

Розвиток креативності як чинника гуманізації навчання та виховання вчителя мистецьких дисциплін

У статті розглядаються сучасні підходи до інтеграції поняття “креативність”, аналізуються принципи розвитку креативності в умовах поліхудожнього виховання молоді, визначаються далекі за семантичним впливом поля, що зумовлюють специфіку стимулювання креативності у професійній підготовці вчителя музики, як засіб гуманізації сучасної освіти.

In article modern approaches to integration of concept “creativity” are considered, principles of development creativity in conditions of polyart education of youth are analyzed, far fields on the semantic influence, stimulations determining specificity creativity in vocational training the teacher of music, as a way humanization modern education are defined.

Перетворення, що здійснюються нині в Україні потребують гуманізації суспільства, що зумовлена особливостями пізнання внутрішнього світу особистості. Розвиток творчих здібностей, умінь науково-професійної діяльності, здатності утворювати нові оригінальні продукти діяльності аналізується у контексті принципу “каузальності”, тобто протиріччі понять “інтелектуальні здібності” та “креативність”.

С. Степанов робить спробу систематизувати знання щодо усвідомлення сутності цих понять і виокремлює концепції таких авторів: Дж. Гілфорда, Л. Терстоуна, які висловили думку про те, що загальний інтелект з точки зору факторіального аналізу (С-фактор) і креативність є відносно незалежні динамічні показники [9, с. 271].

Обґрунтування цього положення здійснювалося за допомогою тестування, яке включало завдання на вирішення раптових задач. Виокремився напрямок, який передбачав кореляцію IQ (показник рішнів

творчих здібностей) з творчими здібностями; встановлювалися показники, що свідчать про взаємозв'язок розвитку здібностей та емоційної регуляції мотивів та інтелекту, визначалася сутність поняття "інтелект" як сукупність здібностей до навчання [7, с. 272].

Нині наголошується на трьохкомпонентній структурі інтелекту, яка включає механізми, зумовлені особливостями внутрішнього світу особистості, що має відбиття у вміннях планувати й оцінювати ситуацію для рішення проблеми; компоненті як складової, що передбачає орієнтацію та адаптацію в оточуючому середовищі; компоненті, який забезпечує зустріч з новим [9, с. 273]; компоненті, що має обмеження в певному інформаційному полі.

Але ж проведені дослідження не дозволяють констатувати можливості розведення понять "інтелект" та "креативність". Внаслідок цього стає неможливим складати тести для діагностування розвитку виокремлених вище динамічних показників особистості. Виникають протиріччя між потребою пошуку шляхів стимулювання розвитку креативності учнівської молоді і відсутністю методологічних засад для реалізації цього пошуку, між потребою розуміння сутності такого складного динамічного показника особистості як креативність, визначення принципів навчання та виховання і відсутністю систематизованих знань щодо дидактичних основ розвитку креативності в умовах професійної підготовки вчителя мистецьких дисциплін.

Виокремлене протиріччя складає сутність **проблеми** розвитку такого складного показника творчої особистості як креативність.

Розвитку концепції креативності присвячені праці А. Айзенка, Дж. Гілфорда, Е. Торренса, М. Воллаха, М. Когана, А. Медника, Р. Стернберга. У цих працях зазначається, що креативність є компонентом загального розумового обдарування [7, с. 595]; вищий рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень [8, с. 596]; концепція креативності розглядається як універсальна пізнавальна творча здібність [8, с. 596], розводяться два типи мислення: конвергентне й дивергентне. Сутність конвергентного мислення полягає у виборі вірної відповіді внаслідок узагальнення обраних множин. Дивергентне мислення – це спосіб розумової діяльності, який передбачає досягнення

мети шляхом синтезу дій в різних напрямках, що дозволяє отримати непередбачені висновки [7, с. 596], встановлюються взаємозв'язки між креативністю та інтелектом, коли існують різні рівні креативності та інтелекту. Креативність й інтелект залежать від рівнів показників особистості і від рівнів цілісного пізнавального процесу. Креативність зумовлена взаємозв'язками конвергентного та дивергентного мислення [8, с. 600]; дивергентне мислення є спосіб діяльності коло проблеми, конвергентне мислення є спосіб інтеграції всіх семантичних полів, виокремлюються фактор віддалення семантичних полів, що впливає на розвиток креативності особистості [7, с. 600].

Проведений дослідницький екскурс дозволяє констатувати, що креативність як показник творчої особистості зумовлена особливостями інтелектуальних здібностей незалежно від їх рівня розвитку.

Для нашого дослідження є важливим виокремлення сутності креативності в умовах поліхудожнього виховання молоді. Тому мета і завдання статті визначена таким чином:

- проаналізувати та систематизувати знання щодо креативності у контексті гуманізації навчання та поліхудожнього виховання молоді;
- систематизувати концепції творчих принципів навчання та виховання учнівської молоді в умовах урахування креативного розвитку особистості;
- виокремити компоненти моделі полі-художнього виховання молоді, які забезпечують взаємодію різноманітних семантичних полів як один із чинників розвитку креативності.

Сутність розвитку креативності розглядається нами з точки зору смислоутворення, формування особистісних смислів, що не може здійснюватися поза емпатією – розвиненою здатністю особистості до співчутливої ідентифікації з іншою персоною [8, с. 63] поза творчою активністю особистості, що проявляється в навичках особистісної інтерпретації художнього твору і пов'язується з поняттям “креативність” [8, с. 64].

Значний внесок в усвідомлення й поглиблення змісту поняття “креативність” вносить С. Коновець, котра інтерпретує це поняття як наявність внутрішніх передумов (особистісні утворення, специфіка

когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову й перетворюючу діяльність: детермінантою творчої активності виступає саме її креативність. Можна визначити особистість як креативну, коли вона внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації творчого потенціалу додаткових творчих якостей, які сприяють досягненню результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності [2, с. 460].

Е. Лузик визначає важливість впливу умов інформаційно-технологічної революції в професійній підготовці фахівця на основі творчого потенціалу особистості. Цей показник автор дослідження розглядає в контексті ієрархії творчих інтелектуальних функцій, емоційно-вольових якостей і динамічних новоутворень особистості [5]. Він встановлює зв'язки між головними напрямками у створенні умов для формування креативності, визначенням структурних компонентів талановитості особистості як передумови творчого розвитку й становлення творчої особистості та формуванням принципів тестування механізмів творчості, принципів заохочення творчого мислення, формулюванням критеріїв діагностування творчої діяльності. При цьому названо такі умови: вміння бачити проблему, швидкість охоплення різноманітних сторін і зв'язків, гнучкість як уміння зрозуміти нове, оригінальність, відхід від шаблону, здатність до перегрупування ідей і зв'язків, здатність до абстрагування й аналізу, конкретизації ідей, включення механізмів варіативності часу реакцій [5, с. 387].

Ці умови включаються автором дослідження у взаємодію з такими ознаками особистості, як легкість генерації нових ідей, пластичність, діалектичність, оригінальність, багатство фантазії, здатність подивитися на загальновідомі речі з нової точки зору, вміння до згортання розумових операцій на основі виокремлення здатності прогнозувати, моделювати продукти творчої діяльності.

Аналіз досліджень на предмет розвитку особистості дозволив виокремити такі принципи вивчення природи творчої особистості:

а) наявність невизначеного стимулу, що, на нашу думку, передбачає

включення в процес мистецького спілкування художніх текстів, в основу яких покладені характеристики музичної вербалізації в умовах відмови від конкретно-предметної сюжетності, та посилення принципу опори на вагомість естетичної інформації, коли проявом креативності студента є встановлення взаємозв'язків між особливостями музичного, поетичного й пластичного текстів; б) відкритість завдання, коли допускається варіативність у виборі інтерпретації художнього твору чи у створенні нових продуктів творчої діяльності [5, с. 388].

Е. Лузик виокремлює основні принципи, які заохочують творче мислення:

– уважне ставлення до незвичайних питань (наша модель передбачає використання таких дидактичних матеріалів, зумовлених неординарними особливостями сучасної мови);

– шанобливе ставлення до сучасних ідей (екстраполяція цього принципу в навчальний процес потребує формування установки на пізнання незвичайних ідей-образів у художньому творі);

– спроможність доведення, що ці ідеї мають цінність.

Ми, перебуваючи в руслі концепцій Е. Лузика, врахували наявність певних енергетичних рис, до яких належить динамізм, що протистоїть процесам старіння автономної системи. Виокремлюється додатковий динамізм, що проявляється як налаштованість на вивільнення енергії, від'ємний динамізм, налаштований на її отримання з оточення [5, с. 389]. Також ми враховували, що вчені, художники, яким притаманний високий динамізм, створюють продукти власної уяви. Майбутній учитель може мати здатність до додаткового динамізму й виконувати функцію посередника між творцями й учнівською молоддю, володіти вміннями інтерпретувати твір та аргументувати цінність кожної ідеї, образу. Додатковий динамізм може сприяти створенню нових образів-ідей. Якщо особистість учителя можна характеризувати на рівні нульового динамізму й додаткового від'ємного динамізму, то такий учитель може чітко організовувати виконання учнями завдань, складених і розроблених ученими, митцями на достатньо високому рівні.

Виконання творчих завдань потребує врахування принципу зручних умов і принципу надання часу, що можливо в умовах проведення спецкурсів (психологія музично-художньої діяльності, формування інформаційної культури майбутнього вчителя музики й мистецьких дисциплін, основи кіномистецтва) [5].

Ми виходили з того, що розвиток креативності не може бути розглянутий поза межами аналізу діяльнісного підходу, джерела якого сформувалися ще в роки радянської влади. Діяльнісний підхід при цьому розглядався в якості універсального засобу формування особистості. Нині С. Степанов розглядає цю проблему як дискусійну, оскільки вона охоплює всі ланки пізнавальних процесів і особистісних якостей [9].

Так, принцип творчої самодіяльності був сформульований С. Рубінштейном ще в 1922 році. У 20-30-х роках минулого століття сформулював категорію діяльності Л. Виготський. Водночас категорія діяльності формувалась і в дослідженнях М. Басіна.

В основу діяльнісного підходу С. Рубінштейном був покладений принцип єдності діяльності та свідомості. Вони утворюють єдине ціле – не тотожне, але єдине. Причому свідомість розглядається як реальність, що не дається безпосередньо. С. Рубінштейн зазначає, що саме творча самодіяльність особистості забезпечує умови для формування самої себе [9].

Обґрунтовуючи зміст сформульованого С. Рубінштейном принципу, О. Левченко використовує прийом рефлексії щодо категорії особистості, що як провідна інтегрує категорії свідомості, діяльності і творчої самодіяльності [4]. О. Левченко виокремлює такі напрямки в категоріальному становленні особистості:

а) особистість як суб'єкт визначається в контексті соціальних відносин і трудової діяльності (В. Давидов, О. Запорожець, В. Зінченко, Б. Ломов, О. Лурія, О. Матюшкін) [4, с. 620];

б) особистість розглядається у контексті творчої діяльності (Л. Божович, О. Леонтьєв, Г. Костюк, В. Давидов);

в) ефективність формування творчої особистості зумовлена особливостями комплексного підходу в умовах інтеграції філософських,

соціологічних, психологічних концепцій, знань з основ трудової діяльності та духовного виробництва, формування власної поведінки [4], власних вчинків, формування життєвої стратегії як способу самодійснення [4], потреби в інтелектуальному навантаженні, зумовленої особливостями пізнавальної, дослідницької діяльності на основі врахування мотиваційної сфери особистості; при цьому під поняттям “особистість” розуміють, особу з соціально й індивідуально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначаються включенням людини до конкретних суспільних, культурних, історичних, вітальних відносин. Все це стимулює розвиток креативності.

Виокремленні вище показники творчої особистості розглядаються О. Левченко в умовах організації творчої самодіяльності, яка є способом, умовою і результатом розвитку креативної особистості [4, с. 623], в умовах пошуку предмета задоволення потреби у творчій самодіяльності та визначення її об'єкта, самоактуалізації [4, с. 625].

На нашу думку, у контексті особистісно-діяльнісного підходу виникає потреба усвідомити сутність поняття “самоактуалізація”. Зазначимо, що це поняття розглядається в контексті гуманістичної психології.

О. Леонтьєв – представник гуманістичної психології – вважає, що поняття “самоактуалізація” слід розуміти як процес розгортання і формування первинно закладених в організмі і особистості задатків, потенцій, можливостей” [9, с. 519]. Дослідник проводить паралель між самоактуалізацією, самореалізацією, інтеграцією, індивідуалізацією, продуктивністю. Але між усіма цими поняттями виокремлюється інтегративний механізм становлення особистості в узгодженні з її мотивами й потребами [9, с. 519].

Але ж висловлюються заперечення, зауваження щодо доцільності акцентування на самоактуалізації у формуванні особистості. Звинувачення стосуються наявності такої структури, як егоцентризм, відсутності наукових досліджень про еволюцію цього поняття, наявності суб'єктивного відношення в оцінці цінностей [9, с. 522].

Водночас недостатньо науковим вважається метод самоспостереження, який передбачає спосіб самопізнання на основі визначення

об'єкту дослідження за власним станом і діями особистості, самовизначення, яке частіше розглядається в змісті терміну "самосвідомість". Але джерела такого підходу започатковані ще І. Кантом. Причому самосвідомість розглядається як переживання цілісності і специфічності власного "Я" на основі власних думок, почуттів і бажань на фоні не лише існуючого зовнішнього світу, але й паралельно, окремо від нього [9, с. 524].

Самовизначення може розглядатись як свідомий акт визначення й затвердження власної позиції і далі – усвідомлення, оцінки особистістю самої себе, свого місця у світі, у професійній діяльності, усвідомлення своїх інтересів, знань, переживань, поведінки як стійкої визначеної одиниці, котра зберігає себе незалежно від впливів різноманітних ситуацій [9, с. 525].

Можна зробити висновок, що самовизначення є пошуком і знаходженням самого себе, структурним компонентом якого є постійне спостереження за власними думками, поведінкою та діями; складовою самовизначення є не лише самоактуалізація, яку доцільно отожднювати з індивідуальним розвитком особистості, але й самооцінка, яка, на думку С. Степанова, є елементом самосвідомості, котрій притаманні такі показники, як емоційне сприйняття самого себе з урахуванням задатків, наявність моральних показників і вчинків, сформованість умінь спілкування, критичності, вимогливості до себе в узгодженні з розробленою стратегією життя.

Невипадково Е. Лузик, визначаючи механізми таланту й обдарованості як "продукт інтеграції людських здібностей: мислення, почуттів, уяви, психомоторики й енергопотенціалу", наголошує на принципі метрології, а саме: "вимірювання самого себе власними діями, спираючись на самооцінку про прийняття рішення у процесі виконання завдання" [5, с. 391].

Зазначимо, що О. Левченко також розпредмечує структурні компоненти творчої самодіяльності як умови розвитку креативності. До того ж виокремлюються об'єктивне й суб'єктивне творення в єдиному процесі творчої самодіяльності. Для нашого дослідження є важливим той фактор, що не відкидається роль суб'єктивного внутріш-

нього світу й робиться спроба обґрунтувати структурно-функціональну схему творчої діяльності. Розуміння творчої діяльності дозволило встановити взаємодію особистості з об'єктивною дійсністю й умовою саморозвитку, коли суб'єкт одночасно виступає і як суб'єкт, і як об'єкт діяльності. Результати творчості не розглядаються в контексті фасилітативної компетенції (спонтанне створення продуктів творчої діяльності). Але водночас виокремлюються акти послідовних дій, кожний з яких постає як умова, процес і водночас результат особистісного зростання й трансформації об'єктивного світу [4, с. 626].

На нашу думку, виокремлення актів творчої діяльності як умов досягнення поставленої мети в ході вирішення творчого завдання є доцільним у процесі адаптації особистості до творчої діяльності. Але в такому випадку не розкриваються закономірності сучасних художніх форм мислення, що базуються на інтеграції архаїчних і утопічних структур. Саме ці показники свідчать про розвиток креативності. У цьому контексті ми вважаємо доцільним включити у взаємодію редуکتивно-утопічну модель, зміст якої може мати метафоричну назву "Загадка", модель особистісно орієнтованого навчання. Це дозволяє в семантичну модель професійної підготовки вчителя інтегрувати утопічну модель формування образного мислення, в основу якої покладена загадка як архетип творчості (образна концепція В. Хлебнікова) [1, с. 24].

Методологічними засадами упровадження цієї моделі є:

- а) принцип усвідомлення організації світу;
- б) принцип художнього перетворення світу на основі виокремлення образів першосвіту;
- в) принцип енергійного становлення поетично-музично-пластичного образу.

Причому першообрази (архетипи) розглядаються як засіб концептуалізації дійсності, сукупність правил, що контролюють внутрішній світ сприйняття художнього тексту в процесі його пізнання, пошуку вихідних форм змісту. Загадка як жанр має логіко-смыслову матрицю: діалог може поєднувати дидактичні й комічні елементи, струк-

тура поєднує питання й відповідь, питання має профанічний зміст і будується на побутовому змісті, відповідь включає елементи сакрального, декодування смислу сакрального можливе за допомогою символів і загадок, до структури включений компонент моделюючої семантики (зірки – невід), за аналогією інформаційної мережі ЕОМ, реалізується процес зближення мовного й поетичного компонентів, використовується принцип посилення внутрішньо-текстових зв'язків, що впливає на експресію стимулювання, набуває значення сакралізації числа і впливає на розвиток креативності.

Конструкція редуктивно-утопічної неологічної моделі включає такі структурні компоненти: орієнтаційно-логічний, науково-дослідницький, орієнтовно-науково-фантастичний із включенням компонентів поетичного інсайту [1, с. 26].

Виявлені компоненти у формі репрезентації, концепції, думок інтерпретаторів художнього тексту є способом усвідомлення алгоритму творчого модуля, що забезпечує формування сучасного мислення на основі принципу як творчого методу пізнання за законами мистецтва. Зміст цього принципу можна поглибити в умовах усвідомлення принципу образу машини часу в художній і науковій творчості.

А. Левич виокремлює в понятті “час” два компоненти: “предчас”, що ототожнює феномен змін, і “параметричний час”, що передбачає спосіб кількісного опису змін за допомогою порівняння з еталонним об'єктом, який називають годинником [3].

В. Налімов проводить паралель між смугами світла й числами, які концентруються на вісі; це не проявлений образ світу, семантичний вакуум. Він вважає, що потрібно враховувати когнітивні смисли на основі математичної символіки, яку можна декодувати на основі ймовірнісних закономірностей. Кожний просторово-часовий вимір має свою сенсово-ціннісну оцінку, але сама метрика (розподілення) підпорядковується загальним закономірностям. Існує безпосередній зв'язок між семантикою конкретного тексту й функцією розподілення [6].

Ця функція є тим віконцем, що дає можливість пізнавати семантичний світ, звертатися до багатомірного образного простору. Можливості взаємодії множин мають відбиток у формулі Бейса:

$$p(u/y) = Kp(u)p(y/u),$$

де $p(u/y)$ – сконцентрованість ймовірності, визначається семантикою нового тексту, що формується після еволюційного пошуку;
 y – константа нормування.

З двох посилань (p/u) та (p/y) формується новий текст з новою семантикою $p(u/y)$ [6].

Концепції, сформовані філософами, математиками, мають послідовників і в колі режисерів, музикантів, художників. Учитель в процесі розвитку креативності повинен спиратися на принцип як творчий метод і тому оволодівати вмінням мислити образно, візуально і століттями, і трьохсотліттями, і минулим, і майбутнім, і цілісно сприймати картини світу (О. Довженко). Учитель має оволодіти інтрасоціальним діалогом, коли лінійність сприйняття може переходити в нелінійність. Причому потрібно прогнозувати, моделювати ситуації, коли час сприймається як категорія психологічна. Це може відчувати особистість на рівні безсвідомого. Тобто у взаємодію визначених нами груп принципів творчої трансформації особистості включаються принципи континуальності, неперервності.

Але коли включаються механізми свідомості, то просторово-часові співвідношення розподіляються на фрагменти й частки, і мислення стає перервним, тобто використовується принцип дискретності.

У цьому зв'язку вчитель музики й художньої культури повинен орієнтуватися на створення творчих алгоритмів з метою формування понять та уявлень на основі концепції поєднання елементів художньої реальності з простором уявлень, запозичених із різних сфер: просторової і часової. Інтеграція ж сфер здійснюється в уявному просторі. Таким чином забезпечуються умови формування поняття четвертого просторового виміру, основними поняттями якого є прос-

тір і час. Тобто модель навчання перетворюється на філософсько-художню модель пізнання.

Потрібно враховувати доцільність формування знань студентів про четвертий вимір як символ цілісного сприйняття світу. У цьому зв'язку слід визначити групу принципів, взаємодія яких забезпечує варіативність утворення ситуацій творчої трансформації особистості. До таких принципів можна віднести принцип інтелігентності, що передбачає доцільність установки на виховання національної еліти, принцип додатковості Н. Бора, який орієнтує на ясність у пізнанні істини, принцип орієнтації на основні закони часу В. Хлебнікова як закон наукового художнього пізнання на основі надмовної особистості. Зазначимо, що О. Мандельштам продовжував традиції В. Хлебнікова.

Мова йде про поновлення семантичної моделі шляхом усвідомлення інтеграції фоносемантичних параметрів і смислів, оволодіння вміннями й знаннями про гру смислів, усвідомлення сенсо-ціннісної орієнтації карнавалізації в контексті філософської моделі, що дозволяє розкрити сенс стану мерехтіння (матеріалізація механізмів безсвідомого). Тому загадка як архетип творчості повинна усвідомлюватися учителем як прийом, різновид підвищеної метафоричності в умовах організації взаємодії мистецтв. Алгоритм сприйняття та розвитку креативності може реалізуватися за допомогою такого інструктажу:

– застосовується прийом “відлуння” на основі поєднання акустичних компонентів і смислів;

– сакральні та буттєві компоненти надаються у цілісному образі, що уособлює міфопоетичну модель світу:

Небо да земля восередкеогонь да вода!

В небо дыра, в землю дыра,

Посередине огонь да вода

(Самовар);

– усвідомлюється сутність міфологізації, складовою якої є фольклорна загадка. Розуміння цього компоненту є одним з показників наявності креативності.

Усе це свідчить про можливості інтеграції в семантичну модель елементів моделі творчої трансформації особистості та розвитку креативності.

З огляду на викладене можна зробити наступні висновки.

1. Класифікація принципів навчання й виховання за ознакою стратегії творчого розвитку особистості та розвитку її креативності потребувала в ході дослідження виокремлення механізмів творчої діяльності, що сприяло оволодінню вмінням створювати педагогічні ситуації як основи професійної діяльності майбутнього вчителя музики поліхудожнього профілю. У цьому зв'язку завданнями професійної підготовки майбутнього вчителя є формування чітких уявлень про різноманітність творчої діяльності як вищого ступеня пізнання, прояв екзистенції у всіх аспектах формування духовності, вміння самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації власних можливостей, розуміння інтеграційних механізмів, які сприяють визначенню безвідомих компонентів і їх пошуку у свідомому, створення когнітивних планів та алгоритмів дій, вміння реалізовувати результати спостереження, бачити проблеми, відтворювати нові ідеї за допомогою понять, фантазії. Все це стимулює і розвиток креативності.

2. Модель професійної підготовки вчителя музики потребує пошуку принципів, які б ґрунтувались на взаємодії, взаємододатковості та взаємозв'язку. Одним з таких підходів, що впливає на обґрунтування дидактичних основ розвитку креативності, є особистісно діяльнісний підхід. Стрижнем його є установка на дидактичне планування, формування комунікативних навичок, умінь і навичок розумової діяльності, умінь і навичок виконання конкретно-предметних дій. Інтеграція елементів діяльнісного підходу в модель професійної підготовки вчителя музики зумовлена особливостями використання проєктивних і педагогічних технологій, які ґрунтуються на взаємодії інформативних, проблемних і пошуково-дослідницьких методів навчання.

3. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики з метою розвитку креативності потребують інтеграції компонентів редуکتивно-утопічної моделі, яка ґрунтується на принципах інтелігентності навчання, потребі виховання національної еліти, додатковості,

орієнтації на закономірності співвідношення законів часу й просторового вимірювання.

При цьому принцип впливу концентрованих множин може посилюватися за допомогою включення взаємодії як вищого рівня принципу інтеграції принципів чергування консонансів і дисонансів, взаємодії емпатії та рефлексії в контексті забезпечення комунікативного спілкування, принципів, які ґрунтуються на потребі визначення внутрішніх особливостей і факторів у професійній підготовці майбутнього вчителя музики. Це передбачає доречність включення установки на поважне ставлення вчителя до незнайомих питань, на доведення цінності цих питань, на усвідомлення сутності творчої самодіяльності особистості вчителя в умовах формування таких психодинамічних показників особистості, як уміння самоактуалізації, котрі передбачають розвиток потенціальних здібностей особистості, самооцінки, що передбачає сформованість умінь самопізнання, формування вмінь застосування методів метрології, тобто здатності діагностування самого себе.

Література

1. Велимир Хлебников и художественный авангард XX века. VI Международные Хлебниковские чтения. 8-11 сентября 1998 г. Научные доклады. Статьи, тезисы / Под ред. проф. Исаева Г. Г. – Астрахань: изд-во Астраханского гос. пед. университета, 1998.
2. Коновець С. Використання креативних освітніх технологій в особистісному розвитку учнівської молоді // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць / За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Нічкало. – К., 2003. – С. 459-464.
3. Левич А. П. Научное постижение времени // Вопросы философии. – 1993. – № 4. – С. 47-55.
4. Левченко О. М. Принцип творчої самодіяльності особистості / Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Нічкало. – К., 2003. – С. 620-628.
5. Лузік Е. В. Організація наукової діяльності студентів вищих навчальних закладів / Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Нічкало. – К., 2003. – С. 380-395.
6. Налімов В. В. Размышления о путях развития философии // Вопросы философии. – 1993. – № 9. – С. 17-37.
7. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. – С-Пб.: Питер, 2002. – 656 с.
8. Рудницька О. П. Мистецтво у розвитку культури майбутніх фахівців // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наукових праць / За ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Нічкало. – К., 2003. – С. 61-67.
9. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: изд-во “Эксмо”, 2005.