



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА  
КАФЕДРА ХОРЕОГРАФИИ

**Развитие профессиональных компетенций студентов  
хореографических специальностей**  
Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01 Педагогическое образование

**Направленность программы магистратуры  
«Педагогика хореографии»**  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

72 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
рекомендована / не рекомендована  
« 20 » 07 2021 г.  
зав. кафедрой хореографии  
А.Г. Чурашов Чурашов А.Г.

Выполнил(а):  
Студент(ка) группы ЗФ-307-211-2-1 Кет  
Киузов Сержан Токтарбаевич  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент  
А.Г. Чурашов  
Чурашов Андрей Геннадьевич

Челябинск  
2021

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	10
1.1 История становления и развития дисциплины «Хореография» в образовательном пространстве вуза.....	10
1.2 Методическая компетенция студента-хореографа как основа качественной подготовки в условиях ФГОС 3++ .....	29
ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТА-ХОРЕОГРАФА.....	42
2.1 Специфика реализации компетентностного подхода в образовательном пространстве вуза.....	42
2.2 Методические аспекты разработки модели формирования методической компетенции студента-хореографа.....	55
2.3 Анализ результатов исследования.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	80
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	85

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается возрастание потребности в одаренных, творчески настроенных педагогах, которые не только глубоко понимают педагогические задачи искусства в обществе, но и владеют необходимыми профессиональными навыками работы с творческим коллективом, без чего невозможно дальнейшее развитие такой востребованной области художественного образования, как область хореографического искусства.

В свете новых задач возрастает роль профессиональных высших учебных заведений, которые готовят руководителей танцевальных коллективов, преподавателей хореографических дисциплин. От того, как будут подготовлены выпускники вузов к выполнению своих профессионально-педагогических обязанностей в работе с хореографическим коллективом, какими творческими и педагогическими теориями и методами они овладеют в процессе учебы, будет зависеть эффективность и качество учебного процесса в школах искусств, хореографических школах, ансамблях и студиях, поэтому подготовка специалиста в системе высшего профессионального образования должна быть ориентирована, прежде всего, на формирование и развитие специфических профессиональных компетенций будущего руководителя самостоятельного хореографического коллектива [83].

«Компетенция» – интегрированное понятие, включающее в себя понятие «квалификация» как часть, определяющую наличие профессиональных знаний, навыков, умений.

«Профессиональная компетенция» – это «профессиональная квалификация» (наличие профессиональных знаний, навыков и умений), обогащенная способностью действовать эффективно, с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды.

Если говорить о специфических профессиональных компетенциях педагога-хореографа, руководителя творческого коллектива, то, при всём многообразии специальностей в области хореографического искусства, все они предполагают наличие общих и узкопрофессиональных компетенций, касающихся отдельных видов хореографии.

К общим компетенциям мы можем отнести компетенции, затрагивающие вопросы организационной, педагогической, учебно-тренировочной, постановочно-репетиционной и концертно-исполнительской деятельности руководителя хореографического коллектива с учетом его профессиональной и творческой специфики.

К узкопрофессиональным компетенциям мы относим методическую компетенцию, включающую в себя как традиционные, так и инновационные методики, и технологии по изучению техники, стиля, манеры исполнения основных элементов различных видов танца: народно-сценического, классического, дуэтно-сценического, историко-бытового, балетного, модерн, джаз-танца и других современных направлений. Нельзя обойти стороной и эмоциональную компетенцию будущего педагога-хореографа.

Именно эмоции или эмоциональный интеллект, как большой природный пласт в арсенале каждого человека являются главнейшей характеристикой человеческой личности и предоставляют возможность будущему педагогу заставить «работать» их на осуществление задач, поставленных в процессе творческой деятельности в любительском коллективе.

Указанная компетенция проявляется в умении руководителя установить эмоциональный контакт со всем творческим хореографическим коллективом и с каждым отдельным участником, создать на занятиях атмосферу взаимопонимания и доверия, выбрать нужный тон и форму общения, управлять чувствами и мыслями обучающихся и, не в последнюю очередь, своими, т. е. оставлять все свои эмоциональные

проблемы за пределами коллектива и не показывать их участникам. Исправление ошибок должно вестись в корректной форме, без излишних эмоций, объективно, полученные результаты должны соответствовать истинному положению вещей.

Психолог Д. Глемен экспериментально доказал, что 80% успеха в жизни обеспечивает как раз эмоциональный интеллект. Эмоциональный интеллект мы рассматриваем как компонент психологической компетентности специалистов культуры и искусства, выпускаемых вузами. Для подготовки педагога-хореографа это особенно важно, так как под «эмоциональным интеллект» понимаются: способность к самомотивации, устойчивость к разочарованиям, контроль над собственными эмоциональными вспышками, умение отказаться от удовольствий, регулирование настроений и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать» [41].

Естественно, вышеназванные компетенции не единственные. Они и многие другие позволяют студентам в процессе учебы в вузе сформировать профессиональную готовность к работе с хореографическим коллективом.

В условиях стремительно набирающих обороты процессов интеграции и глобализации выдвигаются новые требования к личности педагога, главным достоянием которой должны являться общечеловеческая культура и общечеловеческие ценности личности. Поэтому, наряду с профессиональным становлением и совершенствованием, необходимо формирование у современного специалиста социокультурной компетентности.

В настоящем XXI в. узкопрофессиональная подготовка уже не отвечает требованиям времени, важным компонентом профессионального образования становится личная культура выпускника. Высшее образование перестаёт быть только профессиональным, оно становится элементом общей культуры человека [64].

Подготовка специалиста в системе высшего профессионального образования должна быть ориентирована на обеспечение его субъектности, самостоятельности, инициативы, толерантности, т.е. всего того, что обеспечивает успешное и культуруориентированное вхождение молодого человека в социум, его личностное и профессиональное становление [130]. На наш взгляд, социокультурная компетентность является неотъемлемым атрибутом современного образованного человека, а, следовательно, должна выступать важной составляющей профессиональной подготовки будущего специалиста культуры и искусства.

Таким образом, развитие профессиональной компетенции означает подготовку специалиста, способного исследовать и проектировать свою деятельность, умеющего думать и действовать в профессиональной области независимо от чужой воли, обстоятельств, самостоятельно осуществлять выбор и принимать ответственные решения, ставя цели и вырабатывая свои индивидуальные стратегии.

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education) начало формироваться в 70-е гг. XX в. в США. Зарубежные и отечественные исследователи компетенций (Дж. Равен, К. Скала, Р. Уайт, В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Ю.Г. Татур, Г. Халаж, Н. Хомский, В. Хутмакер, А.В. Хуторской) связывают это понятие, прежде всего, с категориями «готовность», «способность», а также с такими психологическими качествами, как ответственность и уверенность.

В работе использовались исследования, рассматривающие теории компетентностного подхода (Р.М. Асадуллин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, А.В. Хуторской и др.), проблему человека, его сущность, предназначение и творческую активность (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.), концепции развития и становления личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.И. Фельдштейн др.), реализация творческой потребности в саморазвитии и

самоактуализации (Л.И. Божович, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу и др.). Изучены возможности обучающихся и разработаны методики обучения основам классического танца (А.Я. Ваганова, А.А. Горский, В.С. Костровицкая, Ф.В. Лопухов, А.М. Мессерер и др.), методика обучения народному танцу (Л.И. Климов, И.А. Моисеев и др.).

Определяющее значение имели положения и выводы, раскрывающие общие закономерности педагогического процесса в высшей школе, моделях личности специалиста, соответствующих образовательных технологиях (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Е.Г. Силяева, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина, И.А. Шаршов и др.); проектирования и управления образовательными системами (А.А. Аронов, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Л.И. Новикова, А.А. Орлов, М.М. Поташник, и др.)

Актуальность выбранной темы исследования заключается в необходимости практико-ориентированной деятельности студента-хореографа во время образовательного процесса, только при этом условии возможно формирование методической компетенции студентов. Недостаточная работа студентов-хореографов с учебной и учебно-методической литературой не позволяет им в необходимой степени сформировать методические компетенции.

Цель исследования заключается в выявлении условий и факторов, способствующих становлению и развитию студента-хореографа, обладающего методическими компетенциями в соответствии с образовательными стандартами.

Объект исследования – методическая компетенция студента-хореографа.

Предметом исследования являются организационно-педагогические условия формирования методической компетенции студента-хореографа.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что использование компетентностного подхода, педагогических принципов (принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного

заведения и образа жизни учащегося) и модели в образовательном пространстве вуза будет способствовать формированию методической компетенции студента-хореографа.

В связи с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

- провести теоретико-методологический анализ зарубежной и отечественной литературы по теме исследования;
- обозначить выявленные противоречия и выявить их причинно-следственные связи;
- разработать методические рекомендации по формированию методических компетенций студента-хореографа в образовательном пространстве вуза;
- разработать модель формирования методической компетенции студента-хореографа;
- проанализировать эффективность предложенных рекомендаций.

Каждая последующая задача решается на основе решения предыдущей.

Методы исследования: изучение психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме; изучение передового педагогического опыта в аспекте изучаемого вопроса зарубежных и отечественных специалистов; экспериментальное исследование; наблюдение.

Теоретическая новизна исследования заключается в методических разработках формирования образовательных траекторий студентов-хореографов на основе компетентностного подхода и педагогических принципов (принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося) в образовательном пространстве вуза.

Практическая новизна исследования заключается в том, что полученные результаты исследования можно успешно реализовывать на



различных уровнях образования, а также в учреждениях дополнительного образования, школах искусств и т.д.

Базой нашего исследования в течение 2017-19 гг. послужила Казахская национальная академия хореографии города Нур-Султана.

Публикации:

– статья «Оценочные критерии обучающихся как условие совершенствования учебного процесса на хореографических факультетах»;

– статья «Организационно-педагогические условия формирования методической компетенция студента-хореографа».

Структура магистерской диссертации включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

## 1.1 История становления и развития дисциплины «Хореография» в образовательном пространстве вуза

История становления хореографического искусства – это результат эволюции человеческой культуры, социальных особенностей каждого времени, это история эволюции народно-танцевального искусства.

История искусства танца уходит в глубокую древность. На заре своего существования человечество открыло способы выражения мыслей, эмоций, поступков через движение. Танец безмолвен. Здесь не звучит слово, но выразительность пластики человеческого тела и музыкальных ритмов и мелодий оказывается могущественней, и поэтому язык танца многонационален и понятен всем. Сначала человечество вкладывало в танце свои представления и верования – танец был обрядом. В пляске человек выманивал у неведомых богов счастливую охоту, обильный урожай, спасение то недугов. Такие обрядовые танцы по сей день можно увидеть у некоторых первобытных племен Австралии или Американских индейцев. В нашей стране в плясках коряков, остяков, чукчей тоже живут отзвуки древних ритуалов предков, «заклинавших» танцев добычу медведя, нерпы, рыбы.

Шло время, человечество все энергичнее открывало тайны мироздания, и танцы утрачивали свое первоначальное «магическое» предназначение. Теперь в них выражались свойственные народу вольнолюбие, жизнерадостность, оптимистическое восприятие реального мира. Поэтому недаром танец всегда был нелюбим жестокими церковниками. Однако он оказался куда сильнее и жизнеспособнее мракобесия и предрассудков. Танец выжил, восторжествовал и расширил свою сферу действия.

Возродилось целое искусство – хореография. Она, по существу, не имеющая системы записей движений, передавала устно, как эстафету, все ценное и наиболее выразительное, что было на протяжении ее истории.

Сам термин хореография (от греч. *choroia* – пляска) с конца XIX – начала XX вв. обозначает танцевальное искусство в целом, причем в понятие «хореография» включается сочинение танца, балета, воспроизведение фольклорного танца, запись и передача движений.

Как сокровищницу творческой фантазии хранят и передают народы следующим поколениям свои национальные танцы. Они создавались и выкристаллизовывались на протяжении новых веков.

В обработанном виде национальные танцы переходили на паркет: танцевала знать на придворных балах. Танцевали актеры в интермедиях, чтобы «внести оживление» в ход серьезных драматических и оперных представлений. Сценический танец обогащался техникой, идущей от актеров, акробатов, скоморохов. Так, более четырех веков назад родился балет.

Поскольку зарождение танца относится к истокам человеческой культуры, а возможность систематизировать все огромное количество движений появилось только в XVII веке, можно сказать, что такой длительный путь развития и тщательный отбор выразительных средств говорят об объективной эстетической ценности и жизненности этого искусства.

Истоки русской хореографии берут начало в хороводных массовых танцах, в которых складывались различные формы: перепляс, парный танец, импровизационная хороводная пляска, в которой ведущий танцор придумывал движения, а остальные повторяли, со временем отбирались и вырабатывались наиболее интересные, выразительные движения, рисунки и запечатлевались в различных танцах, приуроченных к жизненным событиям – обрядам, идущих от языческих времен, свадьбам, сезонным праздникам.

Французский священник, писатель и композитор Туанó Арбó (фр. Thoinot Arbeau, анаграмма имени и фамилии Жан Табурó (Jean Tabourot); 17 марта 1520, Дижон – 23 июля 1595, Лангр) – один из первых знаменитых теоретиков хореографии. Он автор трактата «Орхезография» (1589). В своем труде он подробно и точно описывает не только танцы второй половины XVI века, но и более ранние хореографические формы, уделяя большое внимание и классификации бранлей. ТуаноАрбо подробно фиксирует композицию танца, разновидности па и движений, манеру исполнения, характер костюмов и аксессуаров.

Трактат «Орхезография» – один из старейших сохранившихся учебников по изучению танцевального искусства. Это иллюстрированное руководство по танцам XVI века, содержащее описание танцев, популярных в середине XVI века, музыкальные примеры и специальную табулатуру, разработанную для того, чтобы привести танцевальные движения в соответствие с музыкой.

Трактат «Орхезография» ТуаноАрбо – первый, дошедший до нас учебник по изучению танцевального искусства. Это первый источник, содержащий методически обоснованное повествование о танцевальном этикете, о том, что такое танец, какие танцы были популярны в середине XVI века, как и кому их следует исполнять. Учебник написан в традициях принятой тогда манеры живой беседы учителя и ученика. Благодаря этому самые сложные вопросы поданы легко и изящно.

Книга не ограничивается сухим и скучным описанием танцевальных па – учитель и ученик горячо обсуждают этикет, нравственные и моральные проблемы, волновавшие общество того времени. Книга включает в себя большое количество иллюстраций и табулатур. Кроме того, переводчик провел большую исследовательскую работу и снабдил перевод многочисленными дополнительными материалами, которые помогут современному читателю: глоссарий, биография самого Арбо, перечень французских танцевальных терминов с транскрипцией и статья

французского исследователя Николя Гране о том, как правильно читать старофранцузские тексты. Книга предназначена и может быть полезна для историков, для людей, занимающихся исследованием и реконструкцией старинных придворных европейских танцев, для участников танцевальных студий, для студентов и слушателей колледжей и институтов культуры и людей, интересующихся историей мировой культуры.

Жан-Жорж Новерр (фр. Jean-Georges Noverre) родился 29 апреля 1727 года во Франции, в Париже. Умер 19 октября 1810 года в Сен-Жермен-ан-Ле (Франция) – французский танцовщик и балетмейстер. Реформатор и теоретик хореографического искусства, выдающийся хореограф эпохи просвещения.

Среди педагогов Новерра были знаменитый французский балетный танцор Луи Дюпре и танцор Королевской академии музыки Франсуа-Робер Марсель. В 1740-х годах он учился в парижском театре «Опера-Комик», в придворной опере в Берлине, в Марселе, с 1750 года в Лионе (в 1751-1752 годы возглавлял балетную труппу как балетмейстер). В 1754 году в «Опера-Комик» поставил свой первый известный балет «Китайский праздник». В этом и в последующих поставленных там же балетах («Источник юности», 1754 год; «Фламандские увеселения», 1755 год) придерживался принципа живописности, беря за образец станковые картины, гобелены, изделия из фарфора. В 1755 и 1756-1757 годы гастролировал в Лондоне по приглашению Д. Гаррика.

Знакомством со знаменитым актёром Ж.Ж. Новерр объяснял перелом в своих эстетических взглядах – отказ от изобразительности во имя действенности хореографии. В 1757 году поставил в Лионе балет «Ревность, или Празднества в серале» (музыка предположительно Ф. Гарнье), в котором отчётливо проступили действенные мотивы, наметились драматические характеры.

В книге «Письма о танце и балетах» (1760 год) Ж.Ж. Новерр изложил свои взгляды на балет как самостоятельный спектакль с крепкой сю-

жетной интригой, логично и последовательно развитым действием, с героями – выразителями сильных страстей. Признавал за балетом право нарушать классицистские единства места, времени и действия в интересах главного – логики развития сюжета, подчинённой законам музыки. Новерр упорядочил и развил структурные формы академического балетного танца – сольного и ансамблевого. Начал осуществлять свою реформу в Штутгарте; в 1762 году на сцене придворного театра поставил балет «Адмет и Альцеста» Ж.Ж. Родольфа и Ф. Деллера, а также «Ринальдо и Армида», «Психея и Амур», «Смерть Геркулеса» (все на музыку Родольфа) [120]. В 1763 году создал один из своих прославленных балетов – «Медея и Язон» Родольфа.

Эти и другие балеты Ж.-Ж. Новерра шли между актами опер, обычно по три балета в одном спектакле и, следовательно, были коротки. Вместе с тем каждый, отвечая по смыслу тому или иному акту оперы, являл собой развернутое и законченное целое, часто поделенное на несколько эпизодов – актов. Содержание определялось преимущественно кругом мифологических тем, от анакреонтичных басенок в галантном духе до героических и трагических историй, часто заимствованных из репертуара современной драмы и оперы. Ж.-Ж. Новерр обращался также к романам, сказкам, восточной экзотике [124].

В 1767 году заключил контракт с оперным театром Вены, где сотрудничал с К.В. Глюком (балеты в операх «Парис и Елена» и «Орфей и Эвридика»). В конце 1760-х – середине 1770-х годов поставил балеты на музыку Й. Старцера («Дон Кихот», «Роджер и Брадаманта», «Пять султанш», «Адель де Понтъе», «Оставленная Дидона», «Горации и Куриации» и мн. др.), на музыку Ф. Аспельмайра («Ацис и Галатя», «Отмщённый Агамемнон», «Ифигения в Тавриде», «Апеллес и Кампаспа») и др.

В эпоху нарождавшейся эстетики сентиментализма Ж.-Ж. Новерру были близки идеи Ж.-Ж. Руссо: поэтизация естественных чувств и отношений, возвращение человека к природе и т. д. Руссоистские мотивы

отозвались в балете «Белтон и Элиза», поставленном в Милане (1775 год). Значительно повлияли на практику Ж.-Ж. Новерр итальянская опера-буффа и французская комическая опера. Пользуясь сценариями комической оперы, он вывел на балетную сцену образы людей из народа, а жанровые особенности её музыки отразились на хореографии. Пантомимное действие балетных комедий, устремляясь к счастливой развязке, заканчивалось праздником – танцевальным дивертисментом. Примером может служить балет «Добродетельная избранница в Саланси» на музыку де Байю (1775 год, Милан), сочинённый через год после появления одноименной оперы А.Э.М. Гретри.

В 1776-1780 годы Ж.-Ж. Новерр занимал пост главного балетмейстера Парижской оперы, где возобновил несколько своих балетов, а также создал новые: комедии «Безделушки» и «Аннета и Любен» (обе 1778 год). Наибольшим успехом пользовались балеты Ж.-Ж. Новерра в операх Глюка «Армида» (1777 год), «Ифигения в Тавриде», «Эхо и Нарцисс» (обе 1779 года). В 1778 году он сочинил «Китайский балет» для оперы Ж.-Ж. Новерра Пиччинни «Роланд». В январе 1780 года возобновил балет «Медея и Язон». С 1781 года периодически работал в Лондоне, гл. обр. возобновлял свои старые балеты. Из новых выделялся балет «Ифигения в Авлиде» на музыку Э. Миллера (1793 год), сочинённый, вероятно, под воздействием одноименной оперы Глюка. Последний балет Ж.-Ж. Новерра «Шалости любви» на музыку Миллера был показан в Лондонском королевском театре (1794 год).

Метод Ж.-Ж. Новерра-хореографа развили Ж. Доберваль, Ш. Дидло, С. Вигано. Главный творческий критерий – взаимосвязь и взаимодействие слагаемых балетного спектакля. Ж.-Ж. Новерр открыл доступ в балет серьёзному драматическому содержанию и установил более гибкие, сравнительно с предшественниками, законы сценического действия. В его балетах пантомима выросла в пластическому кантилену движений, позировок и групп. Действенный танец возникал как кульминация страстей. Ж.-Ж.

Новерр упорядочил жанры танца и спектакля в целом. Он добавил к существовавшим малым формам развёрнутую форму многоактного балета. Ценность теоретических работ Ж.-Ж. Новерра в том, что он внёс в частную область балетной эстетики достижения эстетической мысли своего времени, завоевав в истории репутацию отца современного балета [126].

Большинство его постановок разрабатывали сюжеты о драматических событиях и сильных страстях. Вслед за Вольтером и Дидро Новерр проводил на балетной сцене идею о подчинении долгу; его эстетические воззрения тяготели к провозглашаемому Ж.-Ж. Руссо естественным чувствам и близости природе (например, балет «Белтон и Элиза», композитор неизвестен, первая половина 1770-х годов). Реформы Новерра оказали решающее влияние на всё дальнейшее развитие мирового балета и стали основными постулатами, это в первую очередь: взаимодействие всех компонентов балетного спектакля, логическое развитие действия и характеристик действующих лиц. Он сам подвел итог своему творчеству: «Я разбил уродливые маски, предал огню нелепые парики, изгнал стеснительные панье и ещё более стеснительные тоннеле; на место рутины призвал изящный вкус; предложил костюм более благородный, правдивый и живописный; потребовал действия и движения в сценах, одушевления и выразительности в танце; я наглядно показал, какая глубокая пропасть лежит между механическим танцем ремесленника и гением артиста, возносящим искусство танца в один ряд с другими подражательными искусствами, и тем самым навлек на себя неудовольствие всех тех, кто почитает и соблюдает старинные обычаи, какими бы нелепыми и варварскими они ни были» [126].

День рождения Жана-Жоржа Новерра 29 апреля по решению ЮНЕСКО с 1982 года отмечается как международный день танца.

Методическая часть профессиональной подготовки артистов балета в нашей стране научно разрабатывалась благодаря деятельности первого



профессора балетного искусства, народной артистки РСФСР А.Я. Вагановой. В 1934 г. вышла в свет ее книга «Основы классического танца», в которой переосмыслен и систематизирован художественно-исполнительский опыт предшествующих поколений, заложен научный фундамент теории и практики балетного образования [33].

А.Я. Ваганова – основатель высшего хореографического образования. В конце 20-х – начале 30-х гг. XX века под ее руководством в Ленинградском хореографическом техникуме впервые были созданы педагогическое и балетмейстерское отделения, где оформились черты вузовских специальностей: педагогики хореографии, искусства хореографа, истории и теории хореографического искусства. Однако большая часть идей А.Я. Вагановой реализовались лишь в начале 90-х гг. прошлого века, когда Ленинградское и Московское хореографические училища были преобразованы в высшие учебные заведения, а артисты балета стали получать высшее профессиональное образование. Данная проблема рассматривалась многими педагогами. Поэтому тема курсовой работы «Роль профессора Вагановой и ее вклад в историю русского классического танца», является актуальной в наши дни.

Агриппина Ваганова родилась 14 (26 июня) 1879 года в Санкт-Петербурге, в семье капельдинера Мариинского театра. В 1888 году была принята в Императорское театральное училище. Среди педагогов Вагановой были Евгения Соколова, Александр Облаков, Анна Иогансон, Павел Гердт, Владимир Степанов (запись танца). В 1897 году, после окончания училища, была принята в балетную труппу Мариинского театра, через несколько лет получила статус солистки. Покинув сцену в 1916 году, занялась преподаванием, после революции – в Петроградском хореографическом училище. Разработала собственную педагогическую систему, основанную на ясности и осмысленности техники, строгости постановки корпуса, позиций рук и ног. «Система Вагановой» сыграла определяющую роль в развитии балетного искусства XX века [68].

С 1931 по 1937 год Ваганова – художественный руководитель балетной труппы ЛАТОБ имени С.М. Кирова.

Вагановой впервые из деятелей хореографии в 1946 году присвоено звание профессора. Ваганова – народная артистка РСФСР (1934), лауреат Сталинской премии (Государственной премии СССР, 1946).

Педагогическую деятельность начала в 1918 году, сначала в так называемой «Школе Миклоса», затем в Школе Русского балета А.Л. Волынского.

Ваганова сделала замечательные открытия в области координации движений, раскрепостила корпус, что обусловило неповторимость петербургской школы, ввела «новые руки» – красивые, сильные и энергичные, которые определили волевой характер танца.

Особой заслугой Вагановой следует считать разработанные ею методические правила о роли и значении в танце движений рук, корпуса и головы. Рабочая – вспомогательная роль рук, это технологическое открытие Вагановой, очень облегчающее освоение техники классического танца и ничуть не обедняющее ни пластику, ни выразительность движений рук. Новым в этом замечательном методе являлись строгая продуманность учебного процесса, значительная усложненность экзерсиса, направленная на выработку виртуозной техники, а главное – стремление научить танцовщиц сознательному подходу к каждому движению. Ученицы Вагановой не только прочно усваивали pas, но умели объяснить, как его нужно правильно исполнять и в чем его назначение. Заставляя их записывать отдельные комбинации, предлагая найти причины неудачного выполнения pas, Ваганова развивала понимание правильной координации движений [69].

Важнейшей предпосылкой свободного владения телом в танце Ваганова считала крепкую постановку корпуса. От начальных plié, которые она рекомендует изучать обязательно с I позиции, более трудной для начинающих, но зато приучающей к собранности корпуса, ее усилия

были направлены на выработку *aplomb*. В дальнейшем *aplomb* становится фундаментом для туров и сложных прыжков в *allegro*. В своей книге Ваганова нередко подчеркивает, что движение необходимо начинать «из корпуса», ибо танец «из корпуса» обеспечивает надежную опору и артистическую окраску *pas*. Об особом внимании, уделяемом *épaulement* (поворотам плеч и корпуса), свидетельствует то, что на ее уроках нельзя было увидеть подряд двух *pas*, исполняемых с одинаковым положением корпуса. Выработав у учениц необходимую устойчивость и гибкость, она затем смело вводила в экзерсис различные формы *fouetté*, *renversé* и другие движения, основанные на поворотах корпуса.

Предметом неустанной заботы Вагановой была также правильная постановка рук. О ногах, разумеется, говорить не приходится, ибо любая школа классического танца прежде всего, добивается развития выворотности, большого шага, крепости пальцев. Ваганова уделяла не меньшее внимание и рукам. Согласно ее методу, руки должны не только завершать художественный облик танцовщицы, быть выразительными, легкими, «певучими», но и активно помогать движению в больших прыжках и особенно турах, подчас исполняемых без подготовительного трамплинного толчка, – тут *force* зависит исключительно от умения владеть руками. Не случайно техника всевозможных вращений усовершенствована Вагановой. В конечном итоге система Вагановой направлена к тому, чтобы научить «танцевать всем телом», добиться гармоничности движений, расширить диапазон выразительности.

В книге движения сгруппированы по основным видам. Такая композиция ограничивала возможность останавливаться на ведении урока. В связи с этим стоит напомнить некоторые примечательные его особенности. Все ученицы отмечают необычайную насыщенность уроков Вагановой, сложность и стремительность темпов экзерсиса, разнообразие хореографических комбинаций. Если для начинающих Ваганова считала полезным и необходимым многократный повтор движений, чтобы лучше

развивалась эластичность связок, то в старших классах она бесконечно варьировала урок.

Будучи противницей механического усвоения *pas*, Ваганова предлагала их в многообразных, всегда заранее продуманных ею сочетаниях – импровизации педагога на уроке она не признавала. Такой урок держал учениц в состоянии сосредоточенного, напряженного внимания, повышал их активность, приносил наибольшую пользу. Развивая творческую инициативу учащихся, Ваганова нередко поручала им придумать небольшое *adagio* или *allegro* на пройденном материале. Никогда не останавливаясь на достигнутом, Ваганова с годами все более усложняла, обогащала уроки. Талантливые находки балетмейстеров-постановщиков не проходили мимо ее внимания. Без колебаний она вводила все новые движения, чтобы подготовить артисток и школьную молодежь к работе над современными постановками.

Плодом длительной педагогической работы, огромного опыта, накопленного на практике и обобщенного глубокими размышлениями о путях развития преподавания хореографии, стала книга Вагановой «Основы классического танца», вскоре после выхода в свет переведенная практически на все европейские языки и ставшая незаменимым пособием для педагогов.

Книга эта была очень высоко оценена и отечественными, и зарубежными специалистами в области балета: «Мадам Ваганова написала труд, который должен попасть на книжную полку каждого артиста балета. Как выдающийся педагог и хранитель великой традиции, она создала исчерпывающий и простой учебник большой ценности. Ее взгляды освежающе просты и профессиональны: в книге есть настоящее чувство меры в отношении наболевшего вопроса о технических различиях традиционных школ. Какой урок заключается в ее обдуманном суждении, в ее объективном подходе! Жизнь, посвященная изучению балета, отданная ему, дала ей богатый запас знаний, подлинно проникновенное

понимание потребностей ее учеников», – писала о книге Вагановой художественный руководитель английского национального балета Нинель де Валуа, и это лишь один из многочисленных восторженных отзывов об этом труде.

Татьяна Михайловна Вечеслова в своей книге «Я – балерина» писала о методике обучения А.Я. Вагановой: «Метод Вагановой тем и ценен, что он всегда в движении. Он не отставал от хода и развития нашего балетного искусства. И в этом его сила, жизненность» [24].

Печально, когда метод превращается в догму, в свод немых, обесмысленных законоположений. А ещё есть такие педагоги, которые, не имея таланта «своего глаза» на ученика, слепо передают танцевальные комбинации вагановских уроков, записав их когда-то в свой блокнот. Такие педагоги опасны тем, что они, выдавая свою беспомощность за метод Вагановой, искажают и коверкают представление о подлинной силе её педагогики. Ваганова писала: «Нередко артистки балета, не могущие больше выступать на сцене или же просто потерявшие трудоспособность, устремляются в педагогику. Неужели они думают, что это так просто? Они ошибаются: учатся многие, но выучиваются не все».

Особой заслугой Вагановой следует считать разработанные ею методические правила о роли и значении в танце слаженных движений рук, корпуса и головы. Рабочая роль рук, которые не только служат украшением танца, но и помогают исполнению самых сложных движений – технологическое открытие Вагановой, облегчающее освоение техники классического танца и ничуть не обедняющее ни пластику, ни выразительность движений рук.

Сама Ваганова отнюдь не рассматривала свою педагогическую систему как неизменную, раз и навсегда установленную. Опираясь на ее обширный опыт, ученицы Вагановой обогащают и корректируют эту педагогическую систему своей творческой практикой. Так, в ряде балетных классов сейчас с успехом применяется экзерсис на высоких, а не

на низких полупальцах. За последние годы в связи с расширением культурных связей возникла возможность международного обмена творческим опытом и в области хореографической педагогики.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что блестящая педагогическая деятельность Вагановой и ее книга создали ей славу великого педагога, а сформировавшаяся в России система преподавания классического танца во всем мире называется «методикой Вагановой». Ваганова обобщила сценическую практику русского балетного театра второй половины XIX века (творчество М.И. Петипа), традиции французской школы классического танца (ее ярчайшим представителем в России был Х.П. Иогансон), нововведения виртуозной итальянской школы (Э. Чеккети), принципы преподавания старших коллег Н.Г. Легата и О.И. Преображенской.

Агриппина Яковлевна Ваганова прошла все этапы нелегкого балетного труда. Сама она не была выдающейся балериной – истинное ее призвание, ее талант заключался в том, чтобы учить других искусству танца, делать доступным для своих учениц то, что поняла она сама.

В творческой жизни Агриппины Яковлевны Вагановой отчетливо различаются два периода. О первом из них – сценической карьере танцовщицы – она вспоминала с горечью, второй – послереволюционная педагогическая деятельность – принес ей мировое признание. И все же эти периоды взаимосвязаны.

Таким образом, можно сделать вывод, что с научной точки зрения, изучив русскую, французскую и итальянскую школы, которые с течением времени стали взаимодействовать и дополнять друг друга. Ваганова, основываясь на школе Петипа и развивая ее, поскольку любая школа, согласно ее убеждениям, является живым организмом, а не догмой, создала свою систему обучения, выстраивая уроки так, что они способствовали максимальному развитию тела танцовщицы, и ее ученицы свободно танцевали до пятидесяти лет, вызывая удивление и восхищение

всего балетного мира. К тому же это были замечательные балетные актрисы, ибо Ваганова не признавала чистую технику без образности танца [33].

Ваганова с математической точностью доказала систему своей пластической аргументации. И школа ее, как великое достояние балетного искусства, была и остается в центре внимания и требования времени, ибо обеспечивает стабильность балетного искусства, прочную базу, на основе которой могут иметь место любые эксперименты, и, овладев которой, танцовщики могут исполнять любую хореографию любых жанров.

Классическая школа и методика Агриппины Яковлевны Вагановой еще очень долго останутся фундаментом балета и классического профессионального танца, фундаментом и основой настоящей хореографии.

А. Я. Ваганова стала первым в нашей стране профессором хореографии. Результатом ее неустанного труда, длившегося не одно десятилетие, стала целая плеяда замечательных танцовщиц.

В Казахстане художественное образование в его светском варианте начало развиваться во второй половине XIX века, но школа как культурный центр появилась на территории страны уже в раннем средневековье (VIII век). Крупные медресе действовали в Отраре, Таразе, Сайраме.

Создание системы хореографического образования в Казахстане началось в 20-е годы XX века, когда была создана Казахская АССР и начаты преобразования в развитии системы профессиональной подготовки кадров. В республику стали приезжать специалисты в области балетного искусства из Москвы. В то время в России искусство танца находилось на мировом уровне развития и существовала система обучения балету. Благодаря образовательной политике Советского государства русские хореографы в Казахстане стали создавать первые школы с танцевальным уклоном [53].

Историю хореографического образования Казахстана можно условно разделить на 4 этапа: возникновение, становление, развитие, дальнейшее совершенствование.

1-й этап – начало 20-х годов XX века – 1934 г. В это время появляются первые танцевальные коллективы, исполнявшие народные танцы. Как такового обучения хореографическому мастерству еще не было, все движения разучивались путем наглядного показа: учитель танцевал – ученик запоминал. В целом система хореографического образования пока не сформировалась, на первом плане была задача не изучать танцевальные элементы, а заучивать последовательность движений. Но уже в этот период появляются талантливые танцовщики, которые сделали самое главное для того времени: они смогли собрать и зафиксировать, описать народные танцы, которые затем послужили основой для создания и творческого развития первых национальных коллективов народных фольклорных танцев.

2-й этап начался в 1934 году, когда было создано балетное отделение музыкально-хореографической школы. Оно было создано в 1934 г. на базе детского дома №13 г. Алма-Аты под руководством Александра Артемьевича Александрова (Мартиросянца). В 1937 г. в Казахстан приехал Александр Владимирович Селезнев. Именно с его творчеством связано начало построения классической системы обучения балетному мастерству в Казахстане [53].

В это время в хореографической школе занятия велись не только профессионально, но и методически выстроено и правильно. Появились разработки основных правил, которые позднее составили основу отечественной системы хореографического образования. К ним, прежде всего, можно отнести следующие:

1. Физические нагрузки стали распределять с учетом возрастных особенностей учеников, что давало возможность детям максимально реализовывать свои природные данные.



2. В обучение стали вводить специальные дисциплины, заимствованные из учебной системы русских хореографических школ Москвы и Ленинграда: классический танец, народный танец, дуэт [86].

3. Не только обучали хореографии, но и развивали общий культурный уровень путем изучения музыки, различных видов искусств. Дети играли на фортепиано, знали творчество великих художников, умели сами делать декорации, шить сценические костюмы.

4. Появилась новая учебная дисциплина, как «актерское мастерство», которая давала знания о поведении на сцене, учила общению с партнерами, помогала раскрывать характер персонажа.

Благодаря вкладу А. Селезнева Казахстан получил возможность воспитывать первые национальные кадры для профессионального балета.

Большой вклад в становление системы хореографического образования в Казахстане внесла великая русская балерина Галина Уланова. Как многие деятели искусства, она во время Великой Отечественной войны, в 1941-1945 годы, работала в Казахстане. В этот период она не только танцевала на сцене балетного театра, но и обучала казахских детей искусству танца, помогая выйти на более высокий уровень профессионализма [73].

Что нового внесла Г. Уланова в становление казахской национальной хореографии?

1. Она помогла развить творчество многих казахских танцовщиков, которые в дальнейшем составили славу отечественного балетного искусства.

2. Балетный репертуар обогатился новыми образцами мирового хореографического искусства.

3. Ученики казахской балетной школы научились навыкам и приемам точного исполнения балетных движений, тем самым стали более творчески подходить к изучению балетных партий. Однако на данном этапе общая методика обучения балету еще не была выработана.

3-й этап развития хореографического образования в Казахстане начался в 50-е годы XX века. В это время молодые казахстанские хореографы, получившие педагогическое образование в Москве, впервые объединили все накопленные теоретические и практические навыки в обучении балетному мастерству, и в Казахстане была создана национальная система хореографического образования. В этот период на первый план выходят такие задачи, как изучение казахского танцевального наследия, дальнейшее развитие классического балетного искусства, создание профессиональных коллективов народного танца.

Заметную роль в жизни балетной школы – хореографического училища – сыграла Народная артистка КазССР Шара Жиенкулова. В целях удовлетворения профессиональными кадрами ансамблей народного танца ею было организовано народное отделение с 4-годичным обучением. Ш. Жиенкулова подняла на высокий уровень преподавание и изучение школы казахского танца, создала методику преподавания этой дисциплины [53].

В 80-90-е годы XX в. была создана Высшая школа хореографии (ныне факультет «хореографии» Казахской национальной академии искусств им. Т. Жургенова) по подготовке высококвалифицированных педагогов-хореографов и балетмейстеров.

Таким образом, хореографическое обучение стало многоплановым, появилась структура образовательной системы по хореографии и балетному искусству. Можно выделить несколько ступеней обучения хореографическому искусству.

1. Начальная ступень хореографического образования – кружки художественной самодеятельности, детские танцевальные коллективы. Здесь не было профессионального балетного обучения, обязательных учебных дисциплин хореографического цикла, таких, как классический, дуэтный танец. Детям давали основы танцевальной культуры, их учили исполнению различных танцев. Ограничений по физическим и другим признакам не было.

2. Профессиональные хореографические училища. В эти учебные заведения не мог поступить ребенок без определенной совокупности умений и навыков, а только при наличии специальных данных, как танцевальных, так и физических (наличие координации, определенного строения тела, веса, и т.д.). Здесь уже детей обучали по специальной методике, предполагавшей не только доскональное изучение всего комплекса хореографических дисциплин, но и общего культурного развития. По окончании такого хореографического училища выпускники получали специальность «артист балета» и могли танцевать ведущие партии в классических балетных спектаклях.

3. Кроме классического балетного репертуара, в Казахстане в этот период появились первые профессиональные коллективы народного танца. Для них требовались грамотные, хорошо обученные танцовщики. Их тоже нужно было где-то обучать. Поэтому в хореографическом училище впервые появились специальное отделение, куда отбирали детей, у которых более ярко были проявлены способности к исполнению именно народных танцев. Здесь изучали такие же хореографические дисциплины, как и в классическом отделении, но в более общем плане, без обучения искусству «пуантов» и с большим уклоном овладения культурой народного танцевального искусства.

В данный период большое значение в системе обучения балету стали уделять таким педагогическим принципам, как связь процесса обучения с практической деятельностью. Это выразилось в том, что дети, будучи еще учениками хореографического училища, уже имели возможность танцевать на профессиональной сцене, участвуя в спектаклях классического балетного репертуара. Также они могли давать концерты в школах и детских учреждениях, пропагандируя танцевальное искусство. Кроме того, появились новые методы изучения хореографических произведений, такие, как просмотр видеозаписей с конкурсными выступлениями зарубежных танцовщиков, чего раньше не было.

4-й этап хореографического образования в Казахстане – этап дальнейшего совершенствования – начался в 90-е годы XX века и продолжается в настоящее время. Сейчас мы уже с уверенностью можем сказать, что казахстанская балетная школа существует, она достигла больших высот, встав вровень со многими мировыми хореографическими школами. Доказательством этому служит творчество многих талантливых казахских танцовщиков, успешно работающих во всех ведущих балетных труппах мира, в том числе труппах Лондона, Парижа, Нью-Йорка и др.

На сегодняшний день хореографическое образование в Казахстане имеет четкую систему, представляющую собой совокупность педагогических знаний, умений, навыков, компетенций в основе которых лежит комплексный подход к профессиональному обучению балетному мастерству. В этот комплекс входит:

1. Доступность обучения и разделение по возрастным группам.
2. Воспитывающий характер обучения, связь с жизнью.
3. Систематичность обучения путем разделения учебного процесса на основные предметы балетного цикла.
4. Разнообразие форм теоретического и практического усвоения учебного материала, где на первый план выдвигается совместная деятельность учителя и ученика, в процессе которой каждый из них вносит свои творческие предложения.
5. Популярны в последнее время такие методы обучения, как исследовательские и проблемно-поисковые, когда будущих хореографов учат не только исполнительскому мастерству, но и умению находить новые способы обучения молодых танцовщиков, использовать современные инновационные технологии для достижения наилучших результатов в деле воспитания балетных мастеров [79].

Процесс совершенствования хореографического образования в Казахстане еще не закончен, он постоянно совершенствуется. Для более успешного его развития необходимо наличие множества факторов.

Перечислим те, которые можно считать основными:

- решение вопросов изучения творческого наследия выдающихся отечественных хореографов;
- умение применять на практике полученные теоретические знания;
- использование методов и принципов обучения балетному мастерству в комплексе, с учетом новых, современных стилей и направлений в хореографии;
- осуществление популяризацию народных танцев, но в то же время учитывать тенденции развития мирового балета.

Только такой комплексный подход позволит решить проблемы хореографического образования в Казахстане и обеспечит дальнейшее развитие отечественного танцевального искусства. Кроме того, это поможет воспитать хореографов XXI века.

## 1.2 Методическая компетенция студента-хореографа как основа качественной подготовки в условиях ФГОС 3++

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) – это совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

ФГОС обеспечивают:

- единство образовательного пространства Российской Федерации;
- преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Каждый стандарт включает 3 вида требований:

1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Федеральный государственный образовательный стандарт 3++:

I. Общие положения

Формы обучения (очная, очно-заочная, заочная).

1.9. Объем программы, реализуемый за один учебный год, составляет не более 70 з.е. вне зависимости от формы обучения с использованием сетевой формы реализации программы по индивидуальному учебному плану, а при ускоренном обучении – не более 80 з.е.

1.10. Объем программы, реализуемый за один учебный год, организация определяет самостоятельно.

В стандарте определены:

– области и сферы профессиональной деятельности (в соответствии с реестром Минтруда России);

– типы профессиональных задач;

– перечень специализаций (при наличии).

Не определены:

– задачи профессиональной деятельности;

– объекты профессиональной деятельности или области знания

1.13. При разработке программы Организация устанавливает направленность (профиль) программы, которая соответствует

направлению подготовки в целом или конкретизирует содержание программы в рамках направления подготовки путем ориентации ее на:

- область профессиональной деятельности и сферу профессиональной деятельности выпускников;
- тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников;
- при необходимости – на объекты профессиональной деятельности выпускников или область (области) знания.

В рамках программы выделяются:

1) блоки программы (обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений).

2) объем блоков (минимальный объем обязательной части, без учета объема государственной итоговой аттестации, должен составлять не менее 50 процентов общего объема программы).

3) обязательные дисциплины (модули) отнесены к обязательной части – бакалавриат и специалитет (философия, история, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности).

4) к обязательной части отнесены дисциплины (модули) по физической культуре и спорту.

5) к обязательной части относятся дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование ОПК, а также ПК, установленных ПООП в качестве обязательных (при наличии).

6) дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование УК, могут включаться в обязательную часть программы бакалавриата и в часть, формируемую участниками образовательных отношений.

Блок 2. «Практика»:

- Учебная и производственная практики.
- Типы практики.

В дополнение к типам практик, указанным в пункте 2.4 ФГОС ВО, ПООП может также содержать рекомендуемые типы практик.

Организация:

- выбирает один или несколько типов практик каждого вида из перечня, указанного в пункте 2.4 ФГОС ВО;
- вправе выбрать один или несколько типов практик каждого вида из рекомендуемых ПООП (при наличии);
- вправе установить дополнительный тип (типы) учебной и (или) производственной практик;
- устанавливает объемы практик каждого типа.

2.8. При разработке программы обучающимся обеспечивается возможность освоения элективных дисциплин (модулей) и факультативных дисциплин (модулей). При разработке программы обучающимся обеспечивается возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору в объеме не менее 30 процентов вариативной части Блока 1 «Дисциплины (модули)».

2.11. Объем контактной работы при проведении учебных занятий должен составлять:

- а) в очной форме обучения – не менее 50 процентов;
- б) в очно-заочной форме обучения – от 20 до 30 процентов;
- в) в заочной форме обучения – от 10 до 15 процентов общего объема времени, отводимого на реализацию дисциплин (модулей).

Требования к результатам освоения программы:

3.1. В результате освоения программы у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные программой.

3.2 - 3.3. Программа бакалавриата должна устанавливать следующие компетенции:

- универсальные компетенции (УК).
- общепрофессиональные компетенции (ОПК).

Требования к результатам освоения программы, соответствующие уровню магистратуры, мы обобщили и отразили в ниже приведенной таблице (Таблица 1).



Таблица 1 – Требования к результатам освоения программы (уровень магистратуры)

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК – 1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК – 2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК – 3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК – 4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального общения
Межкультурное взаимодействие	УК – 5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК – 6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки

3.4. Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников.

ПК могут быть установлены ПООП в качестве обязательных и (или) рекомендуемых.

Организация:

– включает в программу все обязательные профессиональные компетенции (при наличии);

– вправе включить в программу одну или несколько рекомендуемых профессиональных компетенций (при наличии);

– включает (при необходимости) определяемые самостоятельно одну или несколько профессиональных компетенций, исходя из направленности (профиля) программы.

3.7. Организация устанавливает в программе индикаторы достижения компетенций: универсальных, общепрофессиональных и, при наличии, обязательных профессиональных компетенций – в соответствии с индикаторами достижения компетенций, установленными ПООП; рекомендуемых и самостоятельно установленных ПК (при наличии) – самостоятельно. Индикаторы достижения компетенций должны быть измеряемы с помощью средств, доступных в образовательном процессе.

Таблица 2 – Требования к результатам освоения программы (уровень магистратуры) ФГОС 3++

Категория универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции	Код и наименование индикатора достижения универсальной компетенции
Системное и критическое мышление	УК – 1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий	УК-1.1. Анализирует проблемную ситуацию как систему, выявляя ее составляющие и связи между ними
		УК-1.2. Определяет пробелы в информации, необходимой для решения проблемной ситуации, и проектирует процессы по их устранению.
		УК-1.3. Критически оценивает надежность источников информации, работает с противоречивой информацией из разных источников.
		УК-1.4. Разрабатывает и содержательно аргументирует стратегию решения проблемной ситуации на основе системного и междисциплинарных подходов
		УК-1.5. Использует логико-методологический инструментарий для критической оценки современных концепций философского и социального характера в своей предметной области.

Требования к условиям реализации программы:

В ФГОС 3++ разделены требования к электронной информационно-образовательной среде в целом и при реализации программы с применением дистанционных образовательных технологий.

4.2.2. Электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать:

– доступ к учебным планам рабочим программам дисциплин (модулей), практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах дисциплин (модулей), практик;

– формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение его работ и оценок за эти работы.

Норматив книгообеспеченности для печатных изданий не менее 0,25 экземпляра каждого из изданий, указанных в рабочих программах дисциплин (модулей), практик, на одного обучающегося из числа лиц одновременного осваивающих соответствующую дисциплину (модуль), проходящих соответствующую практику.

В ФГОС 3++ отсутствует разделение на основную и дополнительную литературу.

Требования к кадровому обеспечению:

4.4.3. Не менее 70 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы, и лиц, привлекаемых Организацией к реализации программы на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны вести научную, учебно-методическую и (или) практическую работу, соответствующую профилю преподаваемой дисциплины (модуля).

4.4.4. Не менее 5 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы, и лиц, привлекаемых Организацией к реализации программы на иных условиях (исходя из

количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники (иметь стаж работы в данной профессиональной сфере не менее 3 лет).

4.4.5. Не менее 60 процентов численности педагогических работников Организации и лиц, привлекаемых к образовательной деятельности Организации на иных условиях (исходя из количества замещаемых ставок, приведенного к целочисленным значениям), должны иметь ученую степень (в том числе ученую степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации) и (или) ученое звание (в том числе ученое звание, полученное в иностранном государстве и признаваемое в Российской Федерации).

Требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся ФГОС 3++:

- проведение регулярной внутренней оценки с привлечением работодателей, преподавателей и иных лиц (обучающимся предоставляется возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик);

- внешняя оценка (на добровольной основе).

4.6.3. Внешняя оценка качества образовательной деятельности по программе в рамках процедуры государственной аккредитации осуществляется с целью подтверждения соответствия образовательной деятельности по программе требованиям ФГОС ВО с учетом соответствующей ПООП.

4.6.4. Внешняя оценка качества образовательной деятельности по программе может осуществляться в рамках профессионально-общественной аккредитации, проводимой работодателями, их

объединениями, а также уполномоченными ими организациями, в том числе иностранными организациями, либо авторизованными национальными профессионально-общественными организациями, входящими в международные структуры, с целью признания качества и уровня подготовки выпускников, отвечающими требованиям профессиональных стандартов (при наличии) и (или) требованиям рынка труда к специалистам соответствующего профиля [111].

На современном этапе развития общества в период перехода на ФГОС 3++ возникает необходимость модернизации процесса обучения в высшей школе. Основной задачей каждого преподавателя становится формирование не знаний, умений и навыков, а общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, выполнение чего невозможно без развития личностных качеств студента, его мыслительных, коммуникационных способностей, а также рефлексии и понимания, всех психических структур управления деятельностью. Так, модернизация образования предполагает постановку целей, связанных с личностно-ориентированным образованием, рассчитанным на развитие различных способностей обучаемого.

Решение проблемы содержания компетентного подхода невозможно без приобщения студентов к культуре – развития у них способностей осваивать знания, основные способы деятельности, опыт творчества, а также без формирования эмоционально-ценностного отношения к миру [83].

Концепция компетентного обучения опирается на коммуникативно-деятельностные технологии организации учебного процесса как единственно возможный способ организации обучения. Это значит, что содержание образования с предметного, фактологического, меняется на деятельностный. Задачей высшей школы становится обучение различным типам деятельности, например, исследовательской, познавательной, аналитической, учебной, организаторской и др.

Деятельностный подход к обучению позволяет решать вопросы формирования устойчивой системы поведения студента на основе включенности его в социальный контекст, где преподаватель и обучающийся выступают субъектами каждой своей деятельности, один – учебной, а другой – педагогической.

Под учебной деятельностью студента понимается процесс его активного взаимодействия с миром, с преподавателем, с информационной средой, во время которого он удовлетворяет свои познавательные потребности.

Учебная деятельность требует от субъекта активности и осознанности действий.

Педагогическая деятельность заключается в организации учебной деятельности обучаемых. Это значит, что преподаватель должен уметь включить студента в учебную деятельность, научить его ставить цель своей работы, проектировать свои действия, осуществлять их, анализировать результаты действий и сравнивать их с поставленными целями. Существенным является обучение работе с источниками информации.

Деятельностный подход к обучению неразрывно связан с таким понятием современной методической науки как развивающее обучение. При этом под развитием понимается появление в личности обучаемого качественных изменений, или психических новообразований в сознании обучаемого, реализующих его способности. Развивающим становится такой процесс обучения, при котором учебная задача не может быть решена репродуктивным способом, студенту для решения проблемы требуются размышления, коллективные обсуждения, выдвижение гипотез и их проверка, обращение к дополнительной литературе, консультация и, возможно, помощь преподавателя. Таким образом, создается образовательная среда, которая стимулирует активные формы познания: наблюдение, опыты, обсуждение разных мнений, предположений и пр.

Принципы обучения в вузе наполняются соответствующим содержанием.

Так, принцип адаптации понимается как обучение студента ориентации в постоянно меняющихся условиях современного мира, умению искать собственные пути решения возникающих проблем окружающей действительности, складывающихся обстоятельств, чрезвычайных ситуаций и т.п. Традиционные формы организации учебного процесса, такие как лекция, семинар, практические, лабораторные занятия и т.п., требуют преобразования в рамках технологий коммуникативно-ориентированных учебных ситуаций.

Принцип информатизации предполагает ценность знания в отличие от информации, что означает использование в процессе обучения технологий приобретения умений применения мыслительных действий при обработке информации, что способствует ее осознанию и только тогда превращает информацию в многообразие знаний, которые могут быть использованы или востребованы в конкретной ситуации действия.

Принцип гуманизации предполагает такое обучение, при котором студент, являясь субъектом учебно-воспитательного процесса, выбирает деятельность исследования как необходимую составляющую всего процесса образования, а учебная коммуникация как с преподавателем, так и с сокурсниками, выступая основной дидактической единицей учебно-воспитательного процесса, позволяет формировать личность, способную к восприятию «другого», «иного», «чужого», «своего» [97].

Принцип профилизации позволяет создавать единое образовательное пространство, в котором в качестве общего содержательного основания выступают различные типы деятельности, способы мышления, нормы языка науки, культуры и т.п.

Концептуальные технологии коммуникативно-деятельностного подхода затрагивают следующие элементы методической системы, формирующей такие умения, как:

- умение формулировать проблему;
- умение выделять границы известного и неизвестного;
- умение формулировать гипотезу;
- умение планировать собственную деятельность;
- умение организовать учебную коммуникацию;
- умение проводить опытное обучение;
- умение создавать специфические организационные формы, например, учебные коммуникации, «лаборатории мысли» и т.п.

Таким образом, рассматривая современное положение дел в вузе, можно заметить, что при создании условий применения исследовательской, познавательной, экспериментальной деятельности и организации занятий на основе коммуникативно-деятельностного подхода можно изменить содержание вузовского образования. В результате применения на занятиях стратегии активного деятеля происходит становление сознания, обладающего гетерогенной природой, деятельностной, креативной и личностной составляющих.

Выводы по 1-й главе:

История становления хореографического искусства – это результат эволюции человеческой культуры, социальных особенностей каждого времени, история эволюции народно-танцевального искусства.

Процесс развития хореографического образования в Казахстане постоянно совершенствуется и модернизируется. Только комплексный подход позволит решить проблемы казахского хореографического образования и обеспечит дальнейшее развитие отечественного танцевального искусства, и, кроме того, это поможет воспитать хореографов XXI века.

На современном этапе развития общества в период перехода на ФГОС 3++ возникает необходимость модернизации процесса обучения в высшей школе. Основной задачей каждого преподавателя становится формирование не знаний, умений и навыков, а общекультурных,



общефессиональных и профессиональных компетенций, выполнение чего невозможно без развития личностных качеств студента, его мыслительных, коммуникационных способностей, а также рефлексии и понимания, всех психических структур управления деятельностью.

Модернизация образования предполагает постановку целей, связанных с личностно-ориентированным образованием, рассчитанным на развитие различных способностей обучаемого.

## ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТА-ХОРЕОГРАФА

### 2.1 Специфика реализации компетентного подхода в образовательном пространстве вуза

Компетентный подход – это комплекс общих принципов, которые необходимы для того чтобы определить цели образования, организовать образовательный процесс и оценить его результаты.

Высшее профессиональное образование сегодня характеризуют процессы глобализации, гуманизации и фундаментализации, направленные на становление человека как культурно-исторического субъекта, способного к продуктивной переработке и претворению потенциала культуры в конкретные социально и профессионально значимые качества личности (компетенции). Это связано с новой ролью образования в современном мире, сверхзадачей которого становится опережающее конструирование новых социальных отношений в контексте активно развивающихся глобальной экономики, глобальной информационной среды, межкультурного диалога, интернационализации и стандартизации различных сфер жизнедеятельности людей разных стран мира.

Происходящие в мире изменения в характере образования, его направленности, целях и содержании все больше ориентируют его на развитие человека, творческую инициативу и самостоятельность обучающихся, конкурентоспособность и мобильность специалистов. Концепции модернизации образования объединяет процесс смены образовательной парадигмы, под которой в науковедении понимается исходная концептуальная модель (схема) постановки проблем и их решения с помощью определенных средств и методов. Новая образовательная парадигма ориентирована на формирование ключевых компетенций специалиста как результата образования в совокупности его мотивационно-ценностных и когнитивных составляющих.

В условиях ускоряющихся изменений в социальной, политической, правовой, экономической и производственно-технических сферах жизни вуз призван не только дать профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств (компетенций) специалиста. Среди последних можно назвать следующие: культура системного профессионального мышления, коммуникативная культура, умение работать в команде, толерантность, стремление к самообразованию и саморазвитию, ответственность, организаторские и лидерские качества, устойчивость к постоянным изменениям социальной и природной среды, гибкость и креативность мышления, оптимальный стиль профессионального поведения, умение представлять свои личностные и профессиональные качества, культура здорового образа жизни [87].

При модернизации высшего профессионального образования европейские страны учитывают принципы и подходы, содержащиеся в международных документах об образовании, в частности в Болонской декларации 19 июня 1999 г., которую к настоящему времени вместе с Россией подписали 40 государств. Согласно этому документу к 2010 г. вся Европа должна иметь единую систему высшей школы с единым образовательным стандартом и признаваемыми дипломами выпускников вузов во всех государствах – участниках Болонского процесса.

Основные положения Болонской декларации сводятся к следующему: принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней с тем, чтобы граждане могли эффективно использовать свои квалификации во всей зоне европейского высшего образования; установление системы кредитных единиц в процессе обучения и получения квалификаций, обеспечивающей как перезачетную, так и накопительную функции; содействие социальной и профессиональной мобильности студентов и преподавателей; содействие обеспечению стандартов высокого качества и сравнимости квалификаций во всей

Европе; обучение в течение всей жизни; вовлечение вузов и учащихся как компетентных, активных и конструктивных партнеров в формирование и развитие зоны европейского высшего образования.

Данные положения и подходы созвучны разработанным ЮНЕСКО глобальным стратегиям развития образования в XXI в., согласно которым важнейшими функциями образовательных учреждений являются следующие: «научиться жить вместе», «научиться познавать», «научиться делать», «научиться жить». Исходя из этого, Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников высшей школы: социальная и политическая; межкультурная; коммуникативная, связанная с владением устно-речевым и письменным общением на родном и иностранных языках; связанная с возникновением информационного общества; связанная со способностью учиться на протяжении всей жизни в контексте своей профессиональной деятельности.

Все названные компетенции образуют социально-профессиональную компетентность специалиста. Анализ сущности этого понятия показывает, что акцент в нем смещается с понятийного поля «знаю, что» на поле «знаю, как» [100].

В Концепции модернизации российского и казахстанского образования на период до 2010 года также указывается, что школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество образования

Каково же сущностное содержание ключевых компетенций специалиста, которые определяют качество современного образования?

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education) начало формироваться в 70-е гг. XX в. В США. Зарубежные и отечественные исследователи компетенций (Дж. Равен, К.

Скала, Р. Уайт, В. И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Ю.Г. Татур, Г. Халаж, Н. Хомский, В. Хутмахер, А.В. Хуторской) связывают это понятие, прежде всего, с категориями «готовность», «способность», а также с такими психологическими качествами, как ответственность и уверенность.

В списке Равена насчитывается 37 видов компетенций, многие названия которых включают слова «готовность» и «способность», например, «готовность и способность обучаться самостоятельно», «готовность использовать новые идеи и инновации», «способность принимать решения», «способность к совместной работе ради достижения цели» [131].

На основе анализа результатов многих исследований компетентностного подхода в образовании И.А. Зимняя теоретически обосновала и выделила три группы ключевых компетенций, их необходимую номенклатуру и входящие в каждую группу виды компетенций.

Первую группу составляют относящиеся к самому человеку как личности компетенции: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

Вторую группу образуют относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды компетенции: социального взаимодействия с обществом, трудовым коллективом, семьей, друзьями, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого, социальная мобильность; в устной и письменной коммуникации.

В третью группу входят относящиеся к деятельности человека компетенции: познавательной деятельности, включая постановку и решение проблем; учебной, игровой и трудовой деятельности; в сфере информационных технологий, включая компьютерную грамотность и владение интернет-технологиями.

Анализ тенденций развития высшего профессионального образования в мире свидетельствует о том, что повышение его качества и эффективности зависит не столько от учебных планов и количества аудиторных часов, сколько от личности преподавателя, способного воплощать свои установки, знания, умения и навыки в творческий потенциал учащихся.

Сегодня чрезвычайно актуален вопрос о подготовке таких преподавателей, которые способны выстраивать междисциплинарные учебные планы, вступать в продуктивную коммуникацию с другими преподавателями, администрацией и студентами, использовать различные стили педагогической деятельности, постоянно повышать свою квалификацию. Развитие продуктивной учебной деятельности, автономии личности и креативности учащихся, естественно, требует, чтобы преподаватель сам обладал ярко выраженной педагогической индивидуальностью, креативностью, способностью к гибкому профессиональному поведению, творческому поиску и профессиональному самосовершенствованию [115].

Необходимым условием и средством самосовершенствования личности преподавателя является его постоянная рефлексия своей профессиональной деятельности.

Развитие профессиональной рефлексии, адекватной самооценки становится сегодня одной из приоритетных задач профессиональной подготовки и повышения квалификации преподавателей, без решения которой вряд ли возможна какая-либо существенная модернизация высшего профессионального образования.

В качестве инструмента измерения уровня сформированности профессионально значимых качеств личности преподавателя, ключевых компетенций, развития его рефлексивно-оценочного сознания необходимо широко использовать разработанные в педагогической деонтологии и психологии диагностические методики и технологии.

Понятия «компетентностный подход» и «ключевые компетентности» получили распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в образовании, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

Понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. Тем не менее, можно выделить некоторые существенные черты этого подхода.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;

- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем;

- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

- оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определённом этапе обучения.

Для обсуждения проблем компетентностного подхода в образовании необходимо ответить на вопросы о том, какие изменения в обществе

обусловили поиск новой концепции образования и почему сложившийся подход к определению целей и содержания образования не позволяет провести его модернизацию. При этом отметим, что понятие модернизации образования нельзя сводить к конкретной программе, рассчитанной на период до 2010 года. Модернизация образования, т.е. обеспечение его соответствия запросам и возможностям общества, осуществлялась всегда – в той или иной мере. Эта мера зависит от способности системы образования к изменениям, а сама эта способность во многом определяется подходом к постановке целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, оценке достигнутых результатов.

Главное изменение в обществе, влияющее на ситуацию в сфере образования, – ускорение темпов развития общества. В результате вуз должен готовить студентов к жизни, о которой сам вуз мало что знает. Каким будет мир в середине XXI века, трудно себе представить не только преподавателям, но и футурологам. Поэтому вуз должен готовить своих студентов к переменам, развивая у них такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность. Наиболее точно сейчас могут быть определены новые требования к выпускникам вузов на рынке труда. Многие идеи компетентного подхода появились в результате изучения ситуации на рынке труда и в результате определения тех требований, которые складываются на рынке труда по отношению к работнику. Десять лет назад был подготовлен и опубликован доклад специалистов Мирового банка о развитии российского образования. В этом докладе отмечались многие достоинства советской системы образования, но отмечалось, в частности, и то, что в меняющемся мире система образования должна формировать такое качество, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности.

Дальнейшие исследования в области рынка труда привели к формуле, которую можно определить таким образом: необходим переход от хорошего специалиста – к хорошему сотруднику.



Понятие «хороший сотрудник», конечно, включает качества хорошего специалиста, т.е. определенной специальной, профессиональной подготовленности. Но хороший сотрудник – человек, который может работать в команде, может принимать самостоятельные решения, инициативный, способный к инновациям.

Одно из требований к «хорошему сотруднику» определяется следующим образом: если раньше от работника требовались сильные мышцы, то сейчас от него требуются крепкие нервы: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, готовность к стрессовым ситуациям, умение из них выходить.

В условиях Казахстана требование готовности к переменам конкретизируется в требованиях подготовки учащихся к жизни в ситуации перехода к гражданскому обществу с рыночной экономикой. В этой связи отметим, что такая подготовка не может быть обеспечена за счёт усвоения определённого количества экономических и политических понятий. Требуется другое: выработка умений делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять политические декларации с политической практикой, способности вести переговоры и многие другие способности, необходимые для жизни в быстро меняющемся обществе [105].

Другое изменение в обществе, которое также существенно влияет на характер социальных требований к системе образования заключается в развитии процессов информатизации. Одно из следствий развития этих процессов – создание условий для неограниченного доступа к информации. Ещё одно следствие: в условиях неограниченного доступа к информации в выигрыше будут те (люди, организации, страны), которые способны оперативно находить необходимую информацию и использовать её для решения своих проблем.

Приоритетным направлением модернизации российского образования является компетентностный подход. Уже в 2007 году

Коллегией Министерства образования и науки Российской Федерации был утвержден макет федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения по направлению подготовки в высшей школе, в котором компетентностный подход стал методологической основой перехода на новые образовательные ориентиры в высшей школе.

Понятия «компетенция» и «компетентность» являются основными единицами обновления содержания образования. Компетенции представляют собой сочетание характеристик, относящихся к знанию и его применению, к мотивам, ценностям, навыкам, опыту деятельности. Согласно позиции и «компетенция» определяется как предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности [83].

В отличие от термина «компетенция», «компетентность» – это сформированная способность выпускника действовать в различных сферах жизнедеятельности и на профессиональном поприще. Получается, что эти понятия значительно шире понятий «знаний», «умений», «навыков», так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации) и ее способность проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

В современных условиях востребована не модель узкопрофессиональной подготовки выпускника вуза, ориентированная на конкретные объекты и предметы труда, а модель интегрального типа [100]. В ней цели, содержание и результаты обучения формулируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности и направлены на формирование у выпускника широкой социально-профессиональной компетентности. Так, выделяет следующие компоненты ее содержания [131]:

– учебные компетенции, организующие процесс учения и выбора траектории образования, решения учебных и самообразовательных программ, извлечения пользы из образовательного опыта;

- исследовательские компетенции, как способность находить и обрабатывать информацию, использовать источники данных; работать с документами;

- коммуникативные компетенции, позволяющие принимать во внимание взгляды других людей или дискутировать и защищать свою точку зрения, понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках, выступать публично и литературно выражать свои мысли.

Компетентностное обучение является перспективным потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама становится предметом усвоения. Как отмечают и, компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида и обобщения личностного и деятельностного опыта [105]. Такое обучение позволяет оптимально адаптироваться к реальной действительности во всем ее многообразии и целостности и применять на практике компетенции в многообразии социальных ситуаций.

Ряд функций компетентностного подхода в высшем образовании [100]:

- операциональная, т. е. выявление системы знаний, умений, навыков, способностей и видов готовности студента (выпускника), определяющих его компетентность и гарантирующих результативность решения профессиональных, социальных, личностных задач;

- деятельностно-технологическая, или конструирование содержания обучения деятельностного типа, максимально приближенного к сфере будущей профессии студентов, разработка и внедрение в учебный процесс задач, способы решения которых соответствуют технологиям профессиональной деятельности;

- воспитательная как усиление воспитательной составляющей образовательного процесса, формирование у студентов организаторского и управленческого опыта, культуры общения;

– диагностическая – это разработка более эффективной системы мониторинга качества профессионально-образовательного процесса и, в частности, диагностики достигнутых уровней сформированности у студентов компетенций.

Основными принципами реализации компетентного подхода, уточняющими его сущность, являются:

– взаимосвязь с гуманизацией образовательного процесса, обеспечивающая личностно-развивающий характер профессиональной подготовки и эффективную самореализацию и саморазвитие студента (выпускника);

– междисциплинарность и интегративность, что предполагает содержательно-технологическую интеграцию дисциплин социально-гуманитарного, естественнонаучного, общепрофессионального и специального блоков профессиональной подготовки и их связь с будущей социально-профессиональной деятельностью выпускника;

– содержательно-технологическая преемственность обучения и воспитания студентов, обеспечивающая единство и согласованность педагогических требований и средств, направленных на развитие у студентов продуктивного стиля мышления и деятельности, личностных качеств, определяющих сущность формируемых компетенций;

– диагностичность, что означает поэтапное выявление степени сформированности компетенций посредством определенного диагностико-критериального аппарата.

При внедрении компетентного подхода акцент делается на развивающих, проблемно-модульных, игровых, проектно-исследовательских технологиях; рейтинговых системах оценки; организации различных форм тестирования. Главным методическим требованием к обновлению форм и содержания самостоятельной работы выступает ее организация в контексте будущей профессии студента. Последнее в свою очередь означает, что учебные планы и программы

должны включать все виды учебной деятельности, а именно: организация практик с выполнением научно-исследовательских проектов, ориентированных на запросы работодателей; осуществление расчетно-проектной, научно-исследовательской работы; участие в деловых, ролевых, имитационных играх, в разрешении социально-производственных ситуаций.

Исходя из вышесказанного, можно выделить принципы методики обучения в рамках данного подхода:

1. Учебный процесс должен быть ориентирован на достижение задач, выраженных в форме компетенций.

2. Формирование «области доверия» между обучаемым и обучающими.

3. Обучающиеся должны сознательно взять на себя ответственность за собственное обучение. Для этого субъекты обучения должны активно взаимодействовать.

4. Обучающимся должна быть предоставлена возможность учиться поиску, обработке и использованию информации. Необходимо отказаться от практики трансляции знаний.

5. Обучающиеся должны иметь возможность практиковаться в освоенных компетенциях в большом количестве реальных и имитационных контекстов.

6. Индивидуализация обучения: предоставление каждому обучающемуся возможность осваивать компетенции в индивидуальном темпе [130].

Планируя организацию учебного процесса и методы, следует всегда помнить, что мы запоминаем 20% услышанного, 40% увиденного, 60% увиденного + услышанного, 80% увиденного + услышанного + сделанного нами самими. В этой связи эффективная организация учебного компетентностно-ориентированного процесса должна основываться на потребностях обучающихся и учитывать их уровень, привлекать

обучающихся к процессу принятия решений на всех уровнях процесса обучения, иметь практическую направленность и ориентироваться на решение проблем, использовать обсуждение и групповые формы работы для создания поддерживающей образовательной среды, использовать логику и последовательность заданий, обеспечивающую закрепление полученного нового опыта.

Отметим, что большинство российских ученых считают переход на компетентностную модель высшего профессионального образования своевременным и оправданным, так как она обеспечивает интегральный результат подготовки выпускника. Кроме того, использование компетенций в российских вузах предоставляет реальную возможность сопоставления и совместимости результатов высшего образования с общеевропейскими и мировыми образовательными стандартами.

В нашем исследовании мы опираемся на компетентностный подход и следующие педагогические принципы:

- принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося;
- принцип целостности, проявляющийся в наличии единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса;
- принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося, направленный на организацию комплексного педагогического процесса.

Разные виды деятельности человека должны компенсировать друг друга.

На наш взгляд, компетентностный подход и следующие педагогические принципы: принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося – комплексно и эффективно воздействуют на формирование методической компетенции студента-хореографа в образовательном пространстве вуза.

## 2.2 Методические аспекты разработки модели формирования методической компетенции студента-хореографа

Педагогический процесс – центральная категория педагогики, в соответствующей литературе имеет много трактовок. Однако педагогический процесс – внутренне логически связанная совокупность процессов, которые в своей многогранности трансформируют опыт человечества, его знания, ценности, достижения в личностные качества, установки и черты студентов, а также их образованность и идейность, культуру и способности, привычки и характер.

Педагогический процесс имеет циклический характер. В развитии педагогического процесса существуют одни и те же этапы. Этапы – это не составные части (компоненты), а последовательности развития процесса. Главные этапы: подготовительный, основной и заключительный.

### 1. Подготовительный этап.

На этапе создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении и с заданной скоростью. На данном этапе решаются важные задачи: 1) целеполагание, 2) диагностика условий, 3) прогнозирование достижений, 4) проектирование развития педагогического процесса, 5) планирование.

1.1. Целеполагание: формулирование ожидаемого результата (целей, задач) и условий его достижения.

### 1.2. Диагностика:

– изучение санитарных, гигиенических материальных условий, в которых протекает ПП, изучение психологического климата;

– сбор информации о реальных возможностях педагогов и учащихся, определение уровня воспитанности, обученности учащихся;

– изучение состава первичного коллектива учащихся;

– первоначально намеченные задачи корректируются по результатам диагноза, приводятся в соответствии с реальными возможностями.

1.3. Прогнозирование хода и результатов педагогического процесса. Предварительное (до начала процесса) оценивание его возможностей, результативности и имеющиеся конкретные условия.

1.4. Проектирование: разработка проекта организации ПП.

1.5. Доработанный проект воплощается в программах и планах достижения поставленных целей: руководства учебно-воспитательным процессом, воспитательной работы с коллективом учащихся, преподавания учебной дисциплины, конспектов внеклассных мероприятий, уроков.

2. Основной этап.

2.1. Организация: деятельность педагога (преподавание, руководство разнообразной деятельностью учащихся) и активное участие учеников в предлагаемой деятельности по достижению поставленных целей, планов.

Этап включает взаимосвязанные элементы:

– Педагогическое взаимодействие: а) постановка и разъяснение целей и задач предстоящей деятельности, б) контакт педагогов и обучаемых, в) использование намеченных методов, форм, средств, г) создание благоприятных условий, д) осуществление разработанных мер стимулирования деятельности обучаемых.

– Оперативный педагогический контроль, играющий стимулирующую роль.

– Обратная связь от учащихся, показывающая уровень усвоения ими содержания урока, внеклассного мероприятия.

– В случае отклонения от поставленных целей и задач регулирование и коррекция деятельности учащихся и педагогов.

3. Заключительный этап.

3.1. Контроль, анализ и оценка достигнутых результатов. Выявление и оценка результатов воспитания и обучения учащихся, эффективности проведенных уроков, воспитательных мероприятий, используемых форм, методов, средств ПП, причин ошибок, затруднений в деятельности педагогов и учащихся. Проектирование мер по устранению ошибок.



Этапы педагогического процесса мы отразили в таблице 3.

Таблица 3 – Этапы педагогического процесса

Этапы педагогического процесса		
Подготовительный этап	Основной этап	Заключительный этап
Задачи этапа		
1) целеполагание, 2) диагностика условий, 3) прогнозирование достижений, 4) проектирование развития педагогического процесса, 5) планирование.	1) педагогическое взаимодействие, 2) оперативный педагогический контроль, 3) обратная связь от учащихся, 4) регулирование и коррекция деятельности.	1) выявление и оценка результатов, 2) выявление ошибок, затруднений, анализ их причин, 3) проектирование мер по устранению ошибок.

Педагогический процесс в вузе целенаправленная, мотивированная, целесообразно организованная и содержательно насыщенная система взаимодействия субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса подготовки студентов к профессиональной деятельности и общественной жизни.

В педагогическом процессе объективное, социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое достояние человека. Целостности педагогического процесса достигаются, благодаря органическому единству процессов обучения, воспитания, развития и профессиональной подготовки.

Педагогический процесс в вузе – многоаспектное явление, для которого характерны многочисленные подсистемы, объединенные между собой различными типами связей (рисунок 1).

Основные структурные компоненты педагогического процесса как системы:

- цель педагогического процесса,
- субъекты и объекты системы, задачи,
- содержательная составляющая (воспитание, обучение (самообразование), профессиональная подготовка, развитие),
- организационная структура, педагогическая деятельность, а также результатом [83].

## Педагогический процесс –

это специально организованное, развивающееся во времени и рамках определённой воспитательной системы взаимодействие обучающихся и обучающихся, направленное на достижение поставленной цели и призванное привести к преобразованию личностных свойств и качеств воспитанников.

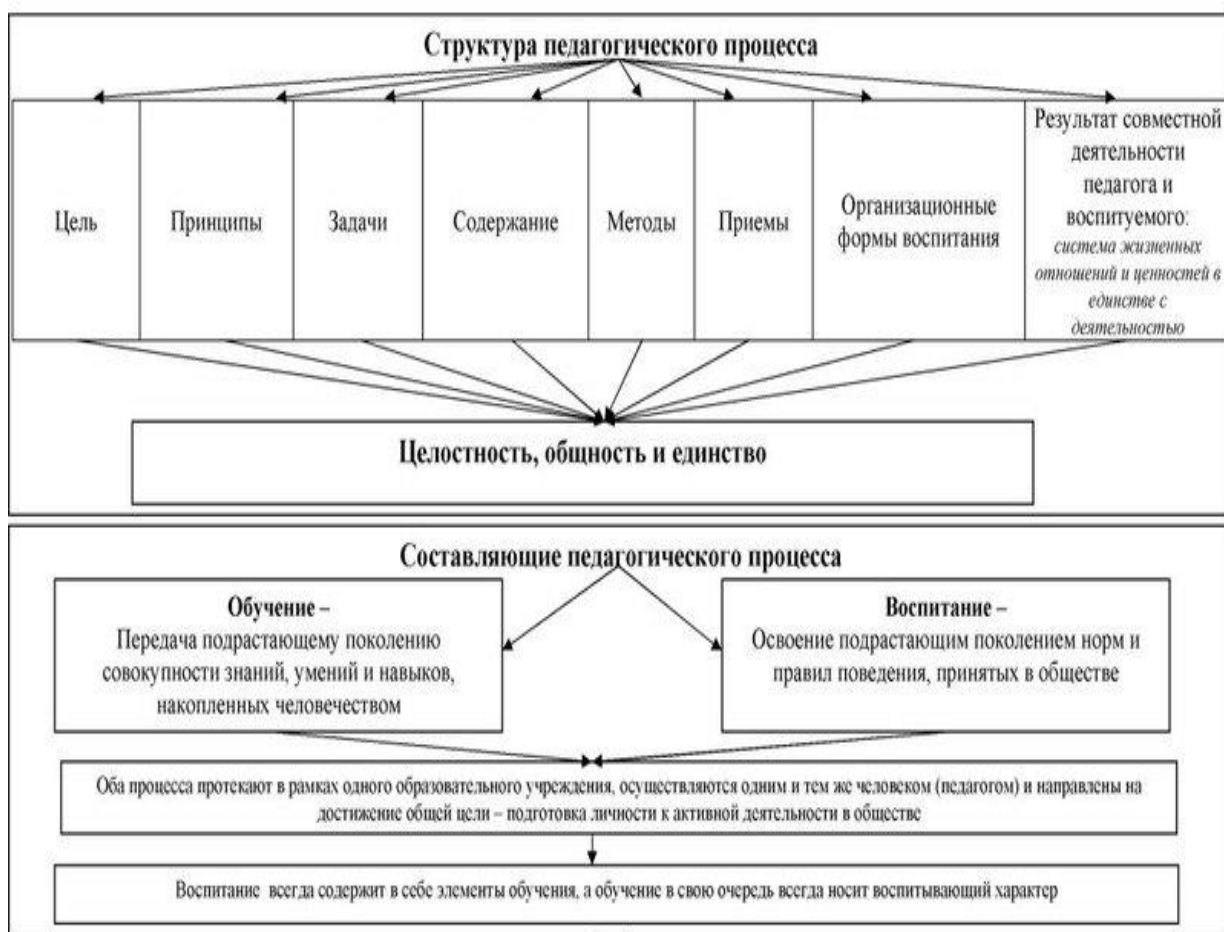


Рисунок 1 – Педагогический процесс

Педагогический процесс реализует заказ общества на подготовку граждан и специалистов, что отражено в его общей цели. Конкретные требования общества определяют конкретные задачи обучения и развития людей, а также его содержание. Именно цель и содержание составляют важнейший содержательно-целевой компонент педагогического процесса.

Цель функционирует в деятельности и педагога, и студентов. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации.

Итак, определенная цель является отправным моментом, что приводит к функционированию педагогического процесса как системы, которая является совокупностью структурных компонентов, органически взаимосвязанных между собой.

Педагогический процесс есть взаимодействие субъектов и объектов обучения и воспитания. Он направлен на решение задач обучения, профессиональной подготовки, воспитания и общего развития человека, а также на формирования у нее определенных качеств, установок, эмоционально-волевой устойчивости, надежности и т.д.

Процессуальными компонентами являются не сами субъекты обучения, а цель, задачи, содержание, средства, мотивация, методы и формы взаимодействия педагогов и студентов, а также результаты, которых достигают. Это универсальные характеристики любой деятельности и взаимодействия, которые также свойственны педагогическому процессу, их можно обозначить как цели и изначальный, содержательный, средовой-организационный, педагогически-профессиональной и, функционально-процессуальный и результативно-аналитический компоненты педагогического процесса.

В педагогическом процессе, как системе, воедино слиты процессы развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их прохождения.

Основные задачи педагогического процесса в высшем учебном заведении:

- подготовка молодых граждан к общественно полезной деятельности;
- вооружение студентов такой системой профессиональных знаний, навыков и умений, которые обеспечили бы эффективную практическую деятельность в определенной области деятельности;
- обеспечение целенаправленного развития интеллектуальных, физических и моральных качеств каждого студента.

Задачи педагогического процесса определяют взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность субъектов и объектов этой сложной системы. Субъекты педагогического процесса – те, кто влияет на студентов, чтобы они и овладевали знаниями, навыками и умениями.

Объекты педагогического процесса – те, кто усваивает опыт, знания, навыки и умения.

Особенности задач педагогического процесса определяют содержание составляющих этого многофункционального процесса – воспитание (самовоспитание), обучения (самообразования) и развития. Каждый из элементов функционально-содержательной структуры педагогического процесса является относительно самостоятельной подсистемой.

Весомой, сущностной характеристикой педагогического процесса является категория «взаимодействия», которую можно представить как интеграцию взаимосвязанных отношений педагога со студентами, общественностью, студентов между собой, их связей с предметами материальной и духовной культуры и т.д. Именно в процессе взаимодействия устанавливаются и проявляются информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные и другие связи и отношения.

Важнейшими компонентами педагогического процесса является обучение и воспитание, которые определяют существенные изменения образованности, профессиональной подготовки, воспитанности и развития людей, а также уровня сформированности этих качеств. Процессы обучения и воспитания состоят из определенных взаимосвязанных процессов. Например, процесс обучения состоит из преподавания и учения, процесс воспитания – из воспитательных воздействий, специфического взаимодействия и самовоспитания, которое возникает во время этого процесса.

Результатом функционирования педагогического процесса как системы в целом являются:

- знания, навыки, умения и готовность человека к общественно полезной деятельности;
- профессиональные, морально-психические и физические качества.

В конструировании педагогического процесса в вузе необходимо придерживаться соответствующих этапов. Традиционно выделяют три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе решаются следующие задачи: определение целей, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития педагогического процесса. На этом этапе создаются необходимые учебно-материальные, морально-психологические, эстетические условия, рационально распределяется имеющееся время. Завершается подготовительный этап разработкой перспективного плана профессиональной подготовки людей.

Основной этап организации и реализации педагогического процесса включает элементы взаимодействия субъектов и объектов обучения: формулировка цели и разъяснение задач деятельности, принятие их обучающимися и отдельными исполнителями; реализация выбранных методов, средств и форм организации обучения, обеспечение взаимодействия всех субъектов воспитания, создание благоприятных условий; осуществление мер стимулирования активности людей.

В процессе организации педагогического взаимодействия осуществляют оперативный контроль, выделение слабых аспектов в методах и формах организации воспитательных воздействий, регулирования процесса, умело организуя меры стимулирования деятельности обучаемых, внесение оперативных корректив в содержание деятельности субъектов обучения и воспитания, в последовательность отдельных ее видов т.д.

Завершается педагогический процесс этапом анализа его результатов. Субъекты обучения изучают слабые и сильные аспекты учебно-воспитательного процесса, уровень профессиональной подготовленности студентов к профессиональной деятельности, их общественную, социальную и нравственную зрелость, уровень развития личности, ее содержание и др.

Особенно важно выявить причины неполного соответствия результатов и целей обучения и воспитания. Анализ причин отставания и недостатков – очень важный элемент завершающего этапа педагогического процесса. Без этого невозможно правильно определить дальнейшее движение вперед.

Одним из важнейших направлений повышения качества и эффективности обучения и воспитания является интенсификация педагогического процесса. Она происходит на основе правильного сочетания традиционных и инноваций подходов и внедрения новых технических средств, технологий, методик и т.п. Это достигается благодаря предельно конкретной формулировке учебно-воспитательных задач, рациональному планированию профессиональной подготовки, тщательному отбору учебного материала, эффективному использованию учебного времени, применению современных методик обучения и воспитания, обеспечению четкости и высокой организованности в работе, постоянном поиске и внедрению достижений научно-технического прогресса.

Чтобы демократизировать педагогический процесс, в высшем учебном заведении необходимо создать благоприятные условия для проявления активности, творчества, инициативы студентов. Для этого их привлекают к планированию, организации и проведения конкретных учебно-воспитательных мероприятий. Обеспечение ведущей роли научно-педагогических работников в совершенствовании педагогического процесса добавляет процессу системный характер и является определяющим фактором оптимизации всей деятельности по обучению и воспитанию.

Педагогический процесс в вузе не механическая сумма процессов обучения, воспитания, образования, профессиональной подготовки и развития, а самостоятельное целостное явление, имеющее свои закономерности

Педагогический процесс в вузе – сложный, противоречивый, многоступенчатый процесс. На него влияют различные факторы – внутренние и внешние, объективные и субъективные, длительные и ситуативные. Поэтому в этом процессе своеобразно проявляются законы и закономерности разного уровня и виду.

Принципы педагогического процесса – система основных требований к обучению и воспитанию, определяющие общее направление педагогического процесса, соблюдение которых позволяет эффективно решать проблемы всестороннего развития личности.

В современной педагогической теории и практике выделяют следующие основные принципы педагогического процесса:

- принцип общественно-ценностной целевой направленности педагогического процесса – соответствие требованиям современного общества, единство с другими природными и общественными процессами;

- принцип комплексности различных видов деятельности – поскольку в систему педагогического процесса входит несколько подсистем, в каждой из которых используют различные виды деятельности (а не только познавательную), то возникает органическая связь, комплекс всех возможных видов деятельности студента в высшем учебном заведении и вне его: учебно-познавательной, общественно-политической, трудовой, спортивной, художественной, бытовой деятельности. Поэтому и возникают многочисленные межпредметные связи, позволяющие воспринимать мир во всем его разнообразии и единстве. Только такой подход обеспечит единство целей и результатов процессов воспитания и обучения;

- принцип коллективного характера воспитания и обучения. Предполагает использование всего положительного потенциала студенческого коллектива в интересах личности, которая развивается. Последовательное сочетание массовых, коллективных, групповых, индивидуальных форм работы со студентами;

– принцип единства требовательности и уважения к личности; гуманизм, доверие;

– принцип сочетания педагогического руководства с организацией совместной деятельности, а также с проявлением самостоятельности, творчества и инициативы студентов в обучении и воспитании;

– принцип эстетизации студенческой жизни, создание положительного, эмоционально комфортной среды, развитие художественно-эстетического вкуса, познания красоты окружающего мира;

– принцип учета индивидуальных особенностей студента во всем педагогическом процессе и его подсистемах;

– принцип сознательности, активности, самостоятельности, креативности студентов в педагогическом процессе способствует формированию сознательных, активных, самостоятельных и творческих личностей, предотвращает возникновение формализма, безынициативности, равнодушия;

– принцип наглядности предполагает развитие аналитического мышления, умение достигать образного выявления различных технических и общественных проблем;

– принцип научности предполагает формирование и развитие у студентов научного мировоззрения, выработка умений и навыков научного поиска, усвоение способов научной организации труда;

– принцип доступности учитывает уровень возможностей студентов и предотвращает их интеллектуальным, физическим, психологическим и моральным перегрузкой;

– принцип целенаправленности педагогического процесса способствует целевой направленности содержания, организации обучения и воспитания, формирования целостного научного мировоззрения, эмоционально-волевой сферы, национального сознания и норм поведения студента.



В реальном педагогическом процессе принципы реализуются в тесной взаимосвязи, взаимообуславливают друг друга.

Проблема методов обучения в высшей школе – остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и результат обучения в целом [83].

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения».

Так, И.Ф. Харламов дает следующее определение сущности этого понятия: «Под методами обучения следует понимать способы обучающей работы учителя и организации учебно-познавательной деятельности учащихся по решению различных дидактических задач, направленных на овладение изучаемым материалом». Ю.К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». Т.А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».

В педагогике высшей школы сложились различные классификации методов обучения, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Классификация методов обучения

Основания	Группы методов
1. Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
2. Этап обучения	Подготовки к изучению нового, изучения нового, конкретизации, углубления, приобретения умений и навыков, контроля и оценки
3. Способ руководства	Объяснения педагога, самостоятельная работа
4. Логика обучения	Индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические
5. Дидактические цели (по Ю. К. Бабанскому и В. И. Андрееву)	Организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки
6. Характер деятельности обучаемых (по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину)	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский

Остановимся еще на одной классификации – классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в высшей школе в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает (Таблица 5).

Таблица 5 – Пять методов обучения (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин)

Метод	Вид деятельности и	Уровни умственной деятельности ученика	Уровни знаний	Сущность	Усовершенствование
1. Объяснительно-иллюстративный	С помощью учителя (репродуктивный)	I – узнавание	I – знания-знакомства	Традиционное обучение – процесс передачи готовых известных знаний	Программированное обучение
2. Репродуктивный	Сам ученик (репродуктивный)	II – воспроизведение	II – знания-копии		
3. Проблемное изложение	С помощью учителя (продуктивный)	III – применение	III – знание-умение	Проблемное обучение – процесс активного поиска и открытия новых знаний	Деловые игры
4. Частично-поисковый	Продуктивный под руководством учителя	III – применение IV – творчество	III – знание-умение IV – знание-трансформация		
5. Исследовательский	Продуктивный без помощи учителя	IV – творчество	IV – знание-трансформация		

1. Объяснительно-иллюстративный метод. Студенты получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

2. Репродуктивный метод – применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

4. Частично-поисковый, или эвристический, метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого – эвристическая беседа, – проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.

5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа

обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

Итак, в педагогической литературе представлен широкий спектр методов обучения. Но какие методы обучения использовать? Какие взять за основу? Какие из них содержат оптимальные обучающие возможности?

Известен подход, в котором удачно обобщен в алгоритме «оптимальный выбор метода обучения» (Ю.К. Бабанский). Он состоит из семи шагов:

1) решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима;

2) определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов; если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам;

3) определение соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению;

4) меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов;

5) решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов;

6) определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля;

7) продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Основными формами организации учебного процесса в высшей школе являются лекции, семинары, самостоятельная работа студентов, лабораторные работы и контроль.

Университетская лекция – главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель – формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Слово «лекция» происходит от латинского «lectio» – чтение. Лекция появилась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в Средние века.

Преимущества лекции:

– творческое общение лектора с аудиторией, сотворчество, эмоциональное взаимодействие;

– лекция – экономный способ получения в общем виде основ знаний;

– лекция активизирует мысленную деятельность, если хорошо понята и внимательно прослушана, поэтому задача лектора – развивать активное внимание студентов, вызывать движение их мысли вслед за мыслью лектора.

Процесс обучения в высшей школе предусматривает практические занятия. Они предназначены для углубленного изучения дисциплины. Их формы разнообразны. Это родовое понятие: уроки иностранного языка, лабораторные работы, семинарские занятия, практикумы.

Практические занятия играют важную роль в выработке у студентов навыков применения полученных знаний для решения практических задач совместно с преподавателем. Цель практических занятий – углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать выработке навыков профессиональной деятельности. Они развивают научное мышление и речь, позволяют проверить знания студентов и выступают как средства оперативной обратной связи.

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово «семинар» происходит от латинского «seminarium» – «рассадник» и связано с функциями «посева» знаний, передаваемых от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний.

Главная цель семинарских занятий – обеспечить студентам возможность овладеть навыками и умениями использования теоретического знания применительно к особенностям изучаемой отрасли. На семинарах решаются следующие педагогические задачи (А.М. Матюшкин):

- развитие творческого профессионального мышления;
- познавательная мотивация;
- профессиональное использование знаний в учебных условиях:
  - а) овладение языком соответствующей науки;
  - б) навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями;
  - в) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

Кроме того, в ходе семинарского занятия преподаватель решает и такие частные задачи, как: повторение и закрепление знаний, контроль, педагогическое общение.

В современной высшей школе наиболее распространены семинарские занятия трех типов: просеминар, собственно семинар, спецсеминар.

Лабораторные занятия интегрируют теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Слово «лаборатория» происходит от латинского «labor» – «труд, работа, трудность». Его смысл с

далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из общепедагогических рекомендаций отметим следующие.

Совместная групповая деятельность – одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются упражнения. Основа в упражнении – пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и определяет содержание деятельности студентов – решение задач, графические работы, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Проводя упражнения со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию.

Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения.

Высшая школа отличается от средней специализацией, но главным образом методикой учебной работы и степенью самостоятельности обучаемых. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность

студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Поэтому в каждом вузе, на каждом курсе тщательно отбирается материал для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателей.

В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа способствует: углублению и расширению знаний; формированию интереса к познавательной деятельности; овладению приемами процесса познания; развитию познавательных способностей. Поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

В области контроля можно выделить три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция: контроль – это процесс выявления уровня знаний, умений, навыков, оценка реального поведения студентов.

Обучающая функция контроля проявляется в активизации работы по усвоению учебного материала.

Воспитательная функция: система контроля дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить пробелы в знаниях, устранить эти пробелы, формирует творческое отношение к предмету и стремление развить свои способности. В учебно-воспитательном процессе все три функции тесно взаимосвязаны.



Систему контроля образуют экзамены, зачеты, устный опрос (собеседование), письменные контрольные, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений. Каждая из форм имеет свои особенности.

По времени педагогический контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный.

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль – это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль – проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль – экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе. Итоговым контролем может быть и оценка результатов научно-исследовательской практики.

Заключительный контроль – государственные экзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

### 2.3 Анализ результатов исследования

Предложенные нами компетентностный подход и следующие педагогические принципы: принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося комплексно и эффективно воздействуют на формирование методической компетенции студента-хореографа в образовательном пространстве вуза. Используя выбранный подход и педагогические

принципы, мы получаем студента, а впоследствии выпускника, владеющих всеми характеристиками и требованиями ЗУВ, предъявляемыми к ним.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту Высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство, утвержденному Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2017 г. N 1121, выпускник должен отвечать следующим требованиям [111]:

### III. Требования к результатам освоения программы бакалавриата.

3.1. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные программой бакалавриата.

3.2. Программа бакалавриата должна устанавливать следующие универсальные компетенции (Таблица 6):

Таблица 6 – Универсальные компетенции программы бакалавриата

Наименование категории (группы) УК	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций

3.3. Программа бакалавриата должна устанавливать следующие общепрофессиональные компетенции (Таблица 7):

Таблица 7 – Общепрофессиональные компетенции программы бакалавриата

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
История и теория искусства	ОПК-1. Способен понимать и применять особенности выразительных средств искусства на определенном историческом этапе
Творческая деятельность	ОПК-2. Способен осуществлять творческую деятельность в сфере искусства
Работа с информацией	ОПК-3. Способен осуществлять поиск информации в области культуры и искусства, в том числе с помощью информационно-коммуникационных технологий, использовать ее в своей профессиональной деятельности
Педагогическая деятельность	ОПК-4. Способен планировать образовательный процесс, разрабатывать методические материалы, анализировать различные педагогические методы в области искусства
Государственная культурная политика	ОПК-5. Способен ориентироваться в проблематике современной государственной культурной политики Российской Федерации (Казахстана)

3.4. Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии). Также, при необходимости, ПК формируются на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников (далее - иные требования, предъявляемые к выпускникам).

Профессиональные компетенции могут быть установлены ПООП в качестве обязательных и (или) рекомендуемых (далее соответственно – обязательные профессиональные компетенции, рекомендуемые профессиональные компетенции).

3.5. При определении профессиональных компетенций, устанавливаемых программой бакалавриата,

Организация:

– включает в программу бакалавриата все обязательные профессиональные компетенции (при наличии);

– вправе включить в программу бакалавриата одну или несколько рекомендуемых профессиональных компетенций (при наличии)

– включает определяемые самостоятельно одну или несколько профессиональных компетенций, исходя из направленности (профиля) программы бакалавриата, на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников (при наличии), а также, при необходимости, на основе анализа иных требований, предъявляемых к выпускникам

Организация вправе не включать профессиональные компетенции, определяемые самостоятельно, при наличии обязательных профессиональных компетенций, а также в случае включения в программу бакалавриата рекомендуемых профессиональных компетенций.

При определении профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов Организация осуществляет выбор профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из числа указанных в приложении к ФГОС ВО и (или) иных профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, из реестра профессиональных стандартов (перечня видов профессиональной деятельности), размещенного на специализированном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты» (<http://profstandart.rosmintrud.ru>) (при наличии соответствующих профессиональных стандартов).

Из каждого выбранного профессионального стандарта Организация выделяет одну или несколько обобщенных трудовых функций (далее –

ОТФ), соответствующих профессиональной деятельности выпускников, на основе установленных профессиональным стандартом для ОТФ уровня квалификации и требований раздела «Требования к образованию и обучению». ОТФ может быть выделена полностью или частично.

3.6. Совокупность компетенций, установленных программой бакалавриата, должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность не менее чем в одной области профессиональной деятельности и сфере профессиональной деятельности, установленных в соответствии с пунктом 1.11 ФГОС ВО, и решать задачи профессиональной деятельности не менее чем одного типа, установленного в соответствии с пунктом 1.12 ФГОС ВО.

В таблице 8 приводим Перечень профессиональных стандартов, согласно ФГОС, утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2017 г. N 1121

Таблица 8 – Перечень профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата по направлению подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство

N п/п	Код профессионального стандарта	Наименование области профессиональной деятельности. Наименование профессионального стандарта
01 Образование и наука		
1.	01.003	Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. N 613н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный N 38994)
2.	01.004	Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. N 608н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 24 сентября 2015 г., регистрационный N 38993)

Выводы по 2-й главе.

Высшее профессиональное образование сегодня характеризуют процессы глобализации, гуманизации и фундаментализации, направленные на становление человека как культурно-исторического субъекта, способного к продуктивной переработке и претворению потенциала культуры в конкретные социально и профессионально значимые качества личности (компетенции).

Это связано с новой ролью образования в современном мире, сверхзадачей которого становится опережающее конструирование новых социальных отношений в контексте активно развивающихся глобальной экономики, глобальной информационной среды, межкультурного диалога, интернационализации и стандартизации различных сфер жизнедеятельности людей разных стран мира.

Большинство российских ученых считают переход на компетентностную модель высшего профессионального образования своевременным и оправданным, так как она обеспечивает интегральный результат подготовки выпускника. Кроме того, использование компетенций в российских вузах предоставляет реальную возможность сопоставления и совместимости результатов высшего образования с общеевропейскими и мировыми образовательными стандартами.

Педагогический процесс – центральная категория педагогики, в соответствующей литературе имеет много трактовок.

Однако педагогический процесс – это внутренне логически связанная совокупность процессов, которые в своей многогранности трансформируют опыт человечества, его знания, ценности, достижения в личностные качества, установки и черты студентов, а также их образованность и идейность, культуру и способности, привычки и характер.

Педагогический процесс в вузе целенаправленная, мотивированная, целесообразно организованная и содержательно насыщенная система

взаимодействия субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса подготовки студентов к профессиональной деятельности и общественной жизни.

Предложенные нами компетентностный подход, педагогические принципы (принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося) и модель формирования методической компетенции студента-хореографа комплексно и эффективно воздействуют на формирование методической компетенции студента-хореографа в образовательном пространстве вуза. Используя выбранный научный подход и педагогические принципы, мы получаем студентов, а впоследствии – выпускников, владеющих всеми характеристиками и требованиями ЗУВ, предъявляемыми к ним.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования заключалась в выявлении условий и факторов, способствующих становлению и развитию студента-хореографа, обладающего методическими компетенциями в соответствии с образовательными стандартами.

В связи с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

- провести теоретико-методологический анализ зарубежной и отечественной литературы по теме исследования;
- обозначить выявленные противоречия и выявить их причинно-следственные связи;
- разработать методические рекомендации по формированию методических компетенций студента-хореографа в образовательном пространстве вуза;
- разработать модель формирования методической компетенции студента-хореографа;
- проанализировать эффективность предложенных рекомендаций.

В соответствии с поставленными задачами и проведенным исследованием, мы можем сделать следующие выводы.

Ориентированное на компетенции образование (competence-based education) начало формироваться в 70-е гг. XX в. в США. Зарубежные и отечественные исследователи компетенций (Дж. Равен, К. Скала, Р. Уайт, В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская, Ю.Г. Татур, Г. Халаж, Н. Хомский, В. Хутмахер, А.В. Хуторской) связывают это понятие, прежде всего, с категориями «готовность», «способность», а также с такими психологическими качествами, как ответственность и уверенность.

В работе использовались исследования, рассматривающие теории компетентностного подхода (Р.М. Асадуллин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер,



А.Н. Леонтьев, А.В. Хуторской и др.), проблему человека, его сущность, предназначение и творческую активность (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман и др.), концепции развития и становления личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.И. Фельдштейн др.), реализация творческой потребности в саморазвитии и самоактуализации (Л.И. Божович, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, А. Маслоу и др.). Изучены возможности обучающихся и разработаны методики обучения основам классического танца (А.Я. Ваганова, А.А. Горский, В.С. Костровицкая, Ф.В. Лопухов, А.М. Мессерер и др.), методика обучения народному танцу (Л.И. Климов, И.А. Моисеев и др.).

Определяющее значение имели положения и выводы, раскрывающие общие закономерности педагогического процесса в высшей школе, моделях личности специалиста, соответствующих образовательных технологиях (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Е.Г. Силяева, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина, И.А. Шаршов и др.); проектирования и управления образовательными системами (А.А. Аронов, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Л.И. Новикова, А.А. Орлов, М.М. Поташник, и др.)

Анализ темы исследования выявил следующие противоречия и причинно-следственные связи. Только при условии практико-ориентированной деятельности студента-хореографа во время образовательного процесса возможно формирование методической компетенции студентов. Недостаточная работа студентов-хореографов с учебной и учебно-методической литературой не позволяет им в необходимой степени сформировать методические компетенции.

В ходе исследования были определены такие понятия, как: Федеральные государственные образовательные стандарты, компетенции, компетентностный подход, педагогический процесс.

Поставленные нами задачи были выполнены в ходе исследования в полном объеме. На основании изученной литературы и практического опыта преподавания хореографии мы можем сделать следующие выводы.

Происходящие в мире и России изменения в характере образования, его направленности, целях и содержании все больше ориентируют его на свободное развитие человека, творческую инициативу и самостоятельность обучающихся, конкурентоспособность и мобильность специалистов.

В настоящее время особое значение уделяется подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к самостоятельному осмыслению и творческой трактовке художественных процессов и явлений, готового к постоянному личностному и профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В данных условиях возрастают требования к качеству подготовки творческих специалистов в вузах. В соответствии с требованиями Международной организации по стандартизации качество подготовки рассматривается как комплекс приобретенных в процессе обучения профессиональных и личностных характеристик специалиста.

Изучение состояния образовательной хореографической практики показывает, что сегодня в профессиональном становлении будущих специалистов задача развития личности рассматривается как приоритетная, что предполагает формирование инновационных подходов к организации образовательного процесса в вузах культуры и искусств. Взаимосвязь личностного, творческого и профессионального становления личности будущего специалиста выступает в качестве инструмента его творческой хореографической деятельности, обеспечивает готовность к достижению профессиональной зрелости на основе творческой активности, самосовершенствования и самореализации.

При этом незначительное внимание уделяется развитию хореографической педагогики, повышению эффективности формирования личностных и профессионально-творческих качеств выпускников-

хореографов. Существующая образовательная среда вуза не способствует полноценной самореализации студентов-хореографов в учебно-профессиональной деятельности. Соответственно, процесс их профессионально-творческого становления происходит неэффективно, что свидетельствует, прежде всего, о недостаточном использовании внутренних возможностей студента и культурно-образовательной среды вузов культуры и искусств.

Все более острыми становятся противоречия: между возросшими объективными требованиями современного общества к повышению уровня профессиональной компетентности будущего специалиста-хореографа и реальным состоянием профессиональной подготовки в хореографическом образовании; между сложившейся моделью высшего хореографического образования, отличающейся ограниченностью возможностей выбора содержания, образовательных траекторий, форм повышения образовательного уровня и необходимостью эффективной реализации индивидуальных ресурсов личности студента-хореографа.

Предложенные в ходе нашего исследования компетентностный подход, педагогические принципы (принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося) и модель формирования методической компетенции студента-хореографа комплексно и эффективно воздействуют на формирование методической компетенции студента-хореографа в образовательном пространстве вуза. Базой нашего исследования в течение 2017-19 гг. послужила Казахская национальная академия хореографии города Нур-Султана.

В эмпирической части нашего исследования был проведен анализ полученных результатов исследования. Предложенные нами компетентностный подход, педагогические принципы (принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося), а также модель формирования

методической компетенции студента-хореографа комплексно и эффективно воздействуют на формирование методической компетенции студента-хореографа в образовательном пространстве вуза. Используя выбранный научный подход и педагогические принципы, мы получаем студентов, а впоследствии – выпускников, владеющих всеми характеристиками и требованиями ЗУВ, предъявляемыми к ним.

Выполнение в ходе нашего исследования поставленных задач позволило доказать и подтвердить выдвинутую ранее гипотезу, которая заключалась в предположении о том, что использование компетентного подхода, педагогических принципов (принцип целостности и принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося) и модели способствует формированию методической компетенции студента-хореографа в образовательном пространстве вуза.

Выявленная востребованность данной темы предполагает дальнейшее, более глубокое изучение этого вопроса.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Педагогика, 1998.
2. Азбука танцев/ Авт.сост. Е.В. Диниц, Д. А. Ермаков, О.В. Иванникова.- М.: АСТ, 2005.- 286 с.
3. Алексеева В.В. «Что такое искусство?». Т.1 – М., 1973
4. Алексеева, Л.Н. Инновационные технологии как ресурс эксперимента/ Л. Н. Алексеева // Учитель. - 2004. - № 3. - с. 78.
5. Алиев Д.Р. Использование современных образовательных технологий в образовательной деятельности [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.xn--3-9sb6ajarn6b.xn--p1ai/index.php?option=com\\_content&view=article&id=820&Itemid=117](http://www.xn--3-9sb6ajarn6b.xn--p1ai/index.php?option=com_content&view=article&id=820&Itemid=117) (дата обращения: 12.08.2019).
6. Аникушина Е.А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения / Е.А. Аникушина, О.С. Бобина и др. – Томск: В-Спектр, 2015. – 212 с.
7. Базарова Н.П., Мей В.П. «Азбука классического танца» 2010 г.
8. Бакланова Н.А. Профессиональное мастерство работника культуры: Учебное пособие. М.: издательство Московского Государственного Института Культуры, 1994
9. Баламутова И. Н. Деятельность в жизни человека и общества // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные, информационные аспекты. Выпуск 2. - 2005.
10. Бердяев Н.А. Смысл творчества. 1916.
11. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – М.: 1979.
12. Богданов-Березовский В.М.А.Я. Ваганова. - Л.- М: Искусство, 2000. - 112 с.
13. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев // Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983.

14. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000.
15. Бондаренко О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrno\\_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii) (дата обращения: 13.08.2019).
16. Браун А. Инновационные образовательные технологии / А. Браун // Высшее образование в России. – 2015. – № 4. – С. 98-100.
17. Брунь Е.А. Современные образовательные технологии и методики, используемые при обучении детей хореографии / Е.А. Брунь. – режим доступа: <http://cdt.goruno-dubna.ru/> (дата обращения: 15.10.2018).
18. Бузина Г.В. Применение инновационных технологий в образовательной деятельности хореографического коллектива. Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 13.08.2019).
19. Бурдюкова Е.В. Видеоматериалы и сетевые видеосервисы в работе учителя: практическое пособие//Изд-во «Бином.ЛЗ». 2008-с. 90.
20. Бычков А.В. Инновационная культура/ А.В. Бычков // Профильная школа. - 2005. - № 6. - с. 83.
21. Ваганова А.Я. Классический танец. Школа мужского исполнительства.
22. Статьи, воспоминания, материалы. - Л.- М: Искусство, 2000. - 344 с.
23. Ваганова А.Я. Основы классического танца А.Я. Ваганова. - СПб: Издательство Лань, 2000. - 192 с.
24. Ваганова А.Я. «Основы классического танца» 2007 г.
25. Вечеслова Т.А. Я - Балерина. - М: Искусство, 2004. - 272 с.
26. Вайнфельд, О. Музыка, движения, фантазия / О. Вайнфельд. – СПб: «Детство-пресс», 2002г. – 276с.

27. Володина, О.В., Анисимова, Т.Б. Введение в мир клубного танца / О.В. Володина, Т.Б. Анисимова. – М.: «Феникс», 2005г. – 148с.
28. Выготский Л.С. «Психология искусства». – М., 1968.
29. Галанова Е.В. Инновационные технологии в обучении детей основам танца – Режим доступа: <http://ochuri-school.edusite.ru/> (дата обращения: 15.08.2019).
30. Галеева Ф.С. Классический танец: размышления о прошлом, настоящем и будущем. Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. - Л.- М: Искусство, 2006. - 87-96 с.
31. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
32. Горский В. А. Систематизация педагогических технологий, используемых в дополнительном образовании. Дополнительное образование и воспитание. – 2003. – №3.
33. Горшкова, Е. От жеста к танцу / Е. Горшкова. – М.: «ГНОМид», 2003г. – 188с.
34. Громова Е.В., Шивринская С.Е. Педагогическое наследие А.Я. Вагановой как основа формирования профессиональной компетенции педагогов по классическому танцу. - Л.- М: Искусство, 2004. - 138-140 с.
35. Громов Ю. И. Основы хореографии. Спб., 2005.
36. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: 1986.
37. Дебердеева Т.Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т.Х. Дебердеева // Инновации в образовании. - 2005. - № 3. – с. 79.
38. Долгов С.В. Использование Web-технологий в учебном процессе // Применение новых технологий в образовании: Материалы Международной конференции. - Троицк, 2000. - С. 35 - 36.
39. Дудник М.И. Инновационные технологии в хореографическом искусстве – Режим доступа: <https://kopilkaurokov.ru/vneurochka/uroki/> (дата обращения: 12.09.2019).

40. Дюжева М.Б. Инновационные и нетрадиционные педагогические технологии в обучении школьников хореографии / М.Б. Дюжева // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2015. – № 14. – С. 5-15.
41. Жиенкулова Ш. «Тайна танца». - Алма-Ата, 1980.
42. Жирнова Л. Учебно-воспитательная работа в коллективах художественной самодеятельности. – М., «Искусство» 1973.
43. Жоголева Е.Е. Инновационные педагогические технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://moi-rang.ru/publ/metodicheskie\\_materialy/pedagogicheskie\\_tekhnologii/innovacionnye\\_pedagogicheskie\\_tekhnologii/12-1-0-28](http://moi-rang.ru/publ/metodicheskie_materialy/pedagogicheskie_tekhnologii/innovacionnye_pedagogicheskie_tekhnologii/12-1-0-28) (дата обращения: 13.09.2019).
44. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. Учебное пособие. – М.: Педагогика 1990.
45. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Педагогика, 2013. – 450 с.
46. Захаров Р.В. «Сочинение танца: страницы педагогического опыта». – М.: Искусство 1983.
47. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Зазарова. – М.: Академия, 2015. – 188 с.
48. Звездочкин В. А. Основы классики. Спб., 2005.
49. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. М., 2002.
50. Ивлева Л.Д. Руководство воспитательным процессом в самодеятельном коллективе. Автореф. Л.: 1985.
51. Ильевич Т.П. Инновационные педагогические технологии: Учебно-методическое пособие / Т.П. Ильевич. – Тирасполь: Приднестровский гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко, 2016. – 100 с.
52. Ипполитова П.С. Спортивные танцы «Хип-Хоп» / П.С. Ипполитова. – М.: Альтра Терра, 2015. – 312 с.
53. История Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой [Интернет ресурс] - [www.vaganova.ru](http://www.vaganova.ru).



54. История хореографии Казахстана: Учебник/ Авт. Т. Кишкашбаев, А. Шанкибаева, Л. Мамбетова, Г. Жумасеитова, Ф. Мусина.- Алматы: ИздатМаркет, 2005. – 272 с.
55. Кабурнеева Е.О. Становление и развитие педагогических традиций хореографического образования в России: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / Е.О. Кабурнеева, 2014. – 32 с.
56. Каган М.С. «Искусство и общение». – М., 1989.
57. Казанская В.Г. Психология обучения: учитель – ученик / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2015. – 190 с.
58. Калмыков А.А. Системный анализ образовательных технологий / А.А. Калмыков. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2015. – 300 с.
59. Каргин А.С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе: Учеб. Пособие для студентов культ.-просвет. фак. вузов культуры и искусств. – М.: Просвещение, 1984
60. Каргин А.С. Призвание и мастерство. – М.: Сов. Россия, 1986.
61. Карпенко В.Н. Хореографическое искусство и балетмейстер / В.Н. Карпенко, И.А. Карпенко, Ж. Багана. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 200 с.
62. Катусов Е.А. Педагогические принципы в современной образовательной хореографической системе / Е.А. Катусов // Методология обучения и воспитания в хореографии: сборник материалов всероссийской научно.-практической конференции (Москва, 1 апреля – 30 мая 2016 г.) – С. 78-83.
63. Кинелев В.Г. Российская система высшего образования: проблемы и перспективы // Всерос. науч.-метод. конф. «Стратегия развития университетского технического образования в России» (4-6 февраля 1998 г., Москва). М., 1999.
64. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. – Интегративная танцевально-двигательная терапия. Издание 2-е, расширенное и дополненное. – СПб.: Речь, 2006. – 286 с.

65. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога: Научно-методическое пособие для системы повышения квалификации работников образования. - СПб: ДРОФА - САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, 2003.

66. Кондыбаева Ж.К. Технология развивающего обучения, используемая на уроках хореографии. Развитие компетентности ребенка [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://music-art.3dn.ru/publ/po\\_instrumentam/saksofon/tekhnologija\\_razvivajushhego\\_obucheniija\\_ispolzuemaja\\_na\\_urokakh\\_khoreografii/7-1-0-21](http://music-art.3dn.ru/publ/po_instrumentam/saksofon/tekhnologija_razvivajushhego_obucheniija_ispolzuemaja_na_urokakh_khoreografii/7-1-0-21) (дата обращения: 17.09.2019).

67. Константиновский В.С. Учить прекрасному. – М.: Молодая гвардия 1973.

68. Красовская В.М. Западноевропейский балетный театр: Эпоха Новерра. [2-е изд.]. СПб. [и др.], 2008.

69. Кремшевская Г.Н. Агриппина Ваганова. - М: Искусство, 2001. - 126 с.

70. Кремшевская Г.Н. Агриппина Ваганова. - Л: Искусство, 2002. - 162 с.

71. Кузнецова И.В. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях / И.В. Кузнецова. – М.: Радио и связь, 2013. – 224 с.

72. Кузьмина, Н. Способности, одаренность, талант учителя / Н. Кузьмина. - Л., 1985 г. – 246с.

73. Куликова А.В. Организационно-педагогические условия развития умений и навыков классического танца у учащихся младших классов хореографических училищ: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / А.В. Куликова. – М.: Московский гос. ин-т культуры и искусств, 2009. – 35 с.

74. Кульбекова А.К. Формирование профессионального мастерства хореографов в вузах и учреждениях культуры и искусств Казахстана: системный подход: дисс. ... докт. пед. наук. – Москва, 2009. – С.19.

75. Курнатов И.Б. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов культуры и искусства // Хореографическое образование на рубеже XXI в.: опыт, проблемы, перспективы развития. – Тамбов, 2005.

76. Ледер В.Н. Инновационные образовательные технологии в преподавании классического танца – Режим доступа: [www.srcart.ru/metodicheskaya-rabota/](http://www.srcart.ru/metodicheskaya-rabota/) (дата обращения: 12.10.2019).

77. Леонова М.К. Из истории Московской балетной школы. - М: МГАХ, 2008. - 768 с.

78. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: 4-е изд. М., 1981.

79. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.

80. Наука и образование в Казахстане// <http://www.kazakhstan.orexca.com/rus/> (дата обращения: 12.10.2019).

81. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.

82. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процесса в школе / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2016. – 220 с.

83. Нилов В.Н. Хореография в системе художественного воспитания младших школьников: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук –: <http://наука-pedagogika.com/> (дата обращения: 29.10.2019).

84. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2015. – 272 с.

85. Мельникова Е.П. Классический танец как процесс развития всестороннего совершенствования участников хореографического коллектива. - М: Искусство, 2005. - 171-174 с.

86. Михайлова М. Танцы, игры, упражнения для красивого движения / М. Михайлова, Н. Воронина. – Ярославль: Академия и К», 1998. – 248с.

87. Мукашева Ж.Б. Формирование профессионально-значимых педагогических качеств учащихся специализированных колледжей (балетных школ): Автореф. дисс. ... канд.пед.наук. - Алматы, 2008.
88. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. — Екатеринбург: РГПШУ, 2005. - С. 5 – 19.
89. Персона / Московский университет. 2002. № 42 (4018)
90. Полятков С.С. Основы современного танца / С.С. Полятков. – М.: «Феникс», 2005г. – 98с.
91. Посельская Н.С. Значение русской школы классического танца в системе хореографического образования. - Л: Искусство, 2002. - 100-104 с.
92. Пуляева Л.Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе: Учебное пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. - 80 с.
93. Пуртова Т.В., Беликова А.Н., Кветная О.В. Учите детей танцевать: Учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. - М.: Владос. - 2003. - 256 с.: ил.
94. Романова Е.П., Добровольская Г.Н., Красовская В.М. Русский балет: Энциклопедия. - М: Согласие, 2007. - 365 с.
95. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Педагогика. - М., 2004. - № 1.
96. Руднева С., Фиш Э. Ритмика. Музыкальное движение / С. Руднева, Э. Фиш. - М.: «Просвещение», 1972 г.
97. Саволайнен Г.С. Социокультурное взаимодействие в педагогическом процессе: сущность, основные подходы, технологии подготовки и мониторинга: Учебное пособие для студентов, аспирантов педагогических вузов, учителей. – Красноярск, 2004.
98. Сальникова Т.П. Педагогические технологии: Учебное пособие /М.:ТЦ Сфера, 2005.

99. Савоволикова Т.Л. Инновационные технологии обучения детей в хореографическом коллективе [Электронный ресурс] – Режим доступа: school93.tgl.ru (дата обращения: 17.07.2019).
100. Самосатский Л. О пляске. - СПб.: Алетейя, 2002. - 30-48 с.
101. Сегеда С.М. Обобщение педагогического опыта «Традиционные методы и инновационные формы обучения, развития и воспитания личности средствами хореографического искусства» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://adshi.muzkult.ru/img/upload/2763/documents/segeda>. (дата обращения: 20.09.2019).
102. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Альтра Терра, 2016. – 230 с.
103. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н.А. Селезнева. – Изд. 3-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
104. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000.
105. Смит Л. Танцы. Начальный курс / Л. Смит. – М.: «Астрель АСТ», 2001г.
106. Соболев В.А. Инновационные подходы в обучении хореографическому искусству [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docplayer.ru/30590069> (дата обращения: 22.08.2019).
107. Стуканов В.Г. Исправительная педагогика: учебное пособие / В. Г. Стуканов. - Минск: Акад. МВД Респ. Беларусь, 2013. - 395 с.
108. Судакова М.В. Композиция танца: информационный сборник № 2 - (методические рекомендации для руководителей хореографических коллективов) / М. В. Судакова. - Хабаровск: КНОТОК, 2003. - 72 с.
109. Тарасенко Т.В. Положение педагогики в применении к хореографии /Международная научно-теоретическая конференция, посвященная 10-летию образования ЮКПУ, 2003. - Стр. 33-35.

110. Тарасенко Т.В. Развитие профессиональных навыков менеджера танцевального коллектива /Ауезовские чтения-3. ЮКГУ им. М. Ауезова, 2001. Т. 3. 19.
111. Тарасов Н.И. Классический танец. - М: Искусство, 2001. - 478 с.
112. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 52.03.01 Хореографическое искусство, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2017 г. N 1121.
113. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М., 1992.
114. Фролова А.В. Мультимедиа как инновационные технологии в обучении школьников хореографии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://solncesvet.ru> (дата обращения: 25.09.2019).
115. Хореографическое искусство. Справочник. – М.: Искусство. – 2005. с ил.
116. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностноориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. тр. / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М., 2002.
117. Чернов А.С. Феноменологический подход в образовании. — ВОИПКиПРО, 2009.
118. Шкадина А.Ю. Проект «Современные педагогические технологии в формировании творческой мотивации дошкольников на уроках хореографии» [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://mouddut.ucoz.org/method/metod-rekomend/proekt\\_shkadina\\_igra.pdf](http://mouddut.ucoz.org/method/metod-rekomend/proekt_shkadina_igra.pdf) (дата обращения: 16.10.2019).
119. Шкерина Л.В. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: учебно-методическое пособие / Л.В. Шкерина, В.А. Адольф, Г.С. Саволайнен, М.Б. Шашкина, М.В. Литвинцева ;Краснояр. гос. пед. ун-т. – Красноярск, 2004.

120. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – СПб.: Питер, 2016. – 320 с.
121. Юрьева М.Н. Историко-педагогические предпосылки развития хореографического образования в России. Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова. - М: Согласие, 2007. - 77-82 с.
122. Яковлева Н.А. Использование деятельностного подхода на уроках ритмики [Электронный ресурс] – Режим доступа: [bologoeshkola12.twsite.ru/](http://bologoeshkola12.twsite.ru/) (дата обращения: 22.10.2019).
123. Янаева Н.Н. Хореография. Учебник для начальной хореографической школы / Н.Н. Янаева. – М.: Релиз, 2014. – 340 с.
124. Янковская О.Н. Учить ребенка танцам необходимо // Начальная школа. – 2000. №2. С. 34-37.
125. Lynham D. The Chevalier Noverre. L.; N. Y., 1950
126. Winter M.H. The pre-romantic ballet. L., 1974
127. Randi E. Pitturavivente: J. G. Noverre e ilballettod’action. Venezia, 1989.
128. Sträßner M. Tanzmeister und Dichter: Literaturgeschichte(n) im Umkreis von J. G. Noverre: Lessing, Wieland, Goethe, Schiller. B., 1994.
129. Guest I. Le ballet de l’Opera de Paris. P., 2001.
130. Lo Iacono C. Il danzatoreattore: da Noverre a P. Bausch: studi e fonti. Roma, 2007
131. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-masterstvo-kak-tvorcheskoe-otnoshenie-pedagoga-horeografa-k-svoey-deyatelnosti-v-uchrezhdeniyah-dopolnitelnogo>
132. <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-i-netraditsionnye-pedagogicheskie-tehnologii-v-obuchenii-shkolnikov-horeografi>
133. <http://terme.ru/slovari/glossarii-filosofskih-terminov.html>
134. <http://kz.mir24.tv/news/97033>