

3. **MacIntyre, P. D.**, (2000) Language anxiety: a review of the research for language teachers. *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*, McGraw-Hill College. 24-45.
4. **MacIntyre, P.D.**, & Gardner, R. C., (1989). Anxiety and Second language learning: toward a theoretical classification. *Language learning*, 39, 251-275.
5. **Monos Katalin (2004)**/ Learner Strategies of Hungarian secondary grammar school University of Debrecen, 2004.
6. **Nosenko, E.**, On the syndromological approach to studying the personality aspects of teaching stress. In: XXIX International Congress of Psychology, Berlin, 2008.
7. **Nosenko, E.**, **Implicit** assessment of proneness to emotional stress through foreign language anxiety. In: XXIX International Congress of Psychology, Berlin, 2008.
8. **Oxford, R. L.**, (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. /TESOL Journal, 2/(2), 18-22.
9. **Young, D. J.**, (200) Affect in Foreign Language and Second Language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. 3-9.

Надійшла до редколегії 14.02.09.

УДК 159.955.4

Л. І. Байсара, Н. Ю. Черевач

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ

Зроблено спробу дослідити проблему рефлексії як фактору розвитку творчих здібностей учнів музичних шкіл. Проаналізовано вплив рівня рефлексії на креативність та розвиток музично-ритмічного інтелекту.

Ключові слова: творчі здібності, креативність, рефлексія, музичний інтелект, учні музичних шкіл.

Сделана попытка исследовать проблему рефлексии как фактора развития творческих способностей учеников музыкальной школы. Проанализировано влияние уровня рефлексии на креативность и развитие музыкально ритмического интеллекта.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, рефлексия, музыкальный интелект, ученики музыкальной школы.

The attempt to investigate the problem of the reflection as a factor of development of creative capabilities of students of musical school is done. Influence of the level of the reflection on the creativity and the development of musical and rhythmic intellect is analyzed.

Keywords: creative capabilities, creativity, reflection, musical intellect, students of musical school.

Актуальність дослідження. У психологічній літературі існує широке різноманіття підходів, в яких феномени рефлексії, креативності, музичного інтелекту та музичних здібностей розглядаються окремо, але вивченню взаємовпливу цих феноменів приділялося порівняно мало уваги. Тому вивчення особливостей взаємозалежності властивостей рефлексивності, креативності та музичного інтелекту є актуальним напрямом як теоретичних, так і практичних досліджень [6].

Останнім часом вивченню рефлексії приділяється підвищена увага у різних галузях психологічних знань.

За Б. Г. Ананьєвим, розробка проблеми розвитку рефлексії в процесі самостійної роботи учнів має велике значення для правильної постановки питань виховання та самовиховання розуму [3; 12]. Л. С. Виготський вважав, що «нові типи зв'язків і співвідношень функцій передбачають у якості своєї основи рефлексію, відображення власних процесів у свідомості» [4], С. Л. Рубінштейн підкреслював, їло «виникнення свідомості пов'язане з виділенням із життя і безпосереднього переживання рефлексії на навколишній світ і на самого себе» [4].

Ступінь розробленості проблеми. Ряд авторів (Д. А. Кабалевський, С. І. Науменко, Г. М. Тарасов, Б. М. Теплов) наголошує на зв'язку рефлексії та художнього, зокрема музичного, сприймання.

Дл вивчення зв'язку рефлексії та художньої творчості мають значення роботи, присвячені питанням самосвідомості (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, С. Л. Рубінштейн та ін.). Гносеологічні характеристики рефлексії та їхнє вираження в мисленневих і, загалом, пізнавальних процесах розкрито у працях Г. О. Антипова, М. О. Розова [3]. Місце рефлексії в структурі навчальної діяльності розкрито у працях М. О. Семенова, М. І. Поливанова та ін. З'ясуванню генетичних чинників рефлексії присвячені дослідження Ж. Паже. Питання інтелектуальної та особистісної рефлексії розроблялись в дослідженнях В. В. Давидова, Б. Д. Ельконіна.

Метою дослідження є виявити вплив рівня рефлексії на розвиток художньої творчості учнів музичних шкіл у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл.

Завдання роботи: зробити огляд теоретичних підходів до розгляду феноменології рефлексії, творчості, музичної обдарованості та музичного інтелекту; встановити факт існування взаємозв'язку між рівнем розвитку рефлексії, креативності та музичного інтелекту в учнів музичної та загальноосвітньої шкіл; визначити наявність значимих відмінностей між рівнем вираженості рефлексивності, розвитку музичного інтелекту та креативності в учнів музичної та загальноосвітньої школи.

Об'єктом дослідження був рівень розвитку рефлексії, музичного інтелекту та креативності у учнів музичної та загальноосвітньої школи.

Предметом дослідження виступала взаємозалежність вищевказаних феноменів та відмінності між ступенем їхнього розвитку у учнів музичної та загальноосвітньої школи.

У дослідженні використовувалися такі методи:

- методика на діагностику індивідуального ступеня вираженості властивості рефлексивності А. Карпова [3],
- модифікація музичного субтесту «Опитувальника множинності форм інтелекту» Г. Гарднера [10];
- другий субтест фігурної батареї тестів творчого мислення П. Торранса [7];
- коефіцієнт кореляції r-Пірсона та t-критерій Стьюдента для статистичної обробки результатів.

Проаналізувавши теоретичні підходи до розгляду феноменів рефлексивності, креативності, музичного інтелекту та музичних здібностей, ми обрали теоретичною базою для емпіричного дослідження погляди А. Карпова, який розглядав рефлексію як синтетичну психічну реальність, що одночасно виступає і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан, але не зводиться до жодного з них [3].

За спрямованістю він розділяв рефлексію на інтра- та інтерпсихічну, а за «часовим» принципом на ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну [4]. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту своєї власної психіки і його аналізу. Друга – зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає, поряд з рефлексивністю як здатністю «стати на місце іншого», також і механізм проєкції, ідентифікації, емпатії. Таким чином, загальна властивість рефлексивності включає обидва вказаних типи, а рівень розвитку даної властивості є похідним одночасно від них обох.

Згідно з «часовим» принципом виділяють три головних види рефлексії: ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну.

Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвіднесення своїх дій із ситуацією і координації у зв'язку

з умовами, що змінюються, і власним станом. Виявами у поведінці і характеристиками даного виду рефлексії є час обдумування суб'єктом своєї поточної діяльності; те наскільки часто він звертається до аналізу того, що відбувається; ступінь розгорнутості процесів прийняття рішень; схильність до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Ретроспективна рефлексія проявляється у схильності до аналізу діяльності, яка була виконана в минулому, та подій, що вже відбулися. У даному випадку предметами рефлексії є передумови, мотиви і причини того, що відбулося; зміст минулої поведінки, а також його результативні параметри і допущені помилки. Ця рефлексія виражається, зокрема в тому, наскільки часто і як довго суб'єкт аналізує і оцінює події, що відбулися, чи схильний він взагалі аналізувати минуле і себе в ньому.

Перспективна рефлексія співвідноситься: з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки; з плануванням як таким; прогнозуванням можливих наслідків та ін. Її основні поведінкові характеристики – це ретельність планування деталей своєї поведінки, частота звернення до майбутніх подій, орієнтація на майбутнє [3; 4].

Розглядаючи теоретичні підходи до феномену творчості, ми обрали базою для нашого емпіричного дослідження «теорію інтелектуального порогу» Е. Торранса, згідно з якою: якщо IQ нижче 115–120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, а при IQ вище 120 творча здібність стає самостійною величиною [1; 2; 5].

Крім підходу Торранса, існують ще два підходи до розгляду творчих здібностей.

Прихильники першого стверджують, що як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає як необхідна, але недостатня умова творчої активності особистості. Головну роль у творчості відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. До основних рис творчої особистості відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях. Цієї думки дотримувались А. Адлер, Р. Кеттелл, А. Маслоу, Г. Олпорт. Креативний тип особистості властивий усім новаторам, незалежно від роду діяльності: музиканти, художники, лютчики-випробувачі, винахідники.

Згідно з другим, високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей, і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає. Цю точку зору поділяють більшість спеціалістів у галузі психології інтелекту, зокрема Г. Айзенк [2].

Предметом досліджень багатьох вчених є також розвиток креативності в онтогенезі. Згідно з даними низки досліджень, розвиток креативності проходить як мінімум дві фази:

1. Розвиток «первинної» креативності як загальної творчої здібності, неспеціалізованої по відношенню до певної сфери людської життєдіяльності. Сенситивний період цього етапу, за даними деяких авторів, настає в 3–5 років. У цей час наслідування значимому дорослому як креативному взірцю, можливо, є основним механізмом формування креативності. Можливо також, що на якийсь період креативність переходить у латентний стан (феномен «дитячої творчості»),

2. Підлітковий та юнацький вік (можливо, від 13 до 20 років). У цей період на основі «загальної» формується «спеціалізована» креативність: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності, як її «зворотний бік», доповнення та альтернатива. На цьому етапі особливо значиму роль відіграє професійний взірець, підтримка сім'ї та однолітків. Але, головним є те, що юнак визначає для себе «ідеальний образ» творця, якого він прагне наслідувати (часом до ототожнення) [1; 2].

Сама стадія наслідування має у своїй структурі декілька етапів:

- вибір певного виду діяльності – наслідування-копіювання;
- виділення обраного варіанта (патерну) здійснення даного виду діяльності – здобуття зразка для наслідування – творче наслідування;
- досягнення первинної ідентифікації з особистістю зразка – наслідувальна творчість;
- звільнення від відпрацьованої ідентифікації з особистістю зразка – здобуття самостійної творчої особистості.

Як видно з вищесказаного, друга фаза закінчується запереченням власної наслідувальної продукції та негативним ставленням до колишнього ідеалу.

Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості.

Отже, процес формування креативності складається з ряду етапів і супроводжується оволодінням соціально значущою діяльністю шляхом наслідування. Умовою переходу від наслідування до самостійної творчості є особистісна ідентифікація зі зразком творчої поведінки.

Дослідивши погляди різних вчених на розвиток музичних здібностей в онтогенезі та положення теорії множинності форм інтелекту Г. Гарднера, ми обрали теоретичною базою емпіричного дослідження погляди Г. Гарднера на феномен музичного інтелекту, згідно з яким розвиток музично-ритмічного інтелекту не зводиться до музичного таланту. Це скоріше знання того, як використовувати музику і ритм, щоб привести себе в оптимальний стан для креативного подолання різноманітних ситуацій [8; 9].

Говард Гарднер у своїй книзі «Frames of Mind» стверджує, що кожний нормальний індивід, який часто підлягав впливу музики, може маніпулювати висотою, ритмом і тембром, щоб з певною майстерністю займатися різними видами музичної активності, включаючи написання музики, спів або гру на музичних інструментах [9].

Ключові здібності музично-ритмічного інтелекту включають в себе:

- здатність визначати структуру музики та ритм;
- «схеми» для слухання музики;
- чутливість до звуків та вібрацій;
- розпізнавання, створення та відтворення звуку, ритму, музики, тону та вібрації;
- визначення характерних якостей тону і ритму.

З точки зору неврології, музично-ритмічний інтелект першим починає розвиватися у людини. Деякі вчені пропонують називати його «слухово-вібраційним інтелектом», тому що це більше ніж просто музика та ритм. Цей інтелект пов'язаний з цілою сферою звуків та вібрацій природного або штучного походження: звуки створені машинами, музичними інструментами, голосовими зв'язками тощо.

Вплив музики, ритму, звуку та вібрації є сильнішим за вплив вияву будь-якої іншої форми інтелекту. Сила музики, ритму і звуку здатна змінювати настрої, викликати національну гордість, виражати глибоку любов чи втрату [4].

Як зазначає Говард Гарднер, музичний талант виявляє себе значно раніше, ніж обдарованість у інших сферах людського інтелекту. Діти, що мають цей талант, прагнуть створювати музику, і необхідно забезпечити їм умови для цього. Але гіпотетично кожен, включаючи людей з порушеннями слуху та глухих, має потенціал для розвитку музичних здібностей [11].

Вплив на свідомість музично-ритмічного інтелекту більший, ніж вплив будь-якого іншого інтелекту, завдяки впливу музики на стан мозку. Музика, ритм і звук володіють величезною силою впливу на стан організму: заспокоюють людину у стані стресу, стимулюють її активність, підсилюють радість чи горе тощо. Зважаючи на це, музика дуже ефективно використовується у теле- і радіорекламі.

Обидві півкулі головного мозку задіяні у роботі музично-ритмічного інтелекту. Ліва півкуля задіяна у формальному систематичному підході до музики та ритму. Наприклад, ми можемо навчитися читати по нотах, відбивати заданий ритм і впізнавати різні тони і/або інструменти. Права півкуля – це місце задоволення музикою заради неї самої, незважаючи на те, знаємо ми щось про неї як про формальну систему чи ні.

Музика – це діяльність, що залучає весь мозок. Оскільки вона використовує обидві півкулі головного мозку, це допомагає нам легше відправляти інформацію в довготривалу пам'ять [1].

Розуміння музики включає в себе набір ключових операцій. Ключовими компонентами музики є висота звуку, ритм і тембр. Усі ці компоненти необхідні для впізнавання музичного твору.

Розвиток музично-ритмічного інтелекту не має нічого спільного з тим, що називається музичним талантом. Це скоріше знання того, як використовувати музику і ритм, щоб привести себе в оптимальний стан для креативного подолання різноманітних ситуацій. Наприклад, ми можемо навчитися відчувати різноманітні настрої, темпи, теми та ідеї, що виражаються в музичному творі або ритмічному фрагменті, які не можуть бути виражені за допомогою слів [1].

Досить складним завданням є спроба виявити студентів, які мають музичні здібності або добре розвинений музичний інтелект. Існує великий діапазон музичних здібностей і навряд чи один індивід може втілювати у собі їх усі. Наприклад, відомо багато видатних музикантів, що мали вдалі спроби в одних сферах і провали в інших. Ходять чутки, що Чайковський ледве не провалив прем'єру Шостої симфонії через погане диригування; Шопен був обдарованим композитором фортепіанних творів, але не виявляв інтересу до інших інструментів.

Деякі індивіди можуть мати невдачі на заняттях з музичної теорії, проте демонструвати обдарованість у співі. Інші, як наприклад, Л. Армстронг, можуть мати видатні здібності до імпровізації у певних стилях музики. Отже, неможливо визначити музичний інтелект, використовуючи список, що охоплює лише декілька проявів цього складного виду інтелекту [2].

Людина з добре розвиненим музичним інтелектом характеризується такими ознаками:

- слухає та реагує на різноманіття звуків, включаючи людський голос, звуки оточуючого середовища і музику та організовує ці звуки у смислові моделі;
- отримує задоволення і потребує можливості слухати музику або звуки оточення в навчальному середовищі. Прагне перебувати в середовищі музикантів та навчатися від них;
- реагує на музику кінестетично – через диригування, виконання та складання музики, танець; емоційно – через реагування на настрої та темпи музики; інтелектуально – через обговорення та аналізування музики; естетично – через цінування і розуміння змісту та значення музики;
- розпізнає і обговорює різноманітні музичні стилі, жанри та культурні відмінності музики. Виявляє інтерес до ролі, яку відіграє музика в людському житті;
- колекціонує музику та інформацію про неї в різноманітних формах (записи, друкована інформація). Може збирати музичні інструменти та грати на них, включаючи синтезатор;
- розвиває вокальні здібності та вміння грати на музичних інструментах (індивідуально або в групі);
- використовує музичний словник та музичні поняття;
- має власну колекцію музичних творів, яку вдало використовує для коригування свого емоційного стану;

- отримує задоволення від імпровізування звуками і може адекватно завершити дану музичну фразу;

- може запропонувати власну інтерпретацію того, що композитор висловив через музику. Також може аналізувати і критикувати музичні підбірки;

- може цікавитися професіями, пов'язаними з музикою (співак, інструменталіст, звукорежисер, композитор, продюсер, критик, виробник інструментів, учитель, диригент) [1].

Отже, на основі вищевказаних теоретичних підходів та методів нами було проведено емпіричне дослідження взаємовпливу рівня розвитку рефлексії, музичного інтелекту та креативності у учнів музичної школи в порівнянні з учнями загальноосвітньої школи.

У ході емпіричного дослідження перевірялися такі гіпотези:

Експериментальна гіпотеза №1:

Якщо у індивіда високий рівень розвитку рефлексії, то у нього високий рівень розвитку музичного інтелекту та високий рівень таких показників креативності, як оригінальність та розробленість.

Експериментальна гіпотеза №2:

Якщо порівняти рівень розвитку рефлексії, музичного інтелекту та таких показників креативності як оригінальність та розробленість у учнів музичної школи з рівнем розвитку цих властивостей у учнів загальноосвітньої школи, то у учнів музичної школи результати по кожному з цих показників будуть вищими.

У нашому дослідженні брали участь 30 учнів музичних шкіл № 23 та № 34 м. Дніпропетровськ віком від 12 до 18 років та 30 учнів середньої загальноосвітньої школи № 84 м. Дніпропетровськ віком від 12 до 18 років.

Досліджувані були розділені на дві групи: експериментальну, до якої увійшли учні музичної школи, та контрольну, що складала учні загальноосвітньої школи. Досліджувані обох груп тестувалися за допомогою методів, вказаних вище.

Щоб перевірити гіпотезу про взаємовплив рефлексивності, музичного інтелекту та креативності, ми підраховували внутрішньо груповий коефіцієнт кореляції r-Пірсона попарно для досліджуваних показників. Результати підрахунку показані у табл. 1. Дані, наведені у таблиці, свідчать про те, що між показниками рефлексивності та музичного інтелекту як у контрольній, так і у експериментальній групах існує значимий зв'язок на 5 % рівні, тобто, зі зростанням рівня вираженості властивості рефлексивності зростає рівень музичного інтелекту і навпаки. Між іншими показниками значимий кореляційний зв'язок не був виявлений. Це означає, що розробленість та оригінальність не пов'язані ні з рівнем вираженості рефлексивності, ні з рівнем розвитку музичного інтелекту.

Таблиця 1

Показники коефіцієнта кореляції r-Пірсона

Показник	Музична школа			Загальноосвітня школа		
	Рефлексія	Оригінальність	Розробленість	Рефлексія	Оригінальність	Розробленість
Музичний інтелект	R=0, 421	R=0, 014	R=0, 267	R=0, 442	R=0, 054	R=0, 073
Оригінальність	R=0, 085			R=0, 091		
Розробленість	R=0, 046			R=0, 045		

Для перевірки другої гіпотези було підраховано t-критерій Стьюдента для показників рефлексивності, музичного інтелекту, оригінальності та розробленості у учнів музичної та загальноосвітньої школи.

Результати цього підрахунку представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Показники t-критерія Стьюдента

Показники	Музична та загальноосвітня школи			
	Рефлексія	Музичний інтелект	Оригінальність	Розробленість
Рефлексія	t = 0,893			
Музичний інтелект		t = 3,437		
Оригінальність			t = 1,053	
Розробленість				t = 1,821

Дані, наведені в табл. 2, свідчать про те, що значимі відмінності на 1 % рівні між контрольною та експериментальною групами існують лише по показнику розвитку музичного інтелекту – рівень розвитку музичного інтелекту в експериментальній групі значно перевищує рівень розвитку музичного інтелекту в контрольній групі.

Що стосується рівня вираженості властивості рефлексивності, розробленості та оригінальності, то між експериментальною та контрольною групою не було виявлено значимих відмінностей по цих показниках. Тобто, факт навчання у музичній школі не має значимого впливу на їхній розвиток.

У результаті проведеного дослідження та обробки даних нами було:

- визначено рівень розвитку рефлексивності, музичного інтелекту та креативності учнів музичної та загальноосвітньої школи;
- виявлено кореляційний зв'язок на 5 % рівні значимості між показниками рефлексивності та музичного інтелекту у учнів музичних та загальноосвітньої шкіл;
- встановлена відсутність кореляційного зв'язку між показниками рефлексивності та розробленості і оригінальності; розробленості та оригінальності і музичного інтелекту;
- гіпотеза про взаємозв'язок рівня розвитку рефлексії, музичного інтелекту та таких показників креативності, як оригінальність і розробленість підтвердилася частково;
- встановлено існування значимих відмінностей між рівнем розвитку музичного інтелекту у учнів музичних та загальноосвітньої школи;
- виявлено відсутність значимих відмінностей між рівнем вираженості рефлексивності, рівнем розвитку оригінальності та розробленості у учнів музичних та загальноосвітньої школи;
- гіпотеза про існування значимих відмінностей між рівнем розвитку рефлексії, музичного інтелекту та таких показників креативності, як оригінальність та розробленість у учнів музичної школи та рівнем розвитку цих властивостей у учнів загальноосвітньої школи підтвердилася частково.

Отримані нами результати дослідження свідчать про те, що спеціальна музична освіта позитивно впливає на розвиток базових компонентів музичного інтелекту, в тому числі і таких, які не пов'язані безпосередньо з виконавчою майстерністю та створенням музики. Крім того, систематизований вплив на музичні здібності та специфічне музичне оточення ефективніше сприяють розвитку музичного інтелекту, ніж несистематизований вплив на музичні здібності, якому підлягають діти, що не відвідують музичну школу.

З вищесказаного випливає, що у загальноосвітній школі слід приділяти більше уваги плануванню і проведенню уроків музики і ставитися до них як до нагальної необхідності, а не формальних факультативних занять. Слід також ввести уроки музики у навчальну програму до 11 класу включно, а не завершувати ці заняття у 6 класі, адже більш глибоке розуміння музики і розвиток багатьох базових компонентів музичного інтелекту відбувається саме у підлітковому і юнацькому віці.

Крім того, не слід обмежувати використання музики лише програмними уроками співу та ритміки. Музика може ефективно використовуватися при навчанні інших академічних предметів, зокрема рідної та іноземної мови.

Відсутність значимих відмінностей між рівнем вираженості рефлексивності в експериментальній та контрольній групах свідчить про те, що спеціальне музичне навчання не здійснює вирішального впливу на базові складові властивості рефлексивності. Існування ж значимого кореляційного зв'язку між рефлексивністю та музичним інтелектом в учнів музичної школи пов'язане не з фактом їх спеціального навчання музики, а з тими компонентами музичного інтелекту, які не є безпосереднім результатом навчання у музичній школі. Це припущення підтверджується тим, що у учнів загальноосвітніх шкіл теж є кореляція між рефлексивністю та музичним інтелектом.

Відсутність значимих відмінностей по показниках розробленості та оригінальності між експериментальною і контрольною групами можна пояснити тим, що в музичній школі підвищена увага приділяється розвитку специфічних музичних здібностей, виконавчої майстерності, технічних навичок гри та співу, а не розвитку здатності висувати нестандартні, нові ідеї, неконформності, здібностей до дослідницької та конструктивної діяльності, що забезпечують високі показники оригінальності та розробленості. Тобто в музичній школі навчання в основному спрямоване на розвиток репродуктивних, а не продуктивних видів діяльності.

Отже, з вищесказаного випливає, що теоретична цінність отриманих нами результатів полягає в тому, що вони доводять доцільність інтегрального підходу до розгляду феноменів рефлексії, креативності та музичного інтелекту.

Щодо практичної цінності, то отримані нами результати можуть бути корисними для педагогів музичних та загальноосвітніх навчальних закладів, шкільних психологів, спеціалістів, що працюють з обдарованими дітьми, психологів, що займаються колекційною роботою з підлітками та юнаками, спеціалістів сфер вікової та педагогічної психології.

Подальші дослідження у рамках вивчення даної проблеми можуть бути спрямовані на виявлення того, які саме методи розвитку рефлексивності, музичного інтелекту та креативності є найбільш ефективними для роботи з підлітками та яким чином ці методи можуть бути впроваджені у навчальний процес.

Бібліографічні посилання

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учеб. пособ. / В. Н. Дружинин. – СПб, 2000. – С. 211–241.
2. Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – Т. 26. – 2005. – № 5. – С. 101–109.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – Т. 24. – 2003. – № 5. – С. 45–57.
4. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М., 2002.
5. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
6. Сабо А. Ю. Рефлексія як чинник розвитку художньої творчості учнів музичних шкіл : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук / А. Ю. Сабо. – К., 2007.
7. Сборник психологических тестов. Часть II : пособ. / сост. Е. Е. Миронова. – Мн., 2006.
8. Armstrong T. 7 Kinds of Smart. Penguin Books. – USA. 1993. – 98 p.
9. Gardner H. Frames of Mind: The theory of multiple intelligences. – N. Y.: Basic Books, 1983. – 416 p.
10. Gardner H. Multiple intelligences: The theory in practice. – N. Y.: Basic Books. 1993. – 528 p.

Надійшла до редколегії 22.03.09