

УДК 378.016:78

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

О.П.Боблієнко

Анотація. У статті представлені різні підходи щодо визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики; презентується власний підхід стосовно розв'язання даної проблеми.

Ключові слова: поліхудожня компетентність, критерії поліхудожньої компетентності, показники поліхудожньої компетентності, рівні сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики.

Аннотация. В статье представлены разные подходы к определению критериев, показателей и уровней формирования полихудожественной компетентности будущих учителей музыки; предлагается собственный подход к решению данной проблемы.

Ключевые слова: полихудожественная компетентность, критерии полихудожественной компетентности, показатели полихудожественной компетентности, уровни формирования полихудожественной компетентности будущих учителей музыки.

Summary. In the articles different approaches for definition of criteria, indicators and levels of formation of polyartistical competence of the future music teachers are considered. Own approach of the decision of the given problem is presented.

Keywords: polyartistical competence, criteria of poliartistical competence, indicators of poliartistical competence,

Постановка проблеми. Актуальність проблеми формування полі художньої компетентності визначається насамперед уведенням у систему загальної середньої освіти України, згідно із Державним стандартом, альтернативного інтегрованого курсу «Мистецтво» у початковій та основній школі. Це визначило необхідність підготовки вчителів до інтегрованого викладання названої дисципліни з метою поліхудожнього виховання школярів, виховання у них цілісної художньої картини світу. Проведене автором експериментальне дослідження перевірки педагогічних умов та методики ефективної підготовки студентів до реалізації поліхудожнього виховання учнів вимагало визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики.

Аналіз останніх наукових джерел. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема підготовки майбутнього вчителя має своє відображення в теорії й практиці професійної підготовки вчителя музики. Концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з позицій нової філософії освіти та оновлення вищої педагогічної освіти вивчали А.Алексюк, І.Бех, С.Гончаренко, Р.Гуревич, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лутай, Н.Ничкало, О.Савченко, С.Сисоєва, В.Сидоренко, О.Сухомлинська та ін. Реалізація поліхудожнього підходу вимагає від учителя творчих здібностей, професійного творчого мислення. Проведений аналіз наукової літератури показав, що теоретичні засади та основні шляхи формування творчого мислення вивчали О.Акімова, Б.Мейлах та ін.; творчої особистості майбутнього вчителя та його педагогічної майстерності, впливу мистецтва на творчу діяльність досліджували Б.Брилін, В.Кан-Калик, Н.Кічук, О.Куцевол, О.Матюшкін, В.Роменець, Г.Тарасенко, А.Хуторський та ін. Інтеграцію форм і змісту професійного навчання майбутніх фахівців з метою їх творчого розвитку досліджували М.Берулава, І.Яковлев, І.Козловська та ін.

Компетентністний підхід у психолого-педагогічній науці обґрунтовували стосовно розв'язання широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих головним чином на дослідження професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності К.Абульханова-Славська, О.Бодальов, В.Бондар, А.Деркач, О.Дубасенюк, Е.Зеєр, І.Зимня, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Семиченко, В.Сластьонін, Ю.Фокін, В.Шадриков та ін.

Мета статті полягає в аналізі різних підходів щодо визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх вчителів музики та презентації власного підходу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив наявність різних точок зору стосовно проблеми визначення критеріїв і показників сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики. Зупинимося на декількох підходах, що мають безпосереднє значення для нашої роботи.

В контексті дослідження О.Бузової особливої уваги заслуговують естетичні, творчі й педагогічні аспекти музичної підготовки, поза якими музичні знання, уміння і навички студентів не можуть вважатися достатніми. Отже, на думку автора, критерії музичної підготовки студентів стосуються насамперед естетичної, творчої і педагогічної спрямованості і включають такі, як міра здатності майбутніх учителів до: адекватної естетичної оцінки художніх достоїнств твору та візуалізації її структури – моделі; вербального педагогічного тлумачення змісту музики; творчого вирішення інтерпретаційних завдань [1, с.78]. Визначені критерії, стверджує автор, відображають сутнісну стійку характеристику досліджуваного предмета – якості музичної підготовки майбутніх учителів музики. Адекватна оцінка художніх достоїнств твору має на меті створення майбутніми вчителями музики цілісно-сміслового образу та викладення його у візуалізованій формі. Педагогічне тлумачення змісту музики має на меті створення яскравого одномірного образу, що актуалізується у вербальній формі. Творче вирішення інтерпретаційних завдань знаменує вихід сформованого багатовимірного смислового образу у зовнішньо-демонстраційний план. Основною категоріальною одиницею діагностики при цьому виступав музичний твір. Останній з естетичного погляду розглядається як єдність об'єкта і суб'єкта, що реалізується у ціннісному відношенні, у його соціальній значущості для суспільства та індивіда. Об'єктивна цінність музичного твору остаточно визначається у соціально-культурному контексті [1, с. 78-79].

Щодо визначення основних показників, то автор керувалася такими міркуваннями: вербальні відповіді реципієнтів дещо маскують справжнє ставлення до художніх явищ, а в процесі інтерпретації твору студент-виконавець виявляє як істинність власного естетичного ставлення до музики, так і власні можливості до творчості. Інтерпретація твору може об'єктивно свідчити про естетичні та творчі характеристики музичної підготовки студентів за умов вилучення будь-яких втручань «ззовні» та доступності твору техніко-виконавським можливостям студента [1, с.81].

Якість інтерпретації оцінювалася в дослідженні О.Бузової за такими параметрами: а) відповідність

стильовим засадам творчості композитора, глибина розкриття змісту музики; б) виявлення особистісного ставлення до художнього образу твору, емоційність виконання, артистизм; в) оригінальність інтерпретаційної версії, творчі підходи до тлумачення музичних образів; г) образність, максимальна інформативність і доступність виконавської інтерпретаційної версії віковим можливостям музичного сприйняття дітей [1, с.81].

З метою діагностування рівня педагогічної спрямованості використовувалося поняття «зміст музики», який розумівся як значення і смисл, які викликає у свідомості слухачів музично-звукова форма, що підкоряється багатьом універсальним законам і містить численні елементи, які мають безумовні або умовні значення і сприймаються всіма однаково. Разом з тим у сприйнятті різних людей одна й та ж музична форма викликає різні смислові відгуки. Ця специфічна риса музичного (художнього) твору пов'язана з тим, що його форма «звертається» до індивідуально – неповторного досвіду кожного слухача, його особистих образів уявлення, асоціацій, почуттів, мотивів, цінностей тощо [1, с.82]. У дослідженні О.Бузової до уваги бралися також додаткові показники музичної підготовки, а саме: а) обізнаність студентів щодо музичного репертуару, якісні характеристики особистісного досвіду сприймання й виконання музики різних стилів і жанрів; б) загальна мистецтвознавча ерудиція майбутніх учителів музики [1, с. 82].

Принципово інший підхід запропонований Т.Рейзенкінд. Для проведення педагогічного діагностування рівнів підготовки студентів педагогічних університетів автором було розроблено групи критеріїв та показники досліджуваного феномена з урахуванням кваліфікаційних рівнів бакалавра та спеціаліста [4]. Перша, професійно-виконавська група критеріїв визначає ступінь підготовки майбутніх учителів, що зорієнтовано на виявлення міри здатності студентів до художньо-образного виконання художнього твору. Змістом означеної групи критеріїв виступають: здатність до глибокого самостійного проникнення в художній образ; уміння зробити самостійні, об'єктивні, аргументовані висновки на основі знань, умінь вести діалог, поглиблювати комунікативність діяльності; здатність виразно виконувати художній твір; ставлення до процесу діяльності (освітній кваліфікаційний рівень бакалавр); здатність усвідомлювати логіко-конструктивні компоненти, що характеризує сформованість умінь до розуміння текстів музичного твору і має прояв в осмисленні значимості ритму як одного з засобів художньої виразності [4, с.268].

Друга, поліхудожньо-професійна група критеріїв визначає ступінь підготовки майбутніх учителів музики, що передбачає сформованість знань про поліхудожні способи усвідомлення, зміцнення, ускладнення нових власних уявлень, системи понять на інтегративній основі щодо художньої та педагогічної діяльності, усвідомлення особливостей ладу, ладового ритму, етапів становлення художнього образу, інтеграції закономірностей просторово-часових співвідношень, музичного мислення у співвідношенні з іншими видами мистецтва (освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста) на засадах поєднання діяльнісного, психодинамічного та репрезентативного підходів, самопізнання змістовності концепції «Я - образ», дослідження умов упровадження проєктивних методів у музично-педагогічній діяльності поліхудожньої спрямованості, усвідомлення взаємозв'язків між застосуванням технологій і діагностикою духовного потенціалу майбутнього вчителя музики з урахуванням типологій пізнавальної діяльності особистості, усвідомлення змісту навчального процесу, внутрішніх процесів інтелектуального, емоційного розвитку студентів. Майбутній учитель музики здатний усвідомлювати сенс когнітивного компонента професійної діяльності, афективно-емоційний компонент пізнання у визначенні особистісного ставлення до явищ довкілля, починаючи від сприйняття та мислення до формування підготовленості засвоєння ціннісних орієнтирів, співпереживання, усвідомлення та прояву ставлення діяльності.

Змістом професійної поліхудожньої підготовленості студентів відповідно до художньо-професійного критерію виступають: здатність вирізняти якості такого інтегрального показника, як орієнтаційно-культурологічний компонент, що співвідноситься з певними когнітивними деформаціями: орієнтація на моделювання дійсності як абсурду, установка особистості на моделювання ситуації, які сприймаються багатозначно; використання ремінісценцій і алюзій, установка на елітарність, мовну гру та рефлексію, що забезпечує організацію діалогу культур, вирізнення нормативно-оцінного компоненту, що дозволяє з'ясувати метафору метафорою, як стрибок у невідоме і зумовлює доцільність існування дослідно-евристичного компонента у пізнанні художньої реальності; здатність стимулювати різні види рефлексії; оволодіння технологіями розуміння текстів культури на основі взаємодії мистецтв; здатність варіювати різними типами розумової діяльності з артистичним втіленням інтерпретаційного задуму в реальному звучанні [4, с.269].

Третя, педагогічно-фахова група критеріїв слугує для визначення міри здатності студентів до проєкції професійних поліхудожніх знань у музично-виховну і музично-навчальну роботу

поліхудожньої спрямованості зі школярами. Змістом цієї групи критеріїв визначено:

– здатність вирізняти дидактичний матеріал для проєкції знань на уроках музики з культурології, філософії, психології, педагогіки у контексті усвідомлення необхідності інтеграції таких компонентів: боротьби тези й антитези, досягнення права на дисонанс, як умови для свободи мислення; усвідомлення ролі лідера, який відроджує та зберігає традиції, виокремлення структури «Я», здатної до духовного осяяння в процесі виконавської діяльності, усвідомлення прообразу гармонії Всесвіту, усвідомлення сутності деструктивних тенденцій як засобу звертання до масової свідомості як додаткового компонента у створенні художнього образу [4, с.270].

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури (Т.Рейзенкінд [4]; І.Козловська [2]; О.Бузова [1]; Л.Масол [3]) та досвіду роботи автора в педагогічному університеті на основі визначеного нами підходу до розуміння сутності категорії «поліхудожня компетентність», враховуючи, що вона має гносеологічну, особистісну та мотиваційну складові, нами були визначені основні компоненти фахових знань учнів, а саме:

- особистісний, пов'язаний із особливостями здобуття та використання різними учнями фахових знань;
- креативний, пов'язаний із засвоєнням фахових знань під час продуктивного процесу, із створенням нового знання самостійно;
- професійний, пов'язаний із оволодінням знаннями як основою професійної компетентності.

Структура поліхудожньої компетентності майбутнього вчителя музики представлена у таблиці 1.

Для прикладу наведемо характеристику першого та третього критеріїв.

Перший критерій – мотиваційно-когнітивний, основними показниками якого є: сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних мистецтв; потреба у художньо-творчій самореалізації; володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач.

Потреба у художньо-творчій самореалізації розглядалася ще Д.Овсянко–Куликовським у лекціях «Про основи художньої творчості», де він спробував розв'язати деякі проблеми психології творчості. Так, зокрема, його цікавить *спільне, що поріднює усі види творчості*. На його думку, цим *спільним є потреба людини у самовиявленні*. На прикладі художньої творчості він показує, що творча діяльність людини «мотивується не ззовні, а зсередини, є породженням якоїсь внутрішньої душевної потреби. Це – саме потреба виявлення, потреба, що отримує задоволення в цьому її виявленні, незалежно від подальших наслідків його застосувань». Потреба виявлення задоволення не лише художньою творчістю, а й метафізичною, науковою, науково-філософською, технічною та ін. В основі всіх їх лежить потреба виявлення або своїх прагнень до філософського поєднання думок, або прагнень вияву свого технічного таланту та генію. Отже, Овсянко-Куликовський звертає увагу головним чином на аспект самовиявлення, не враховуючи основної характеристики творчої діяльності – її комунікативного характеру [5, с.659].

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості поліхудожньої компетентності майбутніх учителів

	КРИТЕРІЇ			
	Мотиваційно-когнітивний	Професійно-виконавський	Креативний	Емоційно-рефлексивний
Показники	Сформованість фахових знань та обізнаність у сфері різних мистецтв	Здатність до сприйняття, інтерпретації та оцінювання творів	Дивергентне мислення	Емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва
	Потреба у художньо-творчій самореалізації	Естетичний досвід, художньо-образне виконання твору	Універсальні якості творчої особистості	Здатність до самоаналізу та вибору продуктивних дій
	Володіння алгоритмом розв'язання музично-педагогічних задач	Вміння і навички у сфері мистецько-педагогічної діяльності	Здатність створювати умови для креативного розвитку учнів	Здатність до емоційно-художньої педагогічної взаємодії з учнями

Представники гуманістичної психології розглядали креативність як спосіб самоактуалізації, реалізації прагнень людини до розвитку своїх можливостей. Так, Абрахам Маслоу вважає, що кожна людина робить спроби реалізувати свою натуру, певний потенціал. Тому, пропонуючи ієрархічну систему мотивації людської діяльності, що складається з ряду шарів, найвищою потребою він називає

потребу самоактуалізації, тобто творчої *самореалізації* [5, с.662].

Третій критерій – креативний, основним показником якого визначена така характеристика здібностей, як дивергентність мислення, універсальні якості творчої особистості. При цьому ми спиралися на визначення дивергентних здібностей М.Холодною. Вона зазначає, що дивергентні здібності (або креативність) – це здатність породжувати велику кількість різних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Креативність у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення (точніше, операції дивергентної продуктивності, за Дж.Гілфордом), відмінною особливістю якого є готовність висувати велику кількість у рівній мірі правильних ідей відносно одного й того ж об'єкта. Креативність у широкому значенні слова – це творчі інтелектуальні здібності, у тому числі здібності привносити дещо нове у досвід (Ф.Баррон), здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М.Уаллах), здатність усвідомлювати недоліки та суперечності, а також формулювати гіпотези відносно недостатніх елементів ситуації (Е.Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж.Гілфорд) [6, с. 141].

Розглядаючи здатність до творчого мислення, Дж.Гілфорд наголошує на такому факторі творчості, як здатність бачити проблему. Така здатність не відіграє конструктивної ролі у продуктивному мисленні, але без неї воно взагалі не може бути стимульованим. При цьому рухливість мислення становить один із важливих якісних аспектів творчості, пов'язаних із «заплідненням» ідей [5, с.666].

Дж.Гілфорд називає чотири фактори рухливості, узагальнюючи ряд експериментальних досліджень. Вербальна рухливість була детально розкрита Терстоуном. Це здатність продукувати слова на основі комбінації певних літер. Асоціативна рухливість була виведена з дослідів, де ставилася вимога дати найбільше число синонімів протягом обмеженого часу. Експресивна рухливість була виявлена в досліді, коли вимагалось створювати певні фрази. Фактор ідейної рухливості пов'язаний з продукуванням ідей відповідно до певних завдань та певного часу [5, с.667].

Іншу групу факторів Дж.Гілфорд виводить із такої властивості інтелекту, як гнучкість. Він припустив, що творчо мислячі люди є гнучкими мислителями. Вони швидко і з готовністю залишають старі шляхи мислення й переходять на нові напрямки розв'язання проблем. Було встановлено дві форми гнучкості. Перша – спонтанна. Вона полягає у виробництві численних варіацій, вільних від інерції та персеверації (стереотипного повторення). Дж.Гілфорд визначив також пристосувальну гнучкість, яка полегшує розв'язання проблем, особливо неординарних [5, с.667].

Творчу оригінальність Дж.Гілфорд ставить поряд із гнучкістю, обмежуючи значення оригінальності як найбільш узагальнюючого фактора. Незвичність відповідей є принципом виміру оригінальності. Мабуть, більш точно цей фактор слід було б назвати фактором незвичності. Він виявляється в експериментах зі встановлення віддалених відношень (часових, логічних). Інший шлях виявлення оригінальності – кількість відповідей піддослідного, які можна вважати розумними.

Фактор рedefініції – це здатність надавати старим інтерпретаціям знайомих об'єктів нового смислу, щоб використати їх або їхні частини якимсь новим чином. Фактор розробки полягає в тому, що піддослідні, наприклад, мають на основі однієї або двох простих ліній сконструювати більш складний об'єкт [5, с.667].

Останню групу факторів Дж.Гілфорд визначив як «муки роздвоєності». Це конвергентне мислення (поєднує факти з різних сфер людської діяльності) та мислення дивергентне (у схожому відшукує індивідуальні своєрідності). На основі всіх згаданих факторів Дж.Гілфорд будує цілісну систему і знаходить певне місце в цій системі [5, с.667].

Різні здібності стосовно творчої активності мають неоднакові цінності. Про це Дж.Гілфорд говорить так: «Звертаючись до здібностей, що мають більший стосунок до творчості, стає очевидним, що риси рухливості, гнучкості та оригінальності пов'язуються з загальною категорією дивергентного мислення. Фактор, відомий як чуття до проблеми, має місце в категорії оцінки, а фактор нового визначення – в категорії конвергентного мислення. Інші здібності, які йдуть у бік від дивергентного мислення, також здійснюють свій внесок у продуктивну діяльність. Є підстава умовно визначити творче мислення як дивергентне, але неправильно буде твердити, що дивергентне мислення пояснює всі інтелектуальні компоненти творчого продукту» [5, с.668].

У якості критеріїв креативності, на думку М.Холодної, доцільно розглядати комплекс визначених властивостей інтелектуальної діяльності: швидкість (кількість ідей, які виникають в одиницю часу); оригінальність (здатність виробляти «рідкісні» ідеї, які відрізняються від загально прийнятих, типових відповідей); сприйнятливості (відчуття незвичних деталей, суперечностей і невизначеностей, а також готовність гнучко й швидко переключатися з однієї ідеї на іншу); метафоричність (готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для виявлення власних думок, а також у простому вигляді бачити складності і у

складному – просте) [6, с. 141].

Типовими для діагностики креативності є завдання наступного плану: назвати всі можливі способи використання знайомого предмета; назвати всі предмети, які можуть належати до певного класу; продовжити метафору; зробити завершений малюнок на основі простої графічної форми [6, с.142].

У більшості досліджень при оцінці креативності до уваги беруться, як правило, перші два показники: кількість сформульованих ідей і ступінь їхньої поодинокості у порівнянні з відповідями інших досліджуваних. Але з часом виявилось, що вказані показники дивергентного мислення зовсім не являються однозначним свідченням наявності креативності як творчої інтелектуальної здібності. Так, за нестандартністю, або «рідкісністю» відповіді можуть стояти зовсім різні психологічні явища: власне оригінальність як виявлення творчо-продуктивних можливостей досліджуваного, показна оригінальність як виявлення особистої гіперкомпенсації інтелектуальної незграбності, або психічна неадекватність [6, с.142].

Висновки. Таким чином, важливим аспектом проблеми формування поліхудожньої компетентності майбутніх учителів музики є вивчення питання визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості. В сучасній науковій літературі існує декілька різних підходів щодо визначення структури досліджуваного поняття, але вони не в повній мірі відповідають завданням нашого дослідження, тому автором був розроблений власний підхід, який враховує особливості компетентнісного підходу.

Література

1. Бузова О.Д. Поліхудожнє виховання як засіб удосконалення музичної підготовки майбутніх вчителів музики // Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Д. Бузова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. - 292 с.
2. Козловська І.М. Інтегративний підхід у дидактичних дослідженнях проблем професійної освіти / І.М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 360-368.
3. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практик: монографія/ Л. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
4. Рейзенкінд Т.Й. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя музики у вищих навчальних закладах // Дис. ... докт. пед.наук. – К., 2008. – 600 с.
5. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О. Татпенка, Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272с.