

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ В СТРУКТУРЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рзаева Ф.И.К.

*Рзаева Фирангиз Имамверди кызы - кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра музыки и технологии её преподавания,
Азербайджанский педагогический университет,
г. Баку, Азербайджанская Республика*

Аннотация: в статье отмечается, что в свете развития высшей школы особенно важным представляется пересмотр именно высшего педагогического образования, условий формирования, обучения и воспитания Учителя любого профиля. Ибо необходимость обеспечения постоянно совершенствующихся сфер науки, техники и искусства высококвалифицированными специалистами согласно высочайшим мировым стандартам, ставит возросшие требования к специальному образованию. Автор отмечает, что благодаря малой эффективности работы начальных звеньев, вуз зачастую не выполняет своей основной функции – воспитание в молодом специалисте саморегулируемой системы постоянного самосовершенствования путем привитых качественно новых умений и навыков.

Ключевые слова: педагогическая практика, педагогическое образования, наука, музыкальная педагогика, музыковедение.

УДК-37.08

Проблема воспитания воспитателей ныне поднимается на новый уровень рассмотрения, все еще оставаясь проблемой обостренной актуальности. В свете развития высшей школы нам особенно важным представляется пересмотр именно высшего педагогического образования, условий формирования, обучения и воспитания Учителя любого профиля, ибо необходимость обеспечения постоянно совершенствующихся сфер науки, техники и искусства высококвалифицированными специалистами, да еще в условиях ускоренного развития, согласно высочайшим мировым стандартам, ставит возросшие требования к специальному образованию, как к фундаменту для последующему вузовскому развитию. А ныне, именно в данных звеньях наблюдаются существенные разрывы между желаемым и реальным по всем параметрам замера эффективности учебно-воспитательного процесса.

Кто как не учитель ответственен за качество подготовки высокообразованных и широкообразованных абитуриентов, которых так тщательно отбирают приемные комиссии и заполняя запланированный контингент, сетуя на низкий уровень их подготовки. Благодаря малой эффективности работы начальных звеньев, вуз зачастую не выполняет своей основной функции – воспитание в молодом специалисте саморегулируемой системы постоянного самосовершенствования путем привитых качественно новых умений, навыков, пополнения имеющихся знаний новыми. Вуз слишком много теряет на восполнение пробелов, допущенных предыдущим воспитанием и обучением. И хорошо, если к окончанию молодой специалист способен четко произвести внутренний замер соотношений своих реальных возможностей с уровнем притязаний, наметить путь дальнейшего самосовершенствования, осознать необходимость учиться и дальше, ориентироваться в быстро меняющихся требованиях времени в потоке новой информации. Ведь этим и отличаются те, кто сам прокладывает пути к дальнейшему развитию любой отрасли общественной жизни, непосредственно участвуют в развитии науки, техники, искусства. Но основная масса выпускников успокаивается на достигнутом – дипломом об окончании и мало осознает свое фактическое несоответствие уровню требований. Именно среди них и находим в дальнейшем скептиков, антагонистически относящихся ко всякого рода нововведениям, особенно в педагогическом процессе, который издревле отличался тяготением к косности и штампам, за редким исключением лучших представителей, которые и обеспечивали вечное движение вперед педагогических воззрений и педагогической деятельности, согласно общественным нуждам своего времени.

В рамках данной статьи не представляется возможным освещение всего исследованного нами материала. Но существующее положение можно сжато сформировать следующим образом. Не взирая на большой и долгий опыт педагогической работы, на более четкую, именно педагогическую направленность работы многих вузов, в том числе и зарубежных, положение педагогической подготовки и, в частности, педагогической практики вселяют беспокойство. Приведем конкретные факты. По заявлению профессора Красноярского пединститута А. Сковородникова: «...беда педагогического вуза состоит в том, что он оторван от производства, от школы. У нас, как у большинства педвузов нет базовых школ, где мы определяли бы благоприятную, плодотворную педагогическую погоду. Поэтому у нас, как и всюду, идея этой практики повисла в воздухе и не дает желаемых результатов» [5]. В пользу такого подхода выступил профессор Пичурин из Томского пединститута. Он ратовал за то, чтобы студентов учили преподавать лишь те, кто умеет показать как это делается. Но возникает законный вопрос: где гарантия, что профессора, доценты, ассистенты станут образцовыми учителями? На наш взгляд вузовскую педагогику нельзя сводить к школьной. Хорошо знать сегодняшнюю школу, а тем более предвидеть ее завтрашний день, можно не только непосредственно работая в ней, хотя такие контакты, безусловно, полезны, – но и исследуя важные проблемы образования с помощью инструментария современной науки. Эти же проблемы образования беспокоят американских коллег, в условиях наиболее экономически развитой

страны. Во многих университетах этой страны педпрактика сосредоточена на последнем году обучения и проводится в течении всего учебного года. Она имеет две формы:

1. студенты являются постоянными работниками школы и получают 1/3 зарплаты начинающего учителя (ведут один-два класса, участвуют в конференциях, консультируются со старшими учителями, ежедневно им выделяется один час на подготовку к занятиям);

2. студенты работают под началом старшего учителя, без оплаты, могут иногда заменят учителя.

В последние годы в ряде университетов намечается тенденция проводить практику в течении всех лет обучения. На наш взгляд это неправильная тенденция. Будущий учитель должен на начальных курсах получить азы знания своей специальности. Только после этого на старших курсах применять их на практике.

В настоящее время педагогической подготовке в данной стране присущи такие существенные недостатки, как значительный отрыв педагогической практики от содержания теоретических курсов, отсутствие целенаправленного руководства практикой со стороны руководства вуза, перенесение центра тяжести руководства на сотрудников школы. Имеется лишь общий университетский наставник, заведующий практикой, который и координирует действия школьных учителей (в основном взято из опыта работы педагогической школы Стэндфордского университета) [1].

Потребности практики, особенности подготовки учителей находят отражение в основных направлениях исследования проблем высшего педагогического образования. Беспокоят их недостатки теоретической подготовки учителя, коренящиеся в раздробленности курсов и разорванности знаний. Ищут пути систематизации теоретических знаний по педагогике. Важное место занимает моделирование, так называемая «академическая игра», создание искусственных ситуаций, копирующих жизнь школы, класса. Принимая в расчет известные достоинства этого метода, следует вместе с тем указать, что тенденция их универсализации весьма сомнительна – заменить непосредственный контакт с воспитуемым опытом, приобретенный в естественных условиях течения живого педагогического процесса, не может ничто. Таким образом, в условиях педагогического образования во многих странах на современном уровне идут усиленные поиски взаимосвязи практической подготовки будущих учителей с теоретической [1].

Содержание и методы данной статьи направлены на формирование личности учителя, владеющего глубокими теоретическими знаниями и педагогическими навыками, умениями. Работа в этом направлении еще не завершена. Все еще отмечается значительное различие, как в номенклатуре педагогических дисциплин, так и в объеме их изучения. Есть разночтения и в толковании форм и методов проведения практической педагогической работы студентов. Многие исследователи рассматривают педагогическую практику как часть педагогического процесса в педагогических учебных заведениях, как средство овладения не только профессиональными умениями и навыками, но и научными методами преподавания и педагогическим опытом, как средство развития педагогического мышления, применение теоретических знаний в практической деятельности. А реальные трудности проведения вузовской практики на уровне школы остаются нерешенными трудностями повсеместно.

В историческом процессе дифференциации наук в самое сложное положение попала педагогика, ибо она по существу является «полипредметной», интегративной, не «чистой» наукой в своем двойственном переплетении с искусством. Область общей педагогики затратила неимоверно много усилий на определение своих фундаментальных законов, коими располагают «чистые» фундаментальные области научной деятельности. Только на основании определения этих внутренних законов и закономерностей стало возможным создание общих и специальных теорий педагогики. Постоянным «спутником» педагогики, таким «критически настроенным оппонентом» выступила психология, сводящая ее к рангу прикладной психологии. Общая же дидактика по сей день не смогла «подвести себя под науковедение» в силу своих кумулятивных устремлений (В.И. Ругас) [4].

Этот же автор «обвиняет» «музыкальную педагогику» в «интернализме» – направленности на подчеркивание специфики музыкального образования, оторванного от общепедагогической платформы. Для музыкальной педагогики как науки, на наш взгляд, совершенно необходима теснейшая связь со структурой и содержанием музыковедческой науки в силу совершенно особой специфики преподаваемых дисциплин, которыми определяется ее специфическая структура и содержание.

С другой стороны, как мы попытались определить выше – выход на общепедагогическую платформу в силу идентичности стержневых, основополагающих уровней структуры процесса воспитания и обучения во всех сферах педагогической деятельности. Необходимость связи с общей теорией педагогики определяется и насущной потребностью модифицировать методы научных изысканий, добытые педагогикой, в область музыкальной педагогики, естественно не располагающей какими либо «своими» уникальными методами произведения исследовательских операций в данной области. Уже проводимые исследования в музыкальной педагогике доказали возможность и действенность модификации таких методов исследования, как: лабораторный метод – обучающий эксперимент, анкетирование, тестирование, письменное интервью по специальности программы, ранжированная школа мотивов (по Воробьеву), карта-схема изучения качеств личности (по Селивановой), замер уровня волевого развития (по Высоцкому), метод наблюдения, методика компетентных судей, естественный формирующий эксперимент и др.

Следовательно, музыкальная педагогика с ярко выраженной действенной природой «искусство-наука» не может быть оторвана от музыкознания в силу совершенно особой специфики мышления, языка, средств выражения и изображения, характеризующих данный вид художественной деятельности даже в самой сфере

искусства. Она трудно поддается унификации, вторжению в ее глубинный смысл обычным логико-понятийным аппаратом, с той или иной полнотой применимым во всех остальных видах деятельности и к тому же с ярко выраженной необходимостью научного обеспечения данного вида педагогической деятельности общепедагогической платформой, с выходом на уровень общей теории педагогики, вне чего его формирование в научную дисциплину не представляется возможным. Практика показывает, что оснастить научным багажом музыканта-педагога вполне реально, а проникнуть в суть специфики музыкальной деятельности «немзыкальному» научному работнику из смежной сферы невозможно. Именно это положение и определило научное «отставание» музыкальной педагогики – специалисты из педагогических научных сфер «не вхожи в специфику музыкальной действительности».

Помимо учета общепедагогической платформы, совершенно специфичны выходы музыкальной педагогики в смежные области научных дисциплин: психология, философия, эстетика, социология, физиология. Эти связи опять-таки идут от специфики музыки и ее объяснению и анализу через общечеловеческие закономерные связи жизнедеятельности индивида в реальном окружении, но с сохранением тенденции углубления представлений именно о музыке и музыкальной деятельности.

Необходимость теоретического обеспечения сферы музыкального образования продиктована временем, сложным положением всей музыкальной индустрии в целом, структурой, содержанием, функционированием и степенью эффективности деятельности всей системы музыкального образования.

Как же мы представляем себе структуру и содержание музыкальной педагогики как научной дисциплины?

Музыкальная педагогика – это искусство и наука о воспитании и образовании музыканта-педагога.

Первым долгом она включает в себя анализ исторических процессов эволюции музыкально-педагогической практики и теоретических воззрений на данный вид человеческой деятельности (от истоков зарождения профессиональной музыки до сегодняшнего дня).

- Предметом музыкальной педагогики является изучение теснейших взаимосвязей общего и музыкального воспитания, образования, обучения, самовоспитания и самообразования;

- Методы музыкальной педагогики – на сегодня заимствование из смежных областей научного знания – способы изучения различных сторон воспитания, образования, обучения с целью оптимизации данных процессов.

Основные понятия музыкальной педагогики: формирование личности – сложный противоречивый процесс, включающий в себя процессы роста, созревания организма, целеустремленное, организованное воспитание, развитие личности, в данном контексте вычлняются специфические возрастные закономерности развития личности, тесно связанные с психологическими возрастными особенностями индивида.

Сущность процесса музыкального обучения – специфические свойства познания мира через музыку: связь музыкального обучения и умственного развития; эмоционального и волевого воспитания; характеристика процесса музыкального обучения; постановка задачи; поиск средств его воплощения; восприятие, наблюдательность; воображение, фантазия, развитие мышления, закрепление и совершенствование знаний, формирование навыков, умений; проблемы развития музыкальной памяти; специфический комплекс музыкальных способностей и возможности его развития.

Основные вопросы теории воспитания

- Авторитарная педагогика и теория свободного воспитания, особая их значимость в области художественного воспитания;

- Методы воспитания – формирование общественного поведения, роль примера в воспитании – эталон на подражание, формирование идеалов;

- Методы формирования сознания – беседа, совместное обсуждение;

- Эстетическое воспитание, отсутствие прямого тождества между эстетическим и музыкальным воспитанием, понятие эстетически воспитанной личности и ее обостренная значимость в сфере музыкально профессионального воспитания;

- Учитель – центральная фигура учебно-воспитательного процесса в музыкальном учреждении. Роль педагога специального класса. Требования к личности учителя, особенности деятельности учителя, педагогическое мастерство, возможность самосовершенствования.

Научная дисциплина «Музыкальная педагогика» в структуре специфики музыкального искусства как науки, вышедшая на уровень общей теории педагогики и нашедшая общую проблематику на стыке смежных научных дисциплин (философия, психология, эстетика, физиология и др.) категорически требует от профессиональных музыкантов фундаментальных исследований, нацеленных на усовершенствование сферы музыкального образования, служащей несомненным фундаментом для всей современной музыкальной индустрии.

Список литературы

1. *Абдулина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва, «Просвещение», 2004, 208 стр.
2. *Авазашвили М.* Специфика педагогической подготовки в структуре музыкальной культуры. Тбилиси, изд. «Ганатлеба», 1987, 336 с.
3. *Орлова В.* Трактат о вдохновении, рождающем великие изобретения. Москва, «Знание», изд. 2-е, 1980, 190 с.

4. Проблемы подготовки педагогических кадров в музыкальных вузах страны. Сборник материалов III Всесоюзной научно-методической конференции. Тбилиси, 1986, 452 с.
5. *Сковородников А., Палаева З.* Научный баланс учителя. Москва, газета «Известия», № 43, 1986.