

Современная антропологически ориентированная школа не исключает влияния социальной среды как одного из факторов воспитания и развития личности, поддерживает корректное, как бы «растворяющееся» [4], педагогическое руководство; она не допускает свободно-стихийного неуправляемого воспитания и развития учащихся, а также учебно-воспитательного процесса.

Девизом современной школы может быть – «Духовное богатство, моральная чистота, физическое совершенство – каждому ученику» – этот своеобразный апофеоз антропологическому образованию.

Осуществив историко-педагогическую рефлексию принципа педагогической антропологии, мы выявили, что:

- на протяжении ряда веков он развивался, обогащался новыми смыслами;
- при этом опирался на принцип природосообразности;
- способствовал становлению гуманистической человеко-утверждающей школы, способной воспитать учащихся свободными, смелыми, критически и творчески мыслящими личностями, так как благодаря ему возможно выявление индивидуальных сил и возможностей, их способностей и творческой энергии.

Более того, принцип природосообразности играет роль своеобразной «грибницы», из корня которой вырос ряд педагогических течений и типов обучения: индивидуального и возрастного подхода, личностно-ориентированного образования, творческого обучения, развивающего и естественного обучения [4]. И этот процесс продолжается.

#### Список литературы

1. История педагогики и образования / под ред. А. И. Пискунова. – М. : Творческий центр, 2004. – 510 с.
2. Ушинский, К. Д. Избранные труды / К. Д. Ушинский. – М. : Дрофа, 2005. – 542 с.
3. Король, А. Д. Эвристический практикум по педагогике / А. Д. Король, А. В. Хуторской, Е. И. Белокоз. – Гродно : ГрГУ, 2014. – 193 с.
4. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Владос, 2005. – 383 с.

Е. С. Полякова

### МНОГОКРИТЕРИАЛЬНОСТЬ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Музыкальное искусство, включенное как составная часть в образовательный процесс, выполняет ряд важных для существования человечества функций: обеспечивает общение и связь поколений через время, самодетерминацию личности и свободу жизнеосуществления, созидание и бытие нового мира. Эти функции реализуются в *музыкально-образовательном процессе*, который определяется как единый процесс воспитания, обучения и

музыкального развития человека с целью достижения им определенного уровня и качества образования. Следуя мысли Б. С. Гершунского, содержательный аспект понятия «образование» отражает аксиологичность, системность, процессуальность и результативность [1]. Действительно, музыкальное образование представляет собой ценность (государственную, общественную, личностную); оно реализуется через систему образовательных (государственных и негосударственных) учреждений, различающихся по уровню и профилю; является процессом движения от целей к результату и обеспечивает фиксацию факта присвоения личностью всех тех ценностей, которые рождаются в процессе образовательной практики – музыкальной грамотности, образованности, компетентности, культуры, менталитета [2].

Музыкально-образовательный процесс представляет собой сложную многокомпонентную метасистему, обладающую определенной структурой и предназначенную для решения множества педагогических задач различного уровня сложности. Каждый из компонентов метасистемы является тоже системой, причем системой динамической, в статике теряющей свои качества структурного компонента. Так, *цели музыкально-образовательного процесса* (заранее прогнозируемые результаты) представляют собой динамическую систему тактических и стратегических целей различной соподчиненности. *Предмет деятельности* – музыкальное искусство – является саморазвивающейся системой, предьявляющей себя во времени, в виде все более усложняющихся направлений, жанров, форм музыки, и пространстве, захватывая новые области музыкального искусства, новые имена, новые произведения. *Содержанием музыкально-образовательного процесса* выступает передача теоретических и практических знаний в области музыкального искусства, которая является системной в плане подачи информации и в плане овладения комплексом музыкальных умений и навыков. *Средства музыкально-образовательного процесса* также проявляют все свойства системности: они представляют собой упорядоченный набор элементов, между ними существуют связи и зависимости, они представляют собой определенное единство и служат поставленным целям деятельности. *Субъекты музыкально-образовательного процесса*: учителя и ученики, педагоги и студенты, существующие в виде особого типа общности – полисубъекте, отражающем их взаимную обусловленность, и т. д.

Если все компоненты метасистемы являются функционирующими динамическими системами, то и целое, при всей своей не сводимости к сумме составляющих, будет принадлежать к группе динамических саморазвивающихся систем, характерными признаками которой являются: целенаправленность и управляемость, эмерджентность, многосвязность элементов, наличие информационных связей, многокритериальность, многократность изменения состава и состояний при наличии возмущающих факторов.

Особую значимость для музыкально-образовательного процесса имеет *результативность* функционирования, которая может оцениваться по многим

критериям: аксиологичности, социальной значимости, компетентности учителей, по уровню музыкальной подготовки обучающихся и т. д.

Проанализируем несколько критериев результативности музыкально-образовательного процесса. *Критерий аксиологичности* опирается на общечеловеческие ценности, существующие как духовные идеи, и конкретизируется в понятиях высокой степени обобщения. Они обретают личностные смыслы и постигаются человеком в ходе освоения музыкальной культуры [4]. К таким основополагающим ценностям музыкально-образовательной практики относятся: культура, личность, развитие, свобода, ответственность и т. д., которые выступают показателями критерия аксиологичности и могут быть зафиксированы в виде уровня музыкальной культуры человека и общества, направленности личности, степени развития тех или иных параметров личности и социума и т. д. Особое значение для понимания сущности музыкального образования имеет культура как общечеловеческая ценность. Являясь исторически определенным уровнем развития общества, выраженным в типах и формах организации жизнедеятельности человека и воплощенным в созданных им материальных и духовных ценностях, – культура обладает человекообразующим потенциалом, что выражается, прежде всего, в совершенствовании самого человека.

Особое значение приобретает *критерий социальной значимости* музыкального образования. Вызовы современности (экономические и экологические проблемы, кризис рационалистического мышления, девальвация общечеловеческих ценностей, дегуманизация общества и др.) мировое сообщество видит в развитии эмоциональной сферы личности, способной принять другого человека и сопереживать ему. Музыкальное образование признается социумом важнейшим фактором развития эмоциональной сферы человека. Обретение вообразяемого опыта переживаний через общение с музыкальным искусством и перевод его в область реальных отношений личности является естественным механизмом передачи эмоционально-духовного опыта человечества. Носителем этого опыта является музыкальное произведение, эстетические ценности которого позволяют реализовать коммуникативную, когнитивную и регулятивную функции музыкального искусства. Музыкальное образование для каждого человека на протяжении всей жизни человека: общее, специальное, дополнительное – способно развить эмоциональную сферу человечества и сыграть позитивную роль в преодолении вызовов современности. Степень осознания обществом и государством значимости музыкального образования для социума может служить критерием результативности музыкально-образовательного процесса [3].

Качество музыкального образования и его результативность во многом зависят от *компетентности* преподавательского сообщества. Изменяющиеся требования общества радикально меняют требования к компетентности педагога-музыканта, очерчивая круг компетенций учителя как желаемый результат образования. Компетентность педагога предполагает успешность в решении ряда профессиональных задач: проектирование учебно-воспитательной и организационно-управленческой деятельности; управление

познавательной деятельностью учащихся; организация и осуществление оценочной деятельности; использование элементов научно-исследовательской и инновационной деятельности; использование оптимальных форм, методов, средств обучения и воспитания; регулирование взаимоотношений и взаимодействий субъектов в педагогическом процессе; организация самостоятельной работы обучаемых; осуществление просветительской деятельности и т. д. Общие для педагогической профессии задачи дополняются рядом специфических требований социума к компетентности учителя музыки, конкретизирующих *связь музыкального образования с реальной профессиональной продуктивной деятельностью* в школе. В настоящее время педагог-музыкант должен быть компетентным в вокальном и инструментальном исполнительстве, музыкально-просветительской деятельности, компьютерной аранжировке, эстрадном исполнительстве и других видах деятельности, отражающих потребности общества, государства и отдельной личности в общении с музыкальным искусством. Каждый из этих показателей компетентности преподавательского корпуса обуславливает результативность музыкально-образовательного процесса, обеспечивающего вхождение молодого поколения в духовное пространство культуры.

Исследование *музыкальной подготовки обучающихся* показывает, что она может служить одним из самых точных критериев результативности музыкально-образовательного процесса. Показатели уровня подготовленности дополняют многокритериальность этой метасистемы. Ряд показателей: сформированность музыкального восприятия и мышления, музыкально-слуховые представления и уровень их развития, качество звукоизвлечения (туше), образного мышления, психомоторики как основы технической подвинутости и др. – определяют результативность музыкального образования не только каждого конкретного ученика, но и всего социума в целом. Полученные в общем, специальном и дополнительном музыкальном образовании знания о музыкальном искусстве, умения и навыки общения с музыкой на теоретическом и практическом уровне обеспечивают реализацию ее основных функций: общение и связь поколений через время, включение обучающегося в культурный процесс, самодетерминацию личности и свободу жизнеосуществления, приобщение к духовно-нравственным ценностям, созидание и бытие нового мира, в конечном итоге – совершенствование самого человека.

Нельзя обойти и такой критерий музыкального образования как *эстетическая ценность музыкального искусства*, воплощенная в музыкальных произведениях, выдержавших испытания временем: художественно-смысловая целостность, соразмерность, выразительность, эмоционально-интонационная содержательность. Эти показатели определяют сущностную сторону музыки и ее ценность как предмета деятельности в рамках музыкально-образовательного процесса.

Рассмотрев некоторые критерии результативности музыкально-образовательного процесса можно констатировать, что его сложность обусловлена многокомпонентностью и принадлежностью к метасистемам,

одной из существенных характеристик которой является многокритериальность: необходимость и возможность оценивать *результативность* функционирования музыкально-образовательного процесса по многим критериям (аксиологичности, социальной значимости, компетентности учителя музыки, музыкальной подготовке обучающихся, эстетической ценности музыкального искусства и пр.).

#### Список литературы

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский : Ин-т теории образования и педагогики РАО. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Полякова, Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : моногр. / Е. С. Полякова. – 2-е изд., испр. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т, 2005. – 195 с.
3. Полякова, Е. С. Музыкальное образование и вызовы современности / Е. С. Полякова // Современное образование: роль психологии : материалы X юбилейной междунар. науч.-практ. конф. / Психологический институт РАО. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 616 с. – С. 564–569.
4. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

**Н. В. Романчук**

### СОДЕРЖАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ПОЗИЦИИ ФИЛОСОФИИ, ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Высшее образование в Республике Беларусь ориентировано на компетентностный подход в подготовке специалистов.

Целью нашей работы является теоретический анализ основных категорий компетентностной парадигмы (компетенция, компетентность, квалификация), подходов к определению сущности и структуры коммуникативной компетентности будущих педагогов с позиции педагогики, психологии и философии.

На наш взгляд, заслуживает внимания системный анализ основных понятий компетентностного подхода, представленный в концепции профессионализма Э. М. Калицкого и Н. Г. Гончарик, основанной на структуре понятия профессии как множества семантических полей: *информационного* – знаниевое пространство, информационные связи и потоки внутри и вне профессии, необходимые для ее функционирования; *правового* – нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности, которыми наделяется должность; *деятельностно-технологического* – содержание основных задач, функций и направлений деятельности; *антропологического* – способности и качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Пересечения названных выше

семантических полей позволили авторам уточнить содержание таких категорий компетентностной парадигмы, как «квалификация», «компетенция» и «компетентность». Так, пересечение информационного, правового и деятельностно-технологического полей образует область *компетенции*, которая выражается в знаниях, обеспечивающих трудовые функции и задается объективно по отношению к субъекту деятельности – человеку. На пересечении антропологического, информационного и деятельностно-технологического семантических полей находится компетентность. Область, возникающая на пересечении всех четырех полей, представляет собой содержание понятия «квалификация».

Следовательно, компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств. Напротив, компетентность – это персонифицированная компетенция, «человек в профессии». Наличие компетентности определяет возможность и способность осуществлять профессиональную деятельность, а присвоение квалификации дает на это право. Квалификация специалиста в идеале означает наличие и компетенции, и компетентности. Квалификация представляет собой объективированную, а компетентность – субъективированную форму профессионализма [1, с. 24].

В свою очередь, Н. А. Шайденко различия между понятиями «компетенция» и «квалификация» определяет тем, что компетенция выпускника ВУЗа означает готовность к решению задач высокой степени неопределённости, в то время как квалификация определяет, прежде всего, степень профессиональной подготовленности к выполнению определённого вида работы, к решению типовых задач [2, с. 43].

Анализ работ (И. А. Зимняя, Н. Б. Буртова, Н. С. Горошко, Н. С. Колмогорова, И. В. Макаровская, О. В. Романова, Л. Н. Тимашкова, А. И. Субетто), посвящённых проблемам компетентностного подхода, развитию коммуникативной компетентности студентов, педагогов, позволяет констатировать многообразие и в трактовке термина «коммуникативная компетентность», и в определении её структуры.

Так, Н. С. Горошко коммуникативную компетентность учителя определяет как осознанную коммуникативную позицию личности, вызывающую потребность в получении знаний и формировании умений, необходимых для успешной реализации коммуникативного стиля учителя [3, с. 26].

В свою очередь, И. А. Зимняя структуру коммуникативной компетентности представляет совокупностью следующих компонентов (характеристик):

- а) готовность к проявлению компетентности (т. е. мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (т. е. когнитивный аспект);
- в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);