условий для усвоения преподавателями способов взаимодействия с родителями детей как полноправных участников образовательного процесс;
- повышение мотивации преподавателей в развитии профессионального мастерства.

## **3. *Планируемые результаты освоения программы развития профессиональной компетентности***

Результатом освоения содержания программы должно стать развитие когнитивного компонента компетентности «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста».

Результатами развития когнитивного компонента компетентности можно считать следующие показатели:

– осознание ценности детства и значимости художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, а также важности развития музыкальных способностей детей в дошкольный период;

– владение знаниями об особенностях и закономерностях физического развития ребенка дошкольного возраста, об особенностях протекания когнитивных процессов у детей дошкольного возраста, их индивидуально-типологических особенностях, свойств личности;

– педагог самостоятельно и творчески анализирует средства, методы, формы и технологии работы с детьми дошкольного возраста с учетом возрастных особенностей и возможностей;

– способность педагога самостоятельно отбирать содержание образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей;

– педагог самостоятельно соотносит информацию о способах взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как равноправными участниками образовательного процесса, о способах вовлечения их в образовательную деятельность детей с конкретной ситуацией, возникающей на практике в собственной педагогической деятельности.

### ***Учебно-тематический план***

#### **Инвариантная часть**

№	Тематика заседаний	Форма проведения	Кол-во часов
1.	Нормативно-правовые основы, детерминирующие осуществление образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста в музыкальной школе	Семинар	1,5
2.	Ребенок дошкольного возраста. Возможности и особенности развития	Семинар	1,5
3.	Развитие музыкальных способностей детей в дошкольный период	Семинар, просмотр видеоматериалов	1,5

4.	Формы и методы работы с детьми дошкольного возраста	Круглый стол	2
5.	Ребенок дошкольного возраста в музыкальной школе. Анализ программ музыкального воспитания	Семинар-практикум	2
6.	Особенности организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста в музыкальной школе	Семинар-практикум	2
7.	Способы взаимодействия с родителями в условиях образовательного процесса	Дискуссия на тему	1,5

### Вариативная часть

№	Тематика заседаний	Форма проведения	Кол-во часов
1.	Особенности организации различных видов музыкальной деятельности в условиях музыкальной школы.	Дискуссия на тему	1,5
2.	Теоретические основы постановки игрового аппарата у пианистов	Семинар-практикум	2
3.	Поддержание мотивации дошкольников на начальном этапе обучения	Дискуссия на тему	1,5

## 4. Содержание программы

### Инвариантная часть

1. Семинар «Нормативно-правовые основы, детерминирующие осуществление образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста в музыкальной школе». Краткий обзор документов, регламентирующих образовательную деятельность детей-дошкольников в музыкальной школе. Документы: Конвенция о правах ребенка, Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании», Федеральные государственные требования к дополнительным общеобразовательным программам, Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, Локальные акты организации, Профессиональный стандарт педагога, СанПиН, знакомство с ФГОС как с основным документом, регламентирующим деятельность дошкольных организаций.



2. Семинар «Ребенок дошкольного возраста. Возможности и особенности развития». Возрастная периодизация дошкольников, закономерности и особенности онтогенеза и протекания когнитивных процессов на каждом возрастном этапе, а также индивидуально-типологических черт и свойств личности детей дошкольного возраста. Значение ведущего вида деятельности на каждом из возрастных этапов.

3. Семинар «Развитие музыкальных способностей детей в дошкольный период». Психология музыкальных способностей в работах Н.А. Римского-Корсакова, Б.М. Теплова, Д. Кирнарской, Н.А. Ветлугиной. Дошкольный возраст – сензитивный для развития музыкальных способностей. Некоторые аспекты развития музыкальных способностей по Б.М. Теплову. Просмотр видеоматериалов, интервью известных детей-музыкантах, достигших успехов в дошкольном возрасте.

4. Круглый стол «Формы и методы работы с детьми дошкольного возраста на уроке в музыкальной школе». Существующие формы и методы работы с детьми дошкольного возраста. Роль игровой деятельности в жизни ребенка дошкольного возраста. Интерактивные формы работы с детьми дошкольного возраста как актуальное средство развития и возможность их использования в условиях музыкальной школы. Анализ изученного материала, рефлексивный отбор форм и методов, подходящих для эффективного развития детей дошкольного возраста на уроках в музыкальной школе.

5. Семинар-практикум «Ребенок дошкольного возраста в музыкальной школе. Анализ программ музыкального воспитания». Особенности протекания психических процессов у детей дошкольного возраста на разных возрастных этапах, обуславливающие особенности музыкального развития детей. Анализ Программы музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста "Камертон" Э.П. Костиной и Программы развития музыкальности у детей 7-го года жизни «Гармония» Т.В. Нестеренко,

К.В. Тарасовой Творческое задание «Программа музыкального развития детей подготовительного класса музыкальной школы».

6. Семинар-практикум «Особенности организации образовательной деятельности детей дошкольного возраста в музыкальной школе». Классификация занятий по Л.Б. Железновой. Требования к организации и проведению занятий в системе дополнительного образования: социально-педагогические, дидактические, организационные. Изучение модели занятия в учреждении дополнительного образования (В.А. Безуевская). Различные виды музыкальной деятельности как необходимое условие всестороннего музыкального развития детей дошкольного возраста. Практическое задание – оформить конспект урока с ребенком-дошкольником на свободную тему. Выделить возможные трудности в ходе воображаемого занятия, предложить способы их преодоления.

7. Дискуссия на тему «Способы взаимодействия с родителями в условиях образовательного процесса». Современный родитель как полноправный участник образовательного процесса. Существующие формы и способы взаимодействия с родителями. Трудности во взаимодействии с родителями в организациях дополнительного образования. Обсуждение приемлемых и актуальных для музыкальной школы, способов и форм взаимодействия с родителями. Составление ежегодного примерного плана мероприятий взаимодействия с родителями.

Вариативная часть программы:

1. Дискуссия на тему «Особенности организации различных видов музыкальной деятельности в условиях музыкальной школы». Необходимость и значимость включения всех видов музыкальной деятельности процесс образовательной деятельности детей-дошкольников. Факторы, затрудняющие включение некоторых видов музыкальной деятельности в образовательный процесс. Поиски путей преодоления возникающих у преподавателей затруднений.

2. Семинар-практикум «Теоретические основы постановки игрового аппарата у пианистов». Разработки отечественных и современных преподавателей по постановке игрового аппарата у пианистов. Методики постановки игрового аппарата А.Д. Артоболевской, Н.А. Любомудровой, Т.И. Смирновой, Г.Г. Нейгауза, Н.П. Корыхаловой, разбор и практическое закрепление основных упражнений на постановку игрового аппарата.

3. Дискуссия на тему «Поддержание мотивации дошкольников на начальном этапе обучения». Возможные причины потери интереса к обучению игре на инструменте у ребенка дошкольного возраста. Поиск путей решения проблемы. Методы поддержания мотивации для детей дошкольного возраста при обучении игры на инструменте.

### ***5. Заключение***

Когнитивный компонент компетентности преподавателей музыкальной школы «способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста» характеризуется системой знаний теоретического и фактологического плана об организации образовательной деятельности с детьми-дошкольниками. Здесь речь идет о знаниях особенностей физиологии и психологии детей дошкольного возраста, педагогических технологий, средств методов и форм работы с детьми дошкольного возраста, об особенностях отбора содержания и организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста, о способах выстраивания взаимоотношений с родителями детей, вовлечения их в образовательный процесс. Когнитивный компонент предполагает не только наличие перечисленных научных знаний, но и их синтез с собственным жизненным опытом педагога, знаниями практического, прикладного характера, соотносятся с реальностью жизни детей дошкольного возраста.

Предполагается, что данная программа будет способствовать развитию когнитивного компонента компетентности, что положительно повлияет на развитие компетентности в целом.

Оценочная карта компонентов компетентности

Критерии	Уровень сформированности		
	Низкий	Средний	Высокий
	1 балл	2 балл	3 балла
<b>Способность осуществлять образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста</b>			
Система знаний о физиологии и психологии детей дошкольного возраста	Знания об особенностях и закономерностях физического развития ребенка дошкольного возраста, об особенностях протекания когнитивных процессов детей дошкольного возраста, их индивидуально-типологических особенностей, свойств личности отрывочны, неструктурированы, представлены в недостаточном объеме	В достаточном объеме владеет знаниями об особенностях и закономерностях физического развития ребенка дошкольного возраста, об особенностях протекания когнитивных процессов детей дошкольного возраста, их индивидуально-типологических особенностях, свойств личности	В полной мере владеет знаниями об особенностях и закономерностях физического развития ребенка дошкольного возраста, об особенностях протекания когнитивных процессов у детей дошкольного возраста, их индивидуально-типологических особенностях, свойств личности
Знание педагогических технологий для работы с детьми дошкольного возраста, средств, методов и форм работы с детьми дошкольного возраста	Затрудняется анализировать средства, методы, формы и технологии работы с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей и возможностей	Не всегда способен самостоятельно анализировать средства, методы, формы и технологии работы с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей и возможностей	Самостоятельно и творчески анализирует средства, методы, формы и технологии работы с детьми дошкольного возраста с учетом возрастных особенностей и возможностей
Знания об отборе содержания образовательной деятельности для детей дошкольного возраста	Затрудняется в определении способов отбора содержания при осуществлении образовательной деятельности и ее организации с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей	Обращается за помощью при отборе содержания образовательной деятельности и ее организации с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей	Способен самостоятельно отбирать содержание образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей

Знания об организации образовательной деятельности с учетом особенностей детей дошкольного возраста, о способах выстраивания взаимоотношений с родителями детей дошкольного возраста и их вовлечения в образовательный процесс, владение информацией о применении всех этих знаний на практике	Затрудняется соотносить знания о способах взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как равноправных участников образовательного процесса, о способах вовлечения их в образовательную деятельность детей с конкретной ситуацией, возникающей на практике в собственной педагогической деятельности	Не всегда способен без помощи соотнести информацию о способах взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как равноправных участников образовательного процесса, о способах вовлечения их в образовательную деятельность детей с конкретной ситуацией, возникающей на практике в собственной педагогической деятельности	Самостоятельно соотносит информацию о способах взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста как равноправными участниками образовательного процесса, о способах вовлечения их в образовательную деятельность детей с конкретной ситуацией, возникающей на практике в собственной педагогической деятельности
Наличие интереса и желания работать с детьми дошкольного возраста	Не проявляет интерес и желание работать с детьми дошкольного возраста, отказывается работать с этой возрастной группой	Интерес и желание работать с детьми дошкольного возраста открыто не проявляет, но работать с этой возрастной группой не отказывается	Проявляется интерес и желание работать с детьми дошкольного возраста
Умение понимать и разделять эмоциональное состояние ребенка дошкольного возраста	Не понимает и не разделяет эмоциональные состояния ребенка дошкольного возраста	Не всегда способен без помощи понять и разделить эмоциональные состояния ребенка дошкольного возраста	Самостоятельно и творчески интерпретирует эмоциональные состояния ребенка дошкольного возраста
Осознание ценности детства, значимости художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, важности развития музыкальных способностей детей в дошкольный период	Ценность человеческого детства, значимость художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, а также важность развития музыкальных способностей детей в дошкольный период осознается слабо	Осознает ценность человеческого детства и значимость художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, а также важность развития музыкальных способностей детей в дошкольный период	В полной мере осознает ценность детства и значимость художественно-эстетического развития ребенка дошкольного возраста, а также важность развития музыкальных способностей детей в дошкольный период

Умение развивать музыкальные способности детей	Не способен развивать музыкальные способности детей дошкольного возраста	Без помощи затрудняется развивать музыкальные способности детей дошкольного возраста	Способен развивать музыкальные способности детей дошкольного возраста
Умение организации различных видов детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста	Не способен организовать различные виды детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста	Испытывает трудности при организации отдельных видов детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста	Способен организовать различные виды детской деятельности при осуществлении музыкального образования ребенка дошкольного возраста
Умение создавать условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании	Не создает условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании	Затрудняется самостоятельно создавать условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании	Самостоятельно создает условия для интеграции видов искусств в музыкальном образовании
Умение поддержать инициативу и самостоятельность ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности	Игнорирует инициативу и самостоятельность ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности	Испытывает трудности в поддержке инициативы и самостоятельности ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности	Способен поддержать инициативу и самостоятельность ребенка дошкольного возраста в актуальных для него видах музыкальной деятельности
Умение обеспечивать условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала	Затрудняется обеспечивать условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала	Затрудняется самостоятельно обеспечить условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала	Самостоятельно обеспечивает условия для выбора детьми видов музыкальной деятельности, музыкальных инструментов, дидактического материала
Умение создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности	Не умеет создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности	Создает условия для участия родителей в образовательной деятельности в знакомой педагогической ситуации	Способен создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности

Умение создавать программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников	Не умеет разработать программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников	Совместно с коллегами способен разработать программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников	Самостоятельно разрабатывает программу дополнительного образования по музыкальному развитию детей-дошкольников
Умение проводить рефлексию достижений и дефицитов в собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками	Затрудняется в рефлексии собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками	Испытывает затруднения при самостоятельной рефлексии профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками	Способен к рефлексии собственной профессиональной деятельности с детьми-дошкольниками