

Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ЧЖОУ ЯН

УДК: 159+378.013+153.35

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ
ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник
Симоненко Світлана Миколаївна
доктор психологічних наук,
професор

Одеса–2010

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	10
1.1. Основні підходи до дослідження проблеми творчих здібностей та їх структурних компонентів в сучасній психологічній науці.....	10
1.2. Аналіз дослідження музикальних здібностей та їх структурних компонентів	19
1.3. Музикальна імпровізація як прояв творчих здібностей студентів музичних факультетів.....	49
Висновки до першого розділу.....	55
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....	58
2.1. Умови організації, методика та етапи емпіричного дослідження..	58
2.2. Опис методики дослідження здібностей до творчої імпровізації.....	65
2.3. Результати діагностики особливостей розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів.....	70
2.3.1. Діагностика особливостей розвитку структурних компонентів візуальної креативності студентів музичних факультетів.....	70
2.3.2. Діагностика особливостей розвитку структурних компонентів вербальної креативності у студентів музичних факультетів.....	87
2.3.3. Діагностика особливостей розвитку структурних компонентів музикальної креативності у студентів музичних факультетів	103
2.3.4. Взаємозв'язок творчих здібностей зі здатністю до музикальної імпровізації у студентів-музикантів	112
2.4. Результати діагностики особливостей розвитку музикальних здібностей у студентів музичних факультетів	116
2.5. Особливості взаємозв'язку здатності до музикальної імпровізації зі структурними компонентами музикальних здібностей.....	124

2.6. Особливості взаємозв'язку творчих здібностей зі структурними компонентами музикальних здібностей	129
2.7. Виділення експериментальної групи для проведення розвивального тренінгу	143
Висновки до другого розділу	146
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ	153
3.1. Задачі та принципи побудови тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів.....	153
3.2. Організація та методи тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів.....	159
3.3. Результати апробації тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів	187
Висновки до третього розділу	193
ВИСНОВКИ.....	195
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	199
ДОДАТОК А	213
ДОДАТОК Б	233
ДОДАТОК В	254
ДОДАТОК Г	258

ВСТУП

Актуальність проблеми. Розвиток творчого мислення майбутніх фахівців будь-якого профілю завжди був одним з показників успішності діяльності вищої школи. Зміна освітньої парадигми зумовлює необхідність переосмислення сфери розвитку творчої особистості засобами мистецтва та розробку ефективних умов, оптимальних методик і технологій, що відповідають сучасним методологічним та теоретичним засадам. Творчий потенціал людини яскраво виявляється у художньо-естетичній діяльності, зокрема в активному освоєнні нею мистецтва. Музичне мистецтво займає в реалізації такого підходу одне з чільних місць. Про розвивальні можливості музичної діяльності наголошували видатні українські митці К. Ю. Василенко, В. М. Верховинець та інші. Деякі психолого-педагогічні аспекти проблеми розвитку музичних здібностей та розвитку творчої особистості митця частково вже розкриті в дисертаційних дослідженнях, наукових роботах, методичних рекомендаціях та посібниках. Проблемою здібностей займалися такі вчені, як В. В. Богословський, Л. С. Виготський, О. Г. Ковальов, Н. С. Лейтес, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубінштейн, А. О. Смирнов, Б. М. Теплов, В. Штерн та інші. Проблему творчих здібностей вивчали В. М. Бехтерева, В. М. Вільчек, Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін, О. О. Леонтьєв, В. О. Моляко, Б. П. Нікітін, Я. А. Пономарьов, П. Торренс. Питання про музичні здібності у своїх роботах аналізували В. І. Петрушин, С. Л. Рубінштейн, К. В. Тарасова, Б. М. Теплов.

Специфіка розвивального впливу музикального мистецтва на особистість ще недостатньо висвітлена. Це дає підстави стверджувати, що проведення теоретико-експериментального дослідження проблеми розвитку творчих здібностей в процесі оволодіння музичною діяльністю студентів музичних факультетів, їх компонентів та рівнів розвитку є, безумовно, актуальним та доцільним. Вищенаведена аргументація зумовила вибір теми

дисертаційного дослідження: «Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів».

Зв'язок з науковими планами, програмами, темами. Тема дисертаційного дослідження виконана відповідно до наукової програми кафедри педагогічної та вікової психології «Формування креативної особистості майбутніх фахівців в контексті нових освітніх технологій», що входить до тематичного плану Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (номер державної реєстрації 0109U000191). Тема дисертації затверджена вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 3 від 26 листопада 2009 року), та закординована Радою з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 8 від 22 грудня 2009 року). Автором досліджувалися творчі здібності та особливості їх розвитку у студентів-музикантів, а також розроблялися засоби їх розвитку за допомогою інноваційних технологій.

Мета дослідження – з'ясувати психологічні особливості розвитку творчих здібностей студентів музичних факультетів, розробити методи оптимізації цього процесу та експериментально дослідити їх ефективність.

Згідно з метою були визначені такі **завдання дослідження**:

1. На підставі аналізу й узагальнення наявного у психолого-педагогічній літературі матеріалу з досліджуваної проблематики теоретично обґрунтувати поняття “музикальна креативність”, уточнити поняття «музикальні здібності», «творчі здібності», охарактеризувати зміст та структуру цих феноменів.

2. Розкрити роль творчих здібностей у розвитку музикальної імпровізації в музичній діяльності студентів-музикантів.

3. Побудувати загальну процедуру емпіричного дослідження та розробити і апробувати методику дослідження здібностей до імпровізації в музичній діяльності.

4. Дослідити психологічні особливості розвитку творчих здібностей студентів-музикантів та їх взаємозв'язок зі структурними компонентами музикальних здібностей.

5. Розробити й апробувати систему формувальних (тренінгових) вправ, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів музикальних факультетів.

Об'єкт дослідження – творчі здібності та їх розвиток.

Предмет дослідження – розвиток творчих здібностей у студентів-музикантів та психологічні засоби його оптимізації.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, узагальнення і систематизація теоретичних підходів та емпіричних результатів, що містяться у наукових літературних джерелах; *емпіричні* - спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, в ході якого було використано наступні конкретні методики: методика П. Торренса (вербальний та невербальний варіанти), методика Дж. Гілфорда, що спрямовані на дослідження візуальної та вербальної креативності; методика «Здатність до творчої імпровізації» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян) - для діагностики музикальної креативності; методика «Шкала музикальних здібностей» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян) на основі експертного оцінювання (за шкалою Дембо-Рубінштейн), спрямовані на вивчення музикальних здібностей; *розвивальні* - тренінгові завдання для розвитку творчих музикальних здібностей.

Для обробки первинних даних ми використовували *методи математичної статистики*: визначення середнього арифметичного, кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена). Для перевірки вірогідності різниці середніх значень за вибірками ми застосовували t-критерій Стьюдента. Процедура обробки даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 13,0 for Windows.

Інтерпретаційні методи: генетичний та структурний.

Експериментальна база дослідження. Вибірку дослідження склали 250 осіб, з них: 150 студентів 1-5 курсів Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (віком від 18 до 23 років), 100 слухачів «Будинку дитячої та юнацької творчості», музичних шкіл м.Одеса та м. Іллічівськ (віком від 16 до 20 років). Вибірка стандартизації складала 100 осіб.

Методологічною основою дослідження виступили: загальнопсихологічні положення про розвиток особистості у процесі діяльності (Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн), зокрема, музичної (Б. М.Теплов); системний підхід до психологічних процесів і явищ (Б. Г. Анан'єв, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков); фундаментальні дослідження проблеми здібностей та їх розвитку в діяльності (Г. С. Костюк, Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков); загальнотеоретичні психологічні положення про творчість і творчу особистість (Д. Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Я. А. Пономар'єв, П. Торренс та інші); загальнотеоретичні положення щодо проблеми музикальних здібностей та музичної діяльності (Н. А. Ветлугіна, О. Г. Ковальов, Дж. Кріс, М. Майєр, В. Н. М'ясищев, С. Надяліна, К. Сішор, К. В. Тарасова, Б. М. Теплов, Г. Ревеш, А. Фейст, К. Штумпф та інші).

Наукова новизна та теоретичне значення дисертаційного дослідження:

- *вперше* обґрунтовано поняття «музикальна креативність», що розглядається як здатність до музикальної імпровізації, до створення нового музикального образу або твору, що раніше були невідомі даному суб'єкту та визначено її структурні компоненти: оригінальність, виразність та продуктивність створення музикальних образів;

- встановлено, що музикальні здібності, як один із видів спеціальних здібностей, є системно-структурним утворенням, в якому можна виділити такі визначальні складові: творчо-інтелектуальні, музично-сенсорні (базисні), мотиваційно-особистісні компоненти; особливості їх

співвідношення визначають індивідуальний рівень розвитку музикальної творчості;

- розкрито роль творчих здібностей у розвитку музикальної креативності в музичній діяльності, а саме *здібності до імпровізації є проявом музикальної креативності і їх зростання сприяє загальному розвитку творчо-інтелектуального компонента музикальних здібностей;*

- виявлено основні тенденції у розвитку творчих здібностей в структурі музикальних здібностей на протязі навчання студентів на музичних факультетах: на початку навчання (1-3 рік) переважають показники *виконавської майстерності, технічності (музикально-сенсорний компонент)*, у кінці (починаючи з 4 курсу) – домінують показники творчих здібностей, музикальної креативності (*творчо-інтелектуальний компонент*); протягом досліджуваного періоду зростає рівень розвитку загального показника та структурних компонентів музикальних здібностей;

- вивчено й описано психологічні особливості розвитку музикальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсів: під час навчання відбувається розвиток її структурних компонентів та поступове зростання інтегративної взаємодії між ними;

- встановлено ефективність впливу розроблених тренінгових технологій на розвиток музикальної креативності студентів-музикантів;

- *уточнено* поняття «музикальні здібності» та їх структуру;

- *дістало подальшого розвитку* уявлення про засоби оптимізації музикальної креативності.

Практичне значення роботи полягає в розробці та апробації психологічно обґрунтованого тренінгу, який сприяє розвитку структурних компонентів музикальної креативності у студентів-музикантів. На основі проведеного дослідження складено програму зі спецкурсу «Сучасні технології розвитку творчості».

Основні результати дослідження були впроваджені в межах навчальних курсів у процес професійної підготовки студентів Інституту психології

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт № 04/09 від 30.12.2009 року). Розроблений тренінг з розвитку музикальної креативності студентів-музикантів було впроваджено в навчально-виховний процес Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт № 2 від 28.12.2009 року).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження були представлені на Міжнародній науково-практичній конференції «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні чинники становлення особистості в поліетнічному середовищі» (Одеса-Мукачево, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції «Теоретико-методологічні проблеми психологічного супроводу професійної діяльності» (Одеса - Санкт-Петербург, 2009); II Міжнародній науково-практичній конференції «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2009); Всеукраїнській науково-практичній конференції студентів і молодих вчених «Актуальні проблеми практичної психології в системі освіти» (Одеса, 2008); на методологічних семінарах та засіданнях кафедри педагогічної та вікової психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Публікації. Основний зміст роботи викладено в 3 публікаціях, які надруковано в фахових виданнях ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Загальний обсяг тексту складає 259 сторінок, основний текст викладено на 198 сторінках. Робота містить 44 таблиці, 21 рисунок, 4 додатки на 47 сторінках. У списку використаної літератури 195 джерел.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Основні підходи до дослідження проблеми творчих здібностей та їх структурних компонентів в сучасній психологічній науці.

Центральним моментом в індивідуальних особливостях людини є її здібності, саме здібності визначають становлення особистості й обумовлюють ступінь яскравості її індивідуальності.

Значні труднощі у визначенні понять «здібності» і «обдарованість» пов'язані із загальноприйнятим, побутовим розумінням цих термінів. Якщо ми звернемося до тлумачних словників, то побачимо, що дуже часто «здібності», «обдарованийий», «талановитий» вживаються як синоніми й відбивають ступінь виразності здібностей. Але ще більш важливо зазначити, що поняттям «талановитий» підкреслюються природні дані людини.

Говорячи про здібності, підкреслюють можливість людини щось робити, а, говорячи про талант, - природжений характер даної якості (обдарованість) людини. Разом з тим і здібності, і обдарованість проявляються в успішності діяльності. [127,5]

Проблема здібностей досліджувалась в психологічній науці в різних аспектах. Вивчався зв'язок здібностей з характером, потребами, зі схильностями, з інтересами особистості. Значна робота проведена по експериментальному дослідженню спеціальних і професійних здібностей. Ряд робіт присвячений вивченню спеціальних здібностей, у числі яких слід зазначити праці Б.М.Теплова про музичні здібності, К.К.Платонова - про літні здібності, В.А. Крутецького - про математичні здібності, Н.Д.Левитова, Н.Ф.Гоноболіна, Л.І.Уманського - про організаторські здібності, П.М.

Якобсона - про технічні здібності, В.І.Киреєнко - про здібності до образотворчої діяльності та ін. [66,38]

Насамперед дослідженням Б. М. Теплова зроблена спроба, дати класифікацію поняття «здібності». Він виділив наступні три основних ознаки здібностей.

По-перше, під здібностями розуміються індивідуальні психологічні особливості, що відрізняють одну людини від іншої; ніхто не стане казати про здібності там, де мова йде про властивості, у відношенні яких усі рівні.

По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. Такі властивості, як запальність, млявість, повільність, які, безсумнівно, є індивідуальними особливостями людей, звичайно не називаються здібностями, тому що не розглядаються як умови успішності виконання тієї чи іншої діяльності.

По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблені в людини.[151,16]

На думку Тихомирова Н.Ф. і Скляр П.П., здібності - це психологічні особливості людини, що відповідають вимогам даної діяльності і є умовою успішного її виконання [154,123].

Петрушин В.І. у навчальному посібнику «Музична психологія» викладає думку про те, що під здібностями розуміються психологічні особливості людини, що допомагають їй успішно здобувати необхідні вміння, знання, навички й використовувати їх на практиці. [108,69]

В.В. Богословський у навчальному посібнику «Загальна психологія» стверджує, що за інших рівних умов здібна людина одержує максимальні результати в порівнянні з менш здібними людьми. Високі досягнення здібної людини є результатами відповідності комплексу його нервово-психічних властивостей вимогам діяльності. [2,9]

Вища діяльність складна й багатогранна. Вона висуває різні вимоги до психічних і фізичних сил людини. Якщо наявна система властивостей

особистості відповідає цим вимогам, то людина здатна успішно й на високому рівні здійснювати діяльність. Якщо такої відповідності нема, то в індивіда виявляється нездатність до даного виду діяльності. От чому здібність не можна звести до однієї якої-небудь властивості (гарне розрізнення кольору, почуття пропорції, музичний слух і т.п.) [154].

На думку В.В. Богословського, здібність - синтез властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності і забезпечує високі досягнення в ній. Так само В.В. Богословський виділяє види здібностей по їхній спрямованості, або спеціалізації. У цьому плані в психології звичайно розрізняють загальні й спеціальні здібності [2;154].

Цю точку зору поділяють багато вітчизняних психологів. Так, наприклад, А.Г.Ковальов і В.Н.Мясищев вважають, що здібності можна розглядати в більш вузькому й більш широкому плані.[61,43]

Під загальними здібностями розуміється така система індивідуально-вольових властивостей особистості, що забезпечує відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями й здійсненні різних видів діяльності. Загальні здібності є наслідком як багатого природного дарування, так і всебічного розвитку особистості.

Під спеціальними здібностями розуміють таку систему властивостей особистості, що допомагає досягти високих результатів у певній спеціальній галузі діяльності, наприклад, літературній, образотворчій, музичній, сценічній. До спеціальних здібностей варто віднести здібності практичної діяльності, а саме: конструктивно-технічні, організаторські, педагогічні й інші здібності (В.В.Богословський).

Принциповий підхід до будь-яких спеціальних здібностей людини у вітчизняній психології складається в акцентуванні їхнього нерозривного зв'язку із загальними здібностями. «Спеціальні здібності визначаються у відношенні до окремих спеціальних галузей діяльності. У середині тих або інших спеціальних здібностей проявляється загальна обдарованість індивідуума.»[134] Розвиваючи цю думку, Б.М.Теплов підкреслює, що

«більш точно було б говорити не про загальну й спеціальну обдарованість, а про загальні й спеціальні моменти обдарованості або - ще точніше - про більш загальні й більш спеціальні моменти»[152,18]

Питання здібностей розглядається багатьма вченими в такий спосіб: здібності - лише можливість певного освоєння знань, умінь, навичок, а чи стане вона дійсністю, залежить від різних умов. Так, наприклад, те, що виявилися в дитини математичні здібності ні в якій мері не є гарантією того, що дитина стане великим математиком. Однак знання, уміння й навички залишаються зовнішніми стосовно здібностей тільки доти, поки вони не освоєні. Виявляючись у діяльності в міру їхнього освоєння особистістю, здібності розвиваються далі, формуючи в діяльності свою структуру й своєрідність. Таким чином, можна сказати, що здібності проявляються не в самих знаннях, уміннях і навичках, а в динаміці їхнього придбання, у тому, наскільки швидко й легко людина освоює конкретну діяльність [129].

Значний внесок у розробку розвитку, формування здібностей, а також виявлення їхньої психологічної структури вніс С. Л. Рубінштейн. «Людські здібності, що відрізняють людину від інших живих істот, становлять її природу, але сама природа людини - продукт історії, - писав вчений [117,82]. Природа людини формується й змінюється в процесі історичного розвитку в результаті трудової діяльності людини. Інтелектуальні здібності формувалися в міру того, як, змінюючи природу, людина пізнавала її, художні, музичні й т.інше формувалися разом з розвитком різних видів мистецтва»[117,112]. Під здібностями він розумів: «...складне синтетичне утворення, що містить у собі цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до якої-небудь конкретної діяльності, і властивостей, які виробляються лише в процесі певним чином організованої діяльності »[134]. Вчений докладно досліджував питання про співвідношення загальної обдарованості й спеціальних здібностей, які на його думку, пронизували одне одного. С.Л.Рубінштейн вважав, що загальна обдарованість проявляється в спеціальних здібностях [66,48].

Іноді здібності вважають вродженими, «даними від природи». На думку Б.М.Теплова, С.Л. Рубінштейна, В.І.Петрушина, Н.Ф.Тихомирова, П.П. Скляр та інших авторів, вродженими можуть бути лише задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності є результатом розвитку. Також Б.М.Теплов підкреслював, що поняття «вроджені задатки» у жодному разі не тотожне поняттю «спадкоємні задатки». «Задатки – вроджені анатомо-фізіологічні особливості організму. До них належать, насамперед, особливості будови головного мозку, органів чуття і руху, властивості нервової системи, якою організм наділений від народження» [22,113].

Як відзначає С.Л.Рубінштейн, розбіжності між людьми в задатках полягають у природжених особливостях нервово-мозкового апарату - в анатомо-фізіологічних, функціональних його особливостях. Між задатками й здібностями весь шлях розвитку особистості. Задатки багатозначні, вони можуть розвиватися в різних напрямках і бути передумовами розвитку здібностей. Розвиваючись на основі задатків, здібності є все-таки функцією не задатків самих по собі, а розвитку, у який задатки входять як вихідний момент, як передумова [154,103].

По О.Г. Ковальову, задатки - первинна, ще не розвинена форма, але дає себе знати при перших спробах діяльності, і в такій діяльності, що не може здійснюватися без наявності цих елементів [61,46].

Будь-яка ступінь розвитку здібностей припускає наявність задатків і умов їх розвитку. Недарма в народі говорять: «Бесталанних людей не буває, є люди, що займаються не своєю справою».

Здібності, вважав Теплов Б.М., не можуть існувати інакше, як у постійному процесі розвитку. А звідси визначається, що здібність не може виникати поза відповідної конкретної діяльності. Здібність, що не розвивається, якою на практиці людина перестає користуватися, згодом губиться. Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями такими складними видами людської діяльності, як музика,

технічна й художня творчість, математика, спорт і т.інше, ми підтримуємо в себе й розвиваємо далі відповідні здібності.

«Питання про здібності повинно бути злитим з питанням про розвиток, - писав С.Л.Рубінштейн - зв'язати, як ми це зробили, проблему здібностей з питанням про розвиток - значить визнати з одного боку, що здібності не можуть бути просто насаджені ззовні, що в індивіді повинні існувати передумови, внутрішні умови для їхнього органічного росту й, з іншого боку, що вони не визначені, не дані в готовому вигляді до й поза всяким розвитком» [134,89].

За С.Л. Рубінштейном розвиток здібностей відбувається по спіралі: здібності одного рівня є передумовою розвитку здібностей іншого рівня, реалізація можливостей якого породжує нові можливості для розвитку здібностей більше високого рівня [66,50].

Для того щоб здібності виявилися, їхньому носію доводиться прикладати багато праці. У процесі заняття конкретною діяльністю вдосконалюється робота аналізаторів. Нерідко інтереси до того або іншого виду діяльності вказують на здібності, які можуть виявитися в майбутньому.

Розглядаючи співвідношення здібностей і діяльності слід зазначити, що якщо людина не справляється з вимогами, які пред'являє до неї діяльність, то це не означає повну відсутність у неї здібностей. Цілком імовірно, що даному індивідові буде потрібно більше часу на засвоєння знань, умінь і навичок, а його педагогам знадобиться прикласти набагато більше зусиль для його навчання.

Традиційно в психологічній науці виділяються два рівні розвитку здібностей: репродуктивний рівень і творчий. Людина, що перебуває на першому рівні, тобто репродуктивному, виявляє високу здібність опановувати умінням вести діяльність і здійснювати її по запропонованому зразку, відповідно до запропонованої ідеї. На другому рівні розвитку здібностей - творчому, людина створює нове, оригінальне.

У процесі діяльності людина «переходить» з одного рівня на інший. Відповідно змінюється й структура її здібностей. Як відомо, навіть дуже обдаровані люди починали з наслідування, а потім тільки в міру придбання досвіду, проявляли творчість [117,71].

Ученими встановлено, що не окремі здібності, як такі безпосередньо визначають можливість успішного виконання будь-якої діяльності, а тільки в міру придбання тієї своєрідності сполучення цих здібностей, які характеризують дану особистість. На думку В.В. Богословського, окрема ізольована здібність, навіть дуже високорозвинена, не може бути названа талантом.

Однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, внаслідок чого відносна слабкість якої-небудь однієї здібності зовсім не виключає можливості успішного виконання навіть такої діяльності, яка найтісніше пов'язана з цією здібністю. Здібність, якої бракує, може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвинутими в даної людини. Б.М. Теплов підкреслював важливість висування й розробки рядом зарубіжних психологів, й, у першу чергу, В. Штерном, поняття компенсації здібностей і властивостей [151,57]. Саме внаслідок широкої можливості компенсації приречені на невдачу всілякі спроби звести, наприклад, музикальний талант, музикальне дарування, музикальність і тому подібне до якої-небудь однієї здібності [152;160].

Для ілюстрації цієї думки Б.М. Теплов привів один дуже елементарний приклад. Своєрідною музикальною здібністю є так званий абсолютний слух, що виражається в тому, що особа, яка володіє цією здібністю, може дізнаватися висоту окремих звуків, не удаючись до порівняння їх з іншими звуками, висота яких відома. Є вагомі підстави до того, щоб бачити в абсолютному слуху типовий приклад "природженої здібності", тобто здібності, основу якої складають природжені задатки. Проте можна й в осіб, що не володіють абсолютним слухом, виробити вміння дізнаватися висоту

окремих звуків. Це не означає, що в останніх буде створений абсолютний слух, але це означає, що за відсутності абсолютного слуху можна, спираючись на інші властивості - відносний слух, тембровий слух і т.інше, виробити такі вміння, які в інших випадках здійснюється на основі абсолютного слуху. Психічні механізми впізнавання висоти звуків при справжньому абсолютному слуху й при спеціально виробленому, так званому "псевдоабсолютному" слуху будуть абсолютно різними, але практичні результати можуть у деяких випадках бути абсолютно однаковими [152;158].

Далі треба пам'ятати, що окремі здібності не просто співіснують поряд один з одним і незалежно один від одного. Кожна здібність змінюється, набуває якісно іншого характеру залежно від наявності й ступеня розвитку інших здібностей.

Здібності можна визначити і як властивості психологічних функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру виразності й що виявляються в успішності й своєрідності засвоєння й реалізації тієї або іншої діяльності.»[151;152;161;162;163].

Л.С. Виготський писав, що кожна наша «здібність» працює насправді в такому складному цілому, що, узята сама по собі, вона не дає й приблизної уяви про дійсні можливості її дії. Людина зі слабкою пам'яттю тоді, коли ми досліджуємо в ізольованому виді, може здатися такою, що запам'ятовує краще, ніж людина з гарною пам'яттю, просто в силу того, що пам'ять ніколи не виступає сама по собі, а завжди в тісному співробітництві з увагою, загальною установкою, мисленням - і сукупна дія цих різних здібностей може виявитися зовсім незалежною від абсолютної величини кожної зі складових.

Своєрідне сполучення здібностей, що забезпечує людині можливість успішного виконання якої-небудь діяльності, називається обдарованістю.

Вивченню індивідуальної обдарованості дітей присвячені роботи Н.С.Лейтес. На думку вченого засновчим фактором обдарованості є схильність до праці, розумової напруги. Активність і саморегуляція є

передумовами загальних розумових здібностей, які є універсальними внутрішніми умовами й проявляються залежно від віку.[70,64]

Обдарованість характеризується як цілісний прояв здібностей у діяльності, як загальна властивість інтегрованої в діяльність сукупності здібностей. Виразність обдарованості різна й визначається двома показниками: мірою виразності окремих здібностей, що входять у систему діяльності, і мірою інтегрованості окремих здібностей у діяльності [127,21].

Високий ступінь розвитку здібностей називається талантом. Талант – це здібність досягнення високого порядку, що не залишається в рамках уже досягнутого (Тихомирова Н. Ф., Скляр П. П.); це складне численне утворення активності людської особистості (Б. Г. Ананьєв); це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини із творчою волею (Станіславський К. С.).

Вищий рівень розвитку здібностей - геніальність. Геніальність припускає здібність створювати принципово нове [154]. Однак, не можна казати, що всі індивідуальні якості генія розвинені однаковою мірою. Геніальність має свій «профіль», якась сторона домінує, якісь здібності проявляються в його творчості.

На думку Смирнова А.Г. успішне здійснення тієї або іншої діяльності навіть при наявності здібностей залежить від певного сполучення якостей особистості. Одні тільки здібності, що не сполучаються з відповідною спрямованістю особистості, її емоційно-вольовими властивостями, не можуть привести до високих досягнень. Насамперед здібності тісно пов'язані з активним позитивним відношенням до відповідної діяльності, інтересом до неї, схильністю займатися нею, що переходить у життєву потребу в цьому виді діяльності.

Інтереси проявляються в прагненні до пізнання об'єкту, ґрунтовному вивченню його у всіх деталях. Схильність - прагнення виконати відповідну діяльність. У здібних до певного виду діяльності дітей і дорослих інтереси та

схильності до певної діяльності розвиваються звичайно в єдності з розвитком здібностей до неї.

Для успіху в діяльності, окрім наявності здібностей, інтересів і схильностей, потрібен ряд рис характеру, насамперед працьовитість, організованість, зосередженість, цілеспрямованість, наполегливість. Без наявності цих якостей, на думку А.Г.Смирнова, навіть видатні здібності не приведуть до надійних, значних досягнень [143,81].

На думку Алякринського Б.С. талант, геній - це насамперед величезна працьовитість, колосальна наполегливість і сильна воля. Задатки тільки в тому випадку перетворюються в здібності, якщо людина постійно й з достатньою напругою виконує ту або іншу конкретну діяльність. Якщо ж напруга при навчанні й роботі виявляється незначною, результати будуть також порівняно невисокими - прогрес у змісті розвитку здібностей у таких випадках взагалі відсутній, і навіть має місце зниження потенційних можливостей людини [2,95].

1.2. Аналіз дослідження музикальних здібностей та їх структурних компонентів.

Поняття про творчість є одним із самих складних у порівнянні з багатьма іншими, які застосовуються в загальній психології. Творчість багатогранний процес діяльності людини, і при розкритті її необхідно враховувати різні аспекти. Таких аспектів аналізу творчості можна назвати, принаймні, три: вивчення творчої діяльності шляхом аналізу процесу творчості, психологічних станів під час творчої діяльності й результатів цієї діяльності [27,161].

«Творчість - у прямому розумінні - є творення нового. У такому значенні це слово може бути застосоване до всіх процесів органічного й неорганічного життя, бо життя - ряд безперервних змін і все що оновлюється й зароджується в природі є продуктом творчих сил. Але поняття творчості припускає особистий початок і відповідне йому слово вживається по перевазі в застосуванні до діяльності людини. У цьому загальноприйнятому сенсі творчість - умовний термін для позначення психічного акту, що виражається у втіленні, відтворенні або комбінації даних нашої свідомості, в (відносно) новій формі, в галузі розумової та практичної діяльності.»[48]

Новизна, що виникає в результаті творчої діяльності, може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Об'єктивна цінність визнається за такими продуктами творчості, у яких розкриваються невідомі до того часу закономірності навколишньої дійсності, встановлюються й пояснюються зв'язки між явищами, що вважалися не зв'язаними між собою, створюються твори мистецтва, що не мали аналога в історії культури.

Суб'єктивна цінність продуктів творчості має місце тоді, коли продукт творчості новий не сам по собі, об'єктивно, а новий для людини, яка його вперше створила. Такими є продукти дитячої творчості в області малювання, ліплення, створювання віршів і пісенок. Зусилля вчених, що вивчають творчий процес, сконцентровані головним чином на вивченні творчості, продукти якої мають об'єктивну цінність, тобто таку, котра впливає на розвиток культури або науки в цілому [27;108].

Відношення до творчості в різні епохи змінювалося радикально. У Древньому Римі в книзі цінувався лише матеріал і робота палітурника, а автор був безправний - не переслідувався ні плагіат, ні підробки. У середні віки, як і значно пізніше, творець був прирівняний до ремісника, а якщо він дерзав проявляти творчу самостійність, то вона ніяк не заохочувалася. Творець повинен був заробляти на життя іншим шляхом: Спіноза шліфував лінзи, та й великий М.Ломоносов цінувався за утилітарну продукцію - придворні оди й створення святкових феєрверків. І лише в XIX столітті

художники, літератори, учені та інші «представники творчих професій» одержали можливість жити за рахунок продажу своєї творчості: «Не продається натхнення, але можна рукопис продати» (А.С.Пушкін) [47,160].

На думку професора Страхова І.В. творчість представляє собою єдність праці й таланта людини. Вона є свідомо цілеспрямованою, завзятою, тривалою і часто дуже напруженою працею, що вимагає максимальної активізації всіх властивостей розуму, вольових і емоційних рис характеру, високої й стійкої працездатності. Тому творчість необхідно розуміти насамперед, як продуктивну працю, як творчу продуктивність [27,163].

Багатогранність творчої діяльності по її результатах необхідно деталізувати, з огляду на пізнавальні здібності. Виділяють наступні види творчих відкриттів: по-перше, що виражаються в поглибленому пізнанні окремих явищ і їхніх зв'язків, творчість, що спрямована на відкриття нових якостей і функцій раніше відомих явищ і їхніх зв'язків; по-друге, що представляє встановлення нових, раніше невідомих явищ, які в такий спосіб втягуються в сферу наукового дослідження; по-третє, що спрямована на створення нових з'єднань раніше відомих об'єктів, внаслідок чого утвориться більш складне з'єднання, з новими властивостями. Четвертий вид відкриттів - відкриття таких явищ, які важливі не настільки самі по собі, але як показники й симптоми інших, більше складних, наступних за ними явищ [27,166].

На думку Блінова М. й Левіна В.А. творчість є процес створення нових матеріальних і духовних цінностей у галузі науки, мистецтва й техніки [12,37]. Новим є не стільки упередметнений результат праці (існуючий і в копіях), скільки попередньо виниклий у свідомості автора «ідеальний образ» майбутнього добутку, - суб'єктивне відбиття об'єктивної дійсності. Матеріальне втілення «ідеального образу» у звуках, фарбах, словесних позначеннях і називається звичайно добутком науки й мистецтва [12,37].

«Звичайно, вищі вираження творчості дотепер доступні тільки деяким вибраним геніям людства, - писав видатний психолог Л.С.Виготський, - але в

щоденному навколишньому житті творчість є необхідна умова існування, і все, що виходить за межі рутини й у чому полягає хоч йота нового, зобов'язано своїм походженням творчому процесу людини. Якщо так розуміти творчість, то легко помітити, що творчі процеси виявляються у всій своїй силі вже в самому ранньому дитинстві... Гра дитини не є простий спогад про пережите, але творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, що відповідає запитам самої дитини» [29, 124].

Своєрідна позиція розуміння творчості представлена в працях В.М.Бехтерева, в його розумінні творчості з рефлексологічної точки зору. Творчу ситуацію –проблему – В.М.Бехтерев трактує як подразник, а творчість, в наслідок цього, є не що інше, як реакція на такий подразник. В своєму продуктивному виразі творчість виступає як результат остаточного розв'язання реакції, або певної сукупності рефлексів. Одночасно В.М.Бехтерев підкреслює важливу роль природних обдарувань.

“Для будь-якої творчості, - пише В.М.Бехтерев,- необхідно є певна ступінь обдарованості і відповідне виховання, що створює навички в роботі. Останнє розвиває схильність в сторону виявлення природних обдарувань, завдяки чому в кінці виникає майже непереборне прагнення до творчої діяльності” [39,233].

Серед сучасних дослідників-гуманітаріїв автором найбільш розгорнутої системи уявлень про природу творчості є В.М.Вільчек. З погляду В.М. Вільчека, природа творчості заснована на природі людини як виду, що втратив у результаті мутації інстинктивно видову програму діяльності. Звідси неминуче виникли дефекти, порушення основних взаємозв'язків: дефект діяльності (зв'язок «людина-природне середовище») і дефект відносин (зв'язок «людина-людина»). Наслідком цього стало споконвічне відчуження людини від природи й світу в цілому.

В основі пізнавальної мотивації людини лежить не орієнтована дослідницька мотивація тварин, а наслідувальна мотивація : людина шукає зразок (взірець), вона вчиться у природи.

Пошук зразка і породжує творчість як специфічну активність з метою подолання первинного відсторонення. Таким чином, за даними В.М.Вільчека, мотивація творчості в наслідок своєї природи є ірраціональною і не підлягає задоволенню, тому що народилася разом з людиною і разом з нею помре.

Цінним у зазначеному вище підході до розуміння природи творчості є те, що підкреслюється значення фази наслідування в процесі творчості. Це положення підтримали деякі психологи, які займалися дослідженням проблеми творчості (В.М.Дружинін, О.О.Леонтьєв).

Треба сказати, що в первинному відчуженні творця від світу (при індивідуальному житті) багато дослідників бачать причину фантазій, ментальної творчості, а потім і практичної творчості - втілення мрії в дійсність [47,54].

З.Фрейд вважає творчу активність результатом сублимації статевого потягу на іншу сферу діяльності. А.Адлер вважав творчість способом компенсації комплексу недостатності. К.Юнг бачив у творчості прояв архетипів колективного несвідомого. Р.Ассаджиолі (слідом за А.Адлером) вважав творчість процесом всходження особистості до «ідеального Я», способом її саморозкриття.

Польський літературознавець Ян Парандовський вважає, що в основі творчості лежить звільнення від страждань і болісних думок, «дух втечі», компенсації ударів долі, матеріальної незабезпеченості, прагнення до незалежності; тобто творчість - це спосіб подолання споконвічної дезадаптації.

Головне у творчості не зовнішня активність, а внутрішня - акт створення «ідеалу», образу світу, де проблема відчуження людини й середовища вирішена. Зовнішня активність є лише експлікація продуктів внутрішнього акту. Виділяючи ознаки творчого акту, практично всі

дослідники творчості й самих творців підкреслювали його несвідомість, спонтанність, безконтрольність волею й розумом, а також змінність стану свідомості [47].

У вітчизняній психології найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я.О.Пономарьов. Він розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Критерієм творчого акту, по Я.О. Пономарьову, є рівневий перехід: потреба в новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби задоволення цієї потреби на нижчих рівнях. Вони включаються в процес, що відбувається на вищому рівні, що призводить до виникнення нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом і виникненню нового знання. Тим самим творчий продукт припускає включення інтуїції (роль несвідомого) і не може бути отриманий на основі логічного висновку [47].

Дружинін В.М. вказує на існування як мінімум трьох основних підходів до проблеми творчих здібностей: 1). як таких творчих здібностей немає; 2). інтелектуальна обдарованість виступає як необхідна, але недостатня умова творчої активності особ; 3). головну роль у творчості грає мотивація, цінності, особистісні риси. До основних рис творчої особистості відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях. Такої точки зору дотримувалися А.Танненбаум, А.Олох, Д.Б.Богоявленська., А.Маслоу та інші.

За концепцією Д.Б.Богоявленської творчість є ситуативно нестимульована активність, що проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип особистості властивий всім новаторам, незалежно від роду діяльності: льотчикам-випробувачам, художникам, музикантам, винахідникам.

Творча здібність (креативність) є самостійною здібністю, незалежною від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарьов). В "м'якшому" варіанті ця теорія свідчить, що між рівнем інтелекту й рівнем

креативності є незначна кореляція. Найбільш розвиненою концепцією є "теорія інтелектуального порогу" Едварда Пола Торренса: якщо IQ нижче 115 - 120, інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 творча здатність стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей, і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає. Цю точку зору розділяли й розділяють практично всі фахівці в галузі психології інтелекту, зокрема, Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та інші [47;48].

Творчі здібності в цілому виступають не як «відбиток» вимог тієї або іншої діяльності в людській психіці, а навпаки, як «органи самореалізації» творчого Я людини в певній діяльності, у певній сфері культури [118].

На думку В.О.Моляко творчість, творча діяльність є одним з головних критеріїв людської сутності. Саме здібності до творчої діяльності характеризують людину, підкреслюють переваги й своєрідність її психіки. Творчість - це така діяльність людини, у результаті якої створюється щось нове, до того ще не існуюче. Масштаби творчості, звісно, різні. І більше того, творчість може «вплітатися» у нетворчу, так звану репродуктивну (відтворюючу) діяльність [85].

Учений робить приблизний аналіз вікових періодів творчих проявів: рання творчість (від 2-3 до 8-10 років) - музично-математично-словесні прояви; підліткова і юнацька творчість (від 12-14 до 18-22 років) - конструювання свого уявлення про світ, літературна творчість, технічна творчість; «доросла» творчість (від 16-18 років і більше) - наукова, технічна та інші.

Творчі прояви в дітей у міру дорослішання зменшуються, згасають і залишаються лише в окремих особистостях.

В своїх дослідженнях психологи і педагоги (М.Фатторі, Н.Роджерс, О.Н.Лук, В.О.Моляко, В.Є.Чудновський, Б.П.Нікітін, В.М.Дружинін та ін.)

звертають увагу на негативний вплив насилля, тиску, страху на прояви творчості.

М.Фатторі стверджує, що творчою особистістю може бути будь-яка людина, але за умовою, якщо ця людина не живе в суспільстві репресивного типу, не виховується в сім'ї репресивного типу і не вчиться в школі репресивного типу [133,179]. “Примус – ворог творчості” [98,11].

Існує думка, що освітній процес також суперечить природі творчості. Ще Фрідріх Ніцше (французький філософ II п.19ст.) зазначав, що той, хто пройшов школу, знає порядок - не знає творчості, тому що “ все велике освіта робить маленьким” (Ніцше Ф, 51).

І сьогодні актуальною залишається проблема специфічних відносин між творчою особистістю та соціальним середовищем. В.М.Дружинін підтверджує випадки дискримінації “творчого” через переважання в школі жорсткої регламентної поведінки, відношення вчителів, які схильні оцінювати творче, нешаблонне як прояв демонстративності, впертості учня [47,216]. Інколи висловлюються припущення, що творчим людям набагато складніше вчитися, ніж вигадувати [175,45].

В літературі зустрічаються і парадоксальні думки – найбільш сприятливими для прояву творчості є критичні, навіть трагічні ситуації. С.Давлатов пише, що поету не дається літературний талант, а дається талант поганого життя: чим гірше життя, тим краще поезія.

Хоча вищезазначене звучить незвично, деякі вчені надають цьому суттєвого значення, вважаючи, що в основі творчості лежить звільнення від страждань та компенсація ударів долі (В.С. Ротенберг, Ян Парандовський), чутливість особистості (Р.В.Піхманець).

Р.В.Піхманець вважає, що чутливим творчим натурам властиве гостре сприйняття реальної дійсності. Від невдоволення світом чи собою виникає прагнення творити свій світ [109,92]. Процес творчості не обов'язково супроводжується стражданнями та муками, але обов'язково – емоційними переживаннями, що вказує на чуттєву природу людської творчості. Людина

рідко коли може залишатися байдужою в процесі творчості, оскільки це суперечить її природі.

Таким чином, не тільки внутрішні переживання спонукають людину до творчості, сама творчість викликає певні переживання, що приводить до трактування процесу творчості як ментального (душевного) акту.

О.Л.Галін вважає, що творчість сприяє формуванню у людини “внутрішньої пропорції” сприйняття та вираження підсвідомого (“темного”, незрозумілого, некерованого) в усвідомлюваному (зрозумілому).

“Творчість – це погодження підсвідомості та свідомості людини. Це вираз в частині (творі, дії, предметі) цілого – усього світу, світу в мініатюрі”[31,89].

Лук О.Н. пише :“Оволодіння мовленням у віці “від двох до п’яти” – несумнівно творчий процес... саме та обставина, що кожній нормальній людині доступне оволодіння мовою, дає підстави стверджувати, що кожній людині властиві творчі здібності [74,124].

І якщо на сучасному етапі також вважається, що кожна особа здатна до творчості, як засобу максимальної і глибокої реалізації своєї індивідуальності, то визначення творчості як діяльності по створенню нових матеріальних і духовних цінностей часто підлягало критичному переосмисленню. Деякі дослідники вважають, що таке визначення не можна вважати задовільним, оскільки в ньому не відображається соціальна спрямованість. Адже неможливо вважати творчою діяльністю винахід нової зброї масового знищення людей, треба враховувати характер використання нового знання, яке згідно до старої аналогії, нагадує ніж: ножом можна нарізати хліб, а можна й зарізати людину ... [160,4].

О.О.Леонтєв погоджується з трактуванням творчості як діяльності, але уявляє її не як процес створення нового, а як здатність людини “діяти в невизначених ситуаціях”. Умовою такої здатності є самореалізація (самовизначення) особистості [71,84]. Під цим розуміється самостійне “будівництво” системи відносин між окремою особистістю та предметним і

соціальним світом, що має на меті перетворення світу через власну діяльність.

Я.О.Пономарьов взагалі вважає, що розуміти термін “творчість” як діяльність людини, означає розуміти цей термін у вузькому значенні, та формулює гіпотезу, згідно якої творчість в найширшому значенні виступає як механізм розвитку [114,72]. Таким чином аналіз творчості включався в аналіз розвитку явищ. Творчість як механізм розвитку виступає в якості атрибуту матерії, її невід’ємної властивості.

Зверталася увага і на принципову відмінність творчості і предметної діяльності. Основною ознакою діяльності як форми активності – є потенційна відповідність мети діяльності її результатам. Для творчого акту характерним є протилежне – розбіжність мети (задуму, програми...) з результатом.

В.М.Дружинін притримується точки зору, що творчість і діяльність є принципово протилежними формами людської активності та вказує на їх суттєві відмінності:

- діяльність виникає внаслідок зовнішніх або внутрішніх раціональних причин (“для того, щоб” або “тому що”). Творчість спонтанна і непланована.

- діяльність доцільна, раціональна і свідомо регульована. Творчість недоцільна, ірраціональна і не піддається (в момент творчого акту) регуляції з боку свідомості.

- діяльність спонукається певною мотивацією, функціонує за типом “негативного зворотного зв’язку”: досягнення результату завершує етап діяльності.

Творчість має в основі глобально ірраціональну мотивацію відсторонення людини від світу, спрямовується тенденцією до його продовження. Її механізм – взаємодія активного домінуючого безвідомого з пасивною свідомістю.

Діяльність – це життя свідомості. Її психологічний механізм зводиться до взаємодії активної, домінуючої свідомості з рецептивним, пасивним безсвідомим [161,154].

Таке розділення не може бути категоричним. Між творчістю та діяльністю безперечно існує зв'язок. Було б помилкою прирівнювати творчість тільки до діяльності людини, але в той же час не слід забувати, що творчість є діяльнісною за своєю природою, оскільки завжди передбачає процес розвитку – або ідеального (почуття, думки), або матеріального (речі). Таким чином, діяльність виступає ніби-то складовою частиною творчості, її рушійною силою. Як вірно помітила Д.Б.Богоявленська “ творчість – це розвиток діяльності за ініціативою самої особистості” [13,36].

Майже жоден з дослідників не притримувався чітко виділеного єдиного критерію в підході до пояснення феномену творчості – ті, які вважали основою творчості інтелектуальний компонент, не заперечували важливість для творчості особистісних та мотиваційних факторів, і навпаки, ті, які пов'язували творчість з особистісним розвитком, не виключали роль інтелектуальних здібностей. Але в кожній авторській концепції творчості можна умовно виділити певний підхід до проблеми, в залежності від того, що переважно брав за основу творчості автор та чим керувався в своїх дослідженнях.

Основою будь-якої діяльності творчого характеру є її когнітивна сфера та інтелектуальні творчі здібності, тому що “будь-який акт творення містить в собі розумне начало, інтелектуальну програму та контрольоване інтелектом здійснення самого творчого процесу. Тим самим припускається інтелектуальна регуляція творчого процесу [80,7].

Автор оригінальної теорії планомірно-поетапного формування розумових дій та понять – П.Я.Гальперін довгі роки займався дослідженням проблеми розумових здібностей і творчого мислення. Процес вирішення творчих задач (за Гальперінім) виглядає наступним чином :поверхове ознайомлення з умовами; безпорядні проби; багатократне повернення до відхилених способів; рішення як інсайт, просвітління.

Таким чином вирішального значення набуває інтуїція, яка є “підсвідомим процесом та має чуттєву природу” [74,125].

О.Н.Лук надає інтуїції дуже великого значення, вважаючи її “секретом” творчості. Але він підкреслює, що творчість не є повністю, підсвідомим процесом, та схематично виділив декілька етапів творчості: попереднє накопичення матеріалу; підсвідомий пошук асоціативних зв’язків; критична оцінка отриманого результату.

Попередній та заключний етап здійснюється під контролем свідомості, другий етап (який є проміжним) є періодом підсвідомо-інтуїтивної роботи мислення. Цей другий етап являє собою лише один відсоток кропіткої праці усього процесу творчості, але без нього творчість є неповноцінною і навіть неможливою [75,60]. Але оскільки інтуїція мало піддається вольовій регуляції та має чуттєву природу, необхідним компонентом творчого процесу є свідомо критична оцінка результатів за допомогою логічного мислення з метою перевірки істинності інтуїтивного рішення. О.Н.Лук проти протиставлення понять “мислення” та “творчість”, вважаючи їх нерозривно пов’язаними та значущими для процесу творчої діяльності.

Б.П.Нікітін визначає творчі здібності як особливі якості розуму, такі, як спостережливість, уміння зіставляти, порівнювати, тощо [98,6].

І.А.Барташнікова та О.О.Барташніков одним із найважливіших показників розвитку творчих здібностей вважають здатність людини ставити нові запитання і проблеми. Корені цієї здібності вбачаються в природній допитливості дитини і в тих ситуаціях спілкування й діяльності, в яких проходить її розвиток.

Здатність людини до постановки нових питань і проблем займає важливе місце в творчості. Н.Б.Шумакова вважає самостійну постановку питань та проблем важливою ланкою творчої активності людини.

“Немає питань, немає проблем – немає і подальших умов для розвитку творчого мислення” [178,70]. Питання, що містить в собі невідоме, передбачає породження, і є етапом, з якого починається розгортання процесу мислення. “Паростки творчості, які проявляються в дитячих питаннях, потребують бережливого догляду” – робить висновок Н.Б.Шумакова [178,71].

Питання є головним стимулом до пізнавальної та дослідницької активності, які О.М.Матюшкин вважає складовими початкових етапів розвитку творчості. Пізнавальний розвиток він трактує як творчий процес, внутрішнє джерело розвитку творчості вбачає в пізнавальних потребах. Пізнавальні потреби спонукають людину до творчої активності [128,153-154].

Для зарубіжних вчених інтелектуального напрямку в дослідженнях феномену творчості, характерними рисами є більша варіативність поглядів щодо області творчості. Дж.Гілфорд, один з “піонерів” вивчення загальних творчих здібностей, в результаті своїх факторно-аналітичних досліджень природи інтелекту розробив категорії дивергентного і конвергентного мислення. Конвергентне мислення приводить до єдиного правильного рішення, обумовленого даними фактами; дивергентне мислення є менш обмеженим заданими фактами, воно допускає зміну шляхів рішення проблеми і приводить до випадкових результатів і висновків [4,29].

Пізніше Дж.Гілфорд розвинув концепцію креативності, як універсальної пізнавальної творчої здібності, основою якої було визначено дивергентне мислення; виділені були наступні параметри креативності: здатність до постановки проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість думки – здатність до продукування різноманітних ідей; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; здатність вирішувати проблеми (здатність до аналізу і синтезу) [49].

П.Торренс, услід за Дж.Гілфордом, пояснює креативність в термінах мислення, розуміючи творче мислення як “процес відчування труднощів, проблем, нестачі інформації; побудови здогадів та формулювання гіпотез, що стосуються виявлених недоліків” [157,125]. Дж. І.Ніренберг здатністю до творчості уявляє здатність до творчого мислення, яке є складовою частиною людського інтелекту. Для ефективної творчої діяльності Ніренберг пропонує 4 основні прийоми мислення, які доступні будь-якій людині: структурування; упорядкування; визначення співвідношень; зміна точок зору. Могутнім засобом творчості Дж.І.Ніренберг називає зміну точки зору, вважаючи, що

“точка зору – це двері у творчість, які можуть бути або відкритими, або закритими” [97,25].

Тихомиров О.К. [119;155] аналізував роль особистісного компоненту в творчій діяльності. Передбачалося вивчення тих новоутворень, які створюються в ході творчої діяльності : цілі; гіпотези; операціональні та особистісні смисли; вербальні та емоційні оцінки; потреби та позиції особистості.

Особливо важливими для вивчення були визначені емоційні переживання суб'єкта в процесі творчості, але при цьому визнавалося, що емоційні переживання тісно пов'язані з пізнавальними потребами.

Мелік-Пашаєв О.О., дослідник художньо-творчих здібностей, приділяв велике значення унікальності та неповторності особистості художника, як виразника “ певного духовного змісту в адекватному творчому образі” [83,34].

Розглядаючи творця як особистість, О.О.Мелік-Пашаєв виділив декілька необхідних рівнів художньо-творчої особистості. Перший рівень-естетична позиція особистості (неповторність внутрішніх переживань творця, породжених в процесі життєдіяльності). Другий рівень творче уявлення (здатність до створення образів). Третій рівень-якості, що сприяють оволодінню засобами певного виду мистецтва (сукупність спеціальних знань, умінь та навичок).

О.Л.Галін зазначає важливість для творчості стану внутрішньої цілності, тобто внутрішньої рівноваги між почуттями та міркуваннями. В його уявленнях про творчість почуття не відіграють вирішальної ролі та залежать від характерологічних особливостей особистості, які й обумовлюють творчий процес.

Особливої уваги заслуговує психоаналітична теорія творчості. Вчення Зігмунда Фрейда містить положення, що несвідоме в історичному розвитку людини походить з досоціального періоду. Несвідоме містить у собі надзвичайно інтенсивні стимули лібідо. Саме це джерело енергії бере участь

в соціальній творчості культури. Психоаналіз за предмет свого дослідження бере насамперед творчість художню і моральну.

Художня творчість, використовуючи символіку, дає людині насолоду. В цій діяльності головна роль відводиться фантазії. Зміст її роботи становлять витіснені сексуальні бажання. Адже їх мету легше перенести з реального світу в уявний. Навпаки, у потягів, пов'язаних з самим існуванням, як реальне, задоволення стає необхідним. Голод та спрагу, наприклад, не можна замінити ніякими фантазіями.

Несвідоме це та частина психічного життя, яка прагнучи безпосередньо до насолоди, не хоче пристосуватись до реального світу. В тих сферах, де в психіці спостерігається відхилення від дійсності, де фантазія може розправити свої крила, сферу застосування символіки несвідомого можна забезпечити [133,213].

Своєрідне тлумачення ролі несвідомого запропонував Карл Юнг – засновник аналітичної психології. К.Юнг вказав на архаїчні джерела несвідомого, заглибившись в ранні стадії історичного розвитку людства. “Коллективне несвідоме” та “архетипи думки” передаються з покоління в покоління через наслідування структури мозку. В сновидіннях Юнг побачив сліди стародавнього міфологічного способу мислення.

Творчий процес, як його можна простежити, полягає в несвідомому оживленні архетипу. При появі його з глибин несвідомого митець робить можливим для кожної людини знайти “найглибші” джерела життя, які в інших випадках закрито для неї. В цьому, ніби, полягає соціальне значення мистецтва [133,215].

На сьогоднішній день залишається невирішеною проблема взаємозв'язку творчості та безумства. Деякі психологи вважають, що будь-яка творча особистість має більш або менш суттєві психічні порушення (алкоголізм, наркоманія, депресія, підвищена тривожність, манії, галюцинації, спроби самогубства).

Вивчення здорового творчого індивіда ставить за мету гуманістична психологія (А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм, К.Хорні, В.Франкл).

Творчість як “елемент гарного життя” розглядає Карл Р.Роджерс. Під словами “гарне життя” К. Роджерс розуміє спрямовуючий процес – сприйнятливості відкритості світу, віру в свої здібності. Творча особистість, якщо вона дійсно творча, в будь-який час і в будь-якій культурі буде жити створюючи в гармонії зі своєю культурою. За думкою Роджерса творча людина завжди зможе добре і творчо пристосувати як до нових, так і до існуючих умов. Але під пристосуванням К.Роджерс розуміє не конформізм (який, як вважається, суперечить творчості), а адаптацію, як вимогу життя [131,244].

Можна досить високо оцінити досягнення вчених в області дослідження особистісних та мотиваційних аспектів творчості. Головна цінність цих робіт заключається в тому, що параметри творчості не можуть бути зведені лише до творчого мислення. Вивчення особистісних аспектів творчості слід розглядати як самостійну область наукових досліджень.

Н.С.Лейтес зазначає, що творчі можливості залежать не тільки від властивостей розуму (наприклад, від легкості виникнення гіпотез, швидкості комбінування інформації), але й від певних рис особистості. Н.С.Лейтес надає важливого значення вивченню особистісних компонентів – характеру творчої особистості, внутрішніх установок, мотивів, “стилю поведінки” – з метою подальшого відокремлення рис, які сприяють творчим проявам. Необхідними для творчості Н.С.Лейтес називає такі якості: розумова самостійність, сміливість думки, готовність до вольового напруження, спрямованість особистості на творчість [70,46].

Сучасний психолог Б.Б.Коссов присвятив свої дослідження виявленню фундаментальних механізмів, що об’єднують творче мислення, сприйняття та особистість. Вчений вважає, що особистісний аспект проблеми творчого мислення потребує вивчення в першу чергу мотиваційної сфери особистості. В результаті дослідження особистісних особливостей творчих “лідерів” і

“аутсайдерів”, Коссов зробив висновок, що базовим показником мотиваційної сфери особистості творчих лідерів є переважання позитивних емоцій, оптимізму, життєрадісності над негативними емоціями як проявами невдачі, поганого настрою. Ця властивість особистості виявилася тісно пов’язаною з трьома іншими властивостями: успішністю в повсякденних справах, переважанням інтересу, який мотивує активність у житті.[64,35-36]

Рисами творчої особистості, відповідно до американського психолога К.Тейлора, є: прагнення завжди бути на передових рубежах у своїй області; незалежність і самостійність суджень, прагнення йти своєю дорогою; схильність до ризику; активність, допитливість, невтомність у пошуках; незадоволеність існуючими традиціями й методами й звідси - прагнення змінити існуюче положення справ; нестандартність мислення; дарунок спілкування; талант передбачення [108].

Дружинін В.М. займався дослідженням взаємовідношень трьох, виділених ним, основних загальних здібностей: інтелект (як здатність до застосування знань); навчаємість (як здатність до надбання знань); креативність (загальна творча здібність – як здатність до перетворення знань). Автор відзначає, що кожній з цих здібностей відповідає специфічна мотивація та специфічна форма активності. Інтелекту - мотивація досягнень та адаптивна поведінка, навчаємість – пізнавальна мотивація, креативності – мотивація самоактуалізації та творча активність [47,15].

Напевно найбільш протиречивою концепцією творчості є концепція Д.Б.Богоявленської. Визнавши небезпечність (для адекватного розкриття природи творчості) однобічного підходу в дослідженнях феномену творчості та прагнучи до уникнення “однобічності”, Богоявленська Д.Б. визначає творчість як “похідну інтелекту, заломленого через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює його прояв” [13,23]. Але зазначаючи про важливість для творчості неінтелектуальних (особистісних, мотиваційних) факторів розумової діяльності, Д.Б.Богоявленська приділяє увагу переважно фактору інтелектуальному (розумовим здібностям). Авторка виділяє

особливу “інтелектуальну” одиницю дослідження творчості – інтелектуальну активність, яка (за думкою Д.Б.Богоявленської) поєднує в собі інтелектуальні та неінтелектуальні фактори, але не зводиться до жодного з них. Розумові здібності є фундаментом інтелектуальної активності, але проявляються лише через задіяння мотиваційної структури особистості [13,23].

Проявом інтелектуальної активності Богоявленська Д.Б. вважає інтелектуальну ініціативу та робить її предметом своїх досліджень. Під інтелектуальною ініціативою розумілося продовження не просто розумової роботи, а пізнавальної діяльності, яку не обумовлюють ані практичні потреби, ані зовнішні, суб’єктивні оцінки роботи. Виділено рівні інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний, пасивний; евристичний; креативний як вищий рівень [13,37].

В результаті експериментальних досліджень Д.Б.Богоявленської, на стимульно- продуктивному рівні інтелектуальної активності опинилися учні з високими розумовими здібностями та блискучими знаннями з учбових предметів, але з тенденцією до самоствердження, до уникнення невдач. Це надало можливість зробити висновок про головну перепону на шляху до творчості – деформацію мотиваційної структури особистості. Таким чином Д.Б.Богоявленська виявила безпосередній зв’язок рівнів інтелектуальної активності (як прояву творчості) з моральними якостями особистості.

Проаналізувавши представлені точки зору стосовно питання щодо складників творчих здібностей, можна зробити висновок, що всі аспекти творчості є взаємопов’язаними та обумовлюють один одного.

Проблема музикальності й музикальних здібностей - одна із центральних у музично-психологічних дослідженнях. Рішення проблеми музичних здібностей може суттєво вплинути на практику музичного навчання та виховання.

Музикальні здібності вивчаються психологами більше 150 років. Однак дотепер немає єдиної точки зору на їхню природу, структуру, на зміст

основних понять, за допомогою яких психологи описують музикальні здібності й обдарованість.

Фундаментальним дослідженням, яке містить в собі конструктивний і розгорнутий аналіз в інтерпретації поняття «музикальні здібності», є робота Б.М.Теплова «Психологія музичних здібностей». У ній презентована нова концепція музикальної обдарованості, яку дослідник визначає як своєрідне поєднання спеціальних музикальних здібностей, що впливає на успішність занять музичною діяльністю, і яка, маючи складну структуру, залежить від якісного поєднання загальних і спеціальних здібностей. Саме ж поняття «здібності» вчений пов'язав з індивідуальними особливостями, які сприяють швидкості і легкості отримання знань і навичок [152,18].

У статті „Психологические основы художественного воспитания” Б.М.Теплов вказує, що „...музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання” [153]. Дослідник доводить, що музикальність притаманна кожній людині, однак за різними показниками проявляється по-різному, адже тут відіграють роль індивідуальні задатки – психологічні, анатомо-фізіологічні особливості. Для створення й формування здібності у першу чергу необхідна діяльність, що вимагає цієї здібності, отже, для розвитку музикальних здібностей потрібна музична діяльність: сприймання музики – як перцептивна складова музичних здібностей, спів, гра на музичних інструментах, ритмічні вправи – як репродуктивна складова.

Сучасні психологи, поділяючи погляди Б.М.Теплова, трактують музикальні здібності як психологічні особливості індивіда, які забезпечують можливість успішного виконання музичної діяльності [142]. С.Л.Рубінштейн визначає музикальні здібності як „властивість і дані, необхідні для заняття музичною діяльністю, тобто виконання музики, створення музики (композиції) чи повноцінного художнього сприймання її” [цит.по 135]. Ю.Б. Гіппенрейтер, розвиваючи цю думку, ставить питання про механізми

формування і розвитку здібностей, перш за все про сензитивні періоди формування функцій [37,48].

Широке розуміння музикальності як особистісної властивості присутнє у визначенні В.І.Петрушина. На його думку, музикальність - це «здатність «омузичненого» бачення світу, коли всі враження про навколишню дійсність у людини, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музикальних образів»[108,72].

К.В.Тарасова характеризує музикальні здібності як здібності, які потрібні для сприйняття й відтворення, усвідомлення й інтерпретації головного - змісту музикального образу. Отже, у їхнє число повинні бути включені пізнавальні музикальні здібності, без яких це неможливо. Відповідно до цього музикальність К.В.Тарасова визначає як «багаторівневу систему музикальних загальних і часних здібностей, відповідальних за формування музикального художнього образу в музичній діяльності» [148].

Можна виділити ще такі концепції тлумачення музикальності (по [39; 149; 147; 150]): вона є єдиною й цілісною властивістю. Такої точки зору дотримувалися Г. Ревеш і С. Надялина. Протилежна концепція належить Ю. Майнуорингу, К. Лампу й Н. Кею, Г. Кенигу, які вважали, що музикальність складається із сукупності різних музикальних здібностей. Інші автори вказували на одну здібність, що лежить в основі музикальності; А. Фейст зводив її до почуття інтервалів, К. Штумпф і М. Майєр – до здатності аналізувати аккорди. К. Сішор, представник плюралістичного підходу до музикальності, зводив її до великого числа не зв'язаних між собою музикальних здібностей різної складності й походження. Концепція, що домінувала у вітчизняній психології, полягає в тому, що музикальність не зводиться до однієї якої-небудь музикальної здібності, вона не становить і механічної суми різних здібностей. Музикальність є індивідуально-психологічною характеристикою особистості як наслідок певного сполучення здібностей [150,96], специфічним синтезом схильностей і здібностей, що утворюють психофізіологічну домінанту особистості, особливу своєрідність

музично-психологічного процесу, основним змістом якого є особливість реакції на музику – гострота, глибина й емоційне багатство відтінків, що стають домінуючим станом особистості [39,150].

Музикальна обдарованість же, будучи складним структурним утворенням, містить у собі «більш загальні й більш спеціальні моменти». «Міркуючи про музикальну обдарованість, ми говоримо про такі її сторони, які утворюють виконавську обдарованість у відмінності, наприклад, від композиторської,...і про такі, які стосуються всякої взагалі музичної діяльності, які однаково істотні й для слухання музики, і для її виконання, і для роботи композитора. У музикальній обдарованості можемо виділити, далі, і такі сторони, які характерні для всякої взагалі художньої обдарованості, які пов'язані не з тим, що є особливим у музичній діяльності, а з тим, що в ній є загальним із усякою художньою діяльністю» [цит.по 63]

Захищаючи свою концепцію про єдину й неподільну музикальність, Г.Ревеш стверджував, що вона є вродженою, первинною й фундаментальною властивістю людини. Вона або є або її немає, тому музикальність не можна виховати, її можна тільки розвивати. До цих висновків Ревеш прийшов, перевіряючи за допомогою тестів, в явному протиріччі зі своєю концепцією, окремі здібності: абсолютний і відносний слух, почуття ритму. Причому в поняття музикальності Г.Ревеш включив такі ознаки, як здатність переноситися в настрій музики й естетично насолоджуватися нею, потім в один ряд з ними ставляться глибоке розуміння музикальних форм і тонко розвинене почуття стилю.

Якщо переживання музики (здатність переноситися в настрій музики й одержувати насолоду від її) становить прямий прояв музикальності, то глибоке розуміння музикальних форм і тонко розвинене почуття стилю, що утвориться в результаті музичного навчання й нагромадження слухового досвіду, ніяк не можна визнати вродженими здібностями. К. Сішор зводив музикальність до ієрархії талантів. З 25 названих ним здібностей Сішор виділяє почуття висоти, інтенсивності й часу, які в різних сполученнях є

основою для музичної пам'яті, почуття ритму й т.ін., тобто по суті, всі здібності зводяться до цих трьох найпростіших сенсорних якостей - розрізненню невеликих відхилень по висоті, інтенсивності й тривалості звуків. Оскільки К.Сішор вважає кожен із цих здібностей вродженою й такою, яка не піддається вихованню, він, незважаючи на протилежні з Г.Ревешом вихідні позиції, приходять до таких же висновків, що й Ревеш: музикальність – вроджена якість й тому не піддається вихованню.

К. Сішор – автор першої системи тестових вимірів музикальних сенсорних здібностей і родоначальник цілого напрямку досліджень, у яких музикальність розглядалася головним чином з погляду характеристик чутливості. Цей напрямок розвивається й зараз, і в сучасних роботах, виконаних у його руслі, про музикальні здібності судять по граничних характеристиках слуху, часто сполучаючи їх з характеристиками музичного сприйняття. У зарубіжних дослідженнях підтверджується низька валідність, а значить і мала прогностична цінність тестів К. Сішора й констатується наявність зв'язку між виділеними ним здібностями в єдиній структурі музичності [141,115].

Іншу позицію займали американські психологи Ендрюс і Копп, які, відзначаючи вродженість музикальних здібностей, підкреслювали роль навчання (у певному віці) для їхнього розвитку [39]. Ніяку дитину, вважав Ендрюс, не можна розглядати як безнадійно немужичну, поки їй не дана можливість музичного навчання. У музикальній обдарованості багато чого залежить від практики. Стверджуючи, що музикальні здібності широко поширені, Копп вважав, що: «величезна більшість дітей втрачають свої вроджені музикальні здібності внаслідок відсутності тренування вуха й психіки в найбільш податливому до цього віці [150,63].

Г.Ревеш і К.Сішор ігнорували роль навчання й виховання й зводили музикальність до вроджених властивостей. А. Маркс і С. Надялина виділяли значення навчання й виховання, заперечуючи роль вроджених індивідуальних різниць, що обумовлюють формування здібностей. Тим самим обидві

концепції виявлялися однобічними й тому у вітчизняній психологічній традиції вважалися неприйнятними [39,135]

Заслуговує на увагу думка Дж.Кріса про функціональний і спадковий зв'язок між окремими ознаками музикальності. Функціональний зв'язок визначається тим, що взаємопроникнення функцій сприяє створенню умов для розвитку однієї функції при високому рівні розвитку іншої. Наприклад, велика емоційна чутливість сприяє розвитку музикальної пам'яті і навпаки. Ці положення про взаємозв'язок і взаємозалежність функцій, обо окремих музикальних здібностей, знаходять відображення і в сучасних наукових дослідженнях [23; 40;147; 153].

Питання про структуру музикальності є одним із самих складних. Майже всі дослідники визнають її складність, але за критеріями виділення окремих здібностей, співвідношенню загальних і часних компонентів, рівні організації й т.інше у поглядах вчених існують розходження.

Наприклад, К. Сішор [141,127] розглядав музикальність як суму окремих, не пов'язаних між собою талантів, котрі поділяв на п'ять груп:

I. Музикальні відчуття і сприймання.

A. Прості форми відчуттів: чуття висоти звуку, чуття інтенсивності звуку, чуття часу, чуття довжини звуку.

B. Складні форми сприйняття: чуття ритму, чуття тембру, чуття консонансу, чуття об'ємності звуку.

II. Музична діяльність: контроль висоти, контроль інтенсивності, контроль часу, контроль ритму, контроль тембру, контроль об'ємності звуку.

III. Музична пам'ять і уява: слухові уявлення рухові уявлення, творча уява, обсяг пам'яті, здатність до навчання.

IV. Музичний інтелект: вільні музикальні асоціації, здатність до музикальної рефлексії, загальна розумова обдарованість.

V. Музичні почуття: музичний смак, емоційна реакція на музику, здатність емоційно виражати себе в музиці.

К.Сішор є автором першої системи тестів для діагностики музикальних сенсорних здібностей і родоначальником цілого напрямку досліджень, в яких про музикальні здібності судять за пороговими характеристиками музикального сприймання. Таким чином, його система базується на положенні, що основне значення для музикального таланту мають найпростіші сенсорні здібності, тобто здібності уловлювати дрібні різниці у висоті, інтенсивності і тривалості звуків [150,63].

Б.М.Теплов ще у 1947 році обґрунтував помилковість його ідей: “Розрізнення висоти, інтенсивності і тривалості ... зовсім не є основою музикальності. Мало того, ці сенсорні здібності не можна навіть і назвати музикальними здібностями, а тим більше основними” [150,68]. Низьку валідність тестів К.Сішора доводять і сучасні дослідження.

Ф.Гекер і Т.Циген у великій роботі, яка присвячена питанню про спадкування музикальних дарувань, виходять із визнання наступних п'яти «компонентів музикальної обдарованості»:

1) сенсорний компонент: головним чином чутливість до розпізнавання висоти, інтенсивності й тривалості звуків (тобто основні сенсорні здібності в списку Сішора);

2) ретентивний компонент: пам'ять на висоту, інтенсивність і тривалість звуків і їхніх комплексів;

3) синтетичний компонент: сприйняття гештальтів, тобто цілісних утворень (мотивів, мелодій, тем, ритмічних фігур);

4) моторний компонент: перенесення звукового образу на голос або інструмент;

5) ідеативний компонент: встановлення зв'язку між звуковими образами й неакустичними ідеями (знаходження ідейного змісту музики) [152,66]

Зовсім інший характер має система музикальних здібностей, розвинена Кьонінгом [152,67]. Розуміючи музикальність як збірну назву для всіх тих здібностей, які потрібні для розуміння, виконання й створення музики, Кьонінг хоче покласти в основу класифікації музикальних здібностей аналіз

основних видів музичної діяльності. Однак із самого початку він відмовляється від розгляду питання про здібності, необхідні для створення музики, тому що вони «дуже важко піддаються дослідженню». Таким чином, він обмежує завдання дослідження здібностей, «необхідних для розуміння й передачі музичних творів».

До основних музичних здібностей Кьонінг відносить відтворення висоти звуків. Воно поділяється на а) здатність відтворювати висоту звуку по пам'яті (абсолютний слух) і б) здатність відтворювати зі спостереженням чистоти інтонації звук, що зараз звучить; відтворення відносин между двома висотами звуків (відтворення інтервалів); відтворення тимчасових відносин між двома звуками (ритмічна здатність), що ділиться на три частні здібності: а) здібність зберігати рівну тривалість тактових одиниць (почуття темпу); б) здібність відтворювати тривалості, що стоять у певних відносинах до тактових одиниць; в) здібність до ритмизування, тобто до об'єднання декількох відрізків часу в одну ритмічну групу; відтворення різних ступенів інтенсивності звуку; відтворення тембрів; розуміння й відтворення мелодії як з погляду звуковисотного, так і з погляду ритмічного; відтворення супровідних голосів, у якому розрізняються а) гармонійний супровід і б) поліфонічний супровід; розуміння й відтворення музичних творів як форм вираження естетичних емоцій; музична пам'ять, у якій розрізняється пам'ять на висоти, акорди, ритми, мелодії та інше.

Якщо класифікація Гекера й Цигена характеризувалася повним відривом від будь-якого аналізу музичної діяльності, то класифікація Кьонінга відрізняється тим, що в ній в якості музичних здібностей і в багатьох випадках фігурують окремі моменти виконавської діяльності [152,68].

Більш глибоко й різнобічно розглядав проблему музикальності Дж.Кріс [150]. Вчений наголошує, що музикальність не відзначається якою-небудь однією ознакою, яка може мати різні ступені, треба розглядати різні ознаки музикальності і, відповідно, різні її типи і форми. Дж.Кріс розрізняє три основні якості музикальності:

1) інтелектуальна музикальність, що характеризується почуттям ритму, музичним відчуттям (розрізнення висоти, інтенсивності і тембру звуків) та музичною пам'яттю;

2) емоційну, або емоційно-естетичну музикальність, що визначається емоційним відгуком, любов'ю до музики;

3) творчу музикальність, з якою пов'язана діяльність творчої уяви.

Заслуговує на увагу думка Дж.Кріса про функціональний і спадковий зв'язок між окремими ознаками музикальності. Функціональний зв'язок визначається тим, що взаємопроникнення функцій сприяє створенню умов для розвитку однієї функції при високому рівні розвитку іншої. Наприклад, велика емоційна чутливість сприяє розвитку музичної пам'яті і навпаки. Ці положення про взаємозв'язок і взаємозалежність функцій, або окремих музикальних здібностей, знаходять відображення і в сучасних наукових дослідженнях [23;40;96;152;147; 153].

Особливий інтерес викликають погляди на музикальні здібності М.А.Римського-Корсакова. [152,69] Він зумів при вивченні музикальних здібностей дати більше цінних і важливих думок, ніж багато авторів, що багато років систематично займалися вивченням цього питання.

Всі музичні здібності М.А.Римський-Корсаков поділяє на дві групи: 1) технічні – здібності до гри на музичному інструменті або до співу; 2) слухові – музичний слух. Детально композитор розглядає тільки здібності другої групи, які, у свою чергу, поділяються на елементарні (гармонійний та ритмічний слух) та вищі, які зводяться до абсолютного слуху. На нашу думку, класифікація дослідника відтворює дві основні складові музичної діяльності – сприймання і відтворення, що є обґрунтованим з точки зору науки і практики. Важливим моментом, що відрізняє погляди М.А.Римського-Корсакова від поглядів його попередників є і те, що в основі його системи лежить переконання про можливість розвитку, а не тільки вимірювання музичних здібностей. Це стало великим кроком уперед у галузі їх дослідження.

Фундаментальним дослідженням, яке містить в собі конструктивний і розгорнутий аналіз в інтерпретуванні поняття “музикальні здібності”, є робота Б.М.Теплова “Психологія музичних здібностей” [150]. У ній презентована нова концепція музикальної обдарованості, яку дослідник визначає як своєрідне поєднання спеціальних музикальних здібностей, що впливає на успішність занять музичною діяльністю, і яка, маючи складну структуру, залежить від якісного поєднання загальних і спеціальних здібностей.

До загальних моментів музикальної обдарованості Б.М.Теплов відносив силу, багатство, ініціативність уяви, зорові образи, стійкість творчої уяви, вольові та інші властивості людини. Спеціальні музикальні здібності в якісно своєрідному поєднанні він назвав музикальністю, які, в свою чергу, ділились на основні (без яких музична діяльність неможлива) і другорядні (які мають вплив на протікання деяких її видів) [152,210].

Головним показником музикальності психолог вважав емоційний відгук на музику, а до основних здібностей відніс ті, які забезпечують сприймання та відтворення музики, – музикальний слух (як звуковисотний) і ритмічний. При цьому дуже важливим для практики музичного навчання і виховання є виділення дослідником двох компонентів музикального слуху: перцептивного, пов’язаного з сприйняттям руху мелодії (відчуття ладу), і репродуктивного (здатність до слухових уявлень). Другорядними компонентами комплексу музикальності він вважав тембровий, динамічний, гармонійний і абсолютний слух. Тому, виходячи з поглядів Б.М.Теплова, структура музикальних здібностей має такий вигляд: емоційний відгук на музику, основні музикальні здібності: звуковисотний, ритмічний слух, другорядні музикальні здібності: тембровий, динамічний, гармонійний, абсолютний слух.

Дуже важливим із психологічної точки зору є обґрунтування Б.М.Теплова про нерозривний зв’язок емоційного і пізнавального аспектів музикальності. Так, поряд з емоційністю, як основою музикальності та

відчуттям ладу, яке розвивається на основі емоційності і є основним показником музикальних здібностей, дослідник звертає увагу на роль інтелектуальних процесів: музикальної уяви, музикальної пам'яті та музикального мислення в процесі розвитку музикальних здібностей, хоч і не відводить їм місце у структурі музикальних здібностей.

У статті “Психологические основы художественного воспитания” Б.М.Теплов вказує, що “...музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання” [151]. Дослідник доводить, що музикальність притаманна кожній людині, однак за різними показниками проявляється по-різному, адже тут відіграють роль індивідуальні задатки – психологічні анатомо-фізіологічні особливості. Для створення й формування здібності у першу чергу необхідна діяльність, що вимагає цієї здібності, отже, для розвитку музикальних здібностей потрібна музична діяльність: сприймання музики – як перцептивна складова музикальних здібностей, спів, гра на музичних інструментах, ритмічні вправи – як їх репродуктивна складова.

У дослідженнях останніх років спостерігається тенденція до „інтелектуалізації музикальності”. Проблема ролі музикальної пам'яті, мислення, уваги, уяви в музичній діяльності до цього часу є актуальною темою багатьох досліджень (І.П.Гейнріхс, А.Л.Готсдінер, Є.В.Незайкінський, К.В.Тарасова та ін.)

У сучасній музичній психології дослідники все частіше виділяють музикальне мислення в структурі музичних здібностей [5;104;9]. Воно складається з аналізу, синтезу та узагальнення музичного матеріалу та містить в собі два основних компоненти – репродуктивний, пов'язаний з мисленнєвими актами, які обслуговують сприймання музики, що вже існує, і продуктивний – творчий, який відповідає за створення нової музики. Ці компоненти при всіх їхніх розходженнях мають загальну базу - «мовний шар» музикального мислення, що лежить в основі всієї музичної діяльності й робить можливими акти музикальної комунікації. Музиканти-педагоги Л. А.

Баренбойм і Г. М. Ципін розглядають музикальне мислення як повноправний компонент структури музикальності [по 63].

У низці робіт музикальна пам'ять, попри тісний зв'язок з музикальним і ритмічним слухом, виділяється як самостійна здібність [33;40]. А.Л.Готсдінер відмічає комплексний характер музикальної пам'яті і особливої ролі в ній емоційного компоненту. Г.М.Ципін зазначає: “поряд з музикальним слухом і відчуттям ритму музикальна пам'ять утворює тріаду основних, провідних музикальних здібностей... По суті, ніякий вид музичної діяльності був би неможливий поза тими чи іншими функціональними проявами музикальної пам'яті” [9,87].

С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, Б.Г.Ананьєв вказували, що спеціальні здібності стають творчими лише завдяки тому, що в їх структурі проявляється і підсилюється дія загальних здібностей. Б.М.Теплов писав: “Метафізичний розрив між поняттями загальної і спеціальної обдарованості проявляється не тільки в тому, що загальна обдарованість розглядається дуже абстрактно, як загальне без особливого, але і в тому, що із поняття спеціальна обдарованість, в свою чергу, ретельно витісняються всі загальні ознаки. ...більш точно було б говорити не про загальні і спеціальні здібності, а про загальні і спеціальні моменти в здібностях, чи – ще точніше, – про більш загальні і більш спеціальні моменти” [147; 152].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що в музичній діяльності, як і в будь-якій іншій, обов'язковою є присутність так званих загальних здібностей (пам'ять, мислення, уява), адже саме ці здібності великою мірою сприяють накопиченню досвіду (в даному випадку музичного).

Обґрунтовуючи вище означені підходи, К.В.Тарасова проводить ґрунтовне і різнобічне дослідження онтогенезу музикальних здібностей [10,76], де обґрунтовує широке їх тлумачення, не обмежуючись технічними показниками. В результаті структура музикальних здібностей представлена нею як складова двох підструктур: I. Основні: емоційний відгук на музику,

пізнавальні музикальні здібності: сенсорні (мелодійний, тембровий, динамічний, гармонійний слух, відчуття ритму) та інтелектуальні: музикальне мислення (продуктивне і репродуктивне), музикальна уява, музикальна пам'ять. II. Частні: абсолютний слух, виконавські здібності: сенсорні, моторні, сенсомоторні.

Пропонуючи докладну структуру музикальності й ретельно вивчаючи кожний компонент, К.В.Тарасова не ставить своїм завданням вивчення структурних взаємозв'язків між різними музикальними здібностями.

Н.А.Ветлугіна [23,236] у структурі музикальності виділяє більше загальні музикально-естетичні й спеціальні здібності. Перші припускають естетичне відношення до музики, що проявляється в процесах сприйняття, відтворення й творчості в музиці й формі динаміки різноманітних почуттів, творчій уяві, в оцінному відношенні до музичних творів. Спеціальні здібності – здібність до переживання, розрізнення, уявлення й відтворення музичного ритму.

На думку Н.А.Ветлугіної, музикальність, як комплекс здібностей, здобуває в різних видах діяльності своє своєрідне втілення. Наприклад, до складу творчих здібностей входять компоненти, що характеризують виконання - «виразність, безпосередність, щирість», а також компоненти, властиві продуктивній творчості - «індивідуальна своєрідність у задумах і в пошуках нових засобів вираження» [23]

А.Г.Ковальов і В.Н.Мясищев у своїй роботі «Здібності» [61] розглядають музичні здібності з погляду видів музичної діяльності. Ними виділяється творча діяльність як прояв вищого рівня здібностей (у цьому вони сходяться з Н.А. Римским-Корсаковим) і виконавська діяльність. В останній розрізняються два типи – виконання інструментальної й вокальної музики й диригування. Для обох типів поряд з музикальністю необхідна така здібність як емоційна експресивність. Крім того, для інструменталістів потрібні моторні здібності, для вокалістів – організаторські здібності й здібність виражати музику за допомогою пантоміміки.

Гострота слуху й ритмічність цими психологами приймається за умову музикальних здібностей, а музикальними здібностями є аналіз і вичленовування компонентів у співзвуччі, особливо подумки у відтворених мелодіях, умінні їх підбирати, а також виникнення у внутрішньому слуху музичних гармонічно-мелодичних творів (фантазія).

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

1.3. Музикальна імпровізація як прояв творчих здібностей студентів музичних факультетів

Цілісний підхід до музичної діяльності повинен включати: виконання, слухання і імпровізацію музики. При цьому всі види музичної діяльності повинні бути спрямовані на усвідомлення мови музичного мистецтва і протікати як творчий процес [68;79].

Види музичної діяльності: сприйняття музики (дає інформацію про твір в його цілісності); виконання (спів, гра на музичних інструментах, ритмічні рухи, танець); музично-творча діяльність (музична, поетична творчість, імпровізація на музичних інструментах, танцювально-ігрова творчість) [56; 102].

Музикознавство, кажучи про три види музичної творчості (композиції, виконання і імпровізації), називає композицією вигадкування музики, "результат творчого акту композитора", а імпровізацією - "особливий вид художньої творчості, при якій твір створюється безпосередньо в процесі його виконання"[47;48;185;96].

Імпровізація (від латинського непередбачений, раптовий, несподіваний) по-своєму проявляється в кожному виді мистецтва. Наприклад, в музичному мистецтві - створення безпосередньо в процесі виконання. Характерною ознакою імпровізації є збіг у часі моменту створення та відтворення творчого задуму. Це важко та привабливо, й тому не випадково у всі часи в імпровізації бачили вищий прояв творчих здібностей музикантів.» [91;158].

Існує багато точок зору на явище імпровізації. Згідно однієї точки зору, імпровізація – це феномен винятково західної культури, та й то лише на історично пізньому ступені, оскільки позаєвропейська й більше стара європейська музика не припускають поділу на композицію й виконання, що народжує поняття імпровізації. Відповідно до іншої широко розповсюдженої точки зору, імпровізація представляє собою одне з фундаментальних понять усього світового музичного знання й містить у собі і явища позаєвропейських культур [78,13].

«Музикальна імпровізація бере свій початок у глибокій давності, в усній народній творчості. Зазвичай музиканти (співаки та виконавці) передавали пісні та інструментальні програвання по слуху. Такі імпровізації опирались на одного разу вироблені форми музикального мислення і сталий круг інтонацій, ритмів и т.д. Найпростішим імпровізаційним методом було вільне варіювання – так народні музиканти добивалися постійного оновлення і збагачення знайденого музикального образу. Імпровізаційне варіювання певної мелодійної моделі є основною формою музикальності в культурах східних народів» [91;156].

Будучи невід'ємною умовою гармонійного розвитку вільної особи, імпровізація виучує творчості, допомагає здійснювати відкриття.

У своєму фундаментальному історичному дослідженні імпровізаційних форм Е. Феранд [78,4] визначає загальну класифікацію видів імпровізації:

1. Засіб: вокальна й інструментальна імпровізація, що багаторазово підрозділяється (на клавішних, струнних, щипкових, духових і ударних інструментах).

2. Склад: сольна й ансамблева (групова) імпровізація.
3. Горизонтальний і вертикальний принцип: одноголосся й багатоголосся (монофонія, гетерофонія, поліфонія, акордова структура).
4. Техніка: мелодійна прикраса (колорування, димінування) і приєднання голосів (органум, дискант, контрапункт).
5. Масштаби: абсолютна й відносна, тотальна й часткова.
6. Форма: вільна й зв'язана імпровізація («імпровізація обрамлення», варіювання, остинато, *cantus firmus*-форми, імпровізування на даний момент, мотиви й теми).

Розглядаючи різні види імпровізації під кутом зору застосовуваних у них виразних засобів, насамперед відзначає Мальцев С.М., що музикальна імпровізація може виступати як частина ритуального дійства й бути в синкретичній єдності з поетичною або танцювальною імпровізацією, а може бути й самостійним чисто музичним явищем. Тому відносно виразних засобів виконання розрізняють імпровізацію, у якій музика виступає частиною загального дійства з підвидами імпровізації на незмінний текст і одночасну імпровізацію й тексту й музики або музики й танцю, і чисто музичну імпровізацію, що поділяється, у свою чергу, відповідно до використовуваного інструментарію на вокальну, інструментальну або ж вокально-інструментальну. Також уточнюючи класифікацію Е.Феранда відносно складу виконавців, Мальцев С.М. розрізняє ансамблеву імпровізацію, що, у свою чергу, може бути двох типів: коли імпровізують всі учасники ансамблю й коли імпровізує тільки один або декілька учасників на тлі неімпровізованого матеріалу, і сольну імпровізацію.

Необхідно розрізняти імпровізацію і експромт. «Останній, народжений в "імпровізаційному пориві" і потім збережений на папері, стає композицією, особливості раптового вигадування якої можуть згодом ніяк не відчуватися. І навпаки, немало є прикладів, коли річ, що справляє враження написаної "одним духом", "на одному диханні", набувала цієї якості в результаті тривалого вигадування» [96, 86].

«Імпровізаційна творчість спирається на сприйняття музики, музичний слух, творчу фантазію і виражається в здатності комбінувати, створювати своє на основі наявного музикально-слухового досвіду. Музична імпровізація використовується для творчого розвитку учнів, а також для поглиблення, закріплення і освоєння знань про музику. Види імпровізації: рухові, ритмічні акомпанементи, ритмічні ігри, ритмічні і мелодійні "музичні розмови", мелодизація віршів, імпровізація по ручних знаках рівнів ладів, інсценування, імпровізація на настрій» [36;42;43;96].

Пропоноване уявлення про імпровізацію поза стилістичними або жанровими категоріями дозволяє розглядати окремий твір як результат різних видів діяльності. Серед таких видів діяльності найважливіше місце займає музикальне мислення.

Імпровізація далеко не завжди є вільним і нічим не обмеженим спонтанним актом: у більшості випадків у ній обов'язково в тій або іншій формі присутній момент заданого. У книзі М.Сапонова про історичні форми імпровізації зустрічаємо наступне спостереження: Імпровізація заснована на пам'яті. Імпровізатор не створює матеріал, а складає його з готових блоків - музичних відрізків, що здавна запам'ятовувалися. Американський етномузикознавець Б.Неттл називає ці елементи моделлю, відзначаючи, що в різних культурах існують свої терміни для визначення моделі: рага й тала - в Індії, патет - на Яві, дастгах - в Ірані, макам в арабській і турецькій музиці. [78]. Імпровізатор маніпулює цими блоками, сполучаючи їх у подібні мозаїки. При цьому чим менше кожний блок, тим непередбачливіші музичні події й цікавіше імпровізація.

У цьому спостереженні підкреслюється комбінаторна природа імпровізації. На думку Мальцева С.М. наша пам'ять у досить короткий строк може опанувати можливістю вільно комбінувати в імпровізації астрономічну кількість варіантів. Для того, щоб навчитися вільно імпровізувати й продукувати при цьому неповторювані нові варіанти, досить міцно засвоїти спочатку порівняно невелике число елементів. Вільне комбінування цих

засвоєних елементів можливо лише в тому випадку, якщо елементи будуть засвоєні міцно: тільки при цілковитій автоматизації в їхньому репродукуванні відбувається дійсно довільне – тобто без участі свідомості, як би саме собою - об'єднання будь-якого елемента з кожним. Але оскільки кількість можливих сполучень практично нескінченна, то не дивно, що багато підсвідомо народжених комбінацій, - «кентаври» - виявляються несподіванкою й для самого імпровізатора. Так виникає нове.

Відносно долі й обсягу імпровізації в загальному звучанні розрізняють:- повну імпровізацію - коли імпровізується вся одночасно звучна по вертикалі фактура; - часткова - коли імпровізується лише певна частина фактури; - цілісна-безперервна імпровізація - вона охоплює все тимчасове розгортання звукового потоку від початку до кінця; епізодична імпровізація - вона чергується із фрагментами складеної й неімпровізованої музики. В той же час можна відзначити факти вимушеної імпровізації у виконавців, що забувають на естраді текст, або вимушені імпровізаційні зміни, продиктовані обмеженим діапазоном фортепіано, в імпровізації, наприклад, сонатної форми при спробі в точності повторити в репрізі в новій тональності той або інший розділ експозиції (пригадаємо варіанти репріз в деяких сонатах Моцарта і Бетховена). Нарешті, вкажемо і на зворотний процес: коли не умови впливають на імпровізацію, примушуючи її приймати ті або інші форми, а сама імпровізація активно впливає на позамузичну ситуацію, формує і упорядковує її. Вся сукупність названих чинників дозволяє розрізняти імпровізацію [78,10]: - усвідомлювану: а) навмисна імпровізація, коли нове (зміни) вноситься з метою створення певного естетичного ефекту або впливу на внемузичну ситуацію; б) змушена імпровізація, при якій зміни продиктовані ситуацією; - неусвідомлювану: а) виконавська імпровізація, коли імпровізатор думає, що він у точності повторює виконання, а насправді вносить певні зміни; б) помилкова імпровізація, коли імпровізаторові здається, що він винаходить нове, а на ділі він повторює раніше знайдене.

У плані прагматичному можна розрізняти імпровізацію для себе й імпровізацію для інших, а також імпровізацію як жанр публічного концертного виступу й композиторську імпровізацію як основу для наступного відбору в процесі твору музики [78,10].

Музикант-імпровізатор мислить звуками, тембром того інструменту, на якому грає, і часто це не абстрактний, а сповна конкретний, "свій" інструмент, що повністю йому відкрився, як би продовження самого музиканта-імпровізатора. Його мислення можна назвати абсолютно-інтонаційним, тут унеможливлено чиєї-небудь інтерпретації авторського задуму» [96, 90].

Зв'язок між уявним і чуттєвим у музиканта, який грає лише по нотах, лежить через писемність. Імпровізатор же вільно володіє мовою, він говорить від свого імені. Він "одночасно автор і герой цього автора" (І. Андроніків). Мотивована необхідність залучення всієї його істоти, "душі і тіла" в живий процес творіння музики додає імпровізації особливу природність і безперервність руху.

Таким чином, імпровізатор - це не композитор і виконавець в одній особі, це особливий тип художника. Це принципова відмінність найпомітніша в колективних, ансамблевих імпровізаційних формах. У такій співдружності музична поведінка не зумовлено заздалегідь, як у виконавців написаного вигадування, а динамічно формується в постійній взаємодії. Це - ігрова група зі своєю структурою, ролями.

Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз досліджень проблеми здібностей та, зокрема, творчих здібностей у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці

показав, що означена проблема є методологічно-засадовою і такою, що не втрачає своєї актуальності і до сьогодні.

Виділяють основні підходи в дослідженні проблеми здібностей: соціокультурний, генетичний, процесуально-діяльнісний, освітній, інформаційний, феноменологічний, функціонально-рівневий, регуляційний, діяльнісний, системний, особистісний, суб'єктний, інструментальний та інші.

Методологічно засадовими для нашого дослідження є діяльнісний підхід, який знаходиться в синергії з системним та особистісним підходами. Традиційно виділяють три основні ознаки класифікації поняття «здібність»: по-перше, здібності - це індивідуальні психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; по-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей; по-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблені в людини. Здібності поділяють на загальні та спеціальні (здібності до окремих видів діяльності).

На основі аналізу літератури доведено, що юнацький вік та вік ранньої дорослості є сензитивним для розвитку загальних та спеціальних здібностей, що обумовлено професійним самовизначенням, а також формуванням в учбово-професійній діяльності загальних інтелектуальних та творчих здібностей.

Музикальні здібності відносяться до спеціальних здібностей і розглядаються як психологічні особливості індивіда, які забезпечують можливість успішного виконання музичної діяльності. Більшість дослідників вважають, що музикальність людини залежить від її вроджених індивідуальних задатків, але вона є результатом розвитку, результатом виховання і навчання.

Усталеним у вітчизняній науці є положення про те, що здібності розвиваються в діяльності, таким чином музикальні здібності можуть розвинути тільки в музичній діяльності суб'єкта.

Аналіз музичної діяльності з позицій комплексного підходу повинен включати: сприйняття музики, виконання (спів, гра на музичних інструментах) та музично-творчу діяльність (імпровізація на музичних інструментах, створювання композицій). При цьому всі види музичної діяльності студентів музичних факультетів повинні бути спрямовані на усвідомлення мови музичного мистецтва і протікати як творчий процес.

В роботі висвітлено, що в психологічних дослідженнях музичної діяльності питання про структуру музикальності є одним із самих складних, як за критеріями виділення окремих здібностей, так і за співвідношенням загальних і окремих компонентів, рівнів організації й т.інше. Відносно цього у поглядах вчених існують розходження. Показано, що більшість дослідників в структурі музикальних здібностей виділяють мотиваційний, виконавський (технічний) та психофізіологічний компоненти, і майже не розглядається роль творчого та інтелектуального компонентів.

Виходячи із означеного, ми розглядаємо творчі здібності як один з головних структурних компонентів музикальних здібностей, що відіграє значну роль в розвитку творчого потенціалу музикально-обдарованої особистості.

Проведений теоретичний аналіз існуючих досліджень показав, що творчі здібності розглядаються як здібності, що пов'язані зі створенням або відкриттям принципово нового суб'єктивного знання, з генерацією власних оригінальних ідей. Грунтуючись на аналізі існуючих підходів до розуміння творчих здібностей, до *структури музикальних здібностей*, ми включаємо: *творчо-інтелектуальний компонент* (що забезпечує оригінальність, виразність, здатність до імпровізації та продуктивність створеного музикального образу); *музикально-сенсорний компонент* (базовий, що забезпечує виконавський рівень); *мотиваційно-особистісний компонент* (спрямованість на успішність, інтерес та мотивацію до музичної діяльності, особистісну активність та необхідні особистісні якості для успішності означеної діяльності).

З'ясовано, що імпровізація представляє собою одне з фундаментальних понять усього світового музичного знання, для якого характерною ознакою є збіг у часі моменту створення та відтворення творчого задуму. Будучи невід'ємною умовою гармонійного розвитку вільної особи, імпровізація виучує творчості, допомагає здійснювати відкриття.

Виходячи із зазначеного, здібність до імпровізації ми розглядаємо як музикальну креативність, яка, у свою чергу, має наступні структурні компоненти: оригінальність, виразність, семантичну гнучкість та продуктивність створюваного музикального образу.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

2.1. Умови організації, методика та етапи емпіричного дослідження

Метою емпіричного дослідження виступало вивчення психологічних особливостей розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів.

Виходячи з мети емпіричного дослідження ми поставили такі задачі:

1. Розробити загальну методику дослідження творчих та музикальних здібностей у студентів-музикантів.
2. Створити та адаптувати методику діагностики музикальної креативності «Здатність до творчої імпровізації».
3. Емпірично дослідити особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів та їх взаємозв'язок зі здатністю до музикальної імпровізації.
4. Проаналізувати взаємозв'язок музикальної креативності зі структурними компонентами музикальних здібностей та її роль в загальній структурі музикальних здібностей.
5. Проаналізувати взаємозв'язки між творчими здібностями та структурними компонентами музикальних здібностей у студентів-музикантів.
6. Виявити рівень розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів та виділити експериментальну групу для проведення розвивального експерименту.

Емпіричне дослідження базувалось на таких положеннях:

1. Музикальні здібності це своєрідне поєднання спеціальних музичних здібностей; психологічні особливості індивіда, які забезпечують можливість успішного виконання музичної діяльності.

2. До структури музикальних здібностей, ми включаємо: творчі здібності (що забезпечують оригінальність та виразність образу) – творче мислення, мотивація до творчості; основні музикальні здібності (що забезпечують виконавський рівень) – інтелектуальні процеси: музикальна увага, музикальна пам'ять, музикальне мислення, емоційне ставлення до музики, музикальне сприйняття; психофізіологічні здібності, які є підґрунтям для розвитку перших двох структурних компонентів.

3. Творчі здібності є одними з головних структурних компонентів музикальних здібностей, які відіграють значну роль в їх розвитку та творчого потенціалу музикально-обдарованої особистості.

4. Вік ранньої дорослості є сензитивним для розвитку загальних та спеціальних здібностей, що обумовлено професійним самовизначенням, а також формуванням в учбово-професійній діяльності загальних інтелектуальних та творчих здібностей.

Відповідно до поставленої мети та завдань нами були використані такі методи дослідження: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, в ході якого було використано спеціальний набір методик. Для діагностики творчих здібностей використовувались такі методики: методика П. Торренса (вербальний та невербальний варіанти), методика Дж.Гілфорда, методика «Здатність до творчої імпровізації» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян), методика «Шкала музикальних здібностей» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян) на основі експертного оцінювання (за шкалою Дембо-Рубінштейн).

Вибірку дослідження склали 250 осіб, з них: 150 студентів 1-5 курсів Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (віком від 18 до 23 років), 100 слухачів «Будинку дитячої та юнацької творчості» та музичних шкіл міста Одеси та Іллічівська (віком від 16 до 20 років). В кожную групу входила однакова кількість досліджуваних (30 осіб). Окремо вибірка стандартизації складала 100 осіб.

Для обробки первинних даних ми використовували методи математичної статистики: визначення середнього арифметичного, кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена). Для перевірки вірогідності різниці середніх значень за вибірками ми застосовували критерій Стюдента. Процедура обробки даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 13,0 for Windows.

Емпіричне дослідження розвитку творчих здібностей студентів-музикантів проводилось в три етапи. *На першому етапі* проаналізовано літературу з проблеми дослідження, визначено вибірку досліджуваних; підібрані методики дослідження; розроблена процедура емпіричного дослідження, проведено пілотажне дослідження з метою визначення репрезентативності базових методик; створено комплекс психодіагностичних методик, релевантних меті дослідження, до якого увійшли методика П.Торренса; методика Дж.Гілфорда, «Здатність до творчої імпровізації» С.М.Симоненко, Чжоу Ян; «Шкала музикальних здібностей», шкала самооцінки музикальних здібностей за шкалою Дембо-Рубінштейна.

На другому етапі було проведено діагностику особливостей розвитку творчих здібностей та музикальних здібностей у студентів-музикантів. Зроблено кількісний (математично-статистичний) аналіз результатів, який спрямований на виявлення взаємозв'язків між означеними показниками, та якісний аналіз специфіки розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів.

Третій етап включає виділення контрольної та експериментальної груп для проведення розвивального експерименту, а також проведення апробації розроблених розвивальних вправ, які спрямовані на підвищення рівня розвитку творчих здібностей та здібностей до імпровізації.

Методика П. Торренса – Torrance Test of Creative Thinking – складається з 12 субтестів, які спрямовані на дослідження творчих здібностей. Особливості виконання завдань методики П. Торренса дають можливість дослідити такі характеристик творчої діяльності, як:

- активність перцептивної сфери, пов'язаної зі спроможністю висунення візуальних гіпотез відносно невизначених перцептивних стимулів;
- рівень складності виконуваних візуальних перетворень;
- креативного потенціалу мислення, що виявляється в процесі трансформації невербальних стимулів;
- різноманітність семантичної інтерпретації візуальних вражень на основі використання вербально- категоріального знання.

В нашому дослідженні ми будемо використовувати методика П.Торренса для вивчення рівня розвитку вербальної та невербальної креативності як видів інтелектуальної креативності. Відносно невербальної батареї, то ми брали за основу модифікацію М.О. Холодної [164].

Процедура проведення методики така: кожному досліджуваному було пред'явлено в якості перцептивного стимулу прості графічні фігури. Кожна фігура являє собою незакінчене зображення. Всього в процесі тестування для стимуляції перцептивної сфери було використано 5 фігур. Досліджуваним пропонувалось доповнити фігуру будь-якими графічними елементами так, щоб в результаті утворилося завершене зображення. Кожен стимул пред'являється 8 разів підряд, що спонукало досліджуваних до постійного продукування нових ідей щодо розв'язання поставленого завдання. Кожному закінченому зображенню потрібно було надати певну назву.

Результати оцінювались за такими показниками: «продуктивність до висунення візуальних ідей» (враховується в балах за кількістю закінчених зображень), «візуальна оригінальність» (визначається шляхом підрахунку частоти появи зображення за всією експериментальною вибіркою), «конструктивна активність» (враховується в балах від 0 до 3 для кожного закінченого зображення залежно від складності конструктивних перетворень).

Для вивчення вербальної креативності ми використовували модифікований варіант методики П.Торренса за Є.Є.Туник. Вербальний тест

методики складається з семи субтестів, які спрямовані на вивчення різних аспектів вербальної креативності, а саме: 1. «Питання», 2. «Причини», 3. «Наслідки»; 4. «Покращення предмета»; 5. «Незвичне використання»; 6. «Незвичні питання»; 7. «Незвична ситуація».

Результати оцінюються за такими показниками: «продуктивність» - відображає здатність людини генерувати значну кількість осмислених ідей; «гнучкість» - здатність застосовувати різні стратегії при рішенні проблем, вміння розглядати наявну інформацію з різних позицій; «оригінальність» - здатність давати незвичні, унікальні відповіді, які вимагають творчої сили [159]. Після підрахунку сирих балів їх переводять в Т-бали за кожним показником (продуктивність, гнучкість, оригінальність), використовуючи формулу: $T=50+10(X_i-M)/\sigma$. Для якісної характеристики кількісних значень (в Т-балах) продуктивності, гнучкості, оригінальності П.Торренс пропонує наступні характеристики:

Т-бали	Характеристика
≥ 70	Дуже високий рівень
66-70	Вище норми
61-65	Деяко вище норми
40-60	Норма
35-39	Деяко нижче норми
30-34	Нижче норми
≤ 30	Низький

Методика Дж.Гілфорда. Нами використовується модифікований варіант методики Г.С.Солдатовой, яка розроблена з метою діагностики рівня і структури креативності. В основу її покладені принципи, запропоновані Дж.Гілфордом.

Методика складається з 15 завдань і має певну структуру. Перші чотири завдання складають вербальну серію і спрямовані на визначення вербальної креативності: 1. „Індукція”, 2. „Дедукція”, 3. „Контекст”, 4. „Речення”.

Наступна серія визначає невербальну креативність і спрямована на інтерпретацію запропонованих символів або символічних зображень смислу

будь-якого поняття: 5. „Емблема”, 6. „Вибір знаків”, 7. „Малюнок”, 8. „Картинки”.

Третя серія включає в себе два завдання, спрямованих на дослідження легкості „маніпулювання” з цифровим матеріалом: 9. „Асоціація з цифрами”, 10. „Комбінація чисел”.

Четверта серія поєднує завдання, в яких визначається легкість висунення ідеї, абстрагуючись від змісту об’єкта, яким треба маніпулювати: 11. „Важкі ситуації”, 12. „Використання”, 13. „Уміння побачити проблему”, 14. „Наслідки”, 15. „Ситуація”.

В нашому дослідженні використовуються перші дві серії завдань, які відповідають меті нашого дослідження.

Оцінювання кожного завдання відбувається за трьома показниками:

1) Продуктивність, що характеризує творче мислення і визначається загальним числом відповідей.

$$B = n.$$

B — продуктивність,

n — число адекватних відповідей.

При підрахунку слід враховувати лише адекватні відповіді і не враховувати ті, які були в інструкції.

2) Гнучкість – показник, який характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого переключення і визначається числом класів даних відповідей.

Кожна відповідь має бути віднесена до одного з класу категорій, якщо декілька відповідей будуть складати один клас категорій, то враховується лише один раз означена категорія. Підраховуємо кількість використаних категорій досліджуваними. За одну категорію нараховується 3 бали.

$$G = 3 m.$$

G — показник гнучкості,

m — число використаних категорій.

3) Оригінальність — фактор характеризує оригінальність, своєрідність творчого мислення, нестандартний підхід до вирішення проблеми і визначається числом рідких відповідей, нестандартним використанням предметів, оригінальністю структури предметів.

$$O_p = 5k.$$

O_p — показник оригінальності,

k — число оригінальних відповідей.

Після визначення сирих балів їх переводять у стандартні. По кожному завданню бали за всіма факторами складають:

$$T_1 = B_1 + G_1 + O_p_1 = n + 3m + 5k.$$

T_1 — суммарний показник першого субтеста,

B_1 — продуктивність за 1 субтестом,

G_1 — гнучкість за 1 субтестом,

O_p_1 — оригінальність за 1 субтестом,

n — загальне число адекватних відповідей,

m — число категорій,

k — число оригінальних відповідей.

Отже, в даному параграфі нами було визначено загальну методика дослідження творчих здібностей у студентів-музикантів, конкретизовано послідовність її впровадження, описано психодіагностичні та статистичні методи дослідження, визначено вибірку і базу емпіричного дослідження.

2.2. Опис методики дослідження здібностей до творчої імпровізації

Для реалізації поставленої мети перед нами стояла задача створення методики для дослідження музикальної креативності та музикальних здібностей. Необхідність створення методики дослідження музикальних здібностей, особливо її структурних компонентів як музикальна креативність обумовлена тим, що недостатньо розроблений методологічний та методичний апарат дослідження в психології музики. На проблему розробки оригінальних методів дослідження в психології музики звертають увагу багато дослідників (С.М.Симоненко, Г.С.Тарасов, Н.М.Токина, С.І.Торична, Ю.О.Цагареллі).

Для створення методики діагностики музикальної креативності ми спиралась на дослідження зроблені в рамках стратегіально-семантичного підходу до дослідження творчих здібностей [140]. Нами була розроблена методика «Здатність до творчої імпровізації» як модифікований варіант методики ТВО С. М. Симоненко. Метою методики «Здатність до творчої імпровізації» є діагностика творчо обдарованих особистостей у музичній діяльності.

Розроблена методика призначена для дослідження музикальної креативності особистостей, які займаються музикально-виконавчою діяльністю, а також володіють грою на музикальних інструментах. Методика заснована на незалежному оцінюванні експертами ряду музикальних характеристик при постановці творчих завдань (критеріїв).

Основу методики «Здатність до творчої імпровізації» складає серія творчих задач, які передбачають різноманітність індивідуальних рішень у межах музикальної діяльності. Перед досліджуваними стояло завдання в музикальній імпровізаційній формі передати зміст таких абстрактних понять, як «добро», «зло», «радість», «сум» і «страх».

Оцінювання створених музикальних образів проводиться трьома експертами, які обов'язково повинні мати музикальну освіту, тому що вони дають кількісну та якісну оцінку музикально-виконавчим діям студентів.

При оцінюванні креативності науковці вказують на різноманітність її проявів і пов'язують з особливостями інтелектуально-пізнавальної та особистісно-мотиваційної сфер людини. Вчені виділяють різні критерії оцінювання креативних процесів: продуктивний, мотиваційний, поведінковий, але найчастіше використовується продуктивний критерій, тобто оцінювання створеного продукту [49;187;192]. Враховуючи те, що розроблена методика є модифікованим варіантом методики ТВО і критерієм оцінювання в останній методиці є продуктивний критерій, то ми також його використовуємо при оцінюванні музикальної креативності. Нами виділено три основних показника музикальної креативності.

Оцінювання відбувається експертами за такими показниками і в балах, як:

1) Першим показником оцінювання є «оригінальність». Показник оригінальності визначався під час виконання завдання. Всі твори студентів записували на диктофон. Після оцінювання, експертам пропонується прослухати ще раз всі твори студентів з метою визначення найбільш оригінальних. Для експертного оцінювання використовується наступна шкала: «3» - оригінальне виконання завдання; «2» - не зовсім оригінально, використані варіації на теми існуючих творів; «1» - не оригінально, використані твори, які студент грав за програмою; «0» - не зіграно.

2) Другим показником оцінювання є виразність образу або семантична гнучкість. Науковці виділяють елементи семантики музикальної мови, по-перше, які фіксуються за допомогою нотного запису музикального твору: тональність музики, жанр музики, метроретмічні особливості музики, регістр, форма і розмір музикального твору та інші. По-друге, елементи семантики які не можуть бути зафіксовані за допомогою нотного запису, але є чітко визначеними в будь-якому виконанні та виступають в якості засобів

інтерпретації музики – це темп виконання, динаміка звуку та інші [63]. Саме за цими елементами відбувається оцінювання семантичних особливостей створеного музикального твору за такими балами: «3» - розкритий зміст внутрішнього образу; «2» - не зовсім розкритий зміст внутрішнього образу; «1» - мало розкритий зміст внутрішнього образу; «0» - не відповідає образу.

3) Третім показником виступає загальна оцінка за музикальну креативність. Означений показник характеризується такими компонентами, як: 1) знаходження засобів художньої інтерпретації, пов'язаних з музикальним образом; 2) успішність створення музикальних образів за критерієм відповідності виконання заданому образу. Для експертного оцінювання використовується наступна шкала: «3» - всі музикальні твори мають творчо-якісні різниці виконання (вища оцінка), «2» - більша частина творів має творчо-якісні різниці виконання, «1» - менша частина творів має якісні різниці, «0» - всі створення музикальних образів однакові в програванні (найнижча).

Апробація розробленої методики «Здатність до творчої імпровізації» проводилась зі слухачами «Будинку дитячої та юнацької творчості» та музичних шкіл м. Одеси та м. Іллічівська.

Для визначення ретестової надійності ми використовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який дорівнює 0,79. Нами були співставлені дані різних експертів і визначені коефіцієнти кореляції Спірмена. Отже, коефіцієнт кореляції між результатами оцінювання різних експертів знаходиться в межах 0,69-0,79, що свідчить про високий рівень узгодженості цих даних.

Наступна розроблена нами методика діагностики музикальних здібностей є «Шкала музикальних здібностей». Метою означеної методики є визначення рівня розвитку музикальних здібностей методом експертних оцінок.

Оцінка музикальних здібностей визначається багатьма факторами, а саме: рівнем загальних та спеціальних здібностей, особистісними

характеристиками, мотивацією та інше. Об'єктивна оцінка музикальних здібностей можлива лише при постійній роботі зі студентами та спостереженнями за ними. Саме це обумовило обрання експертних оцінок як показників дослідження музикальних здібностей у студентів-музикантів. Експертами виступали три викладача і два студента з кожної групи окремо. Але, як зазначають науковці [63] експертна оцінка музикальної діяльності відбувається за результатами одно-, дво- та трикратного виконання; під час роботи з музикальним твором; правильне та безпомилкове виконання музикального твору; наскільки виконання твору є художнім, творчим і наскільки виконавець є со-творцом музики. Враховуючи це, наша методика проводиться в рамках методики «Здатність до творчої імпровізації».

Процедура проведення методика така: експертам дається визначення таких понять, як музикальні здібності, технічність та музикальна креативність, потім пропонують оцінити розвиток у студентів-музикантів означених вище структурних компонентів музикальних здібностей за 100-бальною шкалою.

На бланку представлено 3 вертикальні лінії, на них слід хрестиком помітити рівень розвитку даного показника у студента. Кожна лінія висотою 100мм, крайні точки помічені як низький та високий рівні.

Оцінюючи студентів за визначеними показниками експерти враховували такі характеристики: «музикальні здібності» - оцінювались музикальні здібності, які експерти традиційно виділяють; «технічність» - оцінюється рівень технічних навичок гри на інструментах; «музикальна креативність» - оцінюється прояв творчої активності та ініціативи, які пов'язані з різними аспектами музичної діяльності.

Для визначення надійності та валідності методики ми використовували кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). А саме, ми співставили між собою дані різних експертів і виявили, що коефіцієнт кореляції знаходиться в межах від 0,61 до 0,71. Одержані коефіцієнти

кореляції свідчать про високий ступінь їх збігу, а тому проведення усереднення експертних оцінок є правомірним.

Для визначення зовнішньої валідності ми використовували кореляційний аналіз. Так, наявні значущі зв'язки між показниками методики «Шкала музикальних здібностей» та методики ТВО ($r=0,59$, $p\leq 0,05$), методики П.Торренса ($r=0,41$, $p\leq 0,05$), окремими субтестами Дж.Гілфорда ($r=0,46$, $p\leq 0,05$).

Отже, отримані дані свідчать про можливість використання методики «Шкала музикальних здібностей» для діагностики музикальних здібностей у студентів-музикантів.

Для дослідження музикальних здібностей ми використовували модифікований варіант методики Дембо-Рубінштейна. В основі означеної методики лежить самооцінювання таких показників, як музикальні здібності, технічність, музикальна креативність. Досліджуваним пропонується бланк методики, на якому представлено інструкцію і завдання.

Інструкція: «Кожна людина оцінює власні здібності, можливості та інше. Рівень розвитку кожної якості людини можна умовно зобразити вертикальною лінією, де нижня точка буде символізувати найнижчий розвиток, верхня – найвищий. Вам пропонується три лінії, які означають музикальні здібності, технічність, музикальна креативність. На кожній лінії слід хрестиком відмітити як ви оцінюєте розвиток у себе означених показників».

Кожна лінія має висоту 100 мм, на ній чітко позначені верхня і нижня точки. Методика проводиться індивідуально, перед початком досліджуваним пояснювались значення понять музикальні здібності, технічність та музикальна креативність. Після пояснень студент працює з бланком самостійно. Час на виконання 10 хвилин.

Обробка результатів проводиться за трьома показниками. Всі відповіді переводяться в кількісну характеристику, а саме, спираючись на висоту лінії 100мм, наприклад, хрестик стоїть на позначці 55 мм, то бал дорівнює 55.

Кількість балів від 45 до 74 балів характеризує адекватну самооцінку.

Кількість балів від 75 до 100 балів свідчить про завищену самооцінку.

Кількість балів нижче 45 балів вказує на занижену самооцінку.

Отримані результати за допомогою шкали самооцінки в ході пілотажного дослідження були співставленні з експертними оцінками за методиками «Здатність до творчої імпровізації» та шкалою музикальних здібностей з метою визначення валідності модифікованого нами варіанту методики самооцінки Дембо-Рубінштейна. Були одержані значущі зв'язки між показниками музикальних здібностей за трьома методиками ($r=0,58$; $r=0,61$; при $p \leq 0,05$); технічністю за методиками «Здатність до творчої імпровізації» та методикою самооцінки ($r=0,70$; при $p \leq 0,05$); музикальної креативності за всіма методиками ($r=0,71$; $r=0,69$; при $p \leq 0,05$). Одержані результати дають змогу зробити висновок про відповідність використання означеної методики як діагностичного інструментарію музикальних здібностей студентів.

Таким чином, в цьому параграфі нами було представлено комплекс розроблених методик для діагностики музикальних здібностей та їх структурних компонентів; представлено процедуру проведення методик та кількісні й якісні показники дослідження.

2.3. Результати діагностики особливостей розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів

2.3.1. Діагностика особливостей розвитку структурних компонентів візуальної креативності у студентів музичних факультетів

Проведений теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми вивчення творчих здібностей показав, що недостатньо вивченою є роль

творчого мислення в структурі музикальних здібностей особистості музиканта, яке є системотвірним у структурі творчих здібностей взагалі, та музикальних творчих здібностей, зокрема. Виходячи із означеного, ми розглядаємо творчі здібності як один з головних структурних компонентів музикальних здібностей, що відіграє значну роль в розвитку творчого потенціалу музикально-обдарованої особистості. Тому, метою дослідження було вивчення особливостей розвитку творчих здібностей та їх структурних компонентів, а саме візуальної та вербальної креативності, а також музикальної креативності у студентів-музикантів.

Для вивчення особливостей розвитку візуальної креативності у студентів-музикантів ми використовували методику П.Торренса та методику Дж.Гілфорда. Отримані результати за кожним структурним компонентом представлені в таблицях 2.1-2.14 та рис. 2.1.

Першим структурним компонентом візуальної креативності ми розглядаємо продуктивність висунення візуальних гіпотез за методикою П.Торренса (див.табл.2.1).

Таблиця 2.1.

Показники рівня розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів-музикантів (за методикою П. Торренса)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	0,63	0,65	0,69	0,78	0,83
Δ	0,25	0,23	0,26	0,2	0,21

За даними таблиці 2.1 ми бачимо, що показники продуктивності висунення візуальних ідей зростає відповідно за віком, але нерівномірно. У студентів-музикантів повільне зростання відбувається на 1-3 курсах ($X_{cp}=0,63-0,69$), значний стрибок показника спостерігається на 4-5 курсах ($X_{cp}=0,78-0,83$).

Такий розподіл результатів пов'язаний з подальшим розвитком психічних процесів протягом ранньої дорослості, а також, як зазначають ряд

науковців (В.О.Моляко, О.Я Пономарьов та інші), цей вік є сензитивним для розвитку інтелектуальної та соціальної творчості.

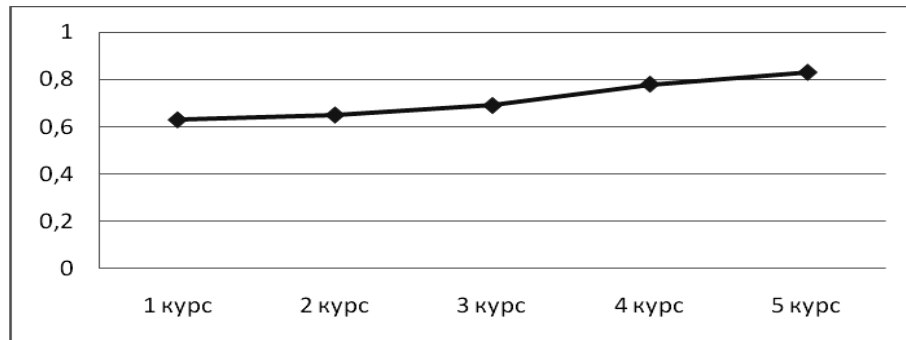


Рис. 2.1. Розподіл показників продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів-музикантів за методикою П.Торренса.

Для більш глибокого вивчення розвитку даного компонента візуальної креативності було проаналізовано продуктивність створення образів на основі різного стимульного матеріалу.

Так, перший стимул „коло” отримав найбільшу оцінку в усіх групах. Це обумовлено, насамперед, тим, що коло лежить в основі багатьох предметів і частіше всього зустрічається в повсякденному житті. Майже у всіх груп зображення „коло” доповнено 8 разів. Використовувались такі образи, як сонечко, м'яч, квітка, обличчя, зображення людей.

Другий стимул „зигзаг” - має другий результат. За цим стимулом закінчено 7-8 зображень і використані такі образи, як гори, дім, паркан, ялинка.

Зменшується продуктивність висунення візуальних гіпотез в роботі з другим, четвертим та п'ятим стимулами у студентів 1-3 курсів. За стимулами „ламані лінії”, „паралельні лінії” та „спіраль” закінчено 4-6 зображень. За стимулом „ламані лінії” використовувались такі образи: птиця, літак, вулкан, обличчя. За четвертим стимулом – „паралельні лінії” – образи пов'язані з музичною тематикою – це зображення нот та нотного стану, а також зошити. За стимулом „спіраль” - образи також пов'язані з навчанням музиці: більше 50% досліджуваних зобразили скрипковий ключ та басовий ключ, також

використовувались образи знаку питання, цифр, букв та малюнки лебедя, змію. У студентів 3-5 курсів кількість використання другого та п'ятого стимулів збільшується. Такі результати пояснюються особливостями навчання та оволодінням професійними навичками.

Розглянемо особливості розвитку показника «продуктивність висунення візуальних гіпотез» у студентів-музикантів (див. табл. 2.2.).

У результаті аналізу отриманих даних за критерієм Стьюдента було визначено, що статистично значущими є різниці між оцінками студентів 3 та 4 курсів ($t=2,03$, $t_{кр} = 2,00$), 4 та 5 курсів ($t=2,56$, $t_{кр} = 2,00$), 1 та 5 курсів ($t=4,01$, $t_{кр} = 2,00$). Статистично незначущими виявилися відмінності між показниками студентів 1 та 2 курсів ($t=0,76$, $t_{кр} = 2,00$), 2 та 3 курсів ($t=1,89$, $t_{кр}=2,00$ при $p=0,05$), що характеризується уповільненням розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез студентів 1-2 курсів навчання. Отже, відбувається розвиток продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів з 1 по 5 курси, уповільнення якого припадає на період з 1 по 2 курси навчання.

Таблиця 2.2.

Значущість відмінностей показників продуктивності висунення візуальних гіпотез (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	0,76	1,89	2,03	2,56	4,01
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Знач.	Знач.	Знач.
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Наступним структурним компонентом візуальної креативності є «візуальна оригінальність». Отримані результати за даним компонентом у студентів за методикою П.Торренса представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Показники рівня розвитку візуальної оригінальності у студентів-музикантів (за методикою П. Торренса)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	0,81	0,82	0,80	0,89	0,93
δ	0,29	0,23	0,28	0,31	0,3

З даних таблиці 2.3 ми бачимо, що відбувається повільний розвиток показника візуальної оригінальності у студентів 1 та 2 курсів ($X_{cp}=0,81$ та $X_{cp}=0,82$), у студентів 3 курсу наявний деякий спад означеного показника ($X_{cp}=0,82$) та наступне його значне зростання у студентів 4 та 5 курсів ($X_{cp}=0,89$ та $X_{cp}=0,93$) (див.рис.2.2). Такі результати пов'язані зі мінами в структурі інтелекту.

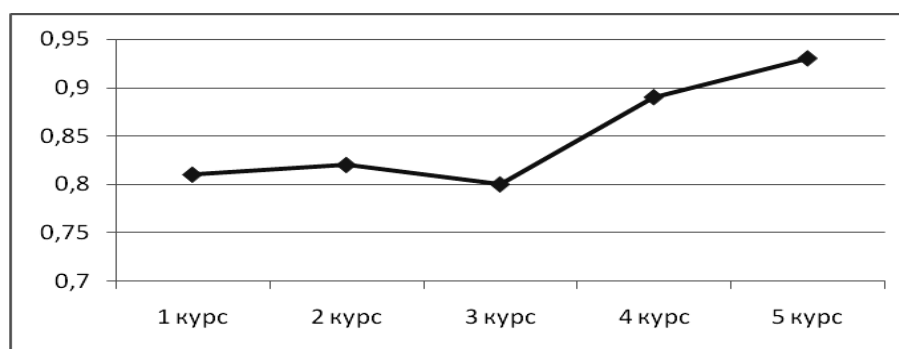


Рис. 2.2. Розподіл показників візуальної оригінальності у студентів-музикантів за методикою П. Торренса.

Перевірка відмінностей кількісних показників візуальної оригінальності за t-критерієм Стьюдента (див.табл.2.4) показала статистичну значущість різниці результатів у студентів 3 та 4 курсів ($t=3,05$, при $t_{кр}= 2,00$, $p<0,05$), 4 та 5 курсів ($t=3,00$, при $t_{кр}= 2,00$, $p<0,05$), 1 та 5 курсів ($t=5,68$, при $t_{кр}= 2,00$, $p<0,05$) (див.табл.2.4). Незначною виявилась різниця між оцінками у студентів 1 та 2 курсів ($t=1,98$, при $t_{кр}= 2,00$, $p<0,05$), а також 2 та 3 курсів ($t=1,04$, при $t_{кр}= 2,00$, $p<0,05$), що свідчить про повільне зростання показника візуальної оригінальності на даному віковому етапі розвитку.

Таблиця 2.4.

Значущість відмінностей показників візуальної оригінальності (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.

Стьюдента					
t	1,98	1,04	3,5	3,00	5,68
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Знач.	Знач.	Знач.
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Наступним показником візуальної креативності ми будемо розглядати конструктивну активність за методикою П.Торренса (див.табл.2.5.).

Таблиця 2.5.

Показники рівня розвитку конструктивної активності у студентів-музикантів (за методикою П. Торренса)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	2,11	1,95	2,16	2,19	2,28
δ	0,86	0,93	0,99	0,89	0,76

Показник конструктивної активності дає можливість оцінювати операціональні характеристики візуального мислення, пов'язаних зі ступенем складності і різноманітності перетворень, оскільки тут досліджувані не тільки трансформують первинну форму, а й доповнюють її візуальними елементами.

За результатами, представленими в таблиці 2.5 та на рис.2.3 ми можемо спостерігати, що протягом досліджуваного віку відбувається стрибкоподібне зростання показника конструктивної активності. А саме, у студентів 2 курсу спостерігається деяке зниження показника конструктивної активності (1 курс – $X_{cp}=2,11$, а на 2 курсі – $X_{cp}=1,95$). У студентів 3, 4 та 5 курсів спостерігається збільшення показників конструктивної активності від 2,16 до 2,28 (на рівні X_{cp}).

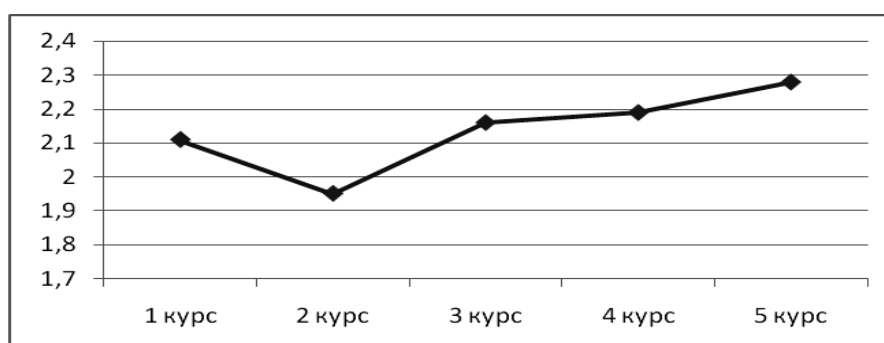


Рис. 2.3. Розподіл показників конструктивної активності у студентів-музикантів за методикою П.Торренса.

Так, в означеному віці відбувається нерівномірний розвиток даного показника, а саме, свого піку він досягає у студентів 5 курсу, має тенденцію до зниження у студентів 2 курсу і повільне зростання результатів у студентів 3 та 4 курсів.

Таблиця 2.6.

Значущість відмінностей показників конструктивної активності (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,63	5,03	1,98	2,31	10,65
Підвищення оцінок	Незнач.	Знач.	Незнач.	Знач.	Знач.
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Для визначення значущості відмінностей між показниками конструктивної активності в різні періоди нами була проведена перевірка різниці між оцінками за критерієм Стьюдента (див.табл.2.6). Значуща різниця між показниками конструктивної активності за t-критерієм виявлена в оцінках студентів 2 та 3 курсу ($t=5,03, p \leq 0,05$), 4 та 5 курсу ($t=2,31, p \leq 0,05$), 1 та 5 курсу ($t=10,65, p \leq 0,05$). Незначущі відмінності спостерігаються в роботах студентів 1 та 2 курсу ($t=1,63, p \leq 0,05$), 3 та 4 курсу ($t=1,98, p \leq 0,05$). Так, на підставі отриманих результатів ми можемо говорити про зростання показників конструктивної активності впродовж ранньої дорослості, що виявляється в підвищенні рівня складності трансформації заданого стимулу.

Розглянемо результати показника продуктивності у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда (див.табл.2.7)

Таблиця 2.7.

Показники рівня розвитку візуальної продуктивності у студентів-музикантів (за методикою Дж.Гілфорда)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	2,31	2,02	2,34	2,6	2,7
δ	0,88	0,56	0,75	0,64	0,80

Аналіз результатів свідчить про зростання показників продуктивності протягом ранньої дорослості. Так, показники продуктивності мають деяке зниження у студентів 2 курсу (1 курс $X_{cp}=2,31$, а на 2 курсі $X_{cp}=2,02$) та наступне значне зростання показників у студентів 3,4,5 курсів ($X_{cp}=2,34$, $X_{cp}=2,6$, $X_{cp}=2,7$) (див.рис.2.4).

Дані рис.2.4. свідчать про нерівномірне зростання показників продуктивності, а саме незначне зниження спостерігається в роботах студентів 2 курсу та значне зростання у студентів 3-5 курсів.

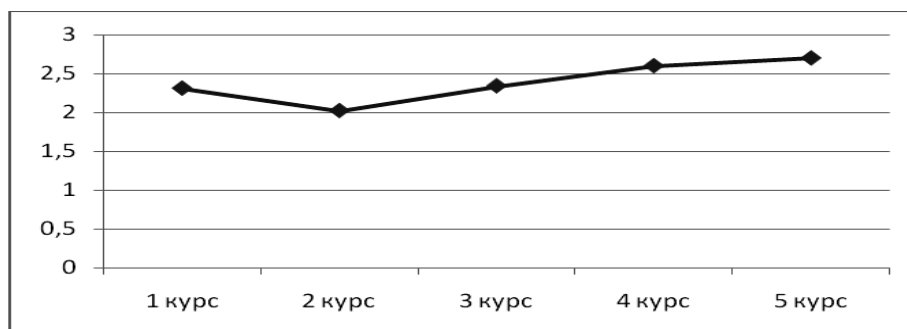


Рис. 2.4. Розподіл показників візуальної продуктивності у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда.

Для підтвердження даних зробимо перевірку значущості різниці оцінок за критерієм Стьюдента (див.табл.2.8).

Таблиця 2.8.

Значущість відмінностей показників візуальної продуктивності (за методикою Дж.Гілфорда)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,23	2,04	3,6	1,90	2,65
Підвищення	Незнач.	Знач.	Знач.	Незнач.	Знач.

оцінок					
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Результати таблиці 2.8. свідчать про значущість різниці між показниками у студентів 2 та 3 курсів ($t=2,04, p \leq 0,05$), 3 та 4 курсів ($t=3,6, p \leq 0,05$), 1 та 5 курсів ($t=2,65, p \leq 0,05$). Незначущі різниці між показниками наявні між оцінками у студентів 1 та 2 курсів ($t=1,23, p \leq 0,05$), 4 та 5 курсів ($t=1,90, p \leq 0,05$). Аналіз результатів дає підстави говорити про розвиток означеного компонента візуальної креативності, якісний стрибок якого спостерігається у студентів 3-4 курсів.

В таблиці 2.9 представлено результати за показником гнучкості у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда.

Таблиця 2.9.

Показники рівня розвитку семантичної гнучкості у студентів-музикантів (за методикою Дж.Гілфорда)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,85	1,84	1,88	1,98	2,26
δ	0,43	0,41	0,35	0,31	0,29

Показник гнучкості свідчить про багатство процесів семантизації візуальних уявлень на основі підключення мовно-категоріального значення. За даними таблиці 2.9 та рис. 2.5 ми бачимо, що розподіл результатів показника гнучкості нерівномірний, а саме: незначне зниження показника відбувається у студентів 1 та 2 курсів ($X_{cp}=1,85$ та $X_{cp}=1,84$). Поступове збільшення результатів спостерігається у студентів 3 та 4 курсів ($X_{cp}=1,88$, $X_{cp}=1,98$). Якісний стрибок результатів показника гнучкості наявний у студентів 5 курсу ($X_{cp}=2,26$). Такий розподіл результатів свідчить про зростання семантичного поля студентів-музикантів протягом навчання.

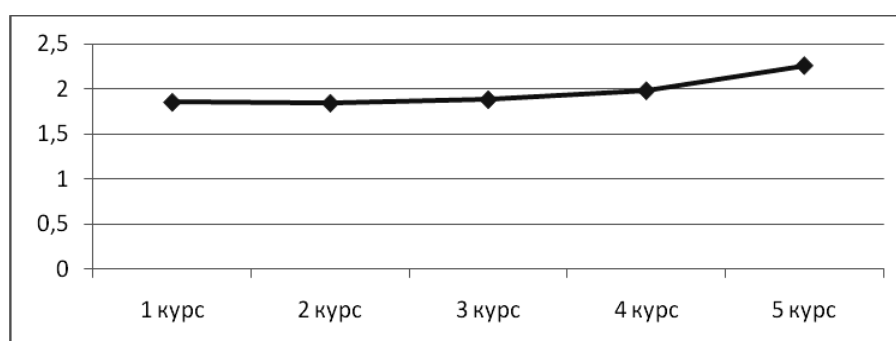


Рис. 2.5. Розподіл показників семантичної гнучкості у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда.

Перевірка різниці показників гнучкості за критерієм Стьюдента виявила (див. табл. 2.10), що статистично значущою є відмінність між показниками студентів 4 та 5 курсів ($t=2,96$), 1 та 5 курсів ($t=6,16$ при $t_{кр}=1,98$, $p<0,05$). Проведений аналіз особливостей розвитку показника гнучкості у студентів 1-5 курсів свідчить про розвиток структурного компонента візуальної креативності - семантичної гнучкості. Значне зростання показника гнучкості спостерігається у студентів 4 та 5 курсів.

Отже, ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного віку відбувається розвиток семантичної гнучкості, що підтверджується і різницями отриманих середньоарифметичних даних.

Таблиця 2.10.

Значущість відмінностей показників семантичної гнучкості (за методикою Дж.Гілфорда)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	0,93	1,04	1,98	2,96	6,16
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Незнач.	Знач.	Знач.
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Наступним є показник візуальна оригінальність за методикою Дж.Гілфорда, цей показник дозволяє визначити креативний потенціал процесів візуальної трансформації.

Таблиця 2.11.

Показники рівня розвитку візуальної оригінальності у студентів-музикантів (за методикою Дж.Гілфорда)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,02	1,03	1,03	1,24	1,32
δ	0,37	0,37	0,41	0,36	0,39

Як бачимо з даних, наведених у таблиці 2.11, протягом досліджуваного віку відбувається розвиток візуальної оригінальності, а отримані результати свідчать про досить значний креативний потенціал візуальної креативності студентів. Наведені дані дозволять спостерігати поступальний розвиток візуальної оригінальності, про що свідчить зростання оцінок від 1,02 (на рівні X_{cp}) у студентів-музикантів 1 курсу до 1,32 (на рівні X_{cp}) у студентів-музикантів 5 курсу. Повільне зростання наявне у студентів 2-3 курсів ($X_{cp}=1,03$ та $X_{cp}=1,03$) (див.рис. 2.6).

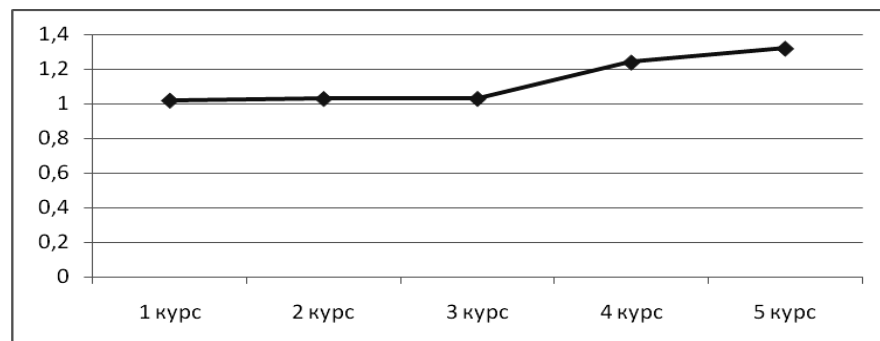


Рис. 2.6. Розподіл показників візуальної оригінальності у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда.

Дані рис. 2.6. дають можливість говорити про зростання показника візуальної оригінальності у студентів-музикантів 3-5 курсів і незначне уповільнення розвитку у студентів 1-3 курсів. Такий розподіл даних пов'язаний зі значним впливом навчальної системи на розвиток творчого потенціалу.

Таблиця 2.12.

Значущість відмінностей показників візуальної оригінальності (за методикою Дж.Гілфорда)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)

Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	0,53	1,04	3,65	8,06	11,18
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Знач.	Знач.	Знач.
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Перевірка достовірності відмінностей оцінок досліджуваних в різних вікових групах за t-критерієм (див. табл. 2.12) дозволила виявити статистично значущу різницю між результатами у студентів 3 та 4 курсів ($t=3,65$), 4 та 5 курсів ($t=8,06$), 1 та 5 курсів ($t=11,18$, при $t_{кр} = 2,00$). Натомість, у студентів 1 та 2 курсів ($t=0,53$), 2 та 3 курсів ($t=1,04$, при $t_{кр}=2,00$) спостерігається уповільнення розвитку показника візуальної оригінальності. Отже, можна стверджувати що показник візуальна оригінальність зростає протягом досліджуваного віку і ці дані свідчать про розвиток процесів візуальної креативності у студентів-музикантів.

Для визначення загального рівня розвитку структурних компонентів візуальної креативності нами був проведений кореляційний аналіз між показниками за методикою П. Торренса та методикою Дж.Гілфорда (див. табл. 2.13-2.15).

Таблиця 2.13.

Показники рівня розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів-музикантів за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда

	Вибірка (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс

	Продуктивність (методика П.Торренса)		Продуктивність (методика П.Торренса)		Продуктивність (методика П.Торренса)		Продуктивність (методика П.Торренса)		Продуктивність (методика П.Торренса)	
	Продуктивність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Продуктивність (методика	Продуктивність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Продуктивність (методика	Продуктивність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Продуктивність (методика	Продуктивність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Продуктивність (методика	Продуктивність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Продуктивність (методика
X_{cp}	0,63	2,31	0,65	2,02	0,69	2,34	0,78	2,6	0,83	2,7
Загальний результат	1,47		1,34		1,52		1,69		1,77	
Коефіцієнт кореляції	0,31		0,38*		0,41*		0,21		0,45*	
r - коефіцієнт Спірмена, ($p < 0,05$)										

За даними таблиці 2.13 ми можемо спостерігати зростання показників продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів з 1 по 5 курс ($X_{cp}=1,47$ та $X_{cp}=1,77$), де незначне зниження показників у студентів 2 курсу ($X_{cp}=1,34$).

Проведений кореляційний аналіз між показниками продуктивності висунення візуальних гіпотез за методикою П.Торренса та методикою Дж.Гілфорда дав змогу виявити значущі взаємозв'язки між означеними показниками у студентів 2 курсу ($r=0,38$, при $p < 0,05$), 3 курсу ($r=0,41$, при $p < 0,05$), 5 курсу ($r=0,45$, при $p < 0,05$). Також взаємозв'язок спостерігається між показниками у студентів 1 курсу ($r=0,31$, при $p < 0,05$) та 4 курсу ($r=0,21$, при $p < 0,05$), але він незначущий. Зроблений аналіз дає можливість стверджувати про ефективність обраних методик для дослідження структурного компоненту візуальної креативності як продуктивність висунення візуальних гіпотез.

Для визначення загального рівня розвитку показника візуальної оригінальності нами також був проведений кореляційний аналіз між

показниками за методиками П. Торренса та методикою Дж.Гілфорда (див. табл. 2.14).

Таблиця 2.14.

Показники рівня розвитку візуальної оригінальності у студентів-музикантів за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда

	Вибірка (N=30)									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	Візуальна оригінальність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Візуальна оригінальність (методика	Візуальна оригінальність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Візуальна оригінальність (методика	Візуальна оригінальність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Візуальна оригінальність (методика	Візуальна оригінальність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Візуальна оригінальність (методика	Візуальна оригінальність (методика П.Торренса)	Дж.Гілфорда)Візуальна оригінальність (методика
X_{cp}	0,8 1	1,0 2	0,8 2	1,0 3	0,8 0	1,0 3	0,8 9	1,2 4	0,9 3	1,3 2
Загальний результат	0,92		0,93		0,92		1,07		1,13	
Коефіцієнт кореляції	0,39*		0,37*		0,11		0,40*		0,38*	
r - коефіцієнт Спірмена, (p<0,05)										

Одержані результати, що представлені в таблиці 2.14 свідчать про нерівномірне зростання показників візуальної оригінальності у студентів-музикантів 1-5 курсів. Так, наведені дані демонструють повільне зростання показника у студентів-музикантів з 1 по 2 курс ($X_{cp}=0,92$ та $X_{cp}=0,93$), уповільнення зростання у студентів з 2 по 3 курс ($X_{cp}=0,93$ та $X_{cp}=0,92$), значне зрушення показника у студентів з 3 по 5 курс ($X_{cp}=0,92$ – $X_{cp}=1,07$ – $X_{cp}=1,13$).

Зроблений кореляційний аналіз дозволив виявити значущі взаємозв'язки між показниками візуальної оригінальності за методикою П.Торренса та методикою Дж.Гілфорда у студентів 1 курсу ($r=0,39$, при $p<0,05$), 2 курсу ($r=0,37$, при $p<0,05$), 4 курсу ($r=0,40$, при $p<0,05$) та 5 курсу ($r=0,38$, при $p<0,05$). Незначущий зв'язок наявний між показниками у студентів 3 курсу ($r=0,11$, при $p<0,05$). Отже, отримані дані дають змогу стверджувати про ефективність використання методики П.Торренса та методики Дж.Гілфорда для дослідження особливостей розвитку візуальної оригінальності у студентів-музикантів.

Таблиця 2.15.

Показники рівня розвитку семантичної гнучкості у студентів-музикантів за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда

	Вибірка (N=30)									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	Гнучкість (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Гнучкість (методика	Гнучкість (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Гнучкість (методика	Гнучкість (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Гнучкість (методика	Гнучкість (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Гнучкість (методика	Гнучкість (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Гнучкість (методика
X_{cp}	0,51	1,85	0,56	1,84	0,63	1,88	0,71	1,98	0,81	2,26
Загальний результат	1,18		1,2		1,26		1,34		1,53	
Коефіцієнт кореляції	0,39*		0,46*		0,41*		0,45*		0,18	
r - коефіцієнт Спірмена, ($p<0,05$)										

Нами проведений кореляційний аналіз між показниками семантичної гнучкості за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда з метою визначення ефективності використання методик та визначення загального рівня розвитку означеного показника.

Представлені результати в таблиці 2.15 свідчать про зростання показників семантичної гнучкості у студентів 1-5 курсів, про що свідчить зростання оцінок від 1,18 (на рівні X_{cp}) у студентів-музикантів 1 курсу до 1,53 (на рівні X_{cp}) у студентів-музикантів 5 курсу.

Також, представлений кореляційний аналіз дає можливість визначити додатні зв'язки між показниками семантичної гнучкості за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда у студентів-музикантів 1 курсу ($r=0,39$, при $p<0,05$), 2 курсу ($r=0,46$, при $p<0,05$), 3 курсу ($r=0,41$, при $p<0,05$) та 4 курсу ($r=0,45$, при $p<0,05$). Незначущий зв'язок спостерігається між показниками у студентів-музикантів 5 курсу ($r=0,18$, при $p<0,05$).

Отже, отримані дані свідчать про тісні зв'язки між показниками семантичної гнучкості за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда та дозволяють зробити висновок про можливість використання методик для діагностики семантичної гнучкості як структурного компоненту візуальної креативності у студентів-музикантів.

Узагальнення отриманих даних структурних компонентів візуальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсів за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда представлений на рис. 2.7

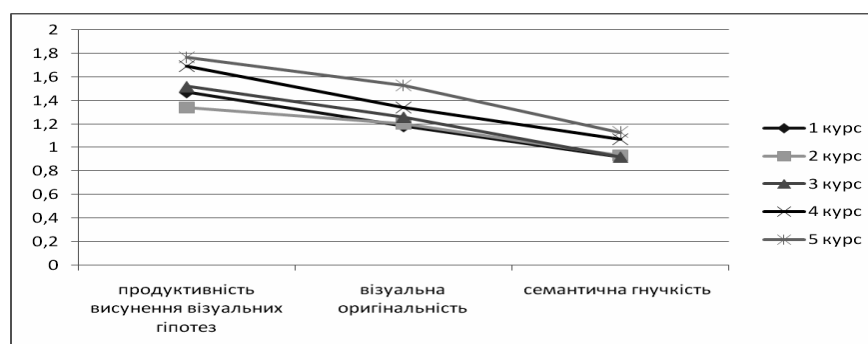


Рис. 2.7. Розподіл показників візуальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсу навчання.

Узагальнюючи отримані результати за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда (невербальні субтести) ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного нами віку, а саме у студентів-музикантів 1-5 курсів відбувається розвиток структурних компонентів візуальної

креативності. Розподіл показників означених компонентів такий: першим показником виступає продуктивність висунення візуальних гіпотез, який свідчить про активність перцептивної сфери у плані висунення візуальних гіпотез стосовно невизначених за своїми можливостями перцептивних стимулів. Другим показником є візуальна оригінальність, що свідчить про можливість створення оригінального продукту. А третім – семантична гнучкість, яка має найнижчий результат і свідчить про недостатньо розвинутий процес семантизації візуальних вражень на основі мовно-категоріального знання.

Детальний аналіз діагностики структурних компонентів візуальної креативності у студентів-музикантів виявив нерівномірність їх розвитку про що свідчать виявлені достовірні відмінності між показниками окремих структурних компонентів у різні вікові періоди. Так, виявлено якісне зростання показників продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів-музикантів 4 курсу, уповільнення означеного показника є у студентів-музикантів 2-3 курсу. Значне зростання показника візуальної оригінальності наявне у студентів 4 курсу, а зниження показника спостерігається у студентів-музикантів 2-3 курсів. Натомість, показники семантичної гнучкості зростають протягом означеного віку.

2.3.2. Діагностика особливостей розвитку структурних компонентів вербальної креативності у студентів музичних факультетів

Для визначення рівня розвитку вербальної креативності у студентів-музикантів нами було використано методики П.Торренса (вербальні субтести) та методика Дж.Гілфорда (вербальні субтести).

Розглянемо особливості розвитку показника вербальної продуктивності в досліджуваному віці (див.табл.2.16)

Таблиця 2.16.

Показники рівня розвитку вербальної продуктивності у студентів-музикантів (за методикою П. Торренса)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,35	1,37	1,43	1,44	1,45
δ	0,33	0,27	0,25	0,38	0,34

Показник вербальної продуктивності відображає здатність людини пропонувати велику кількість ідей в вербальній формі. Результати представлені в таблиці 2.16 дають змогу спостерігати про зростання показників вербальної продуктивності в роботах студентів-музикантів. Так, якісний стрибок спостерігається у студентів 3 курсу (1 курс $X_{cp}=1,35$, 3 курс $X_{cp}=1,47$), повільне зростання спостерігається у студентів 1 та 2 курсів ($X_{cp}=1,35$ та $X_{cp}=1,37$), 4 та 5 курсів ($X_{cp}=1,44$ та $X_{cp}=1,45$) (див. рис.2.8).

Такий розподіл показників пов'язаний з інтелектуальним розвитком людини. Як доводять В.Овнес і Л.Шоенфельд, вербально-логічні функції досягають першого оптимуму в ранній молодості.

За даними Д.Векслера еволюція інтелектуальних функцій охоплює період з 19 до 30 років, а вершина лексичних функцій досягає свого максимуму в 40 років.

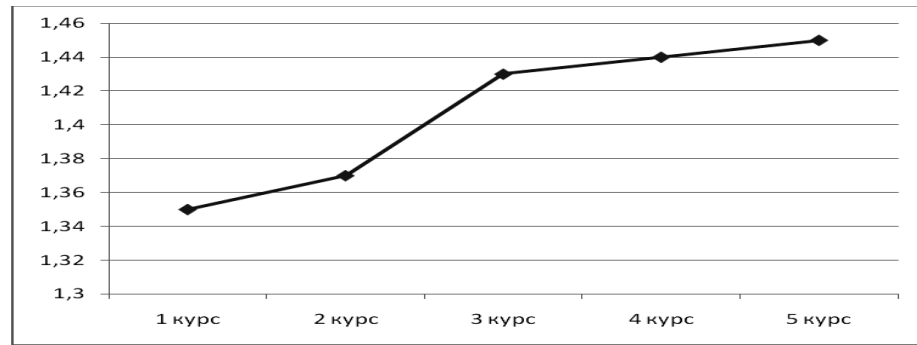


Рис.2.8

Розподіл показників вербальної продуктивності у студентів-музикантів за методикою П.Торренса.

З даних таблиці 2.17 видно, що спостерігаються статистично значущі різниці між показником продуктивності в роботах студентів-музикантів 2 та 3 курсів ($t = 3,04$, при $t_{кр} = 2,00$), 4 та 5 курсів ($t = 2,03$, $t_{кр} = 2,00$), 1 та 5 курсів ($t = 2,3$, $t_{кр} = 2,00$), що свідчить про зростання зазначеного показника у студентів-музикантів 1-5 курсів.

Таблиця 2.17.

Значущість відмінностей показників вербальної продуктивності (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,78	3,04	1,99	2,03	2,3
Підвищення оцінок	незнач	знач	незнач	Знач	Знач
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Незначущі відмінності спостерігаються між показниками у студентів 1 та 2 курсів ($t = 1,78$, $t_{кр} = 2,00$), 3 та 4 курсів ($t = 1,99$, $t_{кр} = 2,00$), що свідчить про повільне зростання показника вербальної продуктивності в означений віковий період. Такий розподіл даних вказує на нерівномірність розвитку структурного компоненту вербальної креативності як вербальна продуктивність, якісний стрибок якого спостерігається у студентів-музикантів 3 курсу.

Наступним структурним компонентом вербальної креативності виступає вербальна оригінальність (див.табл. 2.19).

Таблиця 2.19.

Показники рівня розвитку вербальної оригінальності у студентів-музикантів (за методикою П. Торренса)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	0,98	1,01	1,2	1,34	1,37
δ	0,23	0,22	0,30	0,29	0,31

Вербальна оригінальність відображає здатність людини пропонувати ідеї, які відрізняються від очевидних, загальноприйнятих та банальних. Фактично оригінальні рішення вимагають здатності людини не пропонувати відповіді, які перші прийшли на думку.

Аналізуючи отримані дані, ми можемо говорити про зростання показника вербальної оригінальності у досліджуваних, що характеризується зміною в оцінках студентів-музикантів від 0,98 (на рівні X_{cp}) на 1 курсі до 1,37 (на рівні X_{cp}) на 5 курсі. Значне зростання показника спостерігається у студентів 3 курсу (див.рис.2.9).

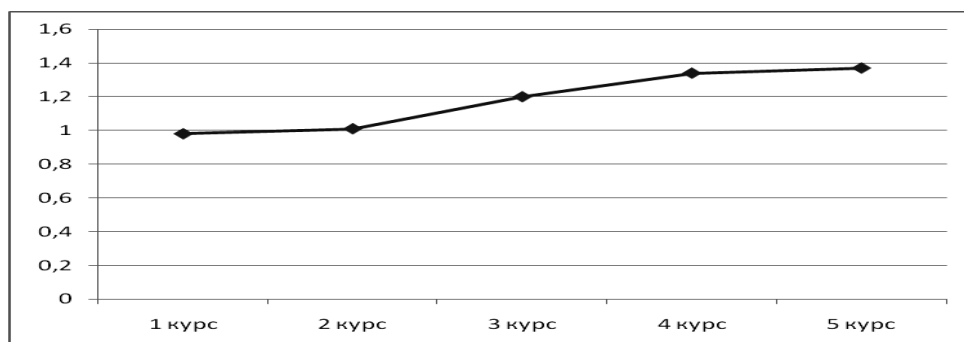


Рис. 2.9. Розподіл показників вербальної оригінальності у студентів-музикантів за методикою П.Торренса.

Представлені результати на рис.2.9 свідчать про зростання показника вербальної оригінальності у студентів-музикантів. Це пов'язано з інтелектуальним та творчим розвитком в ранній молодості [159]. Як зазначає О.Тунік, людина з високими показниками вербальної оригінальності володіє великим запасом інтелектуальної енергії і є нонконформісткою.

Таблиця 2.20.

Значущість відмінностей показників вербальної оригінальності (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Ст'юдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,60	1,90	2,9	1,99	5,06
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Знач.	незнач	Знач
$t_{кр} = 2,0, p < 0,05$					

Наведені у таблиці 2.20. дані дозволяють стверджувати, що існує суттєва різниця між показниками студентів 3 та 4 курсів ($t = 2,9, t_{кр} = 2,00$), 1 та 5 курсів ($t = 5,06, t_{кр} = 2,00$). Незначущими виявились різниці між показниками у студентів-музикантів 1 та 2 курсів ($t = 1,60, t_{кр} = 2,00$), 2 та 3 курсів ($t = 1,90, t_{кр} = 2,00$), 4 та 5 курсів ($t = 1,99, t_{кр} = 2,00$), що свідчить про уповільнення розвитку вербальної оригінальності в означені вікові періоди. Отже, протягом досліджуваного віку відбувається розвиток вербальної оригінальності, але він не рівномірний, що підтверджено отриманими даними.

Наступним структурним компонентом вербальної креативності ми розглядаємо категоріальну гнучкість за методикою П.Торренса (див.табл.2.21.).

Даний показник визначає багатство процесів семантизації вербальних вражень. Представлені дані в таблиці 2.21 засвідчують, що відбувається розвиток структурного компоненту вербальної креативності – категоріальної гнучкості. Так, поступове зростання спостерігається в роботах студентів-музикантів 1-2 курсів ($X_{ср}=1,6$ та $X_{ср}=1,61$), значне зниження результатів означеного показника припадає на роботи студентів-музикантів 3 курсу ($X_{ср}=1,51$) в порівнянні з результатами студентів 2 курсу ($X_{ср}=1,61$). Значне зрушення в розвитку показника категоріальної гнучкості припадає на віковий період студентів 4-5 курсів ($X_{ср}=1,59$ та $X_{ср}=1,63$).

Таблиця 2.21.

Показники рівня розвитку категоріальної гнучкості у студентів-музикантів (за методикою П. Торренса)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,6	1,61	1,51	1,59	1,63
δ	0,37	0,42	0,40	0,39	0,35

В методиці П. Торренса представлено 40 категорій об'єктів і явищ, до яких мають бути віднесені створені нові образи. Для більш глибокої інтерпретації нами було розглянуто розподіл категорій в різних групах. За допомогою результатів, які ми отримали, можна говорити, що досліджувані у своїх роботах використали всі можливі категорії, але кількість їх використання була різною. Домінуючими категоріями для студентів-музикантів 1-3 курсів виступили: „тварини”, „їжа”, „космічні об'єкти”, „музика”, „прикраси”, „будівельні споруди”, „анатомія людини”, „технічні деталі”, „інструменти, приладдя”. Найменш вживаними категоріями в роботах студентів 1-3 курсів виявились: „взуття”, „людські відчуття” та „медицина”.

В роботах студентів-музикантів 4-5 курсів список категорій значно розширений і досягає кількості 33-40. До числа найбільш вживаних категорій, якими користувались студенти-музиканти 4-5 курсів входять: „тварини”, „їжа”, „космічні об'єкти”, „музика”, „прикраси”, „будівельні споруди”, „анатомія людини”, „технічні деталі”, „інструменти, приладдя”, «фантастичні істоти», «людські відчуття», «засоби інформації», «знаки, символи, цифри», «природні явища». Такий розподіл категорій свідчить про подальший розвиток мислення в ранній молодості. Як зазначає С. М. Симоненко в своїх роботах, розширюється категоріальний апарат мислення як на рівні вербалізації, так і на рівні візуалізації. Образ світу стає семантично багатшим, різноманітнішим, що відбувається завдяки розширенню

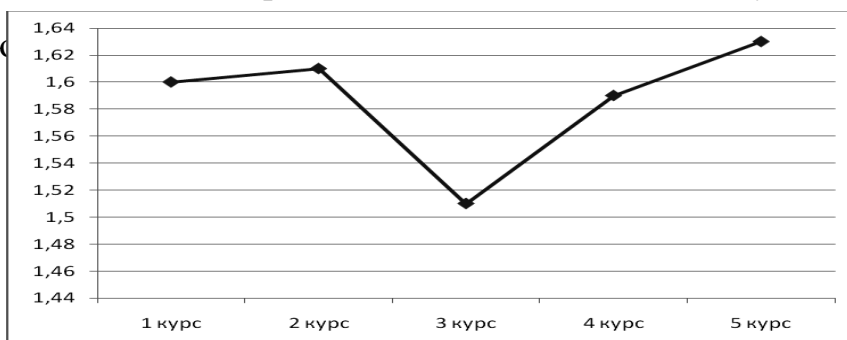


Рис. 2.10. Розподіл показників категоріальної гнучкості у студентів-музикантів за методикою П.Торренса.

Представлений розподіл даних на рис.2.10 свідчить про стрибкоподібне зростання показників категоріальної гнучкості у студентів-музикантів з 1 по 5 курси. А саме, повільне зростання на 1-2 курсах, значне зниження показника на 3 курсі і якісний стрибок показника на 4-5 курсах.

Таблиця 2.22.

Значущість відмінностей показників категоріальної гнучкості (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,78	0,63	2,3	6,7	4,05
Підвищення оцінок	незнач	незнач	Знач.	Знач.	Знач.
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Як бачимо, з даних наведених у табл. 2.22. статистично значущої вірогідності розрізнення між оцінками досліджуваних за показником категоріальної гнучкості виявлено у студентів-музикантів 3 та 4 курсів ($t = 2,3$, $t_{кр} = 2,00$), 4 та 5 курсів ($t = 6,7$, $t_{кр} = 2,00$), 1 та 5 курсів ($t = 4,05$, $t_{кр} = 2,00$). Незначуща різниця між оцінками за означеним показником спостерігається у студентів-музикантів 1 та 2 курсів ($t = 1,78$, $t_{кр} = 2,00$), 2 та 3 курсів ($t = 0,63$, $t_{кр} = 2,00$). Отже, можна стверджувати, що розвиток категоріальної гнучкості у досліджуваному періоді є досить значним, якісне зростання якого припадає на 3-4 курси.

За допомогою методики Дж.Гілфорда ми також вивчали структурні компоненти вербальної креативності у студентів-музикантів. Першим

розглянемо особливості розвитку вербальної продуктивності в досліджуваному віці (див.табл.2.23).

Таблиця 2.23.

Показники рівня розвитку вербальної продуктивності у студентів-музикантів (за методикою Дж.Гілфорда)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,76	1,86	2,03	2,07	2,12
δ	0,55	0,59	0,60	0,53	0,48

За даними таблиці 2.23 ми можемо спостерігати розвиток показника вербальної продуктивності у студентів-музикантів з 1 по 5 курс. Повільне зростання відбувається у студентів 1 та 2 курсів ($X_{cp}=1,76$, $X_{cp}=1,86$), а також у студентів-музикантів 3 та 4 курсів ($X_{cp}=2,03$ та $X_{cp}=2,07$), якісні зміни в зростанні спостерігаються у студентів 3 та 5 курсів ($X_{cp}=2,03$ та $X_{cp}=2,12$). Такий розподіл результатів можна пояснити розвитком мислення, особливо абстрактно-понятійного. Є.І.Степанова виокремлює 3 макроперіоди розвитку інтелекту дорослої людини. Перший період припадає на 18-25 років і характеризується найбільшими змінами інтелекту, а саме до середини першого періоду, як зазначає науковець спостерігається підйом вербального інтелекту.

Представлені результати на рис.2.11 свідчать про нерівномірність розвитку вербальної продуктивності у студентів 1-5 курсів, якісний стрибок в розвитку означеного показника спостерігається у студентів-музикантів 3 курсу.

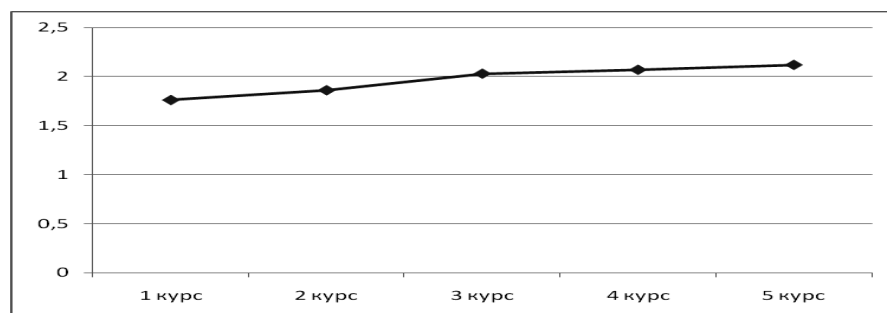


Рис. 2.11. Розподіл показників вербальної продуктивності у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда.

Таблиця 2.24.

Значущість відмінностей показників вербальної продуктивності (за методикою Дж.Гілфорда)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	3,04	1,78	1,99	2,03	2,3
Підвищення оц	Знач	незнач	незнач	знач	Знач
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Перевірка різниці показників вербальної продуктивності за критерієм Стьюдента виявила, що статистично значущими є відмінності між оцінками у студентів 1-2 курсів ($t=3,04$), 4 та 5 курсів ($t=2,03$), 1 та 5 курсів ($t=2,3$ при $t_{кр} = 2,00, p < 0,05$) (див.табл.2.24). Відмінності в показниках у студентів 2 та 3 курсів ($t=1,78$), 3 та 4 курсів ($t=1,99$, при $t_{кр} = 2,00, p < 0,05$) є статистично незначущими. Даний аналіз свідчить про розвиток продуктивних можливостей вербальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсів.

Наступним структурним компонентом вербальної креативності є категоріальна гнучкість (див.табл.2.25 та рис.2.12)

Таблиця 2.25.

Показники рівня розвитку категоріальної гнучкості у студентів-музикантів (за методикою

Дж.Гілфорда)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,2	1,4	1,5	1,55	1,60
δ	0,26	0,11	0,14	0,19	0,24

Одержані результати свідчать про поступове зростання показника категоріальної гнучкості у студентів 1-5 курсів. Так, у студентів 1 курсу результат на рівні X_{cp} дорівнює 1,2, то у студентів 5 курсу – 1,6. Натомість,

значні зрушення спостерігають в роботах студентів 3 курсу ($X_{cp}=1,5$) в порівнянні з результатами студентів 1 курсу ($X_{cp}=1,2$).

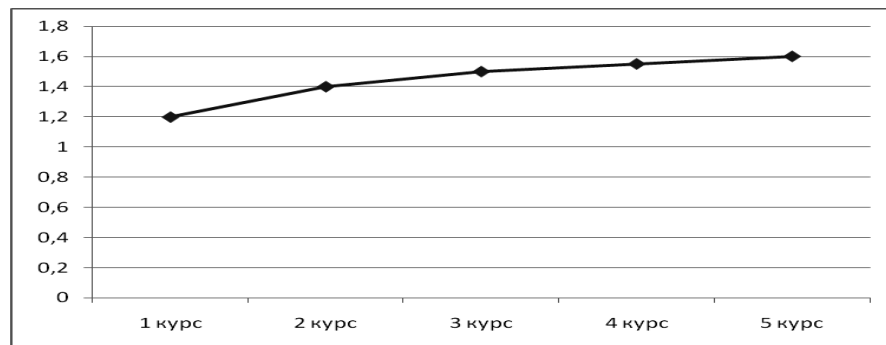


Рис. 2.12. Розподіл показників категоріальної гнучкості у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда.

Розглянемо різниці між показниками в роботах студентів-музикантів 1-5 курсів за критерієм Стьюдента (див.табл.2.26). Як бачимо з таблиці 2.26 між результатами у студентів 1 та 2 курсів ($t=4,5$), 1 та 5 курсів ($t=3,09$ при $t_{кр} = 2,00$, $p < 0,05$) існує суттєва різниця, що дозволяє зробити висновок про значний розвиток категоріальної гнучкості протягом досліджуваного віку. Незначні різниці виявлені між показниками у студентів 2 та 3 курсів ($t=1,09$), 3 та 4 курсів ($t=1,78$), 4 та 5 курсів ($t=1,61$ при $t_{кр} = 2,00$, $p < 0,05$), що свідчить про уповільнення розвитку категоріальної гнучкості в даному періоді. Одержані результати підтверджують різниці між середньоарифметичними даними, представленими в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26.

Значущість відмінностей показників категоріальної гнучкості (за методикою Дж.Гілфорда)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	4,5	1,09	1,78	1,61	3,09
Підвищення оцінок	знач	незнач	незнач	незнач	Знач
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Останній структурний компонент вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда є вербальна оригінальність (див.табл.2.27 та 2.28.).

Таблиця 2.27.

Показники рівня розвитку вербальної оригінальності у студентів-музикантів (за методикою Дж.Гілфорда)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,63	1,54	1,4	1,57	1,54
δ	0,56	0,21	0,35	0,24	0,11

Представлені в таблиці дані свідчать про неоднозначний розвиток вербальної оригінальності у студентів 1-5 курсів. Якщо на першому курсу у студентів значення показника вербальної оригінальності було на рівні X_{cp} – 1,63, то у студентів 2 курсу цей результат дещо нижчий – $X_{cp}=1,54$, а у студентів 3 курсу результативність ще нижча – $X_{cp}=1,4$. У студентів 4 курсу поступово збільшується результативність створення вербально оригінальних образів до рівня $X_{cp}=1,57$, але у студентів 5 курсу цей показник знову починає знижуватись до рівня $X_{cp}=1,54$.

За даними рис.2.13 ми можемо спостерігати, що протягом досліджуваного віку відбувається нерівномірний розвиток вербальної оригінальності, а саме: на 1-3 курсі відбувається зниження означеного показника, на 3-4 курсі – зростання вербальної оригінальності і наступне уповільнення розвитку у студентів 4-5 курсів.

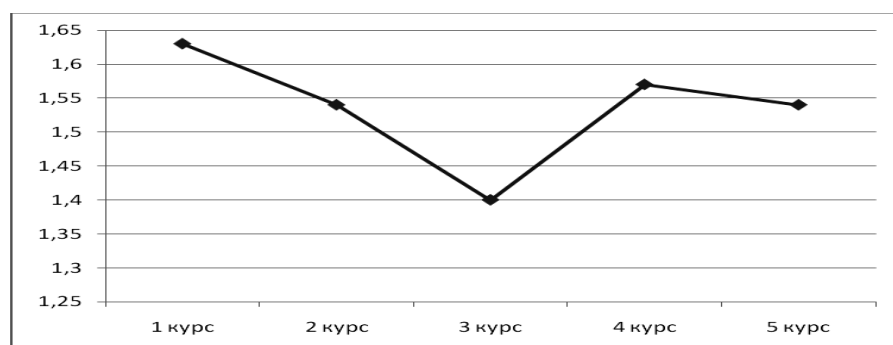


Рис. 2.13. Розподіл показників вербальної оригінальності у студентів-музикантів за методикою Дж.Гілфорда.

Таблиця 2.28.

Значущість відмінностей показників вербальної оригінальності (за методикою
Дж.Гілфорда)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,60	1,90	2,9	1,99	5,06
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Знач.	незнач	Знач
$t_{кр} = 1,98, p < 0,05$					

Статистично не значущими є різниці за показником вербальної оригінальності між оцінками у студентів на таких курсах: 1 та 2 курси ($t=1,60$), 2 та 3 курси ($t=1,90$), 4 та 5 курси ($t=1,99$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), що свідчить про уповільнення розвитку означеного структурного компоненту вербальної креативності. Отже, можна зробити висновок, що у студентів з 1 по 5 курс відбувається розвиток структурних компонентів вербальної креативності, який носить неоднозначний характер, а саме відбувається зростання всіх показників у студентів 1-2 курсів, їх уповільнення на 3 курсі і поступове зростання на 4 курсі.

Для визначення загального рівня розвитку структурних компонентів вербальної креативності нами був проведений кореляційний аналіз між показниками за методикою П. Торренса та методикою Дж.Гілфорда (див. табл. 2.29-2.31).

Узагальнення отриманих результатів показника вербальної продуктивності за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда свідчить про зростання означеного компонента вербальної креативності протягом досліджуваного віку, а саме, зростання показника від 1,55 (на рівні $X_{ср}$) у студентів 1 курсу до 1,79 (на рівні $X_{ср}$) у студентів 5 курсу (див.табл.2.29).

Таблиця 2.29.

Показники рівня розвитку вербальної продуктивності у студентів-музикантів за методиками

П.Торренса та Дж.Гілфорда

	Вибірка (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс

	Продуктивність (методика П. Торренса)		Продуктивність (методика Дж.Гілфорда)		Продуктивність (методика П. Торренса)		Продуктивність (методика Дж.Гілфорда)		Продуктивність (методика П. Торренса)		Продуктивність (методика Дж.Гілфорда)	
X_{cp}	1,35	1,76	1,37	1,86	1,43	2,03	1,44	2,07	1,45	2,12		
Загальний результат	1,55		1,61		1,73		1,75		1,79			
Коефіцієнт кореляції	0,39*		0,43*		0,24		0,37*		0,37*			
r - коефіцієнт Спірмена, (p<0,05)												

Зроблений кореляційний аналіз дозволив виявити взаємозв'язки між показниками вербальної продуктивності за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда у студентів 1 курсу ($r=0,39$, при $p<0,05$), 2 курсу ($r=0,43$, при $p<0,05$), 4 курсу ($r=0,37$, при $p<0,05$) та 5 курсу ($r=0,37$, при $p<0,05$). Практично відсутній зв'язок між показниками у студентів 3 курсу ($r=0,24$, при $p<0,05$). Одержані результати дають змогу говорити про можливість використання означених методик для діагностики структурного компонента вербальної креативності як вербальна продуктивність.

З таблиці 2.30 видно, що протягом означеного віку відбувається розвиток вербальної оригінальності, втім цей розвиток має неоднозначний характер. Так, у студентів 2 курсу відбувається повільне зниження показника вербальної оригінальності ($X_{cp}=1,28$) в порівнянні зі студентами 1 курсу ($X_{cp}=1,31$), після чого ми спостерігаємо зростання означеного показника на 3-5 курсах ($X_{cp}= 1,3$, $X_{cp}=1,45$, $X_{cp}=1,47$).

Таблиця 2.30.

Показники рівня розвитку вербальної оригінальності у студентів-музикантів за методиками

П.Торренса та Дж.Гілфорда

	Вибірка (N=30)									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	Вербальна оригінальність (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Вербальна оригінальність (методика	Вербальна оригінальність (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Вербальна оригінальність (методика	Вербальна оригінальність (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Вербальна оригінальність (методика	Вербальна оригінальність (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Вербальна оригінальність (методика	Вербальна оригінальність (методика П. Торренса)	Дж.Гілфорда)Вербальна оригінальність (методика
X_{cp}	0,98	1,63	1,01	1,54	1,2	1,4	1,34	1,57	1,37	1,57
Загальний результат	1,31		1,28		1,3		1,45		1,47	
Коефіцієнт кореляції	0,39*		0,44*		0,23		0,27		0,38*	
r - коефіцієнт Спірмена, (p<0,05)										

Кореляційний аналіз дозволив виявити тісні зв'язки між показниками вербальної оригінальності за методиками П.Торренса та методикою Дж.Гілфорда у студентів 1 курсу ($r=0,39$, при $p<0,05$), 2 курсу ($r=0,44$, при $p<0,05$), 5 курсу ($r=0,38$, при $p<0,05$). Незначущий зв'язок наявний у студентів 3 та 4 курсів ($r=0,23$, $r=0,27$, при $p<0,05$). Можна зробити висновок, що зазначені методики можна використовувати для діагностики вербальної оригінальності у студентів-музикантів.

З таблиці 2.31 видно, що протягом означеного віку відбувається розвиток категоріальної гнучкості, втім цей розвиток має неоднозначний характер. Так, у студентів 2-3 курсів відбувається уповільнення розвитку

показника категоріальної гнучкості ($X_{cp}=1,5$), на 3-4 курсах ми спостерігаємо зростання означеного показника ($X_{cp}=1,5$, $X_{cp}=1,57$, $X_{cp}=1,61$).

Таблиця 2.31.

Показники рівня розвитку категоріальної гнучкості у студентів-музикантів за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда

	Вибірка (N=30)									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	Категоріальна гнучкість (методика П.Торренса)	Категоріальна гнучкість (методика Дж.Гілфорда)	Категоріальна гнучкість (методика П.Торренса)	Категоріальна гнучкість (методика Дж.Гілфорда)	Категоріальна гнучкість (методика П.Торренса)	Категоріальна гнучкість (методика Дж.Гілфорда)	Категоріальна гнучкість (методика П.Торренса)	Категоріальна гнучкість (методика Дж.Гілфорда)	Категоріальна гнучкість (методика П.Торренса)	Категоріальна гнучкість (методика Дж.Гілфорда)
X_{cp}	1,6	1,2	1,61	1,4	1,51	1,5	1,59	1,55	1,63	1,60
Загальний результат	1,4		1,5		1,5		1,57		1,61	
Коефіцієнт кореляції	0,42*		0,44*		0,40*		0,47*		0,39*	
r - коефіцієнт Спірмена, ($p<0,05$)										

За допомогою проведеного кореляційного аналізу було визначено наявність тісних зв'язків між показниками категоріальної гнучкості за означеними методиками у студентів 1 курсу ($r=0,42$, при $p<0,05$), 2 курсу ($r=0,44$, при $p<0,05$), 3 курсу ($r=0,40$, при $p<0,05$), 4 курсу ($r=0,47$, при $p<0,05$), 5 курсу ($r=0,38$, при $p<0,05$). Одержані результати дають змогу зробити висновок, що зазначені методики, а саме методика П.Торренса та Дж.Гілфорда можна використовувати з метою діагностики вербальної оригінальності у студентів-музикантів.

Узагальнений розподіл структурних компонентів вербальної креативності представлений на рис.2.14

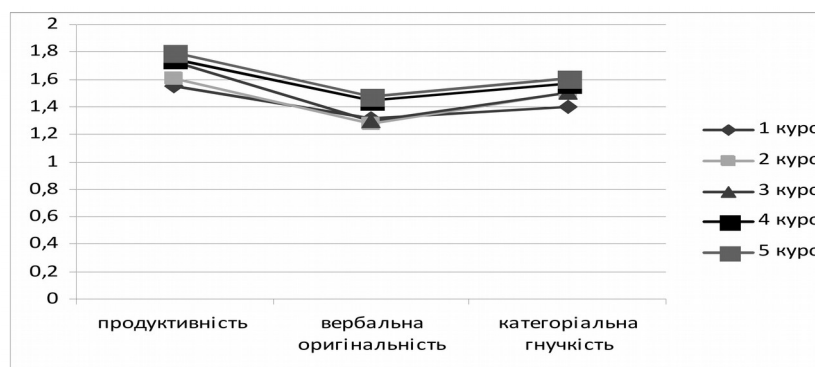


Рис.2.14. Розподіл показників вербальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсу навчання.

Узагальнюючи отримані результати за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда (вербальні субтести) ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного нами віку, а саме у студентів-музикантів 1-5 курсів відбувається розвиток структурних компонентів вербальної креативності. Розподіл показників означених компонентів такий: першим показником виступає вербальна продуктивність, яка свідчить про продуктивні можливості процесу вербалізації. Другий показник - категоріальна гнучкість - свідчить про багатство процесів семантизації вербальних уявлень на основі підключення мовно-категоріального знання. А третім є вербальна оригінальність, яка має найнижчий результат, що вказує на можливості створення оригінального вербального продукту.

Проведений детальний аналіз розвитку структурних компонентів вербальної креативності у студентів-музикантів свідчить про його неоднозначний характер. Виявлено зростання показників вербальної продуктивності у студентів-музикантів з 1 по 5 курс, уповільнення розвитку означеного показника спостерігається у студентів-музикантів 2-3 курсів. Значне зростання показника категоріальної гнучкості спостерігається на 2 та 4 курсах, повільний розвиток означеного структурного компоненту спостерігається на 2-3 курсах. Значне зростання показника вербальної

оригінальності виявлено у студентів 4 курсу, а зниження показника - у студентів-музикантів 2-3 курсів.

Нами було узагальнено результати дослідження невербальної та вербальної креативності як структурних компонентів загальної креативності у студентів музикантів 1-5 курсів з метою визначення загального показника творчих здібностей. Одержані результати представлені в таблиці 2.32.

Таблиця 2.32

Загальні показники структурних компонентів творчих здібностей

Курс (N=30)	Структурні показники творчих здібностей		
	Продуктивність	Оригінальність	Гнучкість
1 курс	1,51	1,11	1,45
2курс	1,48	1,10	1,45
3 курс	1,62	1,10	1,55
4 курс	1,72	1,26	1,62
5 курс	1,78	1,29	1,71

Аналіз результатів таблиця 2.32 дозволяє спостерігати нерівномірність в розвитку структурних компонентів загальної креативності у студентів-музикантів. Так, показник продуктивності у студентів 1-2 курсу має тенденцію до зниження ($X_{cp}=1,51 - X_{cp}=1,48$), у студентів 3-5 курсу, навпаки, простежується зростання означеного показника ($X_{cp}=1,62 - X_{cp}=1,78$). Результати у студентів 1-3 курсу навчання за показником оригінальності знижуються (1 курс $X_{cp}=1,11 - 3$ курс $X_{cp}=1,10$), а у студентів 4-5 курсів – зростають (4 курс $X_{cp}=1,26 - 5$ курс $X_{cp}=1,29$). Показник гнучкості на відміну від перших двох показників протягом означеного вікового періоду поступово зростає (1 курс $X_{cp}=1,45 - 5$ курс $X_{cp}=1,71$). Такий розподіл даних можна пояснити, по-перше, особливостями розвитку мисленнєвих процесів, по-друге особливостями педагогічного процесу, який спочатку спрямований на розвиток вербального мислення і технічності, а потім використання творчого мислення в навчальному процесі.

Отже, одержані результати свідчать про нерівномірний стрибкоподібний розвиток загальної креативності студентів-музикантів на протязі п`яти років навчання.

2.3.3. Діагностика особливостей розвитку структурних компонентів музикальної креативності у студентів музичних факультетів

Для вивчення рівня розвитку музикальної креативності у студентів-музикантів ми використовували методику «Здатність до творчої імпровізації» С. М. Симоненко, Чжоу Ян. До структурних компонентів музикальної креативності відносяться продуктивність, оригінальність та виразність образу.

Розглянемо особливості розвитку структурного компоненту музикальної креативності - продуктивність (див. табл.2.32).

Таблиця 2.32.

Показники рівня розвитку продуктивності музикальної креативності у студентів-музикантів (за методикою «Здатність до творчої імпровізації»)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,3	1,35	1,45	1,59	2,02
δ	0,56	0,58	0,43	0,50	0,24

За даними таблиці 2.32 ми спостерігаємо зростання показників продуктивності як структурного компоненту музикальної креативності. У студентів 1 курсу результати дорівнюють 1,3 (на рівні X_{cp}), а у студентів 5 курсу показники значно вище – 2,02 (на рівні X_{cp}) (див.рис.2.15).

Також, можна простежити повільне зростання показника на першому-другому курсах, що обумовлено процесом навчання, яке спрямовано більше на теоретичне подання матеріалу, лише на третьому курсі в програмному навчанні передбачено введення предмету на розвиток музикальної імпровізації, який передбачає розвиток можливості прояву творчих здібностей студентами. Так, як пояснюється Лехманом і Нісбетом, кожна

дисципліна пов'язана зі специфічними мисленнєвими навичками (Lehman, & Nisbett, 1990).

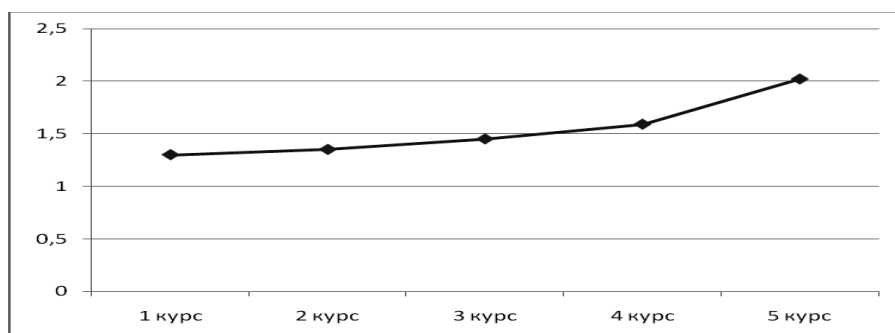


Рис.2.15. Розподіл показників продуктивності музикальної креативності у студентів-музикантів за методикою «Здатність до творчої імпровізації».

На рис.2.15 ми спостерігаємо зростання показників продуктивності музикальної креативності протягом досліджуваного віку. Представлений розподіл даних можна пояснити подальшим розвитком когнітивної сфери студентів та особливостями педагогічного процесу. Як зазначають науковці (Н. Дьяченко, И. Котляревский, Н.Г.Мозгальова, Ю. Полянский) розвиток творчої діяльності у вищому навчальному закладі проходить такі етапи: осмислення художньої концепції музикального твору, осягнення поняття “музичний стиль” та вільне оперування ним у різних формах творчої діяльності, музикальна драматургія як спосіб реалізації композиторської концепції у виконавчій діяльності. Розвиток творчих здібностей під час навчання характеризується такими етапами: від найнижчої фази пасивної участі - до найвищої фази, коли студент реалізує та розгортає свій творчий потенціал через імпровізацію, композицію, активне сприйняття музикального твору, його творчу інтерпретацію у виконанні [84, 50].

Для визначення значущості різниць між показниками у студентів-музикантів 1-5 курсів ми використали критерій Стьюдента (див.табл.2.33)

Таблиця 2.33.

Значущість відмінностей показників продуктивності (за методикою «Здатність до творчої імпровізації»)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)

Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,9	2,1	2,0	2,7	2,5
Підвищення оцінок	Незнач.	Знач.	Знач	Знач	Знач
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Статистично значущими виявились різниці між оцінками у студентів 2 та 3 курсу ($t=2,1$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), 3 та 4 курсу ($t=2,0$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), 4 та 5 курсу ($t=2,7$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), а також 1 та 5 курсу ($t=2,5$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), що вказує на зростання означеного показника протягом досліджуваного віку. Незначною виявилась різниця між показниками у студентів 1 та 2 курсу ($t=1,9$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), що свідчить про повільне зростання в цей період продуктивності музикальної креативності у студентів-музикантів.

Можна зробити висновок, що у студентів-музикантів протягом навчання в університеті спостерігається зростання показника продуктивності музикальної креативності, уповільнення якого є на 1-2 курсі, що обумовлено навчальним процесом. Тобто, прояв творчої діяльності у студентів не можливий без розвитку творчого мислення, а розвиток останнього під час навчання у студентів характеризується поступовим переходом від репродуктивних дій до продуктивних, до творчих.

Другим структурним компонентом музикальної креативності виступає оригінальність створеного музикального образу (див.табл. 2.34).

Таблиця 2.34.

Показники рівня розвитку оригінальності створеного музикального образу у студентів-музикантів (за методикою «Здатність до творчої імпровізації»)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	1,2	1,31	1,45	1,60	2,0
δ	0,36	0,38	0,30	0,42	0,39

Одержані дані за показником оригінальності свідчать про його зростання протягом досліджуваного віку, якісний стрибок якого відбувається на 4 курсі. Так, у студентів 1 – 3 курсів показник знаходиться в межах 1,2 – 1,40 (на рівні $X_{\text{ср}}$), а у студентів 4 курсу він дорівнює 1,60 (на рівні $X_{\text{ср}}$), на 5 курсі – 2,0 (на рівні $X_{\text{ср}}$) (див. рис. 2.16).

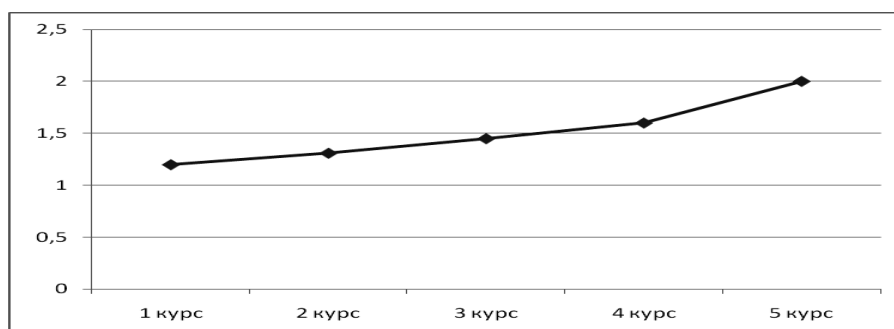


Рис. 2.16. Розподіл показників музикальної оригінальності у студентів-музикантів за методикою «Здатність до творчої імпровізації».

Більш глибокий аналіз одержаних результатів дав змогу відзначити, що оригінальність виконання має найвищий показник за творчими завданням «страх», середні оцінки – за творчими завданнями «радість», «зло», «сум», найнижчий показник – за творчим завданням «добро» у студентів-музикантів 1-3 курсів. У студентів-музикантів показник оригінальності зростає за показником творчого завдання «добро», що обумовлено процесом навчання та розширення загального досвіду щодо прояву творчих можливостей.

Представлений на рис.2.16 розподіл показників музикальної оригінальності свідчить про зростання даного показника у студентів 1-5 курсів. Такий розподіл результатів пояснюється змінами в інтелектуальному та особистісному розвитку ранньої дорослості [67].

Д.Пері в своїй роботі виділяє три стадії розвитку інтелекту і розглядає як студенти демонструють закономірну послідовність змін власного мислення. Автор вважає, що на першій стадії розвитку інтелекту молоді люди інтерпретують події та явища авторитарними висловлюваннями на зразок «істина-брехня» і поділяють світ на біле і чорне. Тобто мислять шаблонно і

стандартно. Наступна стадія когнітивного розвитку виявляє терпимість молодих людей до думок інших людей, яких буває багато і у них можна повчитися. Третя стадія розвитку – можливість людини самостійно обирати позицію, нести відповідальність за свою точку зору [24]. Це також надає можливість думати і творити нешаблонно, оригінально, особливо якщо це стосується професійної діяльності музикантів.

За даними таблиці 2.35. ми можемо спостерігати значущі відмінності між показниками музикальної оригінальності у студентів 3 та 4 курсів ($t=2,04$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), 4 та 5 курсів ($t=2,97$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), 1 та 5 курсів ($t=3,8$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), що свідчить про зростання означеного показника протягом віку ранньої дорослості.

Незначущі відмінності спостерігаються у студентів 1 та 2 курсів ($t=1,1$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), 2 та 3 курсів ($t=1,98$, при $t_{кр}=2,00$, $p<0,05$), що вказує на повільне зростання музикальної оригінальності у студентів 1-3-го курсів.

Узагальнюючи результати можна говорити про зростання показників структурного компоненту музикальної креативності – музикальної оригінальності у студентів 1-5 курсів, повільне зростання якого спостерігається на 1-2 курсах навчання.

Таблиця 2.35.

Значущість відмінностей показників музикальної оригінальності (за методикою «Здатність до творчої імпровізації»)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,1	1,98	2,04	2,97	3,8
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Знач	Знач	Знач
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Третім структурним компонентом музикальної креативності виступає виразність образу (семантична гнучкість) (див.табл. 2.36).

Таблиця 2.36.

Показники рівня розвитку виразності образу у студентів-музикантів (за методикою «Здатність до творчої імпровізації»)

	Групи досліджуваних (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
X_{cp}	0,9	1,01	1,15	1,50	1,90
Δ	0,11	0,16	0,13	0,18	0,17

Представлені результати в таблиці 2.36 свідчать про повільне зростання показника виразність образу у студентів 1-3 курсів ($X_{cp}=0,9$, $X_{cp}=1,01$, $X_{cp}=1,15$), якісний стрибок показників у студентів 4-5 курсів ($X_{cp}=1,50$, $X_{cp}=1,90$) (див.рис.2.17). Більш глибокий аналіз кожного виконання кожного завдання дав змогу виявити, що студенти музиканти використовували більш виразні образи при вирішенні творчих завдань «страх», «зло», «добро» і менш виразні при вирішенні таких творчих завдань, як «радість» та «сум». Це можна пояснити тим, що можливість розуміння та створення музикального твору з новим змістовим навантаженням залежить від попереднього досвіду і рівня інформованості, готовності й загальної культури студента. Також, розвиток означеного показника буде залежати, як зазначають науковці, від таких чинників як ціннісні орієнтації і пов'язані з ними потреби, оцінки і думки щодо об'єкта осмислення, інтерес і загальна спрямованість особистості, упередження, психофізіологічний стан. Їх дія якісно детермінує осмислення і переживання музики. Умовою розуміння музики є також знання семантичних можливостей музикальної мови, особливостей її суспільного почуття [84].

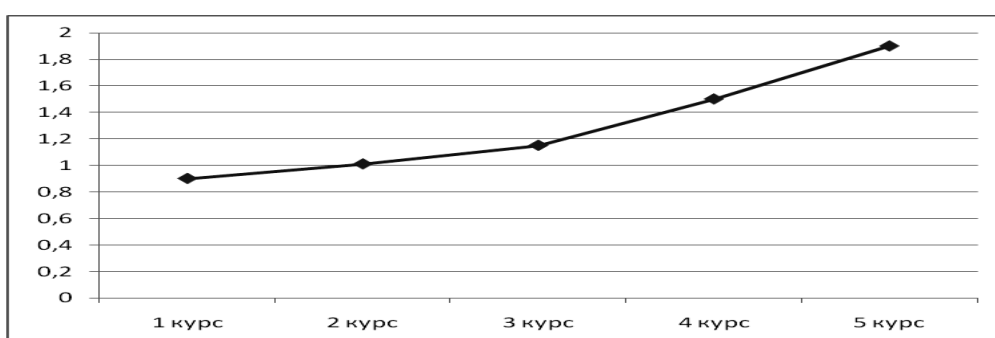


Рис. 2.17. Розподіл показників виразності образу у студентів-музикантів за методикою «Здатність до творчої імпровізації».

Показник виразності образу (семантична гнучкість) характеризується на скільки розвинута музикальна пам'ять, наскільки багата семантика музикальних образів і як студенти можуть користуватися означеними образами. Розподіл отриманих результатів на рис.2.17 свідчить про зростання означеного показника у студентів-музикантів з 1 по 5 курси. Цей показник, як відзначається в роботах С.М.Симоненко, залежить від розвитку технічності та розвитку музикальної пам'яті. Як зазначає Б.Г.Ананьєв, у пам'яті, як і в перцептивних процесах діє така закономірність: у ранньому віці дорослості формується і досягає найвищого рівня загальна система пам'яті, а на її базі починає розвиватися спеціалізована система пам'яті, необхідна для конкретної практичної діяльності [3]. Також активна розумова діяльність дозволяє досягти високих показників розвитку пам'яті і її збереження.

Таблиця 2.37.

Значущість відмінностей показників виразності образу (за методикою «Здатність до творчої імпровізації»)

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
t	1,3	1,7	2,01	3,04	2,08
Підвищення оцінок	Незнач.	Незнач.	Знач	Знач	Знач
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Перевірка різниці показників виразності образу за критерієм Стьюдента виявила (див. табл. 2.37, рис.2.18), що статистично значущою є відмінність між показниками у студентів 3 та 4 курсів ($t = 2,01, t_{кр} = 2,00, p < 0,05$), 4 та 5 курсів ($t = 3,04, t_{кр} = 2,00, p < 0,05$), 1 та 5 курсів ($t = 2,08, t_{кр} = 2,00, p < 0,05$). Статистично незначущою виявились відмінності між оцінками у студентів 1

та 2 курсів ($t= 1,3$, $t_{кр} = 2,00$, $p<0,05$), 2 та 3 курсів ($t= 1,7$, $t_{кр} = 2,00$, $p<0,05$), що вказує на уповільнення розвитку даного показника в цьому віці.

Проведений аналіз особливостей розвитку показника виразності образу у студентів-музикантів 1-5 курсів свідчить про його розвиток як структурного компоненту музикальної креативності. Значне зростання зазначеного показника спостерігається у студентів-музикантів 4 курсу.

За даними рисунка 2.18. ми спостерігаємо, що у студентів з 1 по 5 курс відбувається розвиток всіх структурних компонентів музикальної креативності. А саме, у студентів 1, 2 та 3 курсів на першому місці знаходиться показник продуктивності, на другому місці – показник музикальної оригінальності, на третьому – показник виразності образу (семантична гнучкість). У студентів 4 та 5 курсу розподіл показників структурних компонентів музикальної креативності дещо змінюється: практичне однаковий результат мають показники продуктивності та оригінальності, на другому місці стоїть показник виразності образу.

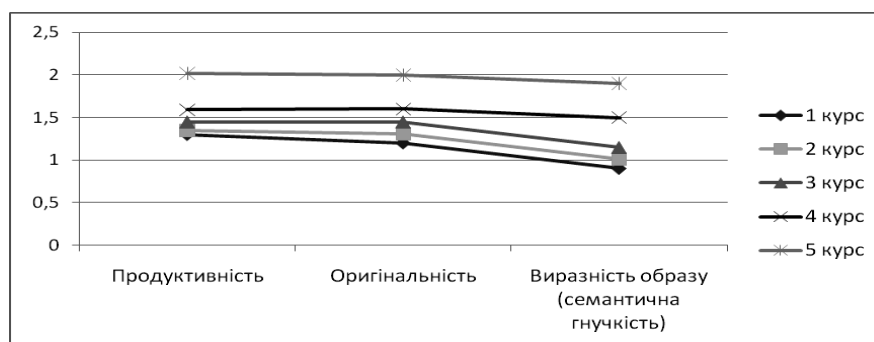


Рис. 2.18. Розподіл показників здатності до музикальної імпровізації у студентів-музикантів 1-5 курсів.

Такий розподіл результатів свідчить про зростання рівня розвитку музикальної креативності, що пов'язано, як зазначають науковці, з розвитком інтелекту та творчості, а також розвитком професійних навичок.

Розглянемо наявність зв'язків між структурними компонентами музикальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсів за методикою «Здатність до творчої імпровізації» (див.табл.2.38). Значущі кореляційні

зв'язки спостерігаються між показником оригінальності та виразності образу в роботах студентів всіх курсів ($r=0,43$, $r=0,51$, $r=0,40$, $r=0,39$, $r=0,57$, при $p<0,05$), тобто є взаємозалежність показника виразності образу та показника оригінальності.

Таблиця 2.38.

Значущі відмінності між показниками за методикою «Здатність до творчої імпровізації»

Вибірка (N=30)	Кореляційні зв'язки		
	r_{1-2}	r_{1-3}	r_{2-3}
1 курс	0,43*	0,31	0,11
2 курс	0,51*	0,20	0,23
3 курс	0,40*	0,33	0,30
4 курс	0,39*	0,39*	0,34
5 курс	0,57*	0,41*	0,37*
r - коефіцієнт Спірмена, ($p<0,05$) * - $p<0,05$			

r_1 - оригінальність

r_2 - виразність образу

r_3 - продуктивність

Тісні кореляційні зв'язки наявні між показниками оригінальності та продуктивності в роботах студентів 4 та 5 курсів ($r=0,39$, $r=0,41$, при $p<0,05$), що вказує на взаємозалежність означених структурних компонентів. Незначущі зв'язки між означеними показниками спостерігаються в роботах студентів 1, 2 та 3 курсів ($r=0,31$, $r=0,20$, $r=0,33$, при $p<0,05$).

Наявний зв'язок спостерігається між показниками виразності образу та продуктивності в роботах студентів 1-4 курсів ($r=0,11$, $r=0,23$, $r=0,30$, $r=0,34$, при $p<0,05$), але він не є значущим. Тісні зв'язки спостерігаються у студентів-музикантів 5 курсу між показниками продуктивності та виразності образу ($r=0,37$, при $p<0,05$), що свідчить про їх взаємозалежність та взаємообумовленість.

Можна зробити висновок, що найбільш тісні зв'язки спостерігаються між показниками оригінальності та виразності образу. А також збільшення тісноти зв'язків структурних компонентів музикальної креативності спостерігається у студентів 4-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів музикальної креативності.

2.3.4. Взаємозв'язок творчих здібностей зі здатністю до творчої імпровізації у студентів-музикантів

Нами було вивчено особливості взаємозв'язку музикальної креативності з загальним показником творчих здібностей у студентів-музикантів (див.рис.2.19).

Представлені результати на рисунку 2.19 свідчать про нерівномірність в розвитку загальної креативності та музикальної креативності протягом означеного вікового періоду. На 1-3 курсах у студентів-музикантів на першому місці за показниками стоять творчі здібності, на другому – музикальна креативність. На 4-5 курсах у студентів-музикантів спостерігаються високі значення за показником музикальної креативності і нижчі за показником загальних творчих здібностей. Такий розподіл результатів свідчить про вплив загального показника творчих здібностей на розвиток музикальної креативності у студентів-музикантів. Для підтвердження результатів було проведено кореляційний аналіз між показниками загальних творчих здібностей та музикальною креативністю в роботах студентів-музикантів 1-5 курсів.

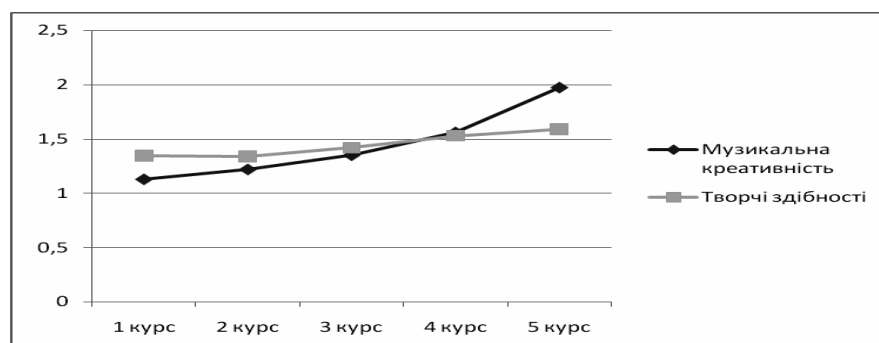


Рис.2.19. Розподіл показників музикальної креативності та загальних показників творчих здібностей у студентів-музикантів 1-5 курсу навчання

Отримані результати свідчать про наявність зв'язків між показниками продуктивності загальної креативності та музикальної продуктивності, музикальної оригінальності, виразності образу в роботах студентів-музикантів 1 курсу, але він не значущий ($r=0,29$, $r=0,31$, $r=0,21$, при $p<0,05$). Незначущі зв'язки виявлені між показниками оригінальності загальної креативності та структурними компонентами музикальної креативності в роботах студентів-музикантів 1 курсу ($r=0,15$, $r=0,19$, $r=0,26$, при $p<0,05$). Спостерігається зв'язок між показником гнучкості загальної креативності та структурними компонентами музикальної креативності в роботах студентів-музикантів 1 курсу, але він також не є значущим.

В роботах студентів-музикантів 2 року навчання спостерігають зв'язки між такими показниками загальної креативності та музикальної креативності: продуктивності та всіма структурними компонентами музикальної креативності ($r=0,25$, $r=0,29$, $r=0,16$, при $p<0,05$); оригінальності та музикальною оригінальністю, виразністю образу, продуктивністю ($r=0,30$, $r=0,27$, $r=0,26$, при $p<0,05$); гнучкістю та виразністю образу, музикальною оригінальністю, продуктивністю ($r=0,35$, $r=0,23$, $r=0,24$, при $p<0,05$), але цей зв'язок не є значущим.

Тісні зв'язки спостерігаються в роботах студентів-музикантів 3 року навчання між такими показниками загальної креативності та музикальної креативності, як: продуктивність та музикальна продуктивність ($r=0,40$, при $p<0,05$); оригінальність та музикальна оригінальність ($r=0,39$, при $p<0,05$); гнучкість та виразність образу ($r=0,41$, при $p<0,05$).

Виявлено взаємозв'язок між всіма показниками загальної креативності та структурними компонентами музикальної креативності в роботах студентів-музикантів 4 курсу навчання. Так, тісні зв'язки між загальною продуктивністю та всіма показниками музикальної креативності ($r=0,40$, $r=0,41$, $r=0,39$, при $p<0,05$); загальною оригінальністю та всіма структурними компонентами музикальної креативності ($r=0,41$, $r=0,039$, $r=0,39$, при

$p < 0,05$); гнучкістю та виразністю образу, музикальною оригінальністю, музикальною продуктивністю ($r=0,45$, $r=0,42$, $r=0,39$, при $p < 0,05$)

Зв'язки виявлено в роботах студентів-музикантів 5 курсу між показниками загальної креативності та показниками музикальної креативності, але не всі вони є значущими. Так, значущими виявились зв'язки між загальною продуктивністю та музикальною продуктивністю ($r=0,43$, при $p < 0,05$); загальною оригінальністю та музикальною оригінальністю ($r=0,38$, при $p < 0,05$); гнучкістю та виразністю образу ($r=0,39$, при $p < 0,05$).

Так, ми можемо говорити про взаємозв'язок загального показника творчих здібностей зі структурними компонентами музикальної креативності, найтісніші зв'язки якого наявні в роботах студентів-музикантів 3-4 курсу навчання.

Отже, *проведене дослідження дозволило визначити особливості розвитку структурних компонентів музикальної креативності у студентів-музикантів. Виявлено нерівномірний характер розподілу отриманих результатів: у студентів-музикантів 1, 2 та 3 курсів на першому місці знаходиться показник продуктивності ($X_{cp}=1,3$, $X_{cp}=1,35$, $X_{cp}=1,45$), на другому місці – показник музикальної оригінальності ($X_{cp}=1,2$, $X_{cp}=1,31$, $X_{cp}=1,45$), на третьому – показник виразності образу ($X_{cp}=0,9$, $X_{cp}=1,01$, $X_{cp}=1,15$). У студентів-музикантів 4 та 5 курсу показники змінюються: практично однаковий результат мають показники продуктивності ($X_{cp}=1,59$ та $X_{cp}=2,02$) та оригінальності ($X_{cp}=1,60$ та $X_{cp}=2,0$), на другому місці стоїть показник виразності образу ($X_{cp}=1,50$ та $X_{cp}=1,90$). Наявність статистично значущих відмінностей між показниками структурних компонентів музикальної креативності у досліджуваних 1 та 5 курсів свідчить, що саме в цьому віці відбувається розвиток структурних компонентів музикальної креативності.*

Досліджено взаємозв'язки між показниками творчих здібностей та музикальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсів навчання і

наявність тісних зв'язків свідчить про те, що розвитку музикальної креативності сприяє розвиток загального показника творчих здібностей особистості музиканта. Найбільш високі значення показник музикальної креативності має на 4-5 курсах. Найбільш тісні взаємозв'язки (на рівні значущості $p < 0,05$) між структурними компонентами музикальної креативності та загальним показником творчих здібностей прослідковуються на 3-4 курсах навчання.

Вивчено зв'язки між структурними компонентами музикальної креативності. Виявлено взаємозв'язок між такими компонентами, як: оригінальність та виразності образу (1 курс – $r = 0,43$; 5 курс – $r = 0,57$, при $p < 0,05$); оригінальність та продуктивність (1 курс – $r = 0,31$; 5 курс – $r = 0,41$, при $p < 0,05$), виразність образу та продуктивність (1 курс – $r = 0,11$; 5 курс – $r = 0,37$, при $p < 0,05$). Найбільш тісні взаємозв'язки між структурними компонентами музикальної креативності існують у студентів-музикантів 4-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів означеного виду креативності.

2.4. Результати діагностики особливостей розвитку музикальних здібностей у студентів музичних факультетів

Наступним в роботі було вивчення особливостей розвитку музикальних здібностей у студентів-музикантів з 1 по 5 курси. Для дослідження структурних компонентів музикальних здібностей ми використовували методику «Шкала музикальних здібностей» та методику самооцінки музикальних здібностей за шкалою Дембо-Рубінштейна.

Розглянемо особливості розвитку структурних компонентів музикальних здібностей за «Шкалою музикальних здібностей» (див.табл. 2.43.)

Таблиця 2.43.

Показники рівня розвитку структурних компонентів музикальних здібностей у студентів-музикантів за методикою «Шкала музикальних здібностей»

Групи досліджуваних (N=30)	Показники		
	Музикальні здібності	Технічність	Музикальна креативність
1 курс	0,50	0,60	0,52
2 курс	0,54	0,64	0,55
3 курс	0,62	0,68	0,60
4 курс	0,72	0,70	0,67
5 курс	0,75	0,72	0,70

За даними таблиці 2.43 ми бачимо, що показник технічності зростає в роботах студентів-музикантів 1-5 курсів. Оцінки студентів першого курсу та п'ятого знаходяться в межах від 60 до 72 балів.

Музикальна креативність також має тенденцію до зростання у студентів-музикантів 1-5 курсів. Кількісна характеристика розподілу показників така: 1 курс – 52 бали, 5 курс – 70 балів.

Як доведено в науці, що розвиток музикальних здібностей, його структурних компонентів залежить від цілеспрямованої уваги студентів музикантів на розуміння цінностей, які є в творах, збагачення власного виконавського досвіду, який потребує розвитку технічності. Процес навчання спочатку спрямований на формування комплексу знань з музичного мистецтва, а саме: музично-теоретичні (логіка музично-мовної системи, її синтаксис, граматику), музично-історичні (стилі, напрямки, які історично склались), естетичні (категорії, стилі, жанри), художньо-критичні (зв'язок поточного процесу і мовних норм епохи, індивідуальний стиль, критерії цінності музичних творів) [84]. Саме ці знання є основою для розуміння музичного мистецтва і поступового прояву творчих здібностей. Через

розкриття виразно-сислової направленості музично-виражальних засобів студенти одержують можливість глибше проникнути у зміст твору. Відомо, що художня інтерпретація здійснюється завдяки професійній майстерності виконавця, його досвіду і всебічним вивченням твору (творчим шляхом композитора, періодом створення твору, подоланням технічних труднощів, проникненням в образний зміст музики, запам'ятовуванням).

На рис 2.19 ми можемо спостерігати зростання всіх показників структурних компонентів музикальних здібностей у студентів-музикантів. Але на кожному курсі є свої особливості їх розвитку.

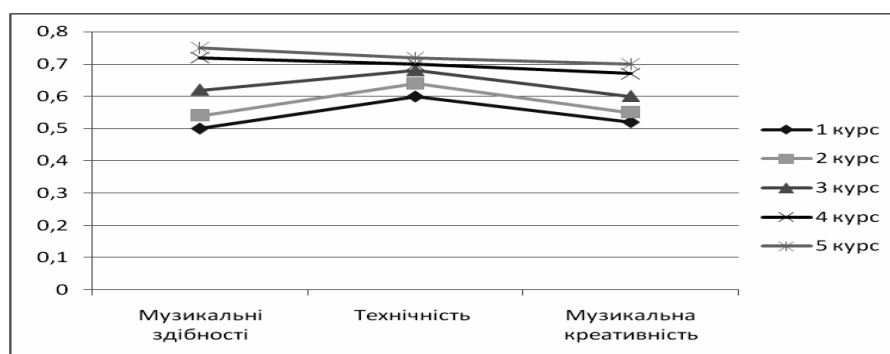


Рис. 2.19. Розподіл показників музикальних здібностей у студентів-музикантів 1-5 курсів.

На першому, другому та третьому курсах в музикальних здібностях переважають показники технічності. На четвертому курсі вищими є результати за показником музикальна креативність.

Такий розподіл результатів можна пояснити подальшим розвитком розумового та інтелектуального розвитку в період ранньої дорослості. Як зазначають С.Пако і К.Ховланд, оптимум розвитку інтелектуальних функцій знаходиться між 18-20 роками. Саме на 19 років припадає найбільший

відсоток коефіцієнтів розумового розвитку – це є сензитивним періодом розвитку дорослої людини [67].

С.Пако також зазначає, що інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій залежить від двох факторів: внутрішній фактор – обдарованість, у обдарованих людей інтелектуальний процес більш тривалий. Зовнішнім фактором автор вважає освіту людини, вона гальмує інволюцію.

За даними таблиці 2.44 статистично значущими виявилися оцінки за показником музикальні здібності у студентів 2 та 3 курсу ($t=2,4$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 3 та 4 курсу ($t=6,8$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 4 та 5 курсу ($t=3,7$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 1 та 5 курсу ($t=10,5$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$). Такі результати свідчать про зростання рівня розвитку музикальних здібностей у студентів-музикантів 1-5 курсів. Незначущим виявився зв'язок між оцінками у студентів 1 та 2 курсу ($t=1,98$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), що вказує на повільне зростання в цьому віці означеного показника.

Таблиця 2.44.

Значущість відмінностей показників музикальних здібностей

Групи досліджуваних, що порівнюються (N=30)					
Критерій Стьюдента	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
Музикальні здібності	1,98	2,4	6,8	3,7	10,5
	Незнач.	Знач.	Знач.	Знач.	Знач.
Технічність	5,04	9,1	8,3	1,4	2,05
	Знач.	Знач.	Знач.	Незнач.	Знач.
Музикальна креативність	3,9	1,2	2,02	4,6	2,9
	Знач.	Незнач.	Знач.	Знач.	Знач.
$t_{кр} = 2,00, p < 0,05$					

Статистично значущими виявилися оцінки за показником технічність у студентів 1 та 2 курсів ($t= 5,04$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 2 та 3 курсів ($t= 9,1$, $t_{кр}=2,00$ при $p<0,05$), 3 та 4 курсів ($t=8,3$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 1 та 5 курсів ($t=2,05$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), що характеризується зростанням рівня розвитку зазначеного показника у студентів-музикантів. Незначущими

виявились різниці між оцінками у студентів 4 та 5 курсів ($t=1,4$, при $p<0,05$), що свідчить про повільне зростання означеного показника в цьому віці.

Значущі різниці між оцінками в роботах студентів-музикантів виявились за показником музикальна креативність у студентів 1 та 2 курсів ($t=3,9$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 3 та 4 курсів ($t= 2,02$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 4 та 5 курсів ($t= 4,6$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), 1 та 5 курсів ($t= 2,9$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), що вказує на зростання рівня розвитку означеного показника у студентів музичних факультетів. Незначущі відмінності виявились у студентів 2 та 3 курсів ($t= 1,2$, $t_{кр} = 2,00$ при $p<0,05$), що свідчить про повільне зростання зазначеного показника.

Отже, проведений аналіз дає можливість зробити висновок, що протягом 5 років навчання у студентів-музикантів відбувається розвиток загального показника музикальних здібностей та його структурних компонентів, як технічність та музикальна креативність. На перших трьох курсах ведучу роль займає показник технічності, який впливає на розвиток пам'яті, мислення. Починаючи з 3-4 курсу перевагою користується музикальна креативність. Це пояснюється особливостями педагогічного процесу, який спрямований на перших трьох курсах на засвоєння навичок і прийомів техніки гри на інструментах, виконання творів та іншого, елементарних навичок розуміння і виконання музикальних творів. Лише з 3 курсу навчання спрямоване на творчий прояв засвоєних навичок виконавчої діяльності.

Розглянемо наявність зв'язків між показниками структурних компонентів музикальних здібностей у студентів-музикантів за методикою «Шкала музикальних здібностей» (див. табл. 2.45).

З таблиці 2.45 ми бачимо, що значущі кореляційні зв'язки спостерігаються в роботах студентів 1 курсу між загальним показником музикальних здібностей та музикальної креативності ($r=0,38$, при $p<0,05$), що означає взаємозв'язок музикальних здібностей з музикальною креативністю. Також є зв'язок між загальним показником музикальних здібностей та

технічністю ($r=0,3$, при $p<0,05$), а також технічністю та музикальною креативністю ($r=0,26$, при $p<0,05$), але він не є значущим.

Таблиця 2.45.

Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами музикальних здібностей у студентів-музикантів

Вибірка (N=30)	Кореляційні зв'язки		
	r_{1-2}	r_{1-3}	r_{2-3}
1 курс	0,3	0,38*	0,26
2 курс	0,35	0,40*	0,37*
3 курс	0,39*	0,36*	0,35
4 курс	0,38*	0,21	0,39*
5 курс	0,42*	0,37*	0,40*
r - коефіцієнт Спірмена, ($p<0,05$) * - $p<0,05$			

r_1 - музикальні здібності r_2 - технічність r_3 - музикальна креативність

В роботах студентів-музикантів 2 курсу наявний значущий зв'язок між показниками музикальної креативності, загальним показником музикальних здібностей і технічності ($r=0,38$, $r=0,37$, при $p<0,05$), що свідчить про вплив рівня розвитку технічності на рівень розвитку музикальної креативності. Незначущим виявився зв'язок між загальним показником музикальних здібностей та технічності ($r=0,38$, при $p<0,05$), що свідчить про наявність достатнього зв'язку між технічністю та загальним показником музикальних здібностей.

Додатній зв'язок спостерігається в роботах студентів 3 курсу між загальним показником музикальних здібностей, технічністю та музикальною креативністю ($r=0,39$, $r=0,36$, при $p<0,05$), що засвідчує про вплив на рівень розвитку загального показника музикальних здібностей рівня розвитку технічності та музикальної креативності.

В роботах студентів-музикантів наявний взаємозв'язок між загальним показником музикальних здібностей та технічністю ($r=0,38$, при $p<0,05$), а також між технічністю та музикальною креативністю ($r=0,39$, при $p<0,05$). Такі результати свідчать про значний вплив зростання показників технічності на зростання загального рівня музикальних здібностей та музикальної

креативності. Незначущий зв'язок виявлено між загальним показником музикальних здібностей та музикальної креативності ($r=0,21$, при $p<0,05$), що свідчить про їх взаємообумовленість на цьому віковому етапі розвитку.

Виходячи з даних, наведених у табл. 2.45, у студентів-музикантів 5 курсу наявний значущий кореляційний зв'язок між всіма показниками, а саме: між загальним показником музикальних здібностей та технічністю і музикальною креативністю ($r=0,42$, $r=0,37$, при $p<0,05$), між загальним показником музикальних здібностей та музикальною креативністю ($r=0,40$, при $p<0,05$). Такі результати свідчать про взаємозв'язок і обумовленість всіх структурних компонентів музикальних здібностей на даному віковому етапі.

Як зазначають науковці найвищим ступенем активності людини є самостійна творча діяльність. Якщо це розглядати відносно музикальної діяльності, то головними її ознаками є орієнтація в музичному матеріалі, здатність критично оцінювати результати власної музикальної діяльності, самостійно вишукувати ефективні шляхи роботи та адекватна самооцінка. З метою вивчення самооцінки студентів-музикантів нами проведена методика самооцінки музикальних здібностей за шкалою Дембо-Рубінштейна і представлена в таблиці 2.46.

Таблиця 2.46

Показники оцінок досліджуваних за методикою самооцінки музикальних здібностей за шкалою Дембо-Рубінштейна

Показники	Вибірка (N=30)				
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Загальний показник музикальних здібностей	52,8	56,8	54,8	57,9	60,1
Технічність	52,3	52,48	52,2	54,5	58,0
Музикальна креативність	50,6	50,16	51,9	54,8	57,5

За даними таблиці 2.46 ми можемо спостерігати, що у студентів 1-3 курсів на першому місці за оцінками стоїть загальний показник музикальних здібностей, на другому – показник технічності, на третьому місці знаходиться показник музикальної креативності. У студентів 4-5 курсу показники дещо

змінюються: на першому місці залишається загальний показник музикальних здібностей і оцінки його значно зростають, але на другому місці вже знаходиться показник музикальної креативності і на третьому - показник технічності. Отже, ми можемо говорити що загальний розподіл показників структурних компонентів музикальних здібностей майже однаковий з отриманими результатами за методикою «Шкала музикальних здібностей» (експертні оцінки).

Порівнюючи одержані результати за методикою «Шкала музикальних здібностей» (експертна оцінка) та самооцінкою музикальних здібностей досліджуваних ми визначили, що за показниками досліджуваних рівень вираженості структурних компонентів музикальних здібностей (на рівні X_{cp}) у студентів 1-3 курсів приблизно на 25-30% менше ніж за показниками експертів. У студентів-музикантів 4-5 курсів різниця в показниках (на рівні X_{cp}) значно зменшується і становить 5% різниці. Такі дані дають нам змогу говорити про достатньо занижений рівень самооцінки досліджуваних 1-3 курсів відносно своїх здібностей, що негативно впливає на прояв творчості під час навчання.

Отже, проведений аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновки щодо розвитку музикальних здібностей у студентів-музикантів 1-5 курсів. У студентів-музикантів 1-3 року навчання переважають показники технічності, починаючи з 4 курсу – рівень розвитку вищий за показником музикальна креативність. Протягом досліджуваного віку зростає рівень розвитку загального показника музикальних здібностей. Також, спостерігається зростання структурних компонентів музикальних здібностей протягом досліджуваного віку, а саме зростають показники рівня розвитку технічності (1 курс $X_{cp}=0,6$, 3 курс $X_{cp}=0,72$), музикальної креативності (1 курс $X_{cp}=0,52$, 5 курс $X_{cp}=0,70$).

Наявність статистично значущих відмінностей між показниками музикальних здібностей у досліджуваних 1 та 5 курсів свідчить, що саме в

цьому віці відбувається розвиток структурних компонентів музикальних здібностей.

Виявлено, що у студентів-музикантів 1-3 курсу занижений рівень самооцінки, що свідчить про невпевненість у собі та «захисті» при неправильному виконанні, а також це впливає на прояв творчої самостійності в пошуках нових ефективних шляхів в роботі.

2.5. Особливості взаємозв'язку здатності до музикальної імпровізації зі структурними компонентами музикальних здібностей

Подальше вивчення музикальних здібностей у студентів музичних факультетів полягало у встановленні і подальшій інтерпретації особливостей взаємозв'язку між окремими структурними компонентами музикальних здібностей та здатності до музикальної імпровізації (див. табл. 2.47).

Таблиця 2.47.

Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами музикальної креативності та музикальних здібностей у студентів-музикантів (за методиками «Здатність до творчої імпровізації» та «Шкалою музикальних здібностей»)

Вибірка (N=30)	Кореляційні зв'язки								
	r ₁₋₄	r ₁₋₅	r ₁₋₆	r ₂₋₄	r ₂₋₅	r ₂₋₆	r ₃₋₄	r ₃₋₅	r ₃₋₆
1 курс	0,39*	0,37*	0,28*	0,3*	0,61*	0,33*	0,38*	0,24	0,23
2 курс	0,38*	0,46*	0,13	0,17	0,29*	0,12	0,13	0,09	0,28*
3 курс	0,48*	0,45*	0,11	0,04	0,59*	0,44*	0,12	0,21	0,03
4 курс	0,55*	0,77*	0,28*	0,3	0,61*	0,35*	0,38*	0,24	0,23
5 курс	0,39*	0,41*	0,45*	0,40*	0,46*	0,58*	0,38*	0,51*	0,62*
r - коефіцієнт Спірмена, (p<0,05)									
* - p<0,05									

r₁ - продуктивністьr₄ - музикальні здібностіr₂ - оригінальністьr₅ - технічністьr₃ - виразність образуr₆ - музикальна креативність

Кореляційний аналіз даних в роботах студентів 1 курсу показав наявність взаємозв'язку між такими показниками, як: продуктивність та музикальні здібності, технічність, музикальна креативність (r₁₋₄=0,39, r₁₋₅=0,37, r₁₋₆=0,28, при p<0,05), що вказує про взаємообумовленість в розвитку означених показників музикальних здібностей та музикальної креативності. Наявний значущий зв'язок між оригінальністю та музикальними здібностями, технічністю і музикальною креативністю (r₂₋₄=0,39, r₂₋₅=0,61, r₂₋₆=0,33, при p<0,05), що свідчить про взаємозв'язок означених структурних компонентів музикальних здібностей.

Значущий зв'язок присутній між показниками виразності образу та загальним показником музикальних здібностей ($r_{3-4}=0,38$, при $p<0,05$), що свідчить про вплив рівня розвитку виразності образу на розвиток загального показника музикальних здібностей. Зв'язок спостерігається між показниками виразності образу та технічністю і музикальною креативністю ($r_{3-5}=0,24$, $r_{3-6}=0,23$, при $p<0,05$), але він не є значущим.

Отже, значущий зв'язок в роботах студентів-музикантів 1 курсу спостерігається між показниками продуктивності, оригінальності, виразності образу з загальним показником музикальних здібностей і технічністю.

В роботах студентів-музикантів 2 курсу найбільш стійкі зв'язки спостерігаються між продуктивністю та загальним показником музикальних здібностей ($r_{1-4}=0,38$, при $p<0,05$), продуктивністю та технічністю ($r_{1-5}=0,46$, $p<0,05$), тобто при зростанні показника продуктивності відбувається зростання рівня розвитку музикальних здібностей, а також розвиток технічності має значний вплив на розвиток продуктивності. Між продуктивністю та музикальною креативністю ($r_{1-6}=0,13$, $p<0,05$) є зв'язок, але він не значущий.

Взаємозв'язок спостерігається між оригінальністю та технічністю ($r_{2-5}=0,39$, $p<0,05$), що свідчить про значний вплив технічності на розвиток музикальної оригінальності. Незначущий зв'язок присутній між оригінальністю та загальним показником музикальних здібностей ($r_{2-4}=0,17$, $p<0,05$), оригінальністю та музикальною креативністю ($r_{2-6}=0,12$, $p<0,05$).

Між показником виразності образу та загальним показником музикальних здібностей і технічністю ($r_{3-4}=0,17$, $r_{3-5}=0,12$, при $p<0,05$) в роботах студентів-музикантів 2 курсу наявний зв'язок, але він не значущий. Взаємозв'язок спостерігається між показником виразності образу та показником музикальної креативності ($r_{3-6}=0,38$, при $p<0,05$), тобто при зростанні показника виразності образу буде зростати загальний показник музикальної креативності.

Так, найбільш тісні зв'язки в роботах студентів-музикантів 2 курсу наявні між продуктивністю, оригінальністю, виразністю образу та технічністю і музикальною креативністю.

Дані таблиці 2.47. свідчать про значущий зв'язок між продуктивністю та загальним показником музикальних здібностей, продуктивністю та технічністю ($r_{1-4}=0,48$, $r_{1-5}=0,45$, при $p<0,05$) в роботах студентів-музикантів 3 курсу, тобто при збільшенні показника продуктивності зростає загальних показник музикальних здібностей, а від рівня розвитку технічності буде залежати рівень продуктивності. Зв'язок є між першим та шостим ($r_{1-6}=0,12$, при $p<0,05$) показниками, але він не є значущим між продуктивністю та музикальною креативністю.

В роботах студентів 3 курсу значущий зв'язок спостерігається між другим, п'ятим та шостим ($r_{2-5}=0,59$, $r_{2-6}=0,44$, при $p<0,05$) показниками, що вказує на взаємозалежність та взаємообумовленість між оригінальністю та технічністю, а також оригінальністю та музикальною креативністю. Незначущий зв'язок наявний між другим та четвертим ($r_{2-4}=0,04$, при $p<0,05$) показниками, тобто рівень розвитку оригінальності не має значного впливу на розвиток музикальних здібностей в означеному віковому періоді.

Кореляційні зв'язки спостерігаються між показниками виразності образу та загальним показником музикальних здібностей, виразності образу та технічністю, виразності образу та музикальною креативністю ($r_{3-4}=0,12$, $r_{3-5}=0,21$, $r_{3-6}=0,03$, при $p<0,05$) в роботах студентів-музикантів 3 курсу, але цей зв'язок не є значущим.

Результати аналізу показують, що не всі компоненти музикальних здібностей взаємозалежні в роботах студентів-музикантів 3 курсу. Найтісніші зв'язки спостерігаються між такими компонентами, як: продуктивність та музикальні здібності і технічність; оригінальність та технічність і музикальна креативність; виразність образу та музикальна креативність.

Як видно з даних таблиці 2.39, в роботах студентів-музикантів 4 курсу значущі зв'язки спостерігаються між продуктивністю та загальним показником музикальних здібностей, продуктивністю та технічністю, продуктивністю та музикальною креативністю ($r_{1-4}=0,55$, $r_{1-5}=0,77$, $r_{1-6}=0,38$, при $p<0,05$), тобто при зростанні показників продуктивності буде відбуватися зростання загального показника музикальних здібностей та музикальної креативності, а зростання рівня технічності буде впливати на рівень розвитку продуктивності.

Тісні зв'язки наявні між другим, п'ятим та шостим ($r_{2-5}=0,61$, $r_{2-6}=0,35$, при $p<0,05$) показниками, що вказує на взаємозв'язок між оригінальністю та технічністю і музикальною креативністю. Незначущий зв'язок спостерігається між показниками оригінальності та загальним показником музикальних здібностей ($r_{2-4}=0,3$, при $p<0,05$) в роботах студентів-музикантів 4 курсу навчання.

В роботах студентів-музикантів 4 курсу значущий зв'язок спостерігається між третім, четвертим і шостим ($r_{3-4}=0,38$, $r_{3-6}=0,43$, при $p<0,05$) показниками, що свідчить про взаємозв'язок показника виразності образу та загального показника музикальних здібностей, а також вплив виразності образу на рівень розвитку музикальної креативності. Тісний зв'язок також є між третім та п'ятим ($r_{3-5}=0,21$, при $p<0,05$) показниками, тобто при зростанні технічності зростає показник виразності образу.

Отже, результати проведеного аналізу показують, що взаємозалежними є всі структурні компоненти музикальних здібностей та здатності до музикальної імпровізації у студентів-музикантів 4 курсу.

Проведений кореляційний аналіз дав змогу виявити значущі зв'язки майже між всіма показниками в роботах студентів-музикантів 5 курсу навчання. А саме, тісні зв'язки є між продуктивністю та загальним показником музикальних здібностей, продуктивністю та технічністю, продуктивністю та музикальною креативністю ($r_{1-4}=0,39$, $r_{1-5}=0,41$, $r_{1-6}=0,45$, при $p<0,05$), що свідчить про вплив рівня розвитку продуктивності на

загальний показник рівня розвитку музикальних здібностей та музикальної креативності, а також рівень розвитку продуктивності буде залежати від рівня розвитку технічності.

Значущий зв'язок спостерігається між другим та четвертим, п'ятим і шостим ($r_{2-4}=0,40$, $r_{2-5}=0,46$, $r_{2-6}=0,58$, при $p<0,05$) показниками, що вказує на взаємообумовленість оригінальності і загального показника музикальних здібностей, оригінальності та технічності, оригінальності та музикальної креативності. Приблизно на такому ж рівні взаємозалежні третій та четвертий, третій та п'ятий, третій та шостий ($r_{3-4}=0,38$, $r_{3-5}=0,51$, $r_{3-6}=0,62$, при $p<0,05$) показники, тобто при збільшенні показника виразності образу зростає рівень розвитку загального показника музикальних здібностей та музикальної креативності, а також при зростанні технічності зростає показник виразності образу.

Отже, визначено, що в роботах студентів-музикантів 5 курсу навчання між всіма показниками є значущі зв'язки, що свідчить про взаємозалежність структурних компонентів музикальної креативності з іншими структурними компонентами музикальних здібностей.

Отже, зроблений аналіз результатів особливостей зв'язку між здатністю до музикальної імпровізації зі структурними компонентами музикальних здібностей дозволив виявити наявність тісного зв'язку між такими показниками в роботах студентів-музикантів, як: продуктивність та загальний показник музикальних здібностей; продуктивність та технічність; продуктивність та музикальна креативність; оригінальність та музикальна креативність; виразність образу та загальний показник музикальних здібностей; виразність образу та музикальна креативність. Тобто, при зростанні оригінальності зростає виразність образу, а його рівень впливає на рівень музикальних здібностей (за оцінкою експертів). При зростанні оригінальності зростають музикальні здібності ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$), при зростанні оригінальності підвищується технічність за оцінкою експертів, а її рівень, у свою чергу,

впливає на рівень технічності (за оцінкою досліджуваних) ($r=0,31$; $r=0,69$; $r=0,45$; $r=0,29$; $r=0,44$, при $p<0,05$), при зниженні оригінальності знижується музикальна оригінальність (за оцінками експертів), ($r=0,77$; $r=0,66$; $r=0,54$, $r=0,42$, $r=0,43$, при $p<0,05$), отже при зростанні виразності образу зростає технічність (за оцінками експертів) ($r=0,40$; $r=0,70$; $r=0,72$, $r=0,39$, $r=0,45$, при $p<0,05$), рівень виразності пов'язаний з музикальною креативністю (за оцінкою експертів) ($r=0,76$; $r=0,55$; $r=0,74$, $r=0,44$ $r=0,43$, при $p<0,05$).

2.6. Особливості взаємозв'язку творчих здібностей з іншими структурними компонентами музикальних здібностей.

Вивчення творчих здібностей у студентів-музикантів полягало у встановленні особливостей взаємозв'язку цих здібностей з іншими структурними компонентами музикальних здібностей. Відповідно до цього було здійснено кореляційний аналіз показників всіх структурних компонентів музикальних здібностей (див. табл. 2.48).

З даних таблиці 2.48 ми можемо спостерігати в роботах студентів-музикантів 1 курсу тісні кореляційні зв'язки між першим та п'ятим показниками ($r=0,32$, при $p<0,05$), що свідчить про взаємозв'язок продуктивності висунення візуальних гіпотез та музикальної креативності.

Тісні зв'язки наявні між другим та четвертим ($r=0,41$, при $p<0,05$) і п'ятим ($r=0,38$, при $p<0,05$) показниками, а саме показники візуальної оригінальності мають значущий вплив на розвиток показників музикальних здібностей, а саме технічності і музикальної креативності.

Таблиця 2.48.

Характеристика кореляційних зв'язків між показниками візуальної креативності та структурними компонентами музикальних здібностей у студентів-музикантів (за методиками П. Торренса та «Шкалою музикальних здібностей»)

Вибірка (N=30)	Кореляційні зв'язки					
	r ₁₋₄	r ₁₋₅	r ₂₋₄	r ₂₋₅	r ₃₋₄	r ₃₋₅
1 курс	0,21	0,32*	0,41*	0,38*	0,28	0,46*
2 курс	0,28	0,46*	0,38*	0,46*	0,31	0,47*
3 курс	0,31	0,47*	0,23	0,52*	0,13	0,42*
4 курс	0,13	0,42*	0,39*	0,45*	0,39*	0,31
5 курс	0,11	0,39*	0,39*	0,43*	0,43*	0,39*
r - коефіцієнт Спірмена, (p<0,05) * - p<0,05						

r₁- продуктивність (П.Торренса)

r₄ - технічність

r₂ – візуальна оригінальність (П.Торренса)

r₅ - музикальна креативність

r₃ – семантична гнучкість (П.Торренса)

Взаємозв'язок присутній між третім та п'ятим показниками (r=0,46, при p<0,05), що вказує на вплив семантичної гнучкості на розвиток музикальної креативності. Незначущий зв'язок спостерігається між третім та четвертим (r=0,28, при p<0,05) компонентами, а саме між семантичною гнучкістю та технічністю не має тісного зв'язку.

Можна зробити висновок про взаємозалежність в роботах студентів-музикантів 1 курсу між такими показниками, як: продуктивність висунення візуальних гіпотез та музикальної креативності; візуальна оригінальність та музикальна креативність і технічність; семантична гнучкість та музикальна креативність.

В роботах студентів-музикантів 2 курсу значущі зв'язки спостерігаються між першим та п'ятим (r=0,46, при p<0,05) показниками, що вказує на взаємозалежність в розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез та музикальної креативності. Зв'язок є між першим та четвертим (r=0,28, при p<0,05) показниками, але він не є значущим.

Наявні тісні зв'язки між другим та четвертим (r=0,38, при p<0,05) і п'ятим (r=0,46, при p<0,05) показниками, тобто рівень розвитку візуальної

оригінальності має значний вплив на рівень розвитку технічності та музикальної креативності.

Тісні зв'язки виявлено в роботах студентів-музикантів 2 курсу між третім та п'ятим ($r=0,47$, при $p<0,05$) показниками, тобто рівень розвитку семантичної гнучкості має значний вплив на розвиток музикальної креативності. Між третім та четвертим ($r=0,31$, при $p<0,05$) показниками зв'язок є, але він не значущий.

Отже, можна говорити про наявність взаємозв'язку в роботах студентів 2 курсу між такими показниками, як: продуктивність висунення візуальних гіпотез та музикальна креативність; візуальна оригінальність та музикальна креативність, технічність; семантична гнучкість та музикальна креативність.

Дані представлені в таблиці 2.41 демонструють наявність тісних кореляційних зв'язків в роботах студентів 3 курсу між першим та п'ятим ($r=0,47$, при $p<0,05$) показниками, тобто при зростанні продуктивності висунення візуальних гіпотез відбувається зростання рівня розвитку музикальної креативності. Між першим та четвертим ($r=0,31$, при $p<0,05$) показником зв'язок не значущий, що вказує на практичну незалежність в розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез та технічності.

Взаємозв'язок спостерігається між другим та п'ятим ($r=0,52$, при $p<0,05$) показниками, що свідчить про вплив показників візуальної оригінальності на розвиток музикальної креативності.

Тісний зв'язок також спостерігається між третім та п'ятим ($r=0,42$, при $p<0,05$) показниками, тобто рівень розвитку семантичної гнучкості має значний вплив на розвиток музикальної креативності. Незначущий зв'язок спостерігається між третім та четвертим ($r=0,13$, при $p<0,05$) показниками, тобто не є взаємозалежними показники семантичної гнучкості та технічності.

Отже, можна говорити про наявність тісних взаємозв'язків між структурними компонентами візуальної креативності та музикальної

креативності і незначущий зв'язок з технічністю в роботах студентів-музикантів 3 курсу навчання.

За даними таблиці 2.41 ми можемо спостерігати в роботах студентів-музикантів 4 курсу значущі зв'язки між першим та п'ятим ($r=0,42$, при $p<0,05$) показниками, що свідчить про взаємозв'язок між продукуванням візуальних гіпотез та музикальною креативністю.

Тісні взаємозв'язки наявні між другим та четвертим ($r=0,39$, при $p<0,05$), п'ятим ($r=0,45$, при $p<0,05$) показниками, тобто є залежність розвитку музикальних здібностей від розвитку візуальної оригінальності.

Взаємозв'язок наявний між третім та четвертим ($r=0,39$, при $p<0,05$) показниками, що свідчить про взаємозалежність семантичної гнучкості та технічності. Незначущий зв'язок спостерігається між третім та п'ятим ($r=0,31$, при $p<0,05$) показниками.

На основі проведеного кореляційного аналізу можна говорити про наявність взаємозв'язків між показниками структурних компонентів візуальної креативності і музикальних здібностей у студентів-музикантів 4 курсу навчання.

Проведений кореляційний аналіз результатів у студентів 5 курсу виявив, що тісні зв'язки спостерігаються між першим та п'ятим ($r=0,39$, при $p<0,05$) показниками, що вказує про вплив рівня розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез на рівень розвитку музикальної креативності.

Тісний кореляційний зв'язок спостерігається між візуальною оригінальністю та технічністю ($r=0,39$, при $p<0,05$) і музикальною креативністю ($r=0,43$, при $p<0,05$), тобто є взаємозалежність між візуальною оригінальністю та музикальними здібностями.

Також, тісні зв'язки спостерігаються між семантичною гнучкістю та технічністю ($r=0,43$, при $p<0,05$) і музикальною креативністю ($r=0,39$, при $p<0,05$), що вказує про взаємозалежність між семантичною гнучкістю та музикальними здібностями.

Проведений аналіз результатів дав змогу виявити, що протягом досліджуваного віку збільшується тіснота зв'язків між структурними компонентами візуальної креативності та іншими структурними компонентами музикальних здібностей, особливо це спостерігається в роботах студентів-музикантів 4-5 курсів.

Для підтвердження одержаних вище результатів нами був проведений також кореляційний аналіз показників за методиками Дж.Гілфорда та «Шкалою музикальних здібностей» (див.табл.2.42.)

Таблиця 2.49.

Характеристика кореляційних зв'язків між показниками візуальної креативності та іншими структурними компонентами музикальних здібностей у студентів-музикантів (за методиками Дж.Гілфорда та «Шкалою музикальних здібностей»)

Вибірка (N=30)	Кореляційні зв'язки					
	r ₁₋₄	r ₁₋₅	r ₂₋₄	r ₂₋₅	r ₃₋₄	r ₃₋₅
1 курс	0,21	0,21	0,49*	0,37*	0,39*	0,36
2 курс	0,36*	0,28	0,43*	0,39*	0,49*	0,37*
3 курс	0,37*	0,49*	0,38*	0,40*	0,43*	0,39*
4 курс	0,47*	0,43*	0,47*	0,43*	0,39*	0,37*
5 курс	0,31	0,47*	0,42*	0,38*	0,36*	0,28
r - коефіцієнт Спірмена, (p<0,05) * - p<0,05						

r₁- продуктивність (Дж.Гілфорд)

r₄ - технічність

r₂ – візуальна оригінальність (Дж.Гілфорд)

r₅ - музикальна креативність

r₃ – семантична гнучкість (Дж.Гілфорд)

Проведений кореляційний аналіз виявив значущі зв'язки між візуальною продуктивністю та музикальними здібностями (r₁₋₅=0,38, при p<0,05), що свідчить про взаємозв'язок в розвитку візуальної креативності та музикальними здібностями у студентів 1 курсу.

Значущі зв'язки є між показниками візуальної оригінальності та музикальними здібностями (r₂₋₆=0,46, при p<0,05), технічністю (r₂₋₄=0,49, при p<0,05) і музикальною креативністю (r₂₋₅=0,37, при p<0,05), тобто є взаємозалежність між візуальною креативністю, а саме її структурним компонентом – візуальною оригінальністю та музикальними здібностями.

Тісні зв'язки спостерігаються між показниками семантичної гнучкості та музикальною креативністю ($r_{3-5}=0,36$, при $p<0,05$), що означає вплив рівня розвитку семантичної гнучкості на розвиток інших структурних компонентів музикальних здібностей.

Отже, можна зробити висновок, що у студентів-музикантів 1 курсу найтісніші зв'язки спостерігаються між візуальною продуктивністю та музикальними здібностями, між візуальною оригінальністю та всіма структурними компонентами музикальних здібностей, між семантичною гнучкістю і музикальною креативністю.

З таблиці 2.42 можна спостерігати наявність зв'язків в роботах студентів-музикантів 2 курсу між показниками продуктивності висунення візуальних гіпотез та технічністю ($r_{1-4}=0,36$, при $p<0,05$), що свідчить про взаємозв'язок в розвитку таких показників, як візуальна продуктивність та технічність. Зв'язок є, але не значущий між візуальною продуктивністю та музикальною креативністю ($r_{1-5}=0,28$, при $p<0,05$)

Значущі зв'язки спостерігаються між показниками візуальної оригінальності та музикальною креативністю ($r_{2-5}=0,39$, при $p<0,05$) і технічністю ($r_{2-4}=0,39$, при $p<0,05$), що характеризується взаємообумовленістю в розвитку візуальної оригінальності та структурних компонентів музикальних здібностей.

Між третім та четвертим ($r_{3-4}=0,49$, при $p<0,05$), третім та п'ятим ($r_{3-5}=0,37$, при $p<0,05$) показниками є тісні зв'язки, що свідчить про взаємозалежність в розвитку семантичної гнучкості та структурних компонентів музикальних здібностей.

Узагальнюючи отримані результати ми дійшли висновку, що тісні зв'язки присутні в роботах студентів другого курсу навчання між структурними компонентами візуальної креативності та структурними компонентами музикальних здібностей.

Зробимо аналіз зв'язків між показниками в роботах у студентів третього курсу. Так, тісні зв'язки спостерігаються між першим та четвертим

($r_{1-4}=0,37$, при $p<0,05$), першим та п'ятим ($r_{1-5}=0,49$, при $p<0,05$) показниками, що вказує на вплив рівня розвитку візуальної продуктивності на розвиток музикальних здібностей, а саме технічності і музикальної креативності.

Тісні зв'язки виявлено між другим та четвертим ($r_{2-4}=0,38$, при $p<0,05$), другим та сьомим ($r_{2-5}=0,40$, при $p<0,05$), що свідчить про взаємозв'язок таких показників, як візуальна оригінальність та музикальні здібності: технічність і музикальна креативність.

Також, значущі зв'язки виявлені між семантичною гнучкістю та іншими показниками музикальних здібностей ($r_{3-4}=0,43$, $r_{3-5}=0,39$, при $p<0,05$), тобто на розвиток технічності і музикальної креативності буде мати вплив рівень розвитку семантичної гнучкості.

Так, у студентів 3 курсу тісні зв'язки є між всіма структурними музикальних здібностей, а саме між візуальною креативністю та технічністю і музикальною креативністю.

Взаємозв'язок між всіма показниками спостерігається в роботах студентів 4 курсу, а саме: між візуальною продуктивністю та технічністю і музикальною креативністю ($r_{1-4}=0,47$, $r_{1-5}=0,43$, при $p<0,05$); між візуальною оригінальністю та технічністю і музикальною креативністю ($r_{2-4}=0,47$, $r_{2-5}=0,43$, при $p<0,05$); між семантичною гнучкістю та технічністю і музикальною креативністю ($r_{3-4}=0,39$, $r_{3-5}=0,37$, при $p<0,05$).

Такий же розподіл зв'язків між показниками у студентів-музикантів 5 курсу як і між показниками у студентів 4 курсу: між візуальною продуктивністю та технічністю і музикальною креативністю ($r_{1-4}=0,31$, $r_{1-5}=0,47$, при $p<0,05$); між візуальною оригінальністю та технічністю і музикальною креативністю ($r_{2-4}=0,42$, $r_{2-5}=0,38$, при $p<0,05$); між семантичною гнучкістю та технічністю і музикальною креативністю ($r_{3-4}=0,36$, $r_{3-5}=0,28$, при $p<0,05$).

Отже, результати кореляційного аналізу показують, що всі показники структурних компонентів музикальних здібностей у студентів-музикантів є пов'язаними між собою, при чому найбільш тісні зв'язки існують між

візуальною креативністю та музикальною креативністю. А також збільшення тісноти зв'язків спостерігається протягом досліджуваного нами віку.

Для вивчення особливостей взаємозв'язків вербальної креативності з іншими структурними компонентами музикальних здібностей ми провели кореляційний аналіз між показниками за методиками П.Торренса, Дж.Гілфорда і методикою «Шкала музикальних здібностей» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян) (див.табл.2.43-2.44)

За даними таблиці 2.43 в роботах студентів-музикантів 1 курсу ми можемо спостерігати зв'язки між першим та четвертим ($r_{1-4}=0,34$, при $p<0,05$) показниками, але цей зв'язок не є значущим, тобто вербальна продуктивність не має значного впливу на розвиток музикальної креативності. Також, відсутній зв'язок між вербальною продуктивністю та музикальними здібностями ($r_{1-5}=-0,1$, при $p<0,05$) і технічністю ($r_{1-4}=-0,2$, при $p<0,05$).

Тісний зв'язок в роботах студентів-музикантів 1 курсу спостерігається між другим та четвертим ($r_{2-4}=0,30$, при $p<0,05$) показниками, тобто при збільшенні показників вербальної оригінальності будуть зростати показники музикальних здібностей та технічності.

Таблиця 2.50

Характеристика кореляційних зв'язків між показниками вербальної креативності та структурними компонентами музикальних здібностей у студентів-музикантів (за методиками П. Торренса та «Шкала музикальних здібностей»)

Вибірка (N=30)	Кореляційні зв'язки					
	r_{1-4}	r_{1-5}	r_{2-4}	r_{2-5}	r_{3-4}	r_{3-5}
1 курс	-0,2	0,34	0,30*	0,24	0,1	0,26
2 курс	0,26	0,08	0,13	0,05	0,1	0,21
3 курс	0,21	0,03	-0,07	0,07	0,2	0,2
4 курс	0,2	0,1	0,26	0,08	0,12	0,2
5 курс	0,11	0,31	-0,1	-0,2	0,1	0,13

r - коефіцієнт Спірмена, ($p < 0,05$)

* - $p < 0,05$

r_1 - продуктивність (П.Торренса)

r_4 – технічність

r_2 – вербальна оригінальність (П.Торренса)

r_5 - музикальна креативність

r_3 –категоріальна гнучкість (П.Торренса)

Взаємозв'язок між третім та четвертим ($r_{3-4}=0,01$, при $p < 0,05$), п'ятим ($r_{3-5}=0,26$, при $p < 0,05$), показниками не значущий, що свідчить про відсутність зв'язків категоріальної гнучкості з музикальною креативністю, музикальними здібностями і технічністю.

Отже, в роботах студентів-музикантів 1 курсу взаємозв'язок спостерігається лише між показниками вербальної оригінальності та музикальних здібностей і технічності. Між іншими структурними компонентами вербальної креативності та музикальних здібностей зв'язок майже відсутній.

Проведений кореляційний аналіз зв'язків між показниками в роботах студентів-музикантів 2 курсу виявив незначущий зв'язок між такими показниками, як: вербальна продуктивність та музикальні здібності ($r=0,23$, при $p < 0,05$), технічність ($r_{1-4}=0,26$, при $p < 0,05$); вербальна оригінальність та технічність ($r_{2-4}=0,13$, при $p < 0,05$); категоріальна гнучкість та музикальна креативність ($r_{3-5}=0,26$, при $p < 0,05$).

Так, ми можемо говорити про відсутність взаємозв'язків між показниками структурних компонентів вербальної креативності та іншими показниками музикальних здібностей в роботах студентів-музикантів 2 курсу.

Кореляційний аналіз отриманих результатів в роботах студентів-музикантів 3 курсу виявив, що зв'язки наявні між вербальною продуктивністю та технічністю ($r_{1-4}=0,26$, при $p < 0,05$), вербальною оригінальністю та музикальними здібностями ($r_{2-6}=0,23$, при $p < 0,05$), категоріальною гнучкістю та музикальними здібностями ($r_{3-6}=0,26$, при $p < 0,05$), технічністю ($r_{3-4}=0,2$, при $p < 0,05$) і музикальною креативністю ($r_{3-5}=0,2$, при $p < 0,05$), але цей розвиток не є значущим. Це вказує на те, що

структурні компоненти вербальної креативності не мають значного впливу на рівень розвитку музикальних здібностей, а саме на музикальну креативність.

В роботах студентів-музикантів 4 курсу виявлено зв'язки між вербальною продуктивністю та технічністю ($r_{1-4}=0,2$, при $p<0,05$), але цей зв'язок не є значущим. Майже такий розподіл зв'язків між іншими показниками: між вербальною оригінальністю та музикальними здібностями ($r_{2-6}=0,23$, при $p<0,05$) і технічністю ($r_{2-4}=0,26$, при $p<0,05$), а також між категоріальною гнучкістю та музикальними здібностями ($r_{3-6}=0,21$, при $p<0,05$) і музикальною креативністю ($r_{3-5}=0,2$, при $p<0,05$).

Такий розподіл даних свідчить про відсутність взаємозалежності та взаємообумовленості в розвитку структурних компонентів вербальної креативності та інших структурних компонентів музикальних здібностей у студентів-музикантів 4 курсу.

В роботах студентів-музикантів 5 курсу незначущий зв'язок спостерігається між вербальною продуктивністю та музикальною креативністю ($r_{1-5}=0,31$, при $p<0,05$), вербальною оригінальністю та музикальними здібностями ($r_{2-6}=0,31$, при $p<0,05$), тобто рівень розвитку вербальної креативності не має впливу на розвиток музикальної креативності. Відсутній значущий зв'язок між показниками вербальної продуктивності та музикальними здібностями ($r_{1-6}=0,2$, при $p<0,05$); категоріальної гнучкості та музикальними здібностями ($r_{3-6}=0,2$, при $p<0,05$).

Отже, зроблений аналіз дозволяє констатувати відсутність тісних зв'язків між рівнями розвитку вербальної креативності та іншими структурними компонентами музикальних здібностей, особливо це стосується музикальної креативності у студентів-музикантів 5 курсу.

Перевіримо особливості взаємозв'язку вербальної креативності з іншими структурними компонентами музикальних здібностей за методикою Дж.Гілорда та шкалою музикальних здібностей (див.табл.2.51).

Таблиця 2.51.

Характеристика кореляційних зв'язків між показниками вербальної креативності та структурними компонентами музикальних здібностей у студентів-музикантів (за методиками Дж.Гілфорда та «Шкала музикальних здібностей»)

Вибірка (N=30)	Кореляційні зв'язки					
	r_{1-4}	r_{1-5}	r_{2-4}	r_{2-5}	r_{3-4}	r_{3-5}
1 курс	0,1	0,21	0,23	0,23	0,1	0,1
2 курс	0,2	0,2	0,11	0,13	0,2	0,1
3 курс	0,12	0,2	0,1	0,14	0,1	0,03
4 курс	0,1	0,2	0,13	0,1	0,1	0,1
5 курс	0,1	0,12	0,1	0,12	0,03	0,2
r - коефіцієнт Спірмена, (p<0,05) * - p<0,05						

r_1 - продуктивність (Дж.Гілфорд)

r_4 – технічність

r_2 – вербальна оригінальність (Дж.Гілфорд)

r_5 -музикальна креативність

r_3 – категоріальна гнучкість (Дж.Гілфорд)

З даних таблиці 2.51 ми можемо визначити взаємозв'язки між показниками вербальної креативності та музикальних здібностей в роботах студентів-музикантів 1 курсу. Так, незначущий зв'язок наявний між такими показниками, як: вербальна продуктивність та музикальна креативність ($r=0,21$, при $p<0,05$); музикальні здібності ($r=0,23$, при $p<0,05$), технічність ($r=0,23$, при $p<0,05$) і музикальна креативність ($r=0,2$, при $p<0,05$).

Між іншими показниками вербальної креативності та музикальних здібностей зв'язок відсутній. Отже, ми можемо говорити про відсутність значного впливу рівня розвитку вербальної креативності на розвиток музикальних здібностей, особливо на музикальну креативність у студентів 1 курсу.

В роботах студентів 2 курсу виявлено зв'язок між вербальною продуктивністю та технічністю ($r=0,20$, при $p<0,05$) і музикальною креативністю ($r=0,2$, при $p<0,05$); між гнучкістю та музикальними здібностями ($r=0,2$, при $p<0,05$) і технічністю ($r=0,2$, при $p<0,05$), але він є незначущим. Отримані результати також підтверджуються висновками за таблицею 2.43, що майже відсутній зв'язок між показниками вербальної

креативності та музикальними здібностями у студентів-музикантів 2 курсу.

Дані таблиці 2.50 свідчать про наявність зв'язків в роботах студентів-музикантів 3 курсу між показниками вербальної продуктивності та музикальної креативності ($r=0,2$, при $p<0,05$), між вербальною оригінальністю та музикальною креативністю ($r=0,14$, при $p<0,05$), але цей зв'язок незначущий.

За допомогою кореляційного аналізу було виявлено в роботах студентів 4 курсу зв'язки між вербальною продуктивністю та музикальною креативністю ($r=0,2$, при $p<0,05$); гнучкістю і музикальними здібностями ($r=0,2$, при $p<0,05$), але вони не є значущими. *Між структурними компонентами вербальної креативності та технічністю і музикальною креативністю зв'язки не виявлено в роботах студентів 4 курсу, що вказує на відсутність між ними взаємозв'язку і можливості впливу один на одного.*

В роботах студентів-музикантів 5 курсу майже відсутні зв'язки між структурними компонентами вербальної креативності та музикальними здібностями. Незначущий зв'язок спостерігається між вербальною продуктивністю та здібністю до музикальної імпровізації ($r=0,2$, при $p<0,05$); між вербальною оригінальністю здібністю до музикальної імпровізації ($r=0,2$, при $p<0,05$); між гнучкістю та музикальною креативністю ($r=0,2$, при $p<0,05$).

Узагальнюючи результати проведеного кореляційного аналізу між структурними компонентами вербальної креативності та іншими структурними компонентами музикальних здібностей, ми можемо говорити про відсутність тісних зв'язків між всіма означеними показниками протягом досліджуваного віку. Але незначні зв'язки спостерігаються між такими структурними компонентами вербальної креативності, як продуктивність та технічність; між вербальною оригінальністю і категоріальною гнучкістю з музикальними здібностями.

Узагальнення одержаних результатів щодо розвитку та зв'язку структурних компонентів музикальних здібностей у студентів-музикантів представлено на рис. 2.2.1.

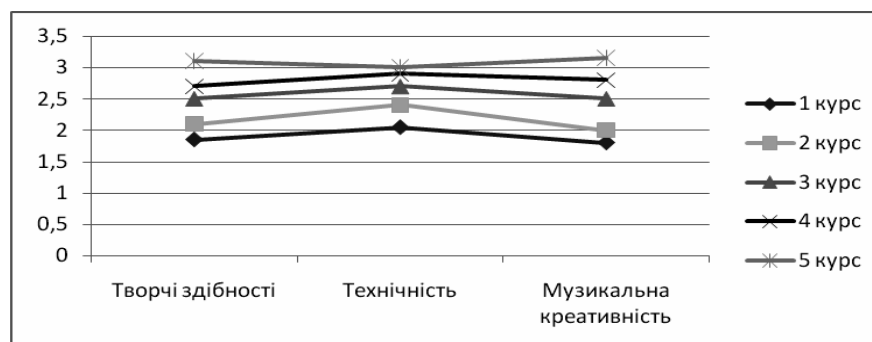


Рис.2.21. Розподіл показників творчих здібностей та інших структурних компонентів музикальних здібностей у студентів-музикантів 1-5 курсів.

За даними рис.2.21 ми можемо спостерігати зростання всіх структурних компонентів музикальних здібностей протягом досліджуваного віку. Але розподіл показників структурних компонентів музикальних здібностей нерівномірний на кожному віковому періоді.

На першому курсі у студентів-музикантів переважає за результатами показник технічності, на другому місці стоять творчі здібності, нижчі результати за показником музикальна креативність.

На другому курсі у студентів-музикантів переважають показники технічності, дещо нижчі за попередні є показники творчих здібностей та музикальної креативності.

На третьому курсі у студентів-музикантів, як і на двох попередніх курсах переважає показник технічності, а слід за ним йдуть показники творчих здібностей та музикальної креативності.

На четвертому курсі у студентів-музикантів розподіл показників змінюється: майже на одному рівні знаходяться результати технічності та музикальної креативності, на другому місці – творчі здібності.

На п'ятому курсі у студентів-музикантів спостерігаються високі результати за показником музикальна креативність, наступник показником є творчі здібності і третім показником є технічність.

Отже, можна зробити висновок, що протягом досліджуваного віку спостерігаються значні зв'язки між показниками візуальної креативності та музикальними здібностями, а саме: між продуктивністю висунення візуальних гіпотез та музикальною креативністю; візуальної оригінальності та музикальної креативності і музикальних здібностей; семантичною гнучкістю та технічністю і музикальною креативністю.

Відсутній взаємозв'язок між структурними компонентами вербальної креативності та показниками здатності до музикальної імпровізації, музикальних здібностей і музикальної креативності.

Виявлені взаємозв'язки творчих здібностей з іншими структурними компонентами музикальних здібностей дають змогу зробити висновок, що оптимізація розвитку музикальних здібностей відбувається за рахунок розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів.

Аналіз розподілу показників всіх структурних компонентів музикальних здібностей протягом досліджуваного віку дозволив зробити висновки, що відбувається розвиток творчих здібностей та технічності. Особливостями цього розвитку є те, що з 1 по 3 курс переважає показник технічності, а з 4 курсу перевага припадає на музикальну креативність і творчі здібності.

2.7. Виділення експериментальної групи для проведення розвивального тренінгу

Однією з задач нашого дослідження було визначення рівня розвитку творчих здібностей в структурі музикальних здібностей у студентів-музикантів та виділення групи досліджуваних, які мають низький рівень розвитку означених видів здібностей.

Для об'єктивної інтерпретації даних ми використовували метод визначення внутрішньогрупової норми. Користуючись даним методом експериментальні дані були переведені в шкалу стенайнів [239, с.117] (при $X_{cp}=5$, $\delta=2$), відповідно якої числові значення в інтервалі від 1 до 3 стенайнів нижче норми, інтервал від 4 до 6 стенайнів – середні значення, від 7 до 9 стенайнів – вище норми.

Застосувавши дану шкалу ми змогли розподілити досліджуваних на групи з низьким, середнім та високим рівнем розвитку творчих здібностей. Для визначення загального рівня розвитку творчих здібностей ми співставили результати за методиками: методикою П. Торренса (невербальний та вербальний субтести), методика Дж.Гілфорда (вербальний та невербальний субтести), методика «Здатність до творчої імпровізації» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян), «Шкала музикальних здібностей», тому що саме ці методики використовувались для вивчення особливостей розвитку творчих та музикальних здібностей. Так, ми виділили три групи досліджуваних з визначеними проявами творчих здібностей.

До першої групи – високий рівень – можна віднести 26% студентів 1 курсу, 29% студентів 2 курсу, 24% студентів 3 курсу, 27% студентів 4-5 курсів.

До другої групи ми віднесли 50 % студентів 1 курсу, 55% студентів 2 курсу, 48% студентів 3 курсу, 49 % 4 та 5 курсів, які мають середні результати показників творчих здібностей.

До третьої групи були зараховані студенти, які мають найбільш низькі результати. Так, серед студентів 1 курсу кількість становить 24%, 2 курсу – 16 %, серед 3 курсу – 28%, 4-5 курсів – 10%.

На основі розподілу даних до експериментальної групи даного вікового періоду була зарахована така кількість досліджуваних: студенти 1 курсу – 17 чоловік (24%), 2 курсу – 8 студентів (16%), 3 курсу – 5 учнів (28%).

Крім кількісного аналізу нами був проведений і якісний аналіз робіт студентів, які мають низький рівень розвитку структурних компонентів музикальних здібностей, а саме творчих здібностей і увійшли до експериментальної групи.

Розглянемо, як виражені показники структурних компонентів візуальної креативності у студентів-музикантів з низьким рівнем розвитку. Так, показник продуктивності висунення візуальних гіпотез має низькі показники: за методикою П.Торренса студенти використовували лише 3-4 фігури кожного стимулу замість 8, а за методикою Дж.Гілфорда пропонували лише одну, рідше дві, відповіді на завдання. Показник візуальної оригінальності також має досить низькі результати: за методикою П.Торренса студенти-музиканти експериментальної групи отримували від 0 до 1 балу, рідше 2 бали. За методикою Дж.Гілфорда в роботах цих студентів-музикантів оцінка в два бали відсутня. Такий розподіл свідчить про ригідність мислення та низьку інтелектуальну активність. На низькому рівні у студентів-музикантів за двома методиками знаходиться і показники семантичної гнучкості, який визначає здатність до створення об'єктів з новим змістовим навантаженням – студенти отримували лише від 0 до 1 балу.

Також, низькі показники структурних компонентів у студентів-музикантів експериментальної група за методиками П.Торренса та Дж.Гілфорда. Оцінки за показником вербальної продуктивності становлять 0,3-0,5 (на рівні X_{cp}), тобто по одній відповіді на завдання. Показники вербальної оригінальності також низькі: оригінальність мала результат від 0,25 до 0,35 (на рівні X_{cp}), що характеризується про нерозвинуті здібності до уникнення легких, нецікавих і тривіальних рішень. Показник категоріальної гнучкості мав дещо вищі показники за два попередні, але їх рівень не досягав середнього. Так, у студентів-музикантів результати за цим показником

становлять 0,6-0,7 (на рівні $X_{\text{ср}}$), що свідчить про використання не більше 20 категорій при відповідях за методикою П.Торренса та 2 категорій за методикою Дж.Гілфорда.

Одержані результати щодо рівня розвитку музикальної креативності дещо нижчі за попередні. Так, за методикою «Здатність до творчої імпровізації» студенти-музиканти експериментальної групи мали низькі результати, що характеризувалось нездатністю програвати оригінальні твори, серед оцінок експертів високих балів немає в цій групі досліджуваних, середні оцінки лише у 6 студентів, а інші отримали низькі бали. За показником виразність образу студенти-музиканти експериментальної групи майже не отримували бали, або вони дорівнювали 5-10 балів, що вказує на нерозвинутість семантичного поля образу світу студентів 1-3 курсів.

За методикою «Шкала музикальних здібностей» у студентів експериментальної групи також низькі результати: оцінки за музикальні здібності не перевищували 35 балів. Оцінки за показником технічності дещо вищі за попередні, але також не досягають середнього рівня розвитку; оцінки за показником музикальна креативність є низькими, що свідчить про невміння проявляти свій творчий потенціал під час навчання.

За методикою самооцінки музикальних здібностей за школою Дембо-Рубінштейна студенти-музиканти з низьким рівнем розвитку оцінювали свої здібності за низьким рівнем, тобто показники музикальних здібностей знаходились в рамках від 35 до 45 балів, технічності – від 30 до 40 балів, музикальної креативності – від 40 до 50 балів. Це характеризує і дещо занижену самооцінку у студентів-музикантів.

Якісний і кількісний аналіз отриманих даних дав можливість розглянути рівень розвитку творчих здібностей в структурі музикальних здібностей у студентів музичних факультетів 1-5 курсу і на підставі цього сформувати експериментальну групу, до якої увійшли студенти з низьким рівнем розвитку творчих здібностей. Їх кількість складає 30 студентів (23%). Ці досліджувані будуть приймати участь у розвивальному експерименті щодо

розвитку творчих здібностей як структурних компонентів музикальних здібностей.

Висновки до другого розділу

В ході емпіричного дослідження було розроблено загальну методика дослідження творчих та музикальних здібностей у студентів-музикантів. Було використано такі методи та методики: спостереження, бесіда, експертні оцінки, конкретні методики – методика П.Торренса (вербальні та невербальні субтести), методика Дж.Гілфорда (вербальні та невербальні субтести), методика «Здатність до творчої імпровізації» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян), «Шкала музикальних здібностей» методом експертних оцінок (С.М.Симоненко), методика самооцінки за шкалою Дембо-Рубінштейна.

Розроблена та адаптована методика діагностики музикальної креативності «Здатність до творчої імпровізації». Метою означеної методики є діагностика творчо обдарованих особистостей у музичній діяльності і призначена для дослідження музикальної креативності особистостей, які займаються музикально-виконавчою діяльністю, а також володіють грою на музикальних інструментах. Методика заснована на незалежному оцінюванні експертами ряду музикальних характеристик при постановці творчих завдань (критеріїв). Розроблена методика діагностики музикальних здібностей «Шкала музикальних здібностей», метою якої є визначення рівня розвитку музикальних здібностей методом експертних оцінок.

Під час емпіричного дослідження було встановлено особливості розвитку візуальної та вербальної креативності. Розподіл показників структурних компонентів візуальної креативності такий: першим показником

виступає продуктивність висунення візуальних гіпотез, який свідчить про активність перцептивної сфери у плані висунення візуальних гіпотез стосовно невизначених за своїми можливостями перцептивних стимулів. Другим показником є візуальна оригінальність, що свідчить про можливість створення оригінального продукту. А третім – семантична гнучкість, яка має найнижчий результат і свідчить про недостатньо розвинутий процес семантизації візуальних вражень на основі мовно-категоріального знання. Протягом досліджуваного віку відбувається розвиток таких показників візуальної креативності, як продуктивність висунення візуальних гіпотез (на 1 курсі $X_{\text{ср}}=1,47$ – на 5 курсі $X_{\text{ср}}=1,77$, $t=4,01$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p<0,05$); візуальна оригінальність (на 1 курсі $X_{\text{ср}}=0,92$ – на 5 курсі $X_{\text{ср}}=1,13$, $t=5,68$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p<0,05$), семантична гнучкість (на 1 курсі $X_{\text{ср}}=0,90$ – на 5 курсі $X_{\text{ср}}=1,23$, $t=6,16$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p < 0,05$). Цей розвиток не є рівномірним, а його стрибкоподібне зростання спостерігається у студентів-музикантів 3 курсу.

Також відбувається нерівномірний розвиток вербальної креативності протягом досліджуваного віку. Розподіл показників структурних компонентів вербальної креативності такий: першим показником виступає вербальна продуктивність, яка свідчить про продуктивні можливості процесу вербалізації. Другий показник - категоріальна гнучкість - свідчить про багатство процесів семантизації вербальних уявлень на основі підключення мовно-категоріального знання. А третім є вербальна оригінальність, яка має найнижчий результат, що вказує на можливість створення оригінального вербального продукту. Проведений детальний аналіз розвитку структурних компонентів вербальної креативності у студентів-музикантів свідчить про його неоднозначний характер, а саме: продуктивність (на 1 курсі $X_{\text{ср}}=1,76$ – на 5 курсі $X_{\text{ср}}=1,89$, $t=2,3$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p < 0,05$), оригінальність (на 1 курсі $X_{\text{ср}}=1,23$ – на 5 курсі $X_{\text{ср}}=1,53$, $t=5,06$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p < 0,05$), гнучкість (на 1 курсі $X_{\text{ср}}=1,2$ – на 5 курсі $X_{\text{ср}}=1,6$, $t=4,05$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p < 0,05$).

Аналіз особливостей розвитку візуальної та вербальної креативності дозволив визначити рівень розвитку загальної креативності у студентів-музикантів. Протягом досліджуваного віку спостерігається нерівномірне стрибкоподібне зростання показників структурних компонентів загальної креативності: у студентів 1-2 курсу показники продуктивності та оригінальності знижуються, у студентів 3-5 курсів – показники означених компонентів зростають. Показники гнучкості зростають протягом всього вікового періоду.

Проведене дослідження дозволило визначити особливості розвитку структурних компонентів музикальної креативності у студентів-музикантів. Розподіл показників: у студентів-музикантів 1, 2 та 3 курсу на першому місці знаходиться показник продуктивності ($X_{\text{ср}}=1,3$, $X_{\text{ср}}=1,35$, $X_{\text{ср}}=1,45$), на другому місці – показник музикальної оригінальності ($X_{\text{ср}}=1,2$, $X_{\text{ср}}=1,31$, $X_{\text{ср}}=1,45$), на третьому – показник виразності образу ($X_{\text{ср}}=0,9$, $X_{\text{ср}}=1,01$, $X_{\text{ср}}=1,15$). У студентів-музикантів 4 та 5 курсу показники змінюються: практичне однаковий результат мають показники продуктивності ($X_{\text{ср}}=1,59$ та $X_{\text{ср}}=2,02$) та оригінальності ($X_{\text{ср}}=1,60$ та $X_{\text{ср}}=2,0$), на другому місці стоїть показник виразності образу ($X_{\text{ср}}=1,50$ та $X_{\text{ср}}=1,90$). Наявність статистично значущих відмінностей між показниками структурних компонентів музикальної креативності у досліджуваних 1 та 5 курсів (продуктивність - $t=2,5$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p < 0,05$; оригінальність $t=3,8$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p < 0,05$; виразність образу $t=2,08$, при $t_{\text{кр}} = 2,00$, $p < 0,05$) свідчить, що саме під час навчання відбувається розвиток структурних компонентів музикальної креативності.

Вивчено зв'язки між структурними компонентами музикальної креативності. Виявлено взаємозв'язок між такими компонентами, як: оригінальність та виразності образу (1 курс – $r=0,43$; 5 курс – $r=0,57$, при $p<0,05$); оригінальність та продуктивність (1 курс – $r=0,31$; 5 курс – $r=0,41$, при $p<0,05$), виразність образу та продуктивність (1 курс – $r=0,11$; 5 курс – $r=0,37$, при $p<0,05$),

Найбільш тісні взаємозв'язки між структурними компонентами музикальної креативності існують у студентів-музикантів 4-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів означеного виду креативності.

Аналіз результатів взаємозв'язків між показниками творчих здібностей та музикальної креативності у студентів-музикантів 1-5 курсів навчання показав, що розвитку музикальної креативності сприяє розвиток загального показника творчих здібностей особистості музиканта. Найбільш високі значення показник музикальної креативності має на 4-5 курсах. Найбільш тісні взаємозв'язки (на рівні значущості $p < 0,05$) між структурними компонентами музикальної креативності та загальним показником творчих здібностей прослідковуються на 3-4 курсах навчання.

Досліджено особливості розвитку музикальних здібностей у студентів-музикантів 1-5 курсів. Так, у досліджуваних 1-3 року навчання переважають показники технічності, починаючи з 4 курсу – рівень розвитку вищий за показником музикальна креативність. Протягом досліджуваного віку зростає рівень розвитку загального показника музикальних здібностей. Також, спостерігається зростання структурних компонентів музикальних здібностей протягом досліджуваного віку, а саме зростають показники рівня розвитку технічності (1 курс $X_{\text{ср}}=0,6$, 3 курс $X_{\text{ср}}=0,72$), музикальної креативності (1 курс $X_{\text{ср}}=0,52$, 5 курс $X_{\text{ср}}=0,70$).

Наявність статистично значущих відмінностей між показниками музикальних здібностей у досліджуваних 1 та 5 курсів свідчить, що саме в цьому віці відбувається розвиток структурних компонентів музикальних здібностей.

Виявлено, що у студентів-музикантів 1-3 курсу занижений рівень самооцінки, що свідчить про невпевненість у собі та «захисті» при неправильному виконанні, а також це впливає на прояв творчої самостійності в пошуках нових ефективних шляхів в роботі.

Зроблено аналіз результатів особливостей взаємозв'язку між здатністю до музикальної імпровізації з іншими структурними компонентами музикальних здібностей, що дозволило виявити наявність тісного зв'язку між такими показниками в роботах студентів-музикантів, як: продуктивність та загальний показник музикальних здібностей; продуктивність та технічність; продуктивність та музикальна креативність; оригінальність та музикальна креативність ; виразність образу та загальний показник музикальних здібностей; оригінальність та загальний показник музикальних здібностей ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$), оригінальність та технічність ($r=0,31$; $r=0,69$; $r=0,45$; $r=0,29$; $r=0,44$, при $p<0,05$), виразність образу та технічність (за оцінками експертів) ($r=0,40$; $r=0,70$; $r=0,72$, $r=0,39$, $r=0,45$, при $p<0,05$), виразність образу та музикальна креативність (за оцінкою експертів) ($r=0,76$; $r=0,55$; $r=0,74$, $r=0,44$ $r=0,43$, при $p<0,05$).

Вивчено взаємозв'язки між показниками творчих здібностей та структурними компонентами музикальних здібностей у студентів-музикантів 1-5 курсів навчання. Виявлено взаємозв'язок між такими компонентами, як: загальний показник музикальних здібностей та продуктивність ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$); загальний показник музикальних здібностей та конструктивна активність ($r=0,39$, $r=0,37$, $r=0,42$, $r=0,40$, $r=0,38$, при $p<0,05$); загальний показник музикальних здібностей та візуальна оригінальність ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$); загальний показник музикальних здібностей та категоріальна гнучкість ($r=0,03$, $r=0,04$, $r=0,26$, $r=0,21$, $r=0,2$, при $p<0,05$); загальний показник музикальних здібностей та вербальна оригінальність ($r=0,29$, $r=0,09$, $r=0,23$, $r=0,23$, $r=0,31$, при $p<0,05$); технічністю та продуктивністю ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$); технічністю та конструктивною активністю ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$); технічністю та візуальною оригінальністю ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$); технічністю та категоріальною гнучкістю ($r=0,1$, $r=0,1$, $r=0,2$, $r=0,12$, $r=0,01$, при $p<0,05$); технічністю та вербальною оригінальністю ($r=0,30$, $r=0,13$,

$r=0,07$, $r=0,26$, $r=0,01$, при $p<0,05$); музикальною креативністю та візуальною оригінальністю ($r=0,46$, $r=0,37$, $r=0,52$, $r=0,39$, $r=0,35$, при $p<0,05$). Таким чином, доведено, що творче мислення є важливим компонентом музикальних здібностей і відіграє важливу роль у музичній діяльності суб'єкта. Виявлення взаємозв'язку компонентів творчих здібностей зі структурними компонентами музикальних здібностей дають нам змогу оптимізувати процес розвитку музикальних здібностей за рахунок розвитку творчих здібностей студентів музикальних факультетів.

Детальний аналіз результатів розвитку структурних компонентів творчих здібностей у студентів-музикантів виявив їх нерівномірність на протязі досліджуваного нами періоду, про що свідчать виявлені достовірні відмінності між показниками окремих структурних компонентів. Протягом досліджуваного періоду зростає рівень розвитку загального показника творчих здібностей та структурних компонентів музикальних здібностей.

Проведений кількісний та якісний аналіз розвитку творчих здібностей в структурі музикальних здібностей у студентів-музикантів дав змогу виявити рівень розвитку творчих здібностей, а саме 34 студента (23%) мають високий рівень розвитку, 86 студентів-музикантів (57%) мають середній рівень розвитку, 30 студентів-музикантів (20%) низький рівень розвитку. Для участі в розвивальному експерименті залучено студентів-музикантів 1-2 курсів з низьким рівнем розвитку, що складає 30 осіб (20%) та поділено їх на дві групи: експериментальна та контрольна групи. В кожную групу входила однакова кількість досліджуваних (15 осіб).

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

3.1. Задачі та принципи побудови тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів.

На сучасному етапі розвитку суспільства значну увагу приділяють розвитку творчої особистості. Зроблений теоретичний аналіз показав, що музикальне виховання є одним з ефективних засобів формування всебічно розвинутої, духовно багатой, творчої особистості. Отже, включення творчих методів роботи під час навчання студентів-музикантів є ефективним при розвитку їх творчих здібностей.

Розвиток сучасної освіти відкриває нові шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Суттєва роль у цьому процесі відводиться усвідомленню індивідуальної сутності кожної особистості, визначенню її потенційних можливостей, розвитку творчих здібностей. Особливої актуальності набуває розвиток творчості студентів мистецьких дисциплін.

Професія музиканта поєднує в собі різні галузі знання: філософію, естетику, соціологію, психологію, педагогіку, культурологію та різні види мистецтва. Як зазначають С.С.Горбенко, Т.В. Ковалюк, існують два загальні напрямки у фаховій підготовці студента-музиканта: соціально-педагогічний і спеціальний. До соціально-педагогічного науковці відносять морально-політичну, загальнокультурну, психолого-педагогічну підготовку, до спеціальної – музикально-теоретичну, інструментальну, вокальну, диригентсько-хорову й методичну [84, 2]. Поєднання цих двох напрямків підготовки студентів буде сприяти розвитку професіоналізму майбутнього фахівця. Важливу роль в розвитку особистості музиканта, особливо його світосприймання відіграють мисленнєві процеси, а саме порівняння, аналіз,

синтез, абстракція, конкретизація, узагальнення, обмеження, що зумовлює включення суб'єкта у різні види музикальної діяльності. Це сприяє розумінню інтонаційно-образної природи музичного мистецтва, усвідомленню його впливу на внутрішній світ людини. Лише безпосередня участь майбутнього фахівця у музичній діяльності формує його активність, пробуджує внутрішні сили, творчі потенції, народжує прагнення до самореалізації. Провідна роль у цьому процесі, як зазначають науковці [103], належить сприйманню музичних творів. Як складний психічний процес, музичне сприймання передбачає наявність достатньо розвиненого інтонаційного слуху, завдяки якому осмислюється "звукоутворення думки, усвідомлюється те, як елементи музики стають твором мистецтва" [4:202]. Зрозуміло, що розвиненість інтонаційного слуху залежить від досвіду спілкування з музичним мистецтвом, уміння більш-менш заглибитися у світ його образів, здатності емоційно реагувати і відгукуватися на музику.

Залучення студентів до елементарного творення розкриває їх музикальність, піднімає афективно-пізнавальні можливості на рівень усвідомленості. Включаючись у процес музикальної творчості, суб'єкт навчання освоює систему засобів музикальної виразності не лише в теоретичному плані, а й в активно-дієвому, практичному [8]. Оперування ними активізує всі процеси музикального мислення, піднімаючи їх на найвищий рівень – творчий. Осмислення засобів музикальної виразності (як засобів спілкування) під час музично-творчої роботи наповнює цю діяльність духовним життєвим смислом. Досвід музичного творення розширює межі спеціальних умінь і навичок, а значить сприяє формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців.

В основу розробки програми розвитку творчих здібностей студентів-музикантів нами було покладено такі положення:

- в період ранньої дорослості прояв творчих здібностей має свою специфіку і змінюється відповідно до набуття професійної діяльності, що дозволяє вивчати особливості їх розвитку;

- отримані нами результати досліджень дозволяють визначити рівень розвитку творчих та музикальних здібностей у студентів-музикантів протягом навчання;

- розвиток творчих здібностей найбільш інтенсивно відбувається в процесі рішення дивергентних задач, які відповідають предметному змісту та програмі навчання, а також методам одержання професійних навичок, а також слід використовувати художньо-творчі роботи такі як: імпровізація, театралізація, інструментальне музиціювання;

- творчі завдання повинні виконуватися у визначеній послідовності з поступовим ускладненням, а також при розвитку творчих здібностей студентів-музикантів в завданнях слід використовувати і різноманітний музикальний матеріал.

На підставі аналізу отриманих нами емпіричних даних, щодо характерних особливостей розвитку творчих здібностей як структурного компоненту музикальних здібностей у студентів-музикантів, ми виділили такі основні напрямки розвитку творчих здібностей.

Розвиток здатності до музикальної імпровізації (музикальної креативності).

Розвиток здатності до музикальної імпровізації відбувається саме через розвиток творчого мислення, як було зазначено вище. Тобто, розвиток здатності до музикальної імпровізації буде відбуватися через розвиток її структурних компонентів. По-перше, розвиток оригінальності, який передбачає створення нових, нестандартних аудіальних образів. Розвиток продуктивності передбачає продукування та трансформацію аудіальних образів. Розвиток структурного компоненту виразності образу передбачає розвиток семантичного поля особистості. Якраз оперування елементами музикальної мови під час музикально-мовної діяльності з використанням отриманих теоретичних знань є складовими становлення музикальних уявлень студента та їх розвитку під час навчання. Звідси, особливого значення набуває розвиток семантичної гнучкості у студентів-музикантів.

Розвиток візуальної креативності.

Розвиток означеного виду креативності відбувається через розвиток таких структурних компонентів, як відноситься візуальна оригінальність, продуктивність висунення візуальних ідей, стратегіально-семантична гнучкість. Оригінальність це здатність вирішувати дивергентні завдання, рішення яких буде відрізнятися від загальноприйнятих. Вона визначає ступінь несхожості, нестандартності, несподіваності пропонованого рішення серед інших стандартних рішень. Стратегіально-семантична гнучкість визначає здатність бачити об'єкт по-новому, знаходити нове його використання, надавати змістове наповнення створеного об'єкту. Кожний створений образ має змістове навантаження відповідно до досвіду людини щодо навколишнього середовища, особливо це стосується студентів-музикантів. Якщо цей досвід не достатній, то студенти будуть використовувати шаблонні варіанти відповідей і рішень творчих задач, що також вплине на продуктивність створення нових образів. Розвиток візуальної продуктивності створення образів-концептів, які мають високий рівень креативності. Розробляючи методи активізації продуктивності висунення візуальних гіпотез, необхідно пам'ятати, що образ не є продуктом пасивного відображення об'єктів дійсності. Нова візуальна гіпотеза виникає в результаті спеціально здійснюваних мисленнєвих перетворень, основним змістом яких є не тільки актуалізація образів на основі заданого стимульного матеріалу, але і їх трансформація [140].

Розвиток вербальної креативності.

Розвиток вербальної креативності, як і візуальної передбачає вплив рішення задач на якісні зміни її структурних компонентів. Розвиток категоріальної гнучкості відбувається шляхом збагачення образу світу, завдяки чому розширюється змістове наповнення результатів рішення. Важливою умовою продуктивності вербальної креативності є наявність достатнього запасу вихідних образів, причому чим багатшим є їх змістове наповнення, тим більше є можливостей для їх видозміни, тобто оперування

ними. Розширення можливостей мислення щодо породження нових образів передбачає постійне поповнення суб'єктного досвіду. Якщо це не відбувається, то людина використовує шаблонні, позбавлені індивідуальності образи. Розвиток вербальної оригінальності. Оригінальність це здатність вирішувати дивергентні завдання, рішення яких буде відрізнятися від загальноприйнятих. Вона визначає ступінь несхожості, нестандартності, несподіваності пропонованого рішення серед інших стандартних рішень.

При розробці комплексу задач з розвитку творчих здібностей ми використовували такі принципи:

1. Принцип діяльнісного підходу. В практичній діяльності відбувається розвиток психічних процесів і якостей особистості.

2. Принципи стратегіально-діяльнісного підходу В.О.Моляко. Нами були використанні ускладненні завдання, які покладені В.О.Моляко в систему КАРУС [88]:
 1. Метод часових обмежень – враховувався істотний вплив часового фактору на мисленнєву діяльність. При необмеженому часі в рішенні завдання суб'єкт може знаходити декілька варіантів. При обмеженні часу – суб'єкт використовує ті знання, які йому більш відомі і схильний до шаблонного варіанту. Ліміт часу деформує рішення надає можливості говорити про загальні тенденції мисленнєвої діяльності людини.
 2. Метод раптових заборон – характеризується заборонаю на визначеному етапі діяльності використання в рішенні задачі деяких механізмів. Даний метод дає можливість порушити штампи й побачити рішення з іншого боку. Спрямований на розвиток уміння суб'єкта змінювати свою діяльність в залежності від конкретних обставин.
 3. Метод швидкісного ескізування – характеризується вимогою від суб'єкта малювати все те, що він мислено бачить в даний момент при рішенні завдання. Даний метод в нашій програмі використовується в усіх інструкціях і спрямований на використання операції трансформації образів.
 4. Метод абсурду – характеризується спробою суб'єкта знайти рішення задачі, яку не можливо вирішити. В нашій роботі ми використовуємо частково абсурдні завдання, де треба побудувати образи,

моделі у новому, незвичному використанні на відмінну від звичайних. З допомогою цього методу ми можемо говорити про стиль творчої діяльності та мислення людини.

3. Принципи стратегіально-семантичного підходу С.М.Симоненко щодо розвитку мисленнєвої діяльності. Візуально-мисленнєві стратегії використовуються при рішенні творчих задач, які мають елементи візуалізації. В своїй роботі науковець виокремлює візуальну стратегію як систему індивідуально та особистісно усталених тенденцій до використання способів і прийомів трансформації та суб'єктивно-семантичної інтерпретації візуального образу-концепту, яка може реалізовуватися як на усвідомлюваному, так і на неусвідомлюваному рівні, є індивідуально-особистісно і діяльнісно обумовленою, функціонально усталеною та реалізується в процесі перебігу процесу візуального мислення при розв'язанні тих чи інших творчих задач [138;140].

В своїй роботі автор виокремлює такі компоненти візуальної стратегії, як операціональні – прийоми і способи трансформації візуального образу та змістові - суб'єктивну візуальну семантику образу-концепту. До операціональних відносяться підстратегії оперування візуальними стимулами: стилізації і конструктів. Підстратегія стилізації – це схематизація образу і його спрощення; підстратегія конструктів – ускладнення образу і передача його динаміки через співвідношення конструктів. До змістових компонентів автор відносить колористичну підстратегію і розглядає її як систему індивідуально зумовлених засобів і прийомів візуалізації образів, суб'єктивної семантики їх кольору і форми в рамках образотворчої діяльності. За допомогою візуальної стратегії визначається сам вибір „бачення” проблеми суб'єктом діяльності (регулятивно-особистісний компонент), пріоритет тих чи інших способів її розв'язання (операціональний компонент) та семантичної інтерпретації створюваного образу-концепту (змістовий компонент) [138]. Саме такий підхід дає можливість говорити про розвиток візуальної креативності, використовуючи візуальну стратегію як

основну, яка надає можливості при трансформації образу з допомогою стилізації репрезентувати інформацію про образ використовуючи форму та колір та з допомогою конструктів, надати йому виразності.

4. Принципи розвитку креативності, запропоновані Е.де Боно [17]:

- розвиток здатності до абстрагування від минулого досвіду
- розвиток бачення багатofункціональності об'єкта;
- створення асоціацій шляхом поєднання протилежних ідей;
- усвідомлення домінуючої ідеї в даній галузі знання й звільнення від її

впливу.

Важливим при розробці тренінгової програми виступає, як зазначено в багатьох наукових дослідженнях [11], створення креативного середовища. Основними вимогами для створення такого середовища виступають [11]: сенсорна насиченість, деяка спеціальна незакінченість запропонованих стимулів, що впливає на прояв творчих зусиль для пошуку рішення.

Використання означених принципів і грамотно побудована програма тренінгу дозволить розвивати творчі здібності у студентів-музикантів 1-5 курсів навчання.

3.2. Організація та методи тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів

При розробці тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів ми спиралась на положення, які були зазначені в теоретичній частині роботи щодо особливостей, умов та критеріїв розвитку творчих та музикальних здібностей у майбутніх фахівців. Означений тренінг спрямований на розвиток музикальної креативності (здатності до музикальної імпровізації) та структурних компонентів загальної

креативності, а саме візуальної та вербальної креативності у студентів музичних факультетів.

Розроблений тренінг передбачає використання методик стимуляції і активізації творчої діяльності. В основі тренінгу лежать дивергентні задачі. Обраний вид задач обумовлений тим, що розвиток креативності реалізується через рішення саме таких задач. На кожному занятті студентам пропонується вирішити серію задач, які спрямовані на розвиток музикальної, візуальної та вербальної креативності. Кожна задача має два рівні складності, при правильному вирішенні задачі першого рівня студенту пропонується ускладнена задача другого рівня.

В розробленому тренінгу всі заняття мають одну структуру: представлена мета заняття, обладнання, до кожної вправи розроблена інструкція і інструментарій, а також критерії оцінювання.

При розробці занять були використані задачі, в яких студенти створювали нові образи за допомогою означеного інструментарію, а саме, використовували форму та обирали самостійно колір, який відповідає характеру музикального твору для створення загальної графічної композиції. Означений метод в науці називають графічним моделювання музики, його задачею визначають оптимізацію творчої активності людини під час сприйняття музики [11].

Спираючись на положення, висунуті нами в параграфі 3.1 при розробці завдань ми використовували також такі методи, як: імпровізація, театралізація, інструментальне музиціювання.

Характерною специфічною якістю студентів-музикантів є більш чи менш розвинена музикальність. Вона розглядається психологами [61] як потенціал, а її вищим показником виступає здатність до імпровізації. Досвід імпровізації збагачується на основі навичок з різних видів музичної діяльності: виконавського (різновиди виконавських прийомів, здатність до інтерпретації), музично-теоретичного (застосування формотворчих, гармонічних, фактурних, тембральних, динамічних умінь). Тому

використання імпровізації як методу удосконалення знань і навичок сприяє їх зміцненню і водночас стає формою втілення музичної теорії в практиці.

Д. С. Сергеев виділяє такий вид імпровізації як організаційно-діяльнісна. Означена технологія є оригінальним варіантом ролевих ігор, і яка створена на основі методу психодрами Л. Морено. Особливостями даного методу є: орієнтація на рішення задач організаційного розвитку; наявність авторського сюжету; використання театральної форми; організація рефлексивного аналізу. Змістом організаційно-діяльної імпровізації виступає створення ігрової ситуації, в якій стандартні рішення не працюють і не є ефективними. Ефективним в роботі автор вважає представлення рішення завдання публічно і наступне усвідомлення під час підсумкової рефлексії набутого досвіду.

Інструментальне музиціювання – це творчий процес сприйняття музики через гру на музикальних інструментах. Так, інструментальне музиціювання пов'язано з прослуховуванням музики, вокально-хоровим виконанням, імпровізацією.

При створенні завдань ми враховували і мотиваційний компонент творчої особистості. Саме зацікавленість, як було зазначено раніше, також сприяє прояву творчих здібностей у студентів.

Одним з інструментів для розвитку візуальної та вербальної креативності виступає використання метафор (Л.Г. Алексеева, В.Г. Пузиков, В.Н. Пушкін). Тому, в розробленому тренінгу присутні завдання з використанням метафор з метою створення образу-концепту з високим рівнем креативності як продукту візуальної креативності.

На початковому етапі з урахуванням виділених напрямків було відібрано близько 50 різних задач. Їх було згруповано відповідно до змісту задач та за принципом поступового ускладнення. Тренінгові заняття ґрунтуються на використанні дивергентних задач двох ступенів складності, що обумовлено розвитком творчих здібностей через рішення саме означеного

виду задач. А також використані техніки на рішення музикальних дивергентних задач.

Запропонований тренінг з розвитку творчих здібностей розрахований на студентів 1-3 курсів. Тренінг складається з 10 занять, тривалість кожного 80-120 хвилин. Тренінгові заняття проводяться в групі 12-15 студентів 2 рази на тиждень. Кожне заняття починається з пояснення, далі представлений опис вправ, які складають структуру даного заняття. Завдання розроблені за єдиною схемою: процедура проведення вправи, її психологічний зміст, пояснення, в деяких задачах використовуються приклади для виконання. Послідовність занять побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвивального тренінгу.

Тренінг розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів

Заняття 1.

Мета: знайомство з учасниками експериментальної групи, визначення їх особистісних якостей. Розвиток структурних компонентів творчих здібностей, а саме продуктивності, оригінальності та гнучкості; розвиток візуалізації образу.

Обладнання: метод спостереження, бесіда, малюнки, папір та олівці.

Хід заняття

На початку заняття відбувається знайомство психолога з учасниками тренінгових занять. Кожен студент розповідає про себе: що він любить, що вміє, чого прагне, яка форма звернення йому подобається.

Після знайомства, кожному учаснику пропонується відобразити образ Я за допомогою гри на музикальних інструментах.

Завдання 1.Першого рівня складності.

Інструкція: перед вами картинка, на якій зображено чарівника. Будь-ласка, заберіть спочатку 4 з 7 фрагментів, щоб утворився малюнок схожий на жабеня; 5 з 7 фрагментів – щоб утворилось зображення кішки.

Інструментарій: геометричні фігури, палітра кольорів.

Оцінювання: за показником продуктивність, стратегіально-семантична гнучкість та візуальна оригінальність.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція: використовуючи функції графічного редактора, спробуйте схематично створити такі зображення предметів: гаманець, вентилятор, піаніно, арфа.

Інструментарій: геометричні фігури, палітра кольорів.

Оцінювання: за показником продуктивність, стратегіально-семантична гнучкість та візуальна оригінальність.

Інструкція: побудуйте композицію зі створених вами об'єктів. Головною особливістю композиції повинно бути наявність зв'язку між предметами.

Інструментарій: об'єкти побудовані учасниками, геометричні фігури.

Оцінювання: за показником продуктивність, стратегіально-семантична гнучкість та візуальна оригінальність.

Завдання 2.

Інструкція: Вам слід розподілитись на майданчику таким чином, щоб дистанція між вами була не менше півтора метри.

Я буду називати вам цифри від одного до дев'яти. Ваше завдання: представити їх, за допомогою тіла зобразити названі цифри в будь-якому положенні: сидячи, стоячи, лежачи... Головне - досягти максимально точної зорової відповідності між математичним знаком і позицією тіла.

Наступний етап проходить в парах, завдання ускладнюється і дається двузначне число.

Для тризначних чисел групі пропонується розподілитись по трійцям.

Оцінювання: за показником продуктивність та візуальна оригінальність.

Заняття 2.

Мета: розвиток структурних компонентів музикальних здібностей та здатності до музикальної імпровізації.

Обладнання: листи паперу, геометричні фігури, кольорові олівці, магнітофон.

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Інструкція : Вам пропонується прослухати п'єсу І. Беркович "Танок ляльки". Після прослуховування слід придумати рухи, які відповідають характеру п'єси.

Оцінювання: оцінювання відбувається за показниками продуктивності, оригінальності, технічності.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція : Вам пропонується графічно на листі відобразити зміст п'єси, яку ви прослуховували, використовуючи графічну форму та палітру кольорів.

Інструменти : графічні фігури та палітра кольорів

Оцінювання: показники візуальної креативності: продуктивність, візуальна оригінальність, семантична гнучкість.

Завдання 2. Перший рівень складності

Інструкція : Учасникам пропонується скласти мозаїку з розданих геометричних фігур (видається кольоровий папір, нарізаний в формі трикутників, прямокутників і кругів (розмір 2х3 см, 15-20 різних фігур кожному)). Можливі різні варіанти. Ведучий називає різні предмети до яких учасники індивідуально створюють їх зображення (2-3 хвилини на предмет). Потім створені зображення демонструються іншим учасникам і колективно вибираються ті з них, які є: - найоригінальнішими; - найбільш реалістичними.

Інструменти : геометричні фігури

Оцінювання: візуальна оригінальність, продуктивність, семантична гнучкість.

Завдання 2. Другий рівень складності

Інструкція : Ведучий демонструє репродукції картини чи фотографію, завданням учасників є скопіювати її за допомогою наявної у них «мозаїки». Цей варіант доцільно виконувати в підгрупах: по 3-4 людини, час роботи 4-5 хвилин на зображення. Потім збудовані «мозаїки» демонструються іншим підгрупам і колективно вибираються найбільш реалістичні з них.

Учасники колективно виконують велику «мозаїку» на будь-яку тему (наприклад, «мої мрії» або «що таке творчість»). Час роботи 15-25 хвилин. Представлення роботи відбувається за наступною схемою: спочатку кожен учасник ділиться своїми враженнями від колективно створеної композиції, потім демонструє ті її фрагменти, які належать йому, і пояснює, які ідеї він хотів виразити за їх допомогою.

Інструменти : геометричні фігури різних кольорів.

Оцінювання: оригінальність, продуктивність, семантична гнучкість.

Завдання 3.

Інструкція: Учасники групи діляться на пари. Важливо простежити за тим, щоб разом опинилися люди як можна менш знайомі один з одним. Ведучий пояснює завдання.

- Уявіть, що кожен з вас - член закритого елітарного клубу. Ви знайомі з усіма його учасниками, довіряєте їм, вам добре разом. Раз на рік двері клубу відкриваються для всіх. У цей день ви можете спробувати ввести в коло членів клубу своїх друзів. Для цього вам варто підготуватися і дати своєму товаришеві таку рекомендацію, щоб ні один із старожилів клубу не зміг проголосувати проти прийому новачка. Це нелегко, але можливо.

Як практично буде проходити прийом? Ви розійшлися на пари. Кожен з учасників пари за кілька хвилин повинен скласти, а потім і розповісти своєму партнеру про одну власну позитивну якість.

Якість ця може бути будь-якою, але значущою. У свою чергу, розповівши про себе він вислуховує історію свого партнера про ту якість, яка виділяє його серед інших людей і дозволяє претендувати на прийом у члени клубу. Після того як ви поділилися один з одним інформацією про свої

позитивні якості, вам доведеться придумати, яким чином розповісти старожилам клубу про достоїнства вашого товариша.

Відрекомендувати його ви можете будь-яким максимально ефективним способом. Приклад:

- Інтерв'ю, яке представляє героя, в теле- або радіостудії;
- Малюнок, комікс, шарж з наступним театралізованим коментарем;
- Інсценування, що представляє особисті якості кандидата;
- Коментар спортивного оглядача (якщо герой робить успіхи у спорті і саме тут проявляються його людські якості: наполегливість, надійність, сила волі), репортаж з виставки, концерту, конкурсу (за умови, якщо досягнення вашого героя проявляються саме в цій сфері діяльності);
- Вірш, пісня.

Жанр рекламного виступу не має регламенту. Все, чим багата ваша фантазія, може бути вдалим. Подбайте лише про те, щоб обрана форма презентації максимально відображала зміст вашого подання. Ще одна важлива деталь: говорячи про достоїнства людини, не забудьте назвати його ім'я!

Всім зрозуміло завдання? Є питання? Пари приступили до роботи!

- Закінчуємо знайомство з партнером. Уточніть останні деталі і приступайте до підготовки своєї рекламної п'ятихвилинки. Через 20 хвилин оголошуються загальні збори членів клубу для обговорення кандидатів.

Ці 20 хвилин ведучий проводить в роботі з учасниками, переходячи від пари до пари, стимулюючи роботу над рекламою. Іноді доведеться порадити, яка форма буде найбільш актуальною для розповіді про ту чи іншу якість, допомогти подолати сором'язливість у вихвалянні поки що малознайомої людини перед іншими малознайомими людьми.

- Увага, оголошується хвилинна готовність! Прохання всім зібратися в залі клубу для прийому нових учасників!

Зараз нам треба познайомитися з кандидатами. Якщо рекомендація, представлена вам, поважні члени клубу, буде здаватися достатньою і

переконливою, прошу своїми оплесками висловити рішення про прийом у члени клубу. А тепер я запрошую на сцену першу пару учасників!

Оцінювання: вербальна оригінальність, продуктивність, категоріальна гнучкість.

Заняття 3.

Мета: розвиток візуалізації, генерування ідей; розвиток структурних компонентів творчих здібностей та здатності до музикальної імпровізації.

Обладнання: листи паперу, олівці, фліп-чарт, маркери.

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Інструкція : Учасники беруть по аркушу паперу і отримують наступну інструкцію: «Покладіть, будь ласка, ваш лист горизонтально і поділіть його навпіл вертикальною рисою. А тепер на лівій половині аркуша намалюйте творчу людину, а на правій - нетворчу: так, як ви їх собі уявляєте. Художні якості малюнка значення не мають, головне - виразити за його допомогою, чим, на ваш погляд, розрізняються творчі і нетворчі люди». На малюнок відводиться 6-8 хвилин, потім малюнки розкладаються один під іншим (таким чином, щоб вийшов ряд зображень творчої людини, а паралельно - ряд зображень нетворчої) і учасники по черзі коментують, які саме якості цих персонажів відображені на їх малюнках. Ведучий фіксує названі якості і потім, резюмуючи, ще раз промовляє ті з них, які згадувалися найчастіше.

Інструменти : аркуші паперу, кольорові олівці.

Оцінювання: вербальна та візуальна оригінальність, продуктивність, стратегіально-семантична гнучкість, категоріальна гнучкість.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція : Учасникам пропонується написати кілька слів таким чином, щоб це написання зовні нагадувало те, що означають слова.

Набір слів: змія, голка, прибій, хмари.

На цю роботу вам відводиться 6-8 хвилин, потім кожен демонструє свій малюнок і групою вибираються найоригінальніші.

Інструменти : аркуші паперу та олівці.

Оцінювання: показники візуальної та вербальної оригінальності, стратегіально-семантичної гнучкості, продуктивності.

Завдання 2. Перший рівень складності

Інструкція : Учасникам пропонується придумати інтонацію, музичну фразу для зображення почуття ніжності, потім радості, потім смутку.

Оцінювання: технічність, оригінальність, виразність образу, музикальна креативність.

Завдання 2. Другий рівень складності

Інструкція : Студентам пропонується в музикальній імпровізаційній формі передати зміст таких абстрактних понять, як «добро», «зло», «радість», «сум» і «страх».

Інструменти : музикальні інструменти

Оцінювання: технічність, оригінальність, виразність образу, музикальна креативність.

Завдання 3

Інструкція : Учасники групи сідають в коло. Тренер пояснює завдання: я буду пропонувати предмет або картинку, а Вам слід підібрати найрізноманітніші, несподівані можливості використання даного предмета не за прямим його призначенням. Чим більше варіантів буде запропоновано в ході гри, чим більше нестандартними і несподіваними вони будуть, тим вище оцінюється креативність людини. Але завдання ускладнюється двома обмеженнями:

- Не можна повертатися ідей, які вже звучали, тобто необхідно бути сконцентрованим не тільки на власному творчому пошуку, а й фіксувати пропозиції колег по групі;

- Якщо учасник пропустив хід - не дав у свою чергу нової пропозиції - вибуває з гри.

Під час обговорення хтось виконує роль секретаря і записує на дошці всі пропозиції, які пролунали в ході гри. Але до самого кінця гри запис не повинно бути видно гравцям.

Після того, як будуть визначені переможці - ті, кому вдалося максимально довго шукати все у всьому, команда буде вражена різноманітністю та простором розробленого нею списку. Це буде прекрасним матеріалом для обговорення особливостей творчого мислення і для самооцінки учасників тренінгу.

Оцінювання: за показниками вербальної продуктивності, вербальної оригінальності та категоріальної гнучкості.

Заняття 4.

Мета: розвиток музикальної креативності, візуальної креативності, метафоричності мислення, вміння використовувати символіку мови та дії;

Обладнання: музичні інструменти, фліп-чарт з письмовими засобами для запису завдання.

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Інструкція : Кожному учаснику пропонується набір геометричних фігур, зроблених з кольорового паперу. Їх треба розташувати на аркуші паперу А4 з огляду на колірне креслендо. (Від світлого до темного). Після виконання завдання, їм пропонується: «Уявіть, що ви - художник, голос - це ваш пензлик, звук « О »- це фарби. Розфарбуйте голосом ці фігури, так само посилюючи яскравість!».

Творчі завдання по колірному і графічному моделюванню музики також є формою взаємодії різних видів художньої творчості.

Інструменти : музичні інструменти, геометричні фігури з методики ТВО

Оцінювання: технічність, музикальна креативність.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція : На дошці або фліп-чарті записують чотири слова. Логічно вони повинні бути як можна менше пов'язані між собою і представляти іменники загальними в єдиному числі (хоча не виключений і інший варіант граматичних форм або частин мови: скажімо, список з чотирьох дієслів).

Набори слів: 1) хліб, бруд, театр, зірка; 2) душа, лист, квітка, шаблі.

Гра полягає в тому, що за певний час (15-20 хвилин) необхідно вигадати та показати театральний етюд, який об'єднує дані слова (у тому ж порядку!) у логічно зв'язну дію з конфліктом.

Інструменти : фліп-чарт, кольорові фломастери.

Оцінювання: технічність, музикальна креативність, продуктивність, оригінальність, виразність образу.

Завдання 2. Перший рівень складності

Інструкція : На першому етапі роботи учасникам, об'єднаним у команди з 4-5 чоловік, пропонується протягом 10-12 хвилин створити опис планети, що не входить до складу Сонячної системи, на якій могло би існувати життя. Форма цього опису, а також те, які саме відомості до нього включити, визначаються учасниками самотійності.

Інструменти : аркуш паперу та ручка

Оцінювання: вербальна продуктивність, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

Завдання 2. Другий рівень складності

Інструкція : На другому етапі роботи учасників просять протягом 8-10 хвилин намалювати одну або кілька живих істот - «інопланетян», які могли б жити на тій планеті, опис якої створено їх командою. Малюнки виконуються індивідуально.

Після цього учасники знову об'єднуються в команди, демонструють один одному виконані малюнки і коротко розповідають про зображених на них істот (3-4 хвилини). Далі представник від кожної з команди отримує слово, щоб озвучити опис планети, а також продемонструвати її мешканців.

Інструменти : аркуші паперу та кольорові олівці.

Оцінювання: візуальна продуктивність, візуальна оригінальність, стратегіально-семантична гнучкість, вербальна продуктивність, вербальна оригінальність та категоріальна гнучкість.

Завдання 3.

Інструкція : Сенс завдання, в якому беруть участь групи з п'яти-семи учасників, у тому, щоб у результаті колективного обговорення перетворити набір слів у текст. Як це зробити? По-перше, виокремивши логічні одиниці шляхом розставлення розділових знаків. По-друге, інтонація допоможе зрозуміти сенс вислову в неповному реченні. По-третє, коли текст буде складений, треба його розіграти по ролях. І тут з'являється ще одна – додаткова - можливість прояснити семантику – використання міміки та жесту.

Слова не можна міняти місцями. Учасники можуть повторювати одне й те ж слово або фрагмент декілька раз саме в тому місці, де це слово або фрагмент знаходиться. Скажімо, перший: "Так-то воно краще!" Другий: "Краще!? Нерозумно вляпалися". Тут повтор слова "краще" (в тому місці, де воно було в завданні) у поєднанні з інтонацією дозволив логічно пов'язати фрагмент у діалог між героями.

Оцінювання: за такими показниками: вербальна оригінальність, продуктивність, семантична гнучкість.

Заняття 5.

Мета: розвиток продуктивності, оригінальності мислення, гнучкості мислення, винахідництва, спостережливості.

Обладнання: фліп-чарт, геометричні фігури, кольорові олівці.

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Інструкція : Уявіть, що ви потрапили на невідомий острів, де його мешканці не вміють читати, а спілкуються за допомогою картинок. Вам потрібно передати їм зміст такого тексту: «Земля – планета Сонячної системи. Вона обертається навколо Сонця. У Землі є супутник – Місяць. Сонце, Земля і Місяць – космічні тіла, які мають кулеподібну форму». Ця

інформація для них дуже важлива. Створіть це повідомлення так, щоб мешканці острова зрозуміли його. Головною задачею постає передача головної ідеї і змісту повідомлення.

Інструментарій: геометричні фігури і палітра кольорів.

Оцінювання: за такими показниками: візуальна оригінальність, продуктивність висунення візуальних гіпотез, стратегіально-семантична гнучкість.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція: Вам треба створене візуальне повідомлення про Планету Земля перетворити в музикальне за допомогою музикальних інструментів, тому що мешканці іншої планети спілкуються за допомогою музики.

Інструментарій: музикальні інструменти.

Оцінювання: за такими показниками: музикальна оригінальність, продуктивність, семантична гнучкість.

Завдання 2. Перший рівень складності

Інструкція: Ділимо групу на підгрупи по 3-5 осіб. Кожній підгрупі дається завдання: вибрати одну емоцію і представити її у вигляді багатофігурної статичної композиції.

Після підготовки скульптури представляються всі фігури форуму, і глядачі намагаються точно назвати запропоноване почуття. Іноді труднощі виникають через смислові близькості визначень: скажімо, гнів нескладно сплутати з роздратуванням, досадою, злістю. Тому тренування йде в двох напрямках - пластичне вираження емоцій і вербальна точність у визначенні емоційних станів.

Оцінювання: вербальна продуктивність, вербальна та візуальна оригінальність.

Завдання 2. Другий рівень складності

Інструкція:

Після виконання першого завдання, учасникам пропонується другий варіант завдання: скульптор вибудовує пластичний вираження своєї емоції,

додаючи до неї звуковий супровід (фразу, слово, звук, зітхання). Скульптура потім оживає і повторює форму зі звуковим супроводом, але посилюючи і перше і друге. І форма скульптури, і звук перебільшуються, злегка шаржируються. Після побаченого скульптор може внести останні зміни в свою роботу.

Потім збирається вся група. На цьому форумі художники представляють свої роботи: скульптури демонструють пластичну форму і звуковий супровід, а інші учасники запрошуються приєднатися до скульптури: вони повторюють побачене і почуте, а може бути, полемізують, сперечаються з нею. Таким чином, скульптор отримує "отзеркалений" варіант своєї роботи.

Назвіть емоції, до яких складно вибудувати скульптуру, тому що зоровий образ цього почуття подібний із зоровим образом іншої емоції.

Оцінювання: продуктивність вербальна та візуальна, вербальна та візуальна оригінальність, семантична гнучкість.

Заняття 6.

Мета: ознайомлення учасників з притчею, метафорою, казкою як інструментами, які спрямовані на стимулювання вирішення проблем, розвивати творчий підхід, продукувати нові думки й образи, розвиток творчих здібностей.

Обладнання: фліп-чарт, аркуші паперу, маркери для демонстрації прикладів.

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Інструкція : У лінгвістиці існує закон тісноти віршованого ряду. Метафора, афоризм, притча - блискуче підтвердження цього закону, у цих жанрах народної та літературної творчості, як і в поезії «словами повинно бути тісно, а думкам просторо».

У сучасній психологічній літературі, особливо в посібниках з НЛП, все частіше можна зустріти звернення до метафори як каталізатору пошуків

сенсу, потужному мобілізуючому засобу "мозковий штурм", коли з її допомогою складна заплутана проблема раптом перетворюється з дикого тигра у домашню кішку.

До східних притч, метафор вдаються для того, щоб зняти психологічну напругу, загострити творче сприйняття, щоб захопитися мудрістю століть, упакованої в кілька рядків.

Але давайте звернемося не до літературі або фольклору, а до повсякденного життя. Ми буквально сиплемо метафорами, самі не даючи собі в цьому звіту! "У мене інша точка зору", "він скорчить у відповідь кислу фізіономію", "наші перспективи туманні", "візьми себе в руки", "у мене голова розколюється!", "тому вони прожили в гармонії", "в тіні просто рай, тому що я вже курю від сонця"...

- Згадайте і запишіть, як мінімум, п'ять метафор, які засновані:

- а) на зоровому образі;
- б) звуковому образі;
- в) способі дії.

Наприклад:

"бачити наскрізь", "картина ясна", "у тебе вид сажотруса", "бачити проблему", "бачу, куди ти хилиш", "леб'яжа шия";

б) "тріщить без угаву", "гармонійна життя", "заливається соловейком", "налаштуватися на нелегку розмову", "душа співає";

в) "в мене здали нерви", "справи йдуть відмінно", "вліпити догану", "покопатися в пам'яті", "він заліг на дно", "качати права", "бити на жалість".

Через п'ять-сім хвилин ми послухаємо ваші ідеї і кращі з них запишемо на дошці. Розпочали роботу!

Інструменти : фліп-чарт, аркуші паперу та ручки.

Оцінювання: вербальна продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна оригінальність.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція : Існують метафори, які для нас досить звичні, але при уважному погляді можна знайти у них величезний потенціал для незвичайної, творчої роботи, створення на їх базі повчальних історій.

Учасників розбити на групи по 3-4 людини і протягом 15 хвилин спробуйте написати невелику розповідь, казку, притчу, в основі якої будуть лежати відомі метафори:

- Життя людини - поле.
- Бажаючи досягти чогось, людина лізе до вершини.
- Світло знань.
- Карусель життя.
- Гіркота поразки.

Обговорюємо результати творчого процесу.

Метафора, казка, притча гарні тоді, коли залучають в своє емоційне і семантичне поле якомога більше самих різних людей, коли ідея, закладена в образі, настільки зрозуміла, що зміна деталей, підходів, стилів мислення або культурних патернів не руйнує універсальності сенсу.

Інструменти : фліп-чарт, аркуші паперу та ручки.

Оцінювання: вербальна продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна оригінальність.

Завдання 1. Третій рівень складності

Інструкція : Це завдання пов'язане з тренуванням уміння шукати для метафор відповідний контекст - "рамку", ті різні життєві ситуації, в яких образ працює з максимальною ефективністю. Як для дорогоцінного каміння важливо правильне освітлення, що дає можливість оцінити блиск і досконалість всіх його граней, так і метафора "грає" всім різноманіттям і глибиною смислів в правильній "рамці". Це мистецтво зажадає від нас і емоціональної чуйності, і емпатійності, і великої гнучкості в комунікації.

Існує маса цілей, для досягнення яких ми можемо скористатися афоризмом, метафорою, притчею, казкою. Давайте визначимо і запишемо

хоча б деякі з них. Отже, метафора використовується нами щоб продемонструвати свою оригінальність.

- Щоб зайняти час.
- Щоб знайти привід для бесіди.
- Щоб елегантно змінити тему розмови.
- Щоб спонукати до нового дії.
- Щоб підвести підсумки процесу.
- Щоб відповісти на запитання.
- Щоб представити модель чого-небудь.
- Щоб розширити перспективу проблеми / дії / розмови.
- Щоб привернути увагу до своєї персони.
- Щоб урізноманітнити спілкування.
- Щоб сформулювати ідею / завдання / проблему.

Для того, щоб спробувати самим продумати, яка "рамка" буде придатною для тієї чи іншої метафори, розбиваємо групу на нові підгрупи по 3-4 людини і даємо кожній підгрупі один-два тексти з притчами. Через 20 хвилин група (вся, чи хтось із представників) проведе презентацію метафори: інсценує перед іншими учасниками тренінгу ту життєву ситуацію-контекст, в якій дана підгрупа пропонує скористатися історією-метафорою.

Всім іншим учасникам після подання доведеться визначити:

- Якою була мета роботи з метафорою-притчею;
- Яку ідею група намагалася представити;
- Наскільки рамка, яку інсценувала група, допомогла виявити потенціал і значення історії-метафори;
- Чи вдале подання з точки зору його емоціонального впливу на слухачів і глядачів.

Інструменти : фліп-чарт, аркуші паперу та ручки.

Оцінювання: вербальна продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна оригінальність.

Завдання 2.

Інструкція: Один з вас буде господарем будинку. Йому належить ухвалити трьох гостей. Хто ці гості? У цьому-то й є проблема. Коли господар вийде за двері, ми з вами визначимо, яка роль дістається кожному з трьох акторів. Вони можуть бути ким і чим завгодно: родичами господаря, його друзями або ворогами, працівниками сфери обслуговування, президента, неживими предметами, почуттями, порами року ... - Наша фантазія тут безмежна. Визначивши ролі гостей, ми запросимо господаря повернутися в кімнату і протягом певного часу (5-10 хвилин) визначити, які гості прийшли до нього.

Як визначити образ гостя? По-перше, актори, що грають гостей, повинні будуть придумати для свого персонажа якийсь пластичний образ, так щоб характер рухів вже буде певною підказкою. Крім того, подумайте про використання голосових засобів виразності. В ході гри господар може ставити гостям різні питання - всім разом чи окремо, на його розсуд. Відповідаючи на питання, гості продовжують грати свої ролі і намагаються зберегти інкогніто: їх відповіді повинні бути на рівні натяків, уточнень, але не відкритого зняття маски.

Якщо за відведений час господареві вдається визначити образи гостей, він виходить з гри переможцем і стає одним із гостей в наступному турі гри.

Оцінювання: вербальна та візуальна продуктивність, категоріальна та семантична гнучкість, вербальна оригінальність.

Заняття 7.

Мета: розвиток продуктивності генерування ідей, вербальної оригінальності, категоріальної та семантичної гнучкості; розвиток музикальної креативності; тренування в аргументації власної позиції

Обладнання: аркуші паперу, ручки.

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Інструкція: Кожного з учасників просять знайти який-небудь «нікчемний предмет», що має мінімальну цінність або не має її зовсім. Якщо

дозволяє навколишнє оточення, то доцільно запропонувати учасникам залишити аудиторію на 10-15 хвилин, відшукати такого предмета за її межами і принести з собою (найбільш інтерес робити це, якщо тренінг проводиться за містом). Якщо ж шукати подібні предмети поблизу або обстановка не дозволяє залишати аудиторію, то можна запропонувати учасникам провести ревізію утримання своїх сумок і кишень - можна бути впевненим, що які-небудь «нікчемні предмети» знайдуться там майже у кожного.

Коли предмети знайдені, кожному з учасників пропонується придумати якомога більше аргументів, за якими навколишні мають сенс купити у нього предмет (5 хвилин). Потім інсценується «східний базар» - учасники викладають свої предмети і озвучують причини, через які має сенс їх придбати.

Інструменти : предмети оточуючого середовища.

Оцінювання: продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція :

Якщо аргументи з приводу придбання товару звучать дуже переконливо, то гра продовжується і учасникам дається можливість поторгуватися, використовуючи свій творчий потенціал.

Оцінювання: продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

Завдання 2. Перший рівень складності

Інструкція : Учасникам пропонується прослухати «Танець Анітри» Е. Гріга. Під час звучання музичного твору виконати і намалювати його кольоровими олівцями на аркуші паперу.

Студенти самостійно, відповідно до характеру музичного образу, власним емоційним переживанням і поданнями здійснюють вибір кольору, загальною графічною композицією.

Інструменти : кольорові олівці листи паперу

Оцінювання: показники продуктивності, візуальної оригінальності, семантичної гнучкості.

Завдання 3.

Інструкція : "Мозкова атака", "мозковий штурм" - один з найпопулярніших методів роботи групи над вирішенням завдання. Незважаючи на якийсь армійський термінологічний політ, ця методика ставить перед собою мету, прямо протилежну стройовій одноманітності. "Мозковий штурм" покликаний генерувати безліч різноманітних ідей, і плідність вправи буде тим вище, чим вільніше, розкутіше, менш залежними від чийого б то не було судження або засудження будуть учасники тренінгової групи.

Правила "мозкового штурму" прості:

- Призначається секретар, завдання якого - буквально і повно записувати всі ідеї, асоціації, запропонування, які будуть висловлюватися учасниками; - забороняються будь-які критичні зауваження, вираження зневаги, насмішки, скептичні висловлювання й інша явна або прихована форма критики. Всі ідеї свідомо вважаються гідними, які мають право на існування. Висловлювання, які можуть знищити творчу ідею в зародку:

Не смішіть мене!

Цей варіант ми вже пробували!

Чому ми повинні брати на себе відповідальність за це?!

Ну, братці, ця ідея виллється нам в копійчку!

Це не наша проблема!

Ніколи нічого подібного зробити не можна!

Шкода сил і часу!

Ми просто не готові до цього! ..

Це йде врозріз з нашою програмою.

Якщо б це було дійсно так, знайшлися б і до нас розумники, здатні зробити це ...

Над нами будуть сміятися!

А що скаже начальство?!

Ми й так зробили максимум можливого!

У нас це не пройде! ..

Ідеї йдуть потоком: чим більше, тим краще. У "мозковому штурмі" діє принцип, прямо протилежний знайомій формули "не числом, а розумінням". Якість під час "скидання ідей" нікого не хвилює. Сенс цього правила - в максимальному знятті затискачів, бар'єрів, оціночної самооцензури, розкріпачення кожного члена групи;

Оцінювання: продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

Заняття 8.

Мета: розвиток структурних компонентів творчих здібностей, здатності до музикальної імпровізації; навчити користуватися моделями мислення як інструментом ефективної творчої діяльності;

Обладнання: магнітофон, папір, олівці, шість шляп різного кольору (червоного, жовтого, чорного, зеленого, білого та синього).

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Спочатку відбувається бесіда з учасниками щодо їх музичних переважень, який стиль в музиці їм ближчий, чи володіють учасники музичними інструментами?

Інструкція : Вам пропонується прослухати різні музикальні твори, тривалість яких 3 хвилини. Під час його прослуховування у вас повинні виникнути різні асоціації. Ці асоціації пропонується вам відтворити візуально за допомогою різного інструментарію, який подано на моніторі.

Прослуховування класичного музичного твору. Відтворити асоціації за допомогою кольору та форми.

Прослуховування рок-музики. Відтворення асоціацій за допомогою геометричних фігур та палітри кольорів.

Звучить третій твір – сучасна музика і надається можливість використовувати фігури запропоновані для першого і другого творів, а також вся палітра кольорів.

Інструменти : геометричні фігури, палітра кольорів та графічний редактор

Оцінювання ведеться за такими показниками: візуальна оригінальність та стратегіально-семантична гнучкість, продуктивність.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція : Вам пропонується прослухати класичний музичний твір, тривалість якого 5 хвилини. Під час його прослуховування у вас виникають якісь враження. Саме ці враження слід зобразити на листі за допомогою палітри кольорів.

Інструменти палітра кольорів та графічний редактор

Оцінювання ведеться за такими показниками: візуальна оригінальність та стратегіально-семантична гнучкість, продуктивність.

Завдання 2.

Інструкція : У якості «затравки» для цієї справи учасникам читається фрагмент роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита», де описується, як Коров'єв і Бегемот намагаються потрапити у світ московської літературної асоціації ресторан, званий «Грибоедов». Посвідчень членів літературної асоціації у героїв немає. Їх зупиняє вахтерка, і ...» (див.додаток Г).

Учасникам пропонується рольова гра за мотивами цього уривка: 3-5 чоловік беруть ролі «вахтерши», а інші зображують бажаючих потрапити в призначений тільки для письменників ресторан «Грибоедов». Їх завдання - переконати «вахтершу», що вони письменники, і тому їх слід туди пропустити. Ніяких формальних підтверджень свого статусу у них немає. Кожен з них отримує хвилину для публічного виступу, в ході якого повинен спробувати переконати «вахтершу», що саме він гідний пройти до цього ресторану, оскільки відноситься до «творчій еліти». Коли виступи завершені, «вахтерки» після короткої наради кажуть, кого вони прийняли рішення

пропустити в ресторан, а кого ні, і пояснюють, чим вони при цьому керувалися.

Оцінювання: вербальна оригінальність, продуктивність, категоріальна гнучкість.

Завдання 3.

Інструкція: Едвард де Боно - один зі світових лідерів у розвитку та популяризації різних моделей творчого мислення - придумав метод шести капелюхів. Метод допомагає впоратися з трьома проблемами, з якими ми стикаємося при мисленні:

- «Я не знайомий з проблемою і не знаю, з якого кінця за неї взятися» - відчуття неадекватності.

«Я не можу втримати в думці всі варіанти. Плутанина фактів, подробиць, деталей робить мене безпорадним охопити це різноманіття».

- «Я дуже емоційно занурений у проблему. Мої почуття, інтуїція, стереотипи не дозволяють очистити проблему від суб'єктивності».

Е. де Боно стверджує, що в процесі мислення ми одночасно вирішуємо безліч завдань, намагаючись бути об'єктивними, конструктивними, ефективними. "Шість капелюхів" дозволяють кожного разу використати окремий аспект мислення, який, доповнюючи п'ять інших, дозволяє нам бачити об'ємну цілісну картину.

За методом де Боно за кожним типом мислення закріпленій певного кольору капелюх.

Червоний капелюх - емоції, інтуїція, почуття. Що я відчуваю в цьому зв'язку? Які почуття охоплюють мене, коли я бачу / думаю / роблю це?

Чорний капелюх - скепсис, критичний настрій, сумніви в правоті і правильності, обережність. Де і в чому я можу помилитися? Що стоїть на шляху успіха? А якщо справа не вигорить?

Жовтий капелюх - оптимізм, віра в успіх, пошук переваг. Чому все повинно вийти о'кей? Що допомагає мені прийняти цю ситуацію, ідею? Чому проект здається мені перспективним?

Зелений капелюх - творчість, спонтанність, пошук альтернативних рішень, генерація нових підходів, творчий ризик.

Білий капелюх - факти і тільки факти! Яка об'єктивна інформація існує? Результати аналізу. Цифри, зведення, графіки.

Синій капелюх - системне мислення, організація творчого процесу, складання програми обмірковування проблеми, перевірка і аналіз результатів і перспективне планування з урахуванням отриманих підсумків.

Капелюхи - це аж ніяк не спосіб розділення людей за кольорами - типів їх мислення. Це можливість усвідомлення, в якій капелюсі я перебуваю зараз, як я мислю. Метафорична формалізація способу мислення дозволяють нам з більшою легкістю позбутися від того чи іншого капелюху - змінити його! Міняти шляпи так само природно, як змінювати соціальні ролі. Зміна капелюхів - свідчення нашої адекватності ситуації, доречності. Переключення мислення з одного способу оцінки ситуації на іншій - це тренування "творчої м'язи", можливість використовувати весь спектр аналізу і сприйняття ситуації, проблеми, ідеї.

У ході тренінгу можна попрацювати з ідеєю Е. де Боно в такий спосіб.

1. Розповідаємо учасникам про ідею шести капелюхів мислення.
2. Просимо кожного з учасників представитися і спробувати визначити, в якій капелюсі він схильний перебувати більшу частину часу?
3. Використовуючи (буквально - одягаючи на себе при вимові певного роду сентенцій!) Жовтий, чорний і червоний капелюхи, проаналізувати, в чому переваги та можливі недоліки такої прихильності до певного способу мислення.
4. Надягніть, будь ласка, білий капелюх і в ньому оцініть успішність попереднього етапу вправи, ефективність, логічність і виразність своєї позиції під час обговорення.
5. Приміряйте капелюх зеленого кольору, щоб в ній судити пропозиції про те, наскільки метод Е. де Боно, але може бути корисним для вас в повсякденному житті.

Інструменти : шість капелюхів різного кольору.

Заняття 9.

Мета: Підвищення гнучкості сприйняття власної особистості та інших людей, розширення «категоріального апарату». Тренування вміння генерувати ідеї про те, як може характеризуватися людська особистість і як можуть бути представлені у творчій формі відповідні якості. Розвиток вербальної і візуальної оригінальності, стратегіально-семантичної гнучкості.

Обладнання: аркуші паперу, олівці.

Хід заняття

Завдання 1. Перший рівень складності

Інструкція : Учасникам пропонується взяти участь у підготовці «шведського столу», на якому в якості страв розкладені різні якості особистості. Спочатку, на стадії "приготування їжі», кожного учасника просять придумати по 5 якостей особистості, які, з його точки зору, будуть цікаві і корисні для них самих і для інших учасників (5-7 хвилин). Бажано не обмежуватися банальними, загальноживаними характеристиками (типу «сміливий», «розумний», «цікавий у спілкуванні» і т. п.), а придумати щось оригінальне, незвичайне. Можливостей для цього достатньо. (Для довідки: в російській мові для характеристики людської особистості використовується близько 2000 слів, не вважаючи різного роду метафор та іносказань.)

Коли назви якостей придумані, учасників просять намалювати «страви», на яких вони будуть представлені. Кожна «страва" зображується на невеликому окремому аркуші (формат А5), форма його подання може бути різною, можливо, якість особистості буде зображено по аналогії з якимось реальним блюдом, але можуть бути й інші варіанти його представлення (15-20 хвилин). Кожен малюнок супроводжується підписом - яка саме якість на ньому відображено.

Інструменти : аркуші паперу А5 та олівці.

Оцінювання: продуктивність, оригінальність, гнучкість.

Завдання 1. Другий рівень складності

Інструкція: Наступна стадія - «сервіровка». Кожен учасник демонструє свої малюнки, називає відображені на них якості особистості і коротко аргументує цінність цих якостей (2-4 хвилини на чоловіка). Потім всі малюнки викладаються на будь-яку поверхню достатнього розміру, яка і буде «шведським столом».

Завершальна стадія - «обід». Учасникам дається декілька хвилин, щоб вони, вільно переміщаючись навколо «шведського столу», уважно роздивилися представлені на ньому «страви» і зробили власний вибір. Потім кожен учасник по черзі виходить до столу, демонструє і називає вибрані «страви» і коротко пояснює, чому його увагу привернули саме ці якості, в чому він бачить їх важливість для себе (2-4 хвилини на особистість).

Інструменти: створенні страви на першому етапі.

Оцінювання: продуктивність, оригінальність, гнучкість.

Завдання 2. Перший рівень складності

Інструкція: Ведучий ставить декілька питань учасникам тренінгу, які починаються зі слова «Чому». Студентам слід швидко відповідати на них по черзі. Відповіді можуть бути різноманітними, оригінальними.

Питання:

Чому окуляри не носять на затылку?

Чому птахи відлітають зимою на південь?

Чому люди не літають як птахи?

Чому багато жінок прагнуть вийти заміж за багатих людей?

Чому про смерть великих вчених пишуть в газетах, а про їх народження ні?

Чому ведмідь косолапий?

Чому греки в IX століття ходили п'ятами назад?

Оцінювання: показники вербальної оригінальності, продуктивності та категоріальної гнучкості.

Мета: розвиток структурних компонентів творчих здібностей.

Обладнання: папір, олівці, ручки

Хід заняття

Завдання 1.

Інструкція : Кожному учаснику пропонується створити задум цілісного малюнку на тему «Наш тренінг», потім на листі зобразити його, але не повністю – лише одну головну деталь за якою зрозуміло було що за малюнок. Для цього вам дається 2-3 хвилини.

Потім кожний передає свій малюнок сусіду справа, а сам отримує малюнок сусіда зліва. На отриманих зображеннях швидко домальовують ще по одній деталі на задану тему (30 сек) і передають знов сусіду справа. Закінчується завдання коли малюнок потрапить до того, хто його почав.

Інструменти : листи паперу, кольорові олівці.

Оцінювання: показники продуктивності висунення візуальних ідей, візуальна оригінальність, стратегіально-семантична гнучкість.

Завдання 2. Перший рівень складності.

Інструкція : Студентам пропонується скласти п'ятистроччя (так звані синквейни), які б відображали їх ставлення до тренінгу і його ідею.

Перша строчка: одно слово, іменник, яке найбільш чітко відображає ідею тренінгу;

Друга строчка: два прикметника, які характеризують тренінг;

Третя строчка: три дієслова, які описують дії, що відбувались на тренінгу;

Четверта строчка: фраза з будь-яких чотирьох слів, яка виражає ставлення автора до тренінгу;

П'ята строчка: будь-яке слово, яке відображає загальний зміст вірша

На складання вірша вам відводиться 4-6 хвилин, а потім учасникам слід продемонструвати результати власної творчості.

Оцінювання: показники вербальної продуктивності, вербальної оригінальності, категоріальної гнучкості.

Завдання 2. Другий рівень складності

Інструкція : Вам пропонується за допомогою піаніно програти створений вами вірш, а також проспівати його в оригінальній формі

Інструменти : піаніно

Оцінювання: технічність, показники музикальної креативності

Рефлексія.

3.3. Результати апробації тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів

Виходячи з вищевикладених мети та теоретичних положень щодо розробки тренінгу з розвитку творчих здібностей студентів-музикантів нами було розроблено та апробовано розвивальний тренінг.

Розвивальний експеримент проводився зі студентами 1-2 курсів, які мають низький рівень розвитку творчих та музикальних здібностей. Означена група студентів складала 30 чоловік, яку було поділено на дві підгрупи: експериментальна та контрольна підгрупи. До кожної з останніх входило по 15 студентів.

Проведення розвивального експерименту відбувалось в три етапи. На першому етапі нами було проведено апробацію тренінгу зі слухачами будинку творчості м. Одеси та м. Іллічівська. Метою проведення тренінгу на даному етапі було визначення неефективних технік та задач, а також виявлення труднощів, з яким зустрічаються молоді люди при рішенні задач.

На другому етапі проводився тренінг зі студентами експериментальної групи. Нами було проведено апробований тренінг зі студентами-музикантами з метою розвитку у них творчих здібностей.

На третьому етапі було проведено контрольну діагностику зі студентами з метою визначення змін щодо рівня розвитку у них творчих здібностей.

Розглянемо детальніше кожний з етапів розвивального експерименту.

На першому етапі проведення тренінгу ми ставили за мету апробацію розробленого тренінгу та виявлення труднощів при виконанні завдань. Після кожного заняття зі слухачами будинку творчості проводилась бесіда щодо неефективних технік, які їх пропозиції відносно запропонованих інструкцій, інструментарію та інших елементів задач кожного рівня на заняттях. Після проведення бесід кожний слухач складав самозвіт.

На другому етапі було проведено апробований тренінг з розвитку творчих здібностей студентів-музикантів. Після кожного заняття студенти складали самозвіт щодо отримання нового і цікавого під час проведення тренінгу. На першому та останньому занятті студенти висловлювали свої побажання щодо розвитку творчих здібностей. Під час проведення тренінгу було визначено зацікавленість студентів виконанням завдань, прагнення пізнавати нове і використовувати його під час навчання, а потім і в професійній діяльності.

Третій етап розвивального експерименту спрямований на проведення контрольних психодіагностичних методик зі студентами-музикантами експериментальної та контрольної груп для визначення кількісних та якісних змін в рівні розвитку творчих здібностей після проведення розробленого тренінгу. Для цього ми використовували наступні методики: «Здатність до творчої імпровізації» (С.М.Симоненко, Чжоу Ян), методика П.Торренса (вербальний та невербальний варіанти). Отримані результати представлені в додатках (див. додаток В). Узагальнені результати експериментальної та контрольної груп, отримані до і після розвивального експерименту піддані кількісному та якісному аналізу (див. табл. 3.1-3.2).

За даними таблиці 3.1 ми можемо спостерігати зміни в оцінках показників всіх структурних компонентів творчих здібностей у студентів-

музикантів експериментальної групи в порівнянні з показниками студентів-музикантів контрольної групи.

Таблиця 3.1
Загальний рівень показників творчих здібностей у студентів-музикантів експериментальної і контрольної груп до і після проведення розвивального тренінгу

Групи студентів (N=15)		Візуальна креативність						Вербальна креативність					
		Продуктивність		Візуальна оригінальність		Семантична гнучкість		Продуктивність		Вербальна оригінальність		Категоріальна гнучкість	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група	X_{cp}	0,65	0,66	0,44	0,46	0,41	0,44	0,73	0,76	0,69	0,73	0,75	0,78
	t	1,56		2,03		2,05		1,98		2,05		1,03	
Експериментальна група	X_{cp}	0,62	0,73	0,41	0,54	0,41	0,53	0,72	0,79	0,70	0,81	0,71	0,83
	t	6,79		8,95		10,9		2,56		4,68		3,98	
при $t_{кр}=2,05$, $p<0,05$													

Одержані результати за методикою П.Торренса (невербальний варіант) свідчать про зростання оцінок показників структурних компонентів візуальної креативності у студентів-музикантів після проведення розвивального тренінгу таких, як: продуктивність (з $X_{cp}=0,62$ до $X_{cp}=0,73$), візуальна оригінальність (з $X_{cp}=0,41$ до $X_{cp}=0,54$), семантична гнучкість (з $X_{cp}=0,41$ до $X_{cp}=0,53$).

Результати одержані за методикою П.Торренса (вербальний варіант) свідчать про зростання рівня розвитку показників структурних компонентів вербальної креативності у студентів-музикантів після проведення тренінгу в порівнянні зі студентами, які не проходили тренінг. Так, відбулися зміни в оцінках таких структурних компонентів, як продуктивність (з $X_{cp}=0,72$ до $X_{cp}=0,79$), категоріальна гнучкість (з $X_{cp}=0,71$ до $X_{cp}=0,83$) та вербальна оригінальність (з $X_{cp}=0,70$ до $X_{cp}=0,81$).

Так, виконуючи завдання за методикою П.Торренса, досліджувані після проведення тренінгу продукували більшу кількість ідей, а саме від 3-4 зображення до тренінгу до 6-7, а у деяких і 8 зображень після проведення тренінгу (за невербальною серією); від 1-2 ідей до 3-4 ідей (за вербальною серією). Створенні зображення відрізняються більшою оригінальністю та нестандартністю в порівнянні з виконанням зображень та мовних описів зображень у студентів до проведення тренінгу (за невербальною та вербальною серіями). Також, створені зображення відрізняються змістовим навантаженням та в роботах студенти використовували більше категорій.

Для визначення значущості збільшення показників структурних компонентів творчих здібностей ми здійснили перевірку результатів за допомогою t-критерію Стьюдента у студентів-музикантів експериментальної групи (див.табл.3.1).

Перевірка різниці результатів за показниками структурних компонентів візуальної креативності виявила за критерієм Стьюдента значущі відмінності між оцінками у студентів-музикантів експериментальної групи за методикою П.Торренса (невербальна серія) продуктивності висунення візуальних гіпотез ($t=6,79$, при $t_{кр}=2,05$, $p<0,05$), візуальної оригінальності ($t=8,95$, при $t_{кр}=2,05$, $p<0,05$), семантичної гнучкості ($t=10,9$, при $t_{кр}=2,05$, $p<0,05$).

Значущість різниці між оцінками показників структурних компонентів вербальної креативності у студентів-музикантів експериментальної групи виявлено за критерієм Стьюдента за методикою П.Торренса (вербальна серія) між продуктивністю ($t=2,56$, при $t_{кр}=2,05$, $p<0,05$), вербальною

оригінальністю ($t=4,68$, при $t_{кр}=2,05$, $p<0,05$) та категоріальною гнучкістю ($t=3,98$, при $t_{кр}=2,05$, $p<0,05$).

За даними таблиці 3.2 ми можемо спостерігати зміни в оцінках показників всіх структурних компонентів здатності до музикальної імпровізації у студентів-музикантів експериментальної групи в порівнянні з показниками студентів-музикантів контрольної групи.

Таблиця 3.2

Загальний рівень показників здатності до музикальної імпровізації у студентів-музикантів експериментальної і контрольної груп до і після проведення розвивального тренінгу

Групи студентів (N=15)		Музикальна креативність					
		Оригінальність		Виразність образу		Продуктивність	
		До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група	X_{cp}	0,63	0,67	0,52	0,52	0,70	0,71
	t	1,7		1,58		2,05	
Експериментальна група	X_{cp}	0,64	0,72	0,53	0,62	0,70	0,80
	t	5,30		11,68		8,90	

За допомогою одержаних результатів (див.табл.3.2) ми можемо стверджувати про зростання рівня розвитку здатності до музикальної імпровізації у студентів-музикантів експериментальної групи після проведення розвивального тренінгу.

Це пояснюється різницею в отриманих оцінках за структурними показниками (за методикою «Здатність до творчої імпровізації»): результат виконання завдання за показником продуктивності зростає з $X_{cp}=0,70$ до тренінгу до $X_{cp}=0,80$ після тренінгу; за показником оригінальності зростання відбувається з $X_{cp}=0,64$ до $X_{cp}=0,72$; за показником виразності образу – з $X_{cp}=0,53$ до $X_{cp}=0,62$.

Для визначення значущості збільшення показників здатності до музикальної імпровізації, отриманих студентами-музикантами, ми здійснили перевірку достовірності розбіжностей за t-критерієм Стьюдента. Аналіз перевірки даних за означеним критерієм виявив, що одержані показники є статистично значущими для експериментальної групи досліджуваних (на рівні $p < 0,05$). А саме, статистично значущі відмінності спостерігаються в оцінках за показниками продуктивності ($t=8,90$, при $t_{кр}=2,05$, $p < 0,05$), виразності образу ($t=11,68$, при $t_{кр}=2,05$, $p < 0,05$), оригінальності ($t=5,30$, при $t_{кр}=2,05$, $p < 0,05$) у студентів-музикантів експериментальної групи до і після проведення тренінгу.

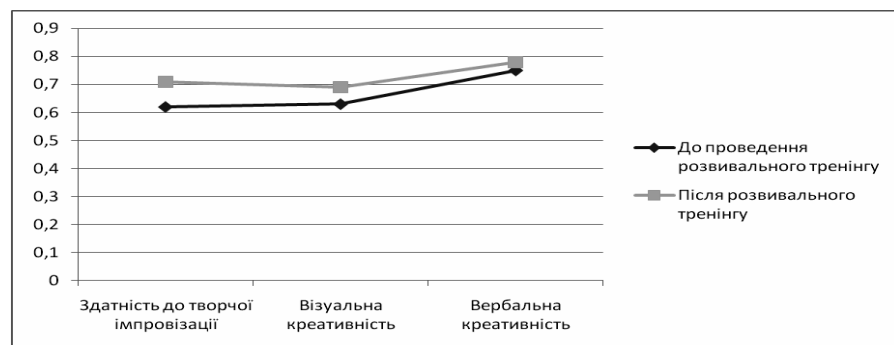


Рис. 3.1 Розподіл показників творчих здібностей у студентів-музикантів експериментальної групи до і після проведення розвивального експерименту.

Представленні на рис.3.1 одержані результати до і після проведення тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів ми бачимо, що відбувається зростання показників структурних компонентів творчих здібностей, особливо це стосується розвитку здатності до музикальної імпровізації.

Також дані рис.3.1 свідчать, що відбувається зміна в розподілі показників структурних компонентів музикальних здібностей, а саме: до проведення тренінгу у студентів на першому місці стоїть показник вербальної креативності, на другому – візуальної креативності і на останньому – здатність до музикальної імпровізації. Після проведення тренінгу на друге місце відходять показники вербальної та візуальної креативності, а значно

зростає рівень показників здатності до музикальної імпровізації як вищого рівня прояву творчих здібностей.

Порівнюючи отримані результати діагностики студентів-музикантів контрольної та експериментальної груп, ми можемо говорити про зростання показників розвитку структурних компонентів музикальних здібностей, а саме творчих здібностей та здатності до музикальної імпровізації в експериментальній групі після проведення розвивального тренінгу.

Отже, результати розвивального експерименту підтвердили положення про те, що цілеспрямована організація тренінгових занять з розвитку творчих здібностей, їх основних структурних компонентів виступають умовою розвитку музикальних здібностей у студентів музичних факультетів.

Висновки до третього розділу

Розроблено розвивальний тренінг з розвитку творчих здібностей, який спрямований на: а) розвиток здатності до музикальної імпровізації як вищого рівня розвитку творчих здібностей; б) розвиток візуальної креативності та її структурних компонентів; в) розвиток вербальної креативності та її структурних компонентів. Принципами побудови комплексу задач означеного тренінгу є: а) принципи діяльнісного підходу; б) принципи стратегіально-діяльнісного підходу (В. О. Моляко) щодо ускладнюючих умов при рішенні творчих задач; в) принципи стратегіально-семантичного підходу до дослідження мисленнєвої діяльності (С. М. Симоненко); г) принципи активізації креативності (Е. де Боно). Тренінгові заняття ґрунтуються на використанні дивергентних задач. При рішенні задач студенти користуються імпровізацією, інструментальним музиціюванням, графічним моделюванням музики, конструюванням. Тренінг з розвитку творчих здібностей складається

з 10 занять, послідовність яких побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвивального тренінгу.

Проведено порівняльну діагностику особливостей розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів експериментальної групи до і після тренінгу та виявлено, що відбулися зміни в оцінках показників структурних компонентів візуальної та вербальної креативності, а саме зростання вербальної та візуальної продуктивності, візуальної та вербальної оригінальності, семантичної та категоріальної гнучкості.

Встановлені якісні та кількісні зміни в показниках здатності до музикальної імпровізації у студентів-музикантів експериментальної групи, що характеризується змінами в показниках таких її компонентів, як продуктивність, оригінальність та виразність образу.

Виявлено статистично значущі відмінності між показниками структурних компонентів творчих здібностей у студентів-музикантів експериментальної групи до і після тренінгу. Встановлені незначущі відмінності між показниками здатності до музикальної імпровізації у студентів контрольної групи.

Результати розвивального експерименту підтвердили положення про те, що цілеспрямована організація тренінгових занять відповідно до закономірностей розвитку основних структурних компонентів творчих здібностей виступає умовою їх гармонійного розвитку. А також, положення про те, що розвиток творчих здібностей у студентів-музикантів сприяє розвитку музикальних здібностей у студентів музичних факультетів.

ВИСНОВКИ

У **висновках** дисертації наведене теоретичне узагальнення та емпіричне вирішення проблеми розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів. Розробка цієї проблеми передбачала уточнення поняття «музикальна креативність», «музикальні здібності», «творчі здібності» та їх структурних компонентів; дослідження психологічних особливостей розвитку творчих та музикальних здібностей студентів-музикантів на протязі 1-5 курсів навчання; розробку й апробацію системи розвивальних (тренінгових) вправ, спрямованих на розвиток творчих здібностей студентів музичних факультетів.

1. Встановлено, що *музикальні здібності*, як один із видів спеціальних здібностей, є системно-структурним утворенням, в якому можна виділити такі складові: творчо-інтелектуальні, музикально-сенсорні (базисні), мотиваційно-особистісні компоненти. Особливості їх співвідношення визначають їх індивідуальний розвиток. Виходячи з того, що *творчі здібності* – це здібності, пов'язані зі створенням або відкриттям принципово нового суб'єктивного знання, з генерацією власних оригінальних ідей, під *музикальною креативністю* ми розуміємо здібність до створення нових музикальних образів, або творів, що раніше були невідомі даному суб'єкту, тобто здатність до музикальної імпровізації.

2. З'ясовано, що *музична діяльність*, виходячи з системного підходу, включає: сприйняття, виконання, слухання та музикальну імпровізацію. Характерною ознакою імпровізації є збіг у часі моменту створення та відтворення творчого задуму. Виходячи з цього, *здібності до імпровізації* є проявом *музикальної креативності*, яка має структуру, до якої входять: *музикальна оригінальність, виразність музикальних образів та продуктивність* у їх створенні.

3. Розроблено загальну методику дослідження творчих та музикальних здібностей у студентів-музикантів. Створена та апробована оригінальна методика діагностики музикальної креативності «Здатність до творчої імпровізації». Метою означеної методики є діагностика *музикальної креативності* творчо обдарованих особистостей у музичній діяльності. Методика заснована на незалежному оцінюванні експертами ряду музикальних характеристик при постановці завдань на творчу імпровізацію, таких, як: *продуктивність, оригінальність, виразність* створюваного музикального образу. Також, була розроблена методика діагностики музикальних здібностей «Шкала музикальних здібностей» (модифікація шкали Дембо-Рубінштейн), метою якої є визначення рівня розвитку *музикальних здібностей* методом експертних оцінок та самооцінювання.

4. Визначено особливості розвитку структурних компонентів *музикальної креативності* (здібність до імпровізації) у студентів-музикантів 1-5 курсів. Розподіл показників наступний: у студентів-музикантів 1, 2 та 3 курсу на першому місці знаходиться показник *продуктивності*, на другому місці – показник *музикальної оригінальності*, на третьому – показник *виразності образу*. У студентів-музикантів 4 та 5 курсу показники змінюються: практично однаковий результат мають показники *продуктивності та оригінальності*, на другому місці стоїть показник *виразності образу*. Наявність статистично значущих відмінностей між показниками структурних компонентів *музикальної креативності* у досліджуваних 1 та 5 курсів свідчить, що саме під час навчання відбувається розвиток її структурних компонентів. Найбільш тісні взаємозв'язки між структурними компонентами *музикальної креативності* існують у студентів-музикантів 4-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів означеного виду креативності.

5. Досліджено особливості розвитку структурних компонентів *музикальних здібностей* у студентів-музикантів 1-5 курсів. Так, у досліджуваних 1-3 року навчання переважають показники *виконавської*

майстерності, технічності (музикально-сенсорний компонент), починаючи з 4 курсу – рівень розвитку вищий за показниками *музикальної креативності (творчо-інтелектуальний компонент)*. Протягом досліджуваного періоду зростає рівень розвитку загального показника та структурних компонентів музикальних здібностей.

6. Вивчено особливості розвитку *творчих здібностей* у студентів-музикантів 1-5 курсів навчання. Детальний аналіз діагностики структурних компонентів *візуальної та вербальної креативності* у студентів-музикантів виявив нерівномірність їх розвитку на протязі досліджуваного нами періоду, про що свідчать виявлені достовірні відмінності між показниками окремих структурних компонентів. Протягом досліджуваного періоду відбувається розвиток та стрибкоподібне зростання у студентів-музикантів 3 курсу таких показників *візуальної креативності*, як: продуктивність висунення візуальних гіпотез; візуальна оригінальність, семантична гнучкість; та *вербальної креативності*, як: вербальна продуктивність вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість

7. Виявлено в результаті аналізу взаємозв'язків між показниками *музикальної креативності* (здібність до імпровізації) та іншими структурними компонентами *музикальних здібностей*, що існує тісний зв'язок (пік його припадає на період 4-5 курсу навчання) між такими показниками, як: продуктивність імпровізації та загальний показник музикальних здібностей; продуктивність імпровізації та технічність; виразність образу та загальний показник музикальних здібностей; оригінальність та загальний показник музикальних здібностей, оригінальність імпровізації та технічність, виразність образу та технічність (за оцінками експертів). Таким чином, доведено, що музикальна креативність є важливим компонентом музикальних здібностей і відіграє важливу роль у музичній діяльності суб'єкта.

Виявлення взаємозв'язку між компонентами *музикальної креативності* та структурними компонентами *музикальних здібностей* дають нам змогу

оптимізувати процес розвитку останніх за рахунок розвитку *творчих здібностей* студентів музикальних факультетів.

8. Розроблено розвивальний тренінг з розвитку творчих здібностей, який спрямований на: а) розвиток здатності до творчої імпровізації як прояву музикальної креативності; б) розвиток візуальної креативності та її структурних компонентів; в) розвиток вербальної креативності та її структурних компонентів. Принципами побудови комплексу задач означеного тренінгу є: а) принципи діяльнісного підходу; б) принципи стратегіально-діяльнісного підходу (В. О. Моляко) щодо ускладнюючих умов при рішенні творчих задач; в) принципи стратегіально-семантичного підходу до дослідження мисленнєвої діяльності (С. М. Симоненко); г) принципи активізації креативності (Е. де Боно). Тренінгові заняття ґрунтуються на використанні дивергентних задач. При рішенні задач студенти користувалися імпровізацією, інструментальним музиціюванням, графічним моделюванням музики, конструюванням. Тренінг з розвитку творчих здібностей складається з 10 занять, послідовність яких побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвивального тренінгу.

Виявлено статистично значущі відмінності між показниками структурних компонентів творчих здібностей у студентів-музикантів експериментальної групи до і після тренінгу, на відміну від студентів контрольної вибірки. Результати розвивального експерименту підтвердили положення про те, що цілеспрямована організація тренінгових занять відповідно до закономірностей розвитку основних структурних компонентів творчих здібностей виступає умовою їх гармонійного розвитку та сприяє розвитку музикальних здібностей у студентів музичних факультетів.

Перспективним для подальшого дослідження є вивчення мотиваційно-особистісного компоненту музикальних здібностей та його впливу на розвиток таких компонентів означених здібностей, як: творчо-інтелектуальний та музикально-сенсорний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г.С. Основные методы исследования в возрастной психологии / Г.С. Абрамова // Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособ. для студ. вуз. – М.: Академия, 1998. – С. 21-85.
2. Алякринский Б.С. О таланте и способностях. Очерки о самовоспитании. / Б.С. Алякринский М., Знание, 1971. – 336 с.
3. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности/ Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей – М.: АПН РСФСР, 1962. – 308 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн.1./ Пер.с англ./Под ред. И предисл. К.И.Гуревича, В.И. Лубовского. – М.: Педагогика, 1998. – 320 с.
5. Арановский М.Г. Синтаксическая структура мелодии./ М.Г. Арановский– М.: Москва, 1991. – 317 с.
6. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. / Т.И.Артемьева – М.: Наука, 1977. – 184 с.
7. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. / Б.В. Асафьев– 2-е изд. – М.: Искусство, 1973. – 346 с.
8. Балл Г.О. Взаємозв'язок норми, адаптації і творчості в діяльності суб'єкта / Г.О. Балл // Філософська думка. – 1987. - №5. – С. 61-68.
9. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии воспитания музыки./ Беляева-С.Н. Экземплярская– М.: Русский книжник, 1923. – 164 с.
10. Березовский Б.Л. К методике выявления музыкальных способностей у детей// Вопросы психологии. – 1992. - №5. – С. 94-100
11. Бобров А.Н. Развитие креативности старших школьников путем воздействия на ее личностные корреляты. // <http://www.ncstu.ru>
12. Блинова М.П. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности – Л.: «Музыка», Ленингр. отд-ни, 1974. – 144 с.
13. Богоявленская Д.Б. „Субъект деятельности” в проблематики творчества/ Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. - №2. – с.35-41
14. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. / Д.Б. Богоявленская – М.: Академия, 2002. – 320 с.

15. Бодалев А. А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Вопросы психологии. – 1984. - №1. – С. 119- 124.
16. Болгарський А.Г. Деякі аспекти формування художньо-творчих вмінь у майбутніх учителів // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К.: УДПУ, 1997. – С. 288 – 296.
17. Боно Э. Шесть шлях мышлення./ Э.Боно - СПб.: Питер, 1998. – 123 с.
18. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. / Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозов– СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
19. Брюно Ж., Мелви Р., Назарет Л., Пажес Р. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. – 1995. - №4. – С. 24-32.
20. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. / Е.П. Варламова – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 256 с.
21. Вачков И.В. Основы группового тренинга: Психотехники: Уч. пособ./ И.В. Вачков– М.: Изд-во «Ось-89», 2001. – 224 с.
22. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. / Л.А.Венгер, В.С. Мухина– М.: Просвещение, 1983. – 336 с.
23. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. / Н.А. Ветлугина – М.:Просвещение, 1968. – 413 с.
24. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
25. Вишнякова В.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. / В.Ф. Вишнякова– Минск, 1995. – 198 с.
26. Волчек О.Д. Значение доминирующей частоты речи и музыки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1986. – 21 с.
27. Вопросы психологии творчества.(Сборник статей) - Саратов, 1968.- 112 с.
28. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. / А.Н. Воронин– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 270 с.

29. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 1967. – с.7.
30. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л.С. Выготский / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982.
31. Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды. / А.Л. Галин– Новосибирск, 1989. – 127 с.
32. Гарратт Т. Эффективный тренинг с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2001.
33. Гейнрихс И.П. Музыкальная пам'ять / И.П. Гейнрихс // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М., 1973. – С. 64-87
34. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
35. Гений и безумие// Наука и жизнь. – 12996. - №3. – с.32-33
36. Герасимова М.К. К проблеме вокальной импровизации в джазе/ М.К. Герасимова // Київське музикознавство. Збірка статей. Випуск 5. – 2000. – С. 37-40
37. Гиппертрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 320 с.
38. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Психогимнастика чувств. / С.В. Гиппиус– СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
39. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология./ А.Л. Готсдинер– М.: NB Магистр, 1993. – 194 с.
40. Готсдинер А.Л. Что есть музыка? / А.Л. Готсдинер // Сов. Музыка. – 1975. - №2. – С. 81-85
41. Грановская Р.М., Крижановская К.С. Творчество и преодоление стереотипов. / Р.М. Грановская, К.С. Крижановская– СПб.: Питер, 1994. – 280 с.
42. Гребенюк Н. До проблеми формування виконавської творчості у співаків початківців// Музичне виконавство. Книга 4. Випуск 5. – 2000. – С. 167-176
43. Гребенюк Н. Особистісно-орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака// Музичен виконавство. Книга 6. Випуск 14. – 2002. – С. 156-165

44. Грек О.М. Развитие визуальной креативности подростков средствами компьютерного тренинга: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Грек Елена Николаевна. – Одеса, 2009. – 266 с.
45. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
46. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве // Вопросы психологии. – 1999. - №2. – С. 101-106.
47. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. / В.Н. Дружинин– 2-е изд. – СПб. – Издательство «Питер», 2000. – 368 с.
48. Дружинин В.Н. Психология творчества/ В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. - №5. – С.100-110.
49. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. / В.Н. Дружинин – М.: Академия, 1996. – 224 с.
50. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Выготского // Вопросы психологии. – 1996. - №5. – С. 98-109.
51. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. Психология, теория, практика./ Г.Л. Ержемский– СПб.: Питер, 1993. – 180 с.
52. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. / Ермолаева-Томина Л.Б. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.
53. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии /В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов–М.:Тривола,1994. –320 с.
54. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности/ Е.П. Ильин - СПб.: Питер, 2009. - 448с.
55. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности./ И.П. Калошина– М.: Изд. МГУ, 1983. – 168 с.
56. Катрич О.Т. Сильові аспекти музично-виконавської інтерпретації/ О.Т. Катрич // Музичне виконавство. Книга 4. Випуск 5. – 2000. – С. 59-65
57. Кинг Л. Тесты на креативность / Л. Кинг – СПб.: Питер, 2005. – 96 с.
58. Кипнис М. Тренинг креативности / М.Кипнис – М.: Ось-89, 2005. – 128с.

59. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности // Вопросы психологии.– 1989.- №2.– С. 47-55.
60. Клименко В.В. Психологические тесты таланта./ В.В. Клименко– Харьков: Фолио, 1996. – 414 с.
61. Ковалев В.К., Мясищев В.Н. Психологические способности человека, Т.2. Способности. / В.К.Ковалев, В.Н. Мясищев - Л., ЛГУ, 1960, - с.63-65.
62. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения./ Н.И. Козлов– Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
63. Кононенко М.А. Соотношение общих и специальных компонентов одаренности в музыкально-исполнительской деятельности. Дис. На соискание уч.степени канд..психол.н., спец. 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологи» / М.А.Кононенко/ Российская академия наук, Институт психологи. – М., 2004. – 232 с.
64. Коссов Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность/ Ред. Кузьмина Н.В. – М.-Воронеж, 1997. – 48 с.
65. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
66. Кочкаров Ю.С. Природа способностей. / Ю.С. Кочкаров– Ставрополь: Кн. Изд-во, 1980.-256 с.
67. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 992 с.
68. Кульбака Т. Творчість композитора: до питання періодизації// Київське музикознавство. Збірка статей. Випуск 3. – 2000. – С.183-190
69. Левин В.А. Воспитание творчества./ Левин В.А. -М.: Знание. – 1977. –63с.
70. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. труды. – Москва, Воронеж, 1997. – 448 с.
71. Леонтьев А.Н. О формировании способностей/ А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. - №1. – С. 81-87.
72. Леонтьев А.А. „Научите человека фантазии...” (творчество и развивающее обучение)/ А.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. - №5. – с.82-84

73. Ломброзо Ц. Гениальность и помешательство./ Ц. Ломброзо -СПб, 1992.
74. Лук А.Н. Мышление и творчество./ А.Н. Лук– М.: Политиздат, 1976.–144с.
75. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество./ А.Н.Лук– М.: Наука, 1978.– 127с.
76. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии): Монография./ С.Д. Максименко– М., К.: Реал-бук, Ваклер, 2000. – 320 с.
77. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика./ С.И.Макшанов – СПб.: Образование, 1997. – 290 с.
78. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. / С.М. Мальцев– М.: Музыка, 1991. – 85 с.
79. Марова О. Смирнова Л. До питань теорії виконавської інтерпретації// Музичне виконавство. Випуск 1. – 1999. – С. 126-133
80. Матіюк І.О. Формування творчих здібностей інтелектуального характеру// Директор школи. – 1999. - №19 – с.7
81. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. / А.М.Матюшкин – М.: Школа-Пресс, 1993. – 126 с.
82. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
83. Мелик-Пашаев А.А. Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. / А.А. Мелик- Пашаев, З.Н. Новлянская– М.: Педагогика, 1987. – 126 с.
84. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.02 – «теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / Н.Г.Мозгальова / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 207 с.
85. Моляко В.А. Психология творческой деятельности./ В.А. Моляко– Киев: о-во «Знание» УССР, 1978 – 47 с.
86. Моляко В.А. Психологические вопросы выявления одаренности. / В.А. Моляко – К.: Знание, 1992. – 56 с.

87. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности/ / В.А. Моляко // Психологический журнал. – 1995. - №1 – С. 84-90.
88. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: «Освита Украины», 2007. – 388 с.
89. Морено Я. Психодрама / Я.Морено - М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 239 с.
90. Морозов В.П. Эмоциональный слух человека // Эволюционная биохимия и физиология. – 1985. - №6. – С. 568-577.
91. Мун Л. Импровизация в истории искусств и в учебном процессе// Музыкальная академия. – 2008. - №1. – С.99-106
92. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество./ В.С. Мухина– М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 456 с.
93. Мясищев В.Н., Готсдинер А.Л. Что есть музыкальность // Сов. музыка. – 1975. - №2. – С. 23-34.
94. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М.: Искусство, 1988.– 198 с.
95. Налчаджян А.А. Личность, психическая адаптация и творчество./ А.А.Налчаджян – Ереван, 1980. – 240 с.
96. Науменко Т.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности// Вопросы психологии. – 1981э - №3. – С. 85-93
97. Нидерберг Дж.И. Искусство творческого мышления. – Минск.: Попурри, 1996. – 240 с.
98. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры./ Б.П.Никитин – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
99. Николаева Е.И. Психология детского творчества.- СПб.: Речь, 2006. -220с.
100. НЛП: управление креативностью / Р.Дилтс. – СПб.: Питер, 2003. – 416с.
101. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Уч. пособ. / Под ред. А.М. Матюшина – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 192 с.

102. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности// Психологический журнал. – 2001. - №2. – С. 75-86
103. Олійник С.В. Творчий потенціал вчителя музики як педагогічна проблема. //Подготовка студентов музыкально-педагогического факультета к воспитательной работе в школе во внеурочное время: Метод. рекомендации / Сост. С.С. Горбенко, Т.В. Ковалюк. – К.: КГПИ, 1990. – 32 с.
104. Орлов Г.А. Временные характеристики музыкального опыта / Г.А. Орлов / Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 272-302
105. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
106. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. – 4-е изд., доп. и перер. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 704 с.
107. Педагогічні пошуки в галузі мистецької освіти в Україні на межі третього тисячоліття: традиції, сучасність, перспективи / Зб. тез за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Луганськ, 2001. – К.: ДМЦНЗКМ. – 226 с.
108. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие./ В.И.Петрушин – М.: Владос., 1997. – 384 с.
109. Піхманець Р.В. Психологія художньої творчості./ Р.В. Піхманець– К.: Наукова думка, 1991. – 164 с.
110. Пов'якель Н. І. Генеза креативності як професійно важлива складова професійного мислення психолога–практика//Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр./За ред. В.О.Моляко. – Житомир: ЖДУ ім.І.Франка, 2007.–С.23- 30.
111. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 298 с.
112. Пов'якель Н. І. Арттерапевтичні психотехнології у розвитку творчого потенціалу саморегуляції особистості // Практична психологія в системі вищої освіти: колективна монографія [за ред. професора Н. І. Пов'якель]. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 293–300.

113. Поклад І.М. Аналіз можливостей прояву творчого потенціалу особистості // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. №12. Психологічні науки: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. - №6 (30). – Ч. 1.- С. 174-180.
114. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
115. Пономарев Я.А. Психология творения. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, – 1999. – 480 с.
116. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. – 1994. – Т. 4. - №6. – С. 38-50.
117. Прихожан А.М., Дубровина И.В., Данилова Е.Е. Психология. Издательский центр „Академия”, 1999. - 248 с.
118. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. Учебное пособие для студентов вузов./ Э.Б.Абдуллин, Н.Н. Пелярова, Д.К.Кирнарская и др.: Под.ред. Цыпин Г.М. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 368 с.
119. Психологическое исследование творческой деятельности/ Отв.ред. О.К.Тихомиров. – М.: Наука, 1975. – 253 с.
120. Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
121. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Отв. ред. Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 220 с.
122. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
123. Психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
124. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г.Пузиков – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 224 с.
125. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В.Н.Пушкин – М.: Политиздат, 1967. – 272 с. («Над чем работают, о чем спорят философы»).

126. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский; Научн. ред. В.Д. Шадриков. – М.: ИЧП «Магистр», 1998. – 68 с.
127. Развитие и диагностика способностей/ Л.Г.Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В.Галкин и др., Отв. ред. В.Н.Дружинин, В.Д.Шадриков. АН ССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 177 с.
128. Развитие творческой активности школьников/ Под ред. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 156 с.
129. Рогова Е.И. Общая психология. – М.. - 1998.
130. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй. – М: Прогресс, 1990. – 191 с.
131. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию, становление человека – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.
132. Родина Т.Б. Фактурный слух и его специфичность / Т.Б. Родина // Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения. – М., 1991. – С. 72 – 91.
133. Роменец В.А. Психологія творчості: Навч. посіб. / В.А. Роменець– 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
134. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии/ Сост. Брушлинский А.В., Абульханова-Славская К.А.; - СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
135. Руденко О.В. Психологічні умови розвитку музичних здібностей у діте й старшого дошкільного віку. Дисертація на здобуття наукового ступеня к.п.н. – Переяслав-Хмельницький – 2008. – 201 с.
136. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. - №3. – С. 3-15.
137. Руднева С.Д., Пасынкова А.В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. - №3. – С. 84-92.
138. Симоненко С.М. Візуально-мисленнєвий образ у системі наочних образів / С.М.Симоненко // Наука і освіта. – 2007. - № 4-5.– С. 149-154.

139. Симоненко С.М., Вовнянко Т.А. Психосемантика кольору та стратегії творчості. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 156 с.
140. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С.М.Симоненко – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005.– 320с.
141. Сижор К. Психология музыкального таланта. – М., 1919. – 137 с.
142. Словарь психолога – практика/ Сост. С.Ю.Головин. 2-изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с.
143. Смирнов А.Г. Практикум по общей психологии: Учебное пособие для студ.вузов. – М.: Ин-т психологии. 2002. – 224 с.
144. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія. – К.: Нора-Друк, 2003. – 298 с.
145. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. - №2. – С. 144-159.
146. Тарасов Г.С. Психология музыкальной потребности человека // Психологический журнал. – 1998. - №5. – С. 63-70.
147. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Прогресс, 1987. – 207 с.
148. Тарасова К.В. Музыкальные способности// Московская психологическая школа: история и современность: В 3 т./ Под ред. В. Рубцова. Т.1. Кн.2. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – С. 113-117
149. Тарасова Г.С. О психологии музыки// Вопросы психологии. – 1994. - №5. – С.95-99
150. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей/ Б.М. Теплов /И.о. РАН. Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
151. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. – М.:Педагогика, 1985. –328с.
152. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий/Б.М. Теплов -М., 1961.
153. Теплов Б.М., Борисова М.Н. Чувствительность к различению и сенсорная память// Вопросы психологии. – 1957. - №1. – С.61-77
154. Тихомирова Н.Ф., Скляр П.П. Музыкальная психология: Учебное пособие / И.о. Мин. Культуры и искусств Украины и др. – К.: ДМУНЗКМ, 2001. – 92 с.

155. Тихомиров О.К. Творчество как неалгоритмический процесс // Вестник Моск.ун-та Сер. 14. Психология. – 2003. - № 2. – С. 66-72
156. Товстопят Н.О. подтексте музыкального произведения// Київське музикознавство. Збірка статей. Випуск 3. – 2000. – С. 169-182
157. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии// Вопросы психологии. – 1998. - №4 – С. 123-132
158. Трёмбовельский Е. Предустановленное и импровизационное. Музыкальная академия.- 2008. - №1. – С. 142-150
159. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. / Е.Е. Туник– СПб: Питер, 2002. – 160 с.
160. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб.науч.тр. / Свердлов. Инж.-пед. ин-т; Редкол.: С.З. Гончаров (отв.ред.) и др. – Свердловск.: СИПИ, 1990. – 153 с.
161. Холодная М.А. О природе творческих способностей/ М.А. Холодная // Психологический журнал. - 2002. - №5. – С.126-128.
162. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в Институте психологии РАН / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2002. - №3. – С.13-21.
163. Холодная М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей //Психологический журнал. – 2007. - №7. – С.28-39.
164. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М.А. Холодная – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2002. – 272 с.
165. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. – СПб.: Лань, 2000. – 320 с.
166. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор саморегуляции личности в изменчивом мире / Н.Ю. Хрящева // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 101-105.
167. Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03. / Казанский пед. ун-т. – Казань, 1981. – 19 с.

168. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа. Проблемы психологии творчества. / Г.М. Цыпин– М.: Искусство, 1988. – 368 с.
169. Чжоу Ян. Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у музично обдарованих учнів в юнацькому віці / Ян Чжоу // Наука і освіта. – 2008. – № 7. – С. 196–200.
170. Чжоу Ян. Особливості творчого мислення в структурі музикальних здібностей студентів музичних факультетів / Ян Чжоу // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 201–205.
171. Чжоу Ян. Музична імпровізація як прояв творчих здібностей студентів музичних факультетів / Ян Чжоу // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості [За ред. В. О. Моляко]. – Т.12. – Вип.8. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 334–340.
172. Чебыкин А.Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся / А.Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1991. - №5. – С. 74-80.
173. Черножук Ю.Г. Співвідношення інтелекту з емоційністю: задум та етапи емпіричного дослідження //Наука і освіта – 2009.-№5.-С.196-201.
174. Черножук Ю.Г. Сучасні підходи до вивчення інтелекту/ Ю.Г. Черножук // Наука і освіта – 2009. - № 6. – С.53–57.
175. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. / В.Э. Чудновский– М.: 1986. – 80 с.
176. Шадриков В.Д. Психология деятельность и способности человека. / В.Д. Шадриков– М.: Логос, 1996. – 320 с.
177. Шадриков В.Д. Способности человека. / В.Д. Шадриков – М., Воронеж: НПО МОДЕК, 1997. – 288 с.
178. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов /Шумакова Н.Б.– М.:Знание,1990. – 79с.
179. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Наука, 1989. – 143 с.
180. Щелбанова Е.И., Аверина И.С. Современные лонгитюдные исследования одаренности // Вопросы психологии. – 1994. - №6. – 134-140.

181. Щербакова А.А. Музыка как способ человеческого общения: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / ЛГУ им. А.А. Жданова. – Л., 1986. – 19 с.
182. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды./ Д.Б. Эльконин – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
183. Юсов Б.П. О взаимодействии искусств и развитии детей на интегрированных занятиях // Когда все искусства вместе... Пособие для учителя. – Москва-Мурманск.: Прогресс, 1995. – 420 с.
184. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности. / Е.Л. Яковлева– М.: Флинта, 1997. – 245 с.
185. Ямпольский И. Импровизация. Музыкальная энциклопедия. / И.Ямпольский/ т.2. – М., 1974. – 508 с.
186. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – 1985. - №6. – С. 14-26.
187. Guilford J.P. Creativity// - American Psychologist, 1950, - 5.- pp.444-454.
188. Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs. - N.Y.: Prentice-Hall, 1964. - IX, 278 p.
189. Torrance E.P. Predictive validity of the Torrance Tests o Creative Thinking II Journal of creative behavior, 1972. - № 6. - P. 236-252.
190. Dowling W.J. and Harwood D.L. Music Cognition. London: Academic Press, 1986.
191. Morrongiello B.A. Effects of training on children's perception of music: a review. Psychology of Music, 1992. – 20. – P. 29-41.
192. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Princeton. N.Y., 1966.
193. Eibl-Eibesfeldt I. Human Ethology. New York: Aldine de Gruyter, 1989.
194. Gaver W.W. and Manddler. G. Play it again Sam: on liking. Cognition and Emotion, 1987. – I, 259-282.
195. Gruber H. Cognitive psychology, scientific creativity and case study method // On scientific discovery: The Erice lectures, 1977. Dordrent etc., 1981. – P. 295-322.

ДОДАТОК А

Таблиця А1

Показники за методикою П.Торренса. 1 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність висунення візуальних ідей	Візуальна оригінальність	Семантична гнучкість	Хср	Продуктивність висунення вербальних ідей	Вербальна оригінальність	Категоріальна гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	А.Н.	0,93	1,43	0,5	0,93	0,93	1,27	1,84	1,42
2.	А.К.	1	1,65	0,6	1	1	1,85	1,85	1,68
3.	В.Н.	0,86	2,47	0,6	0,85	0,86	2	2,53	1,4
4.	В.Б.	1	2,2	0,6	1	1	1,78	1,93	1,22
5.	П.Р.	0,88	1,34	0,6	0,88	0,88	1,34	2,03	1,24
6.	Е.Е.	1	1,65	0,6	1	1	1,98	2,03	1,66
7.	Р.З.	1	1,53	0,5	1	1	1,48	2	1,52
8.	З.Б.	1	1,98	0,6	1	1	1,93	2,15	1,98
9.	Ж.З.	1	1,9	0,6	1	1	2,13	2,1	1,94
10.	Х.Д.	0,71	0,46	0,6	0,7	0,71	1,96	1,57	0,46
11.	Д.Є.	0,86	1,91	0,7	0,85	0,86	1,74	2,5	1,9
12.	В.В.	0,8	1,63	0,7	0,8	0,8	1,66	2,03	1,64
13.	К. З.	0,88	2,03	0,5	0,88	0,88	1,71	2,46	2
14.	Л. С.	0,63	1,2	0,8	0,63	0,63	1,2	2,28	1,3
15.	М. О.	0,8	1,25	0,6	0,78	0,8	1,03	1,94	1,44
16.	М. П.	1	1,1	0,6	1	1	1,53	2,13	1,16
17.	Н. М.	0,95	1,34	0,6	0,93	0,95	1,16	2,32	1,42
18.	П. А.	0,88	1,63	0,7	0,88	0,88	1,54	2,31	1,72
19.	П. В.	1	1,78	0,6	1	1	1,63	2,48	1,78
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
20.	С. Н.	1	1,13	0,6	1	1	1,53	2,13	1,16
21.	Ю. Ю.	1	2,2	0,6	1	1	1,78	1,93	2,22
22.	К. В.	0,88	1,34	0,6	0,88	0,88	1,34	2,03	1,24
23.	П. С.	1	1,65	0,6	1	1	1,98	2,03	1,66
24.	М. Ю.	1	1,53	0,5	1	1	1,48	2	1,52
25.	В. Т.	1	1,98	0,6	1	1	1,93	2,15	1,98

26.	Д. К.	0,88	1,63	0,7	0,88	0,88	1,54	2,31	1,72
27.	Б. С.	1	1,78	0,6	1	1	1,63	2,48	1,78
28.	Д. Д.	1	1,13	0,6	1	1	1,53	2,13	1,16
29.	М. Н.	1	2,2	0,6	1	1	1,78	1,93	1,22
30.	С.В.	0,88	1,34	0,6	0,88	0,88	1,34	2,03	1,24

Таблиця А2

Показники за методикою П.Торренса. 2 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність висунення візуальних ідей	Візуальна оригінальність	Семантична гнучкість	Хср	Продуктивність висунення вербальних ідей	Вербальна оригінальність	Категоріальна гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Б. О.	0,9	1,3	0,53	1	0,9	1,14	1,78	1,34
2.	Б. П.	0,85	1,62	0,59	0,9	0,85	1,26	0,91	1,59
3.	Б. Р.	0,83	0,94	0,6	1	0,83	0,91	1,48	0,64
4.	Г. Ю.	1	1,4	0,58	0,85	1	1,45	2,03	1,80
5.	Д. А.	0,55	2,05	0,77	1	0,55	1,82	2,5	1,91
6.	І. І.	0,63	1,4	0,72	1	0,63	0,92	2	1,35
7.	З. В.	1	1,8	0,55	1	1	1,63	2,03	1,8
8.	З. А.	1	1,85	0,55	0,95	1	1,53	1,75	1,85
9.	С. М.	1	1,83	0,7	1	1	2,28	1,7	1,83
10.	С. О.	1	2,13	0,55	0,62	1	1,98	2,25	1,13
11.	Ч. Н.	1	1,78	0,58	0,82	1	2,18	1,9	1,78
12.	Ш. О.	1	1,75	0,58	1	1	1,83	1,73	1,75
13.	Б. К.	0,95	1,71	0,53	0,55	0,95	1,43	1,92	1,69
14.	Б. Р.	1	2,15	0,53	0,65	1	1,6	1,98	1,15
15.	Г. О.	0,63	1,48	0,72	1	0,63	1,68	2	1,49
16.	З. А.	1	2,18	0,63	1	1	2,1	2,13	1,18
17.	К. С.	0,9	1,81	0,56	0,97	0,9	1,19	2,1	1,78
18.	М. К.	1	1,45	0,53	0,92	1	1,2	1,85	1,38
19.	М. А.	1	1,65	0,63	1	1	1,53	1,83	1,65
20.	М. В.	1	2,23	0,68	1	1	1,8	2,15	1,23
21.	П. Л.	1	2,13	0,55	1	1	1,98	2,25	1,13
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
22.	Р. А.	1	1,78	0,58	1	1	2,18	1,9	1,78
23.	Р. І.	1	1,75	0,58	1	1	1,83	1,73	1,75
24.	У. О.	0,95	1,71	0,53	0,95	0,95	1,43	1,92	1,69
25.	К. Ю.	1	2,15	0,53	1	1	1,6	1,98	1,16
26.	К. Д.	0,55	2,05	0,77	1	0,55	1,82	2,5	1,91
27.	К. Д.	0,63	1,4	0,72	1	0,63	0,92	2	1,35

28.	К. К.	1	1,8	0,55	1	1	1,63	2,03	1,8
29.	Л. А.	1	1,85	0,55	0,95	1	1,53	1,75	1,85
30.	М. В.	1	1,83	0,7	1	1	2,28	1,7	1,83

Таблиця А3

Показники за методикою П.Торренса. 3 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність висунення візуальних ідей	Візуальна оригінальність	Семантична гнучкість	Хср	Продуктивність висунення вербальних ідей	Вербальна оригінальність	Категоріальна гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Б. Р.	1	1,18	0,53	1,18	1	1,33	2,28	1,33
2.	Д. Н.	1	1,48	0,48	1,48	1	1,63	2,13	1,63
3.	Е. А.	1	0,75	0,4	0,75	1	1,23	1,68	1,23
4.	З. Є.	0,7	0,71	0,68	0,59	0,7	1,28	1,68	1,12
5.	К. Е.	1	0,95	0,58	0,8	1	2,53	2	2,53
6.	К. Л.	1	0,4	0,45	0,4	1	1,3	1,63	1,28
7.	К. К.	0,8	1,78	0,75	1,59	0,8	2,19	2,4	1,99
8.	К. О.	1	1,18	0,48	1,17	1	1,28	2,03	1,28
9.	К. В.	1	0,93	0,5	0,93	1	1,35	2,05	1,13
10.	О. Є.	1	1,23	0,63	1,13	1	1,9	2,13	1,7
11.	П. І.	1	1,18	0,53	1,18	1	1,55	2,03	1,55
12.	П. М.	1	1,68	0,5	1,68	1	1,33	1,95	1,33
13.	С. Г.	1	0,68	0,48	0,68	1	1,13	1,83	1,13
14.	С. С.	1	1,35	0,53	1,35	1	1,93	1,98	1,93
15.	Т. Р.	1	1,53	0,48	1,53	1	1,1	1,78	1,1
16.	У. А.	1	1,5	0,38	1,5	1	1,6	2,25	1,6
17.	П. Л.	1	1,13	0,55	1,13	1	1,38	1,88	1,38
18.	А. А.	1	1,8	0,43	1,6	1	1,28	2,28	1,28
19.	Б. А.	1	1,48	0,45	1,47	1	1,25	1,73	1,25
20.	Б. К.	1	1,58	0,5	1,47	1	1,3	2,2	1,3
21.	В. Н.	1	0,63	0,45	0,63	1	0,85	1,83	0,85
22.	Г. М.	0,7	2,11	0,54	1,7	0,7	1,43	2,29	1,17
23.	Г. Н.	1	1,23	0,53	1,23	1	1,6	2,23	1,6
24.	Б. Р.	1	1,75	0,5	1,75	1	1,78	2,45	1,78
25.	П. Ю.	0,68	0,59	0,44		0,68	0,6	1,26	0,57
26.	А. Г.	1	1,35	0,53	1,35	1	1,93	1,98	1,93

27.	Б. А.	1	1,53	0,48	1,53	1	1,1	1,78	1,1
28.	Б. Т.	1	1,5	0,38	1,5	1	1,6	2,25	1,6
29.	Б. Р.	1	1,13	0,55	1,13	1	1,38	1,88	1,38
30.	Б. Ю.	1	1,8	0,43	1,6	1	1,28	2,28	1,28

Таблиця А4

Показники за методикою П.Торренса. 4 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність висунення візуальних ідей	Візуальна оригінальність	Семантична гнучкість	Хср	Продуктивність висунення вербальних ідей	Вербальна оригінальність	Категоріальна гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Ш. А.	0,6	0,75	0,7	0,6	0,6	1,21	1,63	1,52
2.	М. М.	1	1,53	0,55	1,05	1	2,05	2,08	1,08
3.	І. Г.	1	1	0,55	1,53	1	1,53	2	1,2
4.	С. Г.	1	0,9	0,53	1,45	1	1,45	1,9	1,9
5.	П. О.	0,7	0,75	0,61	1,1	0,7	1,14	1,89	1,9
6.	С. Р.	0,93	2,38	0,57	1,5	0,93	2,49	2,65	1,64
7.	Є. О.	1	0,9	0,5	1,40	1	1,4	1,85	1,85
8.	І. О.	1	1,93	0,5	1,2	1	2	1,9	1,9
9.	К. О.	0,55	2,09	0,68	1,57	0,55	1,5	2,38	1,39
10.	К. Н.	1	1,1	0,48	1,3	1	1,55	1,73	1,73
11.	М. Г.	1	1,7	0,5	1	1	1,45	2,55	1,55
12.	М. С.	0,23	3	0,89	0,53	0,23	0,56	2,89	1,18
13.	М. Г.	0,95	0,91	0,55	1,59	0,95	0,58	1,95	1,97
14.	М. О.	0,98	1,08	0,41	1,39	0,98	1,38	1,72	1,72
15.	П. О.	1	0,6	0,48	1,23	1	1,28	1,78	1,78
16.	П. С.	0,6	1,8	0,71	0,95	0,6	1,17	2,17	1,74
17.	С. М.	1	0,88	0,5	1,39	1	1,38	1,83	1,83
18.	С. А.	1	1,4	0,53	1,20	1	1,2	2,33	1,83
19.	Т. О.	0,98	1,41	0,49	1,11	0,98	1,1	2,38	1,39
20.	Т. О.	1	1,73	0,58	1,8	1	1,8	2,65	1,65
21.	Ш. С.	0,5	2,75	0,75	1,17	0,5	1,1	1,95	1,05
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
22.	Ш. А.	0,7	1,07	0,71	1,7	0,7	1,61	1,82	1,8
23.	К. К.	0,58	0,52	0,87	0,74	0,58	1,09	1,96	1,59
24.	Д. Л.	0,73	0,55	0,55	1,71	0,73	1,59	2,41	1,48
25.	А. І.	0,98	0,26	0,46	1,20	0,98	1,38	2,21	1,21
26.	А. О.	0,6	1,8	0,71	0,95	0,6	1,17	2,17	1,74
27.	А. С.	1	0,88	0,5	1,39	1	1,38	1,83	1,83

28.	А. Д.	1	1,4	0,53	1,20	1	1,2	2,33	1,83
29.	Б. М.	0,98	1,41	0,49	1,11	0,98	1,1	2,38	1,39
30.	Б. К.	1	1,73	0,58	1,8	1	1,8	2,65	1,65

Таблиця А5

Показники за методикою П.Торренса. 5 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність висунення візуальних ідей	Візуальна оригінальність	Семантична гнучкість	Хср	Продуктивність висунення вербальних ідей	Вербальна оригінальність	Категоріальна гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	К. Д.	1	1,83	1,86	1,6	1	1,5	1,86	1,83
2.	К. І.	1	1,38	1,75	2,05	1	2	2	1,85
3.	П. С.	0,63	2,5	2	1,53	0,63	2,57	2,67	2,49
4.	Б. С.	1	1,88	2,25	1,45	1	1,88	1,75	1,92
5.	М. М.	1	1,25	2,5	1,1	1	2,14	1,63	1,95
6.	М. О.	1	1,25	2,38	2,5	1	2,38	2	2,02
7.	О. О.	1	1,75	1,75	1,40	1	2,38	1,88	2,02
8.	П. М.	1	1,63	1,63	2	1	2,25	2,25	2,1
9.	Ф. С.	1	2,13	2	1,57	1	2,38	1,63	2,1
10.	Ч. Є.	0,63	1,5	1,8	2	0,63	2	1,67	1,64
11.	А. А.	0,88	2,75	2,86	1	0,88	2,63	2,14	2,52
12.	Б. М.	1	1,86	2,13	0,13	1	2	1,75	1,99
13.	К. О.	0,88	2	2,29	1,59	0,88	3,25	2,38	2,41
14.	Л. О.	0,5	3	2	1,39	0,5	2	2,5	2,32
15.	О.О.	1	2,75	1,5	1,23	1	2	1,75	2,05
16.	Д. М.	1	2,13	2,88	0,95	1	2,13	1,75	2,12
17.	К. С.	1	2,83	2,25	1,39	1	2,29	2,63	2,4
18.	К. Т.	1	1,5	2,5	1,20	1	4	2	2,4
19.	К. М.	1	2,88	2,25	1,11	1	2,38	2,5	2,47
20.	К. Ю.	1	2,13	2,88	1,8	1	2,13	1,75	2,12
21.	Л. Д.	1	1,88	2,25	1,17	1	1,88	1,75	1,92
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
22.	А. Р.	1	1,25	2,5	1,7	1	2,14	1,63	1,95
23.	М. А.	1	1,25	2,38	0,74	1	2,38	2	2,02
24.	Н. М.	1	1,75	1,75	1,71	1	2,38	1,88	2,02
25.	П. Р.	1	1,63	1,63	1,20	1	2,25	2,25	2,1
26.	Р. А.	1	2,13	2,88	1,8	1	2,13	1,75	2,12
27.	Т. В.	1	1,88	2,25	1,17	1	1,88	1,75	1,92

28.	Ф. I.	1	1,25	2,5	1,7	1	2,14	1,63	1,95
29.	Ф. А.	1	1,25	2,38	0,74	1	2,38	2	2,02
30.	Я.Ю.	1	1,75	1,75	1,71	1	2,38	1,88	2,02

Таблиця А6

Показники за методикою Дж.Гілфорда. 1 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість	Хср	Продуктивність	Вербальна оригінальність	Гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	А.Н.	2,5	3,38	2,25	3,13	5,9	3,38	4,75	5,2
2.	А.К.	4,75	2,88	4,5	3,96	4	2,88	3,75	3,9
3.	В.Н	3	2,75	1,75	2,54	4,4	2,75	3,9	2,6
4.	В.Б.	1,5	0,88	2,25	1,56	2,4	0,88	2,4	1,6
5.	П.Р.	3,5	0,38	1,75	1,06	5,9	0,38	1	2,3
6.	Е.Е.	3,5	1,88	1,75	2,01	2,8	1,88	2,5	1,9
7.	Р.З.	1,5	2	1,5	1,63	2,4	2	2,13	1,9
8.	З.Б.	3,5	3,13	3,25	3,68	5	3,13	4,25	4
9.	Ж.З.	1,75	0,63	1,25	1,47	1,25	0,63	1,13	1,1
10.	Х.Д.	1	0,38	0,75	1,03	1,5	0,38	1,25	0,9
11.	Д.Є.	1,25	0,75	1,5	0,99	1,9	0,75	1,25	1,1
12.	В.В.	0,75	1	0,5	9,46	1	1	0,63	3,8
13.	К. З.	1,25	0,38	0,5	0,86	1	0,38	0,63	0,8
14.	Л. С.	3,5	1,13	1,5	1,31	3,6	1,13	1,75	1,6
15.	М. О.	1,5	1,13	1,5	1,4	2,4	1,13	2	1,5
16.	М. П.	1,25	1,5	1	1,06	3,75	1,5	3,25	1,02
17.	Н. М.	2	2,5	2	2,32	5	2,5	4,36	2,5
18.	П. А.	2	1,75	2	2,31	2,9	1,75	2,75	2,2
19.	П. В.	2,75	2,88	2,75	3,06	4,6	2,88	3,9	3,3
20.	С. Н.	1,5	1,13	1,5	2,33	3	1,13	2,63	2,1
21.	Ю. Ю.	1,5	0,88	2,25	1,56	2,4	0,88	2,4	1,6
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
22.	К. В.	3,5	0,38	1,75	1,06	5,9	0,38	1	2,3
23.	П. С.	3,5	1,88	1,75	2,01	2,8	1,88	2,5	2,1
24.	М. Ю.	1,5	2	1,5	1,63	2,4	2	2,13	1,9
25.	В. Т.	3,5	3,13	3,25	3,68	5	3,13	4,25	3,2
26.	Д. К.	3,25	1	0	0	1,5	0	0	0,75
27.	Б. С.	4,36	2	1,5	1,4	2,5	0,5	0,6	1,55
28.	Д. Д.	2,75	2	2,5	2	1,75	2	1	1,63
29.	М. Н.	3,9	2,75	3	2,4	2,88	2,5	1,4	2,42
30.	С.В.	2,63	1,5	3	2,2	1,13	2	1,2	1,37

Таблиця А7

Показники за методикою Дж.Гілфорда. 2 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість	Хср	Продуктивність	Вербальна оригінальність	Гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Б. О.	0,75	0,25	0,75	1,2	2,88	1	2,5	1,58
2.	Б. П.	1,25	0,5	1,25	1,7	2,38	0,63	1,75	2,21
3.	Б. Р.	1,75	1,5	1,75	1,6	2,75	1,25	2,75	1,9
4.	Г. Ю.	1,25	0,25	1,25	1,5	3,5	2,5	2,75	1,96
5.	Д. А.	3,5	1,75	2,5	2,5	5,38	2,88	4,13	3,35
6.	І. І.	1,75	0,75	1,75	1,1	0,88	0,25	0,75	1,36
7.	З. В.	0	0	0	0,9	1,13	0,88	1,13	1,6
8.	З. А.	2	0,75	1,5	0,8	0,88	0,13	0,63	1,3
9.	С. М.	3	1,75	2,75	2,1	3,75	1,88	3,38	2,64
10.	С. О.	2,25	0,5	2	1,4	2,75	1,13	2,75	1,75
11.	Ч. Н.	2,25	1	1,5	2,2	3,75	1,5	3	3,18
12.	Ш. О.	3,75	2,75	3,25	3,5	3,88	1,88	3,25	4,38
13.	Б. К.	1,5	0,75	1,5	1,4	3	0,75	2,25	1,73
14.	Б. Р.	3,25	1,5	2,5	4	4,13	2,13	3,88	4,67
15.	Г. О.	1,5	1,25	1,25	1,3	2,63	0,25	2,13	1,91
16.	З. А.	3	0,75	2,25	3,9	7,88	5	4,25	5,75
17.	К. С.	0,5	0,25	0,5	1,1	5,38	2,63	4	1,47
18.	М. К.	2,5	1	2,5	3,4	5,13	2,88	4,75	4,33
19.	М. А.	2,25	0,75	2,25	2,1	3,38	1,5	3,13	2,81
20.	М. В.	2,25	1,75	2	1,9	2,88	1,38	2,75	2,48
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
21.	П. Л.	3,5	1,75	2,5	2,3	5,38	2,88	4,13	3,35
22.	Р. А.	1,75	0,75	1,75	1,1	0,88	0,25	0,75	1,36
23.	Р. І.	0	0	0	1,1	1,13	0,88	1,13	1,6
24.	У. О.	2	0,75	1,5	0,8	0,88	0,13	0,63	1,3
25.	К. Ю.	3	1,75	2,75	2,1	3,75	1,88	3,38	2,64
26.	К. Д.	2	2	3,6	3,1	1,5	0,5	1	0,91
27.	К. Д.	4,25	5,5	3,4	5,4	2,75	0	2,4	2,13
28.	К. К.	2,25	1,5	1,8	2,4	2	1	1	1,69
29.	Л. А.	2	1	2,8	2,4	1,5	2,5	2	2,25
30.	М. В.	0,75	5	1,6	2,7	3,25	6,5	2,4	3,85

Таблиця А8

Показники за методикою Дж.Гілфорда. 3 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість	Хср	Продуктивність	Вербальна оригінальність	Гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Б. Р.	4,13	0,75	10,5	1,4	3	1,5	4,5	2,4
2.	Д. Н.	4,88	4,5	30	4,6	4,63	3,25	12	2,8
3.	Е. А.	4,13	2,25	4,5	2	3,5	2,5	2	2,6
4.	З. Є.	4,5	2,5	4	2,6	4,63	2,25	2,5	2,4
5.	К. Е.	11,88	7	34,5	10	7,25	3,75	12,5	6
6.	К. Л.	4,38	2,75	1,5	2,6	3,5	2,25	1,5	2,4
7.	К. К.	4,5	1,75	5	4,6	3,63	1,75	2	3
8.	К. О.	16,63	7	13	2,8	12,38	5	7	3,2
9.	К. В.	4,5	4,25	10	5	3,88	3	4,5	4,8
10.	О. Є.	3,75	1,75	14	3,2	3,88	3,25	6	3
11.	П. І.	2,88	4,25	13,5	2	3,38	2,5	6	2,4
12.	П. М.	7,75	2,75	11	1,6	5,25	1,5	4,5	1,6
13.	С. Г.	8,25	3	18	3	5,88	2,25	7	3,6
14.	С. С.	2,88	1	4,5	0,8	2,25	2,25	2	1,2
15.	Т. Р.	3	3,25	3	0	0,88	0,5	5	2,8
16.	У. А.	6,38	4,25	7,5	2	1,88	2	8	5,6
17.	П. Л.	3	0,75	7,5	1,6	1,25	2	6	3,2
18.	А. А.	3,63	4,75	14	5,4	2,88	3,75	3	3,8
19.	Б. А.	2,25	0,75	6,5	1	1,36	2,5	3,5	1,8
20.	Б. К.	8,38	2,75	9	4,2	1,75	3,25	11	3
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
21.	В. Н.	4,5	2,5	14,5	1,2	2,88	1,5	9,5	3,4
22.	Г. М.	5,88	1,75	10,5	7,8	2,38	3	7,5	3,8
23.	Г. Н.	4	2,75	4,5	0,8	1	2,5	4,5	3
24.	Б. Р.	3,75	2,5	9	3,4	2,25	3,25	5,5	4
25.	П. Ю.	5,13	4,25	11,5	7,2	2,63	3,75	5	4,2
26.	А. Г.	0,75	2,5	1,6	1,78	2	2,5	2,2	2,27
27.	Б. А.	2	3	3,2	2,65	3,75	12,5	5,4	6,66
28.	Б. Т.	2,25	2	1,2	1,86	2,25	1,5	2,4	2,07
29.	Б. Р.	2,25	1	0,6	1,43	1,25	2,5	3,2	2,21
30.	Б. Ю.	3,25	3	1,6	2,84	4,25	5,5	3	4,78

Таблиця А9

Показники за методикою Дж.Гілфорда. 4 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість	Хср	Продуктивність	Вербальна оригінальність	Гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	Ш. А.	0,25	1,5	0,8	0,95	4,75	1,25	1,5	1,4
2.	М. М.	0,75	3	0,8	1,77	5,88	2	5,5	3,4
3.	І. Г.	0,5	0,5	0,6	0,74	4,63	2	1,5	2
4.	С. Г.	0	0,5	0,8	0,58	4,13	1,25	3	4
5.	П. О.	0,25	0,5	0,8	0,83	4,63	2	2	3,6
6.	С. Р.	1,75	2	0,4	1,85	8,38	4,25	5,5	3,4
7.	Є. О.	0,5	1	0,2	0,64	4,13	2,25	1,5	1,8
8.	І. О.	0,5	0	0,4	0,44	3,63	2	1	2,8
9.	К. О.	0,25	1	0	0,56	3,25	0,75	5	1,6
10.	К. Н.	0,25	6	1,4	1,91	1,87	2	10	5
11.	М. Г.	0	1,5	1	1,03	4,75	2	2,5	3,4
12.	М. С.	0,25	0	0	0,25	2,88	1,5	1,5	1,4
13.	М. Г.	0	1,5	0	0,94	5,75	3	3	3
14.	М. О.	0	1	0,6	0,65	2,5	1,75	3	2,6
15.	П. О.	0,25	0	0,6	0,49	3	1,75	2,5	2
16.	П. С.	0	0	0	0,56	7,25	0	0	0
17.	С. М.	0,5	0,5	0	0,66	4,38	2,25	1	2,2
18.	С. А.	1,5	0	0,2	0,8	3,75	3	3,5	3
19.	Т. О.	1,5	0,5	0,8	1,23	5,5	4,75	3	2,6
20.	Т. О.	2,5	1,5	2	2,31	7,38	5,5	10,5	8
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
21.	Ш. С.	1,5	0	0,8	1,29	7,63	4,25	2,5	2,4
22.	Ш. А.	1,5	1,5	1,6	1,84	7,5	2,5	8	5,4
23.	К. К.	0	0	0,2	0,08	1,88	1,5	1	1,4
24.	Д. Л.	0,75	1,5	1,2	1,27	4,38	3	5	4,2
25.	А. І.	0	0,5	0,4	0,41	5,13	2	3,5	3,6
26.	А. О.	2,6	1,25	1,5	1,4	2,6	1,25	1,5	1,4
27.	А. С.	4	1,5	3	2,2	4	1,5	3	2,2
28.	А. Д.	2,6	1,5	1,5	1,2	2,6	1,5	1,5	1,2
29.	Б. М.	2,6	1,25	1,5	2	2,6	1,25	1,5	2
30.	Б. К.	3	1,75	2	1,6	3	1,75	2	1,6

Таблиця А10

Показники за методикою Дж.Гілфорда. 5 курс

№ з/п	Ініціал и	Показники							
		Візуальні субтести				Вербальні субтести			
		Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість	Хср	Продуктивність	Вербальна оригінальність	Гнучкість	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	К. Д.	4,75	2,25	3,5	2	2,5	7	2,8	4,55
2.	К. І.	3,75	4,5	4	3,6	4,75	8,5	4,2	5,36
3.	П. С.	3,9	1,75	2,5	2	3	2,5	2,2	3,03
4.	Б. С.	2,4	2,25	1	0,6	1,5	3,5	1,8	2,3
5.	М. М.	1	1,75	0,5	1	3,5	7	2,8	4,8
6.	М. О.	2,5	1,75	2	1,8	3,5	3	2,2	2,86
7.	О. О.	2,13	1,5	1,5	1,4	1,5	5,5	2,4	2,95
8.	П. М.	4,25	3,25	5	2,2	3,5	10,5	2,8	5,45
9.	Ф. С.	1,13	1,25	2,5	1	1,75	1	1,2	1,3
10.	Ч. Є.	1,25	0,75	1,5	0,6	1	1	1	1,13
11.	А. А.	1,25	1,5	1	0,2	1,25	1,5	1	1,41
12.	Б. М.	0,63	0,5	0,5	0,2	0,75	1	0,8	0,89
13.	К. О.	0,63	0,5	1,5	0,8	1,25	1,5	1	1,19
14.	Л. О.	1,75	1,5	1	1	3,5	2	1,4	2,63
15.	О.О.	2	1,5	1	1,2	1,5	3,5	1,8	2,3
16.	Д. М.	3,25	1	0	0	1,25	0	0	1,25
17.	К. С.	4,36	2	1,5	1,4	2	6	1,6	3,65
18.	К. Т.	2,75	2	2,5	2	2	3	2,4	2,58
19.	К. М.	3,9	2,75	3	2,4	2,75	7	3,2	4,39
20.	К. Ю.	2,63	1,5	3	2,2	1,5	3,5	2,8	2,7
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
21.	Л. Д.	2,4	2,25	1	0,6	1,5	3,5	1,8	2,3
22.	А. Р.	1	1,75	0,5	1	3,5	7	2,8	4,8
23.	М. А.	2,5	1,75	2	1,8	3,5	3	2,2	2,86
24.	Н. М.	2,13	1,5	1,5	1,4	1,5	5,5	2,4	2,95
25.	П. Р.	4,25	3,25	5	2,2	3,5	10,5	2,8	5,45
26.	Р. А.	3,35	4,13	2,5	2	3,18	3	1,5	2,5
27.	Т. В.	1,36	0,75	1,75	1,5	4,38	3,25	3,25	6,5
28.	Ф. І.	1,6	1,13	0	2	1,73	2,25	1,5	1
29.	Ф. А.	1,3	0,63	1,5	0,5	4,67	3,88	2,5	7
30.	Я.Ю.	2,64	3,38	2,75	0	1,91	2,13	1,25	0,5

ДОДАТОК Б

Таблиця Б1

Показники за методикою «Здатність до творчої імпровізації». 1 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Продуктивність	Оригінальність	Виразність образу	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	А.Н.	2,3	1,6	2	2
2.	А.К.	3	3	2,7	2,6
3.	В.Н.	2,7	2,3	2	2,1
4.	В.Б.	2	1,3	2	1,9
5.	П.Р.	3	3	2,3	2,7
6.	Е.Е.	2	1,6	2,7	2,3
7.	Р.З.	3	2,7	1,3	1,8
8.	З.Б.	3	2,3	2	2,2
9.	Ж.З.	2,7	3	2,3	2,3
10.	Х.Д.	3	3	3	3
11.	Д.Є.	3	3	2,3	2,8
12.	В.В.	3	2,3	2	2,5
13.	К. З.	3	3	2,7	2,8
14.	Л. С.	3	2	2,7	2,5
15.	М. О.	3	2,3	2,7	2,7
16.	М. П.	2	1,6	3	2,3
17.	Н. М.	2,7	2,3	2,3	2,1
18.	П. А.	3	3	2,7	2,6
19.	П. В.	2,7	3	2,7	2,4
20.	С. Н.	3	3	2	2,5
21.	Ю. Ю.	2	1,6	3	1,7
22.	К. В.	2	1,3	2	1,5
1.	2.	3.	4.	5.	6.
23.	П. С.	2	1,6	3	1,5
24.	М. Ю.	3	3	2,7	2,5
25.	В. Т.	3	2,3	2,7	2,6
26.	Д. К.	2	1,6	3	1,7
27.	Б. С.	2	1,3	2	1,5
28.	Д. Д.	2	1,6	3	1,5
29.	М. Н.	3	3	2,7	2,5
30.	С.В.	3	2,3	2,7	2,6

Таблиця Б2

Показники за методикою «Здатність до творчої імпровізації». 2 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Продуктивність	Оригінальність	Виразність образу	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Б. О.	1,6	2	2	2,3
2.	Б. П.	3	2,7	2,7	3
3.	Б. Р.	2,3	2	2	2,3
4.	Г. Ю.	1,3	2	2	2
5.	Д. А.	3	2,3	2,3	3
6.	І. І.	1,6	2,7	2,7	2,3
7.	З. В.	2,7	1,3	1,3	2
8.	З. А.	2,3	2	2	2,3
9.	С. М.	3	2,3	2,3	2,3
10.	С. О.	3	3	3	2
11.	Ч. Н.	3	2,3	2,3	2,7
12.	Ш. О.	2,3	2	2	2,3
13.	Б. К.	3	2,7	2,7	2,7
1.	2.	3.	4.	5.	6.
14.	Б. Р.	2	2,7	2,7	2
15.	Г. О.	2,3	2,7	2,7	3
16.	З. А.	1,6	3	3	2,7
17.	К. С.	2,3	2,3	2,3	2,3
18.	М. К.	3	2,7	2,7	3
19.	М. А.	3	2,7	2,7	2,7
20.	М. В.	3	2	2	3
21.	П. Л.	1,6	3	3	2,7
22.	Р. А.	1,3	2	2	2
23.	Р. І.	1,6	3	3	2,7
24.	У. О.	3	2,7	2,7	3
25.	К. Ю.	2,3	2,7	2,7	3
26.	К. Д.	2,1	2,4	3	2,2
27.	К. Д.	2,05	1,9	2	1,8
28.	К. К.	2,1	1,8	3	2,0
29.	Л. А.	2,3	1,6	2,3	1,8
30.	М. В.	2,0	1,6	2,0	1,9

Таблиця Б3

Показники за методикою «Здатність до творчої імпровізації». 3 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Продуктивність	Оригінальність	Виразність образу	Хср

1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Б. Р.	2,3	1,6	3	2,44
2.	Д. Н.	3	3	3	2
3.	Е. А.	2,7	2,3	3	2,6
4.	З. Є.	2	1,3	2	1,06
1.	2.	3.	4.	5.	6.
5.	К. Е.	3	3	3	3
6.	К. Л.	2	1,6	2,3	2,18
7.	К. К.	3	2,7	3	2,6
8.	К. О.	3	2,3	3	5,72
9.	К. В.	2,7	3	3	2,8
10.	О. Є.	3	3	2,3	2,46
11.	П. І.	3	3	3	2,9
12.	П. М.	3	2,3	3	2,7
13.	С. Г.	3	3	2,7	2,8
14.	С. С.	3	2	3	2,5
15.	Т. Р.	3	2,3	3	2,8
16.	У. А.	2	1,6	2,3	2,3
17.	П. Л.	2,7	2,3	3	2,5
18.	А. А.	3	3	2,3	2,8
19.	Б. А.	2,7	3	2,7	2,8
20.	Б. К.	3	3	2,7	2,9
21.	В. Н.	2	1,6	2,3	2,3
22.	Г. М.	2	1,3	2	1,06
23.	Г. Н.	2	1,6	2,3	2,3
24.	Б. Р.	3	3	3	2
25.	П. Ю.	3	2,3	3	2,8
26.	А. Г.	3	2,3	3	2,8
27.	Б. А.	2	1,6	2,3	2,3
28.	Б. Т.	2,7	2,3	3	2,5
29.	Б. Р.	3	3	2,3	2,8
30.	Б. Ю.	2,7	3	2,7	2,8

Таблиця Б4

Показники за методикою «Здатність до творчої імпрровізації». 4 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			Хср
		Продуктивність	Оригінальність	Виразність образу	
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Ш. А.	3	3	2,3	2,6

2.	М. М.	3	3	2,3	2,8
3.	І. Г.	2,3	2	3	2,5
4.	С. Г.	2	1,6	1,6	1,8
5.	П. О.	3	3	3	2,7
6.	С. Р.	2	2,7	2,7	2,6
7.	Є. О.	2,	1,6	1,6	1,9
8.	І. О.	3	3	3	2,8
9.	К. О.	2,3	3	2,7	2,6
10.	К. Н.	3	3	3	3
11.	М. Г.	3	3	3	2,86
12.	М. С.	2,3	3	2,3	2,3
13.	М. Г.	3	3	2,7	2,9
14.	М. О.	3	2,7	3	2,9
15.	П. О.	2,7	3	2,3	2,7
16.	П. С.	2	2	2,3	2,4
17.	С. М.	3	3	3	2,8
18.	С. А.	2,7	3	2,7	2,8
19.	Т. О.	2	1,6	3	2,5
20.	Т. О.	2,7	3	3	2,7
21.	Ш. С.	2	2	2,3	2,4
22.	Ш. А.	2	1,6	1,6	1,8
23.	К. К.	2	2	2,3	2,4
1.	2.	3.	4.	5.	6.
24.	Д. Л.	3	3	2,3	2,8
25.	А. І.	2,7	3	2,3	2,7
26.	А. О.	2,3	3	2,3	2,3
27.	А. С.	3	3	2,7	2,9
28.	А. Д.	3	2,7	3	2,9
29.	Б. М.	2,7	3	2,3	2,7
30.	Б. К.	2	2	2,3	2,4

Таблиця Б5

Показники за методикою «Здатність до творчої імпровізації». 5 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Продуктивність	Оригінальність	Виразність образу	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	К. Д.	2,3	3	3	2,6
2.	К. І.	3	3	3	2,8
3.	П. С.	2,7	2,3	2	2,5
4.	Б. С.	2	2	1,6	1,8
5.	М. М.	3	3	3	2,7

6.	М. О.	2	2	2,7	2,6
7.	О. О.	3	2,	1,6	1,9
8.	П. М.	3	3	3	2,8
9.	Ф. С.	2,7	2,3	3	2,6
10.	Ч. С.	3	3	3	3
11.	А. А.	3	3	3	2,86
12.	Б. М.	3	2,3	3	2,3
13.	К. О.	3	3	3	2,9
14.	Л. О.	3	3	2,7	2,9
1.	2.	3.	4.	5.	6.
15.	О.О.	3	2,7	3	2,7
16.	Д. М.	2	2	2	2,4
17.	К. С.	2,7	3	3	2,8
18.	К. Т.	3	2,7	3	2,8
19.	К. М.	2,7	2	1,6	2,5
20.	К. Ю.	3	2,7	3	2,7
21.	Л. Д.	2	2	2	2,4
22.	А. Р.	2	2	1,6	1,8
23.	М. А.	2	2	2	2,4
24.	Н. М.	3	3	3	2,8
25.	П. Р.	3	2,7	3	2,7
26.	Р. А.	2,7	3	3	2,8
27.	Т. В.	3	2,7	3	2,8
28.	Ф. І.	2,7	2	1,6	2,5
29.	Ф. А.	3	2,7	3	2,7
30.	Я.Ю.	2	2	2	2,4

Таблиця Б6

Показники за методикою «Шкала музикальних здібностей». 1 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	А.Н.	78	38	77	64,3
2.	А.К.	84,3	86	72,3	80,9
3.	В.Н	71	65	65	67
4.	В.Б.	69	58,7	76	67,9
5.	П.Р.	49	34	19	34
6.	Е.Е.	69	28	63	53,3
7.	Р.З.	61	62,7	65,3	63
8.	З.Б.	89	35	84	69,3
9.	Ж.З.	52,7	60	66	59,6
10.	Х.Д.	48,3	51	51,7	50,3
11.	Д.Є.	40	44	42,3	42,1
12.	В.В.	34,3	35	54,3	41,2
13.	К. З.	52,7	53,3	52	52,7
14.	Л. С.	58	57	59,7	58,2
15.	М. О.	51	13	51	38,3
16.	М. П.	55	56,7	63,3	58,3
17.	Н. М.	75	69	75	73
18.	П. А.	56	55,7	57	56,2
19.	П. В.	67	66,7	68	67,2
20.	С. Н.	68,6	68,3	67,3	68,7
21.	Ю. Ю.	62,3	50,7	57	56,7
22.	К. В.	55,7	32	33,7	40,5
23.	П. С.	63	36,7	63,7	54,5
1.	2.	3.	4.	5.	6.
24.	М. Ю.	73,7	56,3	71,7	67,2
25.	В. Т.	73,3	37,3	70,7	60,4
26.	Д. К.	89	51	67	69
27.	Б. С.	54	56	55	55
28.	Д. Д.	46	55	39	46,7
29.	М. Н.	5	5	6	5,3
30.	С.В.	60	65	88	71

Таблиця Б7

Показники за методикою «Шкала музикальних здібностей». 2 курс

	Ініціали	Показники
--	----------	-----------

№ з/п		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Б. О.	90,3	84	85,3	86,5
2.	Б. П.	64	79	52,3	65,1
3.	Б. Р.	61	78	72,7	70,6
4.	Г. Ю.	65	65	63,3	64,4
5.	Д. А.	91	61,7	93	81,9
6.	І. І.	58,3	61	55	58,1
7.	З. В.	92	85,7	84,7	87,5
8.	З. А.	65	62,7	64	63,9
9.	С. М.	28	45,3	38	37,1
10.	С. О.	77	74	65	72
11.	Ч. Н.	73	63	55,7	63,9
12.	Ш. О.	68	69	64,7	67,3
13.	Б. К.	79	78	82	79,7
14.	Б. Р.	69	85	76,3	76,8
1.	2.	3.	4.	5.	6.
15.	Г. О.	91	85	79,7	85,3
16.	З. А.	50,7	56	52	52,9
17.	К. С.	83,3	69	77,7	76,7
18.	М. К.	73,3	88,3	90,7	84,1
19.	М. А.	58	37,3	61,3	52,2
20.	М. В.	66	44	59	56,3
21.	П. Л.	91	61,7	93	81,9
22.	Р. А.	58,3	61	55	58,1
23.	Р. І.	92	85,7	84,7	87,5
24.	У. О.	65	62,7	64	63,9
25.	К. Ю.	28	45,3	38	37,1
26.	К. Д.	79	72	15	55,3
27.	К. Д.	95	90	89	91,3
28.	К. К.	18	13	25	18,7
29.	Л. А.	79	72	15	55,3
30.	М. В.	40	36	7	27,7

Таблиця Б8

Показники за методикою «Шкала музикальних здібностей». 3 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			Хср
		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	
1.	2.	3.	4.	5.	6.

1.	Б. Р.	94	95	88	92
2.	Д. Н.	85	91	95	90
3.	Е. А.	69	77	84	76,7
4.	З. Є.	60	59	62	60,3
5.	К. Е.	94	94	94	87,3
1.	2.	3.	4.	5.	6.
6.	К. Л.	60	65	70	65
7.	К. К.	78	76	85	78
8.	К. О.	94	93	92	93
9.	К. В.	97	76	93	88,7
10.	О. Є.	77	97	93	89
11.	П. І.	89	93	94	92
12.	П. М.	91	93	94	92,6
13.	С. Г.	91	88	90	89,7
14.	С. С.	98	97	90	95
15.	Т. Р.	92	94	92	92,7
16.	У. А.	60	66	73	66
17.	П. Л.	74	94	88	85,3
18.	А. А.	88	88	91	89
19.	Б. А.	78	59	83	73,3
20.	Б. К.	92	94	94	93,3
21.	В. Н.	60	66	73	66
22.	Г. М.	60	59	62	60,3
23.	Г. Н.	60	66	73	66
24.	Б. Р.	85	91	95	90
25.	П. Ю.	92	94	92	92,7
26.	А. Г.	69	77	84	76,7
27.	Б. А.	60	59	62	60,3
28.	Б. Т.	94	94	94	87,3
29.	Б. Р.	60	65	70	65
30.	Б. Ю.	78	76	85	78

Таблиця Б9

Показники за методикою «Шкала музикальних здібностей». 4 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср

1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Ш. А.	95	58	97	83,6
2.	М. М.	1	87	7	52,8
3.	І. Г.	88	81	75	84,2
4.	С. Г.	32	55	64	53,8
5.	П. О.	94	84	88	78,2
6.	С. Р.	65	85	79	72,2
7.	Є. О.	64	72	80	72,2
8.	І. О.	73	75	78	77
9.	К. О.	27	60	59	64,4
10.	К. Н.	31	88	65	50,8
11.	М. Г.	29	23	34	33,6
12.	М. С.	97	27	55	61,8
13.	М. Г.	85	95	60	76,8
14.	М. О.	94	85	98	78,2
15.	П. О.	44	34	41	32,4
16.	П. С.	17	10	78	26
17.	С. М.	88	84	85	84,8
18.	С. А.	97	100	94	91,6
19.	Т. О.	76	51	64	63,8
20.	Т. О.	18	71	13	47,8
21.	Ш. С.	90	65	60	55,6
22.	Ш. А.	58	47	66	53,4
1.	2.	3.	4.	5.	6.
23.	К. К.	80	69	93	62,8
24.	Д. Л.	21	0	0	4,2
25.	А. І.	91	84	91	73,4
26.	А. О.	17	10	78	26
27.	А. С.	88	84	85	84,8
28.	А. Д.	97	100	94	91,6
29.	Б. М.	76	51	64	63,8
30.	Б. К.	18	71	13	47,8

Таблиця Б10

Показники за методикою «Шкала музикальних здібностей». 5 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			Хср
		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	К. Д.	36	15	19	23,3

2.	К. И.	65	57	34	52
3.	П. С.	19	23	12	18
4.	Б. С.	80	84	83	82,3
5.	М. М.	45	43	43	43,7
6.	М. О.	23	25	24	24
7.	О. О.	65	88	87	80
8.	П. М.	76	77	79	77,3
9.	Ф. С.	63	63	87	71
10.	Ч. Є.	34	30	30	31,3
11.	А. А.	56	54	55	55
12.	Б. М.	45	58	91	64,7
1.	2.	3.	4.	5.	6.
13.	К. О.	45	54	55	51,3
14.	Л. О.	55	55	54	54,7
15.	О.О.	98	98	97	97,7
16.	Д. М.	60	65	88	71
17.	К. С.	36	15	19	23,3
18.	К. Т.	65	57	34	52
19.	К. М.	19	23	12	18
20.	К. Ю.	80	84	83	82,3
21.	Л. Д.	46	42	97	61,7
22.	А. Р.	28	26	20	24,7
23.	М. А.	65	48	60	57,7
24.	Н. М.	30	39	11	26,7
25.	П. Р.	97	75	90	87,3
26.	Р. А.	56	70	86	70,7
27.	Т. В.	53	55	55	54,3
28.	Ф. И.	66	74	64	68
29.	Ф. А.	77	72	80	76,3
30.	Я.Ю.	60	61	62	61

Таблиця Б11

Показники за шкалою самооцінки музикальних здібностей. 1 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	А.Н.	54	70	79	70,54
2.	А.К.	52,3	61,3	58	58,32
3.	В.Н	20	60	32	37,4
4.	В.Б.	64	64	67	70,14
5.	П.Р.	84	22	27	32,74
6.	Е.Е.	53	85	60	66,74
7.	Р.З.	58,7	54,3	55,3	55,58
8.	З.Б.	57	47	65	61,86
9.	Ж.З.	51,7	53	68,7	60,82
10.	Х.Д.	50,7	51,7	47,7	49,36
11.	Д.Є.	34,3	37,7	50,7	41,54
12.	В.В.	45	39,3	37	39,66
13.	К. З.	47,3	48	54	51,06
14.	Л. С.	53,3	55,7	55,3	56,06
15.	М. О.	40	45	46	39,94
16.	М. П.	51	52	54	52,72
17.	Н. М.	61	65	71	68,34
18.	П. А.	49,3	49,7	47,7	49,46
19.	П. В.	59,7	61	62,7	61,88
20.	С. Н.	66	65,3	70,3	68,04
21.	Ю. Ю.	70,7	50	53,7	58,08
22.	К. В.	73,7	43	38	44,34
23.	П. С.	56,3	74	58	62,6
1.	2.	3.	4.	5.	6.
24.	М. Ю.	56,7	52,7	59	58,22
25.	В. Т.	51,7	45,7	61,3	58,82
26.	Д. К.	40	45	46	39,94
27.	Б. С.	51	52	54	52,72
28.	Д. Д.	61	65	71	68,34
29.	М. Н.	49,3	49,7	47,7	49,46
30.	С.В.	59,7	61	62,7	61,88

Таблиця Б12

Показники за шкалою самооцінки музикальних здібностей. 2 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Б. О.	61,7	76	85	72,86
2.	Б. П.	66	78,3	61	65,98
3.	Б. Р.	37,7	81,3	70,3	64,92
4.	Г. Ю.	78	57	63,7	65,34
5.	Д. А.	53	85	81	77,26
6.	І. І.	83,3	54,3	56	63
7.	З. В.	89,3	67,3	75,7	75,66
8.	З. А.	89,7	75	80	72,94
9.	С. М.	36,7	37,7	28,7	38,7
10.	С. О.	66	81,7	63,7	62,4
11.	Ч. Н.	90,7	67	82,3	60,08
12.	Ш. О.	57	42,7	53,7	51,94
13.	Б. К.	77,3	84	83	81,2
1.	2.	3.	4.	5.	6.
14.	Б. Р.	76,7	64,3	82	80,86
15.	Г. О.	67,7	82	81	89,34
16.	З. А.	31,7	30	36	40,14
17.	К. С.	66	53,7	61	61,54
18.	М. К.	84,3	85,7	77,3	78,8
19.	М. А.	58	53	60,3	58,52
20.	М. В.	53	67	81	55,06
21.	П. Л.	83,3	85	56	32
22.	Р. А.	89,3	54,3	75,7	68,14
23.	Р. І.	89,7	67,3	80	76,6
24.	У. О.	36,7	75	28,7	52,08
25.	К. Ю.	35	37,7	26	37,82
26.	К. Д.	57	42,7	53,7	51,94
27.	К. Д.	77,3	84	83	81,2
28.	К. К.	76,7	64,3	82	80,86
29.	Л. А.	67,7	82	81	89,34
30.	М. В.	31,7	30	36	40,14

Таблиця Б13

Показники за шкалою самооцінки музикальних здібностей. 3 курс

	Ініціали	Показники
--	----------	-----------

№ з/п		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Б. Р.	55	79	80	71,8
2.	Д. Н.	49,7	66,3	59,7	59,66
3.	Е. А.	28	74	39	43,34
1.	2.	3.	4.	5.	6.
4.	З. Є.	55	68	41	61
5.	К. Е.	80	20	31	32
6.	К. Л.	50	88	69	68,6
7.	К. К.	54,3	61,7	55,7	55,6
8.	К. О.	61	66	59	61,6
9.	К. В.	62,7	51,7	50,3	55,74
10.	О. Є.	51,7	54,7	50,3	51,28
11.	П. І.	40,3	33	41,7	38,12
12.	П. М.	33,3	39,3	39,7	35,66
13.	С. Г.	51	49,3	47,3	48,84
14.	С. С.	55,3	55	54,3	55,4
15.	Т. Р.	31	26	31	26,4
16.	У. А.	58,7	59	53,3	54,72
17.	П. Л.	53	60	67	65,6
18.	А. А.	54,3	48	48	49
19.	Б. А.	62,3	61,7	63,3	63,18
20.	Б. К.	67,3	55,3	44	60,92
21.	В. Н.	63,3	52	37,7	51,34
22.	Г. М.	70	42,7	43,7	44,22
23.	Г. Н.	51,3	76,3	63,3	62,52
24.	Б. Р.	56,7	66	58	59,34
25.	П. Ю.	58	57,7	53	54,94
26.	А. Г.	31	26	31	26,4
27.	Б. А.	58,7	59	53,3	54,72
28.	Б. Т.	53	60	67	65,6
29.	Б. Р.	54,3	48	48	49
30.	Б. Ю.	62,3	61,7	63,3	63,18

Таблиця Б14

Показники за шкалою самооцінки музикальних здібностей. 4 курс

№ з/п	Ініціали	Показники			
		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Ш. А.	94	95	88	92
2.	М. М.	85	91	95	90
3.	І. Г.	69	77	84	76,7
4.	С. Г.	60	59	62	60,3
5.	П. О.	94	94	94	87,3
6.	С. Р.	60	65	70	65
7.	Є. О.	78	76	85	78
8.	І. О.	94	93	92	93
9.	К. О.	97	76	93	88,7
10.	К. Н.	77	97	93	89
11.	М. Г.	89	93	94	92
12.	М. С.	91	93	94	92,6
13.	М. Г.	91	88	90	89,7
14.	М. О.	98	97	90	95
15.	П. О.	92	94	92	92,7
16.	П. С.	60	66	73	66
17.	С. М.	74	94	88	85,3
18.	С. А.	88	88	91	89
19.	Т. О.	78	59	83	73,3
20.	Т. О.	92	94	94	93,3
21.	Ш. С.	60	66	73	66
22.	Ш. А.	60	59	62	60,3
23.	К. К.	60	66	73	66
1.	2.	3.	4.	5.	6.
24.	Д. Л.	85	91	95	90
25.	А. І.	92	94	92	92,7
26.	А. О.	91	93	94	92,6
27.	А. С.	91	88	90	89,7
28.	А. Д.	98	97	90	95
29.	Б. М.	92	94	92	92,7
30.	Б. К.	60	66	73	66

Таблиця Б15

Показники за шкалою самооцінки музикальних здібностей. 5 курс

	Ініціали	Показники
--	----------	-----------

№ з/п		Музичні здібності	Технічність	Музична креативність	Хср
1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	К. Д.	58	97	90	83,6
2.	К. І.	87	7	94	52,8
3.	П. С.	81	75	85	84,2
4.	Б. С.	55	64	75	53,8
5.	М. М.	84	88	71	78,2
6.	М. О.	85	79	70	72,2
7.	О. О.	72	80	67	72,2
8.	П. М.	75	78	74	77
9.	Ф. С.	60	59	90	64,4
10.	Ч. Є.	88	65	56	50,8
11.	А. А.	23	34	26	33,6
12.	Б. М.	27	55	75	61,8
13.	К. О.	95	60	88	76,8
14.	Л. О.	85	98	62	78,2
1.	2.	3.	4.	5.	6.
15.	О.О.	34	41	26	32,4
16.	Д. М.	10	78	18	26
17.	К. С.	84	85	97	84,8
18.	К. Т.	100	94	69	91,6
19.	К. М.	51	64	98	63,8
20.	К. Ю.	71	13	93	47,8
21.	Л. Д.	65	60	40	55,6
22.	А. Р.	47	66	71	53,4
23.	М. А.	69	93	47	62,8
24.	Н. М.	0	0	0	4,2
25.	П. Р.	84	91	73	73,4
26.	Р. А.	85	79	70	72,2
27.	Т. В.	72	80	67	72,2
28.	Ф. І.	75	78	74	77
29.	Ф. А.	60	59	90	64,4
30.	Я.Ю.	88	65	56	50,8

ДОДАТОК В

Таблиця В1

Результати розвивального експерименту з розвитку творчих здібностей у студентів-музикантів

№ з/ п	Ініці али	Методика П.Торренса												Методика «Здатність до творчої імпровізації»						Методика «Шкала музикальних здібностей»					
		Візуальні субтести						Вербальні субтести						Продуктивність	Оригінальність	Виразність образу	Музикальні здібності		Технічність		Музикальна креативність				
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після				До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До
Контрольна група																									
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.
1.	Т. В.	1,4	1,5	2,6	2,8	0,38	0,4	0,4	0,5	1,5	1,5	0	0	1,5	1,5	0,38	0,4	0,4	0,5	1,5	1,5	0,4	0,5	1,5	1,5
2.	Д. М.	1	1	2,6	2,6	0,5	0,52	0,4	0,4	3	2,5	0	0	2,0	2,5	0,5	0,52	0,4	0,4	0,4	2,5	0,4	0,4	0,5	2,5
3.	С. М.	1	1	2,4	2,4	0,54	0,55	0,55	0,56	1,5	1,5	0	0	1,5	1,5	0,54	0,55	0,55	0,56	1,5	1,5	0,55	0,56	1,5	1,5

15	К. У.	1,6	1,6	3,2	3,2	0,9	0,9	0,35	0,58	2,5	2	1	1	1,5	1,5	3,2	3,2	0,9	0,9	2,5	2	1	1	1,5	1,5	
14	К. С.	2	2,0	3,4	3,6	0,63	0,65	0,56	0,55	1,5	1,5	0	0	1,5	1,5	3,4	3,6	0,63	0,65	1,5	1,5	0	0	1,5	1,5	
13	С. Л.	1,4	1,6	2,2	2,4	0,68	0,7	0,56	0,58	1,5	2	0	1	1	2,2	2,4	0,68	0,7	0,56	0,58	1,5	2	0	1	1	2,2
12	В. К.	0,4	0,6	3,0	3,0	0,53	0,5	0,63	0,63	2	1,5	2	2	2	3,0	3,0	0,53	0,5	0,63	0,63	2	1,5	2	2	2	3,0
11	З. С.	2	2,0	4,2	4,0	0,7	0,6	0,25	0,3	1,5	2	0	1	3	4,2	4,0	0,7	0,6	0,25	0,3	1,5	2	0	1	3	4,2
10	Д. Н.	2,2	2,0	3,0	2,8	0,43	0,5	0,18	0,21	2	2	1	1	2	3,0	2,8	0,43	0,5	0,18	0,21	2	2	1	1	2	3,0
9	А. А.	1,6	1,6	3,4	3,4	0,6	0,6	0,67	0,69	1,5	1,5	0	0	1	1,6	1,6	0,6	0,6	0,67	0,69	1,5	1,5	0	0	1	1,6
8	Б. А.	1,8	1,6	4	4	0,63	0,6	0,48	0,52	1,5	1,5	0	0	2	0,63	0,6	0,48	0,52	0,63	0,52	1,5	1,5	0	0	2	1,8
7	Т. В.	0,2	0,2	2,4	2,6	0,35	0,37	1,14	1,1	2	2	1	1	1	0,35	0,37	1,14	1,1	0,35	0,37	2	2	1	1	1	0,2
6	Р. А.	1,8	1,8	3,2	3,2	0,3	0,32	0,67	0,67	1	1	0	0	1	0,3	0,32	0,67	0,67	0,3	0,32	1	1	0	0	1	1,8
5	С. О.	0,6	0,8	3,2	3,2	0,65	0,65	0,35	0,38	2,5	2	1	1	3,0	2,5	0,65	0,65	0,35	0,38	2,5	2	1	1	3,0	2,5	
1	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	
4.	А. С	1,6	1,7	2,8	3,0	0,58	0,6	0,43	0,47	1,5	1,5	0	0	2,5	3,0	0,58	0,6	0,43	0,47	1,5	1,5	0	0	2,5	3,0	

Експериментална група																									
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.
1.	Б. М	0,2	0,4	3,0	3,2	1	1	0,65	0,71	2	2	0	0	1,0	1,5	0	0,6	3,0	3,6	0,5	0,8	0,38	0,67	1,5	2
2.	Б. Н.	0,6	0,6	2,4	2,6	0,45	0,65	0,56	0,65	1,5	2	0	1	1	1	1	1	2,8	3,2	0,7	1	0,64	0,9	1,5	2
3.	Г. О.	0	0,2	2,4	2,8	0,7	0,75	0,63	0,75	2	2	0	0	2	2,5	0,8	1	3,2	3,4	0,5	0,7	0,9	1,3	1,5	2
4.	Ф. I.	0	0,2	3,8	4,0	0,5	0,6	0,5	0,6	1,5	1,5	0	0	2	2,5	0,6	0,8	2,4	3,0	0,38	0,71	1	1,2	2,5	2,5
5.	П. С	0,6	0,6	2,6	3,2	0,45	0,5	0,5	0,65	1,5	1,5	0	0	2	2	1	1	2,6	3,2	0,43	0,63	0,88	1	1	1,5
6.	Б. Т.	0,4	0,6	2,4	2,6	0,85	0,9	0,44	0,48	1,5	1,5	0	1	1,5	2,5	0,6	0,8	2,8	3,0	0,63	0,82	0,72	0,98	2,5	2,5
7.	Д. Н	0	0,2	2,2	2,4	1	1	0,6	0,62	2	2	0	0	1	1	0,6	0,8	2,4	2,8	0,48	0,71	1,37	1,5	2	2,5
8.	К. Л.	0,4	0,6	2,4	2,4	0,5	0,65	0,35	0,4	1	1,5	0	0	2	2	0	0,4	2,0	2,6	0,33	0,48	0,77	1	3,5	3,5
9.	П. М.	0,4	0,6	3,8	3,8	0,65	0,65	0,92	0,95	1,5	2	1	1	2	2,5	1,6	1,6	4	4,2	0,65	0,71	0,21	0,45	1,5	1,5
10	Т. Р.	0,8	0,8	2,6	2,6	0,83	0,85	0,21	0,3	3,5	3,5	2	1	1,5	1,5	0,2	0,6	3,4	3,8	0,6	0,92	0,22	0,35	1,5	2

11	С. С.	0,6	0,8	3,0	3,2	1	1	0,15	0,2	1,5	1,5	0	0	1	1,5	0	0,4	2,4	3,0	1	1	1,78	2	2	2,5
12	Д. А.	0,6	0,6	2,2	2,4	0,8	0,85	0,65	0,7	1,5	2	0	1	1,5	1,5	0,2	0,4	2,6	2,8	0,5	0,8	0,55	0,8	2	2,5
13	К. С.	0,8	0,8	3,6	4,0	1	1	0,44	0,45	1,5	2	0	0	1,5	2,5	2,2	2,0	2,2	2,6	0,4	0,6	0,44	0,78	2,5	2,5
14	Ш.О.	0,2	0,4	2,6	3,4	0,63	0,65	1,2	1,2	1,5	1,5	0	0	2	3	0	0,6	2,4	3,2	0,58	0,8	0,95	1,1	3,5	3,5
15	Б. I	0,8	0,8	2,8	2,8	0,78	0,83	0,71	0,8	2,5	3	1	2	1	1,5	0,8	1	2,8	2,8	0,43	0,63	0,66	0,95	1,5	2
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.

ДОДАТОК Г

Заняття 8.

Завдання 2.

Фрагмент романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита», где описывается, как Коровьев и Бегемот пытаются попасть в принадлежащий московской литературной ассоциации ресторан, называемый «Грибоедов». Удостоверений членов литературной ассоциации у героев, естественно, нет. Их останавливает вахтерша, и...

Ваши удостоверения? — она с удивлением глядела на пенсне Коровьева, а также и на примус Бегемота и на разорванный Бегемотов локоть.

Приношу вам тысячу извинений, какие удостоверения? — спросил Коровьев, удивляясь.

Вы - писатели? — в свою очередь спросила гражданка.

Безусловно, — с достоинством ответил Коровьев

Я не прелесть, — перебила его гражданка.;

О, как это жалко, — разочарованно сказал Коровьей и продолжал: — Ну, что ж, если вам не угодно быть прелестью, что было бы весьма приятно, можете не быть ею. Так вот, чтобы убедиться в том, что Достоевский — писатель, неужели же нужно спрашивать у него удостоверение? Да возьмите вы любых пять страниц из любого его романа, и без всякого удостоверения вы убедитесь, что имеете дело с писателем. Да я полагаю, что у него и удостоверения-то никакого не было! Как ты думаешь? — обратился Коровьев к Бегемоту.

- Пари держу, что не было, - ответил тот, ставя примус на стол рядом с книгой и вытирая пот рукою на закопченном лбу.

Вы - не Достоевский, - сказала гражданка, сбиваемая с толку Коровьевым.

Ну, почем знать, почем знать, - ответил тот.

Достоевский умер,— сказала гражданка, но как-то не очень уверенно.

Протестую! - горячо воскликнул Бегемот. Достоевский бессмертен!

Ваши удостоверения, граждане, - сказала гражданка.

Помилуйте, это, в конце концов, смешно; — не сдавался Коровьев, — вовсе не удостоверением определяется писатель, а тем, что он пишет! Почем вы знаете, какие замыслы роятся в моей голове? Или в этой голове? — и он указал на голову Бегемота, с которой тот тотчас снял кепку, как бы для того, чтобы гражданка могла получше осмотреть ее.

Приношу вам тысячу извинений, какие удостоверения? — спросил Коровьев, удивляясь.

Вы - писатели? — в свою очередь спросила гражданка.

Безусловно, — с достоинством ответил Коровьев.

Ваши удостоверения? — повторила гражданка.

Прелесть моя, — начал нежно Коровьев