

Педагогические условия развития профессионально-педагогической культуры преподавателя детской музыкальной школы

Т.В. Абрамова

Условия развития профессионально-педагогической культуры преподавателя детской музыкальной школы как характеристики образовательного пространства разнообразны и многоплановы: исторические, социально-правовые, экономические, морально-психологические, географические, демографические, дидактические, санитарно-гигиенические, материальные и др. Учитывая состояние вопроса и широту проблемы, мы не претендуем на ее всеобъемлющий охват и решение. Мы остановимся только на тех, которые были выявлены в процессе нашей опытно-экспериментальной работы и которые, на наш взгляд, могут реально способствовать процессу развития профессионально-педагогической культуры преподавателей детской музыкальной школы в современных условиях.

Опираясь на системный подход, мы разделили возможные педагогические условия на две группы: интрообъективные, то есть внешне заданные, и интросубъективные, то есть внутренне обусловленные.

К первой группе, включающей интрообъективные или социально-заданные факторы воздействия, мы относим следующие условия.

1. Необходимость обновления содержания музыкально-эстетического образования в детской музыкальной школе, предусматривающего новые подходы к преподаванию музыки, и как следствие этого – импликация музыкальной, психологической и педагогической профессиональной деятельности педагога ДМШ.

Постепенное накопление фактического материала, полученного исследователями в области музыковедения, культурологии, педагогики оказало влияние на переосмысление целей, задач, содержания, методов преподавания музыки. Происходит постепенный переход от концепции музыкального образования, ориентированного на узкоспециальные задачи, к системному взгляду на музыку как на источник и способ широкого гуманитарно-гуманистического воспитания (1).

Образование, которое педагоги-музыканты получают в специальных учебных заведениях, не отвечает полностью требованиям современности. В государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования и учебного плана колледжа культуры и искусства по специализации «Музыкально-инструментальное творчество» количество часов, предназначенных для изучения специальности, равно 2800 часов, в то время как основы педагогики и психологии изучаются всего 100 часов (2). Такое акцентирование на узкую специализацию сугубо исполнительской направленности без учета педагогической (в то время как большинство выпускников будут работать именно в музыкальных школах) противоречит общим задачам разностороннего гуманистического образования.

Музыкальная педагогика, ее основные элементы должны основываться на психолого-педагогических, культурологических и эстетико-этических знаниях, это и будет реальным отражением интегративных свойств современного музыкального образования. Готовность педагога-музыканта к работе на такой интегративной универсальной основе есть показатель развитого педагогического мышления, умения работать творчески (3).

Поэтому, исходя из полученных результатов нашего исследования и социально-значимых параметров, мы выдвигаем в качестве условия необходимость перехода от узкой специализации преподавателя ДМШ к его универсализации, то есть импликация музыкальной, психологической и педагогической профессиональной деятельности преподавателя ДМШ.

2. Следующим важным внешним педагогическим условием развития профессионально-педагогической культуры преподавателей детской музыкальной школы является инновационная направленность деятельности преподавателя ДМШ на освоение и внедрение вариативных продуктивных музыкально-педагогических новшеств.

В процессе экспериментальной работы мы установили зависимость между уровнем профессионально-педагогической культуры и наличием какой-либо системы в работе и выявили, что уровень творческого владения профессионально-педагогической культурой предполагает определенную последовательность в деятельности, систематизацию музыкально-педагогических действий, выделение ведущих, центральных задач, решение которых одновременно содействует разрешению ряда побочных, не основных задач. Поэтому мы считаем, что существенных возможностей и способности к повышению эффективности профессионально-педагогической деятельности преподавателя ДМШ можно достичь при ее рационализации.

Среди критериев, употребляемых для оценки рационализации, часто фигурируют краткость пути, быстрота в достижении результата, степень легкости, а также высокая действенность (4). Перечисленные критерии позволяют отметить тесную связь с интенсификацией (от лат. *intensio* – напряжение, усиление и *facio* – делаю, то есть усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности), по отношению к которой рационализация предстает в качестве одного из ее важнейших условий и необходимейшей из предпосылок (5). Интенсификация работы по развитию профессионально-педагогической культуры предполагает увеличение объема обрабатываемого материала преподавателями ДМШ за определенное, отведенное для этого время. Результатом такой деятельности должно стать качественное повышение профессиональных знаний, умений и навыков.

Интенсифицировать процесс развития профессионально-педагогической культуры нельзя без четкого понимания преподавателем музыкальной школы цели своей деятельности. Она может быть представлена профессиограммой – качественно описательной моделью специалиста, включающей в себя свойства и характеристики личности педагога-музыканта, требования к психолого-педагогической подготовке преподавателя ДМШ, объем и состав специальной подготовки, содержание методической подготовки по специальности (В.А. Сластенин). Поэтому практическое ознакомление и внедрение профессиограммы в деятельность педагогов ДМШ является важным практическим шагом для процесса развития их профессионально-педагогической культуры.

Наличие инновационного потенциала связано со следующими основными параметрами:

➤ творческой способностью преподавателя генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах деятельности;

➤ культурно-эстетической развитостью и образованностью, что предполагает интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культурной грамотности педагога;

➤ открытостью личности к новому, отличному от себя, инакомыслию, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления (6).

личности, гибкости и панорамности мышления (6).

Поэтому мы считаем, что инновационная деятельность, возможность принимать участие в опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности, изучение, обобщение и распространение опыта работы преподавателей ДМШ – являются одними из эффективных путей развития профессионально-педагогической культуры.

3. Осмысление идей интенсификации, рационализации и инновационной деятельности побуждает пересмотреть сложившееся содержание и формы методической работы. организовать современный педагогический процесс на научной основе. Поэтому следующим условием развития профессионально-педагогической культуры мы выдвигаем использование полифункциональных форм работы в системе внутришкольного развития профессионально-педагогической культуры.

К сожалению, в условиях реорганизации нашего общества следует отметить имеющиеся негативные явления в организации методической работе разных уровней: неконкретность постановки целей и задач, недостаточный учет особенностей и возможностей конкретных преподавателей, бессистемность, невнимание к созданию благоприятных условий для повышения квалификации и мастерства педагогов, слабая связь теории и практики в методической работе и т.д.

Исходя из понимания профессионально-педагогической культуры как целостного внутреннего свойства педагога осуществлять качественную музыкально-педагогическую деятельность, можно сказать, что данный феномен определяется также комплексом внутренне личностных качеств и характеристик:

– общей культурой и профессиональной компетентностью;

– музыкально-педагогическими способностями;

– педагогическим опытом;

– характером педагога и его чертами;

– психическими процессами и состоянием личности;

– педагогическим самосознанием и развитостью педагогического мышления;

– индивидуальным стилем деятельности;

– креативностью как творческим потенциалом, определяющим неповторимость и уникальность личности учителя (7).

Поэтому, характеризуя условия развития профессионально-педагогической культуры преподавателя ДМШ, нельзя не учитывать вышеперечисленные системообразующие предпосылки. Следовательно, необходимо сформировать вторую группу **интросубъективных** условий, включающих в себя субъективные, внутренне обусловленные факторы воздействия, к которым мы относим нижеследующие.

1. Формирование положительной Я-концепции педагога. Как интегральное понятие Я-концепция включает в себя целую систему качеств, характеризующих «самость» в человеке: самосознание, самооценка, самомнение, самоуважение, самолюбие, самоуверенность, самостоятельность. Она связана с процессами рефлексии, само-

организации, саморегуляции, самоопределения, самореализации, самоутверждения и т.п. Я-концепция, в основном, определяет важнейшую характеристику процесса саморегуляции личности, ее уровень притязаний, то есть представлений о том, какого «места» среди людей она заслуживает (8,11). Р.Бернс в своих работах рассматривал Я-концепцию как выражающую представление преподавателя о себе как о профессионале и личности (9,89).

У преподавателя, позитивно воспринимающего себя, повышается уверенность, удовлетворенность своей профессией, растет стремление к самореализации. Особенно важно, что положительная Я-концепция учителя способствует развитию положительной Я-концепции ученика. Исследования последних лет (10), а также наша экспериментальная работа подтверждают у ряда педагогов, особенно со стажем до 5 лет, неопределенность суждений, неумение четко определить свое отношение к профессии. На наш взгляд, это является показателем недостаточной профессиональной направленности мотивационно-ценностных ориентаций, низкого уровня самооценок, неразвитости профессионального самосознания, непонимания содержания избранной профессии как общественной ценности, в которой заложены возможности для самореализации личности, проявления ее творческих способностей и устремлений.

2. Следующее условие мы формируем на основе анализа практической работы, а также используя данные статистической обработки полученных результатов. Анализ результатов показывает, что в процессе работы педагоги недостаточно опираются на аналитическую деятельность, подменяя ее эмоционально-образными представлениями. Отсюда мы делаем вывод о необходимости выполнения такого условия, как развитие рефлексивной и идентификационной позиции преподавателя ДМШ в ходе феноменологического конструирования (осознание и понимание себя).

Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие (учащиеся, коллеги, родители) знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

Признание рефлексии как специфической формы деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий, позволяет говорить об особой группе педагогических умений – рефлексивных, включающих в себя анализ:

- правильности постановки целей, их «перевода» в конкретные задачи и адекватность комплекса решавшихся доминирующих и подчиненных задач исходным условиям;
- соответствия содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;
- эффективности применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности;
- соответствия применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию музыкального материала и т.п.;
- причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач музыкального обучения и воспитания;
- опыта своей деятельности в его целостности и соответствии с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Как показывает анализ теории и музыкально-педагогической практики, педагогическая рефлексия находит свое применение в деятельности каждого преподавателя,

однако уровень ее сформированности различен. Решение проблемы развития у каждого преподавателя актуализированных форм педагогической рефлексии связано:

- с формированием и развитием системы профессионально-ценностных ориентаций преподавателя;

- осознанием роли профессионального мышления преподавателя в педагогической деятельности (знанием механизмов мыслительной деятельности, функций рефлексии в практическом познании);

- овладением внутренним психологическим содержанием педагогической деятельности (полным циклом решения педагогических задач).

Для реализации вышеперечисленных умений необходимыми предпосылками выступает проявление таких признаков педагогического мышления, как глубина, скорость, мобильность, гибкость, умение становиться на точку зрения ребенка, отражать внутреннюю картину его мира, понимать ее, смотреть на ситуацию его глазами. Наличие данных качеств мы можем выяснить в процессе диагностирования, которое помогает составить полную объективную характеристику состояния как всего педагогического коллектива ДМШ, так и конкретного преподавателя.

Диагностирование является основой обобщения опыта, так как строится на самооценке учителя, анализе и экспертных оценках квалифицированных учителей-методистов, учете личностных профессиональных возможностей данного учителя и учете документации. Все это в комплексе обеспечивает объективность оценки опыта. Также данное действие позволяет выявить точные потребности педагогов и помогает создать гибкую систему удовлетворенности потребностей, как педагогических, методических, так и научных. Диагностирование помогает скоординировать внутришкольный план всей методической работы как системы с учетом потребностей всех звеньев (ученик – родитель – учитель – администрация), то есть помогает в сквозном планировании ради получения единого результата. И что самое главное, диагностирование пробуждает личную заинтересованность преподавателя к постоянному совершенствованию, побуждает его к самоанализу (как своей личности, так и своей учебно-педагогической деятельности) и является основой для индивидуальной работы самого учителя и работы администрации с педагогом по повышению его квалификации.

3. Реализация вышеописанных личностных факторов логично подводят к следующему завершающему условию, которое мы формулируем как необходимость осуществления перевода процесса развития профессионально-педагогической культуры преподавателя ДМШ в саморазвитие.

Профессиональное развитие специалиста – сложный процесс, в котором взаимодействуют технологические, социально-психологические, психолого-педагогические аспекты различных условий. Но если отсутствуют навыки самостоятельного добывания необходимых знаний в потоке научно-теоретической, педагогической, методической информации, а также профессионально направленная мотивация и ценностные ориентации, развитое стремление проявлять их в практических действиях и отношениях (11), то мы можем констатировать отсутствие реальной основы для успешного развития профессионально-педагогической культуры личности преподавателя ДМШ.

В связи с актуализацией проблемы саморазвития профессионально-педагогической культуры появляется задача ее психологического преломления. Изучение основ самообразовательного процесса необходимо с целью выяснения мотивов,

психологических и физиологических факторов, определяющих собой оптимальные условия его реализации, формирования интереса, потребности, сознания необходимости в самосовершенствовании, воспитания активного отношения к познавательному процессу, волевых качеств, самодисциплины и самосознания.

Всю совокупность объективных психолого-педагогических факторов по их функциональной направленности условно можно разделить:

– на факторы, побуждающие, стимулирующие самостоятельную развивающую деятельность, создающие ситуацию необходимости, вызывающие чувство обязанности и ответственности;

– факторы, способствующие формированию мотивов и потребности в саморазвитии, помогающие и направляющие в процессе самостоятельной работы.

Среди объективных психолого-педагогических факторов первой группы наиболее значимыми являются такие, как влияние социальной среды, воздействие педагогического коллектива, общественные требования, предъявляемые к лицу, занимающемуся музыкальным образованием и воспитанием, а также та ответственность педагога перед обществом, которую он несет за качество музыкально-педагогического процесса.

Ко второй группе следует отнести факторы технического и методического характера – наличие всевозможных пособий, технических средств, квалифицированного руководства и помощи.

Проведенное нами теоретическое и опытно-экспериментальное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

- внутренними источниками саморазвития являются навыки самоорганизации, включающие в себя саморегуляцию (самоадаптацию, самокоррекцию, самоконтроль), самопознание, самообразование и самореализацию (12,21);

- в процессе саморазвития профессионально-педагогической культуры внутриличностные связи являются приоритетными по отношению к внешним воздействиям, поэтому эффективное влияние на личность можно осуществлять только через механизмы самоорганизации и самопознания.

Самоорганизация включает в себя аналитическую оценку ситуации; способность к постановке проблемы, планированию решений и соответствующих практических действий; умение создать необходимые условия для их реализации, обеспечить непосредственно саму реализацию; способность к сознательному выбору, прогнозированию результатов; владение различными методами и приемами самовлияния и самоконтроля; самостоятельность и независимость в суждениях и деятельности, волевые качества как условие и средство самоорганизации.

Самопознание включает самоанализ и рефлекссию, методы самонаблюдения и самоизучения, самокритику, потребность в самооценке и коррекции на ее основе представления о себе; понимание самооценности, самоуважения и самопринятия, что в совокупности определяет культуру самообщения (13).

Среди факторов, оптимизирующих организацию процесса саморазвития профессионально-педагогической культуры педагога, важнейшим является самообразование, включающее самообучение и самовоспитание.

Самообучение понимается как деятельность субъекта по самостоятельному овладению знаниями о себе, о мире, умениями и навыками подобной работы, способами когнитивной, коммуникативной, творческой и социальной деятельности.

Самовоспитание определяется как осознанная деятельность личности, направленная на развитие в себе социально и личностно значимых свойств и качеств, прежде всего через общение и интериоризацию культурных норм и ценностей, принятых в данном обществе.

Реализация данных факторов возможна через:

– профессиональное просвещение, задачей которого является раскрытие социальных требований к преподавателю ДМШ, к его знаниям, профессионально значимым качествам, педагогическим и специальным способностям;

– формирование внутренних личностных предпосылок, включающих в себя общественно значимые мотивы, потребности в соответствующем развитии, установку на постоянное разностороннее самосовершенствование, высокий уровень самосознания и воли, наличие образца самовоспитания.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному и учитывая степень разработки проблем профессионально-педагогической культуры в современной научной литературе, а также основываясь на личном опыте преподавания в ДМШ. И анализируя педагогические основы организации учебного процесса и уровни сформированности профессионально-педагогической культуры преподавателей ДМШ, мы предполагаем, что процесс формирования и развития данного феномена будет протекать наиболее успешно при наличии вышеперечисленных педагогических условий.

1. Аванесова В.А. Универсализация учебной практики как условие повышения профессионализма студентов ВУЗов культуры по специальности «Музыкальное образование»: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

2. Государственный образовательный Стандарт среднего профессионального образования № 12-09/46. – М.: Министерство культуры РФ, Управление образовательной, кадровой и социально-правовой политики от 11.08.97.

3. Железовская Г.И. Формирование педагогической интеллектуальной культуры // Педагогика. – 1995. – № 2. – С.55-60.

4. Дунаев А.И. Рационализация учебно-творческой деятельности как фактор повышения эффективности профессиональной подготовки руководителей самодеятельных музыкальных коллективов: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998.

5. Исаев И.Ф. Дидактическое обеспечение интенсификации учебно-воспитательного процесса в высшей школе // Интенсификация учебного процесса в высшей школе. – Белгород, 1988.

6. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя. – М., 1991.–139 с.

7. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М., – 1993. – 192 с.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

9. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс. 1986. – 422 с.

10. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.

11. Колышева Т.А. Подготовка учителя музыки к профессионально-личностной рефлексии в системе высшего педагогического образования : Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1997. – 51 с.

12. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: Монография / Под ред. Исаева И.Ф. – Белгород, 1999. – 147 с.

13. Новые ценности образования. – М.: Тезаурис, 1995. – Т.1.