

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»

На правах рукописи

Жгенти Инга Вахтанговна

**Дополнительное профессиональное образование
педагогов искусства в условиях интеграционных процессов**

Специальность 13.00.08 – Теория и методика
профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Алексеева Лариса Леонидовна

Москва – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы дополнительного профессионального образования педагогов искусства.....	16
1.1. Актуальные проблемы развития дополнительного профессионального образования учителей музыки и изобразительного искусства	16
1.2. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов в России: история и теория вопроса.....	41
1.3. Современные интеграционные процессы и профессиональное развитие педагогов искусства.....	68
Глава 2. Теоретико-методические аспекты оптимизации дополнительного профессионального образования учителей предметной области «Искусство». Результаты эксперимента.....	99
2.1 Комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства.....	99
2.2 Диагностический инструментарий, анализ и интерпретация результатов эксперимента.....	120
2.3 Изучение динамики профессионального развития учителей музыки и изобразительного искусства в контексте современных тенденций интеграции.....	147
Заключение.....	176
Список литературы.....	183
Приложения.....	205
Приложение 1. Тезаурус основных понятий	206
Приложение 2. Анкета для педагогов искусства.....	211
Приложение 3. Результаты опросов.....	219
Приложение 4. Программа дистанционного обучения	226
Приложение 5. Паспорт компетенций педагога искусства	242

Введение

Актуальность исследования. Современные условия, характеризующиеся усилением влияния интеграционных процессов на все стороны общественного развития, предъявляют особые требования к модернизации дополнительного профессионального образования педагогов. При этом конечной целью становится такое единство задач, принципов и внутренней наполненности процесса обучения, когда повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов обретает качества целостности, осознанной взаимосвязи знаний и практических навыков, коммуникативной культуры и компетентности в конкретной предметной области. Направленность на постоянный профессиональный рост, на освоение новых знаний и областей их применения отмечается в основных государственных документах, определяющих образовательную политику России.

Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 29.07.2017 г., ст. 76) указано, что «дополнительное профессиональное образование направлено на ... профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды». «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации» обозначает «приоритетность целостности и единства научно-технологического развития России» (2016). В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. также подчеркивается, что дополнительное профессиональное образование, являясь важной составляющей непрерывного образования, способствует эффективному реагированию на «новые требования отечественной и мировой экономики» (2014). Появление «дорожной карты» по формированию и введению национальной системы учительского роста (2017) также подтверждает необходимость постоянного обновления системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающей подготовку специалиста, владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности.

В отношении дополнительного профессионального образования педагогов искусства эта цель усложняется за счет многоаспектности и многофункциональности деятельности интегративного характера. Педагог искусства – это не только учитель, воспитатель, но и мастер-художник,

композитор, исполнитель и режиссер урока, художественный критик, зритель и слушатель, способный вдохновить, воодушевить и увлечь. В таком контексте современному педагогу предметной области «Искусство» крайне необходимо целостное представление о предназначении и возможностях своей профессиональной деятельности и особое качество – воссоединять, связывать воедино все элементы, как отдельного урока, так и всего динамично протекающего процесса разностороннего развития обучающихся в условиях всеобщности информационного пространства, интенсивного межкультурного диалога и открытого взаимодействия образовательных систем.

Вместе с тем, в настоящее время педагоги данной предметной области сталкиваются с определенными трудностями в плане овладения общими и профессиональными компетенциями, понимания единых теоретических позиций обучения детей на уроках искусства, конструктивного профессионального и неформального общения в современном образовательном пространстве. Это подтверждается и опубликованными результатами Всероссийского съезда представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры (2016), где, кроме того, отмечается востребованность педагогами образовательных программ междисциплинарного характера, новейших алгоритмов, форм и практик профессионального развития с учетом интеграционных процессов (Е.М. Акишина и др.).

Таким образом, разработка теоретико-методологического обоснования для расширения спектра возможностей дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях сближения образовательных систем является острой необходимостью. Этим определяется актуальность настоящего исследования.

Степень научной разработанности проблемы. Дополнительное профессиональное образование педагогов искусства в своих различных направлениях стало объектом исследования педагогов-теоретиков, психологов, философов, культурологов и социологов. Проблема повышения эффективности непрерывного образования раскрыта в таких аспектах, как технология обучения взрослых (С.И. Змеев); специфика и инновационный потенциал образования взрослых (М.Т. Громкова, А.Е. Марон и др.); модернизация непрерывного образования (М.К. Горшков, Г.А. Ключарев),

условия профессионального совершенствования учителей изобразительного искусства в системе методических центров (Н.В. Курбатова). К настоящему времени разработаны фундаментальные основы взаимодействия и интеграции искусств (Б.П. Юсов), методология интеграции в образовании (Л.Г. Савенкова, Т.И. Сухова, Е.П. Кабкова), принципы, уровни, этапы интеграции (Л.Г. Савенкова), технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства (И.Э. Кашекова), условия повышения педагогического мастерства в процессе применения интеграционных технологий (М.А. Фомина, О.И. Радомская и др.). Определены концептуальные позиции развития эстетической культуры педагога (Л.П. Печко); рассмотрено развитие эстетического сознания будущих педагогов (Е.П. Олесина); раскрыт педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи на основе интегративного подхода (Е.Ф. Командышко).

Кроме того, современными исследователями выделены теоретические положения о непрерывности профессионального образования в сфере искусства (Т.В. Толбузина), обоснованы принципы актуализации в деятельности педагога способностей к эмпатии, рефлексии и децентрации (Н.В. Кузьмина), определена значимость компетентностного обучения и освоения навыков исследовательской деятельности (В.В. Марики, И.В. Сокерина и др.).

В диссертационных исследованиях рассмотрены вопросы профессионального становления и развития личности учителя изобразительного искусства в ходе переподготовки кадров (О.А. Коблова); особенностей преподавания изобразительного искусства в работе с различными возрастными группами детей (Н.А. Горяева); совершенствования профессиональной компетентности педагогов искусства в условиях института повышения квалификации (М.Ф. Рудзик) и внутривузовской системы повышения квалификации (М.Н. Докучаева). Проблемы развития творческого потенциала и готовности педагогов-музыкантов к художественно-творческой деятельности рассмотрены в работах Е.В. Карпычевой, М.А. Полонской, Н.Р. Скребневой и др.

В научных трудах выявлено, что целостность системы повышения квалификации педагогов, в том числе и педагогов искусства, достигается за счет взаимосвязи компонентов системы, их субординации в зависимости от

роли решаемых ими задач. Между тем отмечается и противоречивость ситуации, сложившейся в педагогической практике, что в определенной степени объясняется недостаточной теоретической и практической разработанностью таких проблем, как междисциплинарный характер содержания образовательных программ при активном взаимодействии многоуровневых технологий модульного обучения, разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого педагога.

Анализ существующих программ и форм дополнительного профессионального образования в этой сфере позволил выделить ряд существенных недостатков, требующих модернизации и внедрения новейших технологий, методик для повышения личностной мотивации обучающихся педагогов искусства. Среди недостатков выделим такие, как тенденция к экстенсивному пути развития в художественном образовании; отсутствие системности в повышении квалификации кадров, мотивированных на педагогическую деятельность в художественном образовании; разорванность связей по обмену педагогическим опытом с коллегами; недостаточность и нестабильность межсекторного взаимодействия.

В результате исследования были выявлены **противоречия** между:

- возрастающими требованиями к современному педагогу искусства – учителю музыки и изобразительного искусства, – и реальным уровнем его профессиональных знаний и навыков, прежде всего в области информационных технологий, теории коммуникации в контексте интеграционных процессов;

- потребностью в современных продуктивных направлениях получения дополнительного профессионального образования и недостаточной разработанностью направлений индивидуального и дистанционного обучения педагогов искусства, обеспечивающих этот процесс.

Выявленные противоречия и потребность в изучении данных вопросов определили основную **проблему исследования**, связанную с научным поиском педагогических ресурсов обновления содержания и повышения качества дополнительного профессионального образования педагогов искусства с учетом современных тенденций общественного развития. Это обусловило выбор **темы исследования**: «Дополнительное профессиональное образование педагогов искусства в условиях интеграционных процессов».

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить комплексную модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов.

Объект исследования: взаимовлияние современных тенденций интеграции и дополнительного профессионального образования педагогов искусства.

Предмет исследования: повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов искусства в интеграционном образовательном пространстве.

Гипотеза исследования: эффективность, обновление содержания и повышение качества дополнительного профессионального образования учителей предметной области «Искусство» будут обеспечены при соблюдении следующих условий:

- сохранение сложившихся отечественных традиций и опора на характерные черты, ключевые идеи и теоретические позиции научной школы педагогики искусства (концептуальность, художественность, научность; культура творческой личности и другие);

- организация непрерывного, многоступенчатого и динамичного профессионального развития на основе взаимодействия личностно-ориентированного, системно-деятельностного, полихудожественного и когнитивного подходов к образовательному процессу в рамках реализации разработанной модели;

- поэтапное освоение инновационных программ, технологий и методов обучения и воспитания с помощью искусства, активное педагогическое общение в современных формах, включая дистанционные, с учетом потребностей информационного общества и стремительного развития инновационных технологий;

- применение в практике педагогической деятельности разнообразного диагностического инструментария в виде профессиограммы современного учителя искусства, критериев его профессионального развития, опросных листов, типологических характеристик, а также паспорта общих и профессиональных компетенций.

Задачи исследования:

1. На основе системного анализа научных и методических трудов раскрыть актуальные проблемы развития современной системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства.
2. Изучить исторические и теоретические аспекты развития отечественной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителей музыки и изобразительного искусства.
3. Выявить основные характерные черты интеграционных процессов современности и показать их влияние на специфику профессионального развития учителей искусства.
4. Экспериментально проверить действенность и эффективность предлагаемых теоретико-методических положений оптимизации дополнительного профессионального образования педагогов искусства на основе предлагаемой модели и разработанного диагностического инструментария.

Методологической основой исследования являются: теоретические положения о воспитании и образовании как целостном педагогическом процессе (Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и др.); идеи историко-культурного подхода к развитию общества и человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); концептуальные идеи научных школ педагогики искусства (А.В. Бакушинский, А.И. Буров, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов и др.); положения о влиянии интеграционных процессов на профессиональное развитие (А.Д. Урсул, А.П. Лиферов и др.), работы в области теории педагогического творчества (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.); идеи нравственного, эстетического профессионального становления педагога (В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко); программы профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров (В.А. Сластёнин, А.М. Митина и др.).

Методы исследования: изучение и теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, анкетирование, целенаправленное педагогическое наблюдение, беседы, интервью, научное обобщение художественно-педагогического опыта учителей-новаторов, ретроспективный анализ собственного педагогического опыта в течение двенадцати лет, экспериментальная проверка разработанных теоретических и методологических положений, интерпретация результатов тестирования

личностных изменений педагогов искусства; анализ результатов опытно-экспериментальной работы, статистическая обработка полученных данных.

Научная новизна исследования. Раскрыты педагогические ресурсы обновления содержания и повышения качества дополнительного профессионального образования педагогов искусства в контексте современных преобразований и тенденций интеграции. Уточнено понятие «дополнительное профессиональное образование педагогов искусства», представляющее собой непрерывный, многоступенчатый и динамичный процесс профессионального развития. Разработаны структура и содержание комплексной модели с опорой на общие черты и ключевые идеи научной школы педагогики искусства, взаимосвязь подходов (когнитивный, полихудожественный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный), применение различных форм, направлений реализации, компонентов и др. Определены основные этапы интенсивного профессионального развития учителей музыки и изобразительного искусства (элементарный, продуктивный, исследовательский), способствующие достижению приоритетных задач дополнительного профессионального образования (совершенствование умений и навыков открытого профессионального общения, организации самостоятельной исследовательской деятельности в условиях сближения образовательных систем в информационном пространстве и т.д.). Выполнен анализ интеграционных процессов современности, в том числе в системе образования и педагогической науке, выявлена специфика и характерные инерционные и инновационные черты дополнительного профессионального образования учителей искусства.

Теоретическая значимость исследования. Разработаны теоретические положения для расширения спектра возможностей и оптимизации дополнительного профессионального образования педагогов искусства с учётом тенденций интеграции. Конкретизировано понятие «интеграция» применительно к данному исследованию – это комплексное сопряжение элементов, при котором происходит максимально тесное совмещение, сближение теоретических позиций и их практического воплощения в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства. Описан алгоритм выбора групп для подключения их к определенным образовательным кластерам, в рамках которых возможно

получение дополнительного профессионального образования в различных формах (дистанционно, индивидуально в форме консультаций и бесед, очная и заочная форма занятий). Предложены обобщенные критерии (владение компетенциями, научно-теоретическая подготовка, самоактуализация, педагогическая активность), позволяющие изучать динамику профессионального развития учителей музыки и изобразительного искусства в контексте современных тенденций интеграции. Изучены характеристики педагогов по их готовности к получению дополнительного профессионального образования и разработаны педагогические ситуации поддержки их профессионального развития (оценивание педагогических и творческих успехов коллег, накопление коммуникативного опыта, проектирование взаимоотношений в процессе деятельности и др.).

Практическая значимость исследования. Разработан паспорт общих и профессиональных компетенций с необходимым описанием содержательных характеристик для решения практических задач учителями предметной области «Искусство». Составлена профессиограмма современного педагога искусства, включающая необходимые научно-теоретические, психофизиологические и т.п. требования для определения профессиональной готовности учителя к эффективной педагогической деятельности. Представлена матрица, раскрывающая характерные особенности применяемых в исследовании взаимосвязанных педагогических подходов к дополнительному профессиональному образованию педагогов искусства. Создан комплект материалов для проведения дистанционных курсов повышения квалификации педагогов искусства по направлениям освоения законодательной базы и нормативных документов в области образования, развития навыков профессиональной коммуникации, открытого взаимодействия в современном интеграционном пространстве.

Разработаны и представлены опросные листы, определяющие уровень профессиональной подготовки учителей музыки и изобразительного искусства, их видение возможностей и направлений профессионального развития; составлены рекомендации по внедрению современных активных форм педагогического общения, в том числе дистанционного. Выявлены типологические характеристики учителей музыки и изобразительного искусства и даны педагогические портреты-примеры для каждого типа; на

этой основе раскрыта специфика организации супервизии с целью применения полученных знаний, умений и навыков педагогами. Теоретические выводы и практические рекомендации, предложенные в диссертации, могут стать основой для разработки учебно-методических пособий для студентов педагогических вузов и колледжей, а также курсов, в том числе дистанционных, для профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов предметной области «Искусство».

Наиболее существенные результаты, полученные лично соискателем.

уточнено понятие «дополнительное профессиональное образование педагогов искусства»; конкретизирован термин «интеграция» в контексте проведённого исследования;

- изучены и систематизированы факторы, препятствующие осознанному и продуктивному профессиональному развитию педагогов искусства (недостаточный уровень общих и профессиональных компетенций, непонимание значимости профессионального педагогического общения, включая дистанционное и т.п.);

- разработан и апробирован разнообразный диагностический инструментарий в виде профессиограммы современного учителя искусства, критериев его профессионального развития, опросных листов, типологических характеристик и педагогических портретов-примеров и др.;

- – разработан Паспорт общих и профессиональных компетенций педагогов искусства, включён в состав Объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование» Российской академии образования и зарегистрирован в отраслевом реестре произведений науки; Свидетельство о регистрации электронного ресурса, отвечающего требованиям новизны и приоритетности № 23203 от 24 октября 2017 г.

Достоверность полученных результатов обеспечивается обоснованностью исходных методологических позиций, достаточно широкой теоретической и практической базой, опорой на фундаментальные труды в области философии, культурологии и социологии, психологии и педагогики,

включая педагогику искусства, а также применением комплекса методов, соответствующих целям и задачам исследования, достаточной выборкой испытуемых, актуальной и статистической значимостью полученных в эксперименте результатов, проведением их контрольного сопоставления с корреляционными составляющими и массовым педагогическим опытом. Достоверность исследования обеспечена также тем, что эксперимент проводился лично соискателем, о чем свидетельствуют акты и справки о внедрении результатов диссертационного исследования.

База исследования: ФГБОУ ВО «Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки», Московская государственная специализированная школа акварели Сергея Андрияки с музейно-выставочным комплексом, Научно-методический центр ГАПОУ МО «Московский губернский колледж искусств», ГБПОУ РК «Петрозаводский музыкальный колледж им. К.Э. Раутио». В опытно-экспериментальной работе также принимали участие учителя ГБОУ г. Москвы Школа № 1357 «На Братиславской», ГБУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа имени С.И. Танеева», ГБУДО г. Москвы «Детская музыкальная школа №71» г. Зеленограда, МБОУ ДОД «Менделеевская детская школа искусств». В исследовании на разных этапах приняли участие 376 педагогов искусства, а также педагогов начального образования, которые ведут занятия по предметной области «Искусство». В опросах также приняли участие 137 студентов – будущих педагогов, что позволило скорректировать некоторые положения гипотезы и определить проблемные зоны в подготовке будущего педагога искусства к практической деятельности.

Этапы исследования. *Подготовительный* этап (2010–2012 гг.) включал изучение и анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, философской, эстетической, культурологической, социологической литературы по проблеме развития и модернизации дополнительного профессионального образования; рассмотрение государственных документов и анализ научно-методических трудов в области педагогики искусства; разработку теоретических позиций

исследования; обобщение педагогического опыта на различных уровнях. Результатом этого этапа явилось предположение о необходимости разработки комплекса направлений для сопровождения дополнительного профессионального образования педагогов в условиях интеграционных процессов.

Организационный этап (2013–2016 гг.) включал работу по выбору и обоснованию методов исследования; проведение, обработку и обобщение данных констатирующего эксперимента; уточнение теоретико-методологических принципов и определение компонентов развития дополнительного профессионального образования учителей музыки и изобразительного искусства, изучение существующих технологий системы повышения их квалификации; теоретическое обоснование базовых педагогических направлений, выявление эффективных педагогических условий их реализации в практике. На этом этапе были сформированы три экспериментальные группы, в которые включены 184 педагога. В ходе работы осуществлялась диагностика и коррекция на основе сопоставительного анализа внедрения педагогических моделей в различных образовательных организациях; разрабатывались оценочные критерии; уточнялись требования к созданию педагогических ситуаций в процессе повышения квалификации педагогов искусства и их дополнительного профессионального образования. В рамках эксперимента проводились опросы и педагогические наблюдения, фиксировались результаты эксперимента в научных статьях, докладах и сообщениях на конференциях, семинарах и круглых столах по проблематике исследования.

Завершающий этап (2016–2017 гг.) включал реализацию комплекса выделенных направлений для сопровождения дополнительного профессионального образования педагогов искусства, апробацию разработанного дидактического обеспечения и методик диагностики уровня профессиональной готовности; педагогическое наблюдение за ходом освоения компетенций педагогами экспериментальных групп; завершение эксперимента, анализ его результатов и динамики личностных и профессиональных изменений педагогов искусства – участников исследования. В ходе *обобщающего* этапа (2017–2018 гг.) осуществлялась

систематизация и интерпретация полученных данных, письменное оформление диссертации.

Апробация и внедрение результатов. Основные положения диссертационного исследования отражены в докладах на шести международных научно-практических конференциях и коллоквиумах (2014–2017 гг.), включая Международную научно-практическую конференцию «Современное художественное образование: педагогические аспекты оптимизации», 26–27 ноября 2015 г.; Съезд представителей ассоциации учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры (в рамках мероприятий по сопровождению деятельности общественно–профессиональных сообществ), 12 августа 2016 г. Материалы диссертации стали основой для участия в качестве эксперта в разработке предложений по модернизации содержания и технологий обучения, совершенствованию подходов к преподаванию отдельных предметов (по направлению «Искусство»), 20 июля 2016 г. Данные теоретической и практической работы по теме исследования вошли в сообщения на заседаниях лаборатории интеграции искусств и культурологии имени Б.П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской Академии образования».

Положения, выносимые на защиту:

1. Дополнительное профессиональное образование педагогов искусства – это непрерывный, многоступенчатый и динамичный процесс профессионального развития на основе систематического восполнения актуальных научно-теоретических знаний, умений и навыков в различных областях искусства и художественно-творческой деятельности, включая информационные технологии, коммуникацию, управление, целеполагание и планирование деятельности.

2. Комплексная модель, разработанная с учетом современных интеграционных процессов и базирующаяся на ведущих теоретических положениях и концептуальных идеях научной школы педагогики искусства, обеспечивает решение проблемы обновления содержания и повышения качества дополнительного профессионального образования учителей музыки и изобразительного искусства в контексте современных тенденций интеграции.

3. Взаимодействие, взаимосвязь и взаимообусловленность когнитивного, полихудожественного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов являются основой и обязательным условием интенсивного профессионального развития педагогов искусства и способствуют постепенному, поэтапному освоению учителями инновационных программ, технологий и методов обучения и воспитания, активизации педагогического общения, в том числе дистанционного, в условиях интеграционного образовательного пространства.

4. Диагностический инструментарий, включающий профессиограмму современного учителя искусства, критерии его профессионального развития, опросные листы, типологические характеристики, супервизии для применения полученных знаний, умений и навыков педагогами, а также паспорт общих и профессиональных компетенций, раскрывают динамику процесса дополнительного профессионального образования учителей музыки и изобразительного искусства с целью совершенствования.

Структура исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 186 наименований, 5 приложений. В диссертацию включены таблицы, схемы и диаграммы. Общий объем составляет 246 с.

Глава 1

Теоретические основы дополнительного профессионального образования педагогов искусства

1.1 Актуальные проблемы развития дополнительного профессионального образования учителей музыки и изобразительного искусства

Основными задачами первой главы исследования является обоснование теоретических положений, которые определили разработку сопровождения профессионального развития педагогов искусства в рамках дополнительного профессионального образования в условиях интеграционных процессов, рассмотрение этой проблематики в контексте историко-педагогического аспекта, а также выявление факторов влияния интеграции на повышение качества дополнительного профессионального образования.

Современная система российского образования для достижения нового качественного уровня должна следовать требованиям, предъявляемым социальными и экономическими изменениями в обществе. Эти требования влекут за собой необходимость в модернизации и повышении эффективности организации всего образовательного процесса. Во многом эти идеи отражаются в представлениях о непрерывном образовании, которое в настоящее время активно разрабатывается в разных странах мира.

Показательно, что проблема «обучения в течение всей жизни» рассматривалась еще в 70-х годах прошлого века. Именно на Международной конференции в ЮНЕСКО впервые обучение взрослых названо ключевым направлением в образовании XXI века [42]. Кроме того, на IV Всемирной конференции по проблемам образования взрослых принята Декларация об обучении взрослых. (Гамбург, 1997 г.)

Что побуждает людей обучаться в течение всей жизни? К изучению этих вопросов обращены междисциплинарные исследования:

психологические, социологические, педагогические, культурологические. В частности, пристально изучается мотивация разных возрастных групп к постоянному образованию и самообразованию. Определено, что мотивы, побуждающие взрослого человека обратиться к образовательной деятельности, могут быть объединены в несколько групп. С.Г. Вершловский, советский и российский педагог, специалист в области непрерывного образования, выделяет шесть групп таких мотивов:

1. осознание несоответствия реального уровня образования и необходимого для успешной деятельности образования;
2. необходимость профессиональной мобильности, то есть образования «для завтрашнего дня»;
3. понимание противоречий между реальным уровнем знаний и особенностями социальных условий, что помогает глубже разобраться в экономических, политических и прочих жизненных реалиях;
4. стремление к осмыслению глобальных мировых проблем, выходящих за пределы личного бытия;
5. потребность лучше разобраться в самом себе;
6. осуществление в будущем своих познавательных потребностей [24].

При этом ученый отмечает, что образование становится ценным только в случае, если в образовательной деятельности взрослого человека присутствуют все группы мотивов. Зачастую только в зрелом возрасте человек осознает, что ошибся в выборе профессии или недостаточно освоил какой-либо предмет или навык.

В контексте данной диссертации особенно значимы исследования, которые связаны с проблематикой образования взрослых. С середины XX века образование взрослых чаще всего рассматривается как определенный этап непрерывного образования [106]. Подтверждение этого можно найти в работах одного из учредителей Российской Академии образования, доктора педагогических наук Б.С. Гершунского, который трактует образование

взрослых «как полифункциональную ступень целостной системы непрерывного образования», так необходимую в эпоху рыночной экономики [34].

Обобщив исследования в этой области, можно заключить, что система образования взрослых в России решает самые разные вопросы:

- во-первых, в гуманитарном плане она направлена на развитие человеческих ресурсов, повышает культурный уровень и творческий потенциал человека;
- во-вторых, в социально-экономическом плане происходит выравнивание социальных различий, повышается эффективность, способность людей к взаимодействию;
- наконец, в коммуникативном аспекте происходит рост социального статуса и профессиональной компетентности человека.

Такая система способствует общению, развитию интеллектуальной сферы личности. При этом нельзя не отметить, что система образования взрослых в настоящее время находится в стадии становления, и исследования в данной сфере необходимо продолжать с целью анализа и систематизации накопленного и приобретенного опыта.

Обращение к вопросам непрерывного образования и образования взрослых, в целом, ведет к изучению современных аспектов обновления всей образовательной системы. При этом одной из главных задач современного этапа такого сложного и многоаспектного процесса, безусловно, является формирование эффективного непрерывного образования, что прописано в главных законодательных документах нашей страны: прежде всего, в законе «Об образовании в Российской Федерации». Статья 76 закона, в частности, гласит: «Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [152].

Эти законодательные позиции особенно значимы для разработки теоретических основ данного исследования, так как они подчеркивают значимость гибких изменений и соответствия профессионального уровня педагогов тем требованиям, которые выдвигают интеграционные процессы современного информационного общества.

Еще одним значимым документом, представляющим интерес в контексте исследования, является Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., в которой дается определение непрерывного образования. Указано, что дополнительное профессиональное образование, являясь важной составляющей непрерывного образования, направлено на повышение квалификации и профессиональную переподготовку и способствует эффективному реагированию на новые требования отечественной и мировой экономики [74].

Как видим, значимость открытости к изменениям и стремление отвечать на общественный запрос также подчеркиваются в данном ключевом документе, определяющем образовательную политику государства.

В ходе исследования изучены основополагающие государственные документы, раскрывающие ключевые содержательные подходы, реальные возможности и условия дополнительного профессионального образования учителей предметной области «Искусство» на современном этапе. Отдельное, специальное внимание уделено содержанию одного из последних официальных документов – Плану мероприятий («Дорожной карте») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста [98].

Отмечено, что появление этого документа, предусматривающего организационно-координационные и информационные мероприятия, формирование новой модели аттестации учителей и подготовку наборов единых федеральных оценочных материалов, закрепление национальной системы учительского роста в нормативном правовом поле, разработку

методических рекомендаций и предложений по вопросам введения национальной системы учительского роста и т.д., дает четкие ориентиры для научных и педагогических работников всех уровней образования в плане стратегии дальнейших действий.

Наконец, в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации отмечается, что научные и образовательные организации, непосредственно осуществляющие научную, научно-техническую и инновационную деятельность и использующие результаты такой деятельности, федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и находящиеся в их распоряжении инструменты должны обеспечивать целостность и единство научно-технологического развития России [139].

Следовательно, в рамках положений этих законодательных актов дополнительное профессиональное образование понимается как совокупность форм и способов расширения и приобретения профессиональной компетентности, роста культуры людей в рамках различных учебных заведений и в процессе самообразования.

Основными идеями, на которых базируются концепции дополнительного профессионального образования, являются:

- доступность с учетом разных возможностей и образовательных потребностей людей;
- гибкие учебные планы и программы для разных уровней образования.

Таким образом, в представление о системе дополнительного профессионального образования включаются положения о необходимости реализации ряда образовательных услуг для определенной возрастной категории людей, прошедших рубежи общепринятых стандартов, но стремящихся намерены повысить свою квалификацию, желающих получить новую профессию.

Контент-анализ государственных документов, проведенный в рамках данного исследования, позволяет сделать выводы о том, что:

- стратегическая цель государственной политики в области образования заключается в повышении доступности качественного образования, соответствующего современным потребностям общества и каждого отдельного человека. При этом повышение своей квалификации, качественное обновление профессиональных знаний и умений – это именно те возможности, без которых сегодня невозможно представить себе достижение поставленной цели;

- содержание и структура образовательной системы полностью определяют цели и задачи, поставленные сегодня перед современным обществом;

- все существующие на сегодняшний день ступени образования, а это дошкольное, школьное, профессиональное и дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации и профессиональная переподготовка, объединенные принципом непрерывного образования, представляют целостную структуру образовательной системы, которая создает условия для поступательного развития профессионально-творческого потенциала каждого человека;

- непрерывное повышение квалификации как одна из ступеней «образования через всю жизнь» – это тот самый ключ к успеху, который позволяет человеку самому выбирать то направление в обучении, которое ему необходимо в данный момент. Следовательно, постоянно обучаясь и совершенствуя свою профессиональную подготовку, каждый может рассчитывать на личностный рост и повышение своего социального статуса.

Проведенный в исследовании анализ существующих форм, методов, векторов и концептуальных положений дополнительного профессионального образования в контексте идей непрерывности и обучения взрослых показывает, что она реализуется главным образом посредством двух параллельных направлений:

- первое направление представляет программу повышения квалификации специалистов, которая ставит своей целью развить умения решать поставленные задачи, успешнее действовать в своей области на основе приобретенных знаний;

- второе направление рассчитано на профессиональную переподготовку, приобретение новых знаний и умений, столь необходимых при осваивании нового вида профессиональной деятельности.

Рассматривая такие аспекты дополнительного профессионального образования, как его комплексная модернизация и интеграция системы ведущих образовательных организаций в динамичный поток общественного развития в соответствии с требованиями времени, можно особенно выделить следующее важнейшее направление – создание крупных научных центров в сфере высшего образования. Сегодня в нескольких тысячах учебных заведений России ежегодно около 2 млн. человек повышают свою квалификацию и более 100 тысяч проходят профессиональную переподготовку.

Необходимо отметить и тот факт, что многие крупные и средние бизнес-компании, сознавая необходимость постоянного совершенствования своих сотрудников, выделяют специальные образовательные подразделения, которые занимаются организацией семинаров, курсов лекций, тренингов.

Согласно опросу Фонда общественного мнения, проведенному в 2013 году, довольны уровнем своей квалификации около 40% работающих россиян. Столько же опрошенных готовы пройти курсы повышения квалификации с целью «продвижения по службе и повышения зарплаты». Только малая часть 4% респондентов ответили, что, прежде всего, стремятся расширить свой кругозор и получить новые знания [113].

Анализ отзывов слушателей курсов повышения квалификации оставляет желать лучшего – большинство из них сожалели о потраченном времени, но в то же время с удовольствием держали в руках сертификат о повышении квалификации, который можно предъявить на работе. Для

определения теоретических позиций данной диссертации особенно важно, что большая часть опрошенных (64%) подчеркнули, что проходили повышение квалификации по требованию руководства. Это говорит о том, что мотивация сотрудников не учитывалась при рекомендации к повышению их квалификации. Низкая мотивация практически всегда напрямую коррелирует с низким уровнем освоения предлагаемых на курсах знаний и умений. Таким образом, коэффициент влияния на повышение профессионального мастерства таких занятий снижается порой до нуля. Если в данный расчет включить и затраченное на занятия время, то можно выявить даже негативный эффект таких занятий.

В связи с этим выдвигается проблема подготовки собственных кадров – именно тех, кто сам работает в системе повышения квалификации. Глобальная модернизация в этой области, которую проводит Министерство образования и науки РФ, призвана повысить эффективность системы дополнительного профессионального образования и сделать ее более привлекательной для современных слушателей. Очевидно, что подлинно эффективные формы повышения квалификации и переподготовки невозможны без анализа и диагностики образовательных потребностей, которые должны будут помочь выявить затруднения и обрисовать направления образовательных запросов педагогов.

Проблема повышения эффективности дополнительного профессионального образования и превращения его в «образование через всю жизнь», т.е. в такое образование, которое становится непрерывной потребностью человека, привлекала внимание российских исследователей, создавших ряд научных работ в таких областях, как:

- современные технологии обучения взрослых (С.И. Змеев [54] и др.);
- психолого-педагогические особенности работы со взрослыми обучающимися (М.Т. Громкова [39] и др.);
- методологические основы создания и развития системы образования взрослых (А.Е. Марон [88] и др.);

- инновационный потенциал системы непрерывного образования (З.В. Возгова [25] и др.);
- когнитивные стили обучения взрослых (А.М. Митина [91] и др.);
- модернизация образования взрослых (М.К. Горшков [37], Г.А. Ключарев и т.д.)

Другим важным аспектом развития системы дополнительного профессионального образования является его доступность.

Показательно, что в таком важном для данной области образования документе, как «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденная Правительством РФ, подчеркивается, что стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности образования, соответствующего требованиям развития отечественной экономики [74].

В связи с этим, следует выделить и такой аспект организации дополнительного профессионального образования взрослых, как технологизация. В современном мире отмечается колоссальное развитие технологий, которые не обошли также и область образования. Значительное развитие наравне с традиционными методами получило дистанционное образование. Такие неоспоримые преимущества дистанционного образования, как экономия времени и средств, предоставляют возможность любому человеку, независимо от места проживания, без присутствия в конкретном месте и взаимодействуя удаленно, продолжить свое профессиональное развитие.

Достоинства дистанционного образования завоевывают все больше новых сторонников. Важно, что еще в 1992 г. в «Законе об образовании» в нашей стране закреплено право на использование дистанционных образовательных технологий. Образовательные учреждения получили возможность применять их в различных формах обучения. Это говорит о том, что государственная образовательная политика четко осознает

необходимость расширения образовательных возможностей каждого человека и подключения к этому ресурсов информационных технологий.

Поправки к Закону и Приказу Минобрнауки России от 6 мая 2005 года «Об использовании дистанционных образовательных технологий» расширили потенциал, а вступивший в силу в сентябре 2013 года новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» дает совершенно новые перспективы. Сегодня перед государством стоит задача развития непрерывного образования как одного из средств обеспечения специалистов необходимой квалификации. В законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначена не просто возможность применения новых технологий, но и необходимость обеспечения доступа к электронным образовательным ресурсам [152].

Ключевым фактором всего процесса является научно-технический прогресс, ставший неотъемлемой частью каждой сферы жизни современного человека. Этот факт имеет глубокое отражение и в образовании.

В настоящее время все более актуален вопрос оптимизации информационного процесса в образовании, который предоставляет возможность решения таких задач, как создание единого информационного пространства; применения методов социального моделирования на основе привлечения к этому процессу информационных образовательных ресурсов: онлайн-платформ, дистанционного обучения с помощью технических возможностей проприетарного программного обеспечения skype и других вариантов, что создает условия для проведения занятий с помощью текстов, общения голосом и обмена информационными сообщениями.

Как показано выше, рассмотрение особенностей дополнительного профессионального образования позволяет во многом объединить его с непрерывным («образование через всю жизнь») по целому ряду аспектов:

- во-первых, направленность на обучение взрослых;
- во-вторых, связь с повышением квалификации;

– в-третьих, теоретический фундамент, предусматривающий усиление компонента мотивации обучающегося на саморазвитие и самообразование.

Кроме того, важнейшей задачей как непрерывного, так и дополнительного профессионального образования становится формирование качественно нового уровня мышления. Обучающимся параллельно профессиональному повышению квалификации необходимо постоянно повышать и уровень своего социально-культурного развития с целью гармоничного существования и полноценной самореализации личности в современном информационном поликультурном социуме.

Именно это направляет современных исследователей на поиск действенных современных подходов и направлений, которые смогли бы повысить эффективность всех процессов, осуществляющихся в данном виде образования и раскрыть его потенциал для обучающихся как личностно и профессионально значимый, стимулирующий их самореализацию и направляющий на самоактуализацию в том виде деятельности, который ими избран [186].

Одним из таких направлений является *дистанционное обучение*. Основными чертами, которые привлекают современных обучающихся в дистанционном обучении, являются:

- гибкость;
- относительно невысокие материальные затраты;
- возможность определять направление своего обучения модульно с привлечением современных телекоммуникационных технологий. Именно модульность помогает обучающемуся более четко выстроить свою индивидуальную образовательную траекторию.

Необходимо понимать, что эффективность любого образования проверяется на практике, поэтому очень важно, чтобы приобретенные знания и навыки проходили проверку в реальных условиях, непосредственно в образовательных организациях, что может убедить обучающихся в

правильности теоретически построенных методов и знаний, освоенных в рамках различных образовательных курсов.

Значимым преимуществом дистанционного обучения взрослых является возможность учебной деятельности без отрыва от профессиональной. Для отдельных категорий людей, не имеющих возможность получить образование привычным нам способом, но стремящихся к обучению, дистанционное обучение становится той самой возможностью в рамках современной образовательной системы. При этом, с экономической стороны система дистанционного образования значительно дешевле за счет эффективного использования учебных площадей и технических средств, включенных в процесс обучения [174].

Следовательно, дистанционное образование является удобной и приемлемой формой обучения взрослых, которая учитывает персональные возможности опыт обучающихся. Здесь необходимо подчеркнуть, что индивидуальный подход в этом случае обеспечивается возможностью выбора темпа обучения.

Между тем, анализ практики дистанционных образовательных технологий в России показывает, что их потенциал и ресурсы используются в неполной мере, так как не все преподаватели готовы использовать дистанционные технологии в учебном процессе, поскольку не видят не только надобности, но и педагогических возможностей в повышении качества обучения.

Очевидно, что именно дополнительное профессиональное образование стало тем благодатным местом, где оказалось больше всего сторонников электронного и дистанционного способа получения знаний, так как слушатели дополнительных профессиональных программ имеют высокую мотивацию к самосовершенствованию, в связи с чем, проще организовать себя для самостоятельного обучения.

Но не всем взрослым подходит дистанционное обучение, так как главным критерием результативности его является высокая мотивация

обучающегося – весь учебный материал изучается самостоятельно без постоянного контроля преподавателя. Это требует ряда высокоразвитых личностных качеств: силы воли, саморегуляции, ответственности, самоконтроля, ценностного отношения к образованию и стремления не просто получить диплом, но и значительно повысить уровень своих знаний и навыков для того, чтобы в дальнейшем применять их в практике [114].

Помимо этого, существует и такая категория людей, которые не воспринимают эффективность и результативность дистанционного обучения в связи с такими его чертами, как отсутствие личного общения, недостаток наглядности и условий для освоения практических навыков.

Другими аспектами развития системы дополнительного профессионального образования являются расширение спектра освоенных компетенций и повышение уровня компетентности работника. Безусловно, каждая стремящаяся к высоким результатам организация заинтересована в высококвалифицированных и подготовленных согласно современным требованиям кадрах. Поэтому высокий уровень компетентности работников является необходимым условием для успешного функционирования всей организации. Именно дополнительное профессиональное образование, позволяющее, как уже указывалось выше, воплотить в жизнь принцип «образования через всю жизнь», дает возможность не только получать необходимые профессиональные компетенции своевременно, но и постоянно расширять и повышать уровень их освоения.

Направленность на повышение компетенций специалистов требует реформы дополнительного профессионального образования и принципиальных изменений во всех педагогических подходах к обучению взрослых. Такая реформа должна коснуться не только основных целей образования, но и ведущих средств педагогической коммуникации [46].

В настоящее время выявлены основные векторы развития непрерывного образования, что, как показывает данное исследование,

имманентно касается и процессов дополнительного профессионального образования по целому ряду аспектов. В первую очередь, это:

- объединение непосредственно самого обучения с проведением самостоятельного исследования;
- развитие международных связей в области научно-педагогического знания;
- применение инновационных технологий и наработок в исследовательской деятельности;
- интегративный характер современного этапа научного познания.

Реализация педагогических подходов, призванных оптимизировать систему непрерывного образования, требует вдумчивой четкой организации учебного процесса. Очевидно, что эффективность всей системы дополнительного профессионального образования зависит от упорядоченной работы каждого ее звена, от комплексного взаимодействия научно-исследовательской, учебно-методической и преподавательской деятельности.

В этом случае идея непрерывности в контексте дополнительного профессионального образования выступает как новая парадигма мышления профессионала, обеспечивающая стремление к обогащению личностного потенциала, профессиональному развитию в соответствии с теми требованиями, которые предъявляет современное информационное, быстро изменяющееся общество.

Еще одним значимым аспектом организации дополнительного профессионального образования является проблема активизации не только существующих педагогических подходов, но и практических разработок: технологий, методик, которые позволяют решать конкретные задачи повышения уровня дополнительного профессионального образования.

Важно подчеркнуть, что существующий в России уровень профессорско-преподавательского состава, опирающегося на накопленный десятилетиями опыт и использующего самобытность научных разработок в области педагогики, позволяет получить современному контингенту

обучающихся то образование, которое поможет им освоить новые уровни компетентности, необходимые при достижении целей будущего периода общественного развития.

Так, в настоящее время происходит переход от репродуктивно-педагогической к креативно-педагогической модели образования. Очевидно, что в этих условиях возникает острая необходимость развития дополнительного профессионального образования педагогов искусства, так как именно учебные предметы, связанные с искусством, направлены на гармонизацию и развитие духовных способностей человека.

Но, прежде всего, необходимо отметить, что педагогика искусства сформировалась задолго до настоящего времени [3.]

Известно, что многие крупные мыслители прошлых веков подчеркивали значимость художественного начала в преподавании любого учебного предмета (И.Г. Песталоцци [107], Платон [154], Ф. Шиллер [112] и др.).

Вопрос влияния искусства на развитие личности стал предметом изучения в рамках научных школ педагогики искусства, которые активно действуют в Институте художественного образования и культурологии РАО. Это научные школы А.В. Бакушинского, А.И. Бурова, Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского, Б.П. Юсова.

В контексте проблематики исследования также изучены труды в области педагогики и психологии профессионального образования (Ю.В. Варданян [20], Э.Ф. Зеер [51], И.А. Зимняя [52] и др.), в которых представлены структура и содержание профессиональной компетентности педагогов искусства, педагогические и психологические условия ее освоения и развития.

Особенности деятельности педагогов искусства и ее влияние на становление личности обучающихся рассматривались Л.С. Выготским, В.П. Зинченко, А.А. Мелик-Пашаевым, В.А. Сухомлинским, В.А. Кан-Каликом, В.Н. Шацкой и др. Учеными разработаны и апробированы

психолого-педагогические подходы к образовательному процессу на разных ступенях овладения искусством обучающимися (Л.В. Школяр и др.), рассмотрены проблемы развития эстетического сознания будущих педагогов (Е.П. Олесина и др.), проанализированы проблемы создания культурно-образовательной среды на основе идей интеграции (Л.Г. Савенкова и др.).

Между тем, в организации современного художественного образования и его важнейшего направления – подготовки и переподготовки педагогических кадров – отчетливо выявлены такие проблемы, как:

- недостаточное число учебных предметов, направленных на духовное развитие личности;
- тенденция к экстенсивному пути развития в художественном образовании;
- отсутствие системности в повышении квалификации мотивированных на педагогическую деятельность в художественном образовании кадров;
- разорванность связей по обмену педагогическим опытом с коллегами как из других российских регионов, так и из других стран.

Приходится констатировать, что в дополнительном профессиональном образовании практически не востребован мощный воспитательный потенциал интеграции традиций и инноваций в художественном образовании и подготовке педагогов искусства.

Недостаточная теоретическая и практическая изученность проблемы развития дополнительного профессионального образования педагогов искусства приводит к определенной противоречивой ситуации, которая сложилась в данной системе. Очевидно, что более глубокого обобщения требуют вопросы профессиональной подготовки и совершенствования деятельности педагогов в системе художественного образования.

С целью преодоления этих проблем учеными проводится широкий спектр научно-исследовательской и практической работ по определению основ развития художественного образования на современном этапе и, в

частности, дополнительного профессионального образования педагогов искусства. Также достаточно большое внимание уделяется этой проблематике и в государственных документах. Проведенный в исследовании анализ наиболее значимых концептуальных постановлений и законов, вышедших за последнее время, показывает, что в подготовке педагогических кадров наряду с усилением интеграции достижений мирового образования постоянно подчеркивается важность сохранения культурных традиций России.

В целом, организация непрерывного процесса повышения квалификации педагогических работников в сфере художественного образования представляет собой актуальную проблему, решение которой возможно лишь в случае перестройки уже существующей системы, основанной на определенных дидактических принципах. Дальнейшее развитие системы непрерывного повышения квалификации должно быть направлено на активизацию социального партнерства с участием работодателей, государственных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления. Создание глобальных образовательных альянсов, территориальных образовательных союзов, ассоциаций педагогов, взаимодействие учреждений по реализованным программам являются базисом стабильности и эффективной работы системы дополнительного профессионального образования в ближайшей перспективе.

Исходя из этих позиций, в исследовании определено, что модернизация дополнительного профессионального образования педагогов искусства опирается на решение задач, направленных на:

- освоение способов творческого самовыражения личности;
- гармонизацию интеллектуальной и эмоциональной сфер личности;
- развитие умений и навыков познания и самопознания;
- интеграцию современных педагогических подходов к осуществлению творческой самореализации личности в избранной специальности.

Кроме того, важно выделить и психологические особенности профессионального роста педагогов искусства: определяющим становится способность развития качеств, как эмпатия, рефлексия и децентрация [81].

При этом, как указывает исследователь Н.Е. Щуркова, аксиоматические суждения доводятся до сознания и подсознания обучающихся, внедряются в их поведение, если они используются только авторитетным для обучающихся педагогом [175].

Особую роль для исследования возможностей дополнительного профессионального образования педагогов искусства как неотъемлемого звена в цепи непрерывного образования играют разработки в области общего художественного образования, поскольку именно они обусловили тенденцию развития специального художественного образования и художественно-педагогической подготовки. (В.В. Алексеева, Н.А. Ветлугина, А.А. Мелик-Пашаев, Л.А. Рапацкая, Л.В. Школяр и др.).

В основе создания системы непрерывного художественного образования лежат продуктивные идеи подготовки творческих кадров: музыкантов, артистов, художников, хореографов, режиссеров, дирижеров, скульпторов, деятелей киноискусства, преподавателей образовательных учреждений культуры и искусства. Как уже неоднократно указывалось выше, дополнительное профессиональное образование педагогов искусства должно развиваться в соответствии требованиям современному обществу, при наличии таких составляющих, как:

- разработка содержания, методологических основ и педагогических технологий в разных видах искусства;
- развитие и внедрение системы непрерывного художественного образования, включая все ступени образования, начиная с дошкольного;
- разработка, развитие и внедрение системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для разных ступеней художественного образования;

- проведение исследовательской, экспериментальной и проектной деятельности в системе непрерывного художественного образования;
- систематизация и внедрение нового педагогического опыта в художественно-образовательном пространстве.

Кроме того, в исследовании с целью определения теоретических оснований моделирования направлений профессионального развития педагогов искусства и развития системы дополнительного профессионального образования в условиях интеграционных процессов проведен анализ диссертационных исследований последних лет, в которых раскрываются различные аспекты этой проблематики. Всего проанализировано 54 диссертационные работы. Особое внимание уделялось диссертациям, так или иначе затрагивающим аспекты развития дополнительного профессионального образования педагогов искусства. Многие из них защищены в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования».

Одним из важных выводов проведенного контент-анализа диссертаций является положение о роли в этом процессе деятельностной основы, а также опоры на личностные качества обучающихся педагогов (О.Л. Березина, Л.Ю. Колтырева, В.В. Кравцов, Л.Ф. Красинская, Л.Ю. Круглова, И.С. Шапка и др.). Очевидно также, что в процессе дополнительного профессионального образования в настоящее время важное место занимает компетентностное обучение, которое во многом становится приоритетным, так как оно направляет педагогов на освоение навыков исследовательской деятельности. (С.И. Кузьмицкая, В.В. Марико, Е.А. Панова, И.В. Сокерина, В.А. Шишкина и др.).

Как отмечает в своей работе исследователь О.Л. Березина, использование в системе дополнительного профессионального образования организационно-управленческих и психолого-педагогических методов и их внедрение на различных этапах повышения квалификации и

профессиональной переподготовки способствует системной рефлексии достигнутых результатов в области инновационного совершенствования образовательной системы [11].

Активное включение педагогов в инновационную деятельность будет способствовать совершенствованию системы дополнительного профессионального образования и переходу его на качественно новый уровень (И.С. Шапка). Ученый считает, что модель повышения квалификации, построенная на основе модульной технологии и включающая в себя проектный, исследовательский, диалогичный циклы, ориентирована на высокий результат [166].

Л.Ю. Колтырева предлагает интегративную характеристику личности педагога, основанную на педагогической, эмоциональной и личностной деятельности, которая позволит создать позитивный эмоциональный фон педагогической деятельности. Автор определяет педагогические условия формирования эмоциональной культуры педагога: совокупность профессионально-образовательных технологий, вариативность содержания и форм образовательной программы, диалоговое обучение [69].

В.В. Кравцов в своей работе рассматривает технологии дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования педагогов и особенно отмечает личностно-ориентированный потенциал для взрослых слушателей [76].

Изучение диссертационных исследований в области дополнительного образования педагогов искусства также показывает актуальность описанных выше проблем и раскрывает различные особенности профессионального роста этой категории педагогических кадров (Н.В. Курбатова, Е.А. Панова, М.В. Шершакова, В.Ф. Щербаков и др.).

Е.А. Панова в результате проведенного исследования выявила противоречия между необходимостью формирования художественной культуры современных учащихся и низким профессиональным уровнем учителей ИЗО и, в качестве решения поставленной проблемы для

совершенствования процесса повышения квалификации педагогов искусства, предложила организацию единого культурно-образовательного пространства, основанного на интеграции образовательной и культурной среды. Автор исследования раскрыла понятие «профессиональной культуры учителя ИЗО» и описала основные составляющие его аспекты: когнитивный, коммуникативный, деятельностный и рефлексивный [104].

В.Ф. Щербаков обосновывает эффективность применения художественно-деятельностного подхода в сочетании с компетентностным и антропо-культурологическим подходами для формирования эстетического идеала педагога музыки. Критериями сформированности эстетических и этических идеалов педагога-музыканта определены осознание приоритетности таких качеств педагога, как духовность, потребность и способность к духовному общению; способность к системному анализу, свободному владению общекультурными и специальными компетенциями; стремление к саморазвитию и самосовершенствованию [173].

В начале 2000-х гг. проведены исследования, связанные с изучением различных аспектов педагогической деятельности педагогов искусства, что также значимо для развития системы дополнительного профессионального образования: рассмотрены вопросы профессионального становления личности учителя изобразительного искусства в ходе переподготовки кадров (О.А. Коблова); определены пути формирования такой образовательной среды с использованием современных педагогических технологий (М.А. Фомина); описано повышение педагогического мастерства учителя с применением интегрированных технологий (О.И. Радомская); выявлены особенности преподавания изобразительного искусства в работе с различными возрастными группами детей (Н.А. Горяева); раскрыты направления совершенствования профессиональной компетентности педагогов искусства в условиях института повышения квалификации (М.Ф. Рудзик) и внутривузовской системы повышения квалификации (М.Н. Докучаева); определены подходы к активизации педагогического

творчества (Е.А. Ермолинская); изучен процесс развития эстетического сознания педагогов (Е.П. Олесина); выявлены аспекты непрерывности профессионального образования в сфере искусства (Т.В. Толбузина) и др.

В своем диссертационном исследовании Н.В. Курбатова подчеркивает необходимость модернизации организационных форм и методов системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства согласно требованиям современного общества. Автором выявлены эффективные условия профессионального совершенствования учителей изобразительного искусства в системе методических центров. Приоритетными среди них являются: активное вовлечение в выставочную и конкурсную деятельность; создание условий для педагогического общения с целью раскрытия творческой индивидуальности педагога; стремление к совершенствованию предметных знаний и умений; открытость к освоению инновационных подходов [82].

На основании вышеизложенного можно заключить, что современная система повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов искусства требует переориентации на формирование высококвалифицированного, профессионально мобильного, компетентного специалиста. Особенно актуальным становится вопрос стабильного обновления содержания образования, способствующего, в первую очередь, удовлетворению профессиональных запросов, позволяющих педагогу искусства быть востребованным и умеющего эффективно справляться с личностными и профессиональными проблемами.

Проблема систематизации профессиональной деятельности заключается в том, что деятельность педагога искусства многоаспектна и многофункциональна. Особые сложности возникают при изучении взаимодействующих компонентов, которые должны образовать целостную систему, отражающую специфику художественной педагогической деятельности.

Полагаем, что процесс повышения квалификации, организованный на основе модульно-компетентностного подхода, даст возможность интегрировать теоретическую и практическую части профессионального обучения, что обеспечит получение качественного профессионального образования.

По определению выдающегося отечественного психолога А.Н. Леонтьева, «системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, является цель» [84]. Педагогическая деятельность в качестве цели ставит отражение тенденций развития общества и, учитывая потребности социума, приводит к соответствию содержание, форму, методы и средства педагогической деятельности. Только в этом случае возможно достижение высшей цели – развитие гармоничной личности.

Обобщая точки зрения исследователей, можно, в целом, сделать следующий вывод: дополнительное профессиональное образование педагогов, в том числе и педагогов искусства – это многогранная педагогическая система, в которой, с учетом взаимодействия многочисленных компонентов, осуществляется системный, организованный, целенаправленный процесс обучения, воспитания, развития и саморазвития личности, мотивированной к постоянному профессиональному росту и полноценной самореализации в избранной специальности.

Опираясь на уже неоднократно обозначенную идею взаимосвязанности дополнительного профессионального образования и идей «образования через всю жизнь», можно утверждать также, что формирование профессиональной готовности педагога искусства в данном контексте предполагает, что этот процесс реализуется поэтапно:

- первый этап включает развитие способности педагога вычленить частные и конкретные знания из общих, абстрактных умений и знаний, что помогает педагогу научиться педагогически мыслить и лишь на этой основе затем проводить теоретический анализ фактов и явлений;

– затем наступает этап поддержки глубокой интериоризации педагогической миссии, осознания того, что педагог, преподаватель, учитель является и ведущим субъектом образовательного процесса, и транслятором наиболее значимых ценностей культуры, а не только основных знаний и навыков своим обучающимся;

– наконец, на следующем этапе педагог приходит к высокому уровню подлинного профессионального мастерства, что, в свою очередь, означает его открытость, гибкость, способность самому превращаться в ученика, постоянно узнавая новое, не теряя любви к познанию, интереса к саморазвитию.

Безусловно, любое мастерство, в том числе и педагогическое, основывается на практическом опыте. Каждый педагог при условии непрерывной и неустанной работы над уровнем своей квалификации может овладеть педагогическим мастерством. Только такая работа, которая со стороны педагога будет осмыслена с точки зрения целей, может помочь ему повысить его личностно-деловые качества и стать профессиональным и компетентным специалистом. Не случайно такой выдающийся отечественный педагог, как В.А. Сухомлинский писал о том, что почва, на которой строится педагогическое мастерство, заложена в ребенке, в его отношении к знаниям и учителю [144].

Вероятно, законченный цикл решения любой педагогической задачи или ситуации можно выразить триадой, объединяющей следующие позиции: «мыслить – действовать – мыслить» [132].

Можно определенно сказать, что этот цикл практически точно совпадает с такими компонентами педагогической деятельности, как конструктивный, коммуникативный, организаторский, и соответствующими им функциями.

Педагога-мастера отличает умение рассматривать свою работу не только как обсуждение конкретных тем, передачу определенного объема информации обучающимся. Подлинный мастер способен, учитывая систему

знаний каждого обучающегося, выстроить процесс его обучения с учетом дальних перспектив, направить личность растущего человека на стремление достичь желаемого результата пусть даже не сразу, а только через несколько лет. Неумение организовать обучение с перспективой неизбежно приводит к трудностям в коммуникации, в управлении и организации занятий. Недостаток прогностических умений влечет за собой погружение педагога в рутинную суматоху повседневности.

Чтобы избежать такого развития событий, педагогу следует непрерывно совершенствовать свои знания, в том числе и знания в области психологии, теории коммуникации и управления, построения современных технологий обучения, уметь применять эти знания в соответствии с учетом накопленного практического опыта и запросом общественного развития, а кроме того, в соответствии с возможностями влияния интеграционных процессов на всю систему образования.

В целом, в исследовании определено, что профессиональное развитие педагогов искусства в условиях современных интеграционных процессов осуществляется эффективно при взаимодействии следующих направлений:

- сохранение традиций и развитие уже сложившейся уникальной системы профессиональной подготовки педагогов искусства;
- повышение уровня профессиональной готовности педагогических кадров в сфере искусства с учетом потребностей информационного общества и стремительного развития инновационных технологий;
- структурированное взаимодействие когнитивного, личностно–ориентированного, системно-деятельностного, полихудожественного подходов к образовательному процессу;
- учет принципов аксиологического подхода и развитие ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности;
- реализация в практике профессионального роста педагогов искусства междисциплинарного характера образовательных программ и поэтапного включения педагогов в процесс саморазвития;

- организация активного и конструктивного педагогического общения на основе обмена опытом и раскрытия творческого потенциала каждого педагога в современных формах диалогического проблематизирующего обучения;

- разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого педагога с использованием таких методик диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций, как паспорт компетенций педагога искусства, профессиограмма, а также супервизии внедрения полученных знаний в педагогическую деятельность.

1.2 Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов в России: история и теория вопроса

В предыдущем параграфе обоснована значимость развития дополнительного профессионального образования педагогических кадров, в том числе педагогов искусства как важной составляющей единой государственной образовательной системы Российской Федерации, с одной стороны, а с другой – как формы непрерывного образования, которое понимается, как «образование через всю жизнь». В связи с переосмыслением структуры и содержания дополнительного профессионального образования, необходимы и кардинальная переоценка целей и задач, поиск новых организационных форм и методов работы, соответствующих запросам информационного общества с его установками на компетентностный подход к развитию и оценке профессиональных качеств специалистов, повышение значимости информационно-коммуникативных технологий, разработок в области формирования профессионального имиджа и изучения роли коммуникации в этих процессах и т.д.

В то же время обращение исключительно к современным аспектам той или иной проблематики раскрывает ее излишне узко, односторонне, не позволяя прийти к объективным заключениям. В связи с этим, одной из задач

теоретической части данного исследования стал анализ становления системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства, что создает методологический и научно-концептуальный базис для выявления более устойчивых тенденций развития этой системы на данном этапе и определения перспектив ее дальнейшего совершенствования.

Очевидно также, что модернизация системы невозможна без конструктивного изучения наследия великих педагогов прошлых столетий, в том числе и педагогов искусства, их идей и концептуальных положений, которые являются теоретическим фундаментом развития образования, в частности профессионального. Во все времена, при всех политических, экономических, социокультурных изменениях, система образования остается сферой пристального внимания и изучения с целью определений основных позиций, важных для формирования «интеллектуально-творческой личности, свободно ориентирующейся в различных областях знания и культуры» [3].

Рассмотрение дополнительного профессионального образования с позиций историко-педагогического аспекта позволяет выделить наиболее яркие моменты, этапы, показать роль определенных личностей, повлиявших на выбор той или иной образовательной стратегии. Сама научная дисциплина «История педагогики» стала самостоятельной областью знания лишь в середине XVII в. Проблемами педагогики тогда активно занимались английский философ Ф. Бэкон (1561–1626 гг.) и чешский педагог Я.А. Коменский (1592–1670 гг.) [14].

В рамках изучения вопросов, связанных с развитием современного дополнительного профессионального образования, необходимо особенно отметить идеи «отца педагогики» – Яна Амоса Коменского, его взгляды на роль педагога в становлении личности [49].

Не будет преувеличением сказать, что Ян Амос Коменский оказал огромное влияние на развитие мировой педагогики. Многие его положения, сейчас кажущиеся абсолютно очевидными и даже банальными, прочно вошли в современную теорию обучения и воспитания. Это, например,

всеобщее обучение, классно-урочная система, необходимость разработки отдельных учебников для каждого возраста и многое другое. Дидактические принципы, обоснованные Коменским, – природосообразность, последовательность, наглядность, сознательность, посильность, прочность, систематичность – стали основой различных программ и методик, применяющихся по сей день в системе образования во всем мире, в том числе и в России.

Важно отметить, что теоретики и практики педагогики в нашей стране всегда проявляли живой интерес к теории Коменского, подстраивая ее по мере необходимости под существующие требования, согласно российским потребностям и условиям, не нарушая при этом выдвинутых Коменским принципов. Одним из важнейших столпов хорошо продуманной и разумно построенной системы образования, по теории Коменского, является настоящий Учитель. В своей знаменитой работе «Панпедия» («Пампедия»), посвященной формированию целостного, всесторонне развитого человека, Коменский обосновывает положение о том, как следует обучаться непрерывно, обучаться всему, что необходимо для достойной жизни, обучаться всеми способами и на протяжении всей жизни. Без преувеличения эти идеи великого педагога можно назвать фундаментальными для теории непрерывного образования, и, как уже определено в первом параграфе данной главы – для теории профессионального становления и постоянного роста (дополнительное профессиональное образование).

В этом труде Ян Амос Коменский уделяет внимание и вопросам педагогической миссии, которая состоит, по его мнению, в мастерстве учить и воспитывать деятельных людей, заботящихся о всеобщем благе. Таким образом, в трудах Коменского мы находим близкие и сегодняшнему пониманию идеи о значимости образования через всю жизнь каждого профессионала, в том числе – педагога искусства, о том, что педагогическая деятельность заключается в создании условий для раскрытия личностного

потенциала, для разумной и чуткой поддержки стремления личности сделать мир лучше.

Во многом созвучны этим идеям и положения теории «свободного воспитания», созданной великим французским мыслителем Нового времени Ж.-Ж. Руссо. Основой его философии воспитания является приоритет природы ребенка и его естественного развития. Из этого следует, что основной целью педагога становится создание благоприятных условий для самостоятельной познавательной деятельности учеников и развития мотивации к обучению [127].

Идеи Руссо значимы для проблематики данного исследования своей направленностью на поддержку саморазвития личности. Образно говоря, «научиться – важнее, чем научить». Реализуя этот принцип, как показывает практика, система дополнительного профессионального образования достигает гораздо большего влияния на профессиональный рост педагогов, чем жесткая и излишне формализованная конструкция, которая, как приходится констатировать, пока является более влиятельной и распространенной, чем гибкая, динамичная, учитывающая требования информационного общества и интеграционных процессов модель, основанная на сменяющих друг друга модулях, на мониторинге запросов педагогов на дополнительное образование, на выделении групп обучения, согласно их педагогическому опыту, уровню компетенций и педагогического мастерства и др.

Вопросы развития системы дополнительного профессионального образования в России – в прошлом, системы повышения квалификации учителей – отдельный аспект изучения в рамках проблематики данной диссертации. В целом, в ходе системного анализа выявлены три периода становления этого вида образования в России. Они выделены на основе хронологического подхода:

- дореволюционный (середина XIX–XX века);
- советский (1920–1990-е);

– постсоветский (1991 – по настоящее время).

Рассмотрим подробнее каждый из выявленных периодов.

1. *Дореволюционный период*. В исследовании для изучения данного периода проанализированы работы М.И. Демкова [43], Е.А. Звягинцева [50], С.В. Рождественского [121], Д.И. Тихомирова [146], Л.Н. Толстого [148]. В этих работах рассматриваются организационные формы профессионально-педагогического общения, возможности повышения квалификации учителей. Отдельно рассматривались теории таких выдающихся теоретиков отечественной педагогики, как П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский [65].

Безусловно, работы этих мыслителей достаточно глубоко изучены в истории педагогики, однако, их идеи в контексте вопросов профессионального развития педагогов искусства практически не рассматривались.

Константин Дмитриевич Ушинский, «...поистине народный русский педагог в том смысле, в каком мы говорим о Пушкине как о народном русском поэте, о Глинке как о народном русском композиторе, о Суворове как о народном русском полководце» [141], взяв за основу воспитывающее обучение, разработал стройную систему идей современного многогранного развития личности [149].

Свои исследования Ушинский направил на решение главных социально-педагогических задач эпохи – на раскрытие возможностей подготовки подлинного народного учителя, который, по мнению Ушинского, должен быть, во-первых, человеком, получившим качественное образование, позволяющим ему овладеть знаниями и навыками широкого спектра; во-вторых, ученый подчеркивал значение таких качеств учителя, как преданность своей профессии; педагогический такт; четкое целеполагание. Безусловно, значимым является и научно-методическая подготовка педагога. В контексте исследования особенно важно, что для Ушинского понятия

обучение и воспитание, т.е. функции учителя как воспитателя, были не разделимы.

Ушинский также отмечал, что учитель должен быть психологом, знать психологию ребенка. Необходимым условием успеха учителя является его знакомство с научными основами педагогики и построение своей деятельности на передовых достижениях педагогической теории.

В работах Ушинского мы также находим мысли о том, что, если народный учитель хочет иметь моральное воздействие на детей и их родителей, его жизнь не должна противоречить школьным установкам, он должен иметь привычку простого, скромного, деятельного и честного человека, знать жизнь и быт тех детей, которых будет учить.

Как видим, практически все положения Ушинского о сущности деятельности и личности подлинного народного учителя могут войти в перечисление профессиональных качеств и педагога искусства, составить основу его профессиограммы. Именно эти положения выдающегося русского педагога учтены при разработке диагностического инструментария определения динамики профессионального становления педагогов искусства, в частности – при составлении профессиограммы и паспорта компетенций педагога искусства.

Подчеркнем, что сам Ушинский оставался недовольным уровнем и, в целом, всей системой, которая в тот период отвечала за процесс подготовки народных учителей в России. Например, в статье «Проект учительской семинарии» он рассказывал о системе подготовки будущих учителей сельских народных школ, высказывал предложения о создании специальных факультетов, которые стали бы базой для профессиональной подготовки будущих учителей средних школ.

С целью повышения квалификации народных учителей Ушинский предлагал организовать:

- высшие педагогические курсы;

- лекции по таким дисциплинам, как «педагогика», «возрастная психология»;
- учительские съезды, собрания, совещания.

В проекте учительской семинарии Ушинский указал, что принимать туда следует только тех студентов, в ком можно увидеть перспективы для превращения их в подлинно хороших учителей. Первичный отбор семинаристов должен происходить в течение достаточно длительного срока (несколько лет) в специальной школе учительской подготовки. Затем обучающиеся должны будут сдавать вступительный экзамен. Уже принятые по итогам экзаменов воспитанники, по мнению ученого, могут проживать некоторое время в семинарии в ожидании зачисления. Этот вопрос будет решать специально созданный ученый совет. Ушинский обращал внимание, что решение должен будет принимать индивидуально, рассматривая успехи возможности каждого воспитанника.

Ушинский также подчеркивал, что в семинарии должна быть гармонически распределена учебная нагрузка: это означает, что воспитанники будут не только осваивать теоретические знания, но и постоянно включаться в педагогическую практику. Какими навыками должен был владеть народный учитель, по мнению Ушинского?

Перечислим некоторые из них: выразительно читать, в совершенстве владеть письмом, уметь рисовать и чертить, что показательно, ученый выделял и значимость вокальной подготовки. По его мнению, учителю очень важно уметь петь. Анализ предлагаемого учебного плана учительской семинарии показывает, насколько глубоко Ушинский понимал спектральность подготовки педагога: так. Например, он настаивал на том, чтобы будущие учителя осваивали естественнонаучные дисциплины, в том числе и те курсы, которые напрямую связаны с задачами агрономии, практической медицины. Это понятно – ведь народный учитель свою деятельность осуществлял прежде всего в сельской школе и общался с крестьянами и их детьми.

Так как важным аспектом обучения в учительской семинарии Ушинский считал практические занятия, то с целью практической подготовки будущих учителей он предложил вводить в образовательный процесс педагогическую практику для семинаристов.

Изложенный выше проект создания учительской семинарии во многом может служить образцом для моделирования современного педагогического образования – и в его дополнительном профессиональном формате. Здесь мы видим спектральность обучающих курсов; их практикоориентированность; возможность для диверсификации (например, освоение медицинских или сельскохозяйственных знаний).

Все это позволяет говорить о том, что выдающиеся умы прошлого, такие как К.Д. Ушинский, еще в XIX веке предвидели наиболее перспективные направления развития дополнительного профессионального образования. Следовательно, эти положения можно по праву назвать фундаментальными и включить в базис теоретических оснований.

Одним из важнейших для разработки теоретических основ профессионального развития педагогов искусства и развития дополнительного профессионального образования в целом является подход, представленный в трудах Л.Н. Толстого, на которого большое влияние оказали идеи Руссо [48].

Как известно, педагогическая деятельность Льва Николаевича Толстого началась с 1849 года в Ясной Поляне, где он учил грамоте крестьянских детей. Писатель вел активную работу до конца своей жизни. Показательно, что Лев Толстой предвидел путь разумного общественного развития только на основе системного гражданского воспитания и образования. Безусловно, эти идеи подкреплялись и практикой: ведь Лев Николаевич Толстой организовал в Ясной Поляне школу.

Начальный период педагогической деятельности Льва Толстого – 1859–1862 годы, по словам самого писателя, стал временем «...страстного увлечения ... педагогическим делом» [13]. Благодаря Толстому, в Тульской

губернии были построены и активно работали более 20 сельских школ. Сам писатель не только помогал их открытию, но и оказывал методическую и консультативную поддержку учителям этих школ. Работая в школе, Толстой освещал в журнале «Ясная Поляна» проблемы, с которыми сталкивался в процессе деятельности.

В логике исследования, можно отметить следующие педагогические идеи писателя: четкое разграничение представлений о том, что такое «образование» и «воспитание», обоснование значения свободного образования, и, наоборот, неприятие воспитательного подхода к детям в силу его насильственности и несправедливости [40].

Представляет важным отметить следующее положение теории «свободного воспитания» Л.Н. Толстого – приоритетность свободы, которую Толстой называл единственным критерием педагогики.

Свобода понимается тут не как вседозволенность, распушенность. Свобода – это выбор путей саморазвития, это осознание своей собственной ответственности за становление – личностное и профессиональное. Несомненно, это положение является не просто основополагающим, но сущностным, методологическим, глубинным для разработки комплекса направлений сопровождения профессионального развития педагога искусства в условиях современных интеграционных процессов.

Дело в том, что понимание дополнительного профессионального образования как процесса, в котором реализуются стремления личности к самоактуализации, к пониманию своей миссии в жизни, а это возможно лишь при условии предоставления свободы выбора, абсолютно меняет его структуру, не говоря уже о содержании.

Структура дополнительного профессионального образования педагогов искусства в данном случае должна основываться не на цикле определенных курсов, которые могут провести сотрудники организации повышения квалификации, а на модулях, которые могут быть сменяемыми, взаимодополняемыми и постоянно обогащаемыми новыми знаниями и

информацией, значимыми для развития профессиональных компетенций в разных областях. Выбор этих модулей должен быть свободным, но педагогам необходимо раскрывать значимость восполнения определенных пробелов в их профессиональной подготовке.

С этой целью уже на точке «входа» в дополнительное профессиональное образование должен осуществляться тонкий и деликатный, с одной стороны, а с другой – объективный и четкий – мониторинг уровня профессиональной компетентности, готовности педагогов искусства отвечать на вызовы времени, которые транслируются обучающимися. В частности, это касается проблематики информационных технологий, которые зачастую остаются для педагогов искусства «темной областью».

Другим значимым положением Льва Толстого в контексте данной проблематики является положение о «воспитывающем знании» [148]. В школе в Ясной Поляне сам писатель блестяще осуществлял принципы воспитывающего обучения. Особую роль, с его точки зрения, в обучении детей имеет живое слово педагога. Безусловно, сам писатель обладал этим даром, что помогало ему глубоко заинтересовать своих учеников, раскрывать перед ними самооценку знания.

Весьма ценными представляются высказывания Толстого о методике обучения. Что интересно, при выборе методов он советовал обращать внимание на то, как обучающиеся воспринимают тот или иной метод познания. Весьма современным представляет утверждение толстого, о том, что единственным свидетельством верности педагогического метода является заинтересованность самих учеников и их принятие этого метода [22]. Толстой подчеркивал в своих работах необходимость разнообразия методов обучения. В этом случае школу можно назвать своеобразной лабораторией образования, а учителя – исследователем, т.е. представителем подлинно творческой профессии. Следовательно, необходима мотивация обучающихся в развитии их интересов, в стимулировании желания учиться,

меняться, раскрывать для себя новые области самореализации. Все эти идеи также учтены при выявлении теоретических основ дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов.

Отметим также, что, описывая настоящего педагога, писатель выделял любовь к педагогике и любовь к детям [147]. Рекомендации учителям, которые сформулировал писатель, представляют большой интерес в контексте данного исследования. Так, Толстой особенное внимание уделял атмосфере естественного интереса и приязни, в которой нет места страху, принуждению, насилию, обидным наказаниям и унижению.

Анализ педагогических взглядов выдающегося писателя и учителя, каким был Лев Толстой, позволяет выявить определенные уровни педагогического мастерства, или профессиональной культуры учителя. Это применимо и в отношении учителя, преподающего предметную область «Искусство»:

- уровень, который можно назвать «методическая грамотность». На данном уровне измеряется системность и качество теоретической подготовки учителя;
- уровень, который определяет практическую подготовку учителя – «уровень овладения педагогическим ремеслом». На этом уровне измеряется умение использовать определенные педагогические приемы и методы обучения;
- уровень, который можно обозначить, как «педагогическое творчество». В данном случае обращается внимание на качество преподавания, на включенность педагога в самые сложные, тонкие моменты образовательного процесса, способность к педагогической импровизации и др.;
- уровень, который можно назвать «педагогическое искусство».

Этот момент стоит рассмотреть особенно подробно. Лев Толстой сформулировал этот уровень образно, подчеркивая, что в данном случае

педагог демонстрирует свободу своего педагогического творчества, когда даже «... не видно мастерства» [23].

Восприятие педагогики как искусства, понимания учительского труда как творчества – все это именно те позиции, которые позволяют транслировать педагогу (причем не только начинающему, но и уже давно практикующему) основы профессиональной миссии, раскрывать горизонты профессионального развития, помогать преодолевать проявления профессиональной деформации и эмоционального выгорания.

Изучая педагогические идеи и практику Л.Н. Толстого можно заключить, что педагогические новации Толстого весьма неоднозначны и даже спорны, но актуальность его педагогического наследия невозможно отрицать – писателем-педагогом четко и глубоко сформулированы идеи подлинно гуманного воспитывающего образования, концепция свободного воспитания, а также раскрыты значимые для диссертации проблемы непрерывности педагогического процесса.

После краткого обзора работ выдающихся отечественных теоретиков педагогики рассмотрим исторические аспекты повышения квалификации учителей в области искусства. Этими вопросами в отношении учителей изобразительного искусства, начиная с 1879 года, в России занималась Императорская академия художеств, деятельность которой, несмотря на некоторые сложные этапы ее существования, имела важные последствия: открывались художественные школы, учреждены общества художников, а преподавание живописи включено в программу общего образования.

В рамках поиска идей методического и дидактического обеспечения эффективного профессионального становления педагогов искусства внимательного изучения заслуживает система преподавания П.П. Чистякова, знаменитого русского художника и педагога конца XIX – начала XX веков.

Мастер проводил параллель между совершенно различными, но в то же время неразделимыми сторонами художественного образования: взаимоотношения психологии творчества и восприятия, натуры и искусства,

художника и действительности. Метод Чистякова воспитывал не просто художника-мастера, художника-творца, но и гражданина, всегда активно участвующего в современной жизни, переживания которого по поводу происходящего имеют глубокое выражение в работах. Именно поэтому «нужна, прежде всего, хорошая школа», чтобы актуальная мысль не могла быть передана «грубыми, неучеными руками» [35].

Будучи теоретиком-рационалистом, Чистяков признавал за искусством, прежде всего, познавательные-воспитательные функции. Он призывал своих учеников проникать в самую суть видимых форм, воссоздавать на условном пространстве листа их убедительную конструктивную модель. Познавание закономерностей природы и ее характерных особенностей уже являлось творческим актом, недаром работы учеников Чистякова, а в их числе такие известные художники, как В.М. Васнецов, М.А. Врубель, В.Д. Поленов, И.Е. Репин, В.А. Серов, В.И. Суриков и многие другие, смотрятся сейчас как произведения искусства. Достоинством системы преподавания Чистякова явились целостность, единство на методологическом уровне всех ее элементов, логическое следование от одного этапа к другому: от рисунка, к светотени, затем к цвету, к сочинению, композиции.

Важно подчеркнуть, что современная педагогика искусства во многом продолжает традиции русской педагогики XIX–XX-х веков, требуя при этом осмысления актуальности и практичности трудов прошлых веков.

Изучая особенности повышения профессионального роста учителей музыки, нельзя не отметить работу С.Т. и В.Н. Шацких, направленную на изучение и формирование музыкально-эстетических интересов ребенка. В.Н. Шацкая активно занималась организацией воспитания и обучения детей вместе с мужем, выдающимся педагогом С.Т. Шацким. Эффективность музыкального воспитания, по их мнению, зависит от профессионализма педагогов, работающих с детьми. Так, осенью 1916 г. в детском саду общества «Детский труд и отдых» под руководством В.Н. Шацкой создан «кружок лиц, заинтересованных дошкольной музыкальной работой», задача

которого заключалась в разработке методики работы с детьми по музыкальному искусству на основе систематических наблюдений [167].

В.Н. Шацкая, будучи экспериментатором, тщательно разрабатывала и описывала наблюдения за детьми, фиксируя и интерпретируя все их музыкальные проявления [16].

В целом, обобщение изученных в теоретическом исследовании работ, позволяет заключить, что первые организационные формы поддержки профессионального развития учителей в России были частным делом. Это означает, что государство не оказывало этому направлению образования поддержки. Смена государственной парадигмы в 1861 году – отмена крепостного права, так называемая земская реформа – все это способствовало возникновению начальных народных училищ. Эти учреждения потом были переименованы в земские школы. Именно земства в этот период озабочены проблемой повышения профессионального уровня учителей, с этой целью проводились учительские съезды совместно с курсами по определенным темам.

В рамках съездов и курсов проводились взаимные посещение уроков, педагогические чтения и беседы. Проводимые для учителей мероприятия организовывались по инициативе общественности, но не поддерживались правительством. Несмотря на это, учителя получили возможность обсуждения на съездах учебных планов, программ, методов, положений об учебных заведениях, других организационно-методических вопросов школьного образования.

Профессиональное развитие учителей на съездах проходило в различных направлениях: это учительские курсы, летние краткосрочные курсы, общеобразовательные и узкоспециальные курсы. Основной задачей повышения квалификации этого периода стала организация местных сообществ учителей. Этот процесс был связан с достижением нескольких целей: во-первых, необходимо было создать условия для качественного

повышения профессионального мастерства учителей; во-вторых, таким образом организовывалось пространство для обмена педагогическим опытом.

Заключая, можно констатировать, что профессиональное развитие учителей в конце XIX – начале XX вв. не имело централизованного характера, и соответственно, не имело государственной поддержки; какая-либо излишняя деятельность учителей не приветствовалась царским правительством.

Дореволюционный период можно охарактеризовать, как время, когда развивающаяся экономика России требовала развития и становления профессионального образования, роста числа выпускаемых специалистов. Именно в этот период создавались предпосылки непрерывной подготовки педагогических кадров, но при этом нормативная документация, которая отражала суть и особенности образовательного процесса в учебном заведении определенного вида отсутствовала. Очевидно, что не приходится говорить и о существовании целостной системы профессионального образования педагогов. Хотя, безусловно, существовало определенное совершенствование учебных заведений в различных аспектах.

2. Советский период. После Октябрьской революции 1917 г. вопросами повышения квалификации педагогов искусства достаточно системно и активно занимался архитектор, педагог, методист, общественный деятель А.У. Зеленко, который организовал специальные курсы повышения квалификации, где преподавали художник-график, иллюстратор П.Я. Павлинов, искусствовед, график и живописец-монументалист В.А. Фаворский, искусствовед, основоположник психологии восприятия искусства, основатель одной из научных школ Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» А.В. Бакушинский, известный искусствовед Н.Н. Пунин.

Мы видим, что, несмотря на сложнейшую экономическую и политическую обстановку в стране, такое направление образования, как

дополнительная профессиональная подготовка учителей искусства воспринимается как важнейшая часть государственной работы по созданию новой системы образования. Именно это позволило привлечь к преподаванию в этой сфере столь крупных ученых и художников.

А.У. Зеленко разработал программу, обеспечивающую подготовку в области разных видов художественной деятельности. Особого внимания заслуживает идущая от А.У. Зеленко традиция системных и регулярных курсов повышения квалификации, охватывающая большое количество учителей. Эти вопросы глубоко изучены в фундаментальном труде, посвященном истории художественного образования, созданном профессором Н.Н. Фоминой [156], а также других работах сотрудников Института художественного образования и культурологии РАО.

В этот период интерес к изучению проблематики повышения эффективности дополнительного профессионального образования учителей растет. Идея непрерывности процесса повышения квалификации педагогов глубоко проработана в трудах А.Н. Волковского [28], С.Т. Шацкого [168]. Показательно, что С.Т. Шацкий одним из первых пытался организовать действительно содержательную, интеллектуальную и эмоциональную жизнь детей. В школах Опытной станции, организованной и руководимой С.Т. Шацким, велись поиски разнообразных форм работы с детьми. Выстраивалась новая система повышения квалификации педагогических кадров, способствующая овладению навыками профессионально-педагогической деятельности, педагогической техникой [5].

С.Т. Шацкий внес значительный вклад в разработку вопросов содержания образования в школе, под его руководством разработаны методы педагогического исследования — социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос.

В целом, система профессионального развития педагогов в XX веке может быть рассмотрена в контексте нескольких этапов.

I этап охватывает следующий временной отрезок: 1917 г. –1920-е гг. Этот этап обозначен реорганизацией существующих ранее форм повышения квалификации учителей, становлением и развитием этого направления профессионального образования как части единой государственной системы. Также в этот период были созданы первые учреждения, направленные на повышение квалификации педагогов – при этом они имели государственную поддержку.

Основной задачей профессионального развития учителей на этом этапе можно назвать раскрытие миссии педагога как активного транслятора идеологии. Можно отметить, что в это время использовали и такие популярные до революции формы повышения квалификации, как курсы, съезды и конференции, которые приобрели общегосударственное значение.

К концу 1920-х гг. организационные формы расширились заочными курсами, практикумами, стажировками. Среди новых форм, что важно для данного исследования, можно отметить методические советы – коллективная форма, самообразование учителей – индивидуальная форма.

В 1921 г. в результате работы III-го Всероссийского съезда Союза работников просвещения было принято решение об объединении всех форм повышения квалификации. Так была создана единая система дополнительного профессионального образования; включая и руководящие организации, курирующие эти учреждения в центре и на местах. В то же время сформирована секция по вопросам повышения квалификации работников просвещения.

В 1922 г. эта секция становится самостоятельным органом. Важно, что это потребовало появления специальных ответственных работников, которые курировали организацию процесса повышения квалификации учителей и его качество.

1927 г. были созданы Центральные курсы по повышению квалификации работников, впоследствии (в 1928 г.) на основе этих курсов

появился Институт повышения квалификации педагогов (ИПКП). В этом учреждении велась как учебная, так и научная работа в данной сфере.

Самой важной задачей в данный период являлось повышение профессиональной подготовки педагогов. Позже эта задача дополнилась совершенствованием их профессиональной квалификации, которая понималась как процесс планомерного приспособления педагога к уровню требований социальной среды, освоения знаний о сути педагогического процесса.

Рассматривая историко-педагогический аспект становления системы дополнительного профессионального образования педагогов – и особенно педагогов искусства, нельзя обойтись без изучения идей А.В. Бакушинского, (1883–1939), который вошел в историю отечественной педагогики как глубокий теоретик художественного образования и разносторонний научный и общественный деятель. Его работы в области теории и практики художественно-педагогического исследования, психологии творчества и психологии восприятия искусства, стали частью «золотого фонда» отечественной науки.

Бакушинский создал целостную систему художественно-эстетического воспитания, которая позволяет характеризовать его как подлинного новатора. Постоянно развиваясь, эта система корректировалась и обогащалась опытом работы как самого Бакушинского, так и учеников его школы. Он впервые соединил в неразрывное целое проблематику современного искусствоведения, знания о развитии детского сознания и творчества, практику методических решений. Воздействие искусства на духовное формирование личности и общества в целом — главный предмет всех исследований.

В контексте данной диссертации особенно значима следующая мысль ученого: «Основная цель художественного воспитания — культура творческой личности, проявляющей себя общественно и индивидуально, — личности, создающей в сложном процессе выявления внутреннего образа и в

творческом восприятии внешнего мира художественные ценности. Для этого необходимы в равной мере: овладение материалом и средствами творческого выражения, ибо внутренний образ требует своего реального воплощения, превращения в художественную вещь; воспитание способности восприятия-созерцания, так как только этот момент создает из творческого продукта, из материально мертвой вещи произведение искусства» [8].

В своей теории А.В. Бакушинский, как показывает данный фрагмент его статьи, большое внимание уделяет интеграции различных форм и методов обучения, глубинного соединения познания и эмоционального восприятия искусства, мотивации к творчеству и самостоятельной деятельности.

Данный этап характеризуется неравномерным развитием системы профессионального образования. Учителя понимали значимость непрерывности своего профессионального развития, но при этом не существовало четкой концепции системы дополнительного профессионального образования. В этот период функционировали основные компоненты непрерывного образования, приоритетным направлением которого определены повышение качества образования на основе развития и использования информационных технологий, в том числе и реализацию государственных проектов при применении современных технологий.

В результате обществом выпущено значительное количество достаточно хорошо подготовленных педагогов. Исследователи подчеркивают, что при этом педагоги имели широкие возможности для своего культурного развития и профессионального становления, освоения основ педагогического мастерства [10].

Таким образом, к началу II этапа (1930–1950-е гг.) определены основные позиции профессионального развития педагогов: цели и задачи педагогической деятельности, определенные на основе социальных требований; единые принципы работы педагога в центре и на местах; содержание, формы и методы, используемые на всех уровнях системы; кадры

преподавателей; необходимый состав обучающихся педагогов; материальную базу и финансовую поддержку, необходимую для слаженного функционирования системы.

На этом этапе продолжается работа по повышению уровня освоения знаний, а также идейно-политического уровня педагогов. Важно, что при этом значительно усиливается такая составляющая, как овладение педагогическими методами и основами дидактики. С этой целью для учителей проводятся курсы, на которых учителя изучают педагогические технологии. Также проводятся встречи по обмену педагогическим опытом. Учителя проходят аттестацию, доказывают, что достигли высокого уровня и могут претендовать на работу в школе.

Институты усовершенствования учителей возникают в самых разных регионах СССР: во всех республиках, областях, краях. Основная задача таких институтов состояла в объединении методистов, которые курировали процесс повышения квалификации работников образования. Отметим, что это работа не прерывалась даже в период Великой Отечественной войны - 1941–1945 гг.

Хотя известно, что в это время число вузов и количество студентов значительно сократились: оставалось только 460 вузов, в которых обучалось всего 227,4 тыс. студентов, но высшая школа все же продолжала готовить педагогические кадры. Так, в 1941–1945 гг. было выпущено 302 тыс. педагогов.

В 1944 г. в этих институтах усовершенствования учителей была введена должность методиста. Соответственно, основными структурными подразделениями институтов стали учебно-методические кабинеты.

Методисты организовывали различные курсы, конференции, семинары-практикумы, лекции.

Было четко определено, что учителя обязательно должны развивать свой профессиональный уровень, для этого необходимо осваивать курсы в институте усовершенствования. Срок прохождения повышения

квалификации был установлен следующий: 1 раз в пять лет. С целью облегчения прохождения этих курсов для учителей из отдаленных районов была разработана форма очно-заочных курсов.

На III этапе – это 1960–1990 гг., процесс формирования структурных и функциональных компонентов единой системы профессионального развития педагогических кадров практически завершен. Чем он определяется? Прежде всего созданием и совершенствованием федерально-региональной системы дополнительного профессионального образования педагогов.

Анализ особенностей этого периода становления системы профессионального развития педагогов показывает, что актуальной проблемой являлось прогнозирование проблем в педагогической деятельности. Именно это позволяет рационально и эффективно преодолевать трудности, разработать структуру социально-психологической модели специалиста высокой квалификации, определить те качества, которыми должны обладать специалисты. Это стало комплексной задачей, включенной в план важнейших научных исследований. В связи с этим, в развитие системы были включены не только педагоги и психологи, но и физиологи, социологи, экономисты, инженеры.

В 1969 г. создан «Институт повышения квалификации преподавателей педагогических дисциплин и педагогических вузов и психологии» при Академии педагогических наук СССР. В 1972 г. в университетах и педагогических институтах создаются факультеты повышения квалификации для обучения директоров школ, их заместителей, работников городских и районных отделов народного образования. Чуть позже создается целостная сеть так называемых народных университетов педагогических знаний.

В 1985 г. упомянутый выше Институт был превращен во Всесоюзный институт переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических и руководящих кадров народного образования.

К концу советского периода наибольшую популярность имеет курсовая форма профессионального развития учителей. Возможно, это самая

плодотворная организационно-методическая форма повышения квалификации. В это время также активно работают методические кабинеты и объединения, которые стимулируют самообразование учителей.

Таким образом, институты усовершенствования учителей можно назвать подлинными научно-методическими центрами не только повышения педагогического мастерства, но и обобщения и распространения успешного педагогического опыта.

Ярким примером фундаментальной разработки непрерывного образования в области искусства является музыкально-педагогическая концепция Д.Б. Кабалевского, деятельность которого многогранна, продуктивна, эффективна и современна [170].

Д.Б. Кабалевский обращал внимание на то, что творческая деятельность учащихся напрямую зависит от того, насколько высок уровень творческого развития педагога и его теоретическая подготовка. Развитие музыкального вкуса педагога помогает ему в момент обсуждения с учащимися впечатлений от прослушанных произведений. Это напрямую влияет на развитие самостоятельного музыкального творчества детей [58].

Как ученый и педагог, в 1970-х годах он сформулировал уникальную, получившую мировое признание систему приобщения детей к музыкальной культуре, убедил руководителей образования ввести в школьные программы уроки музыкального воспитания, что сыграло большую роль в повышении уровня музыкальной культуры в стране. Концепция воспитания и развития детей искусством и соответственная программа впервые научно определила содержание музыкального образования и формы и методы его реализации.

Педагог воспитал целую плеяду знаменитых композиторов, среди которых М.П. Зив, А.И. Пирумов, М.М. Скорик, Г.А. Струве (хормейстер, дирижёр, педагог), музыковед, методолог Э.Б. Абдуллин [1].

Осмысление педагогического творчества Д.Б. Кабалевского с современных позиций, выявление идей, общезначимых для педагогики

искусства, позволит поднять на новый уровень теорию и практику художественного образования в целом.

В последующие годы эта система явилась основой теоретического обоснования идеи повышения квалификации педагогов, в том числе и педагогов искусства. Ученые активно работают над принципами организации и проведения подготовки учителей на курсах (П.М. Парибок [105]), над проблемой педагогического самообразования (М.М. Рубинштейн [124]), изучают творческое наследие выдающихся отечественных педагогов, а также возможности усовершенствования и оптимизации педагогического образования в вузах (Е.Н. Медынский [89], Ф.Г. Паначин [81], А.И. Пискунов [112] и др.).

В целом, можно с уверенностью заключить, что именно в советский период система повышения квалификации работников образования приобрела статус государственной структуры в области образования.

Постсоветский период (1990 г. – по настоящее время) связан с реформой государственного управления, что повлекло за собой многоуровневые перемены в содержании и структуре всей системы образования, введением новых образовательных стандартов. В это время начинается и модернизация системы профессионального развития педагогических кадров в соответствии с требованиями современной общественной жизни страны.

Исследования постсоветского периода. В диссертации изучены работы таких ученых, как Э.М. Никитин [95], А.П. Ситник [131], П.В. Худомирский [161] – переосмысливаются исторические факты, осуществляется анализ новых данных, совершенствуются формы и содержание дополнительного профессионального образования педагогов. Анализ трудов, опубликованных, начиная с 90-х годов XX века, (Б.М. Бим-Бад [12], Е.Г. Ильяшенко [56], Г.Б. Корнетов [75], А.П. Огурцов [101], Л.Л. Редько [119]) показывает, что исследователи приходят к новому видению отечественного опыта

профессиональной подготовки педагогических кадров. Особое внимание уделяется теоретическим взглядам К.Д. Ушинского.

Прежде всего, ученые акцентируют значимость опоры на антропологический подход. К.Д. Ушинский определил его как методологию соотнесения знания об образовании со знаниями о становлении личности во всех аспектах. Эти идеи в данный период признаются основой совершенствования системы образования.

Известный историк педагогики, академик Б.М. Бим-Бад отмечал, что педагогика обязательно должна возвратиться к этой идее, поскольку именно она способна выстроить культуросообразный процесс воспитания [12].

А.И. Субетто также поддерживает эти идеи и одновременно развивает положения Н.П. Дубинина о принципе «социальной наследственности», настаивая на необходимости реализации в образовании системно-генетического подхода [143].

Многие ученые в своих трудах подчеркивают, что современное образование оторвано от жизни, что оно утрачивает личностный смысл освоения знаний и развития. В связи с этим над человеком нависла опасность. Она связана с отсутствием целей, с размыванием ценностных ориентаций у молодежи. Что необходимо для преодоления деградации образования? По мнению ученых, прежде всего нужен отказ от технократической системы в образовании. Следовательно, образование должно встать на антропологический путь [14].

Последователями великого теоретика художественного образования А.В. Бакушинского являются ученые-исследователи Института художественного образования и культурологии РАО, история научной школы которого представляет педагогику искусства, начиная с 1929 г. и по настоящее время.

Среди них такой яркий представитель педагогики искусства, как член-корреспондент РАО, профессор Б.П. Юсов, который обосновал и разработал

новые творческие пути и идеи в области художественного развития детей, ввел термин «полихудожественное воспитание» [177].

Концептуальной основой полихудожественного подхода, по определению Б.П. Юсова, является положение об общем художественно-эстетическом развитии детей, согласно которому искусство как специфический учебный предмет, передает эмоционально-ценностный и нравственный опыт поколений, формирует эмоционально-образное мышление учащихся. Полихудожественное воспитание как целостный интегрированный педагогический процесс открывает новые возможности духовного, художественно-творческого развития личности.

Думается, что идеи Б.П. Юсова во многом являются теоретическим фундаментом для разработки основания современного дополнительного профессионального образования педагогов искусства. Так, Б.П. Юсовым разработана форма повышения квалификации учителя, прежде всего, изобразительного искусства в рамках научно-исследовательской работы, при подготовке кандидатских диссертаций или научных отчетов по экспериментальной работе. Это пример индивидуализированной формы систематических занятий учителя-практика с ученым, при которой происходит духовное, профессиональное взаимообогащение коллег. Не случайно одна из его книг носит название «Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [177].

Другим крупнейшим направлением в развитии дополнительного профессионального образования педагогов искусства является подход, разработанный в трудах Б.М. Неменского.

Анализ опыта преподавания художественных дисциплин привел этого знаменитого ученого и художника к идее о необходимости создания программы художественного образования и воспитания. При этом исследователь разработал эту программу для различных возрастных групп, обучающихся - от дошкольников до методической подготовки педагогов. В

конце 1970-х гг. он предложил ее первый вариант, поддержанный Союзом художников.

Главной целью программы определено содействие формированию духовных интересов личности средствами искусства. В методологическое основание программы закладывалась ориентация на эмоционально-воспитательное воздействие художественных образов и на гуманитаризацию образования. Приобщение к ценностям искусства, согласно Б.М. Неменскому, происходит и при решении учебных задач из курсов естественных и точных наук, в которых педагог может выявить и показать учащимся красоту мысли, гармонию познавательных и этических ценностей [93].

Примером системы непрерывного художественного образования является Центр Б.М. Неменского, идея и модель которого в рамках научных исследований РАО разработана сотрудниками лаборатории изобразительного искусства и утверждена на заседании Ученого совета института в 1992 году. В апробации этой модели лаборатория успешно участвовала в Центре художественной культуры и образования в 1992-1994 гг. (директор В.П. Копцев).

Идеи Б.М. Неменского, касающиеся подготовки и повышения квалификации педагогов искусства, активно внедряются в практику – прежде всего в Государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования города Москвы «Московский центр развития кадрового потенциала образования», ранее именуемом Московский институт открытого образования, основанном в 1938 году решением Президиума Моссовета как Московский городской институт усовершенствования учителей.

Число слушателей института росло с каждым годом, с самого начала в нем формировался высококвалифицированный состав преподавателей. Основная миссия института – создание и развитие учебного центра,

занимающегося переподготовкой и повышением квалификации педагогических кадров.

Сегодня Московский центр развития кадрового потенциала образования – современное образовательное учреждение, мгновенно реагирующее на запросы образования как московской, так и всей отечественной системы образования, в котором прекрасно сочетаются традиции и новации.

Проведенный анализ структуры, содержания и форм дополнительного профессионального образования учителей в России с середины XIX до начала XXI века свидетельствует о том, что интерес со стороны исследователей не только не утихает, но и разрастается в новых аспектах. Но при этом богатый накопленный опыт не может эффективно использоваться в практике. Дело в том, что этот опыт пока не получил глубокого теоретического обобщения.

Достижение высокого качества образования требует активного переструктурирования системы повышения квалификации с учетом требований современного информационного общества. Существующая система повышения квалификации педагогических работников, в том числе и педагогов искусства, для современных условий достаточно консервативна в организационном плане, академична по содержанию, практически не учитывает современных общественных и социально-экономических перемен, и не отвечает запросам и потребностям современного общества.

Среди причин, мешающих совершенствованию системы повышения квалификации, особое место занимает ее вертикальная иерархия, которая ведет к отчуждению от учреждений культуры, от современных научных открытий в области педагогики и психологии. Очевидно также, что такая система должна учитывать региональные особенности, запросы конкурентного поля, выстраивая сетевое взаимодействие с учеными, практикующими педагогами, родительским сообществом.

Изучение историко-педагогического аспекта развития дополнительного профессионального образования педагогов искусства показывает востребованность этой образовательной структуры, и выводит на первый план противоречия между определенным уровнем подготовки современных педагогов и требованиями, которые предъявляет к ним социум в наше время. Также можно выделить и необходимость решения задач самообразования педагогов.

Определено, что наиболее востребованной и устойчивой формой организации повышения квалификации учителей являются курсы.

В целом, можно заключить, что построение учебно-педагогического процесса и организация обучения должны быть связаны со специфическими принципами, без которых невозможно качественно и эффективно решать задачи обучения, успешно реализовывать предметные методики. Развитие нового педагогического мышления, умения применять данные принципы в диалектической взаимосвязи обеспечивают успешность подготовки и профессионального совершенствования педагогов искусства.

1.3 Современные интеграционные процессы и профессиональное развитие педагогов искусства

Рассмотренные в предыдущих параграфах аспекты истории и проблематики становления дополнительного профессионального образования педагогов искусства в нашей стране необходимо дополнить изучением влияния современных интеграционных процессов на профессиональное развитие педагогов, их самореализацию в социуме, в котором эти процессы играют первоочередную роль. Среди наиболее значимых задач, поставленных в этом параграфе, в данном контексте можно выделить следующие:

- рассмотрение понятия «интеграция» в историко-педагогическом, теоретико-методологическом и практикоориентированном аспектах;

- выявление сложившихся в настоящее время основных терминов, связанных с представлениями об интеграции;
- раскрытие особенностей и значимости интеграции в процессе дополнительного профессионального образования педагогов искусства и общего образования;
- анализ теоретических позиций научной школы Б.П. Юсова и диссертационных исследований, выполненных в ее рамках в Институте художественного образования и культурологии, в контексте изучения педагогического принципа интеграции в процессе профессионального роста педагогов искусства;
- уточнение понятия «*интеграция*» как фактора дополнительного профессионального образования педагогов искусства в контексте исследования;
- обобщение наиболее важных теоретических положений педагогики искусства, которое понимается как особое направление гуманитарного знания.

Особый акцент в материале данного параграфа сделан на интеграцию как фактор дополнительного профессионального образования учителей предметной области «Искусство». Обращение к этой проблематике связано с требованиями общественной ситуации и актуальными вызовами времени.

Социально-экономические и политические реформы и преобразования, происходящие в стране в последние годы, ставят первоочередной задачей формирование социально активной личности с высоким интеллектуальным и творческим потенциалом, что возможно лишь при осуществлении глубоких изменений в содержании образования. В законе «Об образовании в Российской Федерации» [152], в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 года [99], в Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года [138] подчеркнута направленность на создание условий для раскрытия природного потенциала человека. В нормативных документах внимание акцентируется

на организацию научно-исследовательской, методической и экспериментальной деятельности педагогов и учащихся, усвоение методов и способов научного познания мира, самостоятельную работу над получением знаний.

Образование в этом контексте становится частью общего культурного пространства, и это предполагает непрестанное индивидуальное стремление личности к познавательной деятельности, формирование способа существования на основе собственного опыта и жизненных ориентиров, способностей постигать окружающий мир. Исходя из этих позиций, в исследовании определено, что педагогическая стратегия модернизации художественного образования включает в себя достижение продуктивного взаимодействия таких направлений, как:

- квалифицированное педагогическое сопровождение личностного и творческого развития учащихся;
- формирование целостного представления о мире, о формах существования искусства, воспитывающих эстетическое отношение к миру (А.А. Мелик-Пашаев [90]);
- развитие умений и навыков познания и самопознания через искусство, аккумуляцию неповторимого опыта и разнообразия эстетических переживаний;
- использование интеграционных процессов в современной педагогике, направленных на раскрытие возможностей творческой самореализации учащихся.

Очевидно также, что реформа образования в современных условиях требует нового методологического подхода, и интеграция выдвигается в качестве краеугольного камня в основании содержания и становления данного процесса.

Показательно, что именно интеграция стала ключевым понятием, характеризующим происходящие во всех областях развития мировой цивилизации события конца XX - начала XXI веков. Ее суть, как показывает

анализ словарных статей [133; 154], состоит в объединении и сближении различных объектов, систем, взаимосвязей людей и государств, что способствует формированию всеобщего информационного пространства, мирового рынка и интернационализации с целью разрешения политических, экологических проблем, межэтнических и межконфессиональных конфликтов. В широком понимании под интеграцией имеется в виду создание общемировой системы в результате политического и экономического, коммуникационного и информационного сближения.

Само понятие «интеграция» берет начало от латинского *integratio* – восполнение, *integer* – целый. Интеграции подразумевает под собой сложную систему явлений и процессов, которые происходят в политической культурной, экономической и других сферах. Интеграционные процессы способствуют увеличению объема и интенсивности взаимодействий и взаимосвязей, что в свою очередь помогает достигать новых уровней управления. Интеграция имеет применение практически во всех областях и отраслях человеческой жизнедеятельности.

Согласно современному философскому словарю, интеграция представляет собой особую часть процесса развития, которая связана с объединением в целое ранее разнородных элементов. Процессы, характеризующие интеграцию, могут происходить как в границах уже существующей системы взаимодействий (с тем, чтобы повысить уровень её целостности и организованности), так и при становлении ранее не существующей системы из отдельно существующих элементов [155].

Интеграция в педагогике может рассматриваться сквозь призму различных аспектов. Их анализ в исследовании позволил выделить такие виды интеграции, как:

– *Международная экономическая интеграция* — это процесс срастания экономик разных стран в общий хозяйственный комплекс, характерными чертами которого становятся устойчивые экономические связи на различных уровнях. Позиции страны в таком экономическом

взаимодействии определяются конкурентоспособностью ее экономики, что будет способствовать ее более глубокой интеграции с экономикой других государств, а это, в конечном счете, будет влиять на ее статус в международном сообществе [134].

Ученые подчеркивают, что к концу XX века интеграция предоставила возможность повысить конкурентоспособность региональных экономик на мировом рынке и стала рычагом их ускоренного развития.

В нашей стране экономическая интеграция описывается как форма взаимосвязи и взаимозависимости хозяйственной жизни, осуществление согласованной межгосударственной экономической политики при управлении национальных хозяйств. Во времена СССР к этому определению добавлялась идейно-политическая составляющая – всегда указывалось на глубокие противоречия между социалистической и капиталистической интеграциями. Формы, методы, политические и экономические последствия – эти факторы существенно различались при сопоставлении государств с различным политическим строем.

– *Политическая интеграция* — это процесс, при котором две или более политические структуры стремятся сблизиться, используя при этом сближении собственные экономические интересы, которые, основываясь на взаимном сотрудничестве, приводят государства к формированию некоторого целостного комплекса политических систем на межгосударственном уровне. Карл Дойч, немецкий социолог и политолог, отмечал, что процесс интеграции в отношениях государств будет способствовать мирному разрешению конфликтов, так как у государств будут существовать устойчивые взаимные ожидания. Таким образом, он видит интеграцию и как процесс, и как состояние для политического сообщества [115].

Известный российский ученый в области политологии В.Г. Барановский дает определение интеграции как «состояние связанности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к

такому состоянию» [9]. В системе международных отношений интеграция подразумевает создание некоей целостности системного характера.

– *Социальная интеграция* – этот вид интеграции в современной научной литературе рассматривается, как процесс объединения ранее разрозненных элементов системы в единое целое, в котором будут согласованы и взаимозависимы её части на основе общих целей, интересов [32].

Таким образом, интеграция в педагогике одновременно включает те или иные стороны других видов интеграции, и в то же время имеет существенные отличия. Рассмотрим кратко историю этого вопроса.

Вопрос о существовании интеграции в процессе обучения и воспитания рассматривался еще во времена античных философов, в период, когда полученные знания перестали укладываться в рамки одной науки – философии. Выделение науки в самостоятельные отрасли привело к раздельному преподаванию дисциплин, что в свою очередь повлекло за собой нарушение связи между науками, явлениями и предметами.

Еще со времен древней Греции известно об учении Сократа (469-399 г. до н.э.), основу которого составил принцип относительности всякого знания. Эвристический подход в обучении философа античности является прототипом интеграционного подхода, так как именно здесь предполагается многоаспектность в поиске истины [106].

Большой вклад в становление педагогического принципа интеграции сделал выдающийся римский философ, поэт и музыкант Северин Боэций, живший во времена Средневековья (480—525 гг.). Он выдвигал идею о главенствующей роли диалектики, так называемом «интеграторе» знаний в образовательной системе [55].

Показательно, что мы снова можем обратиться к творчеству Яна Амоса Коменского, который еще в XVII веке постарался привести в систему то, что можно обозначить как «принцип интеграции», разрешить те вопросы,

ответы на которые не дает прежняя педагогика – объективные закономерности воспитания и обучения.

Так, Коменский призывал знакомить учеников с предметами и явлениями, тем самым обогащая сознание, предлагая чувственно воспринимать мир. Раз в природе, согласно теории эволюции, не существует скачков, следовательно, и в образовании и воспитании их также не может быть [71]. Ученикам, следовательно, необходимо такое образование, которое будет представлять им целостную картину мира во всем его многообразии. Коменский писал о необходимости учета принципа взаимосвязи всех элементов и процессов окружающего мира в преподавании [159].

В целом, Я.А. Коменский подошел в своей работе к выводу, который можно сегодня расценивать как методологическую основу опоры на интеграцию в педагогике: «Правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки, подобно тому, как из почек деревьев вырастают листья, плоды, а на следующий год из каждой почки вырастет целая новая ветка со своими листьями, цветами и плодами» [72].

Другой выдающийся педагог, философ и политический деятель англичанин Джон Локк (1632—1704), первый, кто выдвинул идею обобщенного познания, согласно которому один предмет наполняется элементами другого предмета – это и есть принцип интеграции как «метод нахождения истины» [122].

Жан-Жак Руссо (1712—1778), французский ученый, философ, писатель и педагог, о котором также уже упоминалось в диссертации, предпринял первые шаги в целях создания комплексной системы обучения, в которой элементы обучения объединяются и формируются вокруг жизненных явлений и предметов, которые интересуют ученика. Идеи Жан-Жака Руссо развил немецкий философ и педагог Тунскон Циллер (1817-1882),

председатель Ассоциации научной педагогики, который видел решение проблемы воспитания и обучения ученика в консолидации учебных предметов вокруг религии и истории, как предметов, имеющих самые широкие воспитательные возможности, создав «идею концентрации». Отметим, что на эти идеи Циллера сделал акцент выдающийся российский теоретик педагогики, создатель теории развивающего обучения – В.В. Давыдов [122]. Таким образом, мы имеем право говорить о взаимосвязи принципа интеграции и таких значительных направлений в российской педагогике, как системно-деятельностный подход и развивающее обучение.

Значительные шаги в обосновании необходимости опоры на принцип интеграции в педагогическом процессе принадлежат немецкому философу, психологу и педагогу, одному из основателей научной педагогики И.Ф. Гербарту (1776–1841). Он обозначил четыре этапа в обучении – ясность, ассоциация, система и метод. Первые два этапа обеспечивали приобретение знаний, а два следующих призваны служить для взаимосвязи усвоенных ранее умений и навыков, и «составить своеобразный мостик для овладения новыми знаниями» [68]. По мнению Гербарта, «область умственной среды» – это возможность и способность ученика воссоздать ранее усвоенные знания в связи с теми, которыми он овладевает в настоящее время.

Впервые в педагогике термин «интегральное воспитание» появляется в работе француза Поля Робена (1837—1912), известного педагога и общественного деятеля. Ученый описывает этот процесс как особую дидактическую систему, которая предусматривала освоение учащимися окружающих их явлений в свободной форме. Впоследствии эти явления и факты подвергались необходимой систематизации. Данная дидактическая система считала именно физический труд универсальным средством обучения [122].

Комплексные образовательные системы обоснованы в работах зарубежных ученых-педагогов в XX веке. Так, Бруно Отто, автор системы

«Слитное образование» (1906), считал, что основой должен стать принцип предметного образования в форме непринужденных бесед, историй, который рассказывает сам учитель, а затем происходит их обсуждение с учениками [85].

Другой известный педагог, композитор и общественный деятель Эмиль Жак-Далькроз (1865–1950) обосновал авторскую модель обучения, которую можно назвать комплексно-интегративной, в ее основе идея ритмического воспитания, которое, как был убежден этот педагог, способно приобщить растущего человека к подлинному искусству, обогатит его внутренний мир, откроет дорогу для новых возможностей [122].

Если снова обратиться к российской педагогике, то рассмотрение потенциала интеграции в образовании определяется в трудах К.Д. Ушинского, который, как уже указывалось, справедливо считается основоположником русской научной педагогики. Он провел существенные преобразования в организации и содержании воспитания и обучения, что уже отмечалось в параграфе 1.1.

Его работа «Человек как предмет воспитания» дает обоснование значимости связей между изучаемыми предметами и явлениями. Ученый выделяет их из отражающих объективные взаимосвязи явлений реального мира связей. В своей теории Ушинский одной из проблем системности обучения обозначил межпредметные связи, отмечая, что связь между понятиями и развитие этих связей в общей системе предметов неизбежно ведет к более глубокому и широкому усвоению получаемых знаний, превращению их в целостную мировоззренческую систему [149].

Таким образом, многие педагоги-исследователи прошлого отмечали, что в педагогике интеграция представляется как фактор отражения взаимосвязи реального мира в учебном процессе и соединения в одну систему изучаемых предметов и явлений, что способствует гармоничному развитию личности.

Впервые в широкой практике убедиться в неоценимой пользе использования интеграции в обучении удалось с появлением так называемых «кооперированных курсов», которые стали внедряться в Великобритании примерно в начале XX века. Европейские ученые разработали их с конкретной целью – попытаться использовать получаемые профессиональные знания в практических занятиях. Позднее эти курсы стали популярны во многих университетах Европы и Америки. Стали видны невооруженным глазом все те преимущества, которые давало кооперативное обучение на подготовку грамотных специалистов. Педагогический процесс стал более стройным и выверенным [122].

Исследователи, в целом, подчеркивают влияние интеграционных процессов на качественно новый уровень образования и всестороннего развития личности. Необходимо отметить вклад в развитие педагогических аспектов использования интеграции таких отечественных ученых, как Н.В. Бунаков [17], В.И. Водовозов [26], В.Я. Стоюнин [137] и др. Они выявили возможности интеграции в процессе обучения, что особенно очевидно в повышении уровня понимания принципов системности и изучении логических связей, которые существуют между отдельными областями знаний. Опора на возможности интеграции помогает устранять дублирование при изучении учебного материала, оказывает положительное влияние на процесс взаимного обучения, и, в конечном итоге, помогает формированию у обучающихся целостной системы взглядов.

Позднее, в 20-х годах XX века, в России формировался опыт использования интеграции с целью объединения обучения с жизнью. Именно в этот период получает признание так называемый «комплексный подход», на появление которого повлияли исследования прогрессивных педагогов того времени. «Комплексный подход» вобрал в себя взгляды педагогов на интеграцию в учебном процессе, при котором главное внимание уделялось выстраиванию взаимосвязей учебных заведений с практической жизнью. Природа, труд, общество – это три основных понятия, вокруг которых

комплексные программы старались выстроить учебный процесс. Получение знаний, умений и навыков выстраивалось вокруг этих основных идей, что в свою очередь, вступало в противоречие с установленным порядком преподавания учебных дисциплин.

Комплексные программы подверглись критике педагогов. Более всего, это было связано с чрезмерностью влияния такого подхода, что привело в итоге к отрицанию учебных предметов [7]. При этом они отдавали должное положительному влиянию применения комплексного подхода при работе с учебными планами и программами [179].

Новые программы, построение которых предполагало предметную основу, стали впервые появляться в 30-х годах XX века [122].

Таким образом, перед педагогами-исследователями стояла задача определения связей между разнотемными знаниями. Вопрос интеграции в обучении по-прежнему занимал одну из важнейших позиций в определении содержания обучения, но, ввиду сложностей в практической апробации и внедрении, эта система существовала в основном в теоретическом виде.

В середине XX-ого века вопрос интеграции в педагогическом процессе был сопряжен с представлениями о значимости системного подхода к обучению. Системный подход означал взаимосвязанность самых разных явлений, которые бы не вступали в противоречие с известными понятиями в области физиологии и психологии о системности в работе мозга.

Исходя из этого, советский психолог Б.Г. Ананьев посчитал необходимым попытаться устранить определенную разобщенность наук о человеке. Ученый полагал, что существует необходимость обобщения исследований о человеке как личности и индивидуальности различных наук в некой системной модели человекознания [6]. Б.Г. Ананьев руководил процессом создания «координационной сетки», которая отражала фундаментальные понятия программ школьного обучения, и которая способствовала использованию учителями материалов одного предмета при изучении другого.

Итак, можно заключить, что интеграция во всех ее проявлениях и ее возможности в педагогике в той или иной форме изучены и раскрыты многими отечественными и зарубежными исследователями.

Принцип интеграции представляют иногда как один из факторов, который влияет на объединение ранее разрозненных частей. Развитие процессов интеграции может влиять не только в рамках новой, только формирующейся системы, но и в рамках уже существующей системы. Суть процесса, выстроенного на принципе интеграции, состоит в качественном преобразовании внутри каждого компонента, входящего в систему. Исследователи отмечают, что конечной целью опоры на принцип интеграции можно считать такое единство задач, принципов и внутренней наполненности процесса обучения и воспитания, при котором у обучаемых будет формироваться качественно новая целостная система знаний.

Ученые-педагоги определили, что процесс интеграции переплетается с содержательным изменением самого процесса обучения. Они ставили задачей определение зависимости знаний от содержания и структуры урока, от системы построения учебного материала, и, соответственно, изменение существующих образовательных стандартов и формирование учебных программ нового образца. Подойти к построению логично выстроенной системы, раскрывающей понятие интеграции в педагогическом процессе, ученым-педагогам удалось к концу XX века [64, 86, 108, 178]. В целом, интеграция трактуется, как объединение в одной учебной дисциплине универсализированных понятий различных научных областей. Такое объединение служит взаимной согласованности содержания материалов обучения по различным учебным предметам, структурированию материала, что, в свою очередь, способствует решению как учебно-воспитательных задач, так и достижению общих целей образования [92].

Опора на принцип интеграции в педагогике, различные аспекты его применения рассмотрены в трудах современных российских теоретиков – В.В. Краевского [78], А.В. Петровского [108].

Н.Ф. Талызиной [145] изучены возможности интеграции педагогики с другими областями научного знания, Г.Д. Глейзер [36] и В.С. Леднев [83] описали направления внедрения интеграции в содержание образовательного процесса, Л.И. Новикова и В.А. Караковский [62] определили особенности интеграции и ее роль в воспитании ребенка. Интеграция как основной принцип организации обучения рассмотрена в трудах Г.Ф. Федорец [211] и др.

Этими и другими учеными выделены методологические основы использования принципа интеграции в педагогике, а также создана концепция, в которой утверждалась идея о ведущей роли деятельности в развитии ребенка, определены положения системного подхода к педагогическим явлениям, теоретические позиции взаимосвязи процессов образования и развития. Опираясь на выделенные методологические положения, ученые определили такие понятия, как

- интеграция,
- принцип интеграции,
- интегративные процессы,
- интегративный подход и др.

Интеграция в педагогике – это сложное, многоуровневое понятие, которое может быть рассмотрено в таких формах, как

- форма взаимосвязи различных компонентов в рамках одной области;
- форма выражения целостности всех составляющих содержания образования;
- форма объединения взаимосвязанных компонентов учебного процесса.

Принцип интеграции способствует налаживанию взаимосвязей всех звеньев процесса обучения, различных составляющих одной системы, и предполагает взаимодействие между разными системами. Он признается

базисным при построении и формулировании целеполагания, описании содержания обучения, его форм и методов.

Интегративный подход в образовании на практике реализует принцип интеграции в каждом сегменте процесса обучения, что обеспечивает целостность и системность педагогического процесса.

Разрабатывая определенные пути совершенствования образовательного процесса, многие отечественные исследователи ссылаются на вышеописанные положения [140].

Важно, что опора на принцип интеграции во многом может рассматриваться как инновационная деятельность, поскольку она обязывает образовательные учреждения определенным образом перестроить свою деятельность, объединяя образовательные области с целью получения единого целостного образовательного пространства.

Очевидно, что внедрение интеграции в структуру образовательного процесса невозможно без изменений в самой системе образования, без внедрений современных эффективных методов и форм обучения. Для того, чтобы преподаватель мог применять на практике принцип интеграции, необходимо заново переосмыслить цели образовательного процесса, так как исследователи отмечают, что простое объединение отдельных частей образовательного процесса не дает необходимого эффекта, заложенного изначально в подходе к образованию на основе принципа интеграции.

Из этого следует, что под понятием интеграции в современной педагогической теории понимается комплекс взаимосвязей отдельных разъединенных частей в единое целое, которое неизбежно приведет к качественному изменению всей системы образовательного комплекса. Принцип интеграции становится, таким образом, одним из основных принципов конструирования образовательного процесса, что помогает обеспечивать целостное познание окружающего мира и активно способствует развитию дидактики преподавания. При реализации таких взаимных изменений всех участников образовательного процесса

формируется организованное взаимодействие субъектов, которое направлено на решение различных обучающих и воспитательных задач.

В данном исследовании влияние интеграционных процессов на дополнительное профессиональное образование взрослых – прежде всего, педагогов искусства рассмотрено в нескольких аспектах:

- в первую очередь, с позиций определения уровня взаимосвязанности различных компонентов образовательного процесса в одно целое;
- во-вторых, в аспекте становления целостности образовательного процесса, при этом важно учитывать личностное взаимодействие субъектов и взаимозависимость целевого, содержательного и результативного компонентов.

В настоящее время проблема внедрения интеграции в педагогический процесс изучена с различных позиций: в частности, определены теоретический и педагогический аспекты опоры на принцип интеграции, выявлена проблема влияния интеграционных процессов на качество профессионального образования.

В современной педагогике растет круг сторонников внедрения интеграции в образовательный процесс, в том числе и в предметной области «Искусство».

В диссертации сделан системный анализ научных теорий, разработанных в Институте художественного образования Российской академии образования (сейчас – ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»). Этот институт является авангардом передовой педагогической мысли и в течение многих лет его сотрудники разрабатывают теоретические подходы, методики, технологии, основанные на положениях об интеграции в педагогике искусства, которые затем апробируются в практике.

В исследованиях осуществляется опора на идеи профессора Б.П. Юсова, создателя научной школы, изучающей интегрированное обучение и полихудожественное воспитание [177].

В концепции принципа интеграции художественной педагогической деятельности заложено четыре фактора, таких, как «выход за рамки одного искусства», всесторонняя связь с процессами культурного развития, смещение педагогического внимания с изучения искусства на творческие проявления самих учеников, приобщение к народной художественной культуре.

Авторы, основывающиеся на позициях научной школы Б.П. Юсова, используют термины «полихудожественный подход», «интегрированный подход», «интегрированный полихудожественный подход», «интеграция и полихудожественный подход» как синонимы. В связи с этим, *принцип интеграции* понимается в диссертации как концептуальная идея о необходимости включения и осуществления взаимодействия различных подходов к художественной педагогической деятельности в практике образования.

Анализ научных работ по обозначенной тематике позволил выделить несколько взаимосвязанных педагогических условий реализации интеграции:

- разработка интегрированных программ и методик преподавания курсов художественно-эстетического цикла и профессионального роста педагогов (Е.А. Ермолинская [45], Е.П. Кабкова [60] и др.);
- построение различных моделей интеграционного образовательного пространства (И.Э. Кашекова [64], Л.Г. Савенкова [128] и др.);
- вовлечение в воспитательную систему всех субъектов образования (И.Б. Шульгина [171] и др.);
- профессиональная подготовка и переподготовка кадров по программам, основанным на принципе интеграции (Т.В. Надолинская [92] и др.);

– разработка идей полихудожественного подхода в отношении различных учебных предметов (О.В. Стукалова [142] и др.).

Все перечисленные условия тесно взаимосвязаны между собой и выключение одного из названных условий приводит к невозможности реализации принципа интеграции на практике. Изменение содержания образования в контексте интегрированного полихудожественного подхода (Б.П. Юсов [178]) происходит на основе обновленных программ и оптимизации организации образовательного пространства уроков искусства и подготовки учителя, готового к преподаванию искусства с использованием интегрированного подхода [129].

В контексте исследования особый интерес представляет также анализ положений, выдвинутых в ряде диссертационных работ, которые защищены в течение последних 15 лет в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования». Исходя из близости тематики, изучены работы Командышко Е.Ф. [70], Кашековой И.Э. [64], Радомской О.И. [117], Пурина В.Д. [116].

И.Э. Кашекова в своем исследовании «Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства» представила теоретическую модель интеграционного образовательного пространства, включающего в себя личностные, инструментальные и методологические средства, реализующие идеи интеграции наук и искусств в образовательном пространстве [64].

В диссертационном исследовании «Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход» Е.Ф. Командышко рассматривается интегративный подход. Он трактуется как система совокупности принципов, способов и приемов организации процесса творческого развития учащихся. Исследователем также выявлена взаимосвязь таких направлений, как «творческая личность», «творческая среда»; «творческий продукт» [70].

В диссертационном исследовании «Профессиональная подготовка учителя музыки на основе применения принципа интеграции в педагогическом процессе» В.Д. Пурин подчеркивал, что понимание интеграции на практике преподавания предмета «Музыка» чаще всего интерпретируется как межпредметные связи и совместная работа нескольких учителей. Автор предложил определение понятия принцип интеграции как научно-обоснованного, органичного взаимопроникновения различных областей знания с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей личности обучающихся. Такое взаимопроникновение обеспечивает совершенствование эффективности развития у учащихся представлений целостной картины мира в границах одной учебной дисциплины [116].

В своей работе «Повышение профессионального мастерства учителя изобразительного искусства в процессе применения интегрированных технологий» О.И. Радомская подчеркнула, что профессиональное мастерство педагога в процессе преподавания изобразительного искусства будет наиболее эффективным, если основой для педагогического творчества и повышения квалификации учителя станет интеграция в обучении как педагогическое направление, которая поможет реализовать учебно-воспитательный процесс в русле развития художественной культуры учащихся и формированию у них целостной картины мира [117].

Разъясняя возможности реализации интеграции и интегративного подхода в педагогике, авторы подчеркивают значимость и положительное влияние на процесс обучения формирования у учащихся целостной образной картины мира; закладывание основ знаний и умений и повышения интереса к познанию и саморазвитию.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день в педагогике сформировалась отчетливая система взглядов и подходов к тому, что понимается под *«интеграцией в педагогическом процессе»*.

Установлено, что интеграция в педагогике понимается как методологическая основа единства целей и содержания организации процесса обучения и воспитания, результатом которого является освоение знаний и умений как качественно новой целостной системы.

Всестороннее изучение различных аспектов внедрения интеграции в образовании подтверждает его значимость и положительное влияние на образовательный процесс, способность формировать современную личность, обладающую способностью к осознанному анализу своей деятельности и стремлению к приобретению новых знаний и навыков.

Особое место реализация интеграционных процессов играет в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства. В контексте исследования под педагогами искусства имеются ввиду, прежде всего, педагоги, которые преподают художественные дисциплины в основном и дополнительном образовании. Акцент делается на деятельность педагогов, которые реализуют учебные курсы в сфере музыкального образования и изобразительного искусства. Это связано с тем, что для педагогов, преподающих хореографию, театральные дисциплины и киноискусства, а также различные курсы на основе медиаискусств, требуется большое количество специальных дисциплин в дополнительном профессиональном образовании. Между тем предлагаемые условия и подходы могут быть использованы и в повышении квалификации этих педагогов.

Как уже отмечалось выше, формирование современного высокопрофессионального педагога искусства – одно из приоритетных направлений в системе не только высшего, но и всего художественного образования России. Под влиянием современных требований к эффективности и повышению качества современного дополнительного профессионального образования, модернизируются и требования к уровню педагогической, коммуникативной культуры педагога искусства и к уровню его освоения и понимания художественной культуры. Сегодня особенно

остро стоит вопрос о создании системы, объединяющей различные подходы и педагогические направления в развитии этих качеств специалиста-педагога. Все они оказывают влияние на профессиональную подготовку современного педагога и его готовность к дальнейшей самореализации в избранной специальности.

Таким образом, профессиональная подготовка и переподготовка при опоре на принцип интеграции позволит будущему педагогу глубже осознать своё место в образовательном пространстве. Наиболее значимо в данном контексте усиление роли искусства. Ведь именно искусство позволяет наиболее полно и органично раскрывать творческий потенциал личности. Как утверждал великий музыкант и педагог Д.Б. Кабалевский, источником всех искусств является реальная жизнь, поэтому так много общего существует между различными искусствами, хотя в каждом содержание выражается различными формами и средствами [58].

Как показывает изучение научных источников, интеграция, в целом, является сложной многофункциональной системой, несущей в себе идею теоретического осмысления изменений целей образования и научной деятельности. Так, например, процесс художественно-творческой подготовки будущих педагогов может быть оптимизирован за счет опоры на возможности интеграции искусств.

Исходя из вышеуказанного, можно сделать вывод о том, что *важнейшей проблемой современного дополнительного профессионального образования педагогов искусства является подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего широким спектром общих и профессиональных компетенций, готового проявлять в полной мере способность к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, требующих нестандартных решений, быть конкурентоспособным, стремящимся к саморазвитию в условиях динамично развивающегося общества.*

В процессе изменений дополнительного профессионального образования, которые выдвигают потребности современного общества и рынка труда, возникает уже не раз подчеркнутая выше необходимость эффективного использования возможностей различных педагогических подходов – когнитивного, полихудожественного, личностно-ориентированного, системно-деятельностного, аксиологического, компетентностного, средового и других, которые выступают инструментом для моделирования дополнительного профессионального образования, отвечающего современным запросам общества на подготовку квалифицированного специалиста в области образования.

В связи с этим, можно заключить, что **организация дополнительного профессионального образования в условиях интеграционных процессов обеспечивает диверсифицированную подготовку специалиста, владеющего не только своей профессией, но и хорошо ориентирующегося в других областях профильной деятельности, готового к постоянному профессиональному росту в условиях изменяющегося мира, способного компетентно отвечать на вызовы информационного поликультурного общества.**

Необходимо учитывать, что высшее образование является основой для развития профессиональных компетенций специалиста, а дополнительное профессиональное образование становится надстройкой, которая удовлетворяет требованиям, предъявляемым к личности на современном рынке труда.

Таким образом, анализ фундаментальных трудов по теории педагогики и психологии, современных исследований, практической деятельности педагогов-новаторов, нормативных государственных документов показывает, что в настоящее время в науке сформировался тезаурус терминов, так или иначе отражающих положения о возможностях интеграции в образовании – в том числе и в такой его сфере, как дополнительное профессиональное

образование педагогов искусства. В диссертации уточнено следующее понятие в контексте данной проблематики.

Влияние интеграционных процессов на качество дополнительного профессионального образования педагогов искусства позволяет создать условия для максимально глубокого взаимопроникновения теоретических позиций интеграции с ее нацеленностью на целостность, комплексность и синтез и их практического воплощения в осознанном профессиональном росте и саморазвитии педагогов искусства.

Рассматривая проблематику влияния интеграционных процессов на дополнительное профессиональное образование, необходимо также обратиться к вопросам общего и частного применения интеграции, особенностей процессов, влияния той или иной сферы образования на внедрение принципа интеграции.

В связи с этим, в исследовании поставлен следующий вопрос: Что подразумевает интеграция в образовательном процессе вообще, например, в общеобразовательной школе, и в частности, по отношению к проблеме дополнительного профессионального образования?

Отвечая на этот вопрос, прежде всего, нужно четко выявить специфику образовательного процесса в зависимости от той или иной сферы или ступени образования. Прежде всего, специфика образовательного процесса в общеобразовательной школе определяется ее главными целями: духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся на ступени общего образования, сохранение и развитие культурного наследия, обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья и др.

Следует также отметить, что необходимо учитывать возрастные особенности субъектов образовательного процесса, традиции выстраивания отношений между педагогами и учениками в общеобразовательной школе, наличие вполне понятной субординации, существование родительского

сообщества, которое также оказывает значительное влияние на качество и направленность процесса. Следовательно, интеграция используется, прежде всего, в контенте образовательного процесса и становится системообразующей в создании развивающей образовательной среды. [128] В целом, именно интеграция влияет на гуманитаризацию образования, что влечет за собой значительные качественные изменения. В частности, в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования реализована масштабная программа по повышению качества образования с опорой на идеи гуманитаризации. Анализ внедрения предлагаемых моделей доказал эффективность этих педагогических позиций.

Когда речь идет о дополнительном профессиональном образовании, то, как уже указывалось выше, необходимо выделить такую функцию интеграционных процессов, как *соединение и взаимодействие возможностей различных подходов* к этому многокомпонентному и многоаспектному процессу. Наиболее очевидным является обращение к положениям когнитивного, полихудожественного, личностно–ориентированного и системно-деятельностного подходов. В контексте диссертации важно также обращение к аксиологическому и компетентностному подходу, поскольку ценностное отношение к профессии педагога, видение высокой духовной миссии искусства в обучении и воспитании молодежи являются неотъемлемыми качествами истинного учителя предметной области «Искусство». Следовательно, можно особенно подчеркнуть значимость интеграции в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства (как уже указано выше, особенное внимание в исследовании уделено, прежде всего, педагогам изобразительного искусства и музыки, как основным дисциплинам предметной области «Искусство»), которая обусловлена следующими такими факторами, как:

– максимальная *активизация потенциала наиболее современных педагогических подходов* (когнитивного, личностно–ориентированного системно-деятельностного, аксиологического, компетентностного, средового,

полихудожественного и др.), которая достигается за счет объединения различных направлений профессиональной подготовки, переподготовки, профессионального роста, предлагаемых в рамках каждого подхода.

В ходе исследования разработана *матрица характеристик ряда современных педагогических подходов* (таблица 1), которая позволяет выделить общие и частные характеристики.

Таблица 1

**Матрица основных характеристик различных педагогических подходов
к дополнительному профессиональному образованию педагогов искусства**

Подход	Основные направления реализации	Возможности для повышения качества дополнительного профессионального образования
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> • выявление индивидуальных когнитивных стилей, интеллекта, памяти, внимания; • способность проведения сравнения для решения поставленных задач; • развитие способностей активного применения ранее полученных и неиспользуемых знаний; 	<ul style="list-style-type: none"> • академическая мобильность; • способность к индуцированию ошибок; • эффективность применения приобретенных навыков; • повышение качества образования за счет удовлетворенности при использовании полученных навыков;
Личностно–ориентированный	<ul style="list-style-type: none"> • диверсификация образования; • повышение мотивации к обучению; • создание программ, учитывающих возрастные особенности и запросы аудитории; 	<ul style="list-style-type: none"> • повышение качества образования на основе учета индивидуальных психологических качеств педагога; • мобильность содержания и форм обучения
Системно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> • понимание системы образования и активное включение в ее совершенствование; • ориентация на результаты образования; • мотивация к учению и познанию; 	<ul style="list-style-type: none"> • практикоориентированность; • осознание своей педагогической значимости; • деятельность, направленная на становление сознания педагога и личности в целом
Полихудожественный	<ul style="list-style-type: none"> • системность и всеобщность художественного образования; • преподавание искусства во взаимосвязи с 	<ul style="list-style-type: none"> • практикоориентированность; • повышение качества образования за счет усиления его направленности на связь с общественным развитием;

	<p>поступательным общественным развитием;</p> <ul style="list-style-type: none"> • единство обучения и художественного творчества; • акцент на значимость практической деятельности в обучении искусству; • поддержка активного развития художественного восприятия 	<ul style="list-style-type: none"> • понимание и утверждение ценности воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. • тесная взаимосвязь с интеграционными процессами современности.
Компетентностный	<ul style="list-style-type: none"> • создание стандартов; • выявление базовых и специальных компетенций; • привлечение работодателей к оценке и корректировке профессиональной подготовки; • развитие определенных общепрофессиональных компетенций на основе вовлечения специалистов в практическую деятельность. 	<ul style="list-style-type: none"> • практикоориентированность; • академическая мобильность; • структурированность процесса профессиональной подготовки; • стандартизация; • повышение качества образования за счет постоянного мониторинга и изучения уровня компетентности
Аксиологический	<ul style="list-style-type: none"> • равнозначность традиций и творчества; • признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем. 	<ul style="list-style-type: none"> • понимание и утверждение ценности воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом

Слияние данных подходов усиливает потенциал, а добавление различных непохожих характеристик позволяет расширять спектр дополнительного профессионального образования, делать его более разнообразным и современным.

Исходя из проблематики данного исследования, особый акцент делался на принципы когнитивного, системно-деятельностного, личностно ориентированного и полихудожественного подходов. При этом возможности и теоретические положения аксиологического, компетентностного и средового подходов также рассматривались в плане выработки методологии комплексной модели и проведения опытно-экспериментального изучения ее

внедрения в практику дополнительного профессионального образования педагогов искусства.

– гибкость и возможность корректировки образовательного процесса.

При выработке содержания дополнительного профессионального образования и форм его подачи педагогам искусства необходимо помнить, что у каждого учреждения, несмотря на стандарты и требования, есть своя специфика, которая определяется традициями, региональными особенностями, уровнем подготовки учащихся в учреждении, педагогическим кадровым составом и т.д. Например, педагоги искусства из Центральной музыкальной школы при Консерватории, очевидно, нуждаются в другом подходе, чем педагоги из общеобразовательной школы небольшого города. При этом дополнительное профессиональное образования в виде курсов повышения квалификации является обязательным требованием, содержащимся в государственных документах об образовании [152]. Интеграция позволяет сделать образовательный процесс более гибким, акцентируя внимание на возможностях личностно-ориентированного подхода в первом случае и когнитивного – во втором. Кроме того, интеграция является современным фактором, отвечающим запросам на диверсификацию образования, расширение условий для академической мобильности и готовности специалистов к быстрым изменениям, повышение их креативности и стремлению к разработке авторских программ, методик, технологий, приемов, а также на поддержку их мотивации на постоянный профессиональный рост и самореализацию в специальности.

Можно заключить также, что **интеграционные процессы значительно влияют на качественное преобразование отдельных элементов системы или всей системы**, а это означает, что понимание дополнительного профессионального образования педагогов искусства сквозь призму сущностных оснований образования через всю жизнь, или непрерывного образования, диктует необходимость значительных изменений

в структуре и содержании всей системы, поиска новых эффективных взаимодействующих направлений, разработку объективного диагностического инструментария оценки уровня профессиональной компетентности педагогов искусства.

Обобщая изложенное, отметим, что в первой главе сделан анализ наиболее перспективных подходов и направлений современного дополнительного профессионального образования педагогов искусства в контексте историко-педагогического и аналитического аспектов. На основе сопоставления государственных документов, историко-педагогических исследований, научно-методических пособий, статистических данных и т.д. сделано основополагающее теоретическое заключение о том, что система образования взрослых в России на современном этапе направлена на повышение культурного уровня и развитие творческого потенциала личности.

Основные государственные документы формулируют задачи современного этапа модернизации российского образования, среди которых значимое место занимает формирование действенной системы непрерывного образования. Таким образом, дополнительное профессиональное образование педагогов искусства представляет собой ключевое направление модернизации российской системы образования и требует обновления подходов и содержания на основе учета современных интеграционных процессов, которые затрагивает практически все сферы жизнедеятельности общества.

В главе отмечено, что повышение доступности качественного образования можно справедливо назвать подлинно стратегической целью государственной политики в области образования. При этом важно, что процесс обучения отвечал современным требованиям общественного развития и помогал раскрытию потенциала каждого обучающегося. В ходе теоретического исследования выделены основные задачи дополнительного профессионального образования педагогов искусства. Важнейшей из этих задач в контексте создания устойчивой системы непрерывного образования

является формирование качественно нового уровня мышления. Это особенно важно, когда речь идет о педагогах – ведь именно специалисты этой области формируют поколение будущего, от которого зависит благосостояние и развитие нашей страны. В соответствии с тематикой проводимого исследования акцент делался на особенностях профессиональной подготовки педагогов искусства и их дальнейшего профессионального роста. Анализ существующих программ и форм дополнительного профессионального образования в этой сфере позволил выделить ряд существенных недостатков, требующих модернизации и внедрения новейших технологий, методик и изменения восприятия необходимости и повышения личностной мотивации обучающихся педагогов искусства. В частности, отмечены:

- тенденция к экстенсивному пути развития в художественном образовании;
- отсутствие системности в повышении квалификации мотивированных на педагогическую деятельность в художественном образовании кадров;
- разорванность связей по обмену педагогическим опытом с коллегами;
- недостаточность и нестабильность межсекторного взаимодействия.

Кроме того, мало востребован потенциал интеграции традиций и инноваций в художественном образовании и профессиональном росте педагогов искусства. Очевидно, что дальнейшее развитие системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства должно идти в направлении взаимодействия и создания условий для эффективного социокультурного партнерства, когда в процессе обучения учитываются требования работодателей, положения ФГОС и основные законодательные акты и постановления государственных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления, что позволяет обучающимся более осознанно и мотивированно совершенствовать практические навыки и расширять знания об избранной профессиональной

деятельности. Новая редакция ФГОС 3+ является более прогрессивной: она стимулирует ВУЗы к проектированию и реализации образовательных программ с учетом современных тенденций, перспективных требований рынка труда и нужд работодателей. При этом необходимо отметить, что преимуществом ФГОС3+ является возможность разработки междисциплинарных программ на уровне подготовки кадров высшей квалификации, потребность в которых возрастает. Особый акцент в новой редакции образовательных стандартов сделан на компетенции выпускников образовательных программ, детализация планируемых результатов обучений.

В главе также проведен анализ возможностей опоры на принцип интеграции в оптимизации дополнительного профессионального образования педагогов искусства. С этой целью рассмотрено понятие «интеграция», раскрыты особенности этого явления, изучены теоретико-методологические позиции научной школы профессора Б.П. Юсова на основе контент-анализа ряда диссертационных исследований, выполненных в ее рамках в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования.

В результате конкретизировано понятие «интеграция» в контексте представления ее значимости в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства (Приложение 1).

Интеграция – это методологическая основа единства целей и содержания организации процесса обучения и воспитания. В результате у личности формируется качественно новая целостная система знаний и умений. Теоретическое обобщение наиболее важных положений об интеграции стало основой разработки *комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства в контексте интеграционных процессов.*

Значимость определения «комплексная» связана с тем, что современные требования к уровню профессионального развития педагогов искусства подразумевают не только наличие комплекса знаний и навыков по

предмету, который преподает данный педагог (операциональная компетенция), но и владение целым комплексом психолого-педагогических подходов и методик, высокий уровень информационной компетенции и, в целом, соответствие требованиям, которые предъявляет современное общество к художественному образованию.

Таким образом, педагог искусства должен быть готов к деятельности в образовании, которое позволяет формировать мобильных, активных, саморазвивающихся, умеющих адаптироваться в информационной среде, способных применять полученные знания и умения в практике в различных ситуациях и обладать высоким уровнем коммуникативной компетенции обучающихся. Все это требует осознанного самоопределения, постоянного профессионального роста, устойчивости, стремления к личностной самореализации в профессии педагога искусства.

Соответственно, теоретическое исследование ряда аспектов и наиболее значимых актуальных вопросов совершенствования системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства определило необходимость учета новых требований к повышению компетентности педагогов, что включает:

- расширение знаний об основах законодательства в области образования, в целом, и художественного образования, в частности;
- развитие коммуникативной (в том числе в области возрастной психологии и педагогики искусства), информационной и операциональной компетенций педагогов;
- обеспечение непрерывности образования педагогов искусства и повышение мотивации к профессиональному росту.

Выделенные в главе теоретические положения позволяют определить основные составляющие дополнительного профессионального образования педагогов искусства:

- создание культурно-образовательной среды, направляющей педагогов на постоянный профессиональный рост и готовность к

самореализации в избранной специальности, на развитие мотивации к освоению инноваций в образовании, на осознание миссии специальности педагога искусства и ее роли в формировании личности обучающихся;

- постоянное качественное повышение уровня профессиональной подготовки педагогических кадров;

- внедрение инновационных подходов и технологий, направленных на поддержку роста профессионального мастерства педагогов.

В заключение необходимо подчеркнуть, что развитие дополнительного профессионального образования педагогов искусства, в целом, определяет рост уровня общей научно-педагогической и методологической компетентности каждого педагога, освоение системы практико-ориентированных знаний и умений, позволяющих реализовать все многоаспектные задачи, которые ставит перед художественным образованием современное общество.

Глава 2

Теоретико-методические аспекты оптимизации дополнительного профессионального образования учителей предметной области «Искусство». Результаты эксперимента

2.1 Комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства

Основными задачами второй главы являются определение основных позиций дидактического обеспечения профессионального развития педагогов искусства, обобщение результатов исследования в этой области, которое проведено в рамках констатирующего и формирующего эксперимента, а также изучение динамики освоения базовых компетенций педагогами искусства. В главе выявлен педагогический потенциал дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов; описан диагностический инструментальный изучения динамики профессионального роста педагогов искусства; представлены этапы апробации комплексной модели и ее дидактического обеспечения.

Акцент в данном параграфе сделан на необходимости формирования комплексной модели педагога искусства, адаптированного к новым требованиям в рамках современного образовательного пространства, владеющего высоким уровнем теоретических и практических знаний и умений. Социальные изменения, происходящие в обществе, влекут за собой необходимость в модернизации содержания и структуры образования, повышении качества образования. Преобразования, предъявляемые современными требованиями, должны привести к реорганизации всего образовательного процесса – реформе подлежат как цели образования, так и средства педагогической коммуникации [2].

Модернизация отечественного образования предполагает главной целью профессионального образования возможность подготовки педагога с высоким уровнем теоретических знаний, полученных за время обучения в высшем

учебном заведении, педагога, обладающего практическими навыками, приобретенными за время своей деятельности, педагога с высокими личностными качествами.

Как четко указано в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, педагог, обладающий профессиональными базовыми компетенциями, в совершенстве владеющий своей профессией, может справиться с задачами, поставленными перед ним обществом, и адекватно реагировать на требования современного образования [73].

В настоящее время не прекращаются споры между психологами и педагогами по поводу определения профессиональных компетенций педагога, которые предполагают совокупность знаний, умений и навыков, требуемых в современном мире. К вопросам профессиональных компетенций постоянно приковано внимание ученых, их пристальное изучение является актуальным уже многие годы.

Современные исследователи в области теории педагогики В.А. Адольф, П.И. Пидкасистый, В.В. Сафонова отмечают, что на повышение уровня таких общепрофессиональных компетенций, как психолого-педагогическая, социальная, методическая, коммуникативная, определяющее влияние оказывает уровень освоения основных видов подготовки при получении педагогического образования [67].

Впоследствии полученные компетенции обеспечат комфортные условия для эффективной работы в образовательном процессе. Определение последовательности действий выработки профессионально-педагогических компетенций становится тем основанием, от которого отталкиваются при подготовке квалифицированного педагога, способного найти решение поставленным задачам. Такая последовательность основана на взаимодействии таких компонентов, как:

- теоретический: он предполагает разработку современных единых требований к уровню профессионально-педагогической деятельности педагога,

анализ содержания психолого-педагогической составляющей профессионального педагогического образования, что имманентно содействует повышению качества образовательного процесса;

- содержательный: он подразумевает изучение содержания образования, направленного на формирование личностных компетенций учащихся;
- результативный компонент, заключающийся в разработке критериев оценки формирования профессионально-педагогических компетенций [21].

Как уже отмечалось в первой главе, современный этап представляется достаточно сложным ввиду своего переходного характера. Отчасти это связано с усилением роли в образовании так называемого *компетентностного* подхода, когда в качестве результата образования рассматривается не объем полученных знаний, а готовность человека действовать в различных ситуациях, а условия и механизмы совершенствования профессиональных навыков педагогов определяются инновационными процессами, которые происходят в системе отечественного образования.

Ключевыми особенностями современной системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства, в целом, являются гибкость и готовность к переменам, стремление к постоянному обновлению своих знаний. Успех и эффективность обучения и воспитания напрямую зависят от профессиональной подготовки педагогов искусства, от способности педагогов научить своих учеников творчески мыслить.

Проведенный в исследовании анализ подходов к дополнительному профессиональному образованию педагогов искусства показывает, что многообразие теоретических и практических компонентов, знание и владение которыми необходимы современному педагогу искусства для успешной деятельности, то есть деятельности, которая будет ориентирована на результативность, должны постигаться в течение всего периода работы, независимо от опыта и стажа работы. Это требует существенного повышения гибкости дополнительного профессионального образования, его переключения на принципиально новые подходы, обеспечивающие нужную образовательную

траекторию.

Таким образом, быть педагогом – это, значит, быть личностью с высокими профессиональными компетенциями, теоретически и практически готовой к осуществлению своей высокой миссии – формирование и развитие личности и адаптация ее в современном обществе.

Для художественного образования компетентностный подход представляет особую трудность, так как, рассуждая об искусстве, эстетическом сознании и отношении, весьма неясно – как связать все эти категории с представлениями о принципе сознательности, который является основой когнитивного подхода.

Между тем, мы имеем данность в виде Федеральных государственных образовательных стандартов, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий организацию образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Соответственно, аналогичные требования предъявлены и к личностям, осуществлявшим педагогическую деятельность, то есть к педагогам. Педагог должен обеспечить решение таких задач, как:

- осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности;
- развитие эстетического вкуса и художественного мышления обучающихся;
- развитие индивидуальных творческих способностей обучающихся;
- формирование интереса и уважительного отношения к культурному наследию и сокровищам мировой цивилизации [97].

Таким образом, нужно учитывать в своей работе Федеральные государственные требования, ориентируя свои технологии, методики, педагогические идеи именно на достижение определенных компетенций.

Особое значение в этом контексте приобретает научно-теоретическая подготовка педагогов предметной области «Искусство». И, в первую очередь,

здесь необходимы значительные изменения в профессиональном сознании педагогов.

Готовность и развитые умения организации развивающей среды для достижения образовательных и творческих результатов обучающихся является базовой компетенцией педагога художественного образования. Такие современные ученые в сфере образования, как Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Н.К. Сергеев, считают, что структура профессиональной компетентности педагога в контексте интегративного обучения включает:

- *когнитивную составляющую* – высокий уровень знаний и умений, приобретенных в вузе;
- *личностную составляющую* – мотивация и рефлексия;
- *социальную составляющую* – профессиональная адаптация и коммуникативная культура.

Современное общество требует от педагога умения усваивать огромный пласт разнообразной информации, перерабатывать ее с целью воспитания в себе качеств, необходимых для дальнейшего развития и совершенствования. Каждое из этих умений помогает ему в развитии и способствует в подготовке к встрече с реалиями мира [162].

Основными проблемами в профессиональной деятельности педагогов искусства являются:

- недостаточный уровень общепрофессиональных компетенций – наличие предметных знаний, высокий интеллект, широкая эрудиция, развитая интуиция, профессиональное владение различными методами обучения и воспитания детей;
- непонимание значимости педагогического общения педагога – применение инновационных технологий в обучении, понимание эмоционального состояния обучающегося, формирование у обучающихся внутренней мотивации к самообразованию;
- недостаточный уровень специальных профессиональных

компетенций, таких как четкое понимание целей и результатов деятельности, владение приемами самоанализа своей профессиональной деятельности, творческий подход к работе.

Ниже приведены результаты исследования, проводимого автором в течение ряда лет и связанного с выявлением широких возможностей дополнительного профессионального образования педагогов предметной области «Искусство».

В рамках исследования неоднократно предложены опросы, проведены анкетирование и педагогическое наблюдение, и это позволяет сформулировать основное положение: *дополнительное профессиональное образование педагогов искусства – это длительный многоступенчатый динамичный процесс*, который включает в себя такие аспекты, как:

- осознание и конструирование ценностей художественно-творческой деятельности, связанной с открытием мира своим ученикам;
- овладение профессионально значимых знаний и навыков;
- развитие и рост мотивации к самосовершенствованию в педагогической деятельности.

Но в результате исследования выявлены также и *противоречия* между

- возрастающими требованиями к современному педагогу и реальным уровнем его профессиональных знаний и навыков;
- готовностью к профессиональному совершенствованию и неразработанностью педагогических направлений, обеспечивающих это процесс;
- достаточно глубоко разработанными теоретическими основами профессионального образования педагогов искусства и внедрением этих идей в практику.

Исходя из вышеотмеченного, можно заключить, что современный педагог искусства – это образованный, высококвалифицированный специалист, при этом он демонстрирует качества креативной личности, он также способен к

инновационной деятельности и готов добиваться прогресса в своей профессиональной практике.

Для развития педагогических компетенций необходим отвечающий требованиям уровня развития науки постоянный процесс работы над собой, стремление к приобретению недостающих умений и знаний. Лишь тогда педагог может достичь высшего профессионального мастерства, когда он, учитывая индивидуальные особенности и интересы учащихся, будет активно включать их в различные виды деятельности, поддерживая их мотивацию, учиться вместе с ними.

Теоретическая готовность педагога обуславливается его умением мыслить педагогически. Его опыт и квалификация должны помочь ему безошибочно сформулировать главную педагогическую цель, анализировать пути ее достижения и находить среди них наилучший.

Таким образом, *модель качеств современного педагога искусства*, способного создавать самостоятельно и использовать потенциал образовательной среды для становления личности каждого обучающегося, включает такие позиции:

- специалист с профессиональным педагогическим образованием, хорошей теоретической подготовкой в области педагогики и психологии, владеющий современными методами диагностики достижений учащихся;
- человек, умеющий взаимодействовать с педагогами-коллегами, обучающимися и их родителями;
- творческая личность с высокоразвитым мышлением исследователя, умеющая и способствующая исследовательской деятельности обучающихся;
- наставник, умеющий рассмотреть характер и склонности своих учеников для дальнейшего их включения в различные виды деятельности.

Обладая вышеперечисленными качествами, преподаватель должен стремиться достичь высот в своей профессии, быть организатором деятельности своих подопечных, консультируя их на протяжении всего времени взаимного сотрудничества, что является важной составляющей современного

подхода в обучении и будет способствовать достижению поставленных перед ним целей. Такой подход будет стимулировать у обучающихся интерес к получаемому образованию, желание совместно мыслить и искать решения задач, мотивировать их к духовному росту.

По итогам анкетирования и опросов, проведенных среди педагогов искусства (в опросах приняли участие 376 педагогов искусства из г. Москвы и Московской области, а также г. Петрозаводска), выделены несколько основных компетенций педагогов искусства, которые они сочли наиболее значимыми для своей специальности. Среди них:

– *организационные компетенции.*

Они, прежде всего, заключаются в развитом умении организовать такую среду, в которой возможно достижение высоких образовательных результатов. Педагог компетентен в том, чтобы организовать обучение, которое может стимулировать познавательные художественные интересы у учеников, желание думать и дискутировать, ставить оригинальные вопросы и стремиться решать их самостоятельно или в команде, проявлять творческое образное мышление, формулировать идеи и отражать их в создаваемых творческих работах, мотивировать учащихся к более высоким художественным достижениям и постоянному развитию и росту как в избранном виде искусства, так и в целом, то есть к духовному возвышению, как это сформулировал профессор Б.П. Юсов [178];

– *операциональные компетенции.*

Их, прежде всего, интерпретируем, как педагогическое мастерство, которое включает в себя четкое понимание целей своей работы и ее значимости, осознание уровня признания в профессиональной среде;

– *самоактуализационные компетенции.*

Они отражают готовность человека к раскрытию своей личности в профессии педагога художественного образования. Основными проявлениями владения данными компетенциями являются осознание миссии своей педагогической специальности; желание участвовать в процессе раскрытия

творческого потенциала личности учащегося; развитие духовной составляющей личностного роста; полагание на свою педагогическую интуицию; высокий уровень эмпатии; креативность, гибкость.

Безусловно, все эти компетенции отражают деятельность педагогов всех видов образования и предметных областей. Работа над определением компетенций педагогов искусства способствует решению практических задач предметной области «Искусство». Благодаря прояснению этих профессиональных компетенций, а также определенных профессиональных качеств, возможно создание шкалы критериев и, следовательно, проведение эффективной диагностики педагогической работы.

Выявление сильных и слабых сторон педагогов делает возможным создать условия для их совершенствования, что выражается в поиске новых подходов и методов педагогической деятельности, а также содействует стремлению открывать ученикам прекрасный и бесконечный мир искусства, помогая раскрывать возможности для полноценной самореализации в творчестве.

В Приложении 5 приведен *паспорт компетенций педагога искусства*, сформулированный в результате изучения работ известных ученых и обоснованный проведенными исследованиями (Свидетельство о регистрации электронного ресурса № 23203 от 24.10.2017 г.) [47]

Таким образом, можно сделать вывод, что *комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов должна способствовать:*

- формированию и развитию новых профессиональных компетенций;
- обновлению теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии, культурологии и искусствознания;
- развитию современного педагогического мышления, профессиональной и коммуникативной культуры, потребности в обновлении образовательной и воспитательной работы;
- расширению представлений о применении современных методов и

приемов обучения при обновленном содержании художественного образования.

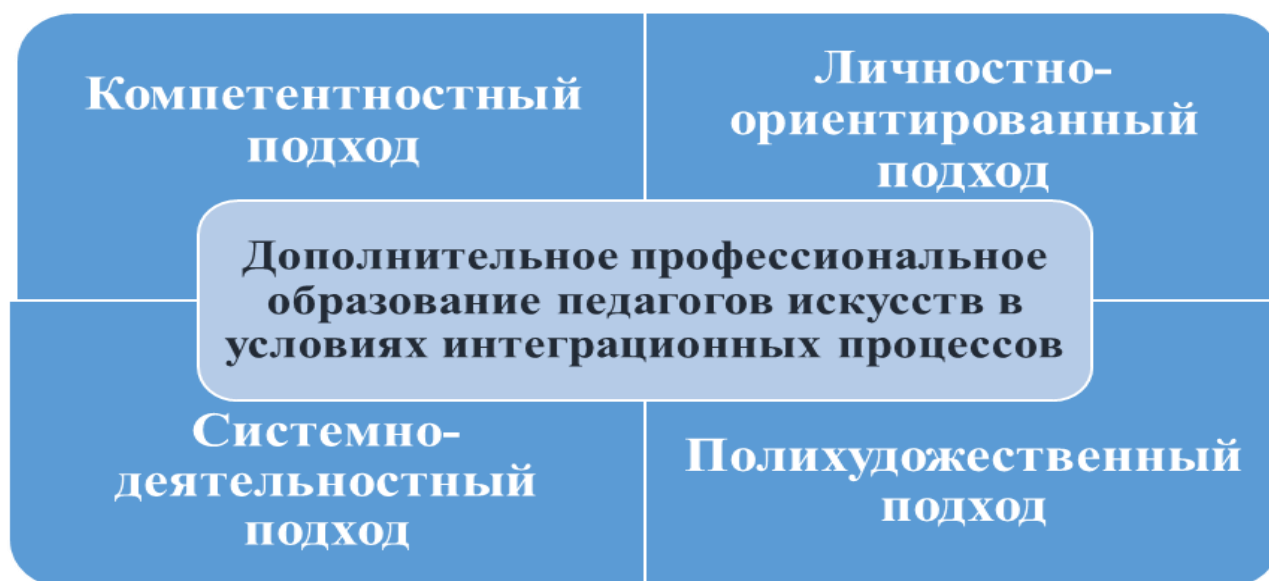


Рис. 1. Дополнительное профессиональное образование педагогов искусства в условиях интеграционных процессов

На рисунке 1 дано наглядное представление влияния основных педагогических подходов на дополнительное профессиональное образование педагогов искусства в контексте опоры на возможности интеграционных процессов.

Многообразие компонентов содержания дополнительного профессионального образования педагогов искусства в контексте интегративного обучения позволяет существенно повысить качество профессиональной подготовки педагогов, расширить теоретические знания и практические навыки, обеспечить возможность успеха в избранной сфере деятельности.

Введение интеграционного подхода к повышению квалификации педагогов искусства содействует возможностям индивидуально подобрать компоненты, необходимые при обучении определенной группы слушателей курсов повышения квалификации с учетом их потребностей.

В ходе изучения проблем, с которыми сталкиваются молодые специалисты, уровень их мотивации, стремления к профессиональному росту и

проявления профессиональной готовности к решению поставленных задач, шла разработка диагностического инструментария *результативности профессионального развития педагогов искусства* на основе предлагаемых в экспериментальной работе форм, методик и технологий, а также кластеров обучения.

Определено, что значимыми для выявления уровня профессионального развития являются:

- *когнитивный* критерий, который отражает систему теоретических знаний, умений и навыков, необходимых для педагогов предметной области «Искусство»;
- *мотивационно-ценностный* критерий – стремление добиться успеха в профессиональной деятельности, понимание значимости самообразования и саморазвития, постоянный профессиональный рост и адаптация к меняющимся условиям;
- *деятельностно-коммуникативный* критерий – осознание значения владения коммуникативными умениями, осуществление анализа профессионального поведения. Данный критерий предполагает также готовность к самоактуализации и раскрытию себя в профессии педагога в художественном образовании;
- *критерий готовности к расширению культурного кругозора* – он отражает наличие авторской позиции педагога, его способности к мышлению, аргументации, потребность постоянного профессионального и культурного роста;
- *критерий личностного роста* – отражает совокупность качеств личности (рефлексивность, саморегуляция, эмпатия, креативность, открытость, коммуникативная компетентность, субъектность, мобильность), необходимых педагогу предметной области «Искусство» для осуществления успешной профессиональной деятельности в условиях модернизации образования.

В таблице 3.а описаны данные критерии и уровни их проявления.

**Основные критерии профессионального развития педагогов искусства
и уровни их проявления**

Критерии	Уровень проявления		
	низкий	средний	высокий
<i>Когнитивный</i>	<ul style="list-style-type: none"> отсутствие теоретических знаний об интеграции и ее формах и роли в художественном образовании; низкий уровень творческой активности; низкий уровень профессиональной педагогической подготовленности 	<ul style="list-style-type: none"> достаточный уровень теоретических знаний об интеграции и ее формах и роли в художественном образовании; достаточно высокий уровень творческой активности; достаточно высокий уровень профессиональной педагогической подготовки 	<ul style="list-style-type: none"> высокий уровень теоретических знаний об интеграции и ее формах и роли в художественном образовании; высокий уровень профессиональной подготовки; высокий уровень готовности к самореализации в профессии педагога художественного образования
<i>Мотивационно-ценностный</i>	<ul style="list-style-type: none"> отсутствие понимания целей своей педагогической работы и ее значения для дальнейшей жизни и самореализации; отсутствие стремления к достижению практических результатов педагогической деятельности; отсутствие понимания социальной ценности своего труда; низкий уровень своего 	<ul style="list-style-type: none"> осознание собственных сильных и слабых сторон как профессионала; осознание собственной принадлежности к выбранной профессии; недостаточная готовность к самосовершенствованию в профессиональной среде; средний уровень осознания своего педагогического опыта, достаточная открытость к осознанию педагогического опыта коллег 	<ul style="list-style-type: none"> стремление к профессиональному совершенствованию и готовность к нему; артистизм; осознание степени признания в профессиональной среде; понимание индивидуальной значимости педагогического труда; отчетливое осознанное видение целей своей работы и ее значения для самореализации в дальнейшей жизни; высокий уровень осознания своего педагогического

	педагогического опыта и неготовность к восприятию опыта коллег		опыта, значительная открытость к осознанию педагогического опыта коллег
<i>Деятельностно-коммуникативный</i>	<ul style="list-style-type: none"> отсутствие желания сделать свою профессиональную деятельность более разнообразной и удовлетворительной, актуализировать знания и необходимые навыки; отсутствие стремления выявить лучшие качества своей личности, заложенные в природе; неспособность компетентно разрешать межличностные противоречия, возникающие в профессиональной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> недостаточное использование своих способностей и талантов в педагогической деятельности; достаточный уровень способности руководить собой и регулировать свои состояния в профессиональной педагогической деятельности; отсутствие стабильной динамики роста личности; недостаточная готовность к адекватному восприятию своих способностей в педагогической деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> открытость к эмоциональному переживанию своих проявлений в педагогической деятельности; высокий уровень эмпатии; желание жить полно и насыщенно в каждый момент своей профессиональной деятельности; полагание на педагогическую интуицию; желание «быть процессом зарождающихся возможностей*»; умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности в педагогической деятельности
<i>Культурологический (расширение культурного кругозора)</i>	<ul style="list-style-type: none"> отсутствие творческой адаптации к новизне конкретного момента в проявлении своих педагогических способностей; 	<ul style="list-style-type: none"> приспособленность к культуре, творческой жизни, средний уровень готовности к культуротворчеству; стремление к расширению и росту творческой личности, средний уровень мотивации к этому; 	<ul style="list-style-type: none"> осознание миссии своей педагогической специальности; развитие духовной составляющей личностного роста;
<i>Критерий личностного роста</i>	<ul style="list-style-type: none"> отсутствие стремления к насыщенной, 	<ul style="list-style-type: none"> наличие выраженных мотивов к творческому 	<ul style="list-style-type: none"> креативность и творческий образ жизни, неотъемлемый

	творческой жизни и актуализации своих знаний и умений в профессиональной педагогической деятельности.	саморазвитию, но недостаточный уровень культуротворческой инициативы	от проявлений в профессиональной педагогической деятельности
--	---	--	--

*Роджерс К. [120]

Постепенно в ходе экспериментальной работы происходили корректировка и обобщение обозначенных критериев, и в результате выработаны четыре наиболее показательных критерия, которые совместили в себе самые важные индикаторы и смогли представить наиболее точную картину профессионального развития педагогов искусства разного возраста и изначального уровня, а также отразить влияние комплексной модели на этот процесс. Данные критерии описаны в таблице 3.6.

Таблица 3.6

Критерии, включенные в мониторинг эффективности комплексной модели

Критерии отражения уровня профессионального развития педагога искусства	Уровень проявления		
	<i>низкий</i>	<i>достаточный</i>	<i>высокий</i>
<i>Научно-теоретическая подготовка педагога</i>	<ul style="list-style-type: none"> отсутствие теоретических знаний об интеграции и ее формах и роли в художественном образовании; низкий уровень исследовательской активности; низкий уровень профессиональной педагогической подготовленности; отсутствие стремления к повышению своей научно-теоретической квалификации; отсутствие интереса к 	<ul style="list-style-type: none"> достаточный уровень теоретических знаний сущности и методах художественного образования; достаточно высокий уровень исследовательской активности; достаточно высокий уровень профессиональной педагогической подготовки; спорадическое проявление интереса к инновациям и мотивов к повышению теоретического уровня; достаточное понимание значимости научно- 	<ul style="list-style-type: none"> высокий уровень теоретических знаний сущности и методах художественного образования; высокий уровень профессиональной подготовки; высокий уровень готовности к самореализации в профессии педагога искусства; постоянное повышение своих теоретических знаний не только в области художественного образования, но и в смежных

	<p>инновациям в педагогике искусства и психологии;</p> <ul style="list-style-type: none"> • непонимание значимости научно-исследовательской работы для качества обучения и воспитания 	<p>исследовательской работы для качества обучения и воспитания</p>	<p>дисциплинах;</p> <ul style="list-style-type: none"> • широкий научный кругозор; • проведение самостоятельных научных исследований – например, опросов, сравнительного анализа работ и др.; • участие в семинарах, конференциях, вебинарах, круглых столах с докладами; • создание собственных научных статей и пособий; • разработка новых теоретических положений и проч.
<p><i>Владение компетенциями</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • неспособность компетентно разрешать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности – включая организационные, коммуникативные, административные, психолого-педагогические проблемы и вопросы, связанные с качеством обучения; • отсутствие стремления к освоению необходимых для профессиональной деятельности педагога искусства компетенций; • низкий уровень знаний о существующих государственных требованиях к образованию; • проявления 	<ul style="list-style-type: none"> • достаточный уровень готовности компетентно разрешать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности – включая организационные, коммуникативные, административные, психолого-педагогические проблемы и вопросы, связанные с качеством обучения; • спорадическое проявление стремления к освоению необходимых для профессиональной деятельности педагога искусства компетенций; • достаточный уровень знаний о существующих государственных требованиях к образованию; • участие в качестве слушателя во встречах и беседах, посвященных обмену педагогическим опытом; • достаточный уровень 	<ul style="list-style-type: none"> • способность качественно, ответственно и компетентно разрешать самые сложные проблемы, возникающие в профессиональной деятельности – включая организационные, коммуникативные, административные, психолого-педагогические ситуации, связанные с качеством обучения, общения с родителями, администрацией учреждения и проч.; • постоянное повышение своих компетенций, необходимых для профессиональной деятельности педагога искусства; • высокий уровень знаний о

	<p>профессионального выгорания;</p> <ul style="list-style-type: none"> • внешний локус-контроль в профессиональной деятельности; • закрытость и неготовность к обмену педагогическим опытом 	<p>проявления операциональных компетенций педагога искусства и стремление к их повышению</p>	<p>существующих государственных требованиях к образованию и готовность к применению этих знаний в своей практике;</p> <ul style="list-style-type: none"> • яркие проявления профессионального мастерства; • внутренний локус-контроль в профессиональной деятельности и профессиональная устойчивость; • готовность к обмену педагогическим опытом и трансляции своих знаний и навыков другим педагогам, организация мастер-классов и встреч
<p><i>Педагогическая активность</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие творческой активности, • низкий уровень открытости к инновациям в педагогике искусства; • неготовность к развитию и яркому проявлению своих педагогических способностей; • отсутствие индивидуального педагогического почерка 	<ul style="list-style-type: none"> • достаточно разнообразные проявления творческой активности в педагогической деятельности, • достаточный уровень открытости к инновациям в художественном образовании; • готовность к саморазвитию и проявлению своих педагогических способностей; • элементы сформированного индивидуального педагогического почерка и стиля педагогического общения; • инициативность в создании совместных творческих продуктов с 	<ul style="list-style-type: none"> • яркие и постоянные проявления творческой активности в педагогической деятельности в разных формах – в том числе при разработке авторских программ и методик, • высокий уровень открытости к инновациям в художественном образовании и стремление к их самостоятельной реализации в образовательном процессе; • готовность к постоянному самообразованию,

		<p>коллегами и обучающимися</p>	<p>саморазвитию и полноценной самореализации в педагогической деятельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> • хорошо сформированный индивидуальный педагогический почерк, творческий, доброжелательный стиль педагогического общения; • инициативность в создании совместных творческих продуктов с коллегами и обучающимися и ответственность за продуктивную реализацию предлагаемых идей; • самостоятельность в выборе технологий и методик обучения
<p><i>Самоактуализация</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • отсутствие стремления к насыщенной, творческой профессиональной жизни и актуализации своих знаний и умений в профессиональной педагогической деятельности; • равнодушие к проблемам развития учреждения; • невключенность в общие проблемы; • низкий уровень профессионального самоопределения; • несогласованность личностных и профессиональных целей; 	<ul style="list-style-type: none"> • достаточно активное участие в общественной жизни и готовность принимать решения в ситуациях, затрагивающих общие проблемы учреждения; • включенность в работу и ответственность за порученные обязательства даже при отсутствии материального вознаграждения; • достаточный уровень согласованности личных и профессиональных целей; • ценностное отношение к деятельности педагога искусства; 	<ul style="list-style-type: none"> • постоянное активное участие в общественной жизни и проявление ответственности за решения в сложных ситуациях, затрагивающих общие проблемы учреждения; • высокая включенность в работу и качественное выполнение порученных обязательств даже при отсутствии материального вознаграждения; • самостоятельность

	<ul style="list-style-type: none"> • непонимание миссии избранной специальности; • низкий уровень ценностного отношения к педагогической деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • осознание миссии избранной специальности; • хороший уровень профессионального целеполагания 	<ul style="list-style-type: none"> • ть в поиске решений; • высокий уровень согласованности личных и профессиональных целей; • ценностное отношение к деятельности педагога искусства и отражение этого отношения в каждом этапе и направлении деятельности педагога искусства; • осознание миссии избранной специальности и повышение уровня самореализации на этой основе; • высокий уровень профессионального целеполагания
--	--	--	---

В целом, с позиций данного исследования, можно заключить, что главное проявление компетенций педагога искусства – это готовность к постоянному профессиональному росту, то есть, готовность всегда вставать на позицию ученика, быть гибким, открытым, способным изменяться, при этом важно четко опираться на важнейшие принципы педагогики искусства.

Исходя из этого, в комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов выделено несколько взаимодействующих составляющих:

- целеполагание (постановка целей и задач реализации модели);
- научно-методологические основы (существующие педагогические подходы к профессиональному обучению учителей предметной области

«Искусство», теории полихудожественного развития учащихся, развивающего обучения и пр.);

- основные компоненты, которые объединены принципом интеграции;
- направления реализации данной модели;
- критериальная система мониторинга результатов, достигнутых в ходе повышения профессионального роста педагогов;
- констатация полученного результата, который является отражением поставленных целей и задач.

Структура комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства представлена на рисунке 2.

Цель	Профессиональное развитие педагога искусства, теоретически и практически готового к осуществлению своей миссии – формированию и развитию личности, её адаптации в современном интеграционном образовательном пространстве		
Приоритетные задачи	Освоение инновационных программ, технологий и методов обучения и воспитания с помощью искусства; участие в работе методических объединений и ассоциаций, трансляция педагогического опыта и достижений; активизация самостоятельной деятельности в области применения новейших информационных и коммуникационных технологий		
<div>ОБЩИЕ ЧЕРТЫ И КЛЮЧЕВЫЕ ИДЕИ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ ПЕДАГОГИКИ ИСКУССТВА</div> <div>Концептуальность – Научность – Художественность</div> <div>Культура творческой личности. Искусство как часть духовной культуры человечества</div> <div>Произведение растущего человека – достоверный источник культурной информации. Интеграция искусств как фактор полихудожественного развития детей и молодежи</div>			
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ			
Когнитивный	Системно-деятельностный	Личностно-ориентированный	Полихудожественный

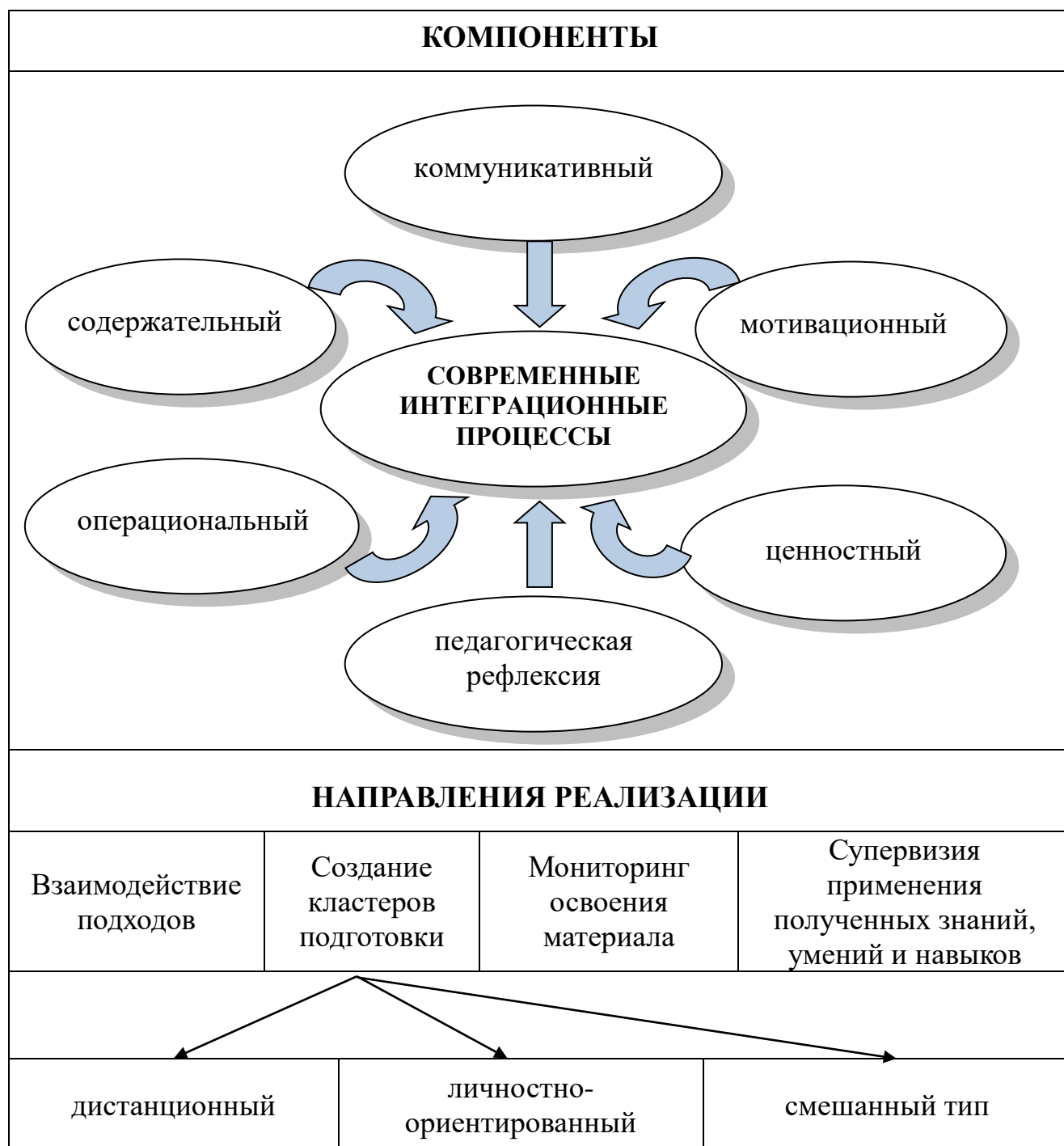


Рис. 2. Комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов

В ходе исследования внедрение комплексной модели проходило в таких учреждениях, как Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки», Московская государственная специализированная школа акварели Сергея Андрияки с музейно-выставочным комплексом, Научно-

методический центр Государственного автономного профессионального образовательного учреждения Московской области «Московский губернский колледж искусств», Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Республики Карелия «Петрозаводский музыкальный колледж имени Карла Эриковича Раутио», Государственное бюджетное образовательное учреждение г. Москвы Школа № 1357 «На Братиславской», Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования г. Москвы «Детская музыкальная школа имени С.И. Танеева», Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования г. Москвы «Детская музыкальная школа №71» г. Зеленограда, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Менделеевская детская школа искусств».

Педагогические условия ее внедрения включили:

- изучение особенностей функционирования учреждений на основе анализа документации, в том числе Устава, опроса педагогов и руководства, что позволяет выявить проблемные зоны и запрос педагогов на повышение определенных компетенций;
- проведение собеседований, мотивационных занятий с педагогами (в данном случае использовался потенциал личностно-ориентированного подхода);
- выбор групп для подключения их к определенным кластерам, отражающим готовность участников к серьезной неформальной работе по повышению профессиональных компетенций (использовались методика распределения участников по кластерам, разработанная в исследовании и типология готовности к повышению квалификации – см. п. 2.2.);
- создание и реализация дистанционных дополнительных материалов, позволяющих участникам самостоятельно осваивать более широкий спектр тем и проблематики современного процесса художественного образования;
- мониторинг (по срезам) освоения материала, в том числе готовности преподавателей внедрять его в практику собственной работы;

– организация супервизии (включая индивидуальные консультации – как дистанционные, так и непосредственные встречи) по изучению влияния полученных в ходе повышения квалификации знаний и навыков на качество образования, процессы преодоления профессионального выгорания и уровень педагогического взаимодействия в коллективе.

В следующем параграфе более подробно представлен эксперимент по внедрению данной модели на основе учета влияния интеграционных процессов на содержание и формы дополнительного профессионального образования педагогов искусства.

2.2 Диагностический инструментарий, анализ и интерпретация результатов эксперимента

В данном параграфе дано описание опытно-экспериментальной работы по апробации модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов, представлены экспериментальные группы, описаны педагогические портреты педагогов на основании выделенных характеристик.

Опытно-экспериментальная работа проходила в течение шести лет по следующим направлениям:

I. Изучение особенностей современного дополнительного профессионального образования педагогов искусства: диагностика образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования педагогов искусства, изучение документации, педагогическое наблюдение и психолого-педагогическое тестирование на уровень компетенций, посещение занятий и диагностика образовательного процесса в период работы педагогов, анализ научной, методической и психолого-педагогической литературы; включение в научно-практические конференции, круглые столы, семинары по проблемам дополнительного профессионального художественного образования.

На этом этапе к эксперименту подключены 376 педагогов искусства и 137

студентов–будущих педагогов из образовательных организаций Москвы, Петрозаводска и Московской области. Значимость подключения студентов к исследованию определяется тем, что важным представляется мотивация будущих педагогов искусства к постоянному профессиональному росту, включению в процесс образования через всю жизнь, поддержка их стремления к саморазвитию и самообразованию. Опросы педагогов искусства и студентов (Приложение 2) показали, что уровень их профессиональной компетентности достаточно ограничен – прежде всего, он охватывает знания и умения в рамках предметной области «Искусство». Между тем, культурный кругозор, познавательные интересы и уровень восприятия других видов искусства зачастую достаточно стереотипны и не могут быть оценены, как творческий, самоактуализационный.

Педагогические наблюдения за деятельностью педагогов искусства, посещения занятий также подтверждают, что существуют проблемные зоны в профессиональном развитии педагогов искусства – тенденция к экстенсивности, закрытость в отношении информационных технологий, низкий уровень владения их возможностями, недоверие к возможностям дистанционного обучения. Но самой большой проблемой можно назвать низкий уровень коммуникативной компетентности педагогов искусства, их неготовность к конструктивному диалогу с подростками, незнание элементарных основ психологии возрастных групп и т.д. Все это влечет за собой и низкий уровень коммуникативной культуры, что отражается на недостаточной конструктивности и целеполагании педагогического общения, в неумении транслировать накопленный педагогический опыт коллегам и др.

Таким образом, на этом этапе подтверждена актуальность разработки комплекса педагогических направлений сопровождения профессионального развития педагогов искусства, а также значимость усиления ряда компонентов дополнительного профессионального образования, что требует разработки новых форм занятий и внесения изменения в содержание обучения. Самое главное – подтверждено первоначальное предположение о том, что сущностью

дополнительного профессионального образования должно стать осознание значимости непрерывности этого процесса, его тесной взаимосвязи с общественным развитием, с необходимостью интеграции личностного и профессионального становления. Только такой подход обеспечивает полноценную самореализацию педагога искусства в избранной специальности.

II. Теоретическая разработка комплексной модели в условиях интеграционных процессов в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства: создание и апробация комплекса педагогических направлений; системный анализ научной литературы; обобщение накопленного материала и выявление компонентов профессионального развития педагогов искусства, разработка образовательных кластеров с учетом индивидуальных личностных качеств и уровня педагогического опыта; подготовка научных статей по тематике исследования.

III. Реализация комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов и направлений сопровождения профессионального развития педагогов искусства: создание педагогических условий для ее эффективной реализации; внедрение программы дистанционного обучения педагогов искусства, систематизация теоретических разработок в области влияния интеграционных процессов на профессиональное развитие, реализация положений о необходимости качественного изменения содержания образования и педагогической деятельности в современном информационном обществе; корректировка гипотезы; выявление типов педагогов искусства для оптимизации индивидуальной педагогической работы («экспансивный», «нарциссический», «сомневающийся», «рациональный» и др.). В исследовании даны педагогические портреты-примеры для некоторых из выделенных типов.

В ходе эксперимента выделены три экспериментальные группы педагогов искусства (184 педагога). Помимо основного разделения на группы по принципу взаимодействия, все участники эксперимента подразделены на группы по стажу педагогической деятельности. Это позволило оптимизировать

процесс обучения, усилить его личностную направленность, учитывать образовательные потребности участников групп в предоставляемых информационных материалах, формах взаимодействия, консультациях.

IV. Мониторинг изменений в процессе внедрения комплексной модели в условиях интеграционных процессов в дополнительное профессиональное образование педагогов искусства: изучение динамики личностного и профессионального развития педагогов в соответствии с выделенными критериями; педагогическое наблюдение, проведение срезового тестирования, беседы и опрос учеников, педагогов и родителей (Приложение 3), составление заключения.

В ходе исследования разработан диагностический инструментарий, включивший профессиограмму – системное описание педагогических, социальных, психологических и иных требований, необходимых для формирования современного высокопрофессионального педагога искусства; паспорт общих и профессиональных компетенций педагогов искусства.

С целью измерения уровня компетенций педагогов использованы личностный опросник Р. Кеттела, методика исследования социального интеллекта Д. Гилфорда, и другие методы. Для определения уровня коммуникативности использован тест В.Ф. Ряховского [15].

V. Обобщение полученных результатов: формирование научно-методических рекомендаций в системе дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов, письменное оформление диссертационного исследования. Сравнение результатов внедрения модели в работе трех экспериментальных групп педагогов искусства позволило более объективно выявить факторы влияния, примененного в исследовании дидактического обеспечения. В частности, установлено, что большинство педагогов, принимающих участие в эксперименте, недостаточно готово к освоению современных инновационных образовательных технологий и интеграции новых технологий с уже существующими традициями.

В связи с этим: а) подтверждена необходимость разработки и внедрения универсальных педагогических направлений сопровождения профессионального развития педагога искусства, теоретически и практически готового к осуществлению своей профессиональной миссии раскрытия творческого потенциала каждого обучающегося; б) доказана значимость создания условий для выбора педагогом способов саморазвития и самореализации в рамках нормативно-правовых требований к образованию в предметной области «Искусство».

В результате проведенного исследования подтверждена потребность переосмысления целей и задач педагогической деятельности в системе переподготовки и повышения квалификации с учетом индивидуальных качеств и возможностей педагогических работников. Определено, что эффективности внедрения данной модели в процесс профессионального развития педагогов искусства и стимулирования их стремления к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию способствует несколько факторов:

1) динамизм и гибкость модели за счет ее опоры на наиболее значимые педагогические подходы: когнитивный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, полихудожественный. Важно подчеркнуть, что при разработке направлений и условий реализации модели учитывались позиции и других подходов – аксиологического, средового, компетентностного. Но практика показала необходимость обобщения принципов, более четкой структурированности их и скорректировала первоначальную гипотезу;

2) широта охвата профессиональных компетенций педагога искусства – в модель включаются коммуникативный, операциональный, содержательный, рефлексивный, мотивационный и ценностный компоненты, что позволяет наиболее полно представить значимые сферы профессиональной деятельности педагога искусства и выработать целеполагание на достижение высокого уровня владения компетенциями в этих сферах;

3) соответствие направлений реализации модели современным требованиям к технологизации обучения и использования ресурсов

информационно-коммуникационных технологий, а также возможностей кластерной системы образования.

Разработанные и апробированные в исследовании различные формы активизации педагогического общения и обмена опытом («педагогическая гостиная» и др.) позволили создавать насыщенную культурно-образовательную среду, питающую потребности педагогов в освоении той или иной профессионально значимой компетенции.

Результаты мониторинга реализации выделенных направлений педагогического сопровождения дополнительного профессионального развития педагогов искусства на основе разработанных критериев и уровней (см. таблицу 3 б) представлены ниже на рисунках, которые включают диаграммы и графики. Реализация обозначенных направлений осуществлялась на разных этапах экспериментальной работы, где можно выделить 4 основных этапа:

1. Подготовительный этап (2010–2012 гг.) включал анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической, социологической, философской, культурологической, эстетической литературы вопросов развития и модернизации дополнительного профессионального образования; рассмотрение государственных документов и анализ научно-методических трудов в области педагогики искусства; разработку теоретических позиций исследования; обобщение педагогического опыта.

В результате работы на данном этапе явилось предположение о необходимости разработки комплекса направлений для сопровождения дополнительного профессионального образования педагогов в условиях интеграционных процессов.

2. Организационный этап (2013–2016 гг.) включал работу по выбору и обоснованию методов исследования; проведение, обработку и обобщение данных констатирующего эксперимента; уточнение теоретико-методологических принципов и определение компонентов развития дополнительного профессионального образования учителей музыки и изобразительного искусства, изучение существующих технологий системы

повышения их квалификации; теоретическое обоснование базовых педагогических направлений.

На этом этапе сформированы три экспериментальные группы, в которые включены 184 педагога. В ходе работы осуществлялась диагностика и коррекция, основываясь на анализ проведенного внедрения педагогических моделей в различных образовательных учреждениях; разрабатывались оценочные критерии; уточнялись требования к организации педагогических ситуаций в процессе повышения квалификации педагогов искусства и их дополнительного профессионального образования.

В рамках эксперимента проводились опросы и педагогические наблюдения, фиксировались результаты эксперимента в научных статьях, докладах и сообщениях на конференциях, семинарах и круглых столах по проблематике исследования. На основе сопоставительного анализа внедрения педагогических моделей в различных образовательных учреждениях осуществлялась диагностика результатов. Разработаны оценочные критерии, уточнены требования к организации педагогических ситуаций в процессе повышения квалификации педагогов искусства, проведены опросы и педагогические наблюдения.

Результаты эксперимента зафиксированы в сообщениях конференций, семинаров и круглых столов по обозначенной тематике, в научных статьях. В процессе эксперимента реализованы поставленные воспитательные и образовательные цели.

3. Завершающий этап (2016–2017 гг.) включал реализацию комплекса выделенных направлений для сопровождения дополнительного профессионального образования педагогов искусства, апробацию разработанного дидактического обеспечения; педагогическое наблюдение за ходом освоения компетенций педагогами экспериментальных групп; завершение эксперимента, анализ динамики личностных и профессиональных изменений педагогов искусства – участников исследования.

4. Обобщающий этап (2017–2018 гг.) – обобщение, систематизация и интерпретация полученных результатов внедрения педагогической модели в системе дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интегративных процессов, письменное оформление диссертации.

В данном параграфе содержится описание хода эксперимента, реализации комплекса направлений сопровождения профессионального развития педагогов искусства, изучению динамики роста профессиональных компетенций педагогов предметной области «Искусство» – участников эксперимента по внедрению системы интегративного обучения в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства в рамках курсов повышения квалификации.

В ходе эксперимента выделены несколько групп педагогов искусства. Это сделало возможным сравнение результатов внедрения педагогической модели. Как указывалось, выше, в эксперименте приняли участие 184 педагога, в том числе педагоги, проходящие повышение квалификации на базе Научно-методического центра МО, педагоги и преподаватели Академии и Школы акварели Сергея Андрияки. Частично к эксперименту подключены учителя изобразительного искусства и музыки Школы № 1357 «На Братиславской» – куратором группы стала И.Б. Шульгина, к.п.н, методист; преподаватели «Детская музыкальная школа имени С.И. Танеева», «Детская музыкальная школа №71» г. Зеленограда – куратором этих групп стала Ю.В. Смольская, к.п.н.; а также педагоги и студенты Петрозаводского музыкального колледжа им. К.Э. Раутио – куратор группы Ю.С. Крылова, к.п.н.; Менделеевской детской школы искусств – куратор группы Т.С. Тюменева, к.п.н. Всего в эксперименте приняло участие 376 педагогов и 137 студентов.

В ходе опросов, изучения документации, бесед, педагогического наблюдения установлено, что большинство из них, в том числе имеющих опыт педагогов, недостаточно готовы к освоению современных инновационных образовательных технологий и интеграции новых технологий с уже существующими традициями.

В связи с этим подтверждена необходимость выработать универсальную педагогическую модель, направленную на комплексную подготовку высококвалифицированного педагога, теоретически и практически готового к осуществлению своей педагогической миссии, найти решение поставленных задач создать условия для предоставления возможности выбора педагогом способов совершенствования, саморазвития и самореализации в рамках нормативно-правовых требований. Очевидна также потребность переосмысления целей и задач педагогической деятельности в системе переподготовки и повышения квалификации с учетом индивидуальных качеств и возможностей педагогических работников.

На начальном этапе эксперимента проведено первичное анкетирование для определения возрастной категорий педагогов (таб. 4), их гендерной принадлежности (таб. 5) и уточнения стажа педагогической работы (таб. 6).

Таблица 4.

Возрастная категория участников эксперимента

Возрастная категория	Число участников
от 20 до 25 лет-	134
от 26 до 35 лет	181
от 36 лет и выше	98

Таблица 5.

Гендерная принадлежность участников исследования

Педагоги-женщины	Педагоги-мужчины
362	51

Таблица 6.

Стаж педагогической деятельности участников эксперимента

Стаж педагогической деятельности	Число участников
от 1 до 4 лет	57
от 5 до 10 лет	93
от 11 лет и выше	34

Таблица 6 составлена на основе подсчета числа педагогов, принимающих участие в эксперименте на всех его этапах.

Большинство молодых педагогов отметили, что при поступлении в педагогический вуз считали наиболее интересной областью личностного и профессионального развития самостоятельное творчество. Но многие из них завышали свои творческие способности, не включаясь в особенности профессионального развития в качестве педагога. Уровни теоретической подготовки молодых педагогов в области психологии и педагогики распределились следующим образом: достаточно низкий (52%), средний (40%), высокий (8%).

С такими понятиями, как «миссия учителя», «коммуникативная культура», «педагогическое общение и поддержка» и многими другими, большинство молодых педагогов практически незнакомы, объяснение понятий оставалось интуитивным. Лишь 8% молодых педагогов смогли обозначить главные компоненты в профессиональной деятельности педагога искусства, определить направления профессионального совершенствования.

Экспериментальные группы (таб. 7) формировались по принципу активности взаимодействия с педагогами:

Таблица 7.

Экспериментальные группы исследования

Группы	Число участников
Личностно-ориентированная	87
Смешанного типа	59
Дистанционная	38

1. первая группа, *личностно-ориентированная*, – педагоги, взаимодействие с которыми проходит на постоянной основе, при тесном общении и обсуждении назревших вопросов и проблем в различной форме – лично, в группе, дистанционно;

2. вторая группа, *смешанного типа*, – педагоги, посещающие встречи, семинары, круглые столы и педагогические гостиные в среднем раз в три месяца. В остальное время консультации и обсуждения проходили с помощью электронной почты, а также дистанционных технологий (skype, hangouts) лично и в группе;

3. третья группа, *дистанционная*, – педагоги, общение с которыми проходило дистанционно из-за удаленности места проживания и работы и невозможности приезжать на встречи, семинары, конференции в связи с занятостью.

Исходя из потребностей каждой группы выявлены основные образовательные кластеры, в рамках которого участники эксперимента получали дополнительное профессиональное образование: дистанционно, индивидуально (в форме консультаций и бесед); очно-заочно.

В качестве диагностических методик в экспериментальных группах использовались теоретическое моделирование, анкетирование и педагогическое наблюдение, мониторинг, анализ и статистическое обобщение полученных результатов эксперимента.

Начальной точкой опоры реализации комплексной модели в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства принято положение о том, что процесс развития и повышения компетенций педагогов включает не только восполнение недостающих для работы теоретических знаний, но и формирование таких профессиональных качеств, как педагогическое мастерство, коммуникативную культуру, самокритичность, толерантность, стремление к саморазвитию и самореализации в своей педагогической деятельности.

Таким образом, с целью изучения личности и деятельности современного учителя обозначилась необходимость построения профессиограммы – идеальной модели педагога искусства, описывающей общечеловеческие и профессионально значимые качества и навыки. Формирование системы требований, предъявляемых к педагогам предметной области «Искусство»,

позволяет систематизировать знания, умения и навыки, и построить профессиограмму педагога искусства, которая так необходима при разработке комплексной модели в условиях интегративного обучения в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства.

С целью построения *профессиограммы педагога искусства* проведен анализ трудов Л.С. Выготского [29], И.А. Зимней [52] и других исследователей. Теоретической основой для ее разработки также стали идеи ученых, в трудах которых затрагивались аспекты профессионального развития педагога и его воздействия на обучающихся с помощью личного примера. Этими вопросами занимались И.П. Иванов [55], И.Ф. Исаев [57], Н.К. Крупская [80], В.А. Сластенин [132], В.Н. Сорока-Росинский [136], В.А. Сухомлинский [144] и другие.

В исследованиях И.А. Зимней, доктора психологических наук, детально рассматриваются вопросы составления профессиограммы педагогов. Ученый интерпретирует данный термин как идеальную модель педагога, в котором «представлены:

- основные качества личности, которыми должен обладать учитель;
- знания, умения, навыки для выполнения функций учителя» [52].

Один из видных специалистов в области возрастной и педагогической психологии В.А. Крутецкий выделил еще одну структуру профессионально-значимых качеств личности и умений учителя рассматривает, выделяя профессионально-педагогические знания, умения и навыки, положительное отношение к педагогической деятельности, мировоззрение личности [77].

Таким образом, *профессиограмма* – это совокупность психофизиологических, физических, научно-теоретических профессионально обусловленных требований к учителю, необходимых для определения профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности.

Для любой профессиограммы исследователи такие обязательные компоненты, как перечень качеств, мешающих успешной педагогической деятельности и необходимых для данной профессии.

В результате длительного наблюдения и анализа формирования и развития профессиональных качеств педагогов, выделены следующие составляющие профессиограммы современного педагога искусства:

- уровень теоретических знаний в области педагогики и психологии;
- уровень знаний в области художественной культуры и искусства;
- уровень профессиональных компетенций: когнитивная, интеллектуальная, компетентностная, рефлексивная, мотивационная и социальная зрелость;
- уровень коммуникативной культуры: способность слушать и слышать собеседника – коллег, учеников, родителей, доброжелательность, тактичность, чуткость, внимательность, наблюдательность, выдержка и т.д.;
- уровень профессионально-личностных качеств: мотивация, целеполагание, толерантность, адекватная самооценка, стремление к личностному и профессиональному росту;
- уровень профессиональной культуры: адаптивность в коллективе, культура общения и способность к продуктивному общению, воспитательная и культуротворческая деятельность, умение интерпретировать различные ситуации и находить новые пути решения задач; реализация педагогических и творческих идей самостоятельно и в группе.

В ходе исследования отмечены качества, мешающие стабильному росту и развитию профессионализма педагогов искусства: отсутствие стремления к самообразованию и саморазвитию, неспособность к продуктивному взаимодействию в творчестве, обучении и воспитании, отсутствие эмпатии, слабая рефлексивность, недостаточные коммуникативные навыки, неадекватная самооценка, эмоциональная неустойчивость и незрелость.

На основе полученных знаний в исследовании построена профессиограмма (таб. 8), представляющая собой системное описание педагогических, социальных, психологических и иных требований, необходимых для формирования современного высокопрофессионального

педагога искусства.

Таблица 8.

Профессиограмма педагога искусства

Профессионально значимые качества педагога	Личностные качества педагога
психолого-педагогические и методологические знания	социальная зрелость и активность, осведомленность
стремление к совершенствованию в своей профессии	гуманное отношение к детям, понимание их мира
педагогическое мастерство	целеустремленность и инициативность
коммуникативные способности и навыки	выдержанность, самообладание,
педагогический такт, чуткость	справедливость, искренность
рефлексивность	тактичность
организаторские и ораторские умения и навыки	самокритичность, самооценка
развитая эмпатия	общая эрудиция, интеллект, внимательность, чуткость
психологическая и эмоциональная уравновешенность	эмоциональность
способность к сопереживанию и децентрации в ситуации общения	доброжелательность, коммуникабельность

Профессиограмма признана как достаточно эффективная и объективная критериальная система оценивания уровня владения психолого-педагогическими навыками; также внесены замечания и пожелания к содержанию профессиограммы в направлении усиления качеств, отражающих высокий уровень художественной культуры педагогов.

С целью измерения уровня компетенций в профессиональной деятельности педагогов нами использованы личностный опросник Р. Кеттела [63], методика исследования социального интеллекта Д. Гилфорда, и другие

методы. Для определения уровня коммуникативности использован тест В.Ф. Ряховского [15].

Таблица 9.

**Уровень коммуникативности в экспериментальных группах на начальном этапе
(по группам взаимодействия)**

Уровень коммуникативности	Группы, участвовавшие в эксперименте		
	<i>Личностно-ориентированная</i>	<i>Смешанного типа</i>	<i>Дистанционная</i>
высокий	9	7	7
средний	53	35	23
низкий	25	17	8

Все участники эксперимента подразделены как на группы по принципу взаимодействия, так и на группы по стажу педагогической деятельности.

Таблица 10.

**Уровень коммуникативности в группах на начальном этапе
(по стажу педагогической деятельности)**

Уровень коммуникативности	Стаж педагогической деятельности		
	<i>1-4 года</i>	<i>5-10 лет</i>	<i>от 11 лет</i>
высокий	7	7	4
средний	36	73	21
низкий	14	13	9

По итогам анкетирования, проведенного среди участников эксперимента, на вопрос о сознательном выборе профессии 11% опрошенных выбрали педагогику как возможность продолжения изучения любимого предмета, 33% процента респондентов привлекла общественная значимость и важность профессии педагога, и лишь 19% опрошенных отметили, что выбор профессии сделан сознательно и вызван желанием заниматься педагогикой, делиться своими знаниями и навыками с учениками.

На вопрос: «С какими трудностями Вы столкнулись в своей педагогической деятельности?» 63% опрошенных выбрали ответ «отсутствие

опыта», 21% - «сложные условия, в которых проходит деятельность», 12% - «недостаточная подготовка в ВУЗе».

На вопрос о приоритетности направления деятельности педагоги ответили следующим образом: 51% «склонен доверять собственному опыту», 29% предпочитают «работать по указанию администрации», 12% «доверяют методическим пособиям» и лишь 5% опрошенных опираются на интересы и запросы детей.

Ответы на вопрос о целях и задачах системы повышения квалификации показали, что практически каждый из опрошенных (96%) считает необходимым повысить свою квалификацию, в первую очередь, с целью прохождения аттестации.

Таким образом, еще раз подтверждено, что существует действительно серьезная проблема в системе дополнительного профессионального образования педагогов искусства и значимости выбранной темы исследования. Задача, поставленная при выборе темы – **изменить подход и отношение педагогов искусства к своей деятельности**, расставить приоритеты в пользу знаний, приобретенных и переданных ученикам, позволила сформулировать направленность исследования на повышение профессиональных компетенций, саморазвитие и самореализацию в педагогической работе.

Но при этом не следует забывать о важности такого аспекта, как *поэтапность роста профессионального мастерства педагогов*. Траектория курса повышения квалификации определяется индивидуально и выстраивается по итогам встреч, бесед, посещению уроков и наблюдениям. Важно отметить, что ни одна модель не может охватить все возможные направления и ситуации, и быть универсальной и подходящей для всех.

В исследовании определено, что именно **опора на возможности интеграционных процессов в обучении** позволяет сделать процесс профессионального развития педагогов искусства более гибким, динамичным и учитывающим психологические и личностные особенности участников этого процесса.

Вовлечение педагогов в образовательный процесс и, самое главное – в самообразование, педагогические инициативы в обновлении художественного образования, повышение мотивации к саморазвитию позитивно влияют на рост профессионального мастерства педагогов. Побуждение слушателей курсов и участников других форм обучения к межличностному взаимодействию в групповой работе переводит процесс повышения квалификации на качественно новый уровень и приводит к значительным позитивным результатам.

Можно также еще раз подчеркнуть, что методологическими принципами дополнительного профессионального образования педагогов искусства «нового формата», когда происходит формирование способности сопереживать, познавая прекрасное через изучение произведений искусства, способности создавать смыслы и проецировать их в будущую профессиональную деятельность, должны быть принципы таких педагогических подходов, как системно-деятельностный, личностно-ориентированный, когнитивный, полихудожественный, что отражено в схеме модели (рис. 2).

В этом контексте выделены наиболее *эффективные направления вовлечения педагогов в процесс профессионального развития.*

1. Организация активного и конструктивного педагогического общения.

Активными формами педагогического общения учителей, руководителей образовательных учреждений и организаторов образования являются «коммуникативная площадка», «дискуссионный клуб», «вебинар», «селекторное совещание», «круглый стол» и др. Цель таких форм педагогического общения – создать пространство профессионального взаимодействия, т.е. раскрыть широкий спектр взглядов по выбранной проблеме, провести встречу единомышленников, стремящихся найти общее решение волнующих всех проблем, обсуждение спорных моментов, обмен опытом, налаживание дополнительных контактов, рассмотрение конкретной проблемы с разных позиций с целью определения возможных путей решения поставленной задачи.

При этом важно четкое определение и разработка подготовительных этапов:

- *выбор проблемы* – актуальной, имеющей несколько путей решения с соответствующими компонентами;
- *выбор медиатора* – руководителя, отлично владеющего ораторским искусством, способного создать доверительную атмосферу;
- *подбор участников* - состав участников может быть расширен путем привлечения представителей различных профессиональных сообществ, специалистов, экспертов, творчески мыслящих людей;
- *подготовка сценария* – наличие сценария позволяет избежать хаотичности.

Среди форм педагогического общения, которые использовались в рамках исследования, можно особенно выделить круглые столы, «педагогические гостиные», вебинары.

Тематика *круглых столов* должна быть проблематизирована, иначе не будет задан импульс к острой дискуссии. Наиболее интересно, как показал эксперимент, проходят круглые столы, посвященные вопросам модернизации художественного образования, использования компьютерных технологий, предоставления творческой свободы обучающимся в выборе средств и стилей отражения художественного образа. Кроме того, яркими поводами для дискуссии являются и выставки современного искусства, обсуждение мнений об увиденных инсталляциях и других новаторских произведениях искусства совместно с обучающимися.

Правильно подобранная тематика позволяет расширить мировоззрение участников таких дискуссионных площадок, познакомить с наиболее значимыми проблемами современной педагогики искусства, пробудить интерес к самосовершенствованию и саморазвитию.

В рамках эксперимента проведены круглые столы по таким вопросам, как:

- Современный подросток: возрастные и психологические особенности.

- Социальные сети как фактор влияния на ценностные ориентации современных подростков.
- Трудности и радости общения с подростками – педагогическая повседневность и др.

Проблемы общения с подростками немаловажны и должны быть учтены в процессе дополнительного профессионального образования педагогов. Ведь подростковый период становления личности является одним из самых сложных и конфликтных. Известный американский психолог Грэнвилл Стэнли Холл охарактеризовал подростковый возраст как «кризис самосознания», преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности». Подросткам свойственна неустойчивость, которая проявляется в том, что веселое настроение сменяется апатией, активность сменяется пассивностью, самоуверенность – застенчивостью, эгоизм переходит в альтруизм, и т.д. Это и есть те факторы, которые направляют педагога на расширение круга интересов подростка, развитие социально значимых побуждений и переживаний [158].

Многих современных педагогов пугает так называемое «отсутствие интересов» у обучающихся. Но, по мнению таких психологов, как Л.С. Выготский, О. Крол, Ш. Бюлер, это качество является естественным и закономерным для них и определяется наличием подготовительной к формированию новых интересов «фазы влечений» у подростков [29].

В свою очередь, в развитии интересов определены два направления – замена увлечений и преемственность между ними.

Изменение влияния и усиление значимости этих направлений в работе с подростками возможны при опоре на идеи К. Роджерса о необходимости для эффективного творческого развития таких качеств, как:

- готовность к эксперименту;
- установление ценности произведения независимо от похвалы или критики других;
- умение сочетать необычные элементы и понятия.

Здесь автор подчеркивает зависимость развития интереса к творческому самовыражению и понимания, сопереживания, психологическая свобода [120].

Таким образом, бесспорна значимость опоры в работе с подростками (а также с любыми возрастными категориями обучающихся) на свойственные этому периоду становления личности характерные черты. В педагогической деятельности нельзя не учитывать возраст обучающегося и его психологические особенности, существенные перемены в настроениях, мотивациях, потребностях, что, как приходится констатировать, очень часто делают педагоги искусства, увлеченные главным образом задачами профессиональной и предпрофессиональной подготовки, а также достижением хорошего качества творческого продукта у обучающихся подростков.

Еще одна их форм взаимодействия, используемая при построении модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства в контексте интегративного обучения – *«педагогическая гостиная»*. Это одна из форм непринужденного общения с коллегами, обсуждение проблем «за чашкой чая», которое включает в себя повышение педагогических компетенций, повышение коммуникативных навыков, оказание поддержки молодым педагогам.

Первые встречи педагогов во внерабочей обстановке оказались достаточно сложными. Самыми актуальными стали обсуждение ошибок и недочетов молодых педагогов, заслушивание нравоучений от более опытных педагогов. Создание педагогического сообщества способствует формированию здоровых отношений в коллективе, когда можно не только обозначить проблемы и сложности работы с обучающимися и родителями, но и обсудить новости в мире искусства, выявить те или иные аспекты и направления эффективной педагогической деятельности, становления собственного педагогического почерка.

В результате проведения цикла «педагогических гостиных» определены темы, обсуждение которых вызвало больший интерес среди педагогов, определены методы разрешения тех или иных проблем и вопросов. Как показал

анализ проведенных встреч, более сложными и многоаспектными оказались вопросы педагогической коммуникации, взаимодействия педагогов, взаимопомощи и поддержки внутри коллектива.

Ниже приведены некоторые темы «педагогических гостиных»:

- Мотивы и ценности педагогической профессии.
- Общаться с современным / одаренным находящимся в трудной жизненной ситуации / имеющим особенности в развитии подростком – как?
- Принцип создания культурно-образовательной среды в школе / на занятии искусством.

Еще одним достаточно комфортным и удобным в силу минимальной затраты времени является такая форма взаимодействия как *вебинары*, в которых задействованы педагоги из других городов. Востребованной и актуальной оказалась тема «Профессиональное выгорание педагога искусства», которая обозначила следующие острые вопросы:

- В чем заключаются мотивы и ценности педагогической профессии.
- Методика сохранения индивидуального стиля педагога.
- Психологические факторы профессионального выгорания педагога искусства и направления его преодоления.

По итогам реализации различных форм педагогического общения в исследовании установлено, что каждая из выше обозначенных форм обладает своей спецификой и возможностями в поддержке и стимулировании профессионального роста педагогов искусства.

Основываясь на результатах анализа экспериментального исследования, можно утверждать, что выделенные формы педагогического общения в практике дают заметную положительную динамику в развитии различных профессионально значимых качеств педагогов искусства. Прежде всего, это касается таких качеств, как: расширение психолого-педагогических и методологических знаний в области педагогики искусства; коммуникативные

навыки; педагогический такт и чуткость; педагогическая рефлексия; организаторские навыки.

2. Внедрение модели в практику образования.

Разработанная комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интегративных процессов включает такие компоненты, как коммуникативный, мотивационный, ценностный, содержательный, операциональный и педагогическая рефлексия.

Каждый из этих компонентов представлен определенными направлениями педагогической работы, что позволяет осуществлять этот процесс целостно, динамично и гибко, реализуя основные методологические принципы данных подходов.

Созданное дидактическое обеспечение реализации комплексной модели, включает:

- профессиограмму;
- классификацию и методическое наполнение форм педагогического общения (лекции, методические рекомендации для проведения Круглых столов и «педагогических гостиных»);
- разработанные опросные листы для выявления проблемных зон в уровне профессиональной готовности педагогов;
- материалы для проведения дистанционных курсов повышения квалификации педагогов искусства (Приложение 5): по направлениям освоения законодательной базы и нормативных документов в области образования; психолого-педагогического сопровождения.

Развитие коммуникативной культуры педагогов, взаимодействие инновационных педагогических подходов к дополнительному профессиональному образованию обеспечивает решение общеразвивающих задач в профессиональном развитии педагогов искусства в условиях интеграционных процессов и позволяет учитывать индивидуальные траектории не только профессионального, но и личностного развития педагогов.

Для обобщения полученных данных использовались психолого-педагогические методы, благодаря которым более точно определены зоны «эффекта» и «значимость». Статистический анализ дал возможность составить обстоятельную и доказательную картину реализации компонентов разработанной педагогической модели.

Сравнение результатов начального и контрольного срезов эксперимента доказывает, что реализация комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства способствует достижению положительной динамики в процессе развития и роста педагогов в условиях интеграционных процессов.

По результатам опросов выявлены такие проблемы подготовки и совершенствования педагогов искусства (рис. 3), как:

- отсутствие методической литературы (68% слушателей);
- недоступность или отсутствие свободного доступа к современным технологиям (46%);
- однообразность преподавания таких дисциплин, как педагогика и психология (53%);
- отсутствие творческих самостоятельных и групповых проектов (78%);
- некомпетентность преподавателей курсов повышения квалификации и их несоответствие запросам слушателей (62%).

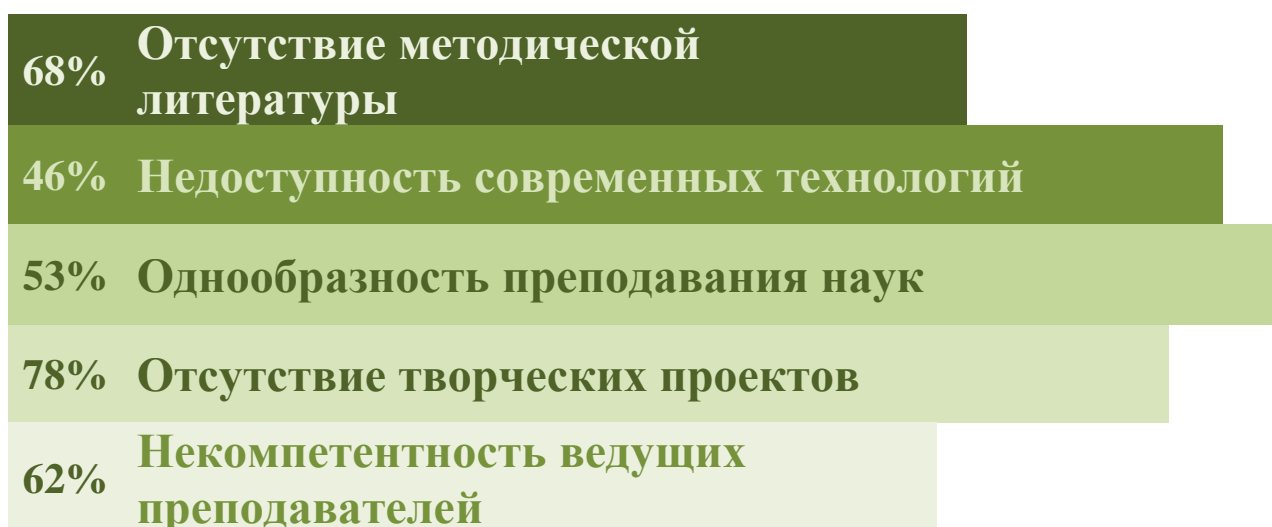


Рис. 3. Проблемы подготовки и совершенствования педагогов искусства, выявленные на основе опросов

Показательно, что, несмотря на вышеуказанные цифры, демонстрирующие недостаточный уровень системы повышения квалификации, всего лишь 28% опрошенных педагогов считают себя недостаточно компетентными в своих знаниях и умениях, испытывают неуверенность при коммуникации с обучающимися, их родителями и даже своими коллегами.

Отсюда возникает очевидное «проблемное поле» в повышении квалификации педагогов искусства – их коммуникативная и психолого-педагогическая компетентность. Отметим, что расширение сферы дополнительного профессионального образования, основанного на принципах доступности, открытости, неформальности организации образовательного процесса, является одной из ключевых тенденций развития художественного образования в целом.

При этом наиболее перспективными в современных условиях является слияние гуманитарной подготовки и новых информационных технологий. В связи с этим акцент делается на повышение рефлексивной информационно-технологичной компетентности педагога, способствующей профессиональной активности педагога и вовлечение его в коллективную работу в глобальном информационном пространстве. Именно это является одной из наиболее острых и актуальных проблем в осуществлении взаимодействия между педагогами и современными обучающимися, которые требует конструктивного разрешения – иначе образующийся разрыв между поколениями приводит к потере понимания и включенности в образовательный процесс, выхолащивает его содержание и формализует общение.

Очевидно также, что процесс дополнительного профессионального образования педагогов искусства будет более эффективным при создании особой культурно-образовательной среды, в которой будут взаимодействовать такие составляющие, как повышение теоретического уровня, профессиональное и творческое совершенствование, продуктивное педагогическое взаимодействие и др.

Обобщение и интерпретация результатов педагогического опыта позволило смоделировать процесс профессиональной подготовки, стимулирующий профессиональный рост педагогических кадров в области художественного образования.

Элементарный этап повышения уровня педагогической деятельности связан, следовательно, с повышением уровня освоения многих компетенций, необходимых педагогу искусства – это и базовые компетенции освоения теории, и развитие мотивации к саморазвитию, и овладение навыками педагогического общения и самопрезентации. Кроме того, на этом этапе педагог находит наиболее адекватные и приемлемые для его личности способы самореализации в профессии, ищет пути самоутверждения в педагогической практике и т.д.

Продуктивный этап характеризуется ростом уровня творческого развития педагога, поиском и разработкой новых технологий, методик, приемов, заданий, оптимизирующих образовательный процесс на занятиях по дисциплинам предметной области «Искусство».

На данном этапе происходит значительное повышение уровня коммуникативной компетентности и профессионального мастерства педагога искусства.

Наконец, следующий этап, *исследовательский*, связан с развитием самостоятельной научно-исследовательской деятельности педагогов, организация которой учитывает психологические особенности педагогов, а предлагаемая тематика исследований посильна и лично значима. Также педагогам необходима продуманная и квалифицированная научно-методическая поддержка. Отметим, что этот этап можно образно назвать «ступенькой к самоактуализации в профессии педагога искусства», потому что именно готовность к теоретическому осмыслению своей практики, стремление к обогащению опыта и развитию эстетического сознания являются важнейшими проявлениями готовности педагога к достижению этого наиболее значимого результата профессиональной самореализации [186]

Рассмотрим некоторые рекомендации, которые можно дать на этом этапе педагогам.

Во-первых, при обсуждении плана исследования необходимо обратить внимание педагогов на значимость самостоятельной научно-исследовательской деятельности и ее влияние на формирование таких измерений квалификационной характеристики, как важность систематического углубления и расширения своих знаний, самосовершенствования. Все это необходимо для того, чтобы педагоги видели личную значимость научно-исследовательской деятельности, что способствует росту познавательного интереса и мотивации на саморазвитие.

Во-вторых, важнейшее значение в данном случае имеет осмысленность в отборе материала; последовательность подачи и, конечно, практикоориентированная тема научно-исследовательской работы.

Как показало исследование, повышение уровня подготовки и стимулирование мотивации на саморазвитие и самореализации в специальности педагога искусства может наиболее эффективно осуществляться в рамках гибкой кластерной системы повышения квалификации педагогических кадров, которая учитывает также возможности интеграции и отвечает современным запросам общественного развития.

Кластерная система представляет собой систематизацию в процессе обучения и подразделение на определенные смысловые группы, стимулирующее интеллектуальное развитие каждого участника коллектива.

В данном исследовании выявлены такие кластеры, как:

- дистанционные курсы: индивидуальная и групповая формы;
- индивидуальные консультации: циклы занятий и консультации по частным профессиональным вопросам;
- смешанные формы занятий: организация очных курсов и очно-заочная форма.

Результаты динамики профессионального развития педагогов искусства, получивших возможность участвовать в выявленных кластерах, представлены в следующем параграфе.

Таким образом, значимость разработки эффективных направлений и методик совершенствования педагогической деятельности в системе дополнительного профессионального образования определяется следующими факторами:

- в условиях модернизации дополнительного профессионального образования педагогов искусства особенно остро стоит задача развития высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личности педагога;

- к особенностям современного образования ученые относят, в первую очередь, изменение парадигмы передачи ценностей культуры. В этой связи, наиболее очевидно то, что ценности культуры не передаются современным обучающимся в готовом виде. Здесь необходимо стремление самой личности педагога к ценностям на основе изменения потребностей – только такой педагог может стать для своих учеников значимым взрослым, вызывать доверие и готовность следовать транслируемым этим педагогом принципам;

- существует необходимость разрешения ряда противоречий между:

- а) современными требованиями, предъявляемыми обществом и государством к уровню профессиональной подготовки педагогических кадров и недостаточным уровнем развития базовых компетенций выпускников педагогических вузов, осознанием ими миссии избранной специальности, готовностью к постоянному профессиональному совершенствованию;

- б) потребностью в творчески мыслящих педагогических кадрах и недостаточной разработанностью научно-методического сопровождения, обеспечивающего современное качество педагогической деятельности на основе сохранения его фундаментальности и внедрения инновационных методик и технологий, соответствующих актуальным и перспективным

потребностям общества, развивающегося под сильным влиянием интеграционных процессов.

2.3 Изучение динамики профессионального развития учителей музыки и изобразительного искусства в контексте современных тенденций интеграции

В предыдущих параграфах практической главы исследования представлено описание комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов и дано обобщение проведенной работы по ее реализации.

В частности, доказано, что:

- в системе дополнительного профессионального образования педагогов искусства необходимо создание особой культурно-образовательной среды, основанной на взаимодействии таких составляющих, как повышение теоретического уровня, профессиональное и творческое совершенствование, педагогическое взаимодействие и др.;

- разработка отвечающих современным запросам на высококвалифицированного педагога искусства моделей, технологий, методик основана на достижении следующих образовательных целей: формирование и развитие новых профессиональных компетенций; постоянное обновление теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии, культурологии и искусствоведения; расширение представлений педагогов о сути гуманистического педагогического мышления и необходимости в профессиональном росте в различных аспектах избранной специальности педагога искусства, включая коммуникативный, исследовательский, организаторский аспекты; расширение представления о применении современных методов и приемов обучения при обновленном содержании художественного образования.

Созданная и апробированная в исследовании комплексная модель направлена на подготовку педагога искусства с высокими профессиональными компетенциями, теоретически и практически готового к осуществлению своей высокой миссии – формирование и развитие личности, адаптацию ее в современном обществе.

Эффективности внедрения данной модели в процесс профессионального роста педагогов искусства и стимулировании их стремления к постоянному личностному и профессиональному росту способствует несколько факторов:

- динамизм и гибкость модели за счет ее опоры на наиболее значимые педагогические подходы: когнитивный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, полихудожественный, и за счет учета теоретических положений аксиологического, компетентностного и средового подходов;

- широта охвата профессиональных компетенций педагога искусства: в модель включаются коммуникативный, операциональный, содержательный, рефлексивный, мотивационный и ценностный компоненты, что позволяет наиболее полно представить значимые сферы профессиональной деятельности педагога искусства и выработать целеполагание на достижение высокого уровня владения компетенциями в этих сферах;

- соответствие направлений реализации модели современным требованиям к технологизации обучения и использования ресурсов информационно-коммуникационных технологий, а также возможностей кластерной системы образования. В исследовании также применялись различные формы педагогического общения (см. п. 2.2.), что позволило создавать насыщенную культурно-образовательную среду, питающую потребности педагогов в освоении той или иной профессионально значимой компетенции;

- мониторинг эффективности модели на основе разработанных критериев и уровней, который способствует выявлению проблемных зон в профессиональном развитии педагогов искусства той или иной группы и разработке плана корректировки выделенных проблем. С этой целью в модель

введена супервизия и поддержка педагогов, активно внедряющих в деятельность полученные навыки.

На всех этапах эксперимента (они описаны в п. 2.2.) проводилось интентное педагогическое наблюдение, как за целой группой педагогов, так и за наиболее яркими представителями данной группы. Также проводилось тестирование: в частности, изучался уровень ценностно-смыслового отношения к профессии, самооценки, профессиональной компетентности и т.д.

В результате составлены таблицы с обобщающими данными, позволяющими сравнить уровень профессионального развития педагогов на начальном срезе с уровнем, который достигли педагоги в конце эксперимента.

Для изучения вышеуказанных показателей использовались следующие методики: тест М. Рокича в модификации Д.А. Леонтьева, опросник потребности в достижениях Ю.М. Орлова; опросник В.И. Моросановой «Стилевые особенности саморегуляции поведения – ССП-98»; опросник самоотношения С.Р. Пантилеева и В.В. Столина; тест мотивации достижений Т.А. Махрабяна; методичка изучения ответственности как системного качества личности В.П. Прядеина и др. [96]. В качестве помощника при интерпретации полученных результатов психологического тестирования выступил кандидат психологических наук, специалист по работе с кадрами В.П. Чемяков.

Результаты, полученные в ходе психологического изучения личностных изменений педагогов, принявших участие в исследовании, позволили скорректировать гипотезу и внести уточнения в комплексную модель, прежде всего на основе подтверждения значимости коммуникативного компонента, поскольку педагоги искусства испытывают значительные трудности в коммуникации с обучающимися, коллегами и родительской общественностью. Это, что показательно, касается не только педагогов со стажем 0-3 года, но и педагогов со стажем более 10-ти лет.

Изучение профессиональной деятельности педагогов искусства, проходящих подготовку в рамках реализации модели, также подтвердило основные позиции исследования, включающие:

- направленность на поддержку и развитие ценностных ориентаций педагогов;
- осознанное отношение к профессиональному развитию и педагогической миссии;
- обогащение коммуникативного опыта;
- педагогическую поддержку проявления таких качеств личности, как профессиональная устойчивость, саморегуляция, эмпатия, готовность к постоянному личностному и профессиональному росту.

В результате работы выделены основные критерии, которые позволяют определить уровень профессионального мастерства (они подробно описаны выше в п. 2.2.). Рассмотрим детально анализ изучения динамики профессионального развития педагогов искусства, участвовавших в экспериментальной работе по реализации комплексной модели, на основе разработанной критериальной системы.

Анализ проявления по критерию *«Научно-теоретическая подготовка»* позволяет оценивать системность и целостность теоретических знаний, умений и навыков, необходимых для педагогов предметной области «Искусство».

В констатирующем эксперименте выявлено, что большее число педагогов демонстрируют недостаточный уровень знаний о различных аспектах своей профессии. Прежде всего, это касалось знаний в области психологии, коммуникации и использования инновационных педагогических технологий, в том числе на основе информационно-коммуникационных технологий.

Так, например, на вопросы о том, знают ли педагоги об идеях научной школы Б.П. Юсова и интеграционных процессах в художественном образовании, получены следующие ответы (рис. 4) (применялся метод открытого опроса):

- «Первый раз слышу» (87%);
- «Я слышала об интеграции, но не знаю о том, как ее применяют на занятиях искусством» (10%);
- «Я читала статьи об интегративных методиках и технологиях, но сама не

умею применять их» (3%).

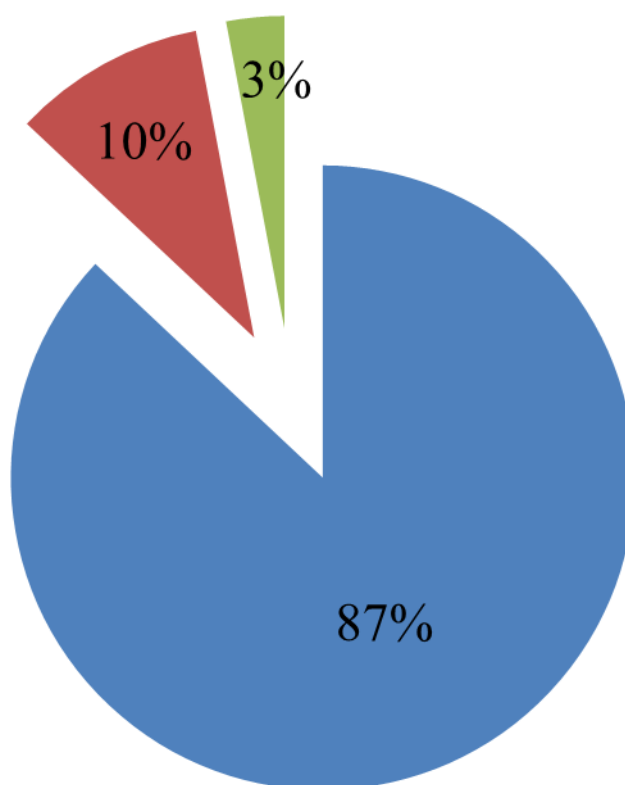


Рис. 4. Диаграмма, отражающая сопоставление показателей уровня знаний об интеграции в педагогике

Для примера выбраны некоторые ответы, которые сформулированы наиболее общим образом. Установлено, что существуют значительные пробелы в теоретической подготовке педагогов. Они главным образом сосредоточены на освоении практических навыков по предмету, который преподают. Почти никто из опрошенных педагогов не принимает участие в научно-практических конференциях с докладами, а только слушают сообщения других участников. Публикационная активность педагогов также очень низка. Все это свидетельствует о том, что у педагогов нет мотивации на повышение теоретического уровня, они не видят в этом смысла и не считают, что освоение теоретических знаний будет способствовать повышению качества их работы.

Соответственно выделенным проблемам в образовательные кластеры, которые реализуют предложенную модель, включены необходимые материалы для повышения мотивации педагогов на освоение теоретических знаний в

области художественного образования и психологии педагогической деятельности.

Это означает, что необходимо в первую очередь проблематизировать эти знания, раскрывать их понятным и доступным для педагогов образом, стимулировать их информационные компетенции. Они должны не просто воспринимать знания, а самостоятельно их добывать, учиться структурировать и применять в своей практике.

В связи с этим применялись формы педагогического общения, используя которые можно активизировать обмен педагогическим опытом – в том числе, теоретическими знаниями. Так, в «педагогических гостиных» может быть организован тематический лекторий или дискуссия о решении тех или иных близких для педагогов профессиональных проблем.

Например, в малой группе (присутствовали четыре педагога со стажем менее пяти лет) описан эпизод общения педагога А.К. с родителем одного из обучающихся, когда педагог сказала отцу, что его дочь делает домашние работы хуже всех в классе. Со стороны отца последовали обвинения в некомпетентности педагога и неумении выстраивать отношения в классе.

В процессе обсуждения этого разговора А.К. пыталась объяснить свою позицию тем, что ученик действительно очень плохо работает и без вмешательства родителей не удастся заставить его работать. Вопрос о том, пробовала ли А.К. поговорить с этой обучающейся, обсудить проблему, педагог ответила, что «не видит в этом смысла».

По итогам встречи и после знакомства с некоторыми работами в области возрастной психологии педагог поговорила со своей ученицей и с отцом девочки, предложила провести несколько дополнительных занятий и, что самое главное, сумела пересмотреть свою позицию по данному вопросу.

Этот эпизод – один из многих случаев, когда некомпетентность педагога в отношениях с учениками, родителями, коллегами и администрацией лишь усугубляет проблему, не позволяет увидеть решение вопроса, которое так очевидным становится после знакомства с психологией.

Кроме того, для оптимизации внедрения модели выделены обобщенные характеристики педагогов искусства, что позволило повысить уровень опоры на личностно ориентированный подход в эксперименте.

Учет индивидуальных характеристик способствует гибкости реализации модели и качественному педагогическому сопровождению профессионального развития участников эксперимента.

В ходе эксперимента выделены несколько характеристик педагогов, имеющих проблемы в коммуникации с обучающимися и в процессе профессионального развития, и разработаны направления педагогического сопровождения и педагогические ситуации поддержки их профессионального развития. Эти характеристики образно названы: «Нарцисс», «Равнодушный», «Сомневающийся», «Экспансивный».

1. «Равнодушный»: целенаправленный, внутренне мотивированный, обладающий профессиональной подготовкой в сфере искусства, четко осознающий свои творческие стратегии, но излишне авторитарный, слишком высоко оценивающий свои знания и умения, не умеющий включенно взаимодействовать, равнодушный к успехам коллег, не готовый участвовать в педагогическом общении, завышающий оценку своего влияния на обучающихся.

Направления педагогического сопровождения:

- ✓ расширение объема исследований;
- ✓ обсуждение творческих работ на каждом этапе работы с ним;
- ✓ определение проблемных зон.

Педагогические ситуации:

- ✓ ситуация проектирования внедрения своей идеи;
- ✓ ситуация оценивания полученного результата;
- ✓ ситуация накопления коммуникативного опыта в процессе обсуждения своих идей.

2. «Равнодушный»: целенаправленный, мотивированный, обладающий профессиональной подготовкой, четко осознающий свои творческие стратегии,

но излишне сдержанный, не умеющий «включаться» в положение учеников, равнодушный к успехам коллег, не готовый участвовать в педагогическом общении.

Направления педагогического сопровождения:

- ✓ увеличение объема заданий психологического характера;
- ✓ индивидуальные беседы по итогам взаимодействия с коллегами и обучающимися в процессе работы.

Педагогические ситуации:

- ✓ ситуация проектирования взаимоотношений с обучающимися;
- ✓ ситуация оценивания педагогических и творческих успехов коллег;
- ✓ ситуация накопления коммуникативного опыта.

Описанные выше ситуации являются моментами коррекции творческого поведения, учитывая, что в работе с обучающимися всегда существует опасность проявления высокомерия в отношении учеников. При этом необходимо оказать педагогическую поддержку таким педагогам в развитии у них творческой личностной рефлексии, эстетического и коммуникативного опыта.

3. «Сомневающийся»: «случайно» попавший в профессию, без четко осознанных целей.

Направления педагогического сопровождения:

- ✓ увеличение объема профессиональных заданий;
- ✓ привлечение к индивидуальной работе;
- ✓ обсуждения о возможностях избранной работы;
- ✓ обсуждение результатов работы.

Педагогические ситуации:

- ✓ ситуация совместного публичного выступления с коллегой;
- ✓ ситуация управления процессом подготовки коллективного проекта.

Направления педагогического сопровождения:

- ✓ увеличение объема заданий психологического характера;
- ✓ индивидуальные беседы о педагогических ситуациях

взаимодействия с коллегами, обучающимися и родителями;

- ✓ обсуждение.

Педагогические ситуации:

- ✓ ситуация совместной работы с коллегой;
- ✓ ситуация делегирования управления процессом подготовки коллективного проекта.

Данные ситуации направлены на поддержку стремления педагога к самоопределению. Для облегчения индивидуальной работы продуктивно используются педагогические дневники, в которых отмечаются творческие достижения и неудачи.

4. «Экспансивный»: несдержанный, вспыльчивый, не умеющий владеть собой, принимающий решения в возбужденном, взволнованном состоянии, равнодушный к успехам и неудачам коллег.

Направления педагогического сопровождения:

- ✓ увеличение количества заданий для работы в связке с коллегами;
- ✓ индивидуальные беседы-обсуждения педагогических ситуаций взаимодействия с коллегами, обучающимися и родителями;
- ✓ обсуждение взаимоотношений с коллегами, выявление слабых сторон.

Педагогические ситуации:

- ✓ ситуация проектирования взаимоотношений с коллегами и обучающимися;
- ✓ ситуация оценивания педагогических и творческих успехов;
- ✓ ситуация накопления коммуникативного опыта в процессе встреч и бесед.

Таким образом, индивидуализация дополнительного профессионального образования педагогов искусства создает условия для достижения полного потенциала избранной профессии и значения саморазвития личности.

Данный процесс, при котором происходит постоянное развитие и саморазвитие личности, осознание и конструирование ценностей, является многоступенчатым и динамичным.

В таблице 11 обобщены данные, полученные в ходе изучения динамики профессионального развития по критерию, оценивающему теоретическую подготовку педагогов искусства.

Таблица 11.

**Динамика профессионального развития педагогов искусства по критерию
«Научно-теоретическая подготовка» (%)**

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Личностно-ориентированная	12	62	26	15	67	18	27	71	2
Смешанного типа	13	74	13	14	73	13	16	77	7
Дистанционная	12	70	18	17	71	12	19	72	9

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень научно-теоретической подготовки, СУ – средний уровень, НУ – низкий уровень.

Наиболее высокие результаты проявлены участниками личностно-ориентированной экспериментальной группы: так, на итоговом срезе высокий уровень освоения знаний продемонстрировали 27% участников группы, что более, чем в 2 раза выше, чем на начальном срезе. Во многом это объясняется ростом познавательного интереса к дополнительной информации, раскрытием для педагогов значимости получаемых знаний и стимулированием их мотивации на самообразование. В двух других группах получены достаточно близкие результаты: количество педагогов с низким уровнем когнитивного критерия уменьшилось к итоговому срезу в 2 раза. Прежде всего, это отражает результаты вебинаров по проблемам современного образования и коммуникации с обучающимися. По свидетельству участников этих групп, на этих семинарах они получили интересную информацию и импульс к самостоятельному более глубокому освоению этих знаний (рис. 5).

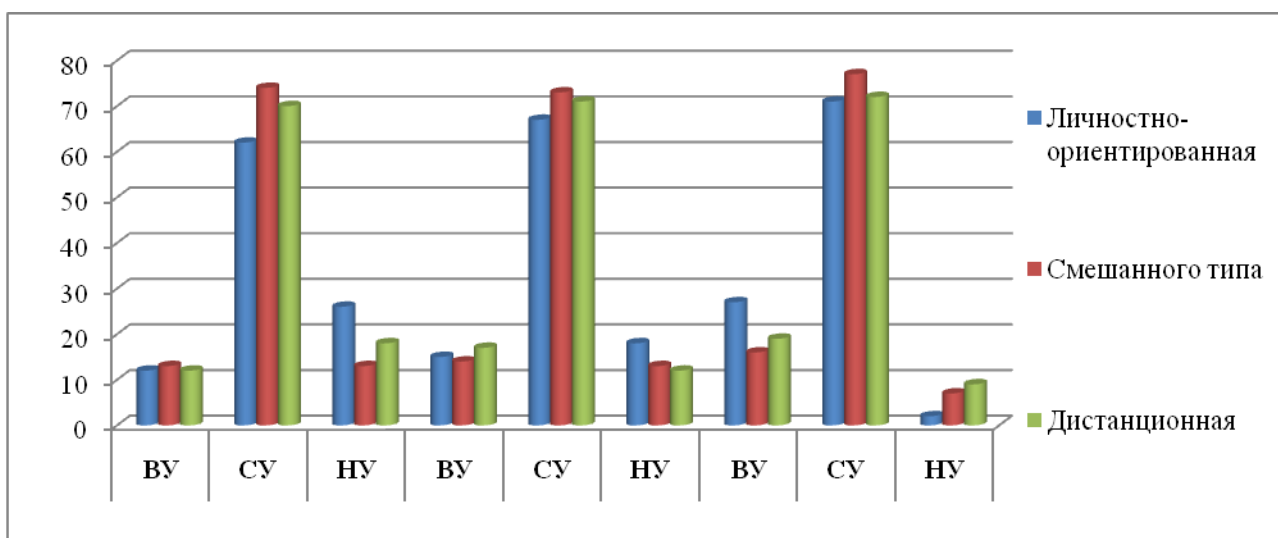


Рис. 5. Динамика профессионального развития педагогов искусства разных групп по критерию «Научно-теоретическая подготовка»

Изучение динамики профессионального развития по критерию «Научно-теоретическая подготовка» доказало эффективность применяемых в исследовании методов, ситуаций, форм педагогического общения. Значительный рост отмечается в проявлении высокого уровня по данному критерию у личностно-ориентированной группы – от 12% до 27%. В то время, как у дистанционной группы рост высокого уровня готовности составил 7%, в группе смешанного типа – 4%. Наиболее эффективными в данном случае стали педагогические ситуации, разработанные в соответствии с каждой характеристикой.

Как подчеркивали большая часть педагогов, в результате индивидуальной и совместной работы удалось достигнуть понимания значимости своей педагогической деятельности, четкого видения целей своей работы.

Критерий «Педагогическая активность» раскрывает осознание педагогами значения владения коммуникативными умениями, осуществление анализа профессионального поведения, стремление добиться успеха в профессиональной деятельности.

Данный критерий позволяет более объективно и комплексно оценивать, насколько педагоги готовы к полноценному и творческому раскрытию себя в профессии педагога в художественном образовании (таб. 12).

Таблица 12.

**Динамика профессионального развития педагогов искусства по критерию
«Педагогическая активность» (%)**

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Личностно-ориентированная	18	26	57	24	37	39	38	46	16
Смешанного типа	13	31	56	21	37	42	34	41	25
Дистанционная	21	27	52	26	31	43	31	49	20

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень научно-теоретической подготовки, СУ – средний уровень, НУ – низкий уровень.

Развитость коммуникативных качеств педагога искусства подчеркивает владение коммуникативными компетенциями, что включает в себя комплекс приобретенных в ходе социализации и обучения знаний, умений и навыков общения, развитых умений педагогического воздействия своими эмоциями, голосом, интонацией.

Эффективность работы педагога, как человека, выступающего источником информации и организатором совместной деятельности и взаимоотношений с обучающимися и их окружением, зависит от уровня развития коммуникативных качеств. Эффективность процесса коммуникации достигается различными способами, в том числе и моделированием, и имитации определенных педагогических ситуаций.

Приведем такой пример. Педагогу С.В., который испытывает трудности в объяснении нового материала, в установлении конструктивного диалога с обучающимися, рекомендовано пройти тренинги речевой культуры. Особенно отчетливо она осознала необходимость этого после встречи с родителями обучающихся. При достаточно высоком уровне профессиональной подготовки и достаточно хороших взаимоотношениях с учениками педагог оказалась не готова к конструктивному и убедительному диалогу с родителями. Вопросы, поставленные законными представителями обучающихся, поставили С.В. в

«тупик», она не смогла взвешенно и сдержанно выслушать родителей и ответить на их вопросы, касающиеся учебного процесса и атмосферы в классе.

Тренинги речевой культуры могут рассматриваться как одна из ступеней постижения коммуникативных навыков педагогов, ведь речь является неотъемлемой частью развития коммуникативных качеств личности и отражает общий уровень культурного развития и профессионализма педагога (рис. 6).

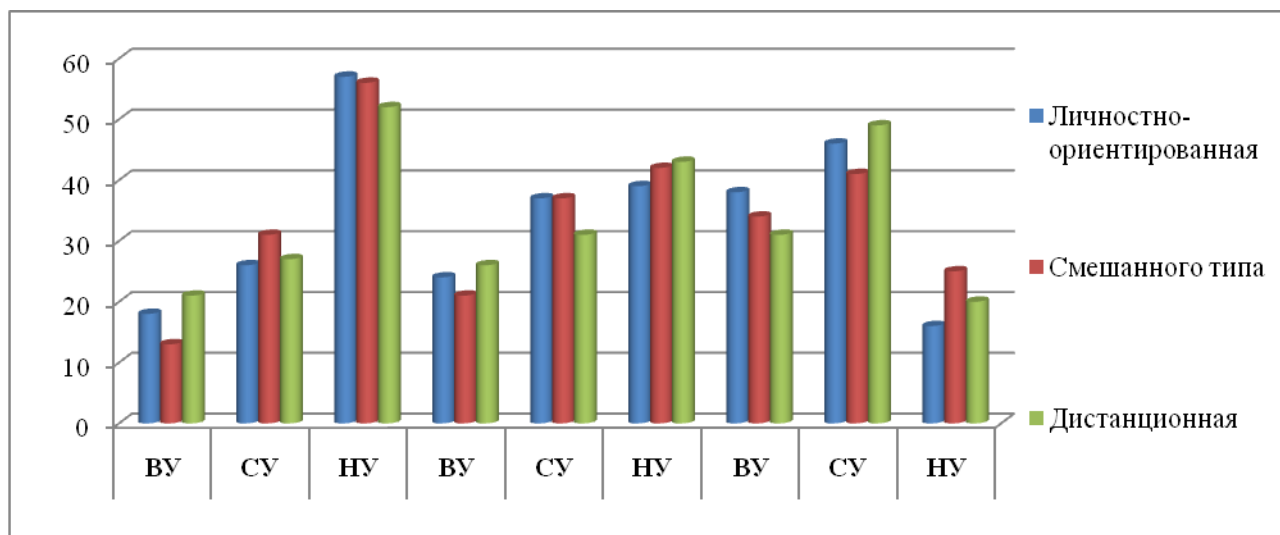


Рис. 6. Динамика профессионального развития педагогов искусства разных групп по критерию «Педагогическая активность»

Данная диаграмма позволяет более наглядно представить результаты изучения динамики самим участникам экспериментальных групп. Как показало исследование, именно коммуникация с обучающимися зачастую осложняет их работу. Это связано с недостаточностью знаний в области возрастной психологии и теории коммуникации и управления, а также с личностными особенностями педагогов, низким уровнем мотивации на самоизменение и другими психологическими качествами.

Для корректировки выявленных проблем разработаны направления сопровождения и педагогические ситуации

- проектирования взаимоотношений с обучающимися;
- оценивания педагогических и творческих успехов коллег;
- накопления коммуникативного опыта в процессе обсуждения,

- направленные на развитие педагогической рефлексии, эстетического и коммуникативного опыта.

Диаграмма подтверждает, что данное дидактическое обеспечение оказало эффективное влияние на профессиональное развитие педагогов по данному критерию. Низкий уровень на итоговом срезе продемонстрировало значительно меньшее количество педагогов (с 58% на начальном срезе до 18% на итоговом).

Критерий *«Владение компетенциями»* отражает наиболее сложную область профессионального роста и требует значительных усилий самого педагога в профессиональном развитии. Это говорит о необходимости задействования большего количества практикоориентированных тренингов, деловых игр и других современных форм профессионального совершенствования, в частности, направленных на овладение высоким уровнем педагогической культуры.

Проблематичным в осуществлении направлений педагогического сопровождения по данному критерию оказалось то, что большая часть педагогов готова работать исключительно «по старинке».

Как сказала в личной беседе педагог Т.Н. со стажем 17 лет, «меня так учили, и я так буду учить». Вопросы о том, отличаются ли потребности современных учеников и должны ли мы учитывать это в своей педагогической деятельности, она не считает необходимыми к изучению. «Это дети должны подстраиваться под наши требования», – достаточно распространенная фраза педагогов.

С целью разрешить эту проблему или хотя бы заставить задуматься педагогов о том, что изменилось за последние 10-15 лет, в некоторых группах рекомендовано провести «День самоуправления», когда один из обучающихся занял место педагога. Обучающимся дана возможность выбора темы занятия в рамках данного курса и метода проведения занятия. Обучающаяся Д.С., 14 лет, попросила рассказать педагога о самом счастливом дне за прошедший год, а потом изложить свои чувства на листе бумаги. В итоге на уроке достигнуто взаимопонимание совершенно различных, чужих до этого момента людей –

взрослого и подростка. Педагог Т.Н. призналась, что этот урок стал лучшим в ее педагогической деятельности.

Таблица 13.

**Динамика профессионального развития педагогов искусства по критерию
«Владение компетенциями» (%)**

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Личностно-ориентированная	23	39	38	41	46	13	43	47	10
Смешанного типа	18	27	55	32	41	27	36	45	19
Дистанционная	17	38	45	29	41	30	34	44	22

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень научно-теоретической подготовки, СУ – средний уровень, НУ – низкий уровень.

Результаты по критерию «Владение компетенциями» отразили довольно неровную динамику профессионального роста педагогов. На втором срезе большинство участников исследования показали явный рост по данным критериям, но затем этот рост шел не так значительно. Это объясняется особенностями профессиональной адаптации, влиянием различных обстоятельств профессиональной деятельности. Очевидно, что педагогам искусства необходима деликатная и квалифицированная психологическая поддержка, консультирование специалистов и их собственное стремление к освоению знаний в области профессиональной психологии.

Таким образом, приспособленность к творческой жизни учащихся, стремление к пониманию и осознанию миссии своей педагогической специальности является одним из важных аспектов становления педагога искусства (рис. 8).

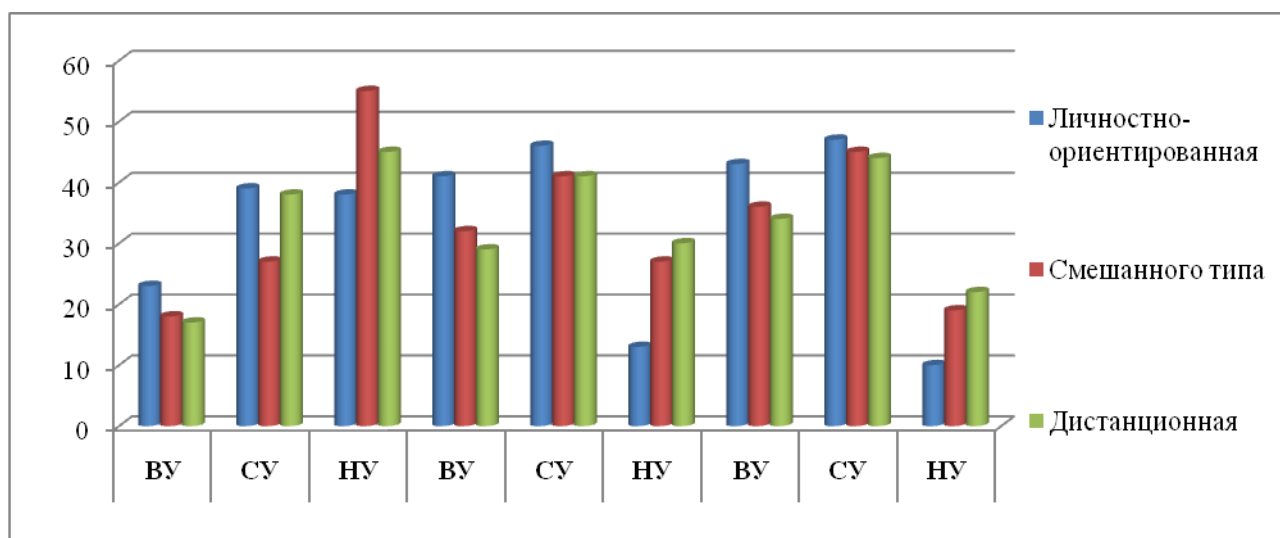


Рис. 7. Динамика профессионального развития педагогов искусства разных групп по критерию «Владение компетенциями»

Критерий «*Самоактуализация*» отражает совокупность определенных качеств личности, таких как саморегуляция, эмпатия, коммуникативная компетентность, ответственность, профессиональная устойчивость, локус контроля, осознанность профессионального выбора и др., необходимых педагогу предметной области «Искусство» для осуществления успешной профессиональной деятельности в условиях модернизации образования, и отношение к избранной специальности (таб. 14).

Таблица 14.

Динамика профессионального развития педагогов искусства по критерию «Самоактуализация» (%)

Группы	Срезы								
	Начальный			Промежуточный			Итоговый		
	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ	ВУ	СУ	НУ
Личностно-ориентированная	12	31	57	22	39	39	34	42	23
Смешанного типа	14	27	59	24	32	44	37	51	12
Дистанционная	14	30	56	29	39	32	37	49	14

Условные обозначения: ВУ – высокий уровень научно-теоретической подготовки, СУ – средний уровень, НУ – низкий уровень.

Критерии, которые оценивают освоение компонента «Ценностный», отражают наиболее сложную область профессионального роста и требует

значительных усилий самого педагога в профессиональном развитии. Это говорит о необходимости задействования большего количества практикоориентированных тренингов, деловых игр и других современных форм профессионального совершенствования, в частности, направленных на овладение высоким уровнем педагогической культуры, и стремлением добиться успеха в профессиональной деятельности, понимания значимости самообразования и саморазвития, мотивации на постоянный профессиональный рост и адаптация к меняющимся условиям (рис. 8).

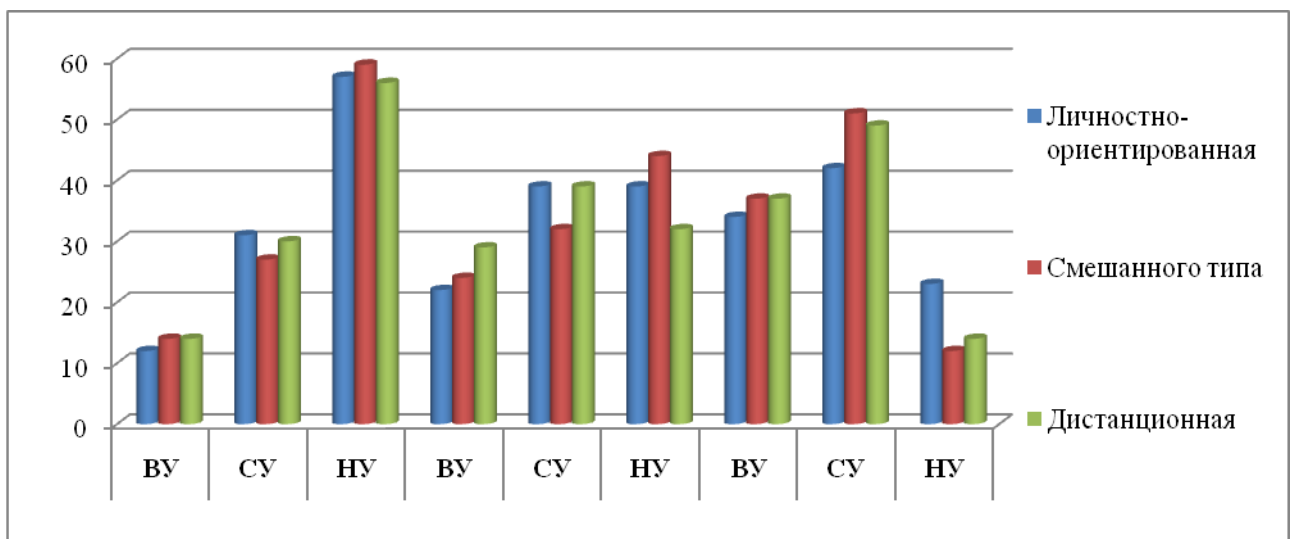


Рис. 8. Динамика профессионального развития педагогов искусства по критерию «Самоактуализация»

Отсутствие стремления к активной творческой жизни, применению своих знаний и умений в профессиональной педагогической деятельности, отсутствие культуротворческой инициативы не позволяют педагогу подняться на высшую ступень мастерства, которую высоко уважают и стремятся достичь как ученики, так и коллеги.

В ходе реализации комплексной модели разработано дидактическое обеспечение, в которое включались материалы для образовательных кластеров, опросные листы, а также рекомендации для освоения профессиограммы педагога искусства. Реализация данного обеспечения направлена на повышение уровней вышеописанных критериев.

На завершающем этапе также использован тест В.Ф. Ряховского для определения уровня коммуникативности и проведения количественного анализа изменений.

Для более наглядного графического представления изменений, произошедших в процессе исследования, введем некоторые обозначения:

K – общее число участников каждой группы;

V – число участников с высоким уровнем коммуникативности;

N – число участников с низким уровнем коммуникативности;

Посчитаем процентную долю каждой группы по формуле:

$$q = V: (K:100\%)$$

Для сопоставления данных на начальном и констатирующем этапе по процентной доле увеличения уровня коммуникативности участников построим таблицу по показателям «высокий» и «низкий» уровень коммуникативности. Показатели по «среднему» уровню не могут быть учтены в данных расчетах, так как происходит перемещение данных как из «среднего» уровня в «высокий», так и из «низкого» в «средний» (таб. 15).

Таблица 15.

Сравнение уровня коммуникативности в группах на начальном и итоговом срезах (по группам взаимодействия)

<div> <div>КОНТРОЛЬНЫЙ СРЕЗ</div> <div>ГРУППЫ</div> </div>	ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ				НИЗКИЙ УРОВЕНЬ			
	Начальный		Итоговый		Начальный		Итоговый	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
Личностно-ориентированная	9	10,34	37	42,53	25	28,73	9	10,34
Смешанного типа	7	11,86	26	44,07	17	28,81	8	13,56
Дистанционная	7	18,42	16	42,11	8	21,05	4	10,52

Ниже на рис. 9–10 наглядно представлено обобщение результатов уровню коммуникативности.

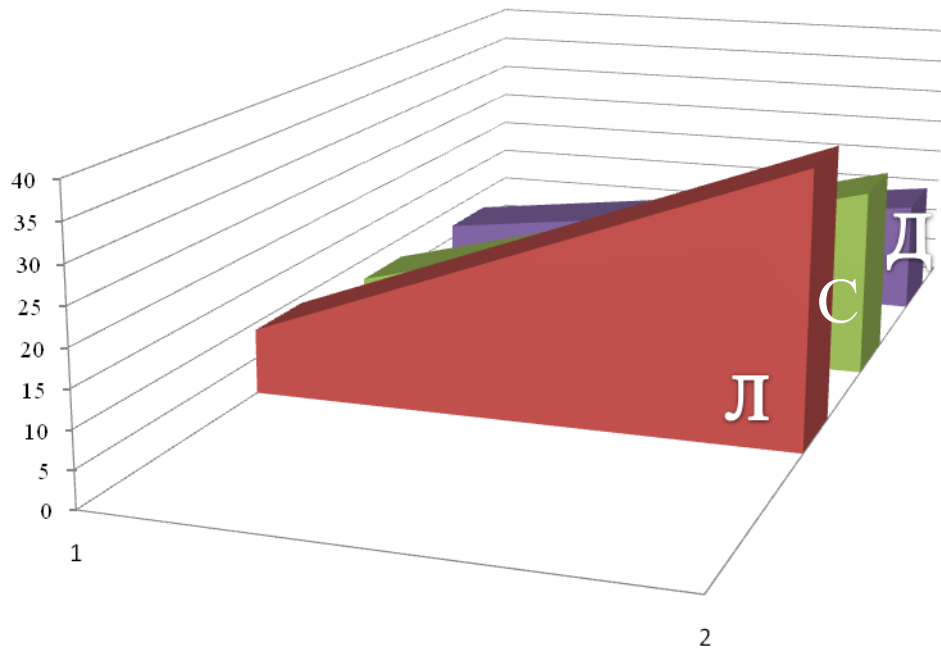
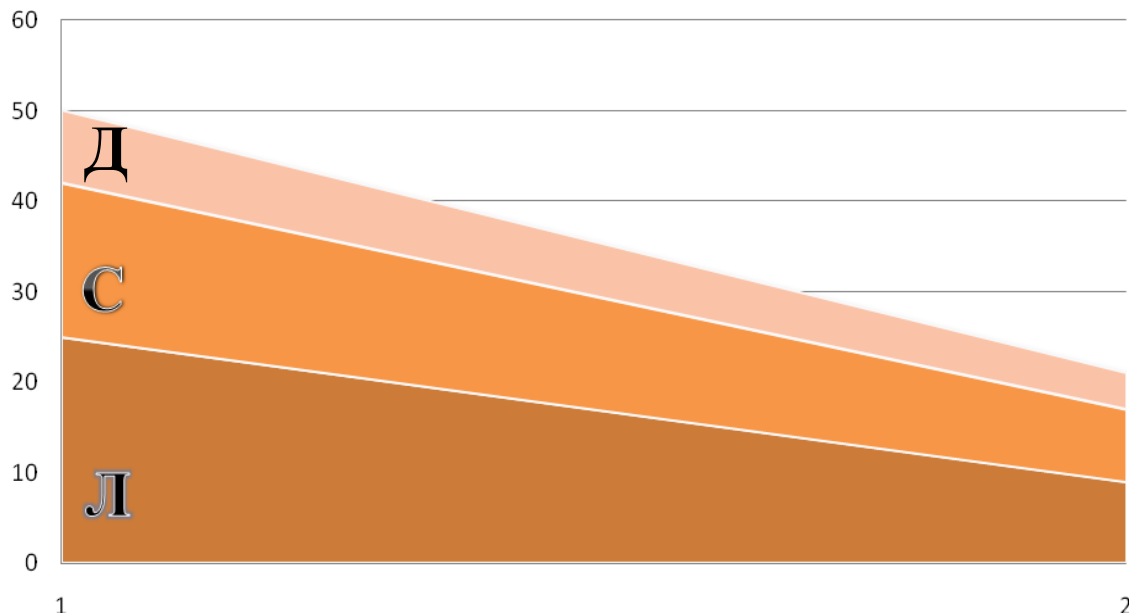


Рис. 9. Высокий уровень коммуникативности (на начальном и итоговом срезах)



Условные обозначения: Л – лично-деятельностная группа, С – смешанная группа, Д – дистанционная группа

Рис. 10. Низкий уровень коммуникативности (на начальном и итоговом срезах)

По результатам завершающего эксперимента выведена зависимость показателей роста компетенций участников лично-ориентированной группы по различным критериям (таб. 16-17).

Таблица 16.

**Изменения показателей компетенций участников по критериям комплексной модели
на различных этапах**

КРИТЕРИИ	Срезы		
	Начальный	Промежуточный	Финальный
Научно-теоретическая подготовка	12	15	27
Педагогическая активность	18	24	38
Самоактуализация	12	22	34
Владение компетенциями	23	41	43

Для определения зависимости показателей посчитаем коэффициент роста по каждому критерию по формуле:

$$q^k = n^3 : n^l,$$

где q^k – коэффициент определенного критерию;

n^3 – показатели итогового среза;

n^l – показатели начального среза.

Таблица 17.

Коэффициент роста по компонентам комплексной модели

КРИТЕРИИ	Коэффициент роста, в %
Научно-теоретическая подготовка	2,25
Педагогическая активность	2,11
Самоактуализация	2,83
Владение компетенциями	1,86

На представленном графике (рис. 11) наглядно видно, что все изменения происходят связно – графики профессионального роста педагогов по всем компонентам комплексной модели практически параллельны. Коэффициенты роста показывают, что все компоненты предложенной комплексной модели эффективны.

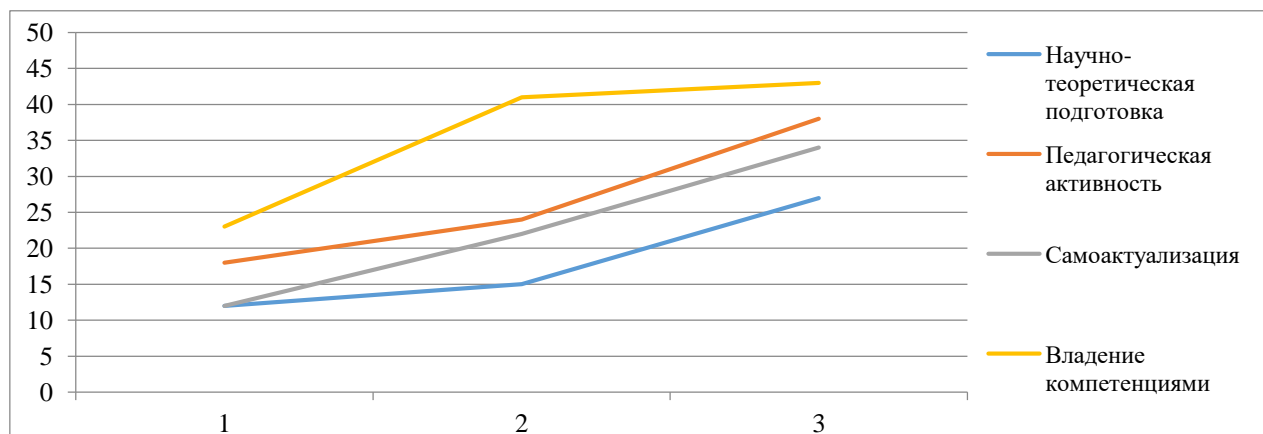


Рис. 11. График роста компетенций участников эксперимента по критериям комплексной модели

Рост освоения профессии по выделенным позициям профессионального развития, в целом, отражается и в высокой теоретической подготовке педагога искусства во всех областях педагогики и психологии, и в готовности к самоактуализации в своей педагогической деятельности, и в его педагогической активности, и, наконец, в высоком уровне владения базовыми и дополнительными компетенциями, значимыми для качественной работы в художественном образовании и преподавании дисциплин предметной области «Искусство».

Не менее важны такие аспекты, как высокий уровень осознания своего педагогического опыта, открытость к познанию педагогического опыта коллег, стремление к профессиональному совершенствованию, отчетливое видение целей своей работы и осознание значимости педагогического труда – все это подчеркивает *педагогическое мастерство*, которое не зависит от педагогического стажа и опыта работы с детьми.

Рассмотрим несколько примеров изучения динамики профессионального развития педагогов искусства по выделенным критериям в рамках освоения направления каждого компонента комплексной модели и приведем некоторые методические рекомендации.

1. В.А., 26 лет, педагог изобразительного искусства, стаж педагогической деятельности 6 лет.

В.А. обладает высокими профессиональными компетенциями как художник. В начале исследования испытывала большие трудности в организации педагогического процесса, сложно складывались рабочие отношения с коллегами, не выстраивалась линия совместной деятельности с обучающимися.

В период проведения исследования В.А. рекомендовано включиться в работу «педагогических гостиных», на первых встречах в роли наблюдателя, постепенно включаясь в проработку поставленных вопросов. Кроме этого, педагог посетила серию открытых уроков коллег с последующим обсуждением, приняла участие в вебинарах для дистанционной группы педагогов, присутствовала на встречах с родителями, познакомилась с предложенной литературой по возрастной психологии.

В.А. отметила свой личностный и профессиональный рост, назвав этот путь сложным, но вполне приемлемым. Ученики В.А. подчеркнули, что сейчас они следуют своему педагогу и ее советам, так как она понимает потребности учащихся и учитывает их проблемы. «Из учителя-робота В.А. превратилась в учителя-наставника», – так отметили изменения за последние три года учащиеся группы В.А.

2. Л.Ю., 38 лет, учитель музыки, стаж педагогической деятельности 19 лет.

Л.Ю. очень хорошо подходит описание характеристики «Равнодушный» – целенаправленная, мотивированная, обладающая хорошей профессиональной подготовкой, четко осознающая свои творческие стратегии, но не умеющая «включаться» в положение учеников, равнодушная к успехам коллег, не готовая участвовать в педагогическом общении. Себя характеризует как «боевой слон».

На начальном этапе исследования Л.Ю. не пугала работа в самом сложном классе – на уроках царила тишина. Не вступала во взаимодействие с коллегами, все вопросы обсуждала только с администрацией. При

взаимодействии с коллегами и учениками настаивала на принятии всех ее идей коллегами и практически беспрекословном подчинении учеников.

После проведения нескольких индивидуальных бесед и тренингов педагог Л.Ю. впервые приняла участие в совместном проекте школы по сценарию коллеги, провела в классе «День самоуправления», несколько открытых уроков с последующим обсуждением с коллегами.

Кардинального изменения во взглядах и подходах педагога Л.Ю. не произошло даже к итоговому срезу, но постепенное включение в жизнь школы, проявление интереса к ученикам, участие в адаптации и социализации их в современном мире, позволяет надеяться, что вектор роста, заданный педагогу, не будет изменен.

3. Д.К., 28 лет, педагог ИЗО, стаж педагогической деятельности 7 лет.

Молодой педагог, показывающий высокие результаты в творческой деятельности и в работе с обучающимися, пользующийся уважением коллег, сложно находит контакт с родителями обучающихся. Позиция педагога такова, что родители не должны вмешиваться в учебный процесс и могут лишь признавать или не признавать результаты работы своих детей.

Д.К. предложено принять участие во встречах коллег с родителями «сложных» обучающихся, прослушать рекомендации, предложенные психологами, посетить цикл семинаров по возрастной и личностной психологии.

К итоговому срезу отмечен значительный рост проявлений коммуникативных компетенций педагога: Д.К. провел серию открытых уроков для родителей с последующим обсуждением, разработал и провел цикл мероприятий при поддержке родителей. Обучающиеся отметили, что в результате «включения» родители стали проявлять больше интереса к творчеству педагога, стремятся активнее сотрудничать с педагогом, привлекать его к решению некоторых семейных вопросов.

Таким образом, мониторинг динамики позволил выявить эффективные факторы реализации, разработанной в исследовании комплексной модели:

- акцентирование на самых сложных аспектах и проблемных зонах профессионального развития;
- широта и детализированность проявлений каждого критерия, что позволяет создать педагогические ситуации, участие в которых формирует необходимый навык;
- взаимодействие всех компонентов, выявляющих профессионально значимые качества и компетенции педагога искусства, который в своей деятельности выступает не только как учитель, преподаватель, но и как значимый взрослый, фасилитатор общения, воспитатель, человек, который формирует вкусы и ценностные ориентации обучающихся.

Все это направляет систему дополнительного профессионального образования педагогов искусства на постоянное изменение и учет требований общества к подготовке личности с высоким уровнем культуры, стремления к творческой самореализации в профессии и социальной ответственности.

Как показало изучение динамики профессионального развития, у большинства участников исследования произошел заметный рост по таким значимым позициям профессионального становления, как

- раскрытие своего творческого потенциала в профессии педагога в художественном образовании, что свидетельствует о гармонизации личностного и профессионального начал;
- уровень творческой самореализации и самоактуализации в избранной специальности, что говорит о достижении педагогом осознания миссии, полной включенности и преодоления негативных моментов профессиональной деформации – в том числе, эмоционального выгорания, отсутствия мотивации на совершенствование и обмен опытом, внешний локус контроля, равнодушие к качеству обучения и др.

Это можно объяснить несколькими причинами: во-первых, психологическими особенностями педагогов искусства; во-вторых, влиянием культурно-образовательной среды учреждений; наконец, эффективностью

предлагаемых форм педагогического общения, их разнообразием и стимулирующим воздействием.

Как показало исследование, организация такой формы педагогического общения, как «педагогическая гостиная», которая позволяет в свободной творческой обстановке обмениваться опытом, делиться возникающими проблемами, раскрывать свои творческие способности в разных видах искусства, обладает значительным адаптационным эффектом и помогает педагогам различных возрастных групп активно и интересно взаимодействовать, в целом, повышая продуктивность образовательного процесса.

В условиях интеграционных процессов это возможно при объединении всех сфер профессиональной деятельности педагога искусства: психолого-педагогической, коммуникативной, организационной, предметной и др.

В целом, можно заключить, что дидактическое обеспечение сопровождения профессионального роста педагогов искусства в условиях интеграционных процессов включает:

а) критериальную систему оценивания уровня владения психолого-педагогическими навыками – профессиограмму современного педагога искусства;

б) паспорт профессиональных компетенций педагога искусства;

в) опросные листы, определяющие уровень профессиональной подготовки педагогов искусства, их видение возможностей и направлений профессионального роста;

г) рекомендации по внедрению активных современных форм педагогического общения (круглые столы, «педагогические гостиные» и др.), в том числе дистанционного, вебинары, а также формы обучения на основе проприетарного программного обеспечения (skype и hangout-конференции и др.);

д) комплекс материалов для проведения дистанционных курсов повышения квалификации педагогов искусства по направлениям освоения

законодательной базы и нормативных документов в области образования; психолого-педагогического сопровождения; развития коммуникативной культуры педагогов; инновационных педагогических подходов к художественному образованию.

Созданный и апробированный в практике диагностический инструментарий позволяет продуктивно и целенаправленно раскрывать возможности комплексной модели дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов.

Таким образом, сделан акцент на педагогический потенциал дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов, а также представлена комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства с учетом влияния интеграционных процессов.

Проведен системный анализ современных исследований в области теории педагогики по определению профессиональных компетенций педагога, которые предполагают совокупность знаний, умений и навыков, требуемых в современном мире.

На основе сопоставления научной литературы и государственных документов определена последовательность действий выработки профессионально-педагогических компетенций, включающая в себя теоретический, содержательный и результативный компоненты.

Во второй главе дан анализ Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, в основе которых лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий организацию образовательной деятельности с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Соответственно, аналогичные требования предъявлены и к личностям, осуществлявшим педагогическую деятельность, то есть к педагогам.

Таким образом, определено, что быть современным педагогом – это значит, быть личностью с высокими профессиональными компетенциями,

теоретически и практически готовой к осуществлению своей миссии, которая заключается в формировании и развитии обучающихся, приобщении их к духовным и эстетическим ценностям искусства, в вовлечении в активную самостоятельную творческую деятельность; в развитии эстетического вкуса и художественного мышления обучающихся, их индивидуальных творческих способностей; в формировании интереса и уважительного отношения к культурному наследию и сокровищам мировой цивилизации.

В главе отмечено, что основными проблемами в профессиональной деятельности педагога являются недостаточный уровень общепрофессиональных компетенций; непонимание значимости педагогического общения педагога, недостаточный уровень специальных профессиональных компетенций.

Основываясь на опросах, наблюдениях, анкетировании, проведённых в рамках исследования, сформулировано основное положение: *дополнительное профессиональное образование педагогов искусства* – это длительный многоступенчатый динамичный процесс профессионального развития, который включает в себя такие аспекты, как:

- структурированное взаимодействие нескольких компонентов (ценностного, содержательного, мотивационного, рефлексивного, операционального, коммуникативного);
- осознание и конструирование ценностей художественно-творческой деятельности, связанной с открытием мира искусства и значимости творчества своим ученикам;
- овладение профессионально значимыми знаниями и навыками в различных областях, включая информационные технологии, коммуникацию, управление, целеполагание и планирование деятельности; мотивация к полноценной творческой самореализации в педагогической деятельности в предметной области «Искусство».

В ходе исследования выявлены противоречия между возрастающими требованиями к современному педагогу и реальным уровнем его

профессиональных знаний и навыков; готовностью к профессиональному совершенствованию и неразработанностью педагогических подходов, обеспечивающих это процесс; достаточно глубоко разработанными теоретическими основами профессионального образования педагогов искусства и внедрением этих идей в практику.

Кроме того, выделены несколько основных компетенций педагогов искусства, среди которых организационные, операциональные и самоактуализационные компетенции.

В результате изучения работ ученых и на основании проведенных исследований разработан *паспорт общих и профессиональных компетенций педагога искусства*, который способствует решению практических задач предметной области «Искусство».

На основании вышеуказанного сделан вывод, что *комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов должна способствовать:*

- формированию и развитию новых профессиональных компетенций; обновлению теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии, культурологии и искусствознания;
- развитию современного педагогического мышления, профессиональной и коммуникативной культуры;
- расширению представлений о применении современных методов и приемов обучения при обновленном содержании художественного образования.

В главе наглядное представление системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства и определены основные критерии результативности повышения квалификации педагогов искусства: *научно-теоретическая подготовка, владение компетенциями, педагогическая активность и самоактуализация.*

В результате исследования представлена *комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов* с обозначенными целями и задачами,

компонентами и направлениями реализации.

Во втором параграфе второй главы дано подробное описание опытно-экспериментальной работы по внедрению данной модели на основе принципа интеграции; описаны экспериментальные группы педагогов.

Исходя из полученных знаний, построена *профессиограмма*, на основе которой изучена динамика профессионального развития группы педагогов искусства, описаны четыре типа педагогов, имеющих проблемы в профессиональном развитии, и приведены несколько портретов педагогов искусства.

Обобщенные в главе результаты позволяют подчеркнуть значимость внедрения описанной модели, что подтверждает изучение динамики профессионального развития: у большинства участников исследования произошел заметный рост в освоении всех компонентов комплексной модели.

В заключение необходимо подчеркнуть, что созданные дидактическое обеспечение и диагностический инструментарий позволяют продуктивно и целенаправленно раскрывать возможности комплекса различных направлений сопровождения профессионального развития педагогов искусства и реализовать разработанную в исследовании комплексную модель.

Заключение

Обобщение полученных результатов исследования позволяет сделать заключение о правильности гипотезы и выдвинутых положений о том, что дополнительное профессиональное образование педагогов искусства в условиях современных интеграционных процессов должно отвечать требованиям к подготовке и сопровождению специалистов, которые мотивированы к активной, динамичной многоаспектной деятельности и освоению профессионально значимых знаний и навыков в различных областях информационных технологий, коммуникации, управления, планирования и целеполагания.

Основным вектором такой подготовки является мотивация педагогов на творческую самореализацию в избранной специальности, что обеспечивается расширением среды общения, культурного кругозора и овладения практикой преодоления возникающих в профессиональном развитии проблем, мотивацией на саморазвитие и самообразование.

Влияние интеграционных процессов на дополнительное профессиональное образование педагогов искусства отражается прежде всего в объединении разносистемных знаний и усилении принципа междисциплинарного обучения, а также обеспечении доступного, открытого, неформально организованного образовательного процесса.

Очевидно, что дальнейшее развитие системы дополнительного профессионального образования педагогов искусства должно идти в направлении взаимодействия и создания условий для эффективного социокультурного партнерства, когда в процессе обучения учитываются требования работодателей, положения ФГОС и основные законодательные акты и постановления государственных органов исполнительной власти и органов местного самоуправления, что позволяет обучающимся более осознанно и мотивированно совершенствовать практические навыки и расширять знания об избранной профессиональной деятельности. Система

дополнительного профессионального образования педагогов искусства должна обеспечивать условия для подготовки педагога к меняющимся современным динамичным социально-культурным процессам.

Развитие дополнительного профессионального образования педагогов искусства, в целом, определяет рост уровня общей научно-педагогической и методологической компетентности, освоение системы практико-ориентированных знаний и умений, позволяющих реализовать все многоаспектные задачи, которые ставит перед художественным образованием современное общество, в том числе слияние гуманитарной подготовки и новых информационных технологий.

Доказано, что разработанная в исследовании комплексная модель эффективна по ряду факторов:

1) динамизм и гибкость модели за счет ее опоры на методологические принципы таких современных педагогических подходов, как: когнитивный, системно-деятельностный, полихудожественный, личностно-ориентированный;

2) широта охвата профессиональных компетенций педагога искусства – в модель включаются коммуникативный, операциональный, содержательный, рефлексивный, мотивационный и ценностный компоненты, что позволяет наиболее полно представить значимые сферы профессиональной деятельности педагога искусства и выработать целеполагание на достижение высокого уровня владения компетенциями в этих сферах;

3) соответствие направлений реализации модели современным требованиям к технологизации обучения и использования ресурсов ИКТ, а также возможностей кластерной системы образования.

В исследовании также представлены апробированные в работе с педагогами искусства из различных образовательных организаций направления, технологии и методики, содействующие повышению не только

операциональной компетенции, но и информационной, организационной и коммуникативной, а также рефлексивной компетенциям педагога.

Стимулирование роста этих компетенций позволяет решать актуальную проблему преодоления барьеров в общении между педагогами и обучающимися, которые приводят к потере взаимопонимания субъектов образовательного процесса.

В исследовании доказано, что структура дополнительного профессионального образования педагогов искусства более действенна, если основывается не на цикле определенных курсов, а на взаимодополняемых модулях, которые постоянно расширяются за счет новых профессионально и личностно значимых знаний и навыков. В начале обучения необходимо проведение объективного мониторинга уровня профессиональной компетентности, выявляющего основные проблемные зоны и образовательные потребности обучающихся педагогов.

В целом, основным методологическим положением исследования является положение о том, что формирование профессиональной готовности педагога искусства должно осуществляться в контексте принципов и сущности непрерывного образования, т.е. образования через всю жизнь. Это означает, что обучение должно проходить поэтапно: на начальном этапе развиваются основы педагогического мышления, постепенно в педагоге раскрываются качества исследователя, воспитателя, вдумчивого критика, наставника, фасилитатора общения, что позволяет ему достигать подлинного педагогического мастерства, глубоко осознавать, что именно педагоги искусства может особенно интересно и ярко транслировать духовные и эстетические ценности, поддерживать учеников в их становлении, содействовать раскрытию их личностного потенциала и творческих данных.

Таким образом, можно заключить, что:

– Актуальность разработки современных направлений сопровождения профессионального развития педагогов искусства и

дидактического сопровождения его развития определяется следующими факторами:

а) необходимостью модернизации дополнительного профессионального образования педагогов искусства с учетом требования и влияния интеграционных процессов;

б) важностью решения таких существенных проблем, как недостаточный уровень освоения и внедрения новейших технологий и методик преподавания предметной области «Искусство», низкая личностная мотивация педагогов искусства к профессиональному росту и получению знаний в смежных областях;

в) тенденция к экстенсивному пути развития в художественном образовании;

г) отсутствие системности в повышении квалификации мотивированных на педагогическую деятельность в художественном образовании кадров;

д) разорванность связей по обмену педагогическим опытом с коллегами;

е) недостаточность и нестабильность межсекторного взаимодействия.

– Комплекс направлений сопровождения профессионального развития педагогов искусства в условиях современных интеграционных процессов включает сохранение традиций и развитие уже сложившейся системы профессиональной подготовки педагогов искусства; повышение уровня профессиональной готовности педагогических кадров в сфере искусства с учетом потребностей информационного общества и развития инновационных технологий; структурированное взаимодействие когнитивного, личностно-ориентированного, системно-деятельностного, полихудожественного подходов к образовательному процессу; реализацию междисциплинарного характера образовательных программ и поэтапного включения педагогов в процесс саморазвития; организацию активного и

конструктивного педагогического общения; разработку индивидуального образовательного маршрута для каждого педагога.

Среди педагогических условий ее реализации наиболее значимы: выявление проблемных зон в профессиональном развитии и анализ запроса педагогов искусства на повышение уровня освоения определенных компетенций; формирование групп для подключения к образовательным кластерам; разработка дополнительных материалов для дистанционного обучения; проведение срезовых тестирований и обобщающего мониторинга освоения профессионально значимых знаний и навыков; организация супервизии и индивидуальных консультаций для усиления влияния полученных знаний на качество образовательного процесса.

– Мониторинг результативности реализации разработанных направлений сопровождения профессионального развития педагогов искусства осуществляется на основании:

а) анализа показателей развития профессиональных компетенций педагога искусства;

б) тестирования результативности повышения квалификации педагогов искусства по таким критериям: «научно-теоретическая подготовка», «педагогическая активность», «владение компетенциями», «самоактуализация».

Основные выводы исследования:

1. В условиях современного интеграционного пространства дополнительное профессиональное образование учителей предметной области «Искусство» представляет собой непрерывный, многоступенчатый и динамичный процесс профессионального развития, ориентированный в первую очередь на расширение спектра возможностей в отношении программ, форм, технологий и методов, включая новейшие достижения педагогической науки и образовательной практики.

2. Основные характерные черты интеграционных процессов современности, включая всеобщность информационного пространства,

интенсивный межкультурный диалог и динамизм развития социума, создание крупных научных центров, открытое взаимодействие образовательных систем, обусловили специфику профессионального развития учителей искусства, связанную главным образом с активным применением разнообразных форм дополнительного профессионального образования (дистанционно, индивидуально в форме консультаций и бесед, очно-заочно).

3. Разработанная комплексная модель, предусматривающая взаимодействие, взаимосвязь и взаимообусловленность когнитивного, полихудожественного, личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, обеспечивает достижение современного качества дополнительного профессионального образования учителей музыки и изобразительного искусства, способствует активизации самостоятельной деятельности педагогов в области применения новейших информационных и коммуникационных технологий, трансляции педагогического опыта и достижений, освоению инновационных программ, технологий и методов обучения и воспитания с помощью искусства.

4. Изучение современных процессов интеграции, в том числе в области образования и педагогической науки, а также рассмотрение вопросов истории и теории, касающихся отечественной системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, подтвердили возможность и необходимость опоры на концептуальные идеи и ведущие теоретические положения научной школы педагогики искусства в процессе профессионального развития учителей музыки и изобразительного искусства.

5. Выделенные этапы интенсивного профессионального развития учителей музыки и изобразительного искусства (элементарный, продуктивный, исследовательский) обеспечивают достижение цели и приоритетных задач дополнительного профессионального образования, в том числе рост уровня творческого развития, совершенствование умений и навыков открытого профессионального общения и самопрезентации,

организации самостоятельной исследовательской деятельности в условиях сближения образовательных систем в информационном пространстве.

6. Разработанный в исследовании диагностический инструментарий, в том числе профессиограмма современного педагога искусства и критерии его профессионального развития, типологические характеристики с педагогическими портретами-примерами для каждого типа, опросные листы, супервизии, предполагающие применение полученных знаний, умений и навыков учителями музыки и изобразительного искусства, а также паспорт общих и профессиональных компетенций, обеспечивают совершенствование, и при необходимости, корректировку дополнительного профессионального образования.

7. Полученные результаты опытно-экспериментальной деятельности подтвердили эффективность и действенность предлагаемой комплексной модели, предполагающей взаимосвязь и взаимообусловленность педагогических ресурсов в виде целей и приоритетных задач, основных подходов, направлений реализации и компонентов (коммуникативный, ценностный, содержательный, операциональный, мотивационный и др.), для совершенствования дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов современности.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением потенциала дистанционного непрерывного обучения педагогов искусства, разработкой образовательных онлайн-платформ и технологий мотивации педагогов к профессиональному развитию в условиях интеграционных процессов информационного общества.

Список литературы

1. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования [Текст] / Э.Б. Абдуллин / Научная школа Э.Б. Абдуллина. — М.: Изд-во «Академия». — 2006. — 272 с.
2. Алексеева, Л.Л. Исследования в области художественного образования в контексте реформирования отечественной науки [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева // Педагогика искусства: сетевой электронный журнал. — 2015. — № 1. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/issledovaniya-v-oblasti-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-kontekste-reformirovaniya> (дата обращения 15.05.2016)
3. Алексеева, Л.Л. Российское образование через искусство: традиции, реалии и перспективы [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева // Педагогика искусства: сетевой электронный журнал. — 2010. — № 3. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/rossiyskoe-obrazovanie-cherez-iskusstvo-tradicii-realii-i-perspektivy> (дата обращения 10.11.2015)
4. Алексеева, В.В. Что такое искусство? [Текст] / В.В. Алексеева / М.: Советский художник. — 1979. — № 2. — 336 с.
5. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики [Текст] / Ш.А. Амонашвили. Собрание сочинений: в 20 т. / Школа жизни. т. 3. — М.: Амрита. — 2012. — 270 с.
6. Ананьев, Б.Г. Теория ощущений [Текст] / Б.Г. Ананьев / Л.: Изд-во ЛГУ. — 1961. — 446 с.
7. Андреева, И.Н., Буторина, Т.С., Васильева, З.И. и др., История образования и педагогической мысли за рубежом и в России [Текст] / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. Под ред. З.И. Васильевой. — М.: Издательский центр «Академия». — 2005. — 432 с.

8. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств [Текст] / А.В. Бакушинский. – М.: Новая Москва.– 1925. – 420 с.
9. Барановский, В.Г. Политическая интеграция в Западной Европе: Некоторые вопросы теории и практики. [Текст] / В.Г. Барановский. – М.: Наука. – 1983.–264 с.
10. Белозерцев, Е.П., Гонеев, А.Д., Пашков, А.Г. и др. Педагогика профессионального образования [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков. Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр Академия. – 2006. – 368 с.
11. Березина, О.Л. Становление и развитие педагогических инноваций в современной региональной системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Березина Ольга Леонидовна. – Великий Новгород – 2012. – 45 с.
12. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО.– 1998. — 576 с.
13. Бирюков, П.И. Биография Л.Н. Толстого; в 2 т. Из письма А.А. Фету [Текст] / П.И. Бирюков. – М.: Посредник. – 1913. –1184 с.
14. Богуславский, М.В. История российского образования XX века: десятилетие за десятилетием [Текст] / М.В. Богуславский // Вестник образования. – 2003. – № 15. - С. 17-24.
15. Большая энциклопедия психологических тестов / Под ред. Карелина А.А. – М.: Эксмо – 2005. — 416 с.
16. Боякова, Е.В. Взгляды В.Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков [Электронный ресурс] / Е.В. Боякова //Педагогика искусства: сетевой электронный журнал. –2012. –№ 3. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-ospitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkovine> (дата обращения 12.11.2015)

17. Бунаков, Н.В., Бунаков, Н.Ф. Как я стал и как перестал быть «учителем учителей» [Текст] / Н. Ф. Бунаков. – СПб: [б. и.]. – 1905. — с. 159
18. Бэкон, Френсис. О достоинстве и приумножении наук [Текст] / Фрэнсис Бэкон. – М.: Издательство социально-экономической литературы «Мысль». – 1977. – 570 с.
19. Буров, А.И. Эстетика: проблемы и споры. Методологические основы дискуссий в эстетике [Текст] / А.И. Буров. – М.: Искусство. – 1975. – 175 с.
20. Варданын, Ю.В. Дополнительная образовательная программа как источник развития профессиональных компетенций бакалавра психолого-педагогического направления [Текст] / Ю.В. Варданын, Е.А. Лежнева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 145-150.
21. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
22. Вейкшан, В.А., Л.Н. Толстой – народный учитель [Текст] / В.А Вейкшан. – М.: Гос. Уч.-пед. изд-во. – 1959. – 103с.
23. Вейкшан, В.А. Л.Н. Толстой о воспитании и обучении [Текст] / В.А. Вейкшан. – М.: Изд-во АПН РСФСР, –1953. – 144 с.
24. Вершловский, С.Г. Образование и социальное развитие личности [Электронный ресурс] / С.Г. Вершловский // Режим доступа: http://jornal.znanie.org/n1/st_obras_socrazv.html (дата обращения 11.02.2016).
25. Возгова, З.В. Внедрение в непрерывный процесс повышения квалификации научно-педагогических работников интерактивных, активных и компьютерных методов обучения [Текст] / З.В. Возгова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Изд-во: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск). – № 3. – 2012. –С.38-49.

26. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / В.И. Водовозов; сост. В.С. Аранский; под ред. В.З. Смирнова. – М.: Изд-во Академия педагогических наук РСФСР. – 1958. – 632 с.
27. Волковский, А.Н, Парибок П., Фридман С. Повышение квалификации работников социального воспитания [Текст] / Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / Под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения. – 1928. – Т. 2. – С. 559-562.
28. Волковский, А.Н. Организация и методы повышения квалификации (переподготовки) работников социального воспитания / Сб. статей, с предисл. и ред. А.Н. Волковского / А.Н. Волковский. – М.: Отд. подготовки пед. персонала Главсоцвоса НКП. – 1923. – 23 с.
29. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, –2005. – 512 с.
30. Выготский, Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Искусство. – 1986. – 572 с.
31. Водовозов, В.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / В.И. Водовозов; сост. В.С. Аранский. Под ред. В.З. Смирнова.– М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – 1958. – 632 с.
32. Герасименко, О.А., Дименштейн, Р.П. Социально-педагогическая интеграция. Выработка концепции [Текст] / О.А. Герасименко, Р.П. Дименштейн / под ред. А.А. Цыганок. – М.: Теревинф. – 2001. – 177 с.
33. Гербарт, И.Ф. Очерк лекций по педагогике [Текст] / И.Ф. Гербарт, перевод А.В. Адольфа. – М.: Тихомиров. – 1906. – 365 с.
34. Гершунский, Б.С. Система образования взрослых. Проблемы и перспективы развития [Текст] / Б.С. Гершунский / Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / под ред. М.В. Кларина, И.Н. Семенова. – М.: ИТПиМИО РАО. – 1994. – С.11-28.

35. Гинзбург, И. П.П. Чистяков и его педагогическая система. [Текст] / И. Гинзбург. – М.: Искусство. – 1940. – 200 с.
36. Глейзер, Г.Д. Индивидуализация и дифференциация обучения в вечерней школе [Текст] / Г.Д. Глейзер. – М.: Просвещение. – 1985. – 143 с.
37. Горшков, М.К., Шереги, Ф.Э. Прикладная социология: методология и методы [Текст] / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М.:Альфа-М: ИНФРА-М. – 2009. – 416 с.
38. Горяева, Н.А. Формирование художественных навыков и умений у специалиста дошкольных образовательных организаций как одна из составляющих их профессиональной компетентности [Текст] / Н.А. Горяева / Под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких / III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы начального, дошкольного, и специального образования в условиях модернизации». (26 ноября 2015 г.). / сб. материалов. – Коломна: ГСГУ. – 2015. – С. 25-30.
39. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности [Текст] / М.Т. Громкова. – М.: Юнити-Дана. – 2003. – 415 с.
40. Гусев, Н.Н. Л.Н. Толстой в его педагогических высказываниях [Текст] / Н.Н. Гусев. – М.: Работник просвещения. – 1929. – 106 с.
41. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР. – 1996. – 544 с.
42. Декларация об обучении взрослых. Гамбург. 14-18 июля 1997 г. [Электронный ресурс] / Декларация на сайте ООН. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml (дата обращения 01.04. 2017).
43. Демков, М.И. История русской педагогики [Текст] / М.И. Демков. – М.: Книга по Требованию. – 2011. – 699 с.
44. Докучаева, М.Н. Внутриучрежденческая система повышения квалификации педагогов-музыкантов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Докучаева Марина Николаевна. – Самара. – 2005. – 20 с.

45. Ермолинская, Е.А. Взаимодействие искусств как условие активизации педагогического творчества учителя изобразительного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ермолинская Елена Александровна. – М.; – 2004. – 24 с.

46. Жгенти, И.В. Моделирование развития педагогических компетенций педагогов предпрофессионального образования [Электронный ресурс] / И.В. Жгенти // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2015. – № 3. Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/modelirovanie-razvitiya-pedagogicheskikh-kompetenciya-prepodavateley> (дата обращения 06.12.2015)

47. Жгенти, И.В. Электронный информационный образовательный ресурс «Паспорт общих и профессиональных компетенций педагогов искусства» [Электронный ресурс] / И.В. Жгенти // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов «Наука и образование», № 10 (101) – 2017. Режим доступа: <http://ofernio.ru/portal/newspaper/ofernio/2017/10.pdf> (дата обращения 10.12.2017)

48. Жгенти, И.В. Педагогические идеи Л.Н. Толстого в контексте проблем профессионального мастерства современного учителя [Текст] / И.В. Жгенти // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – 0, 4. п.л.

49. Жгенти, И.В. Педагогические открытия Яна Амоса Коменского в контексте проблем современного дополнительного образования [Текст] / И.В. Жгенти // Международный альманах «Гуманитарное пространство». – М., 2014. – С.20-27.

50. Звягинцев, Е.А. Полвека земской деятельности по народному образованию [Текст] / Е.А. Звягинцева. – М.: тип. т-ва «Задруга», 1918. – 88 с.

51. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Сыманюк, Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт. – 2005. – 216 с.

52. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 12.06.2016)

53. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика [Текст] / В.П. Зинченко: материалы к курсу лекций. – Ч. I. Живое Знание. – Самара: Изд-во СГПУ, 1998. – 216 с.

54. Змеев, С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития [Текст] / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 32-39.

55. Иванов, И.П. Воспитание общим делом. Из опыта Коммуны им. Макаренко [Текст] / И.П. Иванов // Ленинградская правда. – 1978. – Иллюстрированный энциклопедический словарь / Под. ред А.П. Горкин. – М., – 1995. – 894 с.

56. Ильяшенко, Е.Г. Педагогическая антропология в России: история и современность [Текст] / Е.Г. Ильяшенко. – М.: Изд-во УРАО, – 2003. – 132 с.

57. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Электронный ресурс] / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, – 2002. – 208 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/446/56446/files/aist03.pdf> (дата обращения 14.05.2016)

58. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя [Текст] / Д.Б. Кабалевский, сост. В.И. Викторов – М.: Просвещение. – 1984. – 192 с.

59. Кабалевский, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке [Текст] / Д.Б. Кабалевский. – М.: Просвещение – 1989. – 187 с.

60. Кабкова, Е.П. Синтез искусств на уроке «Мировая художественная культура» [Текст] / Е.П. Кабкова // В сб. «Синтез в русской и мировой художественной культуре». – М.: Изд-во МПГУ – 2001. – С. 147

61. Кан-Калик, В.А., Никандров, Н.Д. Педагогическое творчество. [Текст] / В.А. Кан-Калик, Н.А. Никандров. – М.: Педагогика. – 1990. – 144 с.
62. Караковский, В.А. Воспитательная система обычной школы [Текст] / В.А. Караковский // Народное образование – 2001. – №1. – С. 77.
63. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла [Текст] / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь. – 2001. – 240 с.
64. Кашекова, И.Э. Педагогические технологии построения интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кашекова Ирина Эмильевна. – М., – 2007. – 414 с.
65. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики [Текст] / П.Ф. Каптерев. – СПб.: Издание О. Богдановой. – 1909. – 240 с.
66. Ключарев, Г.А. Образование и наука в России: состояние и потенциал развития [Текст] / Г.А. Ключарев / Сб. научных трудов. – М.: Центр социологических исследований. – 2016. – 384 с.
67. Ковалевич, И.А., Адольф, В.А. Профессиональная ориентация – условие успешной социализации в информационном обществе [Текст] / И.А. Ковалевич, В.А. Адольф // Воспитание школьников. – 2009. – № 9. – С. 3-8
68. Коджаспирова, Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. – 2003. — 224 с.
69. Колтырева, Л.Ю. Формирование эмоциональной культуры педагога в гуманитарной образовательной среде учреждения дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Колтырева Людмила Юрьевна – Челябинск. – 2011. – 24с.
70. Командышко, Е.Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход / Е.Ф. Командышко. Монография. – М.: Изд-во «ИХО РАО». – 2011. – 292 с

71. Коменский, А.Я. Избранные сочинения [Текст] / А.Я. Коменский. – М.: Учпедгиздат. – 1955. – 287 с.
72. Коменский, Я.А., Локк, Д., Руссо, Ж.-Ж., Песталоцци, И.Г., Педагогическое наследие [Текст] / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
73. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы: Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 259 [Электронный ресурс] / Информационно-правовой портал. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70731962/> (Дата обращения 24.12.2017)
74. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 08.08.2009) [Электронный ресурс] / Консультант плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_ (Дата обращения 14.01. 2018 г.).
75. Корнетов, Г.Б., Учитель – воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно-активной школы [Текст] / Г.Б. Корнетов. – Тверь: Научная книга. – 2009 – 64 с.
76. Кравцов, В.В. Особенности личностно-ориентированного обучения на основе дистанционных технологий в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Кравцов Вячеслав Владимирович. – Владивосток, 2010. – 26 с.
77. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М: Просвещение. – 1972. – 255 с.
78. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст] / В.А. Краевский. – Самара: Изд-во Сам ГПИ. – 1994. – 243 с.

79. Красинская, Л.Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования [Текст] / Л.Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 22-30.
80. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения в 10 т. / Автобиографические статьи. Дореволюционные работы [Текст] / Н.К. Крупская. – М.: Изд-во АПН. – 1957. – Т.1.
81. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ. – 1970. – 120 с.
82. Курбатова, Н.В. Профессиональное совершенствование учителей изобразительного искусства в системе методических центров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Курбатова Наталья Викторовна. – М., – 2008. – 24 с.
83. Леднев, В.С. Методика профессионального обучения: производственное обучение [Текст] / В.С. Леднев, П.Ф. Кубрушко. – Департамент кадровой политики и образования Министерства сельского хозяйства и продовольствия Российской Федерации – М.: Моск. гос. ун-т печати (МГУП). – 2001. – 99 с.
84. Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избр. псих. произв. В 2-х т. – М.: Педагогика. – 1983. – Т. 2. – С. 232-240.
85. Леонардо да Винчи. Избранные произведения [Текст] / Леонардо да Винчи. В 2-х т. – М., – 2000. – Т. 2. – 480 с.
86. Лиферов, А.П. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лиферов Анатолий Петрович. – Рязань. – 1997. – 56 с.
87. Макаренко, А.С. О моем опыте [Текст] / А.С. Макаренко / Педагогические сочинения в 8-ми томах. – М.: Педагогика. – 1984.
88. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение. – 1993. – 192 с.

89. Медынский, Е.Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника [Текст] / Е.Н. Медынский. – М.: Наука, – 1918. – 289 с.
90. Мелик-Пашаев, А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998.– № 1 – С. 79.
91. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Флинта. – 1998. – 95 с.
92. Надолинская, Т.В. Подготовка будущих педагогов к игровому моделированию интегративных уроков музыки в начальной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Надолинская Татьяна Васильевна. –М.: – 2007. – 44 с.
93. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания [Текст] / Б.М. Неменский, кн. для учителя / – М.: Просвещение. –1981. – 192 с.
94. Неменский, Б.М. Педагогика искусства [Текст] / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение. – 2007. – 127 с.
95. Никитин, Э.М. Модернизация российского образования и повышение квалификации педагогов [Текст] / Э.М. Никитин // Методист. – 2002. –№ 6 – С.2-10.
96. Носс, И.Н. Введение в технологию психодиагностики [Текст] / И.Н. Ноос. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2003. – 251 с.
97. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] / Законы и кодексы, нормативные акты РФ. Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/> (дата обращения 11.04. 2016).

98. Об утверждении Плана мероприятий («Дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста: Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. № 703. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/m> (дата обращения 14.10.2017).

99. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: Постановление Правительства Российской Федерации от 04 октября 2000 г. N 751 [Электронный ресурс] / База данных копий правовых актов. Режим доступа: <https://giod.consultant.ru/documents/665250> (дата обращения 12.12.2016).

100. Об использовании дистанционных образовательных технологий: Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 № 137 [Электронный ресурс] / Консультант плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_54824/ (дата обращения 17.03.2016).

101. Огурцов, А.П. История методологии науки: реальные и виртуальные трудности. Методология науки: проблемы и история [Текст] / А.П. Огурцов. – М.: – 2003.– С.221-242.

102. Олесина, Е.П. Совершенствование эстетического сознания личности в процессе освоения художественной культуры: монография [Текст] / Е.П. Олесина. – М.: ИХО РАО, 2010. – 204 с.

103. Паначин, Ф.Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки [Текст] / Ф.Г. Паначин. – М.: – Педагогика. – 1979. – 216 с.

104. Панова, Е.А. Развитие профессиональной культуры учителя изобразительного искусства в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Панова Елена Александровна. – Ярославль, – 2011.– 24 с.

105. Парибок, П.М., Волковский, А.Н., Фридман, С. Повышение квалификации работников социального воспитания [Текст] / П.М. Парибок, А.Н. Волковский, С. Фридман // Педагогическая энциклопедия: в 3 т. Под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения – 1928. – Т. 2. – С. 559-562.

106. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М.: Педагогика. – 2002. – 528 с.

107. Песталоцци, И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи [Текст] / И.Г. Песталоцци // Педагогическое наследие. – М., – 1989. – С. 304–311.

108. Петровский, А.В., Слободчиков, В.И., Бим-Бад, Б.М., Громыко, Ю.В. Задачи и направления перестройки педагогической науки [Текст] / А.В. Петровский и др. // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – с.14.

109. Печко, Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности [Текст] / Л.П. Печко. – Ульяновск-Москва: УлГТУ. – 2008. – 363 с.

110. Пидкасистый, П.И., Беляев, В.И., Юзефовичус, Т.А., Мижеригов, В.А. Педагогика [Текст] / П.И. Пидкасистый и др. – М.: Изд-во Академия. – 2010. – 240 с.

111. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Н.И. Пирогов. – М.: Педагогика. – 1985. – 496 с.

112. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. [Текст] / А.И. Пискунов. – ТЦ: Сфера. – 2001. – 512с.

113. Повышение квалификации [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://fom.ru/> (дата обращения 14.07.2016).

114. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева / Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр Академия. – 2004. – 416 с.

115. Политический словарь нашего времени / Под ред. Федорова В.В., – М.: ЦСП, – 2006. – 456 с.
116. Пурин, В.Д. Профессиональная подготовка учителя музыки на основе применения принципа интеграции в педагогическом процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пурин Владимир Давыдович. – М., – 2003. – 19 с.
117. Радомская, О.И. Повышение профессионального мастерства учителя изобразительного искусства в процессе применения интегрированных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Радомская Ольга Игоревна. – М., 2004. – 19 с.
118. Рапацкая, Л.А. Русская художественная культура [Текст] / Л.А. Рапацкая. – М.: Владос. – 2002. – 608 с.
119. Редько, Л.Л. Управление качеством непрерывного уровневого педагогического образования в условиях формирования региональных образовательных систем: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Редько Людмила Леонидовна. – Ростов-на-Дону. – 2001. – 210 с.
120. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс. – 1994. – 224 с.
121. Рождественский, С.В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII-XIX вв. [Текст] / С.В. Рождественский. – СПб., – 1912. – Т. 2. – 680 с.
122. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т.1. – М.: Большая Российская энциклопедия, – 1993. – 305 с.
123. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов – Т.2. – М.: Большая Российская энциклопедия, – 1993. – 266 с.
124. Рубинштейн, М.М. На путях к педагогическому самообразованию [Текст] / М.М. Рубинштейн. – М.: Моск. акционер. о-во, 1927. – 173 с.

125. Рудзик, М.Ф. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов образовательной области «Искусство» профильных общеобразовательных учреждений в условиях института повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рудзик Марина Федоровна. – М., – 2005. – 24 с.

126. Руссо, Жан-Жак. Избранные педагогические сочинения. / Ж.Ж. Руссо – М.: «Педагогика», – 2002. – Т.2

127. Руссо Жан-Жак, Эмиль, или О воспитании [Текст] / Ж.Ж. Руссо: Педагогическое наследие. – М., – 1989. – С. 199-295.

128. Савенкова, Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. Монография [Текст] / Л.Г. Савенкова. – М.: МАГМУ – РАНХиГС. – 2011. – 156 с.

129. Савенкова, Л.Г. Научная школа Б.П. Юсова. Интегрированное обучение и полихудожественное воспитание [Текст] / Л.Г. Савенкова // В кн. Научные школы в педагогике искусства. Часть. 1. Под редакцией Савенковой Л.Г. – М.: Учреждение ИХО РАО. – Издательский дом РАО, 2008. – С. 33-68.

130. Сергеев, Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителей: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Сергеев Николай Константинович. – Волгоград, 1998. – 79 с.

131. Ситник, А.П., Перенкова, Е.В. Методическая работа как фактор развития способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности [Текст] / А.П. Ситник, Е.В. Перенкова. – М.: Просвещение, – 2005. – 134 с.

132. Сластенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога [Текст] / В.А. Сластенин: В сб. «Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы,

развития». Материалы Международной научной конференции (2-3 апреля 2009, Москва). – М.: МАНПО; – Ярославль: Ремдер, – 2009. – С. 3-8.

133. Словарь иностранных слов [Текст] / Под ред. Комлева Н.Г. – М.: Эксмо-Пресс. – 2000. – 1308 с.

134. Современный экономический словарь [Текст] / Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б – 6-е изд. – М.: ИНФРА-М. – 2011. – 512 с.

135. Сокерина, И.В. Становление личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сокерина Ирина Владимировна. – М., – 2011. – 210 с.

136. Сорока-Росинский, В.Н. Педагогические сочинения [Текст] / В.Н. Сорока-Росинский; сост. А.Т. Губко; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, – 1991. – 239 с.

137. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения [Текст] / В.Я. Стоюнин. – Москва: Издательство «Педагогика», 1991. – 320 с.

138. Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 г. No 326-р. [Электронный ресурс] // Консультант плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_194820/ (дата обращения 12. 03. 2017).

139. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 [Электронный ресурс] // Гарант.Ру. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71451998/#ixzz4ua3g0IuP> (дата обращения 16.06.2016).

140. Стрихар, О.И. Принципы интеграции в процессе обучения музыкальному искусству [Текст] / О.И. Стрихар// Личность, семья и

общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXII междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК. – 2012.

141. Струминский, В. Великие русские люди. Константин Дмитриевич Ушинский – великий педагог [Текст] / В. Струминский. – М.: Молодая гвардия, – 1985. – С. 183 – 222.

142. Стукалова, О.В. Потенциал гуманитарного знания в оптимизации профессиональной подготовки в сфере культуры и искусства [Электронный ресурс] / О.В. Стукалова // Педагогика искусства: электронный научный журнал, 2014, № 3. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2014/stukalova.pdf> (дата обращения 16.03.2015).

143. Субетто, А.И. Этика педагогических инноваций [Электронный ресурс] / А.И. Субетто // Режим доступа: ww.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120132.htm (дата обращения 28.05.2016)

144. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Киев: Издательство «Радянська школа». – 1972. — 482 с.

145. Талызина, Н.Ф., Печенюк, Н.Г., Хихловский, Л.Б. Пути разработки профиля специалиста [Текст]/ Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов:ГУ, – 1987.– С. 145-151.

146. Тихомиров, Д.И. Итоги прошлого и задачи настоящего в деле школьного воспитания и обучения [Текст] / Д.И. Тихомиров // Педагогический листок. – 1897. – №2. – С. 3-16.

147. Толстой, Л.Н. Общие замечания для учителя [Текст] / Л.Н. Толстой // Педагогические сочинения – М.: Педагогика, – 1989. – 544 с.

148. Толстой, Л.Н. Воспитание и образование [Текст] / Л.Н. Толстой// Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, – 1989. – 544 с.

149. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1990. – 402 с.
150. Ушинский, К.Д. Три элемента школы [Текст] / К.Д. Ушинский. Собр. соч.: в 11 т. Т. 2. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 666 с.
151. Фальборк, Г.А. Всеобщее образование в России [Текст] / Г.А. Фальборк. – М.: тип. т-ва И.Д. Сытина, – 1908. – 212 с.
152. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) [Электронный ресурс] / Консультант плюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 12.03.2017).
153. Федорец, Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / Г.Ф. Федорец. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. – 1983. – 88 с.
154. Философский энциклопедический словарь [Текст] / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М, – 2006. – 574 с.
155. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия. – 1983. – 840 с.
156. Фомина, Н.Н. Художественное образование как проблема науки и художественно-педагогической общественности первой половины XX века. [Текст] / Н.Н. Фомина. – М.: Издательский дом РАО, – 2003. – 412 с.
157. Фомина, М.А. Интеграция медиаобразования в преподавание художественной культуры [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://mediaeducation.ucoz.ru/load/stati_mediaobrazovanie_mediagramotnost_mediakompetentnost_mediapedagogika/fominova_m_a_integracija_mediaobrazovanija_v_prepodavanie_mirovoj_khudozhestvennoj_kultury_2001/4-1-0-398 (дата обращения 21.06.2016)

158. Холл, Грэнвилл Стэнли. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 тт. [Текст] / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: «Большая Российская энциклопедия», Т. 2, – 1999. – С. 545.

159. Хохлов, Н.Г. Интегрированная система обучения в высшей школе за рубежом [Текст] / Н.Г. Хохлов. – М.: МАСИ, – 1990. – 111 с.

160. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналит. доклад [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева, Е.П. Олесина, Л.В. Школяр и др.; Рос .ин-т культурологии и др.; Режим доступа: <http://newrik.ru/wp-content/uploads/2016/07.pdf> (дата обращения 17.01.2017).

161. Худоминский, П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы [Текст] / П.В. Худоминский. – М.: Педагогика, – 1986 – 192 с.

162. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

163. Чарнолуский, В.И. Земство и народное образование [Текст] / В.И.Чарнолуский. – СПб., 1911. – 345 с.

164. Чехов, Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX в. [Текст] / Н.В. Чехова. – М.: Книгоиздательство «Польза» В. Антик и К°. – 1912. – 224 с.

165. Чистяков, П.П. Письма, записные книжки, воспоминания. 1832-1919. [Текст] / П.П. Чистяков. – М.: Искусство, 1953. – 594 с.

166. Шапка, И.С. Психолого-педагогические условия повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шапка Илона Сергеевна. – Владикавказ, – 2012. – 23 с.

167. Шацкая, В.Н. Московская консерватория от истоков до наших дней. 1866-2006 [Текст] / В.Н. Шацкая // Биографический энциклопедический словарь. – М.: Энциклопедия, – 2007. –с. 605-606.

168. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах [Текст] / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 416 с.
169. Шишкина, В.А. Личностно-ориентированный подход в физическом воспитании дошкольников [Текст] / В.А. Шишкина // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. – 2009. – № 4 (34). – С. 207–213.
170. Школяр, Л.В., Школяр, В.А., Научная школа Д.Б. Кабалевского [Текст] / Л.В. Школяр, В.А. Школяр // Научные школы в педагогике искусства. – М.: ИХО РАО, – 2008. – С. 3-24.
171. Шульгина, И.Б. Функциональная модель продуктивного образования школьников на основе полихудожественного взаимодействия искусств: дис. ... канд. пд. Наук: 13.00.02 / Шульгина Ирина Борисовна. – М., 2007. – 203 с.
172. Щедровицкий, Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности [Электронный ресурс] // в кн. Категориальный аппарат и теоретические схемы Г.П. Щедровицкий. – Режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/archive/sedrovickiy_koncepcija/01.aspx (дата обращения 14.06.2016)
173. Щербаков, В.Ф. Формирование эстетических и этических идеалов педагога-музыканта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Щербаков Василий Федорович. – М., 2010. – 24 с.
174. Щербинин, С.В., Малинина, Т.В. Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании [Текст] / С.В. Щербинин, Т.В. Малинина // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2014. – №4. – с.33-38.
175. Щуркова, Н.Е. Педагог нового воспитания [Текст] / Н.Н. Щуркова. – М.:АРКТИ, – 2014. – 264 с.

176. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Изд-во «Наука». – 1978. – 391 с.

177. Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] / Б.П. Юсов // Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник +, – 2004. – 253 с.

178. Юсов, Б.П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе [Текст] / Б.П. Юсов // Известия Российской Академии Образования. – 2001. – № 4. – С. 69-70.

179. Яковлев, И.П. Интеграция высшей школы с наукой и производством [Текст] / И.П. Яковлев. – Л.: Издательство ЛГУ, – 1987. – 128 с.

180. Binet, A. La Psychologie du Raisonnement. [Text] / A. Binet. – Paris: – Alcan, – 1907.

181. Cattell, R.B. Theory of fluid and cristallize d intelligence: A critical exper-iment [Text] / R.B. Cattell // J. Educat. Psychol. – 1963. – No 54. – P. 1–22.

182. Gardner, R.W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities [Text] / R. W. Gardner, D.N. Jackson, S.J. Messick // Psychological Issues. Monograph 8. – 1960. – V. 11 (4).

183. Guilford, J.P. Cognitive styles: What are they? [Text] / J.P. Guilford // Educat. And Psychol. Measurement. – 1980. – V. 40 (3). – P. 715–735

184. Olesina, E.P., Stukalova, O.V. Modern Youth – Information Environment – Postmodern Aesthetics – Artistic Text: Problems and Prospects of Interaction [Text] / E.P. Olesina, O.V. Stukalova // Global Media Journal – 2016. – № 2. – P. 1-5. URL: <http://www.globalmediajournal.com/open-access/modern->

youth-information-environment-postmodern-aesthetics-artistic-text-problems-and-prospects-of-interaction.pdf

185. Rapaport, D. Cognitive structures [Text] / D.Rapaport // Contemporary approaches to cognition. – N.Y. Harvard Univ. Press, 1957. – P. 57–200.

186. Rogers, Carl. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become [Text] / Carl Rogers. (1st ed.) - Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969. – 240 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тезаурус основных понятий

Дополнительное профессиональное образование педагогов – это многогранная педагогическая система, в которой, учитывая взаимодействие многочисленных компонентов, осуществляется системный, организованный, целенаправленный процесс обучения, воспитания, развития и саморазвития личности, мотивированной к постоянному профессиональному росту и полноценной самореализации в избранной специальности.

Интегративный подход в образовании на практике реализует принцип интеграции в каждом сегменте процесса обучения, что обеспечивает целостность и системность педагогического процесса.

Интеграционные процессы как фактор влияния на дополнительные профессиональные образования педагогов искусства выполняют функцию соединения и взаимодействия возможностей различных подходов к этому многокомпонентному и многоаспектному процессу, включая положения когнитивного, полихудожественного, личностно–ориентированного и системно-деятельностного подходов, а также ряд принципов аксиологического, средового и компетентностного подходов. При этом интеграционные процессы значительно влияют на качественное преобразование отдельных элементов системы или всей системы, что диктует необходимость значительных изменений в структуре и содержании всей системы, поиска новых эффективных взаимодействующих направлений, разработку объективного диагностического инструментария оценки уровня профессиональной компетентности педагогов искусства.

Интеграция—это комплексное сопряжение элементов, при котором происходит максимально тесное совмещение, сближение теоретических позиций и их практического воплощения в дополнительном профессиональном образовании педагогов искусства.

Интеграция в педагогике—методологическая основа единства целей и содержания организации процесса обучения и воспитания, результатом которого является формирование качественно новой целостной системы знаний и умений.

Кластерная система представляет собой систематизацию в процессе обучения и подразделение на определенные смысловые группы, стимулирующее интеллектуальное развитие каждого участника коллектива.

Комплексная модель дополнительного профессионального образования педагогов искусства в условиях интеграционных процессов – система, основанная на интеграции ведущих педагогических подходов, включающая коммуникативный, содержательный, операциональный, мотивационный, ценностный компоненты и компонент педагогической рефлексии и способствующая:

- формированию и развитию новых профессиональных компетенций;
- обновлению теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии, культурологии и искусствоведения;
- развитию современного педагогического мышления, профессиональной и коммуникативной культуры, потребности в обновлении образовательной и воспитательной работы;
- расширению представлений о применении современных методов и приемов обучения при обновленном содержании художественного образования.

Матрица педагогических подходов к дополнительному профессиональному образованию педагогов искусства – инструмент разработки и оценки качества образования, раскрывающий характерные особенности применяемых взаимосвязанных принципов и характеристик различных педагогических подходов.

Модель современного педагога искусства, способного использовать образовательную среду для становления личности обучающегося и процесса

формирования его индивидуального отношения к профессиональной деятельности, включает следующие базисные качества:

- специалист с профессиональным педагогическим образованием, хорошей теоретической подготовкой в области педагогики и психологии, способный применять современные методы диагностирования достижений, обучающихся;
- человек, готовый к взаимодействию и коммуникации, как с коллегами, так и с учениками и родителями;
- творческая личность, обладающая исследовательским мышлением и умением организовывать исследовательскую деятельность обучающихся;
- наставник, способный выделять склонности обучающихся, подбирать необходимые учебные пособия и, включая их в различные виды деятельности, мотивировать к дальнейшему совершенствованию.

Направления профессионального развития педагогов искусства в условиях современных интеграционных процессов включают:

- сохранение традиций и развитие уже сложившейся уникальной системы профессиональной подготовки педагогов искусства;
- повышение уровня профессиональной готовности педагогических кадров в сфере искусства с учетом потребностей информационного общества и стремительного развития инновационных технологий;
- структурированное взаимодействие когнитивного, личностно–ориентированного, системно–деятельностного, полихудожественного подходов к образовательному процессу;
- учет принципов аксиологического подхода и развитие ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности;
- реализация в практике профессионального роста педагогов искусства междисциплинарного характера образовательных программ и поэтапного включения педагогов в процесс саморазвития;

- организация активного и конструктивного педагогического общения на основе обмена опытом и раскрытия творческого потенциала каждого педагога в современных формах диалогического проблематизирующего обучения;

- разработка индивидуального образовательного маршрута для каждого педагога с использованием таких методик диагностики сформированности ключевых профессиональных компетенций, как паспорт компетенций педагога искусства, профессиограмма, а также супервизии внедрения полученных знаний в педагогическую деятельность.

Паспорт общих и профессиональных компетенций педагогов искусства – диагностический инструмент оценки уровня профессиональной компетентности педагога искусства на основе соответствия определенным требованиям, включающий описание содержательных характеристик для решения практических задач, что позволяет изучить динамику процесса дополнительного профессионального образования педагогов искусства.

Педагог – это личность с высокими профессиональными компетенциями, теоретически и практически готовой к осуществлению своей высокой миссии – формирование и развитие личности и адаптация ее в современном обществе.

Педагог искусства – это образованный специалист, креативная личность, способная к инновационной деятельности, и готовая добиваться прогресса в своей профессиональной практике.

Принцип интеграции способствует налаживанию взаимосвязей всех звеньев процесса обучения, различных составляющих одной системы, и предполагает взаимодействие между разными системами. Он признается базисным при построении и формулировании целеполагания, описании содержания обучения, его форм и методов.

Профессиограмма – это совокупность психофизиологических, физических, научно-теоретических профессионально обусловленных

требований к учителю, необходимых для определения профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности.

Современное дополнительное профессиональное образование педагогов искусства – это непрерывный, многоступенчатый и динамичный процесс профессионального развития на основе систематического восполнения актуальных научно-теоретических знаний, умений и навыков в различных областях искусства и художественно-творческой деятельности, включая информационные технологии, коммуникацию, управление, целеполагание и планирование деятельности.

Этапы профессионального развития учителей музыки и изобразительного искусства, способствующие достижению приоритетных задач дополнительного профессионального образования:

- элементарный – на этом этапе акцент делается на вовлечении педагогов в самообразование, повышении мотивации к саморазвитию, побуждении к межличностному взаимодействию в обмене педагогическим опытом, освоении адекватных и приемлемых для его личности способов самореализации в профессии;

- продуктивный – на этом этапе происходит совершенствование умений и навыков открытого профессионального общения, рост уровня творческого развития педагога, поиск и разработка новых технологий, методик, приемов, заданий, оптимизирующих образовательный процесс на занятиях по дисциплинам предметной области «Искусство»;

- исследовательский - на этом этапе осуществляется организации самостоятельной исследовательской деятельности педагогов в условиях сближения образовательных систем в информационном пространстве.

Приложение 2

Анкета для педагогов искусства

Уважаемые коллеги!

Ответы на вопросы анкеты помогут сделать программу профессионального развития более продуктивной и отвечающей вашим потребностям. Благодарим вас за вдумчивые ответы!

ФИО _____

Образование _____

Педагогический стаж _____

(Вы можете отметить знаком «+» или «v» соответствующий ответ или добавить свой вариант ответа)

1. Какие обстоятельства повлияли на выбор профессии педагога?

1. Традиции семьи	
2. Советы и рекомендации родителей и друзей	
3. Хотелось продолжить изучать любимый предмет	
4. Возможность общаться с детьми	
5. Случайно сложившиеся обстоятельства	
6. Хотелось заниматься педагогикой	

Иное _____

2. Подтвердили ли годы работы правильность Вашего выбора?

1. Да, полностью	
2. В основном подтвердили	
3. Сложно сказать	
4. Скорее не подтвердили	
5. Нет, не подтвердили	

Иное _____

3. Трудности, с которыми Вы столкнулись:

	В большей степени	В меньшей степени
1. Сложные условия работы		
2. Отсутствие опыта		
3. Недостаточная подготовка в учебном заведении		
4. Нехватка методических разработок		
5. Нет поддержки более опытных педагогов		

Иное _____

4. Расставьте приоритеты направленности Вашей деятельности?

(используя цифры 1, 2, 3)

	В первую очередь	Менее важное	В последнюю очередь
1. Инструкции и рекомендации руководителя			
2. Распоряжения администрации			
3. Интересы и запросы детей			
4. Советы более опытных коллег			
5. Собственный опыт			
6. Методические пособия			

Иное _____

5. Какие формы и методы работы для Вас более приемлемы?

	Полностью приемлемы	Возможно	Недопустимы для меня
1. Проверенные на собственном опыте			

2. Оправдавшие себя в практике работы коллег			
3. Изложенные в методических пособиях			
4. Рекомендованные на лекциях и консультациях в ВУЗе			
5. Соответствующие запросам и возможностям детей			

Какие еще, укажите сами: _____

6. В какой степени Вы согласны со следующими суждениями?

(отметьте знаком «+» выбранное суждение)

	Вполне согласна	Частично согласна	Скорее не согласна	Совсем не согласна
1. Самое важное в работе педагога - требовательность и контроль				
2. Умение педагога использовать в работе с детьми убеждение дает положительный эффект				
3. Наилучший результат в работе с детьми дает похвала и одобрение				
4. С детьми надо поддерживать дружелюбные отношения				

7. Что сегодня привлекает Вас в работе педагога? (В каждой строке

отметьте свое мнение знаком «+»)

	Однозначно да	Не уверен	Совсем не привлекает
1. Возможность проявить инициативу в работе с детьми			
2. Возможность интеллектуального развития			
3. Возможность проявить свои психолого-педагогические способности			

4. Должностное продвижение			
5. Взаимоотношения с коллегами			
6. Уважение окружающих			
8. Возможность общаться с учениками			
9. Длительный отпуск летом			

Что еще, укажите сами: _____

8. Что может стать заставить Вас изменить или пересмотреть привычные способы работы? *(В каждой строке отметьте свою позицию знаком «+».)*

	В большей степени	В меньшей степени	Не влияет
1. Знакомство с работой педагога-мастера			
2. Нежелание работать старыми методами			
3. Появление учеников, с которыми старые методы не результативны			
4. Участие в работе методического объединения			
5. Стремление к педагогическому росту			
6. Знакомство с психолого-педагогической и методической литературой			

Что еще, укажите сами: _____

9. Выберите пять качеств, которые Вы считаете наиболее значимыми для педагога:

- любовь к детям;
- педагогическая направленность;
- высокий уровень культуры,
- владение методикой учебно-воспитательной работы;
- коммуникативные способности;

- эмоциональная устойчивость;
- потребность в самообразовании;
- организаторские способности;
- культура речи;
- педагогический такт;
- умение управлять чувствами;
- интуиция, творческое воображение.

10. Отметьте пять из перечисленных качеств, которые Вы считаете наиболее недопустимыми для педагога:

- грубость;
- несдержанность;
- равнодушие;
- жестокость;
- раздражительность;
- нечестность;
- небрежность;
- халатность;
- чувство превосходства;
- несправедливость;
- нечеткая дикция;
- неумение владеть собой.

11. Выберите пять способов педагогического общения, допустимых для Вас в отношениях с учениками:

- повышение интонации;
- замечание;
- нравоучение;
- наказание;
- просьба;
- поощрение;
- взгляд;

- изменение мимики;
- изъятие у воспитанника постороннего предмета.

12. Укажите значимость мотивов деятельности от 1 до 3 (от более значимого - к менее).

Мотивы деятельности	Значимые для меня лично	Ведущие в нашей организации	Мотивы, на которые ориентируется администрация
Стремление к достижению профессиональных успехов			
Осознание социальной значимости педагогической работы			
Стремление проявить и утвердить себя в профессии			
Хорошее отношение, профессиональное взаимопонимание коллег			
Желание проявить творчество в работе			
Возможность самостоятельно планировать свою деятельность			
Уважение и поддержка со стороны администрации			
Стремление к получению большого материального вознаграждения			

13. В чем Вы видите для себя смысл повышения квалификации?

(Выберите не более трех вариантов ответа).

1. Узнать задачи и проблемы модернизации образования.
2. Получить информацию о новом содержании программ и новых технологиях.
3. Освоить основы опытно-экспериментальной работы.
4. Подготовиться к аттестации.

5. Расширить свой кругозор.
6. На время выйти из рабочей текучки.
7. Познакомиться с интересными людьми.

Что еще, укажите сами: _____

14. Какие варианты повышения квалификации были бы для Вас наиболее удобными? *(Выберите не более трех вариантов ответа.)*

1. Семинары в своем образовательном учреждении.
2. Выездные курсы на базе методического центра.
3. В ведущей организации данного направления.
4. В институте (академии) повышения квалификации.
5. На базе высшего учебного заведения.

Другие (укажите, какие именно): _____

15. Что в системе повышения квалификации, на Ваш взгляд, является наиболее важным и ценным? *(Выберите не более трех вариантов ответов.)*

1. Ликвидация пробелов в базовом образовании.
2. Возможность освоения новых методик и технологий.
3. Развитие творческих возможностей.
4. Осмысление собственного профессионального опыта.
5. Получение очередного диплома, сертификата

Что еще, укажите сами: _____

16. В последнее время в образовании обсуждается много инноваций. Насколько Вы знакомы с ними?

(Отметьте «+» Ваше мнение в каждой строке таблицы.)

<i>Инновационные технологии</i>	Не слышал	Слышал, но не знаю	Имею представление	Владею этой инновацией
1. Личностно-ориентированное обучение				

2. Метод проектов				
3. Мастерские				
4. Информационные технологии				
5. Проблемное обучение				
6. Игровые технологии				

Какие еще, укажите сами: _____

Спасибо за проявленное внимание и терпение!

Приложение 3
Результаты опросов
педагогов, обучающихся и родителей (законных представителей) обучающихся

Анкета для педагогов (опрошено 185)

1. Какие обстоятельства повлияли на выбор профессии педагога?

Традиции семьи	Советы и рекомендации родителей и друзей	Хотелось продолжить изучать любимый предмет	Возможность общаться с детьми	Случайно сложившиеся обстоятельства	Хотелось заниматься педагогикой	Привлекала общественная значимость и важность профессии	Иное
9%	0	11%	11%	0	19%	33%	17%

2. Подтвердили ли годы работы правильность Вашего выбора?

Да, полностью	По большей части подтвердили	Сложно сказать однозначно	Скорее не подтвердили	Нет, не подтвердили	Иное
23%	46%	23%	6%	0	2%

3. Трудности, с которыми Вы столкнулись

Сложные условия, в которых начиналась Ваша деятельность	Отсутствие опыта	Недостаточная подготовка в ВУЗе	Иное
21%	63%	12%	4%

4. Расставьте приоритеты направленности Вашей деятельности?

Инструкции и рекомендации руководителя	Распоряжения администрации	Интересы и запросы детей	Советы более опытных коллег	Собственный опыт	Методические пособия	Иное
17%	29%	5%	3%	51%	12%	0

5. Каким формам и методам работы Вы склонны доверять более всего?

Проверенным на собственном опыте	Оправдавшим себя в практике работы коллег	Изложенным в методических пособиях	Рекомендованным на лекциях и консультациях в ВУЗе	Соответствующим запросам и возможностям детей	Каким еще, укажите сами
78%	19%	2%	3%	6%	0

6. В какой степени Вы согласны со следующими суждениями?

Самое важное в работе педагога – требовательность и контроль	Умение педагога использовать в работе с детьми убеждение может дать положительный эффект	Наилучший результат в работе с детьми дает похвала и одобрение	С детьми надо поддерживать дружелюбные отношения	Иное
87%	25%	12%	43%	4%

7. В чем Вы видите для себя смысл повышения квалификации?

Узнать задачи и проблемы модернизации образования.	Получить информацию о новом содержании программ и новых технологиях.	Ознакомиться с передовыми технологиями	Подготовиться к аттестации	Расширить свой кругозор	Иное
8%	23%	12%	96%	3%	0

8. Какие варианты повышения квалификации были бы для Вас наиболее удобными?

Семинары в своем образовательном учреждении.	Курсы на базе методического центра	Обучение в школе, практикующей передовые технологии	В институте (академии) повышения квалификации	Иное
13%	5%	4%	78%	0

9. Что в системе повышения квалификации, на Ваш взгляд, является наиболее важным и ценным?

Ликвидация пробелов в базовом образовании.	Возможность освоения новых методик и технологий	Развитие творческих возможностей	Осмысление собственного профессионального опыта.	Иное
16%	49%	3%	34%	6%

10 В последнее время в образовании обсуждается много инноваций. Насколько Вы знакомы с ними?

Личностно-ориентированное обучение	Метод проектов	Мастерские	Информационные технологии	Проблемное обучение	Игровые технологии
4%	12%	41%	28%	3%	12%

11 Что может стать заставить Вас изменить или пересмотреть привычные способы работы?

Знакомство с работой педагога-мастера	Нежелание работать старыми методами	Появление учеников, с которыми старые методы не результативны	Участие в работе методического объединения	Стремление к педагогическому росту	Знакомство с психолого-педагогической и методической литературой
4%	0	49%	12%	26%	9%

12. Что сегодня привлекает Вас в работе педагога?

Возможность проявить инициативу в работе с детьми	Возможность интеллектуального развития	Возможность проявить свои психолого-педагогические способности	Должностное продвижение	Взаимоотношения с коллегами	Взаимоотношения с администрацией	Уважение окружающих	Возможность общаться с учениками	Длительный отпуск летом
6%	17%	23%	21%	2%	4%	12%	24%	36%

Анализ мотивации деятельности педагога

Стремление к достижению профессиональных успехов	Осознание социальной значимости педагогической работы	Стремление проявить и утвердить себя в профессии	Хорошее отношение, профессиональное взаимопонимание коллег	Желание проявить творчество в работе	Возможность самостоятельно планировать свою деятельность	Уважение и поддержка со стороны администрации	Стремление к получению большего материального вознаграждения
26%	17%	43%	21%	32%	27%	24%	34%

Анкета для обучающихся (опрошено 120 чел.)

Что для Вас важно и ценно в общении с педагогом?

Дружелюбные отношения	Справедливость	Требовательность	Тактичность и сдержанность	Хорошее знание своего предмета и способность научить меня	Способность чувствовать мое настроение и понимать мои проблемы	Способность поддерживать меня в выборе профессии
73%	100%	32%	100%	76%	94%	23%

Анкета для родителей (законных представителей) (опрошено 80 чел.)

Какие профессиональные качества педагога для Вас значимы?

Открытость по отношению к ученику и готовность поддержать его	Справедливость	Хорошее знание своего предмета и способность передать знания ученику	Требовательность к выполнению заданий	Способность чувствовать настроение ученика	Способность передавать духовные ценности	Способность влиять на поступки Вашего ребенка	Стремление к сотрудничеству
56%	100%	83%	37%	69%	94%	13%	53%

Приложение 4

Программа дистанционного обучения

«Профессиональное развитие педагогов искусства в условиях интеграционных процессов современности»

I. Пояснительная записка

Современные требования к реализации обучения и воспитания в образовательных организациях требуют от педагога искусства проявление активной, открытой, гибкой гуманистически направленной позиции, а также осознанного творческого использования современных методик и технологий с целью создания условий для развития потенциала личности каждого обучающегося. Учреждения дополнительного профессионального педагогического образования обладают широкими возможностями для педагогической поддержки педагогов в достаточно сложном процессе перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и освоения новых требований к педагогической деятельности.

Профессиональное развитие учителей музыки и изобразительного искусства, педагогов дополнительного художественного образования осуществляется эффективно на основе мотивации к самообразованию, стремления к самостоятельному освоению новой информации, новых навыков, в готовности стать настоящим мастером своего дела. Современному педагогу предметной области «Искусство» крайне необходимо целостное представление о предназначении и возможностях своей профессиональной деятельности, умение организовать динамичный процесс разносторонний процесс приобщения обучающихся к ценностям искусства и творческой деятельности в условиях интенсивного информационного потока, межкультурного диалога и взаимодействия различных образовательных систем.

Направленность на постоянное профессиональное развитие, на освоение новых знаний и областей их применения отмечается в основных государственных документах, определяющих образовательную политику России. Готовность к внедрению инноваций при проведении занятия определяет квалификацию педагога искусства.

Кроме того, в условиях реализации ФГОС образовательная организация нуждается в педагогах с четко выраженной профессиональной позицией гуманно ориентированного взаимодействия с обучающимися.

Именно такие педагоги готовы создавать условия для полноценной творческой самореализации каждого обучающегося и обеспечивать его социально ориентированную деятельность в самых разных ее направлениях.

Важно отметить, что законодательство РФ определяет необходимость прохождения курсов повышения квалификации для педагогов как минимум раз в три года. Новые компетенции, обретенные на таких курсах, обеспечивают и рост качества образования.

В этом контексте стоит обратить внимание на особенность деятельности педагогов искусства, которые должны быть и тонкими психологами, способными рассказать о великих людях – творцах культуры и искусства, и помочь обучающимся раскрыть свой собственный талант, и обучить навыкам, необходимым для музыкального и художественного творчества. Безусловно, только педагог, находящийся на высоком уровне профессионального развития, может справиться с этими задачами.

Предложенная программа дистанционного обучения «Профессиональное развитие педагогов искусства в условиях интеграционных процессов современности» предназначена для тех педагогов искусства, которые стремятся приобщить юное поколение к мировому культурному наследию, научить не только размышлять, сравнивать, анализировать произведения различных авторов, но и создавать свои собственные. Профессиональное развитие учителей музыки и изобразительного искусства на современном этапе и в условиях

интеграционных процессов должно включать в себя целый ряд семинаров, лекций, дискуссий по психологии и педагогике, по тематике освоения базисных законодательных тенденций в области образования, которые необходимо учитывать в работе при преподавании предметов искусства, а также семинары, направленные на освоение новых методик и технологий. Отдельная сфера профессионального развития – это педагогическое общение, повышение коммуникативной культуры педагогов.

Дистанционная форма обучения имеет такие преимущества, как:

- возможность обучения из любой точки доступа к интернету;
- независимость от темпа обучения других участников процесса или графика преподавателя;
- гибкость в планировании учебного процесса;
- привлекательное соотношение сроков обучения и объемов необходимого для изучения материала;
- персональный тьютор, поддерживающий слушателя в течение всего учебного периода;
- достаточно широкий объем дополнительной информации.

Цель программы – повышение уровня профессионального развития педагога искусства.

В данном случае педагог искусства понимается, как:

- -специалист с профессиональным педагогическим образованием, хорошей теоретической подготовкой в области педагогики и психологии, способного применять современные методы диагностирования достижений, обучающихся;
- человек, готовый к взаимодействию и коммуникации, как с коллегами, так и с учениками и родителями;
- творческая личность, обладающая исследовательским мышлением и умением организовывать исследовательскую деятельность обучающихся;

- наставник, способный выделять склонности обучающихся, подбирать необходимые учебные пособия и, включая их в различные виды деятельности, мотивировать к дальнейшему совершенствованию.

Основные задачи программы:

- формирование и развитие новых профессиональных компетенций;
- обновление теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии, культурологии и искусствознания;
- развитие современного педагогического мышления, профессиональной и коммуникативной культуры, потребности в обновлении образовательной и воспитательной работы;
- расширение представлений о применении современных методов и приемов обучения при обновленном содержании художественного образования.

Методические особенности построения учебных занятий.

В качестве участников выступают педагоги искусства, которые сориентированы на включенное освоение содержания данной программы, следование ее целям и задачам. Для обучающихся разработаны методические рекомендации по самостоятельному освоению материалов курса.

Они могут быть расширены и углублены самими обучающимися в зависимости от потребностей. Программа основана на принципах дистанционного обучения.

Требования к квалификации слушателей. К освоению данной программы допускаются лица, имеющие среднее профессиональное и/или высшее образование (предпочтительно – педагогическое).

Планируемые результаты обучения:

- готовность применять правовые нормы в сфере психолого-педагогической поддержки становления и развития личности обучающихся;
- способность применять современные методы планирования и организации педагогической деятельности;

- способность реализовывать современные педагогические технологии, используя их как на занятии, так и во внеурочной деятельности;
- способность использовать возможности образовательной среды для достижения качественных педагогических результатов на занятиях искусством;
- готовность применять методы диагностики и анализа результатов педагогической деятельности;
- способность выстраивать взаимоотношения с коллегами, обучающимися и родителями обучающихся;
- высокая мотивация на саморазвитие и творческую самореализацию в педагогической деятельности;
- высокий уровень культурной инициативы, готовность самостоятельно разрабатывать программы, методики, технологии обучения искусству.

Рекомендации для обучающихся в рамках данной программы.

Осваивая курс, необходимо научиться самостоятельно изучать и анализировать тематику занятия, готовить предлагаемые задания, проявлять инициативу в подключении новых материалов.

В своих докладах и устных сообщениях на вебинарах и скайп-конференциях обучающийся должен продемонстрировать:

- умение логично и целостно как в смысловом, так и в структурном отношении выразить точку зрения по проблеме выступления;
- умение составить план и выбрать стратегию сообщения, доклада, презентации проекта по проблеме выступления;
- умение устанавливать и поддерживать речевой контакт с аудиторией;
- аргументированно доказывать выдвигаемые положения;
- следовать правилам продуктивной дискуссии.

- соблюдать правила речевого этикета в ситуациях педагогического общения;
- вести диалог проблемного характера с использованием адекватных речевых форм.

Обучающийся в письменных работах (статья, эссе, конспект, отзыв и т.д.) должен проявить владение навыками и умениями письменной научной речи, логично и аргументированно излагать свои мысли, соблюдать стилистические особенности:

- излагать содержание прочитанного в форме резюме, аннотации и реферата;
- составлять тезисы доклада, сообщение по теме исследования;
- писать научные статьи, соблюдая стилистические, орфографические и этические нормы научного стиля;
- правильно использовать лексический материал, включающий специальные термины.

2. Краткий учебный план программы

№	Наименование модуля	Форма занятия	Форма контроля
1	Современные нормативно-правовые основы образования		
1.1	<i>Ключевые законодательные документы</i>	Лекция	Подготовка вопросов
1.2	<i>Требования ФГОС</i>	Круглый стол	Устное сообщение
1.3	<i>Особенности преподавания предметной области «Искусство»</i>	Скайп-конференция	Презентация урока
2	Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности		
2.1	<i>Основы деятельности педагога искусства с учетом влияния современных интеграционных процессов</i>	Лекция+ вебинар	Реферат
2.2	<i>Профессиональная компетентность педагога искусства: принципы развития, особенности внедрения компетентностного подхода в область художественного образования</i>	Вебинар	Тестирование
2.3	<i>Психология развития и возрастная психология</i>	Лекция+вебинар	Конспект научной статьи/книги по проблеме
3	Современные педагогические технологии		
3.1	<i>Инновации в системе художественного образования. Непрерывное художественное образование. Педагог искусства как творческая личность. Самореализация педагога</i>	Вебинар	Доклад/отзыв о выступлении коллеги по проблеме вебинара
3.2	<i>Технология личностно-ориентированного обучения</i>	Вебинар	Тестирование/разработка урока на основе данной технологии
3.3	<i>Технология проектной деятельности</i>	Вебинар	Тестирование/разработка урока на основе данной технологии
3.4	<i>Технология разноуровневого обучения</i>	Вебинар	Тестирование/разработка урока на основе данной технологии
3.5	<i>Технологии художественного образования в пространстве музея</i>	Виртуальная экскурсия	Тестирование/разработка урока на основе данной технологии

3.6	<i>Авторские технологии в художественном образовании. ИКТ в художественном образовании</i>	Вебинар	Тестирование/разработка урока на основе данной технологии
4	Проектирование современного урока художественно-эстетической направленности		
4.1	<i>Педагогика искусства в системе современного научного знания</i>	Лекция	Конспект научной статьи
4.2	<i>Методы моделирования современного урока искусства</i>	Вебинар	Видеоролик открытого урока/ план урока на основе самостоятельных разработок
4.3	<i>Диагностика качества художественного образования</i>	Лекция+ вебинар	Тестирование на основе предложенной диагностической карты
4.4	<i>Сравнительный анализ современных подходов к художественному образованию</i>	Круглый стол (скайп-конференция)	Реферат
4.5	<i>Роль культурно-образовательной среды в творческом развитии обучающихся на уроках искусства (региональный компонент)</i>	Заочная дискуссия	Научная статья/доклад
5	Коммуникативная культура педагога как основа его профессиональной самореализации		
5.1	<i>Педагогическое общение: особенности, современные требования, основы продуктивности</i>	Скайп-конференция	Эссе-самоанализ
5.2	<i>Критерии коммуникативной культуры педагога. Конфликт и пути разрешения</i>	Индивидуальная консультация	Тестирование
5.3	<i>Общение с современным подростком: анализ проблематики и советы практических психологов</i>	Индивидуальная консультация	Тестирование/ разработка педагогической ситуации
5.4	<i>Диалоговое пространство урока искусства: основы построения</i>	Вебинар	План урока

3. Содержание модулей

Модуль 1. «Современные нормативно-правовые основы образования»

Значимость освоения нормативных документов для развития профессионального мастерства современного педагога искусства. Основные федеральные государственные документы, регламентирующие деятельность образовательных организаций. Анализ 273-ФЗ «Об образовании в РФ». Региональные документы. Правовые документы образовательной организации. Концепции. Постановления. Стандарты. Инструкции. Анализ ситуаций, требующих знания педагогом правовых норм в области образования. Особенности взаимодействия с детьми с особыми возможностями здоровья.

Инклюзивное образование. Доступная среда. Обеспечение безопасности на уроке искусства.

Возможности разрешения споров в образовательных организациях на основе привлечения специалистов в области юриспруденции.

Задания для самостоятельной работы:

1. Сделайте конспект одного из государственных документов, регламентирующих образовательную деятельность, исходя из задач, которые стоят перед Вами в работе. Выделите наиболее значимые моменты для педагогической работы по Вашему профилю. Прокомментируйте свои выводы.

2. Составьте список Интернет-сайтов, материалы, размещенные на которых Вы можете порекомендовать коллегам для повышения юридических знаний об образовании.

3. Разработайте опросник для родителей и педагогов, направленный на мониторинг уровня юридических знаний в области образования.

Модуль 2. «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности»

Влияние интеграционных процессов на изменения в системе художественного образования. Компетентность, компетенции, компетентностный подход: pro et contra. Болонская система и художественное образование. Педагог искусства как психолог. Возрастные особенности групп обучающихся. Моделирование педагогических ситуаций. Сложности подросткового возраста. Педагог искусства как фасилитатор развития ребенка. Анализ возникающих проблем на уроке искусства. Направления оптимизации образовательного процесса. Психолого-педагогические методики.

Задания для самостоятельной работы:

1. Сделайте конспект одной из статей, посвященных психологическим аспектам работы педагога искусства.
2. Напишите реферат (10-12 страниц печатного текста) на одну из тем (кроме того, тему Вы можете предложить самостоятельно):
 - Роль педагогической ситуации успеха на занятии искусством.
 - Российское художественное образование и современные вызовы информационного общества.
 - Педагог искусства как психолог.

Модуль 3. «Современные педагогические технологии»

Технологизация образования. Основные источники в области педагогических технологий (сравнительный анализ с комментариями). Система Д. Дьюи. Полихудожественный подход и интеграция искусств: возможности внедрения в образовательный процесс основной школы. Непрерывное художественное образование: этапы, модули или вектора? Творческий потенциал личности педагога и возможности его раскрытия в

исследовательской деятельности, в художественных практиках, в педагогическом общении. Музейная педагогика. ИКТ в образовательном процессе урока искусства. Алгоритм разработки авторской технологии. Обсуждение представленных уроков или технологий.

Задания для самостоятельной работы:

1. Разработайте план и содержание одного урока, который будет построен на современной образовательной технологии (по выбору).
2. Напишите отзыв о методической разработке коллеги.

Модуль 4 «Проектирование современного урока художественно-эстетической направленности»

Моделирование урока искусства в условиях интеграционных процессов современности: потенциал и условия. Современные подходы к художественному образованию (сравнительный анализ). Проблема оценки качества образовательного процесса. Критериальные системы. Индикаторы качества. Культурно-образовательная среда. Модели создания. Региональный компонент художественного образования. Анализ выступлений на скайп-конференции. Подведение итогов заочной дискуссии. Выпуск электронного сборника докладов и статей.

Задания для самостоятельной работы:

1. Напишите статью, в которой будут представлены Ваши собственные педагогические методики/технологии/приемы или педагогические ситуации.
2. Сделайте конспект статьи, посвященной проблематике современного художественного образования.
3. Составьте список рекомендаций к методическим разработкам в области художественного образования.
4. Назовите известные Вам педагогические технологии, которые Вы бы рекомендовали коллегам для внедрения.

Модуль 5 «Коммуникативная культура педагога как основа его профессиональной самореализации»

Значимость повышения уровня коммуникативной культуры педагога искусства. Чем отличается педагогическое общение от обычного общения. Модели диалогового пространства урока искусства. Общение с обучающимися – позиция педагога как Значимого взрослого. Полипозиционное общение. Общение как обмен педагогическим опытом. Общение с родителями – технологии выстраивания конструктивного диалога. Анализ ситуаций. Пути разрешения конфликтов. Правила ведения дискуссии. Педагогическая рефлексия. Дневник педагогического самонаблюдения. Профессиональное мастерство педагога искусства в контексте развития коммуникативной культуры. Направления совершенствования коммуникативной культуры. Анализ современных источников.

Задания для самостоятельной работы:

1. Напишите эссе на тему «Мои педагогические удачи»/ «Трудности моего профессионального развития».
2. Разработайте план беседы с обучающимися на тему «Искусство в нашей жизни».

4. Основная литература

1. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования [Текст] / Э.Б. Абдуллин// Научная школа Э.Б. Абдуллина. (Ред.) — М.: Издательство «Академия», 2006. — 272 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Основы гуманной педагогики[Текст] / Ш.А. Амонашвили// В 20 кн. Кн. 3. Школа жизни, 2012. -320 с.
3. Андреева, И.Н., Буторина, Т.С., Васильева, З.И. и др. [Текст]/ И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева// История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ под ред. З.И. Васильевой. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 324 с.
4. Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. Общая педагогика и история педагогики. Педагогика и психология личности. Педагогические задачи и ситуации. Методы психолого-педагогической диагностики [Текст]/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. — СПб.: Питер, 2006. — 307 с.
5. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. [Текст]/ Л.С. Выготский. — М.: Эксмо, 2005. — 512 с.
6. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности[Текст]/ М.Т. Громкова. - М.: Юнити-Дана, 2003. — 415 с.
7. Кабалевский, Д.Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя[Текст] / Д.Б. Кабалевский. Сост. В.И. Викторов. — М., Просвещение, 1984. — 192 с.
8. Кан-Калик, В.А., Никандров, Н.Д. Педагогическое творчество. [Текст]/ В.А. Кан-Калик, Н.А. Никандров. — М.: Педагогика. — 1990. — 144с.
9. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования[Текст] / В.В. Краевский. - Самара: Изд-во Сам ГПИ, 1994. — 243 с.
10. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя [Текст]/ А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. —192 с.

- 11.Неменский, Б.М. Педагогика искусства[Текст] / Б.М. Неменский. - М.: Просвещение, 2007. – 253 с.
- 12.Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение[Текст]/ А.П. Панфилова. - М: Издательский центр «Академия», 2009. — 192с.
- 13.Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]/ Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 1998. —256 с.
- 14.Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика. [Текст]/ В.А. Сластенин, И.Ф, Исаев, Е.Н. Шиянов. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 576 с.
- 15.Толстова О.С. Педагогические технологии[Текст]/ О.С. Толстова. – Саратов: Кинель: РИО СГСХА, 2016. —131 с.
- 16.Фомина, Н.Н. Художественное образование как проблема науки и художественно-педагогической общественности первой половины XX века. [Текст]/ Н.Н. Фомина. – М.: Издательский дом РАО, 2003. – 412 с.
- 17.Юсов, Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» [Текст] / Б.П. Юсов: Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник +, 2004. – 253 с.

5. Дополнительная литература

1. Алексеева, Л.Л. Исследования в области художественного образования в контексте реформирования отечественной науки [Электронный ресурс] / Л.Л. Алексеева // Педагогика искусства: сетевой электронный журнал. –2015. – № 1. –URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/issledovaniya-v-oblasti-hudozhestvennogo-obrazovaniya-v-kontekste-reformirovaniya>

2. Большая энциклопедия психологических тестов / Под ред. Карелина А.А. – М.: Эксмо, 2007. –416 с.
3. Боякова, Е.В. Взгляды В.Н. Шацкой на воспитание музыкальных вкусов детей и подростков [Электронный ресурс] / Е.В. Боякова // Педагогика искусства: сетевой электронный журнал. –2012. – № 3. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazh><http://www.art-education.ru/electronic-journal/vzglyady-v-n-shackoy-na-vospitanie-muzykalnyh-vkusov-detey-i-podrostkovine>
4. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст/ В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. –М.: ИНТОР, – 1996. – 544 с.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». –URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
7. Корнетов, Г.Б., Учитель – воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно-активной школы[Текст] / Г.Б. Корнетов. - Тверь: Научная книга. – 2009 – 64с.
8. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла [Текст] / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь., 2001. – 120 с.
9. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.:Питер, 2008 – 583 с.
10. Печко, Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. [Текст] / Л.П. Печко. – Ульяновск-Москва: УлГТУ, 2008. – 363 с.
11. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [Текст]/ Под ред. Е.С.Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
12. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. –М.: Прогресс. – 1994. – С.221-226.

13. Савенкова, Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства монография [Текст] /М.:МАГМУ – РАНХиГС, 2011. – 156 с.

14. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: практикум / Феникс – 2006 – 704 с.

6. Ссылки на интернет-ресурсы

1. Нормативно-правовое обеспечение образования/
<http://dopedu.ru/norm-prav/89-internashional-akt.html>

2. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации / Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 –<http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71451998/#ixzz4ua3g0IuP>

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 29.07.2017)/ «Об образовании в Российской Федерации»
http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/>

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 26 июля 2017 г. № 703 «об утверждении плана мероприятий(«дорожной карты») министерства образования и науки российской федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста»/
<http://base.garant.ru/71741920/>

Приложение 5

Паспорт компетенций педагога искусства

(Свидетельство о регистрации электронного ресурса № 23203 от 24.10.2017)

Основные цели разработки паспорта компетенций:

- Обеспечение однозначности требований к соответствующим результатам педагогической деятельности: какие результаты деятельности должен продемонстрировать педагог искусства, чтобы подтвердить, что он сформировал компетенцию заданного уровня.

- Паспорт компетенций выступает инструментом снижения неопределенности, достижения компромисса между педагогами, администрацией образовательной организации, родительской общественностью.

- Аккумуляция актуальной информации о формируемой профессиональной компетенции педагога искусства.

В Паспорте компетенции содержится информация об актуальном составе результатов деятельности (на основе анализа профессиональных стандартов, социологических опросов и пр.), профессиональных функциях, ситуациях, требующих проявления данной компетенции и т.д.

Возможности использования Паспорта компетенций педагога искусства в образовательной организации:

- Понимание значимости отдельных компетенций позволяет при проектировании образовательного процесса рациональнее распределить ресурсы (временные, человеческие, материальные).

- Значимость компетенции может быть использована как критерий оценки профессиональной деятельности педагога искусства и качества образовательного процесса на занятиях, которые он проводит.

Паспорт общих и профессиональных компетенций педагога искусства

код	Формируемая компетенция	Этапы формирования компетенции	Содержание этапа формирования компетенции
Общие компетенции			
ОК-1	Способность к самообразованию и саморазвитию	Начальный этап (знания)	Знать: - способы профессионального самопознания и саморазвития;
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: - определять средства приобретения новых знаний и умений;
		Завершающий этап (навыки)	Владеть: - навыками самоорганизации и самообразования;
ОК-2	Способность использования базовых знаний в различных сферах деятельности	Начальный этап (знания)	Знать: - нормативные правовые документы, регламентирующие профессиональную деятельность;
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: - использовать правовые документы в своей профессиональной деятельности;
		Завершающий этап (навыки)	Владеть: - приемами использования нормативных документов в своей профессиональной деятельности;;
ОК-3	Способность работать в команде, толерантность	Начальный этап (знания)	Знать: - основные положения психологии личности и коллектива;
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: - применять механизмы и методики изучения социально-психологических явлений личности и коллектива; - толерантно воспринимать социальные и культурные различия;
		Завершающий этап (навыки)	Владеть: - приемами командной работы; - навыками взаимодействия с личностью и командой;
ОК-4	Творческий подход к обучению	Начальный этап (знания)	Знать: - основные направления современного искусства;

			- историю и традиции народного искусства;
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: – разбираться в направлениях и тенденциях в искусстве;
		Завершающий этап (навыки)	Владеть: – высоким мастерством в определенной области искусства;
Профессиональные компетенции			
ПК-1	Осознание социальной значимости своей профессии	Начальный этап (знания)	Знать: - социальную значимость своей профессиональной деятельности; - основные подходы в профессиональной деятельности;
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: - применять методы самомотивации к осуществлению профессиональной деятельности;
		Завершающий этап (навыки)	Владеть: - навыками формирования мотивации к профессиональной деятельности;
ПК-2	Способность к осуществлению педагогической деятельности с учетом возрастных и личностных особенностей обучающихся	Начальный этап (знания)	Знать: - психологию возрастного развития личности; - возрастные особенности развития личности;.
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: - применять психолого-педагогические технологии развития личности; - защищать интересы обучающихся в сложных жизненных ситуациях; - создавать условия для развития интереса к обучению и познанию;
		Завершающий этап (навыки)	Владеть: - современными психолого-педагогическими технологиями с учетом возрастной психологии;
ПК-3	Использование современных технологий в обучении	Начальный этап (знания)	Знать: - основные методики и концепции преподавания предметной области «Искусство»; - основные современные подходы и приемы в педагогике;
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: - использовать методы психологической диагностики для решения

			<p>педагогических задач;</p> <ul style="list-style-type: none"> - составлять психолого-педагогический портрет обучающегося совместно с другими специалистами;
		Завершающий этап (навыки)	<p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методами диагностики возрастных и личностных характеристик, обучающихся;
ПК-4	Способность к сотрудничеству с обучающимися и коллегами	Начальный этап (знания)	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - приемы вовлечения обучающихся в деятельность и поддержание интереса к ней; - способы формирования благоприятных условий для сотрудничества;
		Продвинутый этап (умения)	<p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вовлекать обучающихся в учебный процесс; - мотивировать их к совместной деятельности с одноклассниками, педагогами и родителями; - анализировать атмосферу в коллективе, сообществе;
		Завершающий этап (навыки)	<p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыками вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания; - способами раскрытия способностей обучающихся и поддержания интереса к обучению;
ПК-5	Способность к осуществлению педагогического контроля и оценивания освоения знаний и умений обучающимися	Начальный этап (знания)	<p>Знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методы подбора оценочных средств, позволяющих оценить индивидуальные достижения обучающихся с учетом их психолого-возрастных особенностей;
		Продвинутый этап (умения)	<p>Уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - интерпретировать результаты педагогического контроля; - осуществлять текущий контроль и оценивать динамику мотивации и уровень достижений обучающихся;
		Завершающий этап (навыки)	<p>Владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методами оценивания результатов деятельности обучающихся; - технологиями педагогического контроля;

ПК-6	Способность к творческому подходу в педагогической деятельности	Начальный этап (знания)	Знать: <ul style="list-style-type: none"> - историю и традиции в области искусства; - современные тенденции развития искусства;
		Продвинутый этап (умения)	Уметь: <ul style="list-style-type: none"> - вовлекать обучающихся в мир искусства; - формировать эстетического вкус; - формирование интереса к обучению; - создание условий для самореализации обучающихся в учебной деятельности;
		Завершающий этап (навыки)	Владеть: <ul style="list-style-type: none"> - высоким уровнем художественно-педагогических знаний; - приемами совместной творческой работы;