

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
В СТРУКТУРЕ ИХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ
THE DEVELOPMENT OF THE CHILDREN'S MULTIMODAL ABILITIES IN THE
ARTISTIC TALENT'S STRUCTURE**

**О.А. КОМАРОВСКАЯ
O.A. KOMAROVSKAYA**

*к.п.н., зав. лабораторией эстетического воспитания
Института проблем воспитания НАПН Украины, Киев
PhD (the pedagogical sciences), Head of Aesthetic Education Department
Institute of Educational Problems of National Academy of Pedagogy, Ukraine, Kiev
e-mail: oksana.komarovska@gmail.com*

Ключевые слова: художественная одарённость, полихудожественный подход, художественно-образовательное пространство, полимодальные способности, школы искусств.

Key words: artistic talent, polyart approach, artistic and educational space, multimodal abilities, School of Arts.

Аннотация: В статье рассматривается полимодальность художественной одарённости как исток полихудожественного образования. Автор поднимает проблему развития художественной одарённости в школах искусств, подчёркивая, что каждая личность обладает ресурсом для художественного развития, успешность которого обусловлена содержанием и «количественными» параметрами этого ресурса (одарённости). В то же время каждый человек, независимо от глубины художественного таланта, развивая его, «работает» на саморазвитие в любой жизненной сфере, что в итоге приводит к социально значимым результатам. Автор приходит к выводу, что стимулирование полимодальных способностей у детей сказывается на развитии их одарённости к искусству в целом и к доминантному виду творчества, в частности, а также в общеразвивающем контексте.

Abstract: The article discusses polytonality artistic talent as a source of polyart education. The author raises the issue of the artistic talent development at art schools, emphasizing that each person has the resource for artistic development, the success of which depends on the content and "quantitative" parameters of the resource (talent). At the same time, every person, regardless of the artistic talent, 's depth, developing it, "works" for self-development in any area of life, which ultimately leads to socially significant results. The author comes to the conclusion that stimulation of children multimodal abilities affects their artistic talent development in general, and to the dominant view of creativity, in particular, and in general development context.

Заявленная проблема актуальна для исследования художественной одарённости (ХО) детей по нескольким позициям. Полихудожественный подход к воспитанию личности утвердил себя в педагогической теории и практике, идея продуктивно реализуется в учебных программах и методических разработках. Полимодальность ХО тесно связана с полихудожественным образованием; более того, является его объективным истоком. Она должна рассматриваться в двух ракурсах. С одной стороны, речь идет об общем развитии личности (ее духовного мира, способности к культуротворчеству и т. д. – вне предстоящего выбора профессионального пути); способности к искусству задействуются независимо от их уровня и выступают как механизм художественного и – шире – личностного становления; благодаря совершающемуся в этом процессе обогащению эмоциональной сферы оптимизируется присвоение знаний и формирование на этой основе ценностей личности в любой отрасли ее жизнедеятельности. Но, с другой стороны, вопрос о развитии комплекса ХО детей актуализируется в системе тех учебных заведений, которые – помимо важнейшей общеэстетической функции – с необходимостью решения возложенных на них задач являются фундаментом профессионального образования будущих деятелей искусства, начальным звеном в вертикали этой системы. Речь идет о школах эстетического воспитания (ШЭВ), второе официальное название которых в Украине – начальные специализированные учебные заведения искусств [9]), входящих в систему внешкольного образования согласно Закону Украины «О внешкольном образовании» («Про позашкільну освіту») и, по сути, являющихся связующим звеном между общим и профессиональным художественным образованием. Вопрос о развитии ХО (прежде всего – ее

идентификации) в этом случае становится ключевым.

Обозначенные позиции неразделимы: каждая личность обладает ресурсом для художественного развития, успешность которого обусловлена содержанием и «количественными» параметрами этого ресурса (одаренности); но и каждый человек, независимо от глубины художественного таланта, развивая его, «работает» на саморазвитие в любой жизненной сфере, что в итоге приводит к социально значимым результатам.

Как внутренний ресурс личности, реализуясь в творческом процессе и воплощаясь в художественном образе («результате реализации»), ХО представляет систему разновидностей, связанных с разными искусствами (музыкальной, актерской, хореографической, литературной и т. д. «одаренностей»), отдельные аспекты которых достаточно активно исследуются. Помимо этого, ХО предполагает одаренность к созданию первичного текста (композиторство, драматургия и т. п.) или его исполнению, что меньше привлекает исследовательское внимание: преимущественно анализируются особенности интерпретаций, тренинги преодоления сценического волнения, работа над техникой и другие аспекты, но уже у профессионалов, чья одаренность давно «распознана», ХО как *целостность*, как ни парадоксально, исследована мало.

Обладая собственным «ядром», ХО в системе других разновидностей (вне искусства) имеет точки пересечения с ними в виде внутренней познавательной *мотивации* [10], проявляемой в направленности личности на самореализацию именно в избранной деятельности и *креативности*, внешне проявляемой как постоянное пребывание ребенка в «творчестве» и являющейся детерминантой реализации его внутреннего ресурса. Относительно ХО говорим о специфической мотивации к *художественному познанию-интерпретации* мира. Направленность на создание художественного образа (категория, присущая только искусству), неизбежно предполагает принятие способности к созданию образа стержневым критерием ХО, «насыщенного» составляющими, которые обеспечивают уже его специфическое действие: прежде всего, это способность к *эмоциональному переживанию* средств выразительности определенного вида искусства (у Б.М.Теплова – музыкальность, принципиально отличающаяся от суммы музыкальных способностей [12]); связанная с этим художественная *эмпатия и эмоциональный слух; рефлексия* как отправная точка самосовершенствования [2] в процессе возрастного становления ребенка; внутренняя художественная *диалогичность* («самообщение» творца – у К.С.Станиславского). Эмпатийность, рефлексивность, диалогичность художественного мышления (требующие отдельного анализа) важны для формирования *духовной сферы* человека, независимо от профессии, но у художественно одаренной личности неизбежно возводятся в ранг профессионально значимых качеств, являются центром «ядра» ХО. Кроме того, способность к созданию образа предполагает развитость *психомоторики*, обеспечивающей «переведение» так называемого образа-восприятия в образ-результат с четкой направленностью на конкретные средства самовыражения (звук, телесная пластика, вербальное интонирование, цвет, форма и т. д.), причем проявляющихся в ребенке намного раньше, чем другие виды одаренности (С.И.Науменко [8] небезосновательно утверждает их врожденную природу).

Художественно-познавательная мотивация, эмоционально-духовная и психомоторная сферы, которые оставляют «ядро» ХО (безусловно, очерченное здесь лишь схематически), специфическим образом проявляются в специальных способностях. Полиmodalность же в содержании ХО стоит несколько особняком. Ставшие хрестоматийными примеры проявлений многогранности таланта свидетельствуют о закономерности явления (Пифагор, Авиценна, М.Ломоносов, А.Лосенко, Ф.Шаляпин, Т.Шевченко, Ф.Шопен, Дж.Гершвин, С.Лифарь, Й.Гофман, А.Павлова, Е.Гнесина, В.Маяковский и др.; список не может быть завершен). Возникает вопрос, насколько полиmodalность (в частности, в пределах искусства) может быть принята как критерий идентификации ХО.

Об актуальности проблемы свидетельствуют и объективные процессы практики художественного образования: очевидна тенденция к расширению содержания образования в ШЭВ – музыкальных, художественных, хореографических, театральных – за счет включения смежных с основным направлением видов искусства, а также к развитию сети школ искусств как естественного результата упомянутого расширения содержания образования, в том числе и за счет реорганизации «монохудожественных» школ в новые «синтетические» учебные заведения (процесс, начавшийся в Украине в 80-е годы XX века, и активизирующийся ныне) [13]. Безусловно, второе есть следствие первого, подталкиваемое активным стремлением самого искусства к экспериментаторству и появлению новых форм, стилей, направлений, жанров, к синтезированию как «соединению несоединимого» (М.С.Каган). А это происходит из диалектичности одновременно действующих противоположных тенденций, проявляемых по-разному в разные периоды художественной практики (Ю.Б.Борев, Л.Т.Левчук, Е.Л.Шевнюк и др.), – стремления к индивидуализации и одновременно – к синтезу, с выделением в каждую эпоху *актуального* (О.А.Кривцун), или *доминантного* (В.П.Михалев), вида искусства. Согласно Г.Зиммелью, характерный для искусства путь «от замкнутого единства через раскрытое множество к раскрытому единству» – это бесконечное движение, отражающее интегративные процессы в культуре [6, С.3].

Помимо эстетико-искусствоведческого объяснения сущности полимодальности ХО, есть и важное для педагогики искусства *психологическое* объяснение феномена целостностью природы личности. К интересным выводам приходит Н.Роджерс в процессе арт-терапевтических экспериментов: «Виды искусства взаимосвязаны... творческой связью. Когда мы двигаемся, это влияет на то, как мы пишем или рисуем. Когда мы пишем или рисуем, это влияет на то, как мы чувствуем или думаем. В процессе творческой связи одна форма искусства стимулирует и питает другую, приближая нас к внутреннему ядру или сущности, которая является нашей жизненной энергией...» [11, С.138].

Психология связывает многогранность проявлений с действием *модальностей* – как формы отражения раздражителя в определенной сенсорной системе – зрительной, слуховой, тактильной, выделяя визуальный, аудиальный, кинестетический типы модальностей, доминирование которых связано с сенсорной ориентацией. Однако В.Л.Дранков доказывает *принципиально* полимодальную природу ХО: условно разделяя движение от замысла к образу на четыре обязательные фазы («собираения» образа), он выявляет присущую каждой фазе доминанту способностей («творческих сил»), но приходит к выводу о том, что творческий процесс в любом из искусств предстает как взаимодействие способностей и «методов» разных искусств, между которыми существуют и эстетические, и психологические связи; а на первый план попеременно выходят «творческие силы», органичные для данной фазы движения к образу [5, С.130–131].

Другой ракурс психологического обоснования полимодальности ХО заключается в *синестезии* как форме эмоционального восприятия, ассоциативного взаимодействия, возникающих в синергетическом отражении связей целостного мира. Это качество присуще всем людям, но, что интересно, для изучения явления психологи прибегают именно к искусству [3]. Помимо известных примеров творчества Н.Римского-Корсакова, А.Скрябина, М.Чюрлениса, вспомним и Й.Гете, ощущавшего геометрические фигуры по цвету, а цвет – по вкусу. Неожиданные со-ощущения вызвала музыка у Г.Гачева: «рокошущие пассажи» Ф.Шопена – аналог шипящим в фонетике [4,С.419]; вальс – синестезийные параллели с системой Н.Коперника [там же, с. 7].

Объективная картина полихудожественных интересов учащихся ШЭВ свидетельствует как о внутренней потребности детей к саморазвитию полимодальности своей одаренности, так и о предпосылках и условиях такого развития в системе внешкольного художественного образования. Для анализа таковых испытуемые условно были разделены на две группы:

1) учащиеся школ искусств, которые, благодаря особенностям учебно-воспитательного процесса, имеют больше возможностей для одновременного погружения в несколько видов искусства и более мобильны в смене видов художественного творчества соответственно своим желаниям и потребностям;

2) учащиеся школ одного направления искусства (так называемых монохудожественных: либо музыкальных, либо хореографических, либо театральных): здесь учащиеся сосредоточены на одном виде искусства (предположительно том, который соответствует их одаренности).

Возраст учащихся ШЭВ – 7–16 лет (основной контингент, помимо «подготовишек» и выпускников общеобразовательных школ, продолжающих обучение в ШЭВ, что не совсем типично); в исследовании представлены три возрастных группы: 7–10 лет, что соответствует младшим классам и в общеобразовательной школе, и в ШЭВ, 11–14 лет – большинство подростков являются старшеклассниками ШЭВ, 15–16 лет – старшеклассники ШЭВ, уже преимущественно сориентированные на профессию, в том числе и в искусстве.

В таблице 1 представлена обобщенная картина добровольной включенности учащихся школ искусств в разные виды, показывающая, какие именно «соединения» популярны среди детей разного возраста. Несомненно, что для самых младших (абитуриенты в ШЭВ, дети 6–7 лет) выбор чаще всего сделан родителями. Поэтому учитывалось, насколько он совпадает с желанием детей. В беседах с детьми случаев явного антагонизма с выбором родителей не зафиксировано. Потому и в отношении начинающих учеников количественные результаты могут в определенной степени свидетельствовать об интересе ребенка к избранному виду искусства.

Таблица 1

Проявления полимодальности одаренности учащихся школ искусств

1	2	3	4	5	6	7	8	9
возраст	один вид искусства	музыка танец	танец ИИ	музыка ИИ	музыка театр	танец театр	ИИ театр	3 вида и более
7–10	23,21%	32,12%	5,33%	7,14%	0,03%	7,15%	0,02%	25%
11-14	18,03%	28,69%	4,09%	4,91%	3,28%	0,81%	0,85%	39,34%
15-16	50,20%	5%	0	4,70%	5,40%	4,90%	0	29,80%

(прим. ИИ – «изобразительное искусство»)

Как видим, для половины детей 7–10 лет (51,78% по сумме количественных показателей колонок 3–8) важно включение хотя бы в два вида искусства. Предпочтительное сочетание «музыка-танец», что не случайно, поскольку интуитивно со стороны ребенка (и/или его родителей) проистекает из родственной природы этих искусств как процессуальных, в которых драматургия художественного образа разворачивается во времени и в интонационном становлении – звуковом или пластически-звуковым как непосредственном воплощении «перетекания» эмоций творца и реципиента (вспомним известное высказывание Е.В.Назайкинского о музыке и жесте как внешнем обнаружении внутренних состояний).

Интересно, что включение детей этого возраста в «музыку-театр» и «изобразительное искусство-театр» почти не зафиксировано (хотя допуская, что при расширении круга испытуемых этот показатель может незначительно вырасти). Распространенное объяснение: значительные затраты времени «на театр» ограничивают оптимальное погружение в другие искусства. Но актерство (именно на него направлено творчество в детском театральном коллективе) неотъемлемо от освоения разных искусств

в силу синкретизма театра (единства драматургии, сценографии, музыки, хореографии, синергетически сливающихся в новое художественное качество в рождении сценического образа). Уточняющие опросы показали, что более 80% юных артистов воспринимают театральные занятия целостно, не выделяя в нём отдельные уроки (вокал, хореография, музыкальная грамота и т. д.).

Отметим: среди указавших как сферу творчества один вид искусства (23,21%), четко очерчены две условные группы испытуемых во всех возрастных категориях – противоположные по содержанию мотивации, но равнозначные количественно:

1 – учащиеся, проявившие нестандартность и интересные способы воплощения замысла, достигшие неординарных результатов (победы на конкурсах и т. д.); такие дети настолько увлечены избранным видом творчества, что даже при идентификации у них способностей к другим искусствам осознанно или неосознанно сосредоточены на «своем». Показателен пример Златы Н. – как соединение внутренней мотивации к рисованию с проявлением неординарных способностей к музыке (флейта). Еще при поступлении в ШЭВ у пятилетней Златы обнаружились (что неоднократно подтверждалось впоследствии) яркие музыкальные способности: звуковысотный слух, чистая вокальная интонация с широким диапазоном – редкое качество для 5 лет, мгновенное запоминание и непринужденное воспроизведение мелодий высокого уровня сложности, такое же непринужденное ориентирование в пространстве клавиатуры фортепиано, металлофона, фантазийность, спонтанная импровизационность и т. п., но главное – очевидная эмоциональность восприятия и воспроизведения музыки. Ощущение радости в овладении репертуаром для флейты, артистичность концертных выступлений свидетельствуют о перспективности развития ребенка и даже предполагают возможность успешной профессиональной самореализации в музыке, однако девочка изначально «выбрала» живопись доминантной сферой творчества. Несомненно сильная внутренняя мотивация именно к такому художественному поиску, что подтверждает и мама ребенка: Злата (к моменту беседы – 10 лет) часто просыпается на рассвете и до начала занятий в общеобразовательной школе стремится «порисовать»; после уроков с нетерпением бросается к мольберту, чтобы зафиксировать постоянно возникающие идеи. Музыкальные способности также развиваются: ученица с удовольствием музицирует, участвует в школьных концертах как исполнительница на флейте. Но к домашним занятиям музыкой приступает лишь после того, как «порисует»;

2 – учащиеся, обучающиеся в ШЭВ по желанию родителей, но признающие важность занятий для «общего развития», совмещая их со спортом, изучением иностранных языков и т. д.; к сожалению, родителями не всегда учитываются истинные устремления детей («танцевать люблю очень (!), а музыкой... Мама говорит, это мне пригодится...» – Саша П., 10 лет; «Я бы целыми днями рисовала, но мама считает, что «подвижные» занятия важнее» – Даша К., 10 лет и т. п.).

Далее обозначим основные векторы изменения количественных показателей в возрастных категориях 11–14 лет и 15–16 лет.

Так, у 11–14-летних учеников школ искусств усиливается «распыление» внимания между искусствами: всё меньше детей ограничивает себя «одним видом», возрастают показатели «три вида и более». Такие перемены соответствуют возрастным особенностям подростков: утверждением самостоятельности, поисками Я, стремлением самореализации. Показателен пример Вали В., которая успешно обучается классической хореографии, демонстрирует позитивную динамику в музыкальном развитии, инициативна во всевозможных событиях в общеобразовательной школе, особенно в театральных постановках и, что важно, с использованием достижений в школе искусств; в 11 лет заинтересовалась петриковской росписью (традиционным видом украинского декоративно-прикладного искусства); в 13 лет присоединила класс живописи, пишет стихи (привлекают эпитафии к концертным номерам танцевального коллектива), утверждая, что всё, чем занята, «очень важно».

Но количественные показатели подтверждают и то, что большинство учеников этого возраста, испробовав силы в разных искусствах, постепенно осознают, творчество в каком из видов для них приоритетно; другие направления меняются и содержательно, и количественно.

Школьники **15–16** лет всё чаще концентрируются на одном из видов искусства (до 50%): либо уже профессионально определились (среди продолжающих обучение в ШЭВ в этом возрасте большинство ориентируется на профессию в искусстве), либо четко осознают свой выбор как путь самоутверждения и самореализации. 15–16-летние школьники всё активнее стремятся к расширению кругозора, к самосовершенствованию (что отмечено и в анкетах, и в беседах, и в процессе подготовки к концертным выступлениям). Лишь небольшая часть школьников (менее 10% продолживших учебу в ШЭВ) связывает ограничение одним искусством с недостатком времени, а занятия продолжают для того, чтобы «получить свидетельство», поскольку «привыкли всё доводить до завершения» и т. п.

В таблицах 2.1.–2.3. представлены количественные результаты включения в разные виды искусства учащихся *монохудожественных* ШЭВ.

Таблица 2.1

Проявления полимодальности одаренности учащихся *музыкальных* школ

1	2	3	4	5	6
виды искусства	один вид искусства	музыка – танец	музыка – ИИ	музыка – театр	3 вида и более
возраст	(музыка)				
7–10	65,7%	12,6%	4,6 %	0,7%	16,4%
11–14	54,27%	12,4%	7,1%	14,92%	11,31
15–16	70,34%	6,36 %	4,2 %	12,1 %	7%

Таблица 2.2

Проявления полимодальности одаренности учащихся *хореографических* школ

1	2	3	4	5	6
виды искусства	один вид искусства	танец – музыка	танец – ИИ	танец– театр	3 вида и более
возраст	(хореография)				
7–10	59,56%	16,1 %	3,4%	14,25%	6,69%
11–14	31,2%	2,3 %	6,4%	19,3 %	20,8%
15–16	68%	12,5%	6,2%	8,7%	4,6%

Таблица 2.3

Проявления полимодальности одаренности учащихся *театральных* школ

1	2	3	4	5	6
виды искусства	один вид искусства	театр – музыка	театр – танец	театр – ИИ	3 вида и более
возраст	(актерское)				
7-10	57,2%	12%	17,3%	4,5%	9%
11-14	44,4%	17%	18,2%	8,4	12,01%
15-16	69,4%	19,3%	8,2%	0,6%	2,5%

Примечание: учитывались и детские самодеятельные театры как аналоги школы, поскольку в «чистом» виде в Украине работает пока одна театральная школа в г. Одессе.

Во всех возрастных группах обнаруживаем заметную, по сравнению со школами

искусств, сосредоточенность на одном виде искусства. Обращение ребенка к другим искусствам, помимо «своего», воспринимается как дополнительная сфера самореализации на досуге, в самодеятельности в общеобразовательной школе и т. п. Но всё же есть и те (до 4%), для кого параллельные занятия другими искусствами равноценны по значимости (по глубине интереса, серьезности отношения к занятиям и сценическим выступлениям и т. п.). Такие дети, как правило, совмещают обучение в двух ШЭВ (чаще всего, музыка-танец, музыка-ИИ или танец-ИИ).

Таким образом, тяготение учащихся всех возрастов к нескольким видам искусства очевидно, хотя и в разных вариантах «соединений»; оно свидетельствует о стремлении к саморазвитию ХО в полимодальном плане.

Но, как оказалось при сравнении различных проявлений ХО, сопоставлении их с отзывами преподавателей ведущих дисциплин, в лонгитюдном наблюдении за учащимися, активность стремления *не зависит* от уровня одаренности. При этом многообразие интересов очевидно стимулирует развитие специальных способностей в определенном виде искусства и обогащает создаваемые учащимися художественные образы, что нельзя не учитывать в организации учебно-воспитательного процесса ШЭВ.

Однако в реальности традиционная инерция «замкнутости» – особенно в ШЭВ одного направления – сохраняется, что препятствует полихудожественной самореализации. Например, уточняющие опросы показывают, что ученики одного из отделений ШЭВ не всегда знают о событиях на других отделениях (мало интересуются ими). Танцовщики «всё знают о танце», но при этом «классики» – о классическом, «народники» – о народном; осваивающие танец модерн могут пренебрегать классическим уроком; «певцы» эстрадных отделений хорошо знают «свой» репертуар, но плохо ориентируются в академическом и т. д.

Но и модель школы искусств не означает автоматически оптимальной «полихудожественности» содержания учебно-воспитательного процесса, поскольку отделения разных искусств могут сосуществовать как замкнутые пространства «под одной крышей» (что чаще всего и происходит).

Таким образом, речь идет о целенаправленном создании особого диалогического *художественно-образовательного пространства* [7]. Но это уже иной ракурс рассмотрения проблемы.

Что же касается ответа на вопрос о полимодальности как критерии ХО, то, поскольку таковая обнаруживается у представителей искусства по-разному (касательно возраста, сочетания модальностей, соподчинения, меры устойчивости и т. д.), обозначать фактор полимодальности как определяющий критерий ХО всё же нецелесообразно. Но нет сомнения в том, что стимулирование полимодальных способностей у детей сказывается на развитии их одаренности к искусству в целом и к доминантному виду творчества в частности, а также в общеразвивающем контексте. Нельзя не вспомнить пример саморефлексии В.И.Вернадского, который не отделял постижение научной истины от художественной фантазии: «Некоторые из основных моих идей, как идея о значении жизни в Космосе, стали мне ясными во время слушания хорошей музыки. Слушая ее, я переживал глубокие изменения в моем понимании окружающего.... Очень интересно было бы проследить в реальной форме несомненное влияние музыки на научную мысль...» (из неопубликованных записей [1]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Апанович Е.М. «Я никогда не отделял науки от искусства»// М.Апанович//Зеркало недели. – 1998. – № 2, 10 января.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навчальний посібник / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256с. (Серія «Альма-матір»).
3. Галеев Б.М. Историко-теоретический анализ концепций синестезии в мировой психологии / Б.М. Галеев // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2005. – № 1 (38), С.161-168.

4. Гачев Г. Национальные образы мира: Космо-Психо-Логос / Г.Д.Гачев. – М., 1995. – 480 с.
5. Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта / В.Л. Дранков // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения, 1983. – С. 123-139.
6. Зиммель Г. Понятие и трагедия культуры / Г. Зиммель. – М.: Директ-Медиа, 2009. – 61 с.
7. Комаровська О.А Художній образ як вектор створення художньо-освітнього простору мистецького навчального закладу / О.А. Комаровська // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. – вип.9. – Кам'янець-Подільський: Видавець П.П.Зволейко Д.Г., 2011. - С. 210–215.
8. Науменко С.И. Художественная одаренность: проблемы и перспективы исследования / Психология одаренности: проблемы, структура, показатели. Сб. ст./ редколлегия: Холодная М.А., Комаровская О.А., Семенова Р.А. и др. – К.. 1996. – 100с. – С.53–64.
9. Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) / Міністерство культури і мистецтв України.- Наказ 06.08.2001 N523. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base54/ukr54697.htm>.
10. Рабочая концепция одаренности. Издание 2-е, расширенное и переработанное / Авт. кол.:Богоявленская Д. Б., Шадриков В. Д., Бабаева Ю.Д., Брушлинский А. В., Дружинин В. Н., Ильясов И. И., Калиш И. В., Лейтес Н. С., Матюшкин А. М., Мелик-Пашаев А. А., Панов В. И., Ушаков В. Д., Холодная М. А., Шумакова Н. Б., Юркевич В. С. – Москва, 2003 – 93с.
11. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н.Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 132–139.
12. Теплов Б.М.Психология музыкальных способностей/ Б.М Теплов М., Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
13. Художественное образование в Украине: развитие творческого потенциала в XXI веке: Аналитический доклад на укр., рус. и англ. яз. / Л.М. Масол, А.В. Базелюк, О. А. Комаровская [и др.]. – К. : Аура Букс, 2012. – 239 с.