

У статті розглядаються результати досягнення стану сформованості особистісної позиції студента педагогічного університету, виявлені проблеми. Пропонується конкретна технологія розвитку особистості, що ґрунтується на формуванні ієрархії найтипівіших її підструктур. Визначені педагогічні умови вдосконалення особистісного становлення майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки.

Ключові слова: особистість, особистісні підструктури, особистісна позиція; становлення особистісної позиції студента в цілісному педагогічному процесі.

В статье рассматриваются результаты исследования состояния сформированности личностной позиции студента педагогического университета, выявляются проблемы. Предлагается конкретная технология развития личности, которая базируется на формировании иерархии наиболее типичных ее подструктур. Определены педагогические условия усовершенствования личностного становления будущего педагога в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: личность, личностные подструктуры, личностная позиция; становление личностной позиции студента в целостном педагогическом процессе.

In this article results of the investigation of the personal position of a student formation in the pedagogical university are considered, problems are discovered.

The specific technology of the development of an individuality is offered which is based on the formation of the hierarchy of its most typical substructures. Pedagogical conditions of the personal formation of an intendant teacher in the process of his professional training are defined.

Keywords: individuality, personal substructures, personal position; personal position of a student in the integrated pedagogical process formation.

УДК 378.14:37.036:373.3
ББК 74.03

Б.І. Нестерович
м. Вінниця, Україна

ПРОБЛЕМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Соціальна детермінованість проблеми формування професійно компетентного вчителя, оцінка його фахової спроможності як важливої передумови оновлення рівня професійно-художньої освіти, важливість виокремлення професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи зумовили зростання інтересу дослідників до вивчення шляхів покращення фахової підготовки вчителя в контексті компетентісного підходу. Вчитель мистецьких дисциплін є тією особою, на професійну діяльність якої покладена найперша відповідальність за інтелектуальну, морально-ціннісну та художньо-естетичну підготовку школярів. Але вчитель лише тоді зможе успішно виконувати ці завдання, коли рівень його професійної підготовки буде адекватний сучасним вимогам, поставленим суспільством перед освітою.

Аналіз останніх педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема професійної компетентності педагогічних кадрів вивчається не так давно, проте активно і різноаспектно. Загальнометодологічний аспект досліджено в працях Н. Бібік, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зимньої, І. Зязюна, Т. Іванової, Н. Кузьміної, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, А. Федя, А. Хуторського та ін. Аналіз сутності компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили Н. Абашкіна, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська та ін. Проте доволі маловивченою залишається проблема теоретико-методологічного та організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя музики до компетентного оперування музичним матеріалом в освітньо-виховній роботі зі школярами.

Метою статті є обґрунтування плідності культурологічних орієнтирів фахової підготовки вчителя музики в контексті компетентнісного підходу до професійної освіти.

Ми виходимо з того, що сучасний розвиток освітніх процесів в Україні невідворотно диктує необхідність переходу системи вищої освіти на компетентнісні критерії оцінки якості професійної підготовки вчителя. Більшість дослідників не випадково тлумачать «компетентність» як оцінну категорію, що характеризує педагога як суб'єкта професійної діяльності, його здатність успішно реалізовувати дидактичні й розвивально-виховні функції, його вміння оптимально конструювати освітнє середовище задля найповнішого і найрезультативнішого розв'язання освітніх завдань.

Аналізуючи сутність компетентнісного підходу в освіті, не можна не погодитись з науковцями у тому, що компетентність аж ніяк не тотожна сумі знань. Це, скоріше, знання в дії, тобто знання, трансформовані в способи діяльності [1, с.50]. Згідно ідей дослідників, можна виділити ключові компоненти професійної компетентності вчителя: це інформаційна компетентність (сюди відносимо володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна компетентність (це вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, це спілкування без обмежень); автономізаційна компетентність (як здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, як конкурентоспроможність); соціальна компетентність (вміння жити та співпрацювати в соціумі); продуктивна компетентність (вміння працювати, отримувати прибуток, здатність виробляти власний продукт, ухвалювати рішення та відповідати за них); моральна компетентність (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна компетентність (здатність використовувати психологічні знання, вміння, навички задля оптимізації взаємодії в освітній діяльності); предметна компетентність (готовність ефективно застосовувати знання у сфері конкретного навчального предмета); особистісна компетентність (доброзичливість, людяність, чуйність, урівноваженість, толерантність, розвинена рефлексія, здатність до емпатії та ідентифікації тощо). Зважаючи на такий синтез, сучасна наука не випадково вивчає професійну компетентність учителя як сукупність багатьох складових: предметно-технологічної, психолого-педагогічної та загальнокультурної [2; 5].

Основними показниками педагогічної компетентності вчителя традиційно виділяють: особистісні якості; громадянські позиції; безперервне підвищення освітнього рівня; дослідницько-пошукову діяльність педагога; конструювання і самоаналіз власного педагогічного досвіду; результативність навчально-виховного процесу та ін.

У той же час, з нашого погляду, компетентність педагога великою мірою залежить від *культурологічності* фахової підготовки. Культурогенні фактори (Б. Юсов) повинні стати провідними у формуванні професійного мислення вчителя музики. Лише той учитель спроможний стати справжнім виховником, який здатний до культуротворчої педагогічної діяльності. Тільки дійсно компетентний учитель взмозі стати транслятором культурно-ціннісних установок на взаємодію з природою і соціумом. Саме компетентний учитель передасть дітям не лише знання, але й навчить, як за допомогою цих знань інтегруватися у широкий світовий соціокультурний контекст.

Зокрема, привертають увагу ідеї сучасних дослідників щодо виокремлення такої особистісно-компетентнісної царини, як естетика педагога. Наприклад, А. Федь абсолютно резонно наполягає на тому, що «...естетичний педагог завжди активний. Він бачить у дитині необхідність взаємодії трьох сил: розуму, почуття і практичних навичок» [4, с.97]. Тому серед функцій естетичного педагога вчений на першому місці не випадково ставить культурологічну.

Спираючись на ідеї відомих дослідників, ми вважаємо, що вчитель музики повинен отримати міцну художньо-фахову, естетико-педагогічну підготовку і, відповідно до соціальних сподівань, мусить щонайперше забезпечити культуротворчий характер виховання

школярів, що сприятиме гармонізації відносин учнів з навколишнім світом. Проте така гармонізація можлива лише за умов культурологічної спрямованості шкільної музично-естетичної освіти.

Музичне мистецтво повинно стати звичним «виховним інструментарієм» у руках компетентного вчителя. Нездатність до грамотного педагогічного оперування художніми образами свідчить про примітивну (ремісницьку) налаштованість учителя на реалізацію своєї виховної місії. Для такого вчителя музика є «окремою дисципліною» в шкільному розкладі, а не універсальним інструментом дотику до дитячої душі.

Наукові дослідження, присвячені розробці професіограми та естетограми вчителя (Д. Баран, Є. Квятковський, В. Орлов, О. Отич, Г. Петрова, І. Полякова, О. Рудницька, Б.Юсов та ін.), акцентують увагу на таких суттєвих чинниках педагогічної культури вчителя, як розвинена художньо-естетична позиція та готовність до її ефективного транслявання в освітньо-виховному просторі.

В процесі якісної фахової освіти майбутні вчителі повинні досягнути виховний потенціал музики і навчитись якнайширше оперувати ним у системі навчально-виховної роботи зі школярами. Вивчення студентами музичних дисциплін (теорії та історії музики, гри на музичному інструменті, постановки голосу, диригування, ансамблевої гри та ін.), а також грамотно організована виконавська практика допомагають їм зрозуміти «виховну природу» музики. Музичне мистецтво не народжує конкретних зримих образів дій і вчинків (на відміну від візуальних художніх рядів). Проте експресивність музичної мови абсолютно компенсує цей так званий «недолік», оскільки саме музика точно, сильно і безпомилково апелює до емоційної сфери слухача, забезпечуючи, як мінімум, психофізичну реакцію на мелодично-гармонічну, ритмічну, тембральну та іншу організацію звукових комплексів. Сприймання музичних образів, як правило, викликає хвилювання, і воно часто є набагато сильнішим за те, що виникає під час сприймання літературних чи пластичних художніх рядів. Якщо ж музичне сприймання організоване за всіма психолого-педагогічними та методичними канонами, то слухач отримує шанс не лише розхвилюватись, але й «дотягнути» власну емоційну реакцію до катарсису, за межею якого розпочинається проектування «очищеної», морально вдосконаленої дії або вчинку.

Отже, професійна освіта вчителя музики повинна орієнтувати його на врахування особливостей психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Вчителю недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших шедевральних музичних образів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв'язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій є найважливішим етапом у музично-виховній роботі педагога. Вчитель повинен уміти постійно збагачувати мистецько-виховні ситуації новими емоційними відтінками, уміло включаючи учнів у рефлексивну діяльність, допомагаючи «привласнити» музичний образ на особистісному рівні сприйняття та оцінки.

Виходячи з вище означеного, музично-виховна робота в школі є системним включенням школярів у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

Задля компетентної організації такої роботи в школі вчителю музики необхідно отримати міцну культурологічну підготовку в контексті гуманістичних орієнтирів сучасної освіти. Адже надзвичайно суттєвим для музично-виховної роботи є методологічне положення про необхідність адекватного міжособистісного контакту вчителя й учнів, який

має ґрунтуватися на рівноправності учасників навчально-виховного процесу. Мистецтво має гранично демократичну природу, тому навчати мистецтву варто лише на послідовно гуманістичній основі, яка передбачає паритет стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, поважати його смаки і уподобання – все це є необхідною умовою створення естетико-виховного простору як на уроках мистецтва, так і в позакласній роботі.

У педагогіці музично-естетичного співробітництва дуже важливим є надання учням вільного вибору у всьому, де є для цього можливість і доцільність. Наприклад: варто запропонувати учням одну з кількох рівноцінних пісень на вибір; доцільно надати можливість самостійно створити «програму художнього виконання» (визначити темпові та динамічні особливості); можна пропонувати учням домашнє завдання за уподобаннями; корисно випробовувати креативний потенціал дітей у різних видах художньо-творчої діяльності за їхнім добровільним вибором тощо.

Неабиякого значення набуває питання критеріального підходу до естетико-педагогічної підготовки вчителя. Зокрема, готовність майбутніх учителів до музично-виховної роботи можна визначити за такими показниками: ціннісне ставлення до педагогічної професії; знання об'єкта і суб'єкта професійної діяльності; наявність широкої палітри високоякісних музично-художніх уподобань; бачення змісту навчальних дисциплін у системі культури; оволодіння принципами і методами естетико-виховної реалізації змісту навчального предмета; рівень музично-творчої самореалізації вчителя в позакласній роботі; розвиток рефлексії як основи постійного професійного самотворення тощо.

Досліджуючи психолого-педагогічні аспекти підготовки вчителів до музично-естетичного виховання школярів, науковці неодноразово наголошують, що основними складниками музично-естетичної вихованості вчителя є володіння методикою викладання предметів психолого-педагогічного та музично-естетичного циклів, наявність глибоких знань з психології, педагогіки, музичних дисциплін, здатність до координації своєї роботи (в умовах класної, позакласної, позашкільної діяльності), вміння висвітлювати навчальний матеріал, встановлювати психологічний контакт з аудиторією тощо. Розроблені дослідниками естетограми вчителя наголошують на необхідності систематичного художнього самовиховання й самоосвіти, формування широкого мистецького кругозору, розвитку естетичного смаку та художньо-творчого потенціалу педагога.

З нашого погляду, комплекс педагогічних умінь, який повинен опанувати майбутній учитель музики, повинен бути культурологічно адекватним і мати своєю основою художньо-ціннісне підґрунтя, яке збагачує як когнітивно-знаннєву, так і операційно-технологічну вправність педагога.

Так, художньо-аксіологічні уміння вчителя музики покликані забезпечити грамотний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне «розкодування» художнього образу і оптимальне формулювання виховної програми його використання в освітньому процесі. Педагог має попередньо глибоко осягнути ціннісно-філософську суть музичного образу для того, щоб якнайточніше визначити його виховний потенціал.

Загальнопедагогічні уміння вчителя музики забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляції власного ставлення до музичного образу. Саме ці уміння дозволяють педагогу ретельно створити ситуацію художньо-естетичного спілкування, найважливішою ознакою якої є емоційне зараження. Великої ваги тут набувають сугестивні і перцептивні уміння вчителя музики, без яких ефект емоційного зараження не відбувається і не контролюється. Саме загальнопедагогічні уміння дозволяють учителю передати дітям «живе відчуття» художнього матеріалу, тобто сформулювати в учнів навички інтуїтивного «звукоспоглядання» – здатність думати і відчувати звуками.

Виконавські уміння є незамінною ланкою в системі готовності вчителя музики до освітньо-виховної роботи. Вони безпосередньо забезпечуються художньо-аксіологічними і

загальнопедагогічними вміннями, адже цілепокладання (формулювання «ціннісно-виховної програми»), підбір і активізація засобів особистісної виразності владно організують виконавське мислення педагога, На нашу думку, уважна робота над художнім образом (емоційно-психологічна і педагогічна) має передувати виконанню музичного твору. Тренаж виконавських умінь вчителя музики потрібно тісно пов'язувати із загальнопедагогічною підготовкою до освітньо-виховної роботи з дітьми.

Отже, як висновок, зазначимо, що компетентнісний підхід до фахової освіти вчителя музики зобов'язує систему музично-професійної підготовки активно враховувати культурологічне інтегрування її методів на основі пошуку спільного художньо-ціннісного підґрунтя для збагачення як когнітивно-знаннєвої, так і операційно-технологічної вправності майбутнього педагога.

Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред.О.В.Овчарук. – К.:»К.І.С.», 2004. – С.47-52.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности / И.Зимняя // Высшее образование. – 2003.– № 5. – С.32-36.
3. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін; теорія і технологія / В.Ф.Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
4. Федь А.М. Естетичний світ педагога / А.М.Федь. – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2005. – 300 с.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58-64.
6. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство» : избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б. П. Юсов. – М. : Компания Спутник +, 2004. – 253 с.

У статті обґрунтована плідність культурологічних орієнтирів фахової підготовки вчителя музики в контексті компетентнісного підходу до професійної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя музики; компетентнісний підхід; культурологічність фахової підготовки педагога.

В статті обоснована плідність культурологічних орієнтирів професійної підготовки вчителя музики в контексті компетентнісного підходу до професійного формування.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя музыки; компетентностный подход; культурологичность профессиональной подготовки педагога.

In the article the fruitfulness of culturological reference points of professional training of music teachers in the context of competence approach to vocational training is presented.

Keywords: vocational training of music teachers; competence approach; culturology of professional training of the teacher.