

УДК 37.01
ББК 74.00
П24

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ

Редакционная коллегия:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ И. И. КАЗИМИРСКАЯ;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий,
директор Центра по проблемам развития педагогического образования БГПУ А. В. ТОРХОВА;
кандидаты педагогических наук, доценты кафедры педагогики высшей школы и современных воспитательных технологий
БГПУ З. С. КУРБЫКО, И. А. ЦАРИК;
кандидат педагогических наук, заведующий сектором методологии и теории педагогического образования Центра по
проблемам развития педагогического образования БГПУ Т. Е. ТИТОВЕЦ;
заведующий сектором маркетинга и инноваций в системе образования Центра по проблемам развития педагогического
образования БГПУ И. В. ПОЛИЩУК

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики БГПУ К. В. ГАВРИЛОВЕЦ;
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования БГУ А. П. СМАНЦЕР

П24

Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика = Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory and practice: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. г. Минск, 7–8 декабря 2006 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. И. И. Казимирская [и др.]; отв. ред. А. В. Торхова, З. С. Курбыко. – Минск, 2007. – 223 с.

ISBN 978-985-501-355-7.

В сборнике помещены материалы по актуальным проблемам педагогического образования. Рассматриваются теоретико-методологические основы, тенденции и перспективы развития педагогического образования, пути совершенствования содержания педагогического образования, проблемы образовательно-воспитательного пространства профессионального становления педагога.

Адресуется научно-педагогическим работникам, преподавателям высшей школы, аспирантам, студентам.

УДК 37.01
ББК 74.00

ISBN 978-985-501-355-7

© БГПУ, 2007

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Е.С. Полякова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Понятие педагогическая технология как упорядоченная совокупность педагогических действий, операций и процедур, приводящая к достижению гарантированных целей и способствующая целостному развитию личности, шире понятий «методика», «система методов», «методический прием» и включает их в себя.

В музыкальном обучении и воспитании выделяются методы: направленные на изменение художественного сознания человека, его творческого потенциала, эмоционально-волевой сферы, личностно-профессиональных качеств, фантазии и воображения, направленные на совершенствование музыкальной деятельности; связанные с педагогическим мониторингом организации и качества музыкального образования.

Цели и задачи, закономерности, специфика музыкально-педагогического процесса, учет уровня развития и потенциальных возможностей обучающихся, внешние средовые условия, ситуативная уместность и возможности каждого преподавателя являются основаниями для выбора того или иного методического обеспечения педагогической технологии.

Общепедагогические технологии совпадают по значению (по определению Г.К. Селевко) [3] с педагогическими системами, которые представляют собой интегративно понимаемую учебно-воспитательную, научно-педагогическую (исследовательскую) и управленческую деятельность в соответствующих социальных условиях, т.е. на уровне всего общества, социума (Б.С. Гершунский) [4]. Часто это понятие персонифицируется и используется для определения системы педагогических взглядов, характеристики научно-практической деятельности крупнейших педагогов. Для музыкальной педагогики XX века характерно создание подобных авторских педагогических систем (Б.Л. Яворского, В.Н. и С.Т. Шацких, К. Орфа, З. Кодая, Д.Б. Кабалевского), в которых прослеживаются многие критерии технологичности.

Для реализации проблемы становления и развития личностно-профессиональных качеств будущего учителя музыки нами использована стохастическая технология, обеспечивающая: интенсификацию личностно-профессионального становления учителя музыки в альтернативном музыкально-педагогическом процессе; самореализацию учителя музыки на основе самоопределения и идентификации личности с профессией; релевантность профессиональной подготовки учителя современным требованиям к специалисту; выбор индивидуальной стратегии образования. Данная технология предполагает четыре этапа осуществления.

Первый этап стохастической технологии соответствует психологически-развивающему уровню музыкально-педагогического процесса. Основным является позитивная позиция студента по отношению к музыкальному искусству. Рефлексия этой позиции позволяет говорить о степени развития личностных качеств студента. На этом этапе используются адаптированные возрасту творческие методы, система суггестивных методов, частично проблемно-ситуационные методы и методы коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

На втором этапе технологии (общеобразовательный уровень музыкально-педагогического процесса) обеспечивается развитие тех качеств будущего профессионала, которые начинают приобретать социальную направленность; расширяется степень свободы студента; позитивная позиция «музыка во мне» либо укрепляется, либо сменяется отрицательной «музыка вне меня». В этот момент рефлексировается соответствие проявляемых в учебно-музыкальной деятельности и общении личностных качеств соответствующему сензитивному периоду. Этап предполагает использование методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, суггестивных, проблемно-ситуационных и творческих методов.

На третьем этапе стохастической технологии (профориентационный уровень музыкально-педагогического процесса) происходит актуализация качеств личности, необходимых для собственной успешной музыкальной деятельности. Определяется основная позиция обучающегося по отношению к музыкальному искусству: любительская «музыка во мне» или профессионально ориентированная «я для музыки». Рефлексировается направленность качеств, осознанность их проявления в своей учебно-музыкальной деятельности. Методическое обеспечение этого этапа технологии предполагает использование проблемно-ситуационных, творческих, суггестивных методов, а также методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

Четвертый этап технологии (профессиональный уровень музыкально-педагогического процесса) характеризуется тем, что общие и специфические личностно-профессиональные качества становятся условием и средством эффективной музыкально-педагогической деятельности, актуализируются в профессиональной деятельности, приобретая социальную направленность, актуализируясь для Другого. Позиция студента является позицией действующего в музыкально-педагогическом процессе субъекта, способного избирать индивидуальную стратегию образования и действовать в музыкальном со-творчестве и со-бытии с другими субъектами – «музыка для нас и мы для музыки». Диагностируются на этом этапе самоидентификация, самоопределение и самореализация в учебно-музыкальной деятельности, продукты учебно-музыкальной деятельности, проявление личностно-профессиональных качеств. Рефлексировается осознание неразрывности социально-педагогической системы «учитель-ученик» и направленность личностно-профессиональных качеств на собственную музыкально-педагогическую деятельность. На четвертом этапе представлены методы: творческие, проблемно-ситуационные, суггестивные, коррекции и регуляции эмоциональных состояний.

Технологический процесс становления и развития личностно-профессиональных качеств сопряжен с системами методов, обеспечивающими успешность и эффективность профессиональной подготовки специалиста. Группа творческих методов, проблемно-ситуационные методы, система методов коррекции и регуляции эмоциональных состояний, система суггестивных методов – основа технологического процесса.

Диагностика каждого из этапов осуществляется на основе выделенных критериев проявления личностных и личностно-профессиональных качеств и включает следующие процедуры: само- и взаимооценка; экспертная оценка проявления общих и специфических качеств на основе наблюдения, интервьюирования; анализ продуктов учебно-музыкальной деятельности; диагностирование среды (эмоционально-коммуникативного компонента) методами анкетирования и наблюдения; тестирование степени самореализации студента (адаптированный тест РОИ, вопросник САМОАЛ); выявление акцентуаций личности, способствующих успешному профессиональному становлению (тест Н. Шмишека); исследование индивидуально-психологических черт личности (тест 16 PF опросник Р. Кеттелла).

Реализация синергетической альтернативной модели музыкально-педагогического процесса осуществляется в стохастической техно-

логии и обеспечивается творческим характером, аллотропизмом, полифункциональностью учебно-музыкальной и музыкально-педагогической деятельности, поликультурностью музыкально-образовательной среды. Эти доминирующие тенденции являются условиями, предоставляющими каждому из субъектов музыкально-педагогического процесса возможность саморазвития и самореализации в профессии.

Данная генеральная стохастическая технология представляет собой общий путь изменения личности в музыкально-педагогическом процессе с наиболее вероятным положительным результатом; отражает расширение степени свободы в процессе продвижения от первого к четвертому этапу; опирается на прямое и косвенное управление, которое с переходом от одного этапа к другому дополняется со-управлением и самоуправлением; использует иерархизированные механизмы становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки; осуществляется в поликультурной музыкально-образовательной среде.

Список использованных источников

1. Цыпин, Г.М. Диссертационное исследование в области музыкальной культуры и педагогики (проблемы содержания, формы, языка и стиля) / Г.М. Цыпин. – Тамбов, 2005.
2. Абдуллин, Э.Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования: учеб. пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Липецк, 2006.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М., 1998.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования XXI века: (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М., 1998.

ИНТЕГРАТИВНО-КОМПЛЕКСНОЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е.В. Попкова

*Витебский областной государственный институт повышения квалификации
и переподготовки руководящих работников и специалистов образования*

Учебная деятельность студентов на семинарских занятиях по педагогическим дисциплинам предполагает выполнение серии заданий, которые позволяют не только выявить полноту запоминания и точность воспроизведения студентом материала лекции или учебника, но и развивают его познавательную активность и профессиональное мышление.

Вместе с тем практика показывает, что среди вопросов, предлагаемых студентам, преобладают вопросы репродуктивного характера, ответы на которые предусматривают воспроизведение фактического материала. Гораздо реже используются вопросы на сравнение педагогических объектов и явлений, раскрытие причинно-следственных связей, анализ альтернативных точек зрения, доказательство, трансформацию, интерпретацию, обобщение и систематизацию, прогнозирование, аргументацию, синтез идей, оценку и ее обоснование. Эпизодически включаются задания, требующие применения сформированных умений на практике, привлечения знаний из других учебных дисциплин, проведения самостоятельных исследований. Большинство поставленных вопросов нацеливает студентов на репродуктивную деятельность, ибо ответы на них можно найти «в готовом виде» в лекциях, текстах учебников и учебных пособий.

Таким образом, вопросы и задания, традиционно предлагаемые студентам в процессе изучения педагогических дисциплин, не ориентированы на подготовку будущих учителей к инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности. Это обуславливает возникновение ряда противоречий: между творческим характером педагогического труда и преобладанием репродуктивной деятельности студентов в ходе обучения; между требованием комплексного использования учителем психолого-педагогических знаний, умений в педагогической деятельности и формированием их в курсах различных дисциплин без учета полипредметной интеграции.

Разрешить выше названные противоречия, по нашему мнению, можно при условии включения будущих учителей в такую деятельность, осуществление которой потребовало бы мобилизации всех компонентов их личностного потенциала. Наш опыт преподавания педагогических дисциплин в Витебском государственном университете показал, что такую деятельность можно организовать в процессе выполнения студентами особого вида заданий, которые мы предлагаем именовать интегративно-комплексными.

Под интегративно-комплексными заданиями мы понимаем особый вид учебных заданий, которые обеспечивают наиболее полное развитие педагогических способностей будущего учителя, содействуют формированию у него системного, логического, профессионального творческого мышления, системы прочных знаний, умений и социально-педагогических ценностей, а также стимулируют стремление студента к самообразованию и профессионально-творческому саморазвитию.

По своей природе интегративно-комплексное задание является сложным образованием. Его структура включает пять компонентов: онтологический, аксиологический, креативный, рефлексивный и методический. Каждый из них имеет свои особенности.

Онтологический компонент связан с формированием у студента интегративных систем знаний. Содержание онтологического компонента отбирается и конструируется таким образом, чтобы увеличить широту включения в учебно-познавательную деятельность профессионально-значимых знаний, умений и обеспечить установление между ними иерархических, изоморфных связей.

Воспитательный потенциал интегративно-комплексного задания реализуется через аксиологический компонент. Его содержание направлено не просто на субъективацию будущим учителем общечеловеческих и педагогических ценностей, а создает условия для их функционирования как познавательно-действующей системы.

Функциональная нагрузка креативного компонента интегративно-комплексного задания – обогатить опыт творческой педагогической деятельности студента, способствовать выработке у него индивидуального стиля, помочь будущему учителю определить основные направления и разработать программу профессионально-творческого самосовершенствования.

Третий компонент интегративно-комплексного задания – рефлексивный. Необходимость его включения объясняется обусловленностью профессионального становления будущего учителя осуществлением им систематической и всесторонней рефлексии. Выполнение рефлексивной части интегративно-комплексного задания позволяет студенту провести разноплановое самоизучение («Я» – биологическое, «Я» – социальное, «Я» – субъект педагогической деятельности, «Я» – носитель профессионально-педагогической