

Долгих Надежда Николаевна

**Педагогические условия обеспечения непрерывности
становления профессиональной компетентности
преподавателя изобразительного искусства**

специальность 13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат диссертации
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Томск - 2005

Работа выполнена на кафедре психологии образования и педагогики
Томского государственного университета

Научный руководитель

доктор педагогических наук, профессор
Красноярцева Ольга Михайловна

Официальные оппоненты

доктор педагогических наук, профессор
Веряев Анатолий Алексеевич
кандидат педагогических наук
Парипко Ольга Михайловна

Ведущая организация

Алтайский государственный
институт искусств и культуры

Защита состоится 24 июня 2005 года в _____ часов на заседании
диссертационного совета К. 212. 267.08 в Томском государственном
университете по адресу:
634050, г.Томск, пр.Ленина, 36

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Томского
государственного университета по адресу:
634050, г.Томск, пр.Ленина, 34а.

Автореферат разослан 24 мая 2005 г.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

Малкова И.Ю.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современная ситуация, сложившаяся в педагогическом образовании характеризуется наличием определенных противоречий между социально-экономическими, культурными запросами российского общества и системой подготовки педагогических кадров. Наша страна вступает в постиндустриальную эпоху, а это означает, что подготовка людей, адекватных новым условиям бытия, должна осуществляться педагогами, способными обеспечить решение новой социальной задачи. Опыт стран, которые раньше России испытали на себе коллизии переориентации образования на решение этих задач показывает, что перестройка педагогического образования начинается с изменений в нормативно-критериальной базе, на основе которой оценивается степень подготовки педагога к профессиональной деятельности. В частности, вместо выделения профессионально-значимых качеств педагога как нормативного комплекса, на который опирается весь процесс педагогического образования, стали выделять профессиональные компетентности – личностные новообразования гораздо более высокого системного уровня. Можно отметить, что и отечественная педагогическая мысль все более склоняется к тому, чтобы представить компетентность как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта человека. Такого опыта, который не прямо вытекает из обучения, а скорее включает его в качестве важнейшей составляющей становления профессионала в широком смысле слова, т.е. не с точки зрения его технологического, сколько личностного роста (Болотов В.А., Сериков В.В., Татур Ю.Г., Шишов С.Е., Агапов И.Г., Зеер Э.Ф. и др.).

Таким образом, вскрытие тенденций развития педагогического образования отражает процесс становления категорий, что, в свою очередь, указывает на вовсе не случайное возрастание интереса к таким интегральным характеристикам личности педагога как «профессионализм», «профессиональная компетентность», «профессиональное мышление». Эти категории и ранее привлекались отечественной педагогикой и теорией высшего образования, однако только теперь стали открываться те педагогические реалии, которые на самом деле стоят за ними (В.А.Адольф, А.А.Вербицкий, Б.С.Гершунский, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, А.А.Орлов, В.А.Сластенин, В.И.Слободчиков, А.В. Соложнин, Е.И.Рогов, Е.П.Ухабина и др.),

Понимая профессионально-педагогическую компетентность не только как итог общего и педагогического образования определенной ступени, а как процесс становления, закономерного усложнения человека, сделавшего образовательную деятельность предметом повседневного труда, мы вычленили предмет исследования – педагогические условия обеспечения непрерывности становления профессиональной компетентности. В качестве примера мы выбрали преподавателей изобразительного искусства. Обусловлено это тем, что образование в области творческих профессий имеет свою специфику, однако в предшествующие годы под влиянием тенденции к универсализации и унификации образовательного процесса, подготовка по данным

специальностям зачастую строилась по единым образцам со всеми остальными педагогическими профессиями.

Таким образом, решение вопроса о становлении профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства предполагает как общий контекст повышения профессионализма педагогических кадров, так и специфичный контекст преподавания изобразительного искусства, по отношению к которому выделено достаточно много закономерностей учебно-воспитательного процесса в системе художественного образования (В.С.Кузин, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, З.Н.Новлянская, Н.Н.Ростовцев, Л.Б.Рылова, Т.Я.Шпикалова, Б.П.Юсов и др.).

До сих пор существующая система оценки профессиональных качеств педагога, система аттестации, основана преимущественно на контролирующей и инспектирующей функции: на оценивании результатов педагогической деятельности. Между тем, в процессе подготовки специалистов невозможно в качестве ориентира выбрать результат. Так, по отношению к преподавателям изобразительного искусства было бы нецелесообразно ориентироваться, скажем, на подготовку таких специалистов, ученики которых в будущем станут членами Союза художников. Для преподавателей ВУЗа, которые занимаются подготовкой будущих учителей изобразительного искусства необходимо иметь перед собой иные критерии профессиональной компетентности наряду с результативностью.

Конкретное противоречие мы усматриваем в том, что реализация идей компетентного подхода в образовании не подкреплена научными данными о том, каким образом можно обеспечить непрерывность процесса становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства.

Цель исследования. Цель нашего исследования - выявление педагогических условий, обеспечивающих непрерывность становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства

Объект исследования. Процесс становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства.

Предмет исследования. Специфика педагогических условий, направленных на обеспечение непрерывности становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства.

Задачи исследования:

1. В теоретическом анализе уточнить содержание понятия «профессиональная компетентность» и его значение в профессиональном развитии педагога.

2. Выявить специфику содержания профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства.

3. Провести сравнительный анализ представлений о профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства, находящихся на разных уровнях образования, включая этап профессиональной подготовки.

4. Обосновать педагогические условия обеспечения непрерывности становления профессиональной компетентности преподавателя

изобразительного искусства и апробировать их в условиях формирующего эксперимента.

В основу исследования положена *гипотеза* о том, что эффективность непрерывного становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства возможна, если:

- общим основанием для выделения педагогических условий ее становления выступает направленность их на содействие становлению базовых составляющих готовности к самодвижению, саморазвитию в данной профессионально-педагогической сфере;

- разработка целостной системы конкретных педагогических условий будет ориентирована на приобретение педагогами (на разных этапах их профессионального становления) позитивного опыта реализации собственного творческого потенциала; на углубление мотивированного выбора профессионально-педагогической деятельности и конструктивного настроения на нее; на развитие культуры рефлексивного мышления;

Теоретико-методологическую базу исследования составили основные положения гуманистической педагогики (К.Д.Ушинский, В.Г.Белинский, П.Ф.Каптерев, С.И.Гессен, В.С.Соловьев, Н.И.Бердяев, А.Маслоу, К.Роджерс и др.), теория личностно-ориентированного образования (М.В.Богуславский, Е.В.Бондаревская, А.П.Валицкая, А.А.Вербицкий, В.И.Слободчиков, И.С.Якиманская и др.), психологические принципы саморазвития личности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.), профессионального мышления (Ю.К.Бабанский, О.М.Красноярцева, С.М.Кашапов, Ю.Н.Кулюткин, А.А.Орлов, Г.С.Сухобская и др.), профессионального развития преподавателя (Н.В.Кузьмина, К.М.Левитан, А.К.Маркова, И.Ф.Харламов, Л.М.Митина и др.), концепция непрерывного образования (С.Г.Вершловский, Б.С.Гершунский, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская, П.Г.Щедровицкий и др.), методологические и методические основы художественного образования (В.С.Кузин, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, З.Н.Новлянская, Н.Н.Ростовцев, Л.Б.Рылова, Н.М.Сокольникова, Е.В.Шорохов, Т.Я.Шпикалова, Б.П.Юсов и др.).

Методы исследования. Для того, чтобы решить поставленные задачи и осуществить проверку выдвинутой гипотезы, в работе использовался ряд методов исследования: теоретический и сравнительный анализ педагогической и психологической литературы, посвященной данной проблематике; методы сбора эмпирических данных, анкетирование, методы экспертной оценки и самооценки, методы ранжирования, наблюдательные методы (прямое и косвенное наблюдение), беседа; методы обработки эмпирических данных: составление профиограмм, методы корреляционного анализа, сравнительно-сопоставительные методы, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент по проверке эффективности разработанных педагогических условий.

Этапы исследования.

Исследование проводилось с 1999 по 2005 г.г. в четыре этапа.

На первом этапе (1999-2001 г.г.) проводилось выявление и осмысление проблемы исследования, анализ психологической и педагогической литературы, определялась степень разработанности данной темы, а также проводилось обобщение имеющихся на сегодняшний момент различных точек зрения на процесс становления профессиональной компетентности педагога. На данном этапе также осуществлялось первичное анкетирование абитуриентов по выявлению ведущего мотива выбора сферы профессиональной деятельности.

На втором этапе (2002г.) осуществлялись эмпирические исследования проявлений профессиональной компетентности у педагогов детской художественной школы (ДХШ), составлялись экспертные и самооценочные профиограммы, проводилось наблюдение за профессиональной деятельностью педагогов; проводилось исследование среди студентов Института искусств и культуры Томского государственного университета с целью выявления возможностей формирования профессиональной компетентности.

На третьем этапе (2002-2004гг.) проводился формирующий эксперимент со студентами и педагогами по реализации выделенных педагогических условий, направленных на обеспечение непрерывности становления профессиональной компетентности. Осуществлен анализ динамики мотивации к педагогической деятельности, опыта творческой самореализации, рефлексивного мышления всех участников формирующего эксперимента.

На четвертом этапе (2004-2005гг.) осуществлялась систематизация, обобщение и интерпретация результатов исследования, формулировались педагогические условия формирования профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства. На данном этапе диссертация была окончательно оформлена, проведена литературная корректировка текста работы.

Научная новизна и теоретическая значимость работы заключается в раскрытии специфики основных компонентов и структуры профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства; в обосновании педагогических условий, обеспечивающих непрерывность становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства; в определении общих оснований выделенных педагогических условий обеспечения непрерывности становления профессиональной компетентности в виде направленности их на содействие становлению таких профессионально-личностных образований как позитивный опыт реализации собственного творческого потенциала; мотивированный выбор профессионально-педагогической деятельности; культура рефлексивного мышления; в разработке критериев и методического инструментария оценивания динамики процесса становления профессиональной компетентности на разных этапах профессионального развития преподавателя изобразительного искусства.

Практическая значимость исследования заключается в том, что использование предлагаемого подхода к профессиональной компетентности педагога в области изобразительного искусства, предоставляет возможности

для организации педагогического сопровождения непрерывности становления профессиональной компетентности на всех этапах профессионального развития. На основе данных исследования автором предложены конкретные рекомендации по совершенствованию образовательного процесса, сформулированные в виде педагогических условий. Данные рекомендации имеют в качестве целевой установки становление профессионально компетентного специалиста и используются как в практике организации образовательного процесса в Детской художественной школе №2» г.Томска, так и в подготовке студентов по специальности "Учитель изобразительного искусства".

Надежность и научная достоверность результатов исследования обусловлена методологической обоснованностью исходных положений; применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам исследования; всесторонней и глубокой интерпретацией полученных результатов, основанной на применении корректного математического аппарата; возможностью повторения экспериментальной части работы, а также сопоставлением полученных результатов с обширным педагогическим опытом.

Опытно-экспериментальной базой исследования послужила система художественного образования города Томска, включающая детские художественные школы города, а также Институт искусств и культуры Томского государственного университета. В исследовании приняли участие преподаватели Детской художественной школы №2 г.Томска, около 100 человек абитуриентов и студентов Института искусств и культуры Томского государственного университета а также ряд экспертов (руководителей Детских художественных школ и преподавателей Института искусств и культуры Томского государственного университета).

Апробация и внедрение результатов исследования.

Материалы исследования обсуждались и получили одобрительную оценку на II, III и IV Всероссийских научно-практических конференциях «Художественное образование в Российской провинции в XXI веке» (2002, 2003, 2004 г.г.), на Всероссийской научно-методической конференции «Образование и искусство в формировании целостной личности: междисциплинарные стратегии и комплексные технологии» (2002 г.), на 16-й Международной научной конференции «Язык и культура в Евразийском пространстве» (2003г.), на Всероссийской научно-методической конференции «Эстетико-продуктивная педагогика как содержательный и технологический принцип в современном образовании» (2005г.), на областных, городских научно-практических конференциях (1999-2005 г.г.), на заседаниях кафедры «Изобразительное искусство» Института искусств и культуры ТГУ, кафедры «Психологии образования и педагогики» ТГУ, в ходе работы городских и областных методических дней, на методических семинарах Детской художественной школы №2 г. Томска).

Положения, выносимые на защиту:

1. Системообразующим фактором профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства как интегральной характеристики личности педагога является личностная компетентность.

2. Общим основанием для выделения педагогических условий непрерывности становления профессиональной компетентности выступает направленность их на содействие становлению таких профессионально-личностных образований, как позитивный опыт реализации собственного творческого потенциала; мотивированный выбор профессионально-педагогической деятельности; культура рефлексивного мышления, которые можно рассматривать как базовые составляющие готовности к самодвижению, саморазвитию в профессионально-педагогической сфере.

3. Выделенные педагогические условия делают возможным реализацию в практике профессионального образования (на всех его этапах) ориентацию на непрерывное становление профессиональной компетентности преподавателей изобразительного искусства.

Структура диссертационной работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы. Диссертацию составляют 158 страниц машинописного текста. В работе приведено 9 рисунков и 8 таблиц. Библиография включает 210 литературных источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновываются исходные положения исследования: его актуальность, цель, объект, предмет, задачи, гипотеза, методология, а также научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

В первой главе "Профессиональная компетентность преподавателя изобразительного искусства как предмет психолого-педагогического исследования" дается обзор теоретических концепций профессиональной компетентности. Приводится понимание различными авторами структуры профессиональной компетентности, а также ее роли в структуре профессионализма.

Анализ взглядов современных исследователей (Е.В.Бондаревская, Ф.Н.Гоноболин, В.И.Загвязинский, О.М.Краснорядцева, Э.М.Никитин, К.Роджерс, В.И.Слободчиков, И.С.Якиманская и др.) на определение профессионализма педагога, позволил выделить несколько важных для нас тенденций:

1. В связи с переходом от целеориентированной системы образования к гуманитарной, ценностно-ориентированной системе, происходит смещение исследовательского интереса с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста к исследованию профессионального сознания и самосознания педагога - его ценностей, смысловых образований, рефлексии.
2. Важное значение приобретает понятие "педагогическая культура". Педагога с высшим уровнем педагогической культуры характеризует гуманная педагогическая позиция, сочетаемая с творческим отношением к образовательной деятельности.

3. Педагог, следующий идеям гуманистической педагогики - это творческая личность, креативность которой постоянно возрастает.

Далее рассматриваются профессиональная компетентность преподавателя, проблемы профессионального развития педагога. Анализ тенденций существующих подходов к проблеме профессионального развития преподавателя (Н.В.Кузьмина, К.М.Левитан, А.К.Маркова, И.Ф.Харламов, Л.М.Митина и др.), позволяет сделать ряд **выводов**:

1. Одним из ведущих свойств личности, образующим своеобразный каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности, и выступающий в качестве решающего признака пригодности к педагогической деятельности, является профессионально-педагогическая направленность. Управление профессиональным развитием личности педагога эффективно с позиции формирования положительной установки на профессию и самообразование.
2. Профессиональное развитие неотделимо от личностного. На разных этапах жизнедеятельности человека профессиональное развитие является то результатом, то средством развития личности.
3. Психологической основой профессионального развития личности является принцип саморазвития. Стержнем всех этапов профессионального развития является самореализация личности в труде.
4. Повышение профессионализма является средством преодоления издержек профессии и деформации личности, профессионального старения и регресса компетентности.
5. Важным результатом повышения профессионализма является усиление авторства своей профессиональной жизни.
6. Одним из наиболее значимых результатов профессионального развития является повышение профессиональной компетентности преподавателя.

В третьей части первой главы общеметодологические положения, выявленные в предыдущих параграфах, спроецированы на профессиональную деятельность преподавателя изобразительного искусства (А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, З.Н.Новлянская, Л.Б.Рылова, Н.М.Сокольникова, Т.Я.Шпикалова, Б.П.Юсов и др.). Это позволило выявить специфику профессиональной компетентности в данной области педагогической практики. В результате анализа существующих концепций художественного образования сделан вывод, что реализация всех существующих концепций художественного образования предъявляет высокие требования к профессионализму преподавателя изобразительного искусства. В то же время, «содержание современной традиционной подготовки учителя, в том числе учителя искусства, до сих пор остается своеобразным «замкнутым концентром» знаний, умений и навыков, не включающим в себя потенциалы развития личности, её способности к самостоятельному творчеству, к самореализации и самоопределению как в процессе обучения, так и в будущей деятельности».

С целью выяснения личных трудностей в организации педагогического процесса, важных факторов для успешного обучения детей изобразительному искусству, и значимых, с точки зрения преподавателей изобразительного

искусства, направлений для повышения квалификации нами был проведен опрос, в котором приняли участие преподаватели ДХШ №2 г.Томска.

В результате проведенного исследования нами выявлено, что для преподавателей ДХШ №2 г. Томска значимы следующие направления для повышения квалификации:

- Специальные знания по предмету (композиция, декоративно-прикладное искусство и пр.);
- Психолого-педагогические знания;
- Собственная творческая деятельность педагога.

Далее мы рассматриваем специфику компетентностного обучения и профессиональную компетентность преподавателя в контексте компетентностного подхода.

Сегодня можно говорить о кризисе знаниево-просветительской парадигмы, который обусловлен несколькими причинами:

- ✓ При современных темпах обновления знаний знаниевое научение стало утрачивать смысл. Обучение «вечным истинам», разумеется, необходимо, но без умения обновлять оперативную часть своего культурного опыта ученик не может считаться подготовленным к жизни;
- ✓ Отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами «про запас», ибо существуют хранилища информации иной природы. Надо только обучить учащихся пользоваться ими;
- ✓ Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода задач. Востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Структура же знаниевого образования «не настроена» на эту функцию.

В отличие от знаниевого подхода, компетентностный подход (И.Г.Агапов, В.А.Болотов, Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, Ю.Г.Татур, С.Е.Шишов и др.) выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение разрешать проблемы. Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции осуществляется в процессе создания обучающимися на основе всех этих видов собственного опыта.

В рамках компетентностного подхода в основе повышения квалификации должен лежать разнообразный опыт динамично развивающегося профессионала. Традиционные модели терпят неудачу, так как опыт, к которому они приобщают учителя, оказывается навязанным извне и потому психологически необоснованным.

Практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа:

неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя.

Таким образом, теоретический анализ современного состояния проблемы повышения профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства позволил нам сделать вывод о том, что сложившаяся практика организации образовательного процесса в системе подготовки учителя искусства перестает соответствовать задачам, обусловленным изменившимися запросами социума.

Исходя из принятого нами определения профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства, отражающей возможность самореализации личности педагога в труде, и готовность её к реализации гуманной педагогической позиции, сочетаемой с творческим отношением к образовательной деятельности, можно предположить, что становление профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства будет эффективным при наличии:

1. Позитивного опыта реализации собственного творческого потенциала.
2. Мотивированного выбора профессиональной деятельности, положительной установки на профессию и самообразование.
3. Культуры рефлексивного мышления как формы организации сознания профессионала.

Во второй главе "Исследование профессиональной компетентности преподавателей изобразительного искусства и условий ее формирования" представлены результаты исследования особенностей профессиональной компетентности преподавателей изобразительного искусства; обозначены особенности организации непрерывности становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства в период обучения в ВУЗе и на этапе профессионализации; выявлена динамика различных аспектов становления профессиональной компетентности в специально организованных педагогических условиях.

Была разработана система оценивания степени профессиональной компетентности и связанных с ней факторов, в которую были включены региональные стандарты в области профессиональной компетентности преподавателя, составленные в Томском институте повышения квалификации работников искусства, культуры и туризма.

Для исследования уровня профессиональной компетентности преподавателей изобразительного искусства нами проведено исследование на базе Детской художественной школы №2 г. Томска. *Предварительный этап исследования* заключался в выборе показателей профессиональной компетентности преподавателей. Педагогам было предложено проранжировать по степени значимости 45 показателей различных видов профессионально-педагогической компетентности (специальной, коммуникативной, индивидуальной, личностной). В исследовании приняли участие все преподаватели школы. Был установлен некоторый минимум показателей, который наиболее значимо представляет объем требований к компетентности преподавателя, выраженный в 20-ти показателях. Результаты данного

исследования убедительно свидетельствуют о наибольшей значимости, с точки зрения педагогов школы, показателей, характеризующих гуманные качества личности, связанные с педагогической направленностью.

Второй этап данного исследования состоял в процедуре оценивания по выделенным показателям компетентности преподавателей школы. Оценка производилась на двух уровнях: самооценка преподавателя, экспертная оценка. В результате получена своего рода профессиограмма, или профиль профессиональной компетентности, как в экспертной оценке, так и в самооценке. Сопоставительный анализ уровней оценки показал, что преподавателей можно разделить на три подгруппы. *В первую группу* (20% от общего числа принявших участие в исследовании) были объединены преподаватели, для которых характерным является не только высокая оценка экспертов, но и ее практически полное совпадение с самооценкой, что дало основание отнести их к наиболее профессионально компетентными.

Во вторую группу (53%) были отнесены преподаватели, для которых характерны расхождения экспертной оценки и самооценки при общей достаточно высокой оценке экспертов.

Третью группу составили преподаватели, средняя экспертная оценка которых оказалась не очень высокой и наблюдались значимые расхождения в экспертной оценке и самооценке.

Были выделены характерные для каждой группы показатели профессионально-педагогической компетентности, а также те показатели, по которым преподаватели выделенных нами 2 и 3 групп демонстрируют неадекватную самооценку, по сравнению с экспертной. Как правило:

- самооценка завышается по следующим показателям: наличие устойчивого интереса ко всему новому в педагогике, психологии и теории своего предмета; знание возрастных особенностей психического развития детей;

- самооценка занижается по следующим показателям: открытость для постоянного профессионального обучения, накопления опыта, изменений; стремление обеспечить развитие личности каждого ребенка.

Наименее выраженными показателями профессиональной компетентности оцениваемых преподавателей явились: умение прогнозировать и предвосхищать результаты своей профессиональной деятельности. Очевидно, тот факт, что наиболее высоко оцениваемыми являются показатели специальной (предметной) компетентности по сравнению с прогностическими, проектировочными умениями преподавателей, позволяет предположить, что преподаватели имеют больше возможностей проявлять именно технологическую, методическую компетентность и в меньшей степени ориентированы на проектирование развивающей образовательной среды в условиях детской художественной школы.

В связи с тем, что навыки рефлексивного мышления, с одной стороны, являются весьма значимыми для профессионала, а с другой стороны – далеко не исчерпываются самооценкой, нами было проведено исследование с целью определения степени, в которой преподаватели этими навыками владеют.

Материалом для исследования послужили протоколы педагогических советов, проводимых в ДХШ, с участием тех педагогов, которые принимали участие на предыдущих этапах работы, а также данные личной беседы с каждым преподавателем. Анализ заключался в качественной оценке способности каждого преподавателя к рефлексии своей педагогической практики. В результате анализа все преподаватели, как и в предыдущем случае, был разделены на три группы.

Таблица №1 Данные о составе подгрупп, выделенных по профессиональной компетентности и навыкам рефлексивного мышления.

Группы по особенностям рефлексии	Группы по уровню профессиональной компетентности			
	1 группа	2 группа	3 группа	Всего
Высокая	20%	13%	7%	40%
Средняя	0	26%	7%	33%
Низкая	0	13%	13%	26%
Всего	20%	52%	27%	

Анализируя полученные данные можно заключить, что нами обнаружена взаимосвязь между степенью овладения рефлексивной культурой мышления и уровнем профессиональной компетентности. Это проявляется в том, что состав групп, выделенных в ходе этих двух исследований, оказался достаточно похожим. В частности, все наиболее профессионально компетентные преподаватели вошли в первую группу. С целью определения представлений о наиболее важных профессионально значимых качествах, с точки зрения преподавателей художественной школы, нами было предложено проранжировать по степени значимости 54 *профессионально значимых качества личности педагога*. В результате удалось определить 20 наиболее важных профессионально значимых качеств личности преподавателя (по мнению преподавателей ДХШ). Анализ полученных результатов позволил выделить особенности ранжирования профессионально значимых качеств личности преподавателями, отнесенными к выделенным на первом этапе исследования группам. Было проведено также *исследование мотивов выбора профессии* художника-педагога: 8 предложенных мотивов необходимо было проранжировать по степени значимости.

Основными результатами данного этапа исследования являются следующие:

1. Сравнительный анализ профессионально значимых качеств преподавателей изобразительного искусства с разным уровнем профессиональной компетентности (по данным экспертных оценок в сопоставлении с самооценкой) позволяет констатировать различия у них в степени выраженности таких профессионально-личностных образований как позитивный опыт реализации собственного творческого потенциала; мотивированный выбор профессионально-педагогической деятельности; культура рефлексивного мышления как форма организации сознания профессионала.

2. Адекватность самооценки собственной профессиональной компетентности выше у тех преподавателей ИЗО, которые обладают более выраженными вышеобозначенными личностными образованиями.

3. Есть основания предполагать, что общим основанием для выделения педагогических условий непрерывности становления профессиональной компетентности выступает направленность их на содействие становлению таких профессионально-личностных качеств, как позитивный опыт реализации собственного творческого потенциала; мотивированный выбор профессионально-педагогической деятельности; культура рефлексивного мышления, которые можно рассматривать как базовые составляющие готовности к самодвижению, саморазвитию в профессионально-педагогической сфере.

В результате анализа теоретических источников, а также данных, полученных в ходе проведенного исследования, нами определены *педагогические условия*, которые, по нашему мнению, должны привести к формированию предпосылок, обеспечивающих непрерывность становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства в период обучения в ВУЗе. Выделен ряд педагогических условий, направленных на приобретение студентами позитивного опыта творческой самореализации: это высокий уровень предметной подготовки в ВУЗе по профильным дисциплинам: рисунку, живописи, композиции; преодоление асинхронности и оторванности друг от друга теоретической и практической подготовки студентов; тесная взаимосвязь теории и практики, позволяющая получать успешный опыт творческой самореализации непосредственно приобретая опыт преподавательской деятельности; участие в выставках профессиональных художников, соответствующим образом организованная музейная практика.

К педагогическим условиям формирования мотивации выбора профессии художника-педагога и конструктивного настроя на педагогическую деятельность были отнесены следующие: наличие в программе подготовки художников-педагогов большего количества психолого-педагогических дисциплин, а также обеспечение взаимосвязи их со специальными предметами; успешное прохождение педагогической практики и усиление ее рефлексивной направленности; скоординированность ВУЗовской программы в преподавании спецпредметов (рисунок, живопись, композиция и пр.) с теми предметами, которые преподаются учреждениях, в которых будет протекать профессиональная деятельность педагога; интегрированность учебных программ по педагогике, возрастной психологии, психологии творчества, методике преподавания изобразительного искусства; установление глубокого взаимопонимания и позитивного межличностного общения между участниками образовательного процесса; позитивный опыт самореализации в качестве педагога; наличие позитивной «профессиональной Я-концепции».

К педагогическим условиям, способствующим становлению культуры рефлексивного мышления отнесены следующие: рефлексивные семинары, способствующие осознанию человеком своих проблем и трудностей;

содействие становлению готовности специалиста к перманентному профессионально-личностному росту, используя открывающиеся возможности (в том числе и в выбранной сфере – преподавания изобразительного искусства).

Особое внимание в нашем исследовании уделено специфике организации педагогических условий, направленных на обеспечение непрерывности становления профессиональной компетентности на этапе послевузовского образования.

Специфической особенностью ситуации, в которой проводилось данное исследование, является то обстоятельство, что автор диссертации, работая преподавателем Института искусств и культуры Томского государственного университета, является директором Детской художественной школы №2 г.Томска, что позволило организовать специальный этап исследования: апробацию выделенных педагогических условий на этапе послевузовского образования в условиях конкретного образовательного учреждения. В исследовании приняли участие педагоги данного учреждения, в том числе и выпускники ИИК ТГУ. В данном разделе диссертации представлены результаты первого этапа исследования (данные 2002-2004гг.). В настоящий момент апробация данного подхода продолжается в рамках работы методических семинаров. В обобщенном виде представлены описания специфики организации педагогических условий обеспечения становления профессиональной компетентности преподавателей изобразительного искусства в конкретном образовательном учреждении.

Таким образом, выделенные педагогические условия обеспечения непрерывности становления профессиональной компетентности на всем маршруте профессиогенеза преподавателя изобразительного искусства, не претендуя на всю полноту охвата, тем не менее образуют более или менее целостную систему педагогических мер, каждая из которых работает на становление общей интегральной характеристики компетентности как сложного синтеза когнитивного, предметно-практического и личностного опыта человека.

Выделенные педагогические условия были апробированы в условиях конкретного образовательного процесса в Институте искусств и культуры ТГУ при подготовке выпускников по специальности «Изобразительное искусство». Этот этап формирующего эксперимента проводился в течение 5 лет с 2000 по 2004 гг.

Поскольку в качестве общего основания выделенных педагогических условий выступила направленность их на содействие становлению таких профессионально-личностных образований как позитивный опыт реализации собственного творческого потенциала; мотивированный выбор профессионально-педагогической деятельности; культура рефлексивного мышления, индикаторами обозначенных личностных образований, отслеживая динамику которых можно было бы делать суждения о продуктивности предлагаемой системы педагогических условий, выступили: мотивы выбора профессии, отношение к опыту реализации собственного творческого потенциала, проявления рефлексивного мышления.

С целью исследования динамики выделенных индикаторов были проведены сравнительные срезы данных показателей у студентов и у преподавателей художественной школы, принявших участие в формирующем эксперименте.

Таблица №2 Результаты динамики мотивации студентов.

Мотив	Абитуриенты	Студенты II курса	Студенты IV курса
Интерес к работе/учебе...	2	1	1
Возможность решать общественно значимые задачи...	7	4	3
Появление чувства Защищенности..	3	2	4
Работа/учеба... как условие для личностного роста	1	3	2
Возможность зарабатывать на жизнь	5	8	5
Возможность помочь другим приобщиться к искусству	8	7	8
Возможность заниматься творчеством	4	6	7
Хорошие условия для работы / учебы...	6	5	6

Таблица № 3

Динамика отношения студентов к приобретаемому опыту творческой самореализации.

Предлагаемые формы творческой самореализации	Абитуриенты			2 курс			4 курс		
	Модальность отношения			Модальность отношения			Модальность отношения		
	Поз.	Нег	От.	Поз.	Нег	От.	Поз.	Нег	От.
Участие в выставках на факультете	20%	5%	75%	32%	3%	65%	68%	0%	32%
Участие в городских выставках	16%	12%	72%	30%	6%	64%	54%	5%	41%

студенческих работ									
Участие в выставках профессиональных художников	0%	67%	33%	8%	45%	47%	25%	25%	50%
Вступление в Молодежное объединение СХ	0%	56%	44%	2%	45%	53%	8%	27%	65%
Выполнение творческих заказов (напр., портрет)	5%	65%	30%	15%	45%	40%	48%	32%	20%

Поз. – позитивное отношение

Нег. – негативное отношение

От. – четко выраженное отношение отсутствует

О динамике рефлексивного мышления студентов мы судили по экспертным заключениям преподавателей, работающих со студентами и письменным отзывам студентов о результатах педагогической практики. Все это свидетельствует о наличии выраженной динамики в развитии рефлексивного мышления в сторону расширения проблемного поля профессиональной рефлексии, углубления рефлексивного анализа.

Основными приемами отслеживания подобной динамики у педагогов художественной школы в течение двух лет, в течение которых проводился формирующий эксперимент, выступили включенное наблюдение и фиксация поведенческих реакций педагогов, анализ их выступлений на семинарах, педагогических советах, индивидуальные беседы.

Анализ собранного фактологического материала позволяет сделать *следующие обобщения*:

Можно констатировать позитивную динамику мотивации к самодвижению в профессиональной деятельности, к профессионально-личностному росту за счет расширения педагогических компетенций (прежде всего, проектного характера)

Расширение возможностей собственной творческой самореализации за счет актуализации собственно «педагогического творчества» подвижного характера, не всегда сопровождаемого зрелищными акциями.

Углубление рефлексивного анализа собственной профессионально-педагогической позиции.

В заключении обобщены результаты исследования и изложены его основные выводы.

Проведенное исследование позволяет сформулировать **основные выводы**:

1. Профессиональная компетентность, несмотря на некоторые разночтения в трактовках разных авторов, является необходимой составляющей

профессионализма педагога. Представляя собой интегральную характеристику, системно организованное качество человека, объединяющее социально-личностные, личностно-субъективные качества человека и его способности, профессиональная компетентность оказывается тесно связанной с такими категориями как "профессиональная культура", "профессиональное мышление", "профессиональное самосознание". Таким образом, профессиональная компетентность может служить целевой установкой при организации непрерывного образовательного процесса на всех его этапах.

2. Общим основанием выделенных педагогических условий непрерывности становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства выступает направленность их на содействие становлению таких профессионально-личностных образований как позитивный опыт реализации собственного творческого потенциала; мотивированный выбор профессионально-педагогической деятельности; культура рефлексивного мышления, рассматриваемые нами в качестве базовых составляющих готовности студентов к самодвижению, саморазвитию в профессионально-педагогической сфере.

3. Исследование, проведенное среди педагогов изобразительного искусства, показало значимость выявленных теоретических показателей профессиональной компетентности. В частности, показано, что наиболее профессионально компетентные преподаватели характеризуются адекватной позитивной самооценкой, способностью к глубокой проработке своих педагогических проблем и затруднений, к анализу своей профессиональной деятельности, то есть – обладают навыками рефлексивного мышления. В то же время они постоянно совершенствуются и как художники, достигая в этой области высокого уровня творческой самореализации. Для педагогов, характеризующихся меньшим уровнем профессиональной компетентности, наличие адекватной самооценки и рефлексивной культуры мышления является скорее исключением.

4. Педагоги, следящие за непрерывностью становления собственной профессиональной компетентности, в большей степени ориентированы на отслеживание и у детей особенностей развития. Студенты также отмечают эту характеристику профессиональной компетентности как наиболее значимую. Сравнительный анализ данных исследований, проведенных среди педагогов и студентов, обучающихся по специальности «Учитель изобразительного искусства», выявил, что показатели профессиональной компетентности, выделенные студентами, во многом совпадают с результатами опроса преподавателей (12 идентичных позиций). В частности, те показатели, которые поставлены преподавателями на первые четыре места, были выделены также и студентами, однако стоят они на: 12 (гуманные качества личности), 15 (художественно-практическая компетентность), 18 (умение оценить качество знаний, умений и навыков учащихся) и 3 (специальные знания по предмету) местах соответственно. Это свидетельствует о гораздо меньшей значимости данных показателей для студентов. С другой стороны, из тех четырех показателей, которые студенты посчитали наиболее важными в списке,

составленном преподавателями, присутствуют только 2. Студенты не отметили такие показатели профессиональной компетентности, как рефлексивная культура мышления и положительная самооценка. Результаты сравнительного анализа профессионально значимых качеств личности, выделенных педагогами и студентами, показал, что, несмотря на совпадение первых позиций, получившиеся списки весьма разнятся между собой. Студенты более склонны выделять аспекты вербального воздействия на учащихся, а также качества, связанные с мышлением. Тогда как компетентные педагоги большее внимание уделяют мотивам, потребностям и интересам.

5. Проведенное исследование мотивации выбора будущей профессии абитуриентами, студентами разных лет обучения, а также исследование мотивации профессиональной деятельности педагогов ДХШ показало, что в процессе обучения структура мотивации студентов приближается к мотивации педагогов. Это подтверждается данными корреляционного анализа результатов ранжирования возможных мотивов. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена для пары абитуриенты-педагоги – 0,38; студенты II курса-педагоги – 0,69; студенты IV курса-педагоги – 0,83. Последнее значение является статистически значимым при $p=0,05$, что свидетельствует о возрастании согласованности между результатами ранжирования педагогов и студентов, находящихся на разных этапах профессиональной подготовки. Это подтверждается данными наблюдений, а также анкетирования студентов относительно содержания ВУЗовской программы. Студенты первых курсов, до прохождения педагогической практики, недооценивают значимость психолого-педагогических дисциплин, отдавая предпочтение спецпредметам (рисунок, живопись, композиция и т.д.). После прохождения педпрактики, столкнувшись с необходимостью применения знаний в реальной ситуации, студенты осознают недостаточность своей психолого-педагогической подготовки, в частности, знаний в области возрастной и педагогической психологии, психологии творчества.

6. Содействие обретению студентами опыта творческой самореализации с помощью специально организованных педагогических условий приводит к выраженной динамике отношения к обретению такого опыта в сторону снижения негативной модальности за счет значительного увеличения позитивной модальности отношения. Содействие развитию рефлексивного мышления обуславливает выраженную динамику рефлексивного мышления студентов в сторону расширения проблемного поля профессиональной рефлексии, углубление рефлексивного анализа.

7. Результаты формирующего эксперимента с педагогами по реализации выделенных педагогических условий на этапе послевузовского образования (в рамках методической учебы в конкретном образовательном учреждении) свидетельствуют о позитивной динамике мотивации педагогов к самодвижению в профессиональной деятельности, к профессионально-личностному росту за счет расширения педагогических компетенций (прежде всего, проектного характера); о расширении возможностей собственной творческой самореализации за счет актуализации собственно «педагогического

творчества» подвижнического характера, не всегда сопровождаемого зрелищными акциями; об углублении рефлексивного анализа собственной профессионально-педагогической позиции.

Основные положения исследования отражены в следующих публикациях:

1. Долгих Н.Н. Концепция сохранения и развития МУ ДХШ №2 г.Томска на 2001-2015 гг.//Художественное образование в Томской области. - 2001, №5. – С.13-33.
2. Долгих Н.Н. Роль и значение Детской художественной школы провинциального города в современных условиях//Художественное образование в Российской провинции в 21 веке: Сборник докладов и материалов II Всероссийской научно-практической конференции. - Томск, 2002. – С. 90-98.
3. Долгих Н.Н. Научно-теоретические основания педагогики искусства как условие повышения качества образовательных услуг//Художественное образование в Российской провинции в 21 веке: Сборник докладов и материалов III Всероссийской научно-практической конференции. - Томск, 2003. – С.152-157.
4. Долгих Н.Н., Долгих Н.А. Развитие творческого потенциала студентов (на примере занятий по композиции) как основа творческой самореализации художника-педагога//Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса. - Барнаул, 2003. – С.82-94/6
5. Долгих Н.Н. Педагогическая практика как условие становления профессиональной компетентности преподавателя изобразительного искусства в период обучения в ВУЗе//Художественное образование в Российской провинции в 21 веке: Сборник докладов и материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. - Томск, 2004. – С.350-359.
6. Долгих Н.Н. Профессиональная компетентность преподавателя изобразительного искусства в контексте компетентностного подхода//Образование и искусство в формировании целостной личности: Материалы Всероссийской конференции. - Томск, 2005 – С.84-93.