
УДК 159.9
ББК 88.411.9
Л 88

А.В. Лысенко

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-исполнительских дисциплин Института искусств Адыгейского государственного университета; E-mail: lanna1961@mail.ru

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье автор касается проблемы содержания ценностных представлений будущих учителей музыки на современном этапе развития образования. В работе дается характеристика трех взаимосвязанных компонентов, которые составляют структуру профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки, когнитивного, эмоционально-чувственного, смыслоцелевого. Данные компоненты, на взгляд автора, наиболее полно раскрывают специфику профессии — учитель музыки, и способствуют дальнейшему профессиональному самосовершенствованию и личностному росту будущего педагога-музыканта.

Ключевые слова: ценностные ориентации, будущий учитель музыки, профессиональные знания, рефлексия, осознание, эмоции, переживание, музыка, личностно-значимые смыслы и цели.

A.V. Lysenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Music Performing Disciplines Department, Institute of Arts, Adyghe State University; E-mail: lanna1961@mail.ru

STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL VALUE ORIENTATIONS OF THE FUTURE MUSIC TEACHER

Abstract. The paper discusses the value orientations of future music teachers at the present stage of development of education. The work gives the characteristic of three interlinked components, which constitute the structure of professional value orientations of future music teacher: cognitive, emotional-sensitive and meaning-purpose. These components, in the author's opinion, most fully reveal the specificity of the profession of music teacher and contribute to his further professional self-improvement and personal growth.

Keywords: value orientations, future music teacher, professional knowledge, reflection, awareness, emotions, feeling music, personality-significant meaning and purpose.

Кардинальные преобразования, затронувшие все сферы жизни российского общества, повлекли за собой существенные изменения в системе профессионально-ценностных ориентаций студентов — будущих учителей. Меняется содержание их ценностных представлений, в целом иерархия ценностей. В профессионально-ценностных ориентациях (ПЦО)

студентов часто доминирует прагматический, а не духовный аспект. Ценностный смысл профессии, её духовно-нравственный потенциал остаются, к сожалению, за пределами внимания будущего учителя.

Следовательно, изучение ПЦО учителя музыки как проводника духовной культуры общества становится все более актуальной проблемой высшей школы.

Автор исходит из позиции, утверждающей, что реализация профессионального потенциала педагога-музыканта во многом зависит от того, насколько вуз ориентирует будущего специалиста на утверждение личной ответственности за результат своей музыкально-педагогической деятельности, на осознание им социальной значимости и ценности профессии учителя музыки. В исследовании профессионально-ценностные ориентации рассматриваются автором как стержневое образование личности учителя, системный компонент профессиональной культуры, детерминирующий готовность к образовательной деятельности в соответствии с высокими духовными ценностями, верности гуманистическим идеалам, которые проявляются в избирательном отношении учителя к профессии, личности воспитанника и самому себе (В.А. Сластёнин).

Из этого следует, что профессионально-ценностные ориентации можно рассматривать как систему установок и отношений личности к особенностям профессии, отражающим содержание и сущность профессиональной деятельности, которые определяют её цели и средства и регулируют поведение личности в профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить структуру профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки, состоящую из следующих компонентов: когнитивного, эмоционально-чувственного, смыслоцелевого.

Когнитивный компонент ценностных ориентаций будущего учителя музыки представляет собой своеобразное информационное «поле», которое отражает всё многообразие такого понятия, как профессия учителя музыки, его содержание и сущность. Когнитивный компонент профессионально-ценностных ориентаций учителя включает идеи, закономерности, принципы, присвоение которых позволяет определить отношение педагога к окружающей действительности, педагогиче-

ской системе и человеку как главному ядру этой системы. Профессионально-педагогические знания выступают в качестве информации, которая отражает состояние профессионального пространства и представляет собой следствие познавательной (учебной и самообразовательной) деятельности студента. Содержание когнитивной сферы открывает для студента свободный и вариативный выбор новых знаний, новых целей, ценностей и личностных смыслов, определяет процесс педагогического поиска, позволяет решать сложные профессиональные задачи, выполняя ориентировочную функцию в становлении и формировании ПЦО. Уровень информированности студента о профессии характеризуется различным объёмом знаний (широта, глубина, системность), стилем мышления. На начальном этапе обучения знания о профессии носят поверхностный характер. Профессия предстаёт для студента некоторой идеей, понятием. Он видит её «издалека», исходя из своих наличных знаний о ней, чаще всего относящихся к предметной стороне профессии (интерес к музыке, любовь к музицированию и т.д.). В процессе обучения и воспитания происходит обогащение знаниями о профессии. Будущий учитель вырабатывает собственное видение профессиональной проблематики, которое выступает необходимым условием постановки и решения профессиональных задач в соответствии с личностными потребностями и интересами.

Знания о профессии раскрывают сущность труда педагога-музыканта, особенности музыкально-педагогической деятельности, общения и рассматриваются как основание для ориентации личности в профессиональной среде и её системе ценностей.

В качестве профессиональных знаний следует отметить: методологические — знания общих принципов изучения музыкально-педагогических явлений, закономерностей обучения и воспитания; теоретические — знания целей, принципов, содержания, методов и форм музыкально-педагогической

деятельности, закономерностей формирования и развития личности ребёнка; методические — знания основ методики обучения и воспитания; технологические — знания способов и приёмов обучения и воспитания.

Профессиональные знания «интегрируются в некоторую специфическую систему, построенную по логике практического решения педагогических задач». Решение и анализ каждой отдельной педагогической задачи актуализирует всю систему профессиональных знаний, определяет возможность освоения профессионального содержания будущим педагогом на уровне методологии. В свою очередь, методологическая грамотность способствует «выходу на уровень сущностного, смыслового понимания профессиональной проблематики» [1].

Наличие системы методологических знаний, теоретических принципов позволяет будущему педагогу целостно воспринимать педагогический процесс, является условием эффективности педагогического мышления, обеспечивает развитие рефлексивных способностей. По мнению Б.З. Вульфо́ва, под рефлексивными способностями следует понимать умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменять себя на основе своих психолого-физиологических особенностей и знаний механизма рефлексии. «Рефлексирующий человек обращен к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие. Рефлексия — «это путь поиска в себе «духовного, сущностного», это путь к самому себе» [2]. Рефлексивные способности педагога-музыканта проявляются в способности учителя музыки рефлексировать возникающие в музыкально-педагогической действительности противоречия и с учетом ее характера и направленности логически обоснованно подходить к их разрешению; в способности прогнозировать способы своего отношения к ведущим ценностным аспектам этой действительности [1].

По мнению ученых (Э.Б. Абдуллин, Г.М. Цыпин и др.), основной признак рефлексивных проявлений более всего

связан с глубинными и одновременно «интимными» сторонами личности педагога-музыканта, с его индивидуальным темпераментом и с особым личностным пониманием «свободы» и «творчества» и характеризуется взаимосвязью логико-конструктивного и художественно-эстетического начала. В результате происходит осознание педагогом-музыкантом характера и содержания тех установок и отношений учителя музыки к различным культурным и профессиональным ценностям, которые определяют ценностное содержание профессиональных ориентаций. Профессионально-личностная рефлексия учителя музыки, как качество личности, создает основу для наполнения его профессиональных действий ценностным смыслом, стремлением к творчеству и преобразованию музыкально-педагогической действительности [1; 8].

Следовательно, профессиональная рефлексия понимается автором как творческий процесс, регулирующий осознание профессиональных успехов и неудач, личностных достижений. Профессиональная рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление будущим учителем себя и своей профессиональной деятельности в целом как способа осуществления своего целостного «Я».

Таким образом, составляющими когнитивного компонента в структуре профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки являются знания о профессии — это сведения о сущности труда педагога-музыканта, об особенностях музыкально-педагогической деятельности и общения, они служат основанием для ориентации личности в профессиональной системе ценностей; к профессиональным знаниям относятся методологические, теоретические, методические, технологические знания; осознание себя в профессии рассматривается как наивысший уровень проявления самопознания, самооценки своего профессионального «Я».

Следовательно, ценность когнитивного компонента профессиональных

ориентаций будущего учителя музыки, по мнению автора, заключается в следующих функциях: во «внешней», когда знания становятся средством ориентировки в профессиональном пространстве; через профессиональные знания проявляются во «внутренней» функции, связанной с ориентировкой на самопознание, самооценку своего духовного и профессионального «Я» с целью дальнейшего его обогащения и совершенствования.

Эмоционально-чувственный компонент профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки характеризует содержание, качество, динамику эмоций и чувств будущих педагогов по отношению к профессии. Сущностным свойством этого отношения является, прежде всего, его эмоционально-эстетическая направленность, осуществляющаяся в единстве с интеллектуальной и волевой.

Эмоциональная сторона профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки проявляется в отношении к профессиональным знаниям, к их приобретению, к их передаче, к их использованию, в отношении к поступкам при оценке приобретаемых знаний. К настоящему времени экспериментально установлено, что с помощью эмоций достигается успешность не только в решении отдельных мыслительных задач, но и познавательной деятельности в целом. Кроме того, «интеллектуальные эмоции обуславливают динамические характеристики познавательных процессов: тонус, темп деятельности, настроенность на тот или иной темп активности» [3, с. 54].

Эмоции представляют «особый класс психических процессов и состояний...», отражающих в форме непосредственного переживания значимости действующих на индивида явлений и ситуаций. Личностные переживания представляют собой «специфические ощущения приятного и неприятного», «эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в сознании субъекта и выступающее для него как событие собственной жизни» [4]. Функ-

цию эмоциональных переживаний в структуре эмоционального отношения точно выразил Л.С. Выготский: «Природа сознательной жизни организована таким образом, что я отвечаю радостно на все, что я переживаю как имеющую известную ценность и чем моя воля пробуждается к соответствующим стремлениям» [5, с. 168].

Музыка — вид искусства, которым более, чем другие виды искусств, воздействует на эмоциональную сферу человека, пробуждает чувства, не сопоставляемые по своей силе с переживаниями, возникающими под влиянием других видов искусств. По мнению Р.И. Лозовской, «музыка понимается и познается именно через эмоциональные, чувственные каналы. Её содержание принимается как энергетический поток, одухотворяющий душу. Поэтому можно утверждать, что музыкально-педагогическое образование предполагает приобщение студентов к ценностям высшего порядка, содержащимся в произведениях классической и народной музыки» [6, с. 90].

Отметим, что важным сущностным свойством этого отношения является, прежде всего, его эмоционально-эстетическая направленность, осуществляющаяся в единстве с интеллектуальной и волевой. Сущность первой ученые связывают со способностью человека общаться с музыкой на духовно-личностной основе, т.е. внутренне, ярко, эмоционально «заряжаться» выраженными в ее содержании эмоциями и чувствами. Наряду с этим эстетическое отношение предполагает активное включение всех других «этажей» психики человека. «Эмоционально-эстетическая реакция, — замечает по этому поводу Н.И. Киященко, — как реакция оценки, как реакция отношения с необходимостью включает процесс восприятия не только чувства, но и интеллект, сферу потребностей, мотивы и всего человека в целом» [7, с. 18].

Эмоции и чувства пронизывают все стороны профессиональной деятельности учителя музыки. Педагог-музыкант для своих воспитанников является

проводником в огромный, незнакомый, порою сложный мир музыки. Он просто не имеет права быть скучным, однообразным, невыразительным. Общение учителя должно быть пронизано эмоциональными составляющими, позволяющими «окрасить» педагогические взаимодействия в соответствующие тона, тем самым регулировать его интенсивность, глубину, продолжительность. Эмоциональные проявления, заложенные в выразительных жестах, движениях, походке, мимике (приемы невербальной коммуникации), имеют сигнальный характер. Этот процесс невербального проявления чувств может быть охарактеризован как эмоциональная экспрессивность учителя музыки, то есть способность выразительно отразить эмоциональное состояние. Важно, чтобы учитель обладал способностью «влучать» (К.С. Станиславский) эмоционально-эстетическую по характеру, душевную энергию в учащихся на уроке музыки [8, с. 14].

Таким образом, наличие эмоционально-чувственного компонента в структуре ПЦО будущего учителя музыки подтверждает мнение о том, что присвоение ценностей личностью и выработка собственных ценностных ориентаций осуществляются не только на когнитивном уровне, но и на эмоциональном, поскольку ценности воспринимаются не только разумом, но и чувствами. Усиление эмоционального начала в личности ведет к ее гармонизации, т.к. нравственные нормы, социальные и профессиональные ценности могут стать личностными ценностями, только преломляясь через чувства.

Смысло-целевой компонент в структуре профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки рассматривается автором как формирование профессиональных личностно-значимых смыслов и целей, когда будущий учитель становится реальным субъектом своего профессионального выбора.

С первых шагов обучения в вузе перед студентом необходимо ставить вопросы определения и реализации себя в профессии. По мнению Е.В. Бонда-

ревской: «Образование — это, прежде всего становление человека, обретение им себя, своего образа: неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека — значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству» [9, с. 96]. В. Франкл определяет полноценность человеческой жизни через его способность «выходить за пределы самого себя», а главное — находить новые смыслы в конкретном деле и во всей жизни. Между человеком и тем, в чем смысл его..., не должно быть внешнего, формального отношения» [10]. Следовательно, любой труд эффективен лишь при наличии смысла деятельности.

Смысл педагогической деятельности имеет двойственную природу: с одной стороны, он постигается как сущность педагогических явлений и выступает в качестве следствия научно-педагогического познания, с другой — он результат смыслотворческой активности педагога, самостоятельно определяющего свое социальное назначение. В психологическом плане активность может быть осмыслена как «причинность» индивида по отношению к осуществляемой им самим деятельности. «Активность есть совокупность обусловленных индивидом моментов движения, обеспечивающих становление, реализацию, развитие и видоизменение деятельности» [11].

Поиск новых активных методов профессионального обучения педагогов, способов решения различных педагогических задач можно в определенном смысле назвать совместным со студентами поиском смысла педагогической деятельности. Это предложение хорошо согласуется с концепцией поисковой активности В.С. Ротенберга, который утверждает, что «...для поддержания поисковой активности нужна определенная цель, неразрывно связанная со смыслом» [9, с. 128].

В педагогике все больше получает развитие психологическое положение об активности личности в процессе решения задач, когда задача выражает единство цели субъекта деятельности

и условий, в которых она решается. Категория задачи связана с понятием ситуации, проблемность которой рассматривается в качестве источника возникновения задачи и как структурная «единица» процесса смысловой активности, способствующая развитию смысловой сферы личности будущего учителя и поиску им личностного смысла будущей профессиональной деятельности. Именно через решение системы задач, продолжение возникшего при этом затруднения и нахождение личностного смысла своей деятельности происходит движение к цели.

Цель — это идеальное представление о результате деятельности, формирующееся в сознании субъекта в процессе взаимодействия с окружающей действительностью. Потребности личности, направленные на определенные цели (профессиональные), рассматриваются как предварительное условие мотивационной направленности. В качестве потенциальных мотивов и целей учения студентов выступают присутствующие социально-профессиональной среде объективные ценности, интересы и идеалы, которые в процессе их интериоризации личностью приобретают побудительную силу и становятся реально действующими мотивами. Лишь то, что для самой личности представляет необходимость, ценность, закрепляется и утверждается в мотиве [10].

Так, планируя свою жизнь в профессии, будущий специалист должен определить цели и основные задачи профессионального развития как на перспективу, так и на определенные этапы своей жизни и деятельности. «Личностное целеполагание, — как отмечает С.Н. Бегидова, — является основой любой деятельности. Целеполагание детерминирует направленность личности на деятельность и содержит два этапа развития: целеобразование и целедостижение. По временному основанию выделяются отдаленные, близкие, непосредственные, ближайшие, промежуточные, перспективные, конечные цели. Искусство практического целеполагания состоит в умении определять задачи, исчерпывающие це-

ликом содержание цели. Если это удастся, то цель достигается» [11].

Сущность смысло-целевого компонента заключается в формировании профессиональных личностно-значимых смыслов и целей, когда будущий учитель становится реальным субъектом своего профессионального выбора. Ставя перед собой цель — освоение ценностей профессии и дальнейшее личностное и духовное совершенствование в профессии, будущий учитель музыки осознает эту цель, а осознанная цель, в свою очередь, задает импульс его деятельности, мобилизуя творческие силы и профессиональные достижения. Основными ценностными ориентациями будущего специалиста становятся ориентации на саморазвитие и самосовершенствование, а активная профессиональная деятельность приобретает для него смысл. Смысл является основанием для оценки будущим учителем значимости профессиональной деятельности для себя. По мнению Г.В. Ревы, «смыслопоисковая деятельность студентов должна быть направлена на перевод декларируемых ценностей в эмоционально переживаемые путем личностного осмысливания — осознания и принятия ими общих смыслов жизни. Личностное осмысливание совершается, в свою очередь, через рефлексию, оценивание, «ревизию» прежних смыслов» [3, с. 56].

Таким образом, одной из приоритетных целей профессиональной подготовки будущего учителя музыки является формирование его профессионально-ценностных ориентаций, основу которых, по мнению автора, составляют следующие структурные компоненты: когнитивный (знания о профессии, профессиональные знания, осознание себя в профессии); эмоционально-чувственный (содержание (музыка), качество, динамика эмоций и чувств будущих педагогов по отношению к профессии и ее ценностям); смысло-целевой (формирование профессиональных личностно-значимых смыслов и целей, когда будущий учитель становится реальным субъектом своего профессионального выбора).

Примечания:

1. Абдуллин Э.Б. Содержание и организация методологической подготовки учителя музыки в системе высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991. 433 с.
2. Вульф В.З. Педагогика рефлексии. М., 1995. 85 с.
3. Рева Г.В. Условия и механизмы перевода знаний в личностные убеждения студентов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп: Изд-во АГУ, 2013. №2. С. 51-56.
4. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МГУ, 1976. 142 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Лозовская Р.И. Содержание духовного воспитания педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. №3. С. 88-93.
7. Киященко Н.И. Человек и музыка (вопросы методологии музыкально-эстетического воспитания) // Методологические проблемы музыкальной педагогики: материалы межресп. науч.-практ. конф. М., 1991. С. 18-21.
8. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Академия, 2003. 374 с.
9. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Просвещение, 1990. 368 с.
11. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
12. Бегидова С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта. Майкоп: Изд-во АГУ, 2001. 270 с.

References:

1. Abdullin E.B. Content and organization of methodological training of a music teacher in the system of higher education: Diss.for the Dr. of Pedagogy degree. M., 1991. 433 pp.
2. Vulfov B.Z. Pedagogy of reflection. M., 1995. 85 pp.
3. Reva G.V. Conditions and mechanisms of conversion of knowledge to students' personal beliefs // The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology». Maikop: The ASU publishing house. 2013. Iss. №2. P. 51-56.
4. Vilyunas V.K. Psychology of emotional phenomena. M.: The MSU publishing house, 1976.142 pp.
5. Vygotsky P.S. Pedagogical psychology. M.: Pedagogika, 1991.480 pp.
6. Lozovskaya R.I. The content of spiritual education of a music teacher in the process of professional training // The Bulletin of the Adyghe State University. Series «Pedagogy and Psychology». Maikop: The ASU publishing house, 2009. Iss. 3. P. 88-93.
7. Kiyashchenko N.I. A person and music (problems of methodology of musical and aesthetic education) // Methodological problems of music pedagogy: materials of inter-republican scient. and pract. conference. M., 1991. P. 18-21.
8. Tsypin G.M. Psychology of musical activity: theory and practice. M.: Academia, 2003. 374 pp.
9. Bondarevskaya E.V. Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education. Rostov-on-Don: Uchitel, 1999. 560 pp.
10. Frankl V. Man's search for meaning. M.: Prosveshchenie, 1990. 368 pp.
11. Serikov V.V. Personal approach in education: concepts and technologies. Volgograd: Peremena, 1994. 152 pp.
12. Begidova S.N. Theoretical bases of professional and creative development of the personality of an expert in sports and physical culture. Maykop: The ASU publishing house, 2001. 270 pp.