

Показники КІ (когнітивна ідентичність) мають значимі кореляції на рівні  $p < 0,01$  й  $p < 0$  зі усіма показниками ієрархічних рівнів інтегральної ідентичності особистості (ІнПід-ФД; ІнПід-К; ІнПід-З; ІнПід-О; ІнПід-Ім). ВТС (відчуття тотожності себе), ППІ (потреба у пошуках ідентичності), ГЗІ (гнучкість в зміні ідентичності) і негативні з показниками ШПІ (широта у пошуках ідентичності) та БПІ (безперервність у пошуках ідентичності).

Таким чином, аналіз результатів представлених у таблиці, дозволяє констатувати, що досліджувані, з високим рівнем розвитку когнітивної ідентичності, характеризуються потребою та схильністю до пошуку природного і справжнього себе, до пошуку свого призначення. А також вони готові до змін на інший тип ідентичності, який відповідає часу і ситуації розвитку. Однак цей процес, супроводжуються конкретної ідентичної спрямованістю у сфері подружнє-батьківських від-

ношень, життєвими та професійними устремліннями та стратегіями, що дозволяють знайти свою тотожність.

Результати теоретико-емпіричного дослідження когнітивного компонента інтегральної ідентичності дозволили зробити такі висновки:

1. В результаті вивчення психодіагностичної літератури, власних досліджень був створений комплекс надійного й валідного інструментарію, адекватного цілям дослідження когнітивного компоненту інтегральної ідентичності особистості.

2. У результаті проведеного кореляційного аналізу між показниками когнітивного компонента інтегральної ідентичності особистості (КІ) і показниками формально-динамічного, змістовно-особистісного, соціально-імперативного рівня, були отримані значимі позитивні та негативні в'язки між даними показниками, що дозволяє констатувати адекватність цілям дослідження розробленого нами психодіагностичного інструментарію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 304 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – Киев: Наукова думка, 1989. – 200 с.
3. Санникова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды / О.П. Санникова. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.
4. Середницька І.Я. Психологічні особливості осіб з різним рівнем і типом кризи ідентичності / І.Я. Середницька // Наука і освіта, 2004. – №6-7. – С.261-264.
5. Сергеева А.В. Психологічні аспекти становлен-

ня інтегральної ідентичності особистості майбутнього психолога / А.В. Сергеева // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т.ХІІ, част. 4 – К., 2010. – С. 353-361.

6. Tajfel H. Social identity and intergroup relations/ H. Tajfel. - Cambridge and Paris. 1982-119p.

7. Turner J.C. Social categorization and the self concept: a social-cognitive theory of group behavior/in E.J. Lawler ed. Advances in Group: Studies in the Social Psychology of intergroup Relations. – London, 1985. – P.110-126.

Подано до редакції 01.10.12

УДК 159.94

С. М. Симоненко (Україна, м. Одеса),  
Хуан Їнь (Китай)

## ВІЗУАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ В СТРУКТУРІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ МУЗИКАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Дослідження присвячено вивченню психологічних особливостей розвитку візуального мислення у студентів музичних спеціальностей. Досліджено особливості розвитку структурних компонентів візуального мислення у студентів музичних спеціальностей. Емпірично встановлено різниці в розвитку процесуальних характеристик та операціональних компонентів візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів, а також особливості розвитку структурних компонентів музичних професійних здібностей у студентів-музикантів. Виявлено взаємозв'язки між структурними компонентами візуального мислення з іншими структурними компонентами музичних професійних здібностей у студентів музичних спеціальностей.

**Ключові слова:** візуальне мислення, творчі здібності, музикальні здібності, виконавський образ, образ-концепт, розвиток, студенти музичних спеціальностей.

Метою дослідження є проблема візуального мислення як складової інтелектуально-творчого компонента музикальних здібностей та особливостей його розвитку в музичній діяльності. На сучасному етапі розвитку суспільства пошук і розробка діючих засобів

підвищення ефективності учбово-професійної діяльності з розвитку професійних здібностей у Вузах є актуальною та своєчасною. Проблема музикальності й музичних здібностей - одна із центральних у музично-психологічних дослідженнях. Рішення проблеми му-

зичних здібностей може істотно вплинути на практику музичного навчання та виховання.

У сучасній музичній психології дослідники все частіше виділяють значущу роль різних видів мислення у структурі музичних здібностей. На наш погляд, недостатньо вивченою є роль у ньому наочних видів мислення, зокрема, візуального мислення як самого складного їх виду.

Актуальність вивчення візуального мислення як специфічного виду мисленнєвої діяльності визначається тим, що цей процес займає особливе місце в інтелектуальному й творчому розвитку особистості. У силу цього, візуальне мислення, його механізми стає все більш розповсюдженим предметом вивчення в різних областях психологічного знання: від теорії рішення завдань і винахідництва до досліджень різних видів творчої діяльності.

Проблемою візуального мислення в зарубіжній психологічній науці займалися: у гештальтпсихології (Р. Арнхейм, М. Вертгеймер); вивчення візуального мислення здійснювалося з позицій екологічного підходу (Дж. Гібсон); експериментальної психології (Р. Грегори), когнітивної психології (Дж. Андерсон, Д. Мецлер, Р. Шепард, С. Чипман, В. Чейз, Х. Саймон, В. Адельсон, А. Пайвіо, С. Косслін, М. Фарах, К. Хаймонд, А. Джонсен, С. Рид та інші).

Вітчизняні дослідження візуального мислення проводилися в рамках концептуальних основ діяльнісного підходу: в інженерній психології (Н.Ю. Вергілес, В. М. Гордон, Д. Н. Завалішина, В. П. Зинченко, В.М. Муніпов, Ю.К. Стрелков), як функціональної системи та її операціональних механізмів (Б.І. Беспалов, В.Д. Глезер, А.Д. Логвиненко); візуального моделювання геометричних завдань (І.М. Арієвич, В.В. Петухов), стратегіально-семантичний підхід до вивчення візуального мислення (С.М. Симоненко). Однак, незважаючи на ряд існуючих досліджень візуального мислення в зарубіжній та вітчизняній психології, ми не можемо сказати, що ця проблематика досить розкрита, особливо роль візуального мислення в різних видах творчо-професійної діяльності.

Специфіка розвивального впливу музичного мистецтва на візуальне мислення й, навпаки, роль візуального мислення в розвитку музичних здібностей, створенні музичного образу ще недостатньо вивчена.

Теоретико-методологічний аналіз досліджень проблеми візуального мислення як складової інтелектуально-творчого компонента музикальних здібностей та особливостей його розвитку в музичній діяльності у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.

Проблема музикальності й музичних здібностей - одна із центральних у музично-психологічних дослідженнях. Принциповий підхід до вивчення спеціальних здібностей людини у вітчизняній психології є в акценті їхнього нерозривного зв'язку із загальними здібностями. Співвідношення загальної обдарованості й спеціальних здібностей, на думку С. Л. Рубінштейна, пронизують один одного. Загальна обдарованість

проявляється в спеціальних здібностях. Для створення й формування здібності, в першу чергу, необхідна діяльність, що вимагає цієї здібності, отже, для розвитку музичних здібностей потрібна музична діяльність: сприйняття музики – як перцептивно складова музичних здібностей, спів, гра на музичних інструментах, ритмічні вправи - як їхня репродуктивна складова.

Сучасні психологи, розділяючи погляди Б.М. Теплова, трактують музичні здібності як психологічні особливості індивіда, які забезпечують можливість успішного виконання музичної діяльності.

Питання про структуру музикальності є одним із самих складних. Можна виділити такі концепції глумачення структури музикальності: вона є єдиною й цілісною властивістю (Г. Ревеш і С. Надяліна). Музикальність складається з сукупності різних музичних здібностей (Ю. Майнуоринг, К. Ламп, Н. Кей, Г. Кенніг). Музикальність складається з однієї здатності: А. Фейст – почуття інтервалів; К. Штумпф і М. Майер – у здібності аналізувати акорди; К. Сішор – велике число не пов'язаних між собою музичних здібностей різної складності й походження.

Заслугує на увагу думка Дж.Криси про взаємозв'язок і взаємозалежність функцій: інтелектуальної, емоційно-естетичної та творчої музикальності. Широке розуміння музикальності як особистісної властивості присутнє у визначенні В. І. Петрушина. На його думку, музикальність – це «здатність бачення світу, його переживання у формі музичних образів». К.В. Тарасова вважає, що до числа музичних здібностей повинні бути включені пізнавальні музичні здібності. Дуже важливим, із психологічної точки зору, обґрунтування Б. М. Теплова про нерозривний зв'язок емоційного й пізнавального аспектів музикальності. У дослідженнях останніх років спостерігається тенденція до "інтелектуалізації" музикальності. Проблема ролі музичної пам'яті, мислення, уваги, уяви в музичній діяльності дотепер є актуальною темою багатьох досліджень (І. П. Гейнрихс, А. Л. Готсдинер, Є.В. Незайкинський, К. В. Тарасова та інші).

Таким чином, ми можемо виділити дві тенденції в дослідженнях музикальності: «введення» музичних здібностей за рамки сенсорно-перцептивного рівня й включення в структуру музикальності пізнавальних музичних здібностей.

На думку В.О. Моляко творчість, творча діяльність є одним з головних критеріїв людської сутності. Саме здібності до творчої діяльності характеризують людину, підкреслюють гідність та своєрідність її психіки. С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Б. Г. Ананьев вказували, що спеціальні здібності стають творчими тільки завдяки тому, що в їх структурі проявляється й підсилюється дія загальних здібностей. Таким чином, одним з важливих у структурі професійних музичних здібностей є інтелектуально-творчий компонент.

Основою будь-якої діяльності творчого характеру є її когнітивна сфера й інтелектуальні творчі здібності, тому що "будь-який акт творіння містить у собі

мисленнєвий початок, інтелектуальну програму й контрольоване інтелектом здійснення самого творчого процесу. Тим самим передбачається інтелектуальна регуляція творчого процесу. Музично-виконавські здібності, їх розвиток можна розглядати як опис і дослідження всього спектра психічних процесів, що беруть участь у здійсненні виконавської діяльності, від відчуття до творчого мислення.

Проблема візуального мислення та його розвитку в психології художньої творчості досліджувалася в роботах С. М. Симоненко, Т.А. Вовнянко, О.М. Грек та інших. У цей час візуальне мислення розглядається як продуктивний психічний процес, як найвищий рівень розвитку наочних видів мислення, як вища пізнавальна діяльність, що має культурно-історичну природу, розвивається в процесі діяльності; має індивідуальні особливості перебігу; складну інтегральну структуру та відображає зв'язки й відношення об'єктивної реальності за допомогою різних форм візуального кодування на метавербальному рівні. Змістом цього рівня наочно-мисленнєвої діяльності є трансформація різних проблемних ситуацій у структури нових знань, створення образів-концептів. Їх матеріальними носіями можуть бути різні артономічні форми, що є результатом візуального метамоделювання на різних рівнях відображення реальності: від конкретних речей до вищих рівнів абстрагування дійсності (С.М. Симоненко). Завдяки візуально-мисленнєвій діяльності стає можливим здійснити переклад з однієї мови пред'явлення інформації на іншу, осмислити зв'язки й відносини між її об'єктами.

Виконання музичного твору є його метою й підсумком діяльності музиканта. При цьому прояв майстерності пов'язаний, в першу чергу, із творчим аспектом виконання, що припускає створення й реалізацію виконавського образу музичного твору. Музично-виконавська діяльність за своєю природою є дворівневою. Так, Н. Перельман (1996) виділяє «сферу передмістцтва» й «сферу мистецтва», Л. Баренбойм (1973) – «технічний» й «творчий» початок; С.І. Савшинський (1961) говорить про «формальне» й «художнє» виконання. Таким чином, якщо формально-ілюстративне виконання більше визначається зовнішніми стимулами (нотним текстом, авторськими вказівками), то творче виконання – «внутрішньою програмою» (Бернштейн, 1966) – виконавським образом. Виконавська майстерність є вищою психічною функцією (за Л.С. Виготським).

Виконавський образ, будучи продуктом творчої діяльності, породжує той спосіб подання музичного матеріалу, що сприяє розкриттю змісту твору та його індивідуального бачення, визначенню адекватних засобів виконання. Поняття виконавського образу тривалий час перебувало лише в полі уваги музикантів, музикознавців (Г.Г. Нейгауз, 1982, І. Гофман (1961); в рамках наукової психології (А.П. Готсдинер, 1993, Л.П. Бочкарев, 1997); виконавський задум (Є.Г. Гуренко, 1982). Активна роль цілісного психічного образу

в регуляції діяльності суб'єкта розкрита загальнопсихологічною категорією образу світу (О.М. Леонтьєв, 1979,1986), що підготувало реальну основу для вивчення виконавського образу в психології. У роботах С.Д. Смирнова (1985), В.В. Петухова (1990) показана активна роль психічного образу в ініціюванні й регуляції діяльності. Користуючись термінологією С.Д. Смирнова, можна сказати, що якщо процес творчого мислення в наочній формі відноситься до «світу образів», то процес візуального мислення - до «образу світу», цілісному образу, що служить умовою для його функціонування. Образ світу не зводиться тільки до знання про світ: він є - одночасно - способом його інтелектуального розуміння, мотиваційного прийняття й діючого освоєння. Існуючі способи подання реальності, у тому числі способи постановки й подолання виникаючих проблем, служать суб'єктові основою для активного пошуку нових, незвичайних засобів, прийомів їхнього рішення. Візуальне мислення в музично-виконавській діяльності – це процес побудови способів подання музичного твору, необхідних суб'єктові для творчого виконання. Ці способи є узагальненим образом майбутнього виконання, що виконує функції розуміння, прийняття та освоєння майбутнього твору, його культурного змісту. Такий цілісний образ і зветься виконавським або образом-концептом. Тому візуальне мислення відіграє провідну роль у процесі породження виконавського образу (як образу-концепту) музичного твору.

Виконавський образ відрізняється від звукового образу музичного твору: він «всеоб'ємлює не тільки звуковий, але ідейний й емоційний зміст, у той час як звуковий образ є оболонкою музичного образу, його звучною плоттю. Виконавський образ опосередкований образом світу суб'єкта. Він тому й «проявляє» схований в нотному тексті зміст музичного твору, його культурний зміст, що пропускає його через всі рівні ієрархічної системи образу світу виконавця. Саме виконавський образ, в першу чергу, визначає те, що відноситься до поняття виконавської майстерності. Виходячи із цього, можна вважати, що образ-концепт - це та загальна точка, у якій перетинаються (і за формою, і по змісту) дві частини досліджуваної теми: візуальне мислення й музичні здібності. Візуальне мислення виступає, як процес породження й трансформації виконавського образу – індивідуального способу подання музичного твору, опосередкованого образом світу суб'єкта.

Емпіричне дослідження проводилося з метою вивчення психологічних особливостей розвитку візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів.

Методи дослідження: емпіричні – спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, у ході якого були використані наступні конкретні методики: для дослідження процесуальних характеристик візуального мислення - модифікований варіант методики П. Торренса, рішення завдань за методикою Л. Кінга; для дослідження операціональних

компонентів візуального мислення – методика Прогресивних матриць Дж. Равена, методика Р. Амтхауера; для дослідження професійних здібностей - методика Дж. Гілфорда, модифікований варіант методики Дембо-Рубінштейна, метод експертних оцінок; розвивальні – тренінгові завдання для розвитку візуального мислення.

Для обробки первинних даних ми використовували методи математичної статистики: визначення середнього арифметичного, кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена). Для перевірки вірогідності різниці середніх значень по вибірках ми застосовували t-критерій Стюдента.

У проведенні дослідження брали участь 150 досліджуваних музично-педагогічного факультету. Були

виділені групи досліджуваних: 1 група – студенти-піаністи, 2 група – студенти-вокалісти. У кожену групу входила однакова кількість досліджуваних.

Нами був проведений порівняльний аналіз особливостей розвитку візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів. Для цього були співставленні отримані результати за всіма показниками й зроблений кількісний та якісний аналіз. За даними рис. 1. ми можемо спостерігати різницю в результатах за всіма показниками процесуальних характеристик на всіх курсах у студентів-піаністів і студентів-вокалістів, але в обох групах студентів музичних факультетів протягом навчання у вузі відбувається нерівномірний розвиток зазначених характеристик візуального мислення.

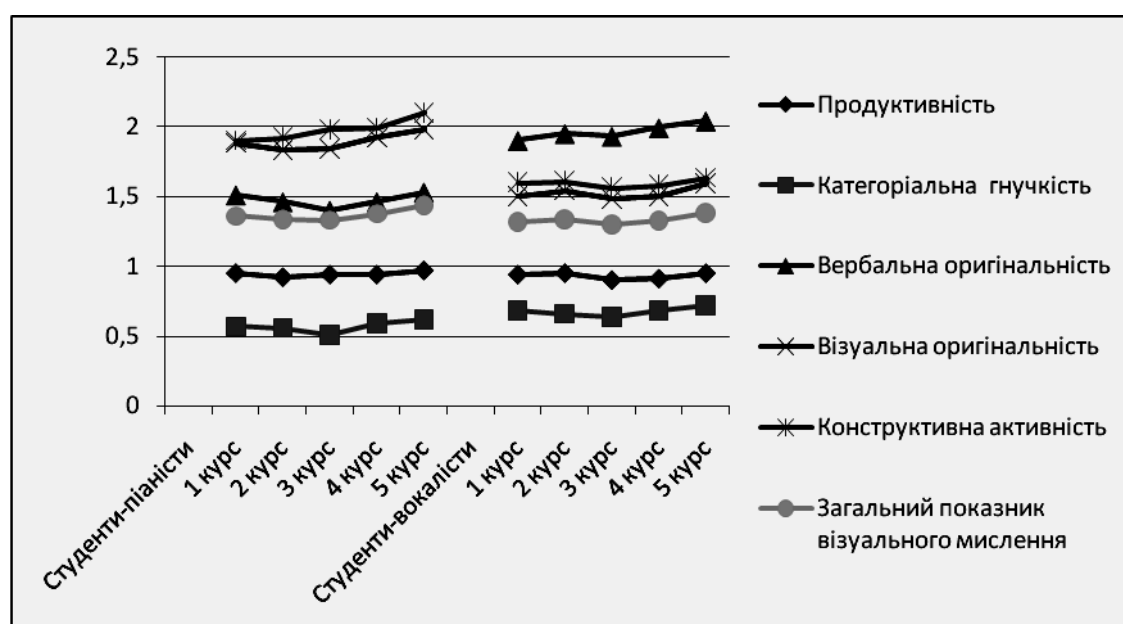


Рис. 1. Порівняльний аналіз розвитку процесуальних характеристик візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів 1-5 курсів

Проведемо детальний аналіз різниць в результатах дослідження за методикою П. Торренса.

Отримані дані дозволяють визначити різницю в розподілі показників процесуальних характеристик у студентів-піаністів та студентів-вокалістів. Так, найвищі оцінки в обох групах студенти одержали за показником продуктивності висування візуальних гіпотез. Але у студентів-піаністів вищі бали за показниками візуальної оригінальності та конструктивної активності, а у студентів-вокалістів високі бали за показниками вербальної оригінальності й категоріальної гнучкості.

За показником продуктивності висування візуальних ідей оцінки трохи вище на всіх курсах у студентів-піаністів, ніж у студентів-вокалістів: 1 курс -  $X_{cp} = 0,95$  та  $X_{cp} = 0,94$ , 2 курс -  $X_{cp} = 0,92$  та  $X_{cp} = 0,95$ ; 3 курс -  $X_{cp} = 0,94$  та  $X_{cp} = 0,90$ ; 4 курс -  $X_{cp} = 0,94$  та  $X_{cp} = 0,91$ ; 5 курс -  $X_{cp} = 0,97$  та  $X_{cp} = 0,95$ . Проведений статистичний аналіз отриманих результатів не виявив значущих різниць між показниками. Отже, ми може-

мо говорити, що рівень розвитку продуктивності висування візуальних гіпотез у студентів-піаністів та студентів-вокалістів однаковий.

Детальний аналіз результатів за показником продуктивності дозволив нам визначити, що значне підвищення даного показника у студентів-піаністів й у студентів-вокалістів відбувається на 4 курсі, уповільнення його розвитку - на 2-3 курсі.

За показником категоріальної гнучкості оцінки в студентів різні, а саме в студентів-піаністів результати нижче, ніж у студентів-вокалістів: 1 курс -  $X_{cp} = 0,57$  та  $X_{cp} = 0,68$ , 2 курс -  $X_{cp} = 0,56$  та  $X_{cp} = 0,66$ , 3 курс -  $X_{cp} = 0,51$  та  $X_{cp} = 0,64$ ; 4 курс -  $X_{cp} = 0,59$  та  $X_{cp} = 0,68$ ; 5 курс -  $X_{cp} = 0,62$  та  $X_{cp} = 0,72$ . Для вірогідності результатів нами був проведений статистичний аналіз та виявлено значущі різниці між оцінками. Виходячи із цього, ми можемо говорити, що рівень розвитку показника категоріальної гнучкості у студентів-піаністів нижче, ніж у студентів-вокалістів.

Отримані результати за показником категоріальної гнучкості свідчать про значне зростання даного показника у студентів-піаністів на 2 курсі, а у студентів-вокалістів – на 4 курсі, уповільнення цього показника в обох групах спостерігається - на 3 курсі.

Виявлені різниці в оцінках за показником вербальної оригінальності - у студентів-піаністів результати нижче, ніж у студентів-вокалістів: 1 курс -  $X_{cp} = 1,51$  та  $X_{cp} = 1,9$ , 2 курс -  $X_{cp} = 1,46$  та  $X_{cp} = 1,95$ , 3 курс -  $X_{cp} = 1,4$  та  $X_{cp} = 1,93$ ; 4 курс -  $X_{cp} = 1,46$  та  $X_{cp} = 1,99$ ; 5 курс -  $X_{cp} = 1,53$  та  $X_{cp} = 2,04$ .

Проведений якісний аналіз результатів виявив статистично значущі різниці в показниках студентів-піаністів та студентів-вокалістів на всіх курсах, що вказує на більш високий рівень розвитку даного показника у студентів-вокалістів. Аналіз особливостей розвитку показників вербальної оригінальності у студентів-піаністів свідчить про те, що зазначений показник має повільне зростання на 1-4 курсі, а у студентів-вокалістів якісний стрибок у розвитку вербальної оригінальності відбувається вже на 3 курсі.

Виявлено, що рівень розвитку показника візуальної оригінальності вище у студентів-піаністів 1-5 курсу, ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу: 1 курс -  $X_{cp} = 1,88$  та  $X_{cp} = 1,5$ , 2 курс -  $X_{cp} = 1,83$  та  $X_{cp} = 1,54$ , 3 курс -  $X_{cp} = 1,84$  та  $X_{cp} = 1,48$ ; 4 курс -  $X_{cp} = 1,92$  та  $X_{cp} = 1,5$ , 5 курс -  $X_{cp} = 1,98$  та  $X_{cp} = 1,59$ . Також, це підтверджено наявністю статистично значущих різниць в оцінках у студентів музичних факультетів. Розходження в особливостях розвитку показників візуальної оригінальності у студентів-піаністів і студентів-вокалістів теж є. Як у студентів-піаністів, так й у студентів-вокалістів протягом досліджуваного віку відбувається нерівномірний розвиток зазначеного показника, а саме у студентів-піаністів зниження показника спостерігається на 3 курсі й значне зростання на 4 курсі, а у студентів-вокалістів зростання показника на 2 курсі й подальший повільний розвиток на 3-5 курсах.

Аналіз результатів за показником конструктивної активності у студентів-піаністів та студентів-вокалістів дозволив виявити значущі різниці в оцінках. Так, рівень розвитку конструктивної активності вище у студентів-піаністів ніж у студентів-вокалістів. Спостерігається нерівномірність в розвитку показника у студентів-вокалістів (зниження розвитку на 3 курсі й значне зростання на 4 курсі) на відміну від студентів-піаністів (повільне зростання показника на 1-2 курсах та значний стрибок на 3 курсі). Різницю в результатах за показниками процесуальних характеристик візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів можна пояснити особливостями програми їхнього навчання відповідно до професійного напрямку

Результати дослідження свідчать про різницю в оцінках за показником візуального мислення за методикою Л. Кінга на всіх вікових етапах студентського періоду, але загальний рівень розвитку візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів є однаковим - середній. Це можна пояснити тим, що у студентів-

піаністів відповідно до їхніх професійних здібностей більше розвинений наочно-конструктивний компонент, а у студентів-вокалістів наочно-образний, а рішення завдань за методикою більше опирається на використання механізмів трансформації.

Порівняльний аналіз результатів дослідження свідчить про різницю в показниках операціональних компонентів візуального мислення у студентів-піаністів 1-5 курсу та студентів-вокалістів 1-5 курсу.

За серією А у студентів-піаністів 1-5 курсу результати виконання трохи вище, ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу, спостерігається також зростання результатів виконання завдань протягом досліджуваного віку. В обох групах досліджуваних спостерігається висока успішність виконання завдань даної серії. Аналіз різниці показників результативності рішення завдань серії А за критерієм Стьюдента виявив, що різниця між оцінками у студентів-піаністів та студентів-вокалістів є статистично не значущою.

За серією В (здатність до дії за аналогією) також оцінки вище у студентів-піаністів 1-5 курсу ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу.

В обох групах досліджуваних спостерігається рівномірне зростання показника здатності до дії за аналогією. Перевірка різниць в оцінках у студентів-піаністів 1-5 курсу та студентів-вокалістів 1-5 курсу виявила статистично не значущу різницю.

За серією С (здатність до візуального синтезу фігур) у студентів-піаністів 1-5 курсу оцінки вище, ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу. Особливості розвитку зазначеного показника також відрізняються, а саме у студентів-піаністів 1-5 курсу спостерігається рівномірний розвиток здатності до візуального синтезу, а у студентів-вокалістів 1-5 курсу – зростання показника операцій синтезу відбувається на 1-2 курсі, зниження - на 3 курсі та подальший розвиток показника на 4-5 курсі. Перевірка різниці показників показала статистично значущі різниці у студентів-піаністів 3 курсу та студентів-вокалістів 3 курсу.

За серією D (здатність до візуального аналізу) у студентів-піаністів 1-5 курсу результати виконання дещо вищі, ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу, спостерігається також зростання результатів виконання завдань протягом досліджуваного віку. Але зростання зазначеного показника нерівномірне у студентів-вокалістів, зниження спостерігається на 3 курсі. Аналіз різниць в показниках результативності рішення завдань серії D за критерієм Стьюдента виявив, що різниця між оцінками у студентів-піаністів та студентів-вокалістів є статистично не значущою.

За серією E (здатність до складного багаторівневого аналізу та переробки візуальних даних) у студентів-піаністів 1-5 курсу оцінки вищі, ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу. Особливості розвитку зазначеного показника мають різницю в групах досліджуваних, а саме у студентів-піаністів 1-5 курсу спостерігається рівномірний розвиток здатності до складного багаторівневого аналізу й переробки візуальних даних, а у

студентів-вокалістів 1-5 курсу - зростання даного показника відбувається на 1-2 курсах, зниження - на 3 курсі й подальший розвиток показника на 4-5 курсах. Розхо-

дження за критерієм Стьюдента статистично значущі, що свідчить про розвиненість зазначеної операції більше у студентів-піаністів, ніж у студентів-вокалістів.

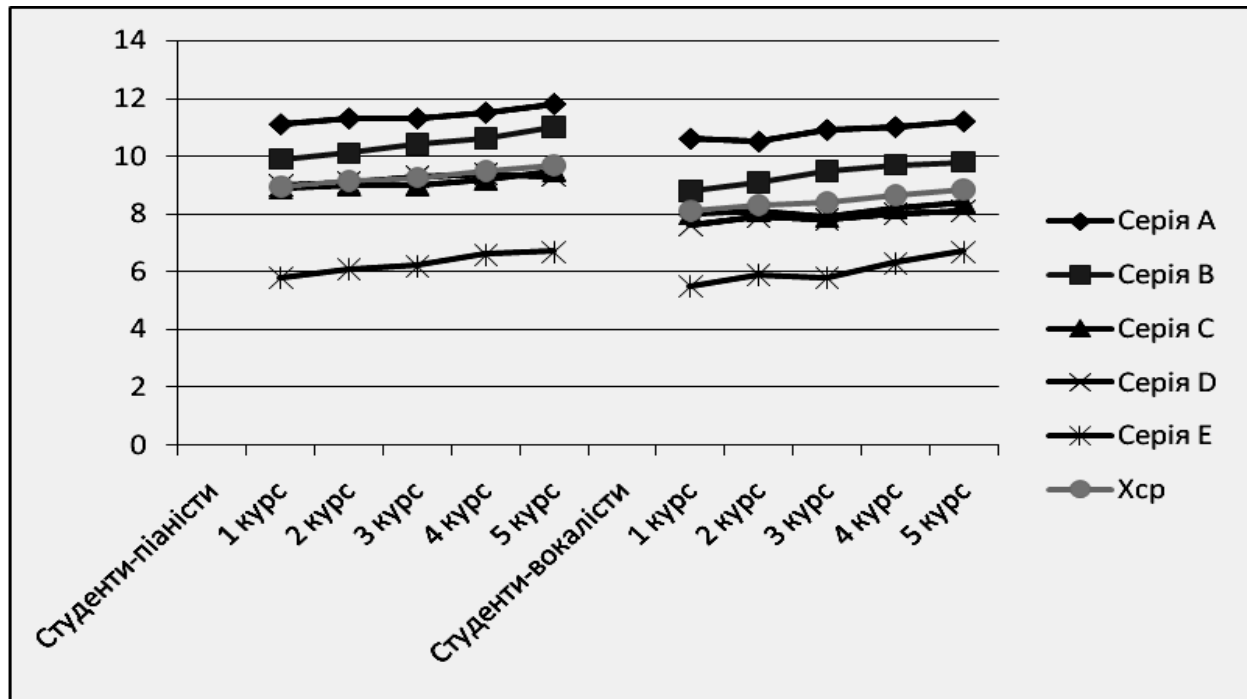


Рис. 2. Порівняльний аналіз показників операціональних компонентів візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів за методикою Дж.Равена

Виходячи з отриманих даних за методикою Р.Амтхауера бачимо, що у студентів-піаністів 1-5 курсів вище оцінки за субтестом 7 (1 курс  $X_{cp} = 0,58$  та 2 курс  $X_{cp} = 0,62$ ), ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу (1 курс  $X_{cp} = 0,48$  та 2 курс  $X_{cp} = 0,61$ ), що свідчить про більш розвинені конструктивні практичні здібності, багатство просторових уявлень у студентів-піаністів. У студентів-піаністів 1-5 курсів виявлено, що оцінки за виконання завдань субтеста 8 також вище (1 курс  $X_{cp} = 0,54$  та 5 курс  $X_{cp} = 0,72$ ), ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсів (1 курс  $X_{cp} = 0,39$  та 5 курс  $X_{cp} = 0,52$ ), що свідчить про розвиненість умінь оперувати й узагальнювати просторові образи, а також рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності вище у студентів-піаністів. Такий розподіл показників пов'язаний з особливостями розвитку мисленнєвої сфери, саме у студентів-піаністів 1-5 курсу більш розвинений показник технічності, як один зі структурних компонентів музичних здібностей, що передбачає розвиток конструктивних практичних здібностей, а також домінування наочно-діючого компонента. А студенти-вокалісти, як сказано раніше, мають більше розвинені творчі й інтелектуальні здібності, засновані на вербальних умінях, розвинутому категоріальному апараті, але рішення завдань зазначених субтестів передбачає симультанне оволодіння наочною ситуацією, а її усвідомлення не передбачає й не супроводжу-

ється розгорнутими словесними міркуваннями.

Був проведений порівняльний аналіз особливостей розвитку структурних компонентів музичних здібностей у студентів-піаністів та студентів-вокалістів.

Результати свідчать, що протягом навчання у студентів-піаністів та студентів-вокалістів відбувається розвиток структурних компонентів музичних професійних здібностей.

Проведений детальний аналіз отриманих результатів дозволив виявити, що у студентів-піаністів 1-5 курсу вищі оцінки за показником технічності (1 курс  $X_{cp} = 0,52$  та 5 курс  $X_{cp} = 0,77$ ), ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу (1 курс  $X_{cp} = 0,50$  та 5 курс  $X_{cp} = 0,61$ ). В останніх на першому місці стоїть показник інтелектуальних здібностей (1 курс  $X_{cp} = 0,53$  та 5 курс  $X_{cp} = 0,70$ ) і він значно вище за оцінками, ніж у студентів-піаністів (1 курс  $X_{cp} = 0,50$  та 5 курс  $X_{cp} = 0,69$ ).

Простежується однакова тенденція розвитку показника творчих здібностей як у студентів-піаністів (1 курс  $X_{cp} = 0,50$ , 3 курс  $X_{cp} = 0,61$ , 5 курс  $X_{cp} = 0,70$ ), так й у студентів-вокалістів (1 курс  $X_{cp} = 0,50$ , 3 курс  $X_{cp} = 0,59$ , 5 курс  $X_{cp} = 0,69$ ), має повільне зростання на 1-3 курсах, значний розвиток – на 4-5 курсах. Також, ми можемо констатувати, що рівень розвитку творчих здібностей в обох групах на різних вікових етапах є майже однаковим.

Представлено порівняльний аналіз результатів за

методикою креативності Дж.Гілфорда у студентів-піаністів та студентів-вокалістів.

Отримані результати дозволяють визначити, що у студентів-піаністів та студентів-вокалістів з 1 по 5 курс відбувається розвиток структурних компонентів творчих здібностей. У студентів-піаністів та студен-

тів-вокалістів 1-5 курсу високі оцінки за показником продуктивності (1 курс  $X_{cp} = 2,1$  та 5 курс  $X_{cp} = 2,7$ ), (1 курс  $X_{cp} = 1,9$  та 5 курс  $X_{cp} = 2,3$ ), а також за показником гнучкості та оригінальності не виявлені значущі різниці в оцінках студентів-піаністів 1-5 курсу та студентів-вокалістів 1-5 курсу.

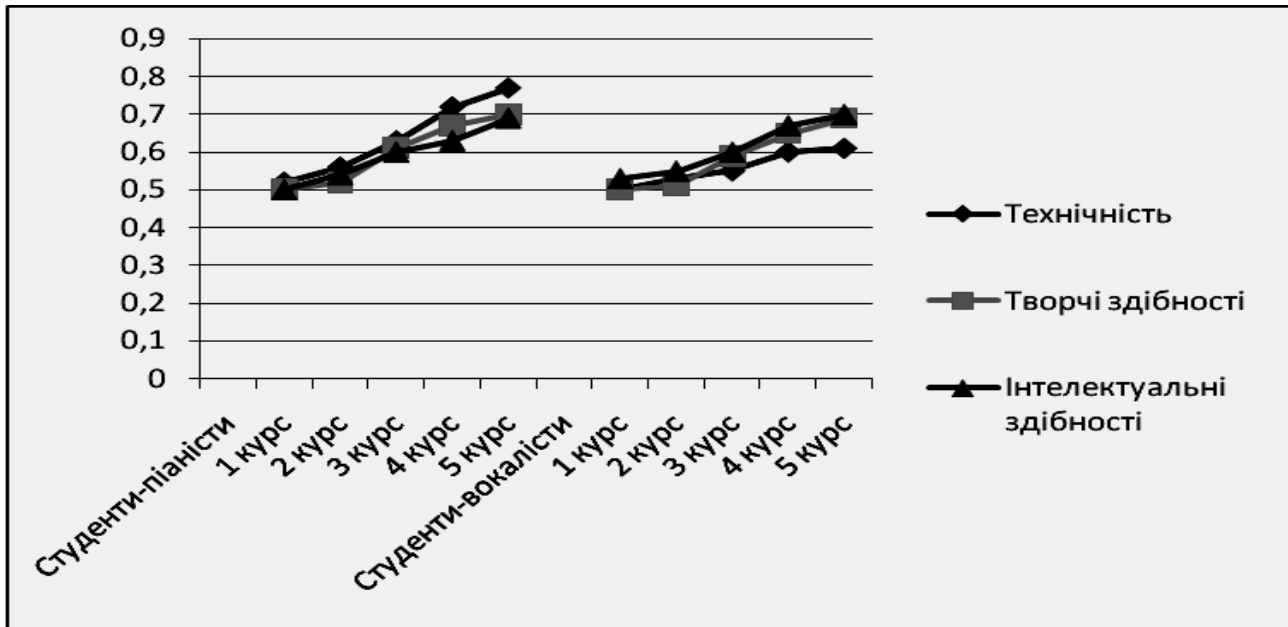


Рис. 3. Порівняльний аналіз рівня розвитку структурних компонентів музичних здібностей у студентів-піаністів та студентів-вокалістів.

Проведено аналіз результатів по кожній серії субтестів методики Дж. Гілфорда й визначено, що у студентів-піаністів 1-5 курсів переважають показники за серією невербальних субтестів, а у студентів-вокалістів 1-5 курсу - показники за серією вербальних субтестів. У студентів-піаністів 1-5 курсу та у студентів-вокалістів 1-5 курсу середні показники за серією легкості висування ідей, низький рівень спостерігається у всіх студентів за серією легкості "маніпулювання" із цифровим матеріалом.

У дослідженні розкриваються взаємозв'язки структурних компонентів візуального мислення з показниками музичних здібностей у студентів 1-5 курсів піаністів та вокалістів. Так, результати кореляційного аналізу показують, що всі показники процесуальних характеристик візуального мислення у студентів-піаністів та студентів-вокалістів мають взаємозв'язок зі структурними компонентами професійних здібностей, причому найбільш тісні зв'язки існують між продуктивністю, візуальною оригінальністю й інтелектуально-творчими здібностями; конструктивною активністю й технічністю. А також збільшення тісноти зв'язків спостерігається протягом усього процесу навчання.

Отримані дані свідчать, що у студентів-піаністів 1-3 курсу існує взаємозв'язок між операціональними компонентами й показником інтелектуально-творчого

компонента, тіснота цих зв'язків підсилюється до 4-5 курсу, а також у студентів 4-5 курсів виникають значущі взаємозв'язки між візуальними операціями й технічністю, аналітико-синтетичної діяльності й всіх структурних компонентів музичних професійних здібностей.

Необхідно відзначити, що тіснота взаємозв'язків між операціональними компонентами візуального мислення й інтелектуально-творчими здібностями у студентів-вокалістів 4-5 курсів нижче, ніж у студентів-піаністів, але вище, ніж взаємозв'язок з технічністю.

Таким чином визначено, що візуальне мислення є вищою інтелектуальною діяльністю, що входить до складу інтелектуально-творчого компоненту музичальних здібностей та виконує функцію інтелектуального програмування, побудови способів творення виконавського образу як образа-концепта і контролю над його створенням. Візуальне мислення в музично-виконавській діяльності – це процес творення та трансформації виконавського образу як індивідуального способу представлення музичного твору, опосередкованого образом світу суб'єкта творчої діяльності.

Музично-виконавська діяльність є одним з тих різновидів творчості, що сприяє розвитку візуального мислення, його процесуальних, змістових та операціональних компонентів. Особливості розвитку означених складових візуального мислення у студентів-

нтів-музикантів залежать від професійної специфіки музичних спеціальностей, які вони освоюють в процесі навчання на музичних факультетах.

Виявлено, що протягом усього процесу навчання у студентів-піаністів та студентів-вокалістів відбувається розвиток процесуальних характеристик візуального мислення. Загальним у їхньому розвитку є зниження його на 2-3 курсі і якісний стрибок на 4 й 5 курсі. Показники продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів-піаністів і студентів-вокалістів мають високий рівень розвитку. Визначено розходження в розподілі показників процесуальних характеристик візуального мислення. У студентів-піаністів домінують показники візуальної оригінальності й конструктивної активності, а у студентів-вокалістів – показники вербальної оригінальності й категоріальної гнучкості.

Загальним у розвитку операціональних компонентів візуального мислення у студентів 1-5 курсу піаністів та вокалістів є високі показники здатності до диференціювання основних елементів структури (результати виконання за серією А), найнижчі показники здатності до складного багаторівневого аналізу та переробки візуальних даних (серія Е), такі показники, як здатність до дії за аналогією; здатність до візуального синтезу фігур; здатність до візуального аналізу. (результативність виконання серій В, С, D) має середній рівень у всіх досліджуваних. Різним є те, що загальний показник розвитку операціональних компонентів візуального мислення вище у студентів-піаністів, ніж у студентів-вокалістів 1-5 курсу.

Виділені особливості розвитку таких структурних компонентів музичних професійних здібностей, як: технічність (музично-сенсорний компонент) і інтелектуально-творчий компонент у студентів музичних факультетів, а саме: у студентів-піаністів 1-5 курсу показник технічності - на першому місці, як за оцінками експертів, так і за самооцінкою. Показник інтелектуально-творчих здібностей у студентів-піаністів 1-3 курсу - низький, підвищується у студентів-піаністів на 4-5 курсі. Показник технічності у студентів-вокалістів 1-3 курсу нижче за оцінками,

ніж у студентів-піаністів 1-3 курсу, спостерігається тенденція до його зниження у студентів-вокалістів 4-5 курсу. Показник інтелектуально-творчих здібностей низький у студентів-вокалістів 1-3 курсу, у студентів-вокалістів 4-5 курсу спостерігається тенденція до його підвищення.

Доведено, що існують взаємозв'язки структурних компонентів візуального мислення з показниками музично-виконавського компонента (технічності) у студентів піаністів і вокалістів 1-5 курсів. Отримані дані свідчать, що у студентів-піаністів 1-3 курсу існує взаємозв'язок між всіма візуальними операціями й показником інтелектуально-творчого компонента, тіснота цих зв'язків посилюється до 4-5 курсу, а також у студентів 4-5 курсів виникають значущі взаємозв'язки між візуальними операціями й технічністю, аналітико-синтетичної діяльності й всіма структурними компонентами музичних професійних здібностей.

Необхідно відзначити, що тіснота взаємозв'язків між операціональними компонентами візуального мислення й інтелектуально-творчими здібностями у студентів-вокалістів 4-5 курсів нижче, ніж у студентів-піаністів, але вище, ніж взаємозв'язок з технічністю.

У роботах студентів-піаністів і вокалістів 1-5 курсу виявлені зв'язки між процесуальними компонентами візуального мислення й структурними компонентами професійних здібностей. Тіснота даних зв'язків збільшується до 4-5 курсу. У студентів-піаністів найбільш значущий є зв'язок між продуктивністю, візуальною оригінальністю, конструктивною активністю й інтелектуально-творчим компонентом, технічністю. У студентів-вокалістів – між продуктивністю, категоріальною гнучкістю, вербальною оригінальністю й технічністю, інтелектуально-творчим компонентом.

Перспективним для подальшого дослідження є побудова структурно-функціональної моделі процесу створення виконавського образу та механізмів візуального мислення, що сприяють виявленню індивідуальних стратегій його трансформації.

*Подано до редакції 22.10.12*