

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Южно-Уральский государственный университет
Кафедра «Прикладная психология»

Ю9.я7
К265

А. В. КАРПОВ, Е. Ф. ЯЩЕНКО

ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

Учебное пособие

Челябинск
Издательство ЮУрГУ
2007

ББК Ю937.я7 + Ю937.2.я7 + Ю93.я7 + Ю95.я7
К265

*Одобрено
учебно-методической комиссией факультета психологии*

Рецензенты:

докт. пс. н., проф. Г.Г. Горелова, канд. пс.н., доц. Е.А. Рыльская

Карпов, А.В.

К265

Психология способностей: учебное пособие / А.В. Карпов, Е.Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 383 с.

ISBN 978-5-696-03992-3

В контексте функционально-генетического и личностно-деятельностного подходов предложена систематизированная информация об онтологии и генезисе способностей как познавательных процессов и свойств личности. Приведены исследования общих и специальных способностей к некоторым видам деятельности: музыкальной, литературной, изобразительной, хореографической, педагогической, актёрской и т. д., выполненные в разных психологических школах, а также творческого саморазвития личности (самоактуализации). Учебное пособие позволяет каждому читателю составить определённое представление о направлениях изучения способностей отечественными психологами и сформировать собственное мнение о проблемах в области исследования способностей.

Адресуется психологам, педагогам, студентам психологических факультетов, а также всем читателям, стремящимся к пониманию и развитию способностей.

ББК Ю937.я7 + Ю937.2.я7 + Ю93.я7 + Ю95.я7

ISBN 978-5-696-03992-3

© Карпов А.В., Яценко Е.Ф., 2007.

© Издательство ЮУрГУ, 2007.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Когда наше учебное пособие готовилось к изданию, в «Психологическом журнале» была опубликована статья М.А. Холодной [1], в которой осуществлён подробный обзор современных исследований и достижений учёных РАН в области психологии способностей. Считаем, что содержание данной статьи будет уместным вступлением непосредственно перед изложением частного авторского опыта изучения способностей, который может служить иллюстрацией обозначенных направлений.

Психология способностей – одна из ключевых тем современной психологии, в которой к настоящему моменту наметился целый ряд новых тенденций. Отмечается изменение содержательного статуса понятия «способность» за счёт расширения содержания понятия «интеллект»; появление новых терминов – «компетенция», «ментальность» и др.; использование понятия «способность» для описания других сфер психической активности (моральные способности, духовные способности, способность к эмпатии, жизнеспособность и т.д.); применение, наряду с тестовыми, качественных методов (интервью, анализа индивидуальных случаев и т.д.) [1].

Сформулированные В.Н. Дружининым три важнейшие новые идеи: когнитивного ресурса, интеллектуального диапазона и ситуативного подхода в психодиагностике способностей [2; 3] – явились своего рода теоретическим мостиком для перехода от традиционного тестологического подхода к новому пониманию природы способностей и основой для разработки проблемных областей в психологии способностей.

Основные направления исследований способностей в Институте психологии РАН ориентированы на изучение общих познавательных способностей (интеллекта, креативности, обучаемости), а также их проявлений в условиях учебной, профессиональной деятельности, межличностного взаимодействия [4]. Эти исследования традиционно связаны с работами В.Д. Шадрикова [5 – 7] и В.Н. Дружинина [2; 3].

В рамках онтологической теории интеллекта (интеллект как форма организации ментального опыта), разрабатываемой М.А. Холодной, обосновывается положение о том, что психическим носителем свойств интеллекта выступает индивидуальный ментальный (умственный) опыт [1; 8; 9]. По своему онтологическому статусу интеллект – это особая форма организации индивидуального ментального (умственного) опыта, особенности состава и строения которого определяют свойства интеллектуальной деятельности и, как следствие, продуктивность интеллектуального поведения. По своему назначению интеллект – это общая познавательная способность, которая проявляется, во-первых, в том, как человек воспринимает, понимает, объясняет и прогнозирует происходящее; во-вторых, какие решения он принимает и, в-третьих, насколько эффективно человек действует в тех или иных конкретных ситуациях (прежде всего, новых, сложных, необычных).

В онтологической теории интеллекта природа интеллекта описывается с позиций трёх базовых категорий: «ментальные структуры», «ментальное пространство», «ментальная репрезентация» [1].

В качестве теоретических источников онтологической теории интеллекта выделяют следующие: 1) структурно-интегративный подход (Л.М. Веккер, Н.И. Чуприкова и др.); 2) субъектный подход (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский); 3) ресурсный подход (В.Н. Дружинин). Каждый из этих подходов позволяет сформулировать для психологии интеллекта определённые теоретические следствия и соответственно выделить в интеллекте – как особой психической реальности – некоторые новые его качества.

Ресурсный подход предполагает, что в условиях индивидуальной интеллектуальной деятельности может активизироваться только часть ресурсов в определённой последовательности в зависимости от требований ситуации. Применение основных положений ресурсного подхода при разработке онтологической теории интеллекта позволяет зафиксировать определённые теоретические следствия:

1) возможна одновременная актуализация ресурсов разного уровня и разного типа (гетерогенность);

2) интеллект рассматривается не как локальное свойство (стабильная черта) в виде одной позиции на некотором измерении, но как континуум, на оси которого данное свойство может занимать некоторое множество позиций (континуальность);

3) отдельная интеллектуальная способность может быть представлена как подвижная точка в некотором n -мерном пространстве, каждый вектор которого характеризует определённый тип ресурса (мобильность).

Перечень указанных выше качеств (атрибутов) интеллекта, таких, как многомерность, нелинейная динамика, контекстуальность, мобильность и др. меняет наш взгляд на природу интеллекта, методы психодиагностики интеллектуальных возможностей человека и процедуры математической обработки данных.

Исследования структуры интеллекта и креативности с точки зрения прогноза экспертной стадии профессионального развития показали, что, хотя тестовые методы диагностики интеллекта и креативности широко используются в современных психологических исследованиях, предметом острых дискуссий по-прежнему является вопрос о том, как показатели «психометрического интеллекта» и «психометрической креативности» соотносятся с реальными интеллектуальными и творческими возможностями человека.

Разработка проблемы интеллектуальных достижений в реальной жизнедеятельности привела В.Н. Дружинина к более широкому по содержанию понятию «когнитивный ресурс» в сравнении с понятием «психометрический интеллект». Структуры, обеспечивающие продуктивность интеллектуальной деятельности на разных уровнях её развития, были обозначены В.Н. Дружининым как особые способности к овладению различными культуральными кодами. Эти структуры могут ограничивать или расширять индивидуальные интеллектуальные ресурсы

(соответственно изменять проявления индивидуального «интеллектуального диапазона»).

Ситуационный подход в психодиагностике способностей, разработанный В.Н. Дружининым [2; 10], позволяет анализировать не отдельные психические процессы и состояния человека, а целостное поведение личности в реальных жизненных ситуациях. Данный исследовательский метод основан на объединении и взаимном дополнении преимуществ качественных методов и естественного формирующего эксперимента.

В.Д. Шадриков отмечал, что «способности раскрываются, прежде всего, тогда, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах её реализации, в возможности творчества» [5, с. 4]. Метод пролонгирования диагностики позволяет рассматривать каждого ребёнка как личность, обладающую творческим потенциалом, и создавать для него разнообразные возможности проявления креативности, в том числе с учётом феномена инкубации творческих продуктов.

Изучение проблемы способностей в контексте высших уровней профессионализма показало, что современная профессиональная деятельность предъявляет к человеку особые требования, поэтому неудивителен рост интереса к таким явлениям, как профессиональное мастерство, творческая открытость профессионала, креативные профессиональные решения, инновационный стиль профессиональной деятельности и т.д.

В работах Д.Н. Завалишиной исследован феномен «высокого профессионализма» [11; 12]. При характеристике высокого профессионализма субъекта, наряду с его определениями, относящимися к собственно трудовой деятельности (высокая производительность и качество труда, профессионально-важные качества и т.д.), особое значение имеют определения, выходящие за пределы системы «человек–профессия» и раскрывающиеся в системе «человек–мир» (в том числе, самореализация, труд как смысл жизни и т.д.). Таким образом, *центр исследовательских интересов смещается к онтологическому субъекту в контексте его целостной жизнедеятельности.*

Важнейшей координатой анализа высокого профессионализма в этом случае становится параметр «профессиональная деятельность – жизнедеятельность», позволяющий выявить характер реального сопряжения субъектом своей трудовой активности с ценностями, отношениями и приобретениями его жизни во всём разнообразии её аспектов. Центральными линиями такого сопряжения выступают:

1) ценностно-смысловая линия (ценности, являющиеся главными для субъекта в профессиональной деятельности и их соотношение с его общими жизненными ценностями);

2) линия потенцирования профессионального труда различными возможностями субъекта и его жизненными приобретениями (применительно к психологии способностей речь идёт об общей и специальной одарённости человека, его трудоспособности, жизнеспособности и т.д.) [11].

Выделяют два уровня психических потенциалов высокого профессионализма человека:

1) специфический уровень, который образуют психические свойства, специализированные относительно конкретной деятельности (например, профессионально-важные качества);

2) неспецифический уровень, который представлен всей совокупностью многокачественных возможностей человека (его ценностями, жизненными приобретениями, «функциональными резервами» и т.д.).

Таким образом, *можно говорить о новой области психологического исследования профессиональных способностей* – изучении природы внепрофессиональных потенциалов высокого профессионализма (проблеме психических потенциалов трудовой деятельности в её наиболее продуктивных формах) [11; 12].

Данное учебное пособие предназначается для студентов психологических факультетов, аспирантов и преподавателей университетов.

Достоинством данного учебного пособия является его широкая экспериментальная, опытная база разных авторов, позволяющая зафиксировать определённый уровень понимания содержательных проблем в области психологии способностей, выявить достоинства и недостатки, спроектировать новые исследования.

Литература

1. Холодная, М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 28 – 37.

2. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ–СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.

3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 368 с.

4. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в институте психологии РАН / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 13 – 22.

5. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: 1994. – 317 с.

6. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Логос», 1996. – 320 с.

7. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2004.

8. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Изд-во «Питер», 2004. – 384 с.

9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002.

10. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы / В.Н. Дружинин. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. – Ч. 1. – 647 с.

11. Завалишина Д.Н. Внепрофессиональные потенциалы высокого профессионализма / Д.Н. Завалишина // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвящённой памяти В.Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 358 – 362.

12. Завалишина Д.Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 375 с.

1. КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

С давних времён ведутся споры о генезисе способностей [1]. Как отмечает К.К. Платонов, «преемственная линия развития учения о способностях как индивидуально-психических явлениях начинается с глубокой древности» [2, с. 7]. Понятие о способностях в науку ввел Платон. Он говорил, что «не все люди равно способны к одним и тем же обязанностям; потому что люди, по своим способностям, весьма различны: одни рождены для управления, другие – для вспомоществования, а иные – для земледелия и ремесленничества» [3, с. 143]. Именно от Платона идет представление о врожденном неравенстве людей по способностям, он говорил, что человеческая природа не может одновременно хорошо делать два искусства или две науки.

Существенным этапом в развитии учения о способностях была книга испанского врача Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам», которая, несмотря на то, что была запрещена Ватиканом и инквизицией, переведена на все европейские языки. Х. Уарте тоже говорил о врожденности дарований, в связи с чем он писал: «...пусть плотник не занимается земледелием, а ткач – архитектурой; пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом; но пусть каждый занимается только тем искусством, к которому он имеет природный дар, и откажется от всех остальных...» [4, с. 19].

Английский философ-материалист Фрэнсис Бэкон, признавая природную одаренность («Природа в человеке часто бывает сокрыта, иногда подавлена, но редко истреблена... Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями» [5, с. 118 – 119]), в то же время считал, что врожденные дарования подобны растениям и нуждаются в выращивании с помощью занятий наукой. Тем самым он признавал роль воспитания в развитии и «исправлении» способностей.

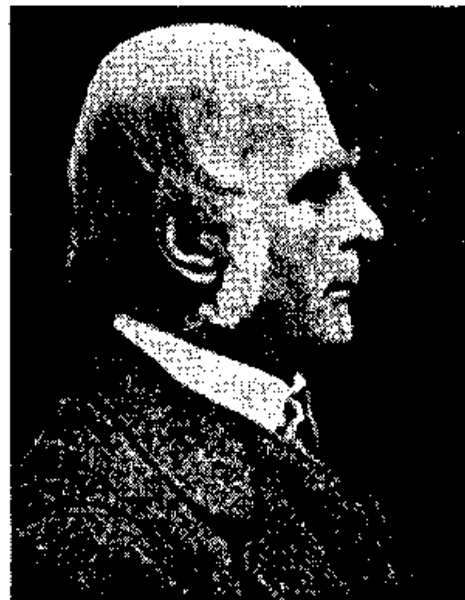
Томас Гоббс делил способности на физические и умственные и считал, что природа в отношении этих способностей создала людей равными. Резко критиковал идею о врожденности способностей и другой английский философ Джон Локк. Так, с переменным успехом и боролись два философских направления в понимании природы способностей (способности – спонтанная, врожденная активность души – у одних и «воспитание всемогуще» – у других) [1].

Новый этап изучения способностей начинается во второй половине XIX века, когда появилось психологическое тестирование, а вместе с ним и психология индивидуальных различий как новое научное направление.

Англичанин Фрэнсис Гальтон, начиная с 1869 года, публикует серию работ (например, книгу «Наследственный гений»), в которых доказывает наследственную передачу способностей от родителей к детям. Он приходит к выводу о необходимости улучшения британской расы – повышения умственных способностей путем селективного отбора. В 1883 году его идея получает название *евгеники*. В этом же году Гальтон публикует еще одну книгу «Исследование способностей человека и их развитие», которая считается первым научным трудом по индиви-

дуальным различиям. Однако для доказательства своих идей Гальтон избрал не очень удачные тесты и показатели (в основном, сенсорные), поэтому в результате он потерпел неудачу. Несмотря на это, нашлись и сторонники его точки зрения (Э. Мейман; И. А. Сикорский; Г. Ревеш) [6; 7; 8].

Фрэнсис Гальтон родился в 1822 году в Англии. Антрополог и психолог. Почетный доктор Оксфордского и Кембриджского университетов. Получил медицинское и биологическое образование, но первоначально занялся географией и метеорологией, затем — криминалистикой и внес вклад в дактилоскопию. В начале 1860-х годов увлекся проблемой способностей и таланта. Реализовал попытку приложить эволюционную теорию к решению проблем индивидуальных различий в способностях человека. Одним из первых использовал вариационно-статистические методы в области экспериментальной психологии, анкеты и опросники для изучения личностных особенностей человека. Вместе с двоюродным братом Чарльзом Спирменом разработал основания корреляционного анализа. Заложил основы психометрики. Умер Ф. Гальтон в 1911 году.



Более адекватные тесты для изучения уровня развития интеллекта предложил в начале XX века французский ученый Альфред Бине [9]. Он и его сотрудники измеряли уровень развития психических процессов: памяти, внимания, воображения и т. д.

Основываясь на этой батарее тестов, немецкий исследователь Вильям Штерн предложил определять индекс интеллекта – IQ. В своей работе «О психологии индивидуальных различий» он ввел название *дифференциальная психология* [10]. Штерн различал два вида одаренности – реактивную и спонтанную. Дети, обладающие реактивной одаренностью, нуждаются каждый раз в стимуляции извне, и им более характерна практическая деятельность, тогда как, обладающие спонтанной одаренностью более склонны к интеллектуальной, теоретической деятельности. Реактивная одаренность, по Штерну, стоит ниже спонтанной, теоретической, так как она имеется у животных, дикарей и маленьких детей; спонтанная же одаренность присуща только человеку и притом на высших ступенях развития. В этом сказывается своеобразное понимание автором одаренности, которая, с его точки зрения, является «общепсихологическим предрасположением», общей способностью психического приспособления к новым задачам и условиям жизни и которая характеризует не межиндивидуальные различия, а фило- и онтогенетические различия в развитии индивидов.

Существенной (в понимании В. Штерна одаренности) является конвергенция (схождение, сближение) внутреннего фактора – задатков – с внешним факто-

ром – обучением и средой. Задатки он понимал как «еще точно не очерченную возможность» деятельности, с широким простором для развертывания. Под влиянием возрастного развития и внешних условий задаток превращается в свойство, которое является результатом взаимодействия внешних и внутренних условий.

Другой немецкий психолог и педагог Эрнст Мейман считал, что внешние условия лишь усиливают или ослабляют развитие наследственных задатков [6].

В эти же годы английский психолог Ч. Спирмен применил метод корреляции тестовых испытаний с целью выделения «общего фактора одаренности» [11]. Однако американский психолог Л. Тэрстон, развив идеи Спирмена и используя метод «мультифакторного анализа», расщепил «общий фактор» на 9 факторов, а в 1950-х годах эти факторы стали выделять уже десятками [12].

В нашей стране в 1920 – 1930-е годы проблема способностей изучалась в основном в рамках психотехники с использованием методов тестирования. Новый шаг в теоретическом осмыслении проблемы способностей и одаренности был сделан в 1930 – 1940-х годах благодаря работам С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова.

В настоящее время существуют различные подходы в использовании понятия способностей – общепсихологический и дифференциально-психологический. При общепсихологическом подходе в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека (исходная посылка: человек *способен*, может осуществлять какую-либо деятельность). В центре проблемы оказывается вопрос: как эффективнее развивать возможности всех людей, включая знания и умения. Эта точка зрения имеет давние корни. К.Д. Ушинский, например, считал, что ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний. Отсюда проблема способностей приобретает психолого-педагогическую направленность. С позиций общепсихологического подхода все люди способные, все всё могут. При индивидуально-психологическом (дифференцированном) подходе, наоборот, подчеркиваются различия между людьми по способностям. При этом Б.М. Теплов, будучи сторонником второго подхода, не включал в способности знания и умения. И для этого действительно есть веские основания, которые можно видеть в биографиях многих талантливых людей.

Так, И. Репин и В. Суриков стали проявлять способности к рисованию в возрасте трех – четырех лет – до того, как их стали обучать рисованию. Й. Гайдн стал самостоятельно заниматься музыкой в этом же возрасте тайком от родителей. Великий изобретатель-самоучка Эдисон построил в Нью-Йорке электростанцию, опираясь в основном не на систему знаний, а на интуицию, применяя метод проб и ошибок. Он не знал даже элементарных законов электротехники. Сообразительность, способность к умственным преобразованиям и творчеству (креативность) – вот что присуще способным людям.

Отмеченное различие подходов нашло отражение в ряде семинаров, посвященных проблеме способностей и прошедших в Москве в середине 1980-х годов. Многим конфликт между сторонниками различных подходов показался надуманным. В действительности же при общепсихологическом подходе теряется специ-

фика понятия «способности», его использование становится не обязательным (можно сказать: возможность, качество, даже умение), а сама проблема «размывается», заменяется психолого-педагогическим аспектом обучения и развития человека.

В связи с этим рассмотрение способностей как специфического психологического (вернее даже – психофизиологического) феномена целесообразно осуществлять с позиций дифференциальной психологии и психофизиологии.

1.1. Личностно-деятельностный подход к рассмотрению способностей

Понятие «способности» было введено древнегреческим философом Платоном в IV веке до нашей эры. Однако раскрытие своего научного содержания оно получило значительно позже. Подробное изложение истории изучения вопроса о способностях можно найти в книге К.К. Платонова [2]. Ильин Е.П. рассмотрел современные подходы к изучению этой проблемы, одним из которых является тесная привязка способностей к теории деятельности и личности [1]. Теория деятельности объясняет возникновение способностей, а теория личности – место способностей в структуре личности.

В соответствии с этим способности определяются как *свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности*. Эта общая схема определения способностей воспроизводится уже несколько десятков лет, правда, с некоторыми весьма существенными нюансами, касающимися расшифровки первой половины приведенного определения: какие свойства личности или её особенности следует включать в способности.

По вопросу о том, что входит в способности, какие свойства и особенности личности можно считать способностями, а какие – нет, существуют два мнения. Одни авторы рассматривают в качестве способности какое-либо отдельное свойство, другие – совокупность свойств. В ряде случаев авторы проявляют непоследовательность, переходя с одной позиции на другую, часто даже не замечая этого, что приводит к неадекватности делаемых выводов.

Точка зрения, что способности представляют собой совокупность свойств личности, характерна для А.Г. Ковалева и К.К. Платонова. Первый под способностями понимает ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности, второй – совокупность (структуру) довольно стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания, индивидуально-психологических качеств личности, структуру личности, актуализирующуюся в определенном виде деятельности, степень соответствия данной личности в целом требованиям определенной деятельности. В.Н. Мясищевым и А.Г. Ковалевым такая постановка вопроса выражена весьма отчетливо; авторы считают, что под способностями надо понимать ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека (целостно-личностный подход).

Однако целостно-личностный подход страдает существенными недостатками. Во-первых, если принять, что человек обладает несколькими ярко выраженными способностями, проявляющимися в разных по характеру видах деятельности, то придется признать, что у него имеется и несколько структур личности. Но как же тогда быть с пониманием таких характеристик личности, как интегральность и целостность? Скорее, речь должна идти при рассмотрении способностей не о структуре личности в целом, а о подструктурах, блоках, которые при выполнении какой-либо деятельности формируются, по П.К. Анохину, в функциональную систему. Тогда появляется возможность обсуждать вопрос о способностях и одаренности с позиции системного целостного подхода, как это сделано в работах В. Д. Шадрикова [13, с. 13 – 26].

Во-вторых, рассмотрение проблемы способностей с точки зрения целостно-личностного подхода переводит обсуждение вопроса в иную плоскость: рассматриваются уже не отдельные способности, а одаренность, талант (Б.М. Теплов говорил об одаренности как совокупности способностей).

В-третьих, как справедливо отмечает Т.Н. Артемьева, «...рассмотрение способностей в широком личностном плане, а также попытка определять способность через личность... переводит саму проблему способностей в область проблем личности... Здесь кроется известная опасность «растворить» способности в психологии личности, потерять собственный предмет исследования». «Конечно, – пишет далее Т.Н. Артемьева, – понять способности можно только в связи с изучением личности, её особенностей и деятельности. Личность и способности имеют прямую связь, однако это вовсе не означает, что одно может подменяться другим. Каждое из этих понятий имеет своё собственное содержание и специфические особенности» [14, с. 67]. Согласно взглядам Б.М. Теплова, *способности* – это свойства личности, которые определяют динамику, глубину и прочность приобретения знаний, умений и навыков и обеспечивают результативность и успешность деятельности.

Но и в случае принятия определений, в которых способности понимаются как отдельные свойства личности, остаётся много неясного. Главный вопрос, который не поддается решению, состоит в том, все ли личностные свойства можно считать способностями, и если не все, то какие можно, а какие – нет. Так, В.С. Мерлин относит к *способностям* свойства индивида и личности, в том числе отношение личности к осуществляемой им деятельности и индивидуальный стиль деятельности (очевидно, на том основании, что и то и другое влияет на эффективность деятельности). А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев к *способностям* причисляют личностные отношения, эмоциональные и волевые особенности человека. К.К. Платонов за *способности* принимает нравственные и правовые отношения личности и в связи с этим говорит о нравственных и правовых способностях. Б. М. Теплов, возражая против того, чтобы считать способностью любое свойство личности, ввел ограничения: *способностью* можно назвать только такое свойство личности, которое влияет на эффективность деятельности. Между тем резонно

замечание К.К. Платонова: а есть ли такие особенности и свойства личности, которые хотя бы косвенно не влияли на эффективность деятельности?

Подобные возражения высказала и Т.Н. Артемьева: «С равным успехом в такого рода определениях можно слово «способности» заменить, например, словами «характер» или «эмоции». В конечном счете, условием успешного выполнения деятельности является и вся психика человека в целом, и его характер, и те или иные мотивы, и в значительной степени – эмоции человека» [14, с. 71 – 72].

Неудивительно, что при таком расширительном толковании способностей любое изменение эффективности деятельности принимается за развитие способностей, а приобретение обучающимися знаний и умений создает иллюзию легкого развития способностей у каждого человека. Отсюда практически снимается и проблема отбора: зачем он нужен, если способности легко развиваемы (за счет выработки индивидуального стиля, изменения отношения к работе, приобретения знаний и умений)?

Ошибочность такого подхода становится очевидной, если учесть, что приобретение знаний и выработка стиля деятельности находятся в зависимости от выраженности у человека тех или иных способностей. Например, показано, что определенный стиль спортивной деятельности выбирается, исходя из имеющихся у спортсменов задатков, способностей и качеств.

Итак, одна из основных трудностей, которая существует при личностно-деятельностном подходе к способностям, состоит в том, что неясно, где провести ту черту, которая отделит личностные свойства, могущие быть способностями, от тех личностных свойств, которые таковыми быть не могут. Например, В.А. Крутецкий не относит к способностям характерологические черты, активное положительное отношение к деятельности, психические состояния, знания и навыки. Все же и у него трактовка способностей остается весьма расплывчатой, так как к способностям он относит эмоционально-волевые процессы, направленность личности на познание окружающего мира, а не только психические процессы. Еще одним недостатком личностно-деятельностного подхода к способностям является то, что рассматриваются только психические свойства и не учитываются физиологические и биохимические, существенно влияющие на эффективность деятельности.

Остановимся теперь на втором основополагающем тезисе сторонников личностно-деятельностного подхода, а именно: на тесной привязке способностей к деятельности, т. е. *на представлениях о возникновении способностей*.

При личностно-деятельностном подходе способности рассматриваются как результат деятельности человека. Еще в 1941 году Б.М. Теплов писал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Через 30 лет с этим согласился К.К. Платонов: «Вне деятельности их (способностей) вообще не существует... в известном смысле способности можно понимать как отражение деятельности» [2, с. 117].

Таким образом, деятельность при личностно-деятельностном подходе выступает как обязательное условие формирования способностей, как процесс

их образования. По этому поводу Т.Н. Артемьева пишет, что проблема способностей оказалась органически зависимой от постановки проблемы деятельности. И это не случайно. Принцип деятельности был выдвинут в советской психологии как противовес «буржуазной» психологии с её утверждением наследуемости и врожденности способностей. При этом невозможность отрицания роли врожденности привела к постановке вопроса о роли деятельности в преобразовании врожденных задатков в способности. Получается, что сторонники деятельностного подхода занимают единственно правильную позицию, при которой все крайние точки зрения (врожденность либо приобретаемость способностей) объявляются неверными (сходную позицию занимает и Э. А. Голубева, 1993), а за способности принимается некий сплав врожденного с приобретенным.

Борис Михайлович Теплов родился 21 октября 1896 года в Туле в семье инженера. Доктор психологических наук, профессор. Действительный член АПН РСФСР. В 1914 году, окончив гимназию, поступил на философское отделение историко-филологического факультета Московского университета, однако в 1916 году в связи с Первой мировой войной был призван в армию и отправлен в школу прапорщиков, принимал участие в боевых действиях на Западном фронте. После демобилизации продолжил учение в МГУ, который окончил в 1921 году. Затем снова был призван в Красную Армию и работал в ряде ее учреждений, где занимался изучением психологических вопросов маскировки. С 1933 года заведующий лабораторией и отделом института психологии при Московском университете (в последующие годы ставшим НИИ общей и педагогической психологии АПН), был заместителем директора этого института. Изучал проблему способностей и одаренности, с 1950-х годов его интересы сфокусировались на изучении типологических особенностей свойств нервной системы. Создал свою психофизиологическую школу, занимавшуюся изучением этой проблемы. Умер 28 сентября 1965 года.



Таким путем, полагают приверженцы этой точки зрения, преодолевается односторонность биологизаторского подхода и выдвигается диалектическое понимание природы способностей, находится удачный синтез социального и биологического в человеке. Но даже сторонник лично-деятельностного подхода к способностям К.К. Платонов иронизирует над этим, когда пишет, что эти ученые, приняв такую точку зрения, надежно застраховались от упреков в «ломброзианстве», «расизме» и вообще от солидарности с взглядами буржуазных психологов, абсолютизирующих наследственность способностей. В действительности же это лишь видимое решение противоречий, суть которых заключена в соотношении между задатками и способностями.

Под **задатками** чаще всего понимают врожденные и наследственные анатомо-физиологические особенности мозга, которые способствуют более динамичному приобретению знаний, умений и навыков и составляют основу способностей (Б.М. Теплов). А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев расшифровывают их следующим образом: это физиологические и психологические особенности человека, обусловленные, в частности, индивидуальными особенностями строения мозга. «Можно думать, – пишут они, – что особенное значение имеют те поля коры головного мозга, которые представляют специфические и характерные для человека новообразования. Можно предположить, что клеточное строение этих полей в затылочной, теменной, височных долях, их относительное развитие, т. е. богатство клеточными элементами, их относительный объем, соотношение в них различных клеточных элементов представляет морфологическую базу как вообще нервно-психических вариаций, так и тех положительных вариантов, которые связаны со способностью и одарённостью» [15, с. 78]. В более поздних работах Б.М. Теплов включил в число определяющих способности характеристик типологические особенности проявления свойств нервной системы (силу – слабость, подвижность – инертность, уравновешенность – неуравновешенность). К.К. Платонов относит к задаткам и психические процессы, а А.А. Бодалёв – психические функции, что, в принципе, одно и то же. Таким образом, вопрос, что входит в состав способностей как врождённые компоненты, остаётся до конца не решённым.

Однако главное препятствие в понимании сущности способностей состоит не в составе задатков, а в уяснении того, *каким путем задатки превращаются в способности*.

В 1940 году Б.М. Теплов писал: «Совсем кратко мы можем сказать: способности – это задаток в развитии». В дальнейшем, однако, он благоразумно отказался от этой формулировки, так как получалось, что способности – это развитые врождённые особенности строения и функционирования мозга, а отсюда недалеко и до признания способностей врождёнными, т. е. до смыкания с «буржуазной» психологией. Не случайно уже в 1946 году он критиковал точку зрения о врождённости способностей и писал в связи с этим: «Врождёнными могут быть лишь задатки, т. е. анатомо-физиологические особенности, лежащие в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития, осуществляющегося главным образом в процессе воспитания и обучения». Далее он писал: «Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность» [16, с. 431].

Возникает, однако, вопрос: что же это за загадочный продукт деятельности и развития, который, не сводясь, по Б.М. Теплову, к знаниям и умениям, называется способностью? Чёткого ответа на него у Б.М. Теплова нет, и это послужило поводом для критики его формулы способностей. Так, А.Г. Ковалёв и В.Н. Мясищев отмечают, что «ничто» не может развиваться, должно быть «нечто», подлежащее развитию в процессе деятельности, обучения и воспитания. В формулировках Б.М. Теплова этим развивающимся *нечто* являются то задатки, то сами способности. Так, в 1961 году он пишет, что врождёнными могут быть лишь задатки, кото-

рые лежат в основе *развития способностей*. Но если способности не сводятся к задаткам, то что же они из себя представляют, какова их структура?

Существует и другое противоречие в высказываниях Б.М. Теплова, которое подметили А.Г. Ковалёв и В.Н. Мясищев. С одной стороны, Б.М. Теплов утверждает, что способности являются результатом развития, а с другой стороны, он пишет: «Одним из характерных признаков хороших задатков к развитию какой-нибудь способности является раннее и *притом самостоятельное*, т. е. не требующее специальных педагогических мероприятий, *проявление этой способности*» [16]. Оказывается, что способности могут проявляться спонтанно, самостоятельно, без специально организованного развития. Кстати, то же противоречие, выраженное другими словами, имеется и у Э.А. Голубевой, которая, хотя и отрицает врождённость способностей, всё же пишет: «Дифференциальная психология в большей мере решает задачу диагностики и использования *наличных* знаний, умений, навыков на уровне *поведения*, что, конечно, необходимо, но недостаточно. В этом случае способности рассматриваются как состоявшаяся *действительность*, в то время как они являются и *возможностями*, которые на долгие годы, а иногда и навсегда, остаются скрытыми и для самого человека, и для других» [17, с. 18]. Но если они существуют хотя бы как возможности, значит, для их *возникновения* деятельность не нужна. И тогда роль деятельности сводится к *проявлению* и развитию способностей.

Точка зрения Б.М. Теплова на приобретаемость способностей подверглась критике, как это ни странно, со стороны К.К. Платонова (вспомним приведённое выше его высказывание о непрерывной связи способностей с деятельностью). Он считает, что положение об отсутствии врождённых способностей не просто ошибочно, а методологически неверно. Оно является, по сути дела, замаскированным и неосознанным психофизиологическим параллелизмом. Ведь из отрицания врождённости любых способностей следует, что у новорожденного имеются возможности дальнейшего развития только нейродинамики, а возможности психических явлений (не сами психические явления, а именно их возможности) возникнут только тогда, когда ребенок, появившись на свет, попадает в новую для него среду. Это ли не отголосок «теории двух факторов»? – пишет К.К. Платонов.

Он считает, что Б.М. Теплов напрасно отказался от тезиса, что *способности – это задатки в развитии*. По его мнению, надо было просто уточнить, что в задатки входят и элементарные психические процессы. Однако с этим утверждением К.К. Платонова трудно согласиться. Правильность отказа Б.М. Теплова от этого тезиса состоит не в том, что способности не могут быть врождёнными, а в том, что **задатки не могут выступать в качестве единственного структурного элемента способностей**. Известно, что задатком хорошей памяти является инертность нервных процессов. Подставим то и другое в формулу Б.М. Теплова. Получится, что хорошая память (как способность) – это инертность нервных процессов в развитии (т.е. еще большая инертность). Вряд ли кто-нибудь согласится с таким определением и пониманием памяти, и, прежде всего потому, что основой, например, долговременной памяти являются белковые структуры, которые путем

своего преобразования закрепляют в мозгу информацию. Другое дело, что переход кратковременной памяти в долговременную осуществляется тем легче, чем дольше сохраняются следы в кратковременной памяти, а это зависит от инертности нервных процессов. Но это свидетельствует лишь о том, что инертность является условием закрепления и хранения информации, и вовсе не означает, что она подменяет память как способность. Кроме того, инертность нервных процессов не только является задатком памяти, но и других способностей. Наконец, эти способности обусловлены и другими задатками, а не только инертностью нервных процессов. Поэтому *способности являются многокомпонентными образованиями, а задатки могут быть полифункциональными.*

В концепции Б.М. Теплова как в зеркале нашли отражение многие противоречия, присущие в целом личностно-деятельностному подходу к проблеме способностей. Ведь аналогичное понимание способностей и их генезиса имеется и у других авторов. Например, С.Л. Рубинштейн, касаясь вопроса о соотношении задатков и способностей, писал: «Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка» [18, с. 640]. Не включая в результат развития накопление опыта (знаний и умений), он не указывает конкретно, что же такого специфичного появляется в процессе развития, что превращает, как по мановению волшебной палочки, задатки в способности. Правда, в одной из работ он говорит о двойственности структуры способностей: «анализ состава (и структуры) способностей привел нас к выделению в актуальной способности двух компонентов: более или менее слаженной и отработанной совокупности операций-способов, которыми осуществляется соответствующая деятельность, и качества процессов, которыми регулируется функционирование этих операций».

Но здесь он противоречит самому себе и тому определению способностей, которое он дал раньше. Ведь совокупность операций и есть умение, а оно, по определению самого С.Л. Рубинштейна, не должно включаться в способности. Противоречит он себе и тогда, когда говорит, что каждый психический процесс, стереотипизируясь, переходит в способность. Но стереотипизация означает не что иное, как приобретение человеком опыта, формирование навыка использования той или иной психической функции.

Сходные представления о способностях можно найти и у Н.С. Лейтеса [19]. Он пишет, что способности формируются из обобщенных умений (следовательно, умения должны входить в способности). Но тут же автор утверждает, что способности только зависят от знаний и умений, но не сводятся к ним. Способности, с его точки зрения, формируются и развиваются медленнее, чем приобретаются знания и умения. Но если это так, то что же добавляется к знаниям и умениям, чтобы появилась способность?

О том, что способности образуются в процессе деятельности, писал и Б.Г. Ананьев [20, с. 124]: «Задатки становятся реальными способностями, реализуются, превращаются в действительность только через деятельность».

Итак, подведем некоторые итоги рассмотрения проблемы способностей с позиции личностно-деятельностного подхода.

Безусловно, положительным является привязка способностей к деятельности как способу реализации и развития способностей, *превращения их в качества* (хотя авторы об этом и не пишут, но все приведенные выше цитирования свидетельствуют о том, что способности понимаются как наличный уровень проявления тех возможностей человека, которые обусловлены не только задатками, но и знаниями и умениями). В своё время эта позиция сыграла положительную роль в борьбе против представлений о способностях как некоем застывшем и неизменном психологическом феномене. Однако сейчас тесная привязка проблемы способностей к деятельности стала играть отрицательную роль. Точка зрения, что без деятельности нет способностей, вступает в очевидное противоречие с имеющимися фактами. Приняв эту точку зрения, следует отказаться от ряда очевидных истин.

Во-первых, остается без ответа вопрос о наличии способностей у животных (ведь они не проявляют активности в преобразовании окружающей среды, что принято называть деятельностью). Между тем различия в проявлении тех или иных двигательных и психических функций у разных животных отчетливо проявляются: острота зрения орла, обоняние собаки, координированность обезьяны, быстрота бега и прыгучесть многих хищников и т. д. Разве это не доказательство наличия способностей и у животных?

Во-вторых, становится неясно, когда появляются способности у детей: только с того момента, когда они начинают осуществлять какую-то деятельность (учиться, заниматься спортом и т. д.)?

В-третьих, при таком подходе человек перестает быть носителем способностей от рождения, он становится носителем только задатков (ведь способности появляются только в процессе деятельности!).

Поэтому слишком прямое следование за тезисом, что без деятельности нет способностей, заводит проблему в тупик, тем более, если учесть, что совершенно не раскрывается главный вопрос – *как физиологическое (задатки) превращается в психологическое (способности)*. Формула: способность = задатки + X (приобретаемый в процессе деятельности или развития) – не работает, так как, не зная, что такое X, психологи определяют понятие способности через неизвестное. Образно говоря, задатки выступают в роли листьев без дерева.

Очевидно, шаткость этого положения понимают и сторонники личностно-деятельностного подхода. Так, К.К. Платонов говорит о потенциальных и актуальных способностях и отводит деятельности роль средства превращения первых во вторые (т. е. средства реализации потенциальных способностей). Своеобразное «заигрывание» с врожденным фактором в способностях приводит авторов к явным противоречиям. С одной стороны, признаётся, что одна и та же среда может оказывать различное влияние на разных людей и что природные особенности человека могут влиять на уровень достижений в какой-либо сфере деятельности. А с другой стороны, утверждается, что решающее значение имеет деятельность как

фактор формирования способностей, а отсюда влияние природных факторов практически можно не учитывать, поскольку влияние среды, воспитания сильнее.

Последнее положение, широко высказываемое в учебниках по психологии для педагогических учебных заведений, должно внедрить в головы педагогов весьма простую, но опасную мысль, что все в их власти. В то же время признание способностей врожденными, наоборот, может привести якобы к осознанию ими своего бессилия перед природой. В действительности же непонимание природы способностей может только навредить педагогу. Ведь не зная истинного положения дел, учитель может подумать, что он плохой педагог, если не добьётся от учащегося желаемого результата. Без знания природной основы способностей учителю трудно оценить истинные возможности учащихся, ведь достигаемый результат у способного ученика может быть большим, если к нему предъявлять большие требования. Практическое значение понимания генезиса способностей, их структуры и сущности велико, ибо различное понимание ведет и к разным практическим действиям, в том числе – и к неправильным [1].

1.2. Функционально-генетический подход к рассмотрению способностей

Особенностью этого подхода является рассмотрение структуры способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновения (генезиса) способностей – с позиции генетической теории [13; 21; 22; 23; 24].

Евгений Павлович Ильин родился в 1933 году. Доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Специалист в области общей и дифференциальной психофизиологии, психологии физического воспитания и спорта. Автор более двухсот научных публикаций, в том числе десяти учебных пособий и монографий.



Представления о сущности и структуре способностей. Рассмотрение вопроса, с чем нужно соотнести задатки, чтобы получить способности, приводит к следующему пониманию сущности и состава каждой конкретной способности.

Вместо загадочного X , о котором шла речь в предыдущем разделе, в формулу способности Е.П. Ильин предлагает подставлять функции (сюда, естественно, не входят вегетативные функции, связанные с дыханием, пищеварением и т. п.). Можно говорить о перцептивных, аттенционных, мнемических, интеллектуальных, двигательных функциях, каждая из которых характеризуется определёнными

ми свойствами (качественными сторонами). Например, внимание характеризуется интенсивностью, устойчивостью, переключением и прочими свойствами, движение – силой, быстротой, точностью и т. д. *Когда говорят о способностях, то имеют в виду именно различия в степени проявления этих свойств (качественных сторон функции) у разных людей.*

Таким образом, вместо загадочного X в формулу способности нужно подставить не просто функцию, а качественную сторону её проявления (свойство). Но уровень проявления каждой качественной стороны определяется задатками, причем, чем большее число задатков, способствующих проявлению какой-либо из сторон функции, имеется у данного человека, тем более выражена данная способность.

Отсюда следует, что различия между людьми проявляются не в том, есть у конкретных людей данная функция или нет (любой здоровый человек обладает полным набором функций), и не в том, есть у них та или иная характеристика функции (плохо ли, хорошо ли, но все могут концентрировать внимание, проявлять силу и т. д.), а в различном уровне проявления этих характеристик у разных людей. Поэтому с точки зрения дифференциальной психофизиологии нельзя говорить, что функция сама по себе и есть способность (хотя в общей психологии именно так и считают). Ведь еще Б.М. Теплов писал, что никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В соответствии с этим, под способностями понимают *яркое* проявление свойства какой-либо психофизиологической функции, т. е. дают *качественную* характеристику проявления функции.

Однако правильнее было бы говорить о разной степени выраженности какой-либо способности (высокой – низкой), а не об отсутствии её у того или иного человека. Ведь уровни проявления функции и обуславливающих её задатков – это континуум, а не дискретные величины. Очевидность этого в отношении таких задатков, как типологические особенности проявления свойств нервной системы, показана далее; они есть у каждого человека, но выражены в разной степени. К сожалению, и в отношении этих задатков применяется тоже качественная их оценка. Например, говорят о сильной и слабой нервной системе, подвижности и инертности нервных процессов, будто это разные свойства нервной системы. В действительности же *это разная выраженность одного и того же свойства*. Человек с сильной нервной системой обладает большей выраженностью свойства, чем человек со слабой нервной системой, инертный отличается от подвижного лишь меньшей быстротой исчезновения нервного процесса и т. д. *Отсюда, строго говоря, нет людей без какой-либо способности, но есть люди с низкими способностями, которые при их качественной (сравнительной!) оценке называются неспособными, т. е. не обладающими возможностями добиться в чём-то высокого результата.*

Следует обратить внимание на то, что задатки являются лишь усилителями проявления качественной стороны функции (свойства), но не подменяют её. Убрав задатки, мы не устраним функцию и её качественные проявления, однако

сделаем беспредметным разговор о способностях. Убрав же функцию и её проявления, оставим задатки в положении листьев без дерева: задаткам не в чем будет проявиться. В связи с этим соотношение между способностями и задатками, образно говоря, такое же, как между платьем и фасоном: платье без фасона не бывает, но фасон – это еще не платье. Функция выступает «носителем» задатка.

Сторонниками функционально-генетического подхода к изучению способностей являются В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, Е.Ф. Яценко и др.

В.Д. Шадриков рассматривает *способности* как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности, и понимает под ними качества психических процессов и качества моторики. При таком понимании психическая функция в определенном качественном выражении выступает в роли способностей. При этом В.Д. Шадриков подчёркивает, что функция понимается им не как «отправление той или иной ткани», а как работа целостной функциональной системы. В связи с этим он считает, что способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. д.). Это определение он относит и к двигательным (психомоторным) способностям.

Под *задатками* В.Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность её функционирования. При этом состав и природу задатков он пока не раскрывает, хотя и говорит о нейронах и нейронных цепях как специальных задатках, а типологические особенности свойств нервной системы и соотношения между полушариями головного мозга относит к общим задаткам. При таком подходе, считает В.Д. Шадриков, задатки не развиваются в способности, а формируются. По его представлениям, способности и задатки являются свойствами: первые – функциональных систем психических процессов, вторые – компонентов этой системы. Поэтому, по В.Д. Шадрикову, **способности как свойства функциональных систем являются системными качествами.**

Основные положения В.Д. Шадрикова связаны с привязкой способностей к функциональным системам, каждая из которых формируется для осуществления определенной функции. Именно поэтому он считает, что *способности целесообразно соотносить с психическими функциями*. Состав способностей, по его мнению, тоже весьма узок и ограничивается психическими процессами и психомоторикой. Таким образом, В.Д. Шадриков придерживается функционального, а не личностного подхода к рассмотрению способностей.

Представления о генезисе способностей. Особенностью функционально-генетического подхода к способностям является признание их генетической обусловленности, врожденности. Мысль о врожденности способностей, как уже говорилось, была высказана ещё Платоном, Х. Уарте, Ф. Бэконом, Д. Дидро, И. Прохазкой, Фрэнсисом Гальтоном и др.

Идея о врожденности и генетической обусловленности способностей в последующие века поддерживалась многими мыслителями и философами и в нашей стране, начиная с А.Н. Радищева. С выделением психологии в самостоятельную

науку вопрос о врождённости способностей стал обсуждаться не менее остро. О врождённости способностей и одарённости писали В. Штерн, Э. Мейман, А.Ф. Лазурский, однако в последующие годы в нашей стране эта точка зрения фактически была запрещена. Лишь в последней четверти XX века начали появляться отдельные работы, авторы которых вновь стали говорить о врождённых способностях. Так, В.С. Фарфель, один из немногих физиологов, занимавшихся проблемой двигательных качеств и способностей, считал, что под последними надо понимать индивидуальные свойства, прямо и непосредственно определяемые наследственностью. О врождённости общих элементарных способностей писал К.К. Платонов, В.Д. Шадриков считает, что уже при рождении ребёнок обладает определёнными способностями – способностями генотипа. Правда, он, как и К.К. Платонов, говорит и о способностях фенотипа, которые получаются в результате развития генотипических способностей. Примыкает к этим точкам зрения и мнение генетика Н.П. Дубинина [25], считающего, что наследственное разнообразие людей не касается высших проявлений психики человека, его интеллектуальных способностей. Однако здесь возникает вопрос: насколько мышление отражает способности, а насколько – умение совершать мыслительные операции, умственную деятельность. Не принимаются ли за способности умения, знания? Генетик Д.К. Беляев [26] пишет, что признание генетической основы должно касаться всех способностей, если речь идёт именно о них.

Г. Айзенк [27] считает, что интеллектуальные способности – врождённые (за критерий ума он принимает быстроту умственных процессов, быстроту решения интеллектуальных проблем), но при этом в определённой степени и развиваемые. И хотя специальные тренировки увеличивают быстроту мышления, всё же он отмечает, что кто быстро решает лёгкие задачи, быстро решает и трудные, а кто медленно решает лёгкие задачи, тот медленно решает и трудные.

Правда, выбранный им критерий ума нельзя признать единственным, потому что ум бывает и у так называемых «тугодумов». Один из крупнейших учёных нашего времени датчанин Нильс Бор соображал очень медленно и с огромным напряжением. Не блистал он и памятью. Однако это не помешало ему стать великим физиком и философом XX века. Это свидетельствует о том, что существующий в общеобразовательной школе подход к оценке способностей и успеваемости по скорости выполнения умственных заданий не может считаться адекватным.

Г. Айзенк приводит ряд примеров, показывающих ограниченность влияния среды на проявление интеллектуальных способностей. «Коэффициенты интеллектуальности» (*IQ*) взрослых людей, которые сразу после рождения были усыновлены и никогда не общались со своими биологическими родителями, были сравнены с этими коэффициентами как биологических, так и приёмных родителей. Оказалось, что умственные способности приёмной соответствуют способностям родивших их людей, а не усыновивших.

Аналогичные результаты получены и при проведении исследований в детских домах, куда дети поступали сразу после рождения. Условия для всех детей в этих

домах одинаковые, и, несмотря на это, интеллектуальные способности у них были столь же различными, как и у детей, воспитывавшихся в своих семьях.

Признание врождённости и генетической обусловленности способностей (что, в принципе, не одно и то же) дает возможность говорить о том, что *они существуют до деятельности* и поэтому нет необходимости связывать их возникновение только с деятельностью. Человек, таким образом, становится от рождения носителем не только задатков, но и способностей.

Решение вопроса о врождённой и генетической обусловленности способностей связано, конечно, не только с мнениями того или иного учёного, но, главным образом, с наличием фактов, подтверждающих ту или иную точку зрения, полученных, например, с использованием близнецового метода, т. е. путём сравнения выраженности различных процессов психики у моно- и дизиготных близнецов, а также у сиблингов (т. е. у однойяйцевых, двуйяйцевых близнецов и у детей – не близнецов одних и тех же родителей). Генетическая основа сильно выражена у первых, слабее – у вторых и совсем слабо – у третьих. Отсюда, если выраженность той или иной функции у однойяйцевых близнецов одинаковая (что устанавливается путём корреляции), значит, эта функция генетически обусловлена, что и было установлено во многих исследованиях.

А. Анастаси показала, что ряд способностей довольно высоко коррелирует у однойяйцевых близнецов и значительно меньше – у двуйяйцевых близнецов [28]. Особую ценность представляют сравнение однойяйцевых близнецов, воспитывавшихся врозь, в разной социальной среде. И в этом случае А. Анастаси обнаружила довольно высокую корреляцию между выраженностью одних и тех же способностей у пар близнецов.

Генетическая обусловленность кратковременной зрительной, слуховой, тактильной памяти показана В.Ф. Михеевым [29], свойств внимания – В.И. Глухой и А.Л. Воробьевой [30], В.Д. Мозговым [31], скоростных способностей и аэробной выносливости – В.М. Зацюрским и Д.П. Сергиенко [32], а также В.Б. Шварцем [33], статической выносливости – Е.П. Ильиным. Имеются данные о зависимости от генотипа относительной мышечной силы, гибкости, прыгучести.

В то же время отмечается и некоторая противоречивость получаемых при исследовании близнецов данных, что может быть обусловлено двумя обстоятельствами. Во-первых, сказывается наслаивание опыта, приобретаемого человеком в течение жизни. На возможность этого указывают результаты одного из экспериментов, проведённых отечественными психологами. Разведённым в две группы близнецам-малышам предложили интересное занятие: складывать из кубиков различные фигуры. Задания были одинаковыми, но в одной группе ребятам для ориентировки давали рисунок-схему, а во второй группе малыши должны были полагаться на свое воображение. Когда спустя месяц дети получили другое контрольное задание – собрать незнакомую фигуру без помощи рисунка, близнецы из первой группы не смогли справиться с ним, так как их творческие способности развивались не очень эффективным способом. А близнецы из второй группы это

задание выполнили. В результате измерялись уже не генотипические, а фенотипические характеристики близнецов, т. е. качества и умения вместо способностей. Очевидно, не случайно, В.Д. Мозговой установил, что с возрастом (от 10 до 50 лет) связь функций внимания с генотипом ослабляется; очевидно, это происходит за счет того, что меняются способы выполнения даваемых при тестировании заданий. Во-вторых, часто исследователи сравнивают проявление у близнецов не столько функции, сколько умения (особенно этим грешат исследования по изучению двигательных способностей: сравнивают такие двигательные акты, как бег на лыжах, прыжки и метания, ловкость, быстроту овладения двигательными действиями). Конечно, умения зависят от способностей, но не являются их прямыми измерителями. Умения вырабатываются путем упражнения и, как уже говорилось, не являются способностями. Показательны в этом плане данные В.Ф. Михеева: в то время как образная несловесная память находится под сильным влиянием генотипа, словесно-логическая память такого влияния почти не испытывает, так как речь и умение логически мыслить формируются в процессе жизни, обучения.

Итак, решение спора о том, являются ли способности врожденными или нет, зависит от того, что включать в состав способностей. Если под способностями понимать уровень проявления тех или иных сторон (свойств) функций, обусловленный только врожденными задатками, то это одно, а если под способностями понимать любые возможности человека или интегральную характеристику возможностей, то это другое. Вряд ли можно отрицать, что человек рождается с элементарными психическими и психомоторными функциями. Если учесть, что и задатки, определяющие уровень проявления различных характеристик (свойств) этих функций являются врожденными (что также показано в исследованиях на близнецах), то остаётся только признать, что способности (при узком, а не общепсихологическом использовании этого понятия) являются врожденными. Если же под способностями понимать эффективность деятельности, обусловленную знаниями, умениями, качествами, то о врожденности таких «способностей» говорить не приходится.

Поэтому критика К.К. Платоновым взглядов Б.М. Теплова, отказавшегося от утверждения о врожденности способностей, прозвучала несколько странно: ведь он сам включал в состав способностей такие характеристики человека, которые воспитываются, в частности нравственные качества. Между тем он очень близко подошёл к пониманию способностей с точки зрения функционально-генетического подхода. Так, он считал элементарные психические процессы врожденными, но рассматривал их в качестве задатков способностей.

Психофизиологическая природа способностей. До недавнего времени проблема способностей рассматривалась в основном психологами. Это дало повод Т.Н. Артемьевой [14] ратовать за создание чисто психологической теории способностей, а А.А. Бодалёву [34] написать, что способностями обозначают образования в психике человека. Нерациональность такого подхода очевидна. Ведь даже сторонники личностно-деятельностного подхода к способностям не могли обой-

тись без врождённых анатомо-физиологических задатков, связанных с особенностями строения и функционирования мозга. Уже это заставляет говорить о способностях как о психофизиологической проблеме. Еще очевиднее такая необходимость в случае рассмотрения двигательных способностей. Так, способность к длительной циклической работе (бег, плавание, езда на велосипеде и т. п.), т. е. аэробная выносливость, во многом определяется уровнем кислородного обеспечения организма (МПК), который, как показано В.М. Зациорским и Л.П. Сергиенко, В.Б. Шварцем и др., генетически обусловлен. Кроме того, в состав задатков, обуславливающих двигательные способности, входят не только типологические особенности свойств нервной системы (т. е. физиологические характеристики протекания нервных процессов), но и морфофункциональные особенности строения мышц, в частности соотношение в них быстрых и медленных мышечных волокон, которое тоже генетически обусловлено. У выдающихся спринтеров и прыгунов количество быстрых мышечных волокон достигает 90 %, а у марафонцев – только 15 %.

Итак, что даёт функционально-генетический подход к способностям?

1. Нет необходимости объяснять, каким же загадочным образом физиологическое (задатки) превращается в психологическое (способности), поскольку способности понимаются как целостное интегральное психофизиологическое образование.

2. Нет необходимости привязывать способности только к деятельности: становится очевидным, что способности могут проявляться и развиваться при любом виде активности.

3. Одна и та же способность может развиваться в различных сферах и видах деятельности (поэтому, например, возможна профессиональная подготовка средствами физической культуры или развитие способностей в психотренинге).

4. Функционально-генетический подход устраняет пропасть, образовавшуюся между возможностями человека и животных в результате привязки способностей только к человеческой деятельности. Животные обладают большинством функций и психических процессов, присущих человеку. У них имеются те же, что и у человека, задатки (в частности, типологические особенности свойств нервной системы). Следовательно, есть основание говорить и о способностях животных.

5. Привязка способностей к функциям (психическим и психомоторным) ограничивает сферу использования этого понятия, открывая путь для дифференцированного рассмотрения и развития возможностей человека. Например, для педагогики имеет существенное значение, что в данном случае проявляется у учащегося – опыт, приобретённый ранее, или способности, от чего зависит оценка учащегося, прогноз его будущих успехов. Как тут не вспомнить слова В. Белинского, который в одном из писем писал: «Чтобы написать в наше время несколько строк, не уступающих в звучности и великолепии некоторым строфам Ломоносова, нужно одно – умение и навык, а в то время, в каком жил Ломоносов, для этого нужен был талант» [35].

Признание врожденности и генотипической природы способностей не означает фатальной предопределенности профессиональных успехов или неудач человека. Способности составляют только часть возможностей человека, а успех определяется и волевыми качествами, мотивацией, социальной средой. Но и недооценивать роль способностей не следует. Можно согласиться с академиком Д.К. Беляевым, который пишет, что врожденные различия способностей людей есть реальность, существующая независимо от нашего сознания. Поэтому не надо удивляться и тем более тревожиться из-за того, что у нас есть способности, а полнее их использовать во благо человека и общества.

1.3. Биосоциальные факторы повышенной умственной активности (В.П. Эфроимсон)

Приведём результаты исследований доктора биологических наук, профессора Владимира Павловича Эфроимсона, принадлежавшего к отряду старейших советских «генетиков-первопризывников» знаменитой московской школы Н.К. Кольцова. Его большой труд называется «Биосоциальные факторы повышенной умственной активности», а сжатое изложение этой книги – «Загадка гениальности», подготовленное им незадолго до смерти специально для издательства «Знание» [36]. До недавнего времени, как пишется в аннотации книги, из-за узкодогматического взгляда на природу человека как на материал, годный для любой формовки при помощи воспитания, особенности наследственности, генетика интеллекта не рассматривались в отечественной научной литературе. Книга В.П. Эфроимсона посвящена вопросу, давно волновавшему человечество – откуда берутся гении, можно ли выяснить природу гениальности? Это попытка большого ученого-естественника, биолога, генетика найти подход к естественнонаучному объяснению загадки гениальности.

Кто такой гений?

Гений делает то, что должен, талант – то, что может.

Гёте сказал: «И если в тебе нет этого – «Умри, но стань!», то ты лишь скорбный гость на мрачной земле».

Частота зарождения потенциальных гениев и замечательных талантов, как считает В.П. Эфроимсон, практически одинакова во все времена, у всех народностей и народов: один гений на 2–3 тысячи, может быть, на 10 тысяч человек. Но это – частота рождения потенциальных гениев. Развившихся и реализовавших себя настолько, чтобы получить хотя бы высокую оценку, – гораздо меньше. (У О'Генри, например, есть история о том, как Бога попросили указать на самого гениального полководца всех времен и народов. И он указал на бедного английского сапожника, который карпел над старыми башмаками. В этом сапожнике умер, так и не проявив себя, величайший полководческий гений.)

В жизни частота реализовавшихся до уровня признания их творений и деяний гениальными – 1 человек на 5 – 10 миллионов людей.

Что же мешает гениальным людям воплотить их природные задатки?

Дидро говорил: «Гений падает с неба, и на один раз, когда он встречается ворота дворца, приходится 100 тысяч случаев, когда он падает мимо».

Самое первое – гениями рождаются, рассматриваются прежде всего врожденные дарования и способности – задатки (их комбинации бесконечны).

Эфроимсон выделяет 5 «стигм» гениальности, но предваряет их перечисление следующим тезисом: «Хорошая мать – шедевр природы».

Именно мать и материнская любовь – решающий фактор в развитии гения (примером может служить семья и жизненный путь Джорджа Вашингтона).

Детство и юность гениев – это история сдержанности, дисциплины и организации, сформированных благодаря материнскому вниманию. Велика роль матери и в формировании ценностных установок.

Гибкость, стойкость и энергию Эфроимсон считает врожденными свойствами.

Любознательность, любопытство, исследовательский инстинкт исчезают сами собой как явления в высшей степени возрастные, поэтому сколько гибкости, стойкости надо проявить, сколько энергии надо истратить ребенку, чтобы сохранить те черты, которые связаны с творческой любознательностью.

Эфроимсон отобрал всемирно признанных гениев – их оказалось 400 человек. Среди них тоже существует свой «табель о рангах». И он заметил, что среди великих мира сего довольно часто (чаще, чем среди остальных людей) встречаются некоторые наследственные болезни.

«5 стигм гениальности».

1. У гениев в десятки раз чаще, чем у нормальных популяций, встречается наследственно закрепленный *повышенный уровень мочевой кислоты в крови*. Повышенный уровень уратов (солей мочевой кислоты) приводит к подагре. Подагра заметно отличается от всех артритов и ревматизмов: на ощупь определяются отложения скоплений кристаллов солей мочевой кислоты в тканях, существует воспаление вокруг этих отложений и наиболее раннее и частое возникновение острых болей в большом пальце ноги, что почти отсутствует при отложении других солей.

Е. Орован установил в 1956 году, что мочевая кислота, избыточное количество которой в крови и приводит к подагре, по своей химической природе (структурной формуле) очень близка к таким известным стимуляторам умственной деятельности, как кофеин и теобромин (содержатся в кофе и чае). Накопление мочевой кислоты в крови служит стимуляции мозговой деятельности.

Организм в норме содержит около 1 грамма мочевой кислоты. В организме подагрика её содержится 20 – 30 граммов.

Если повышенный уровень уратов в крови не сопровождается подагрой, то это состояние принято называть *гиперурикемией*. Эфроимсон приводит имена нескольких гениальных подагриков: Джованни Медичи, Козимо Старший, Лоренцо Великолепный, Томас Мор, Эразм Роттердамский, Мазарини, Черчилль, Бэнджамин Франклин, Иван III, Иван Грозный, Борис Годунов, И.С. Тургенев, Л. Бетховен (во всей его жизни проявилась типичная подагрическая черта – полное игнорирование всего, что не относилось к делу, к музыке, к творчеству, даже

сублимирование влюблённости творчеством), Микеланджело, Бернард Барух, Рубенс, Рембрант, Ренуар, Филдинг, Стендаль, Мопассан, Пушкин и др. Конечно, одной подагричности недостаточно. Необходима одаренность.

2. Наследственная форма диспропорционального гигантизма – *синдром Марфана*. Для этого синдрома характерны очень длинные, тонкие конечности при коротком худощавом теле, крупные кисти рук и стопы, подвывих хрусталика, аневризма аорты и усиленный выброс катехоламинов – природных веществ, некоторые из которых являются гормонами надпочечников (адреналин, норадреналин и некоторые другие). Особенно мощный выброс катехоламинов происходит при стрессах – сильном психическом и физическом напряжении, что позволяет организму переживать огромного уровня физические и психические нагрузки.

Но при стрессах происходит одномоментный выброс адреналина в кровь, тогда как при синдроме Марфана количество катехоламинов в крови повышено постоянно, и талантливые, одаренные обладатели синдрома Марфана отличаются огромной энергией и способностью к напряженному, длительному интеллектуальному труду.

Синдром Марфана – редчайший. Он встречается 1 раз на 100 тысяч рождений. Среди 400 гениев с таким синдромом 9 человек: ихтиолог Никольский, К.И. Чуковский, де Голль, Лиддель Гарт, Г.Х. Андерсен, Линкольн, Тесла, Аббе, Кюхельбекер.

3. Андрогенный (также гормональный) механизм стимуляции умственной деятельности – *синдром Морриса*.

Синдром Морриса – «тестикулярная феминизация» – очень редко встречающийся наследственный синдром (один случай на 20 – 50 тысяч рождений), который вызван наличием мужского набора хромосом, вызывающим образование семенников, обычно хорошо прощупывающихся в виде легкой паховой грыжи у женщин. Но при мужском наборе хромосом существует наследственная невосприимчивость соматических тканей к мужским половым гормонам, которые в норме должны на эти ткани воздействовать. В результате развивается стройная, сильная, красивая женщина, но с отсутствием ежемесячных недомоганий и бесплодная.

У обладателей синдрома Морриса отмечаются умственная энергия, физическая выносливость и сила, например, Жанна д'Арк: к концу 19 века ей было посвящено 2117 крупных произведений, в частности, 600 больших поэм, 200 драм, 16 опер.

Следовательно, повышенное количество андрогенов в крови может оказывать тонизирующий, допинговый эффект.

У мужчин это явление называется *гиперандрогенией*. Она была отмечена у Петра I, Байрона, Пушкина, Лермонтова, Альфреда де Мюссе, Бальзака, Гейне, Льва Толстого... у многих из них повышенный сексуальный тонус сохранялся до глубокой старости (Гете). И если биографии многих замечательных деятелей свидетельствуют об их полном отказе от секса, то в этих случаях чаще всего нужно

говорить о явной сублимации сексуального влечения и переводе его в творческую энергию (Кант, Бетховен).

Воздержание при высокой половой силе может вылиться в творческое вдохновение. Известно изречение: «Из пророка, познавшего женщину, 77 дней не говорит Бог».

4. На базе маниакально-депрессивного психоза *циклотимная* (циклоидная, циклотимическая) *акцентуация характера*. Циклотимики (в отличие от шизотимиков) характеризуются более или менее регулярным чередованием разных фаз настроения, физического и психического тонуса. Фазы подъема, энергичной деятельности, оптимизма и веры в свои силы сменяются фазами снижения общего тонуса, пониженной активностью, расслабленностью, ухудшением настроения, пессимизмом, вплоть до суицида: Ван Гог, Дизель, Рузвельт, Черчилль, Гете, Линней, Колдريدж, Пушкин, Гоголь, Л. Толстой (потомок Пушкина), Шуман, Сен-Симон, Огюст Конт, Гаршин, Диккенс, Хемингуэй, Лютер. Известно, что гипоманиакальная форма и депрессия обычно встречается у 4 человек на 1 тысячу. Среди гениев эта цифра больше, по крайней мере, в 10 раз – 4 человека из 100. В их биографиях отмечены и меланхолия, и периоды отчаяния, и попытки самоубийства.

У А.С. Пушкина отмечают сразу наличие 3-х «стигм» гениальности: подагру, гиперандрогению, циклотимную акцентуацию характера.

Гипоманиакальным циклотимиком был и Николай Васильевич Гоголь. Все им написанное – от 20 до 32 лет, причем каждую весну и лето он находился в состоянии тяжелой депрессии. Вот почему и Пушкин не любил весну и лето, так как в противоположность большинству людей у циклотимиков резко падает настроение и работоспособность весной и летом, четко поднимаясь осенью. Эта сезонность очень характерна для Пушкина и Гоголя. У Л.Н. Толстого были депрессии от 2 до 7 лет.

5. Пятая «стигма» гениальности – *размер лба, высота лба*.

Конечно, сам по себе большой лоб не гарантирует наличия высокого интеллекта, однако несомненно, что преимущественное развитие головного мозга, особенно его лобных отделов, полностью узаконивает постановку проблемы о существовании какой-то связи непропорционально большого лба, большой головы с уровнем интеллекта, с гениальностью, одаренностью (не будем смешивать это с существованием гигантолобых идиотов-гидроцефалов). Вот несколько имён гениальных гигантолобых людей: Маркс, Энгельс, Ленин, Бетховен, Лист, Наполеон, Шекспир, Вольтер, Гете, Антон Рубинштейн, Кант, Дарвин, Ломоносов, Мендель, Циолковский и другие.

Низколобых среди гениев оказалось меньшинство, это Декарт, Мюссе, Торквато Тассо, Гегель. Есть и среднелобые гении: Моцарт, Шуман, Лессинг. Но гигантолобых и очень высоколобых на эту «выборку» пришлось больше половины. В чём здесь «секрет», В.П. Эфроимсон не успел выяснить. Но факт остаётся фактом. Проблема ждёт своих дальнейших исследователей.

Мы познакомились с пятью биологическими факторами, которые в той или иной степени влияют на повышенную интеллектуальную активность человека, и постарались понять, каким образом действует тот или иной фактор. Но существует ещё одно интересное явление – сочетание у одного человека нескольких факторов, их совместное действие.

Особое внимание В.П. Эфроимсон обращает на проблему реализации потенциальной гениальности. Он приводит слова Дизеля – прижизненно признанного гения моторостроения, окончившего жизнь самоубийством: «Совершенно ложно утверждать, что гений пробьётся сам. Из ста гениев девяносто девять гибнут неизвестными. Только преодолев несказанные трудности, каждый сотый достигает признания. <...> Подлинная гениальность в своей сфере не оставляет места всем ухищрениям, нужным для успешной борьбы за своё существование. Если гению удаётся себя проявить, то логически следует, что ему при этом для одного лишь самосохранения пришлось бороться с несравненно большими трудностями, чем любому другому человеку».

Внимательного подхода требует каждый ребёнок. Любые «допинги» не работают при абсолютно непригодном воспитании, при консервативных, устаревших, убивающих методах обучения. Актуальными и жизненно необходимыми оказываются максимально ранняя стимуляция, раскрытие и развитие способностей у детей, то есть осознанная возможность социально-педагогическими средствами резко повысить умственную активность, творческую продуктивность, создать и закрепить мощный рефлекс цели.

В.П. Эфроимсон призывает сломать «китайскую стену» между биологами, психологами, социологами и историками и позволить всем этим специалистам вступить в тесный союз для междисциплинарных исследований, для выяснения тех стимулов, которые движут гениальными людьми, – и биологических, и социальных [36].

Вопросы для повторения

1. Что такое способности?
2. Что такое задатки?
3. Задатки и способности: характер взаимосвязи?
4. Какие вы знаете подходы к изучению способностей?
5. В чем состоит сущность личностно-деятельностного подхода к изучению способностей?
6. Как при этом подходе понимается соотношение между задатками и способностями? В чем достоинства и недостатки такого понимания?
7. Почему задатки в развитии нельзя считать способностью?
8. В чем сущность функционально-генетического подхода? В чем его достоинства и недостатки?
9. Какие биосоциальные факторы умственной активности вы можете назвать?

Литература

1. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
2. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Изд-во «Наука», 1972. – 312 с.
3. Платон. Сочинения / Платон. – М.: 1972. – Т. III.
4. Уарте, Х. Исследование способностей к наукам / Х. Уарте. – 1960.
5. Бэкон, Ф. Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические / Ф. Бэкон. – М.: 1954.
6. Мейман, Э. Индивидуальные особенности детей: Лекции по экспериментальной педагогике / Э. Мейман. – М.: 1917.
7. Сикорский, И.А. Даровитость и талантливость в свете объективного исследования / И.А. Сикорский. – Киев, 1918.
8. Revesz G. General intelligence, objectivity determined and measured // Amer. J. Psychol., 1904.
9. Бине, А. Современные идеи о детях / А. Бине. – М.: 1910.
10. Штерн, В. Одарённость детей и подростков и методы её исследования / В. Штерн. – М.: 1900.
11. Spearman C. General intelligence, objectivity determined and measured // Amer. J. Psychol., 1904.
12. Thurstone L.L. Primary mental abilities // Psychometr. Monogr., 1938.
13. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 185 с.
14. Артемьева, Т.Н. Методологический аспект проблемы способностей / Т.Н. Артемьева. – М.: Наука, 1977.
15. Ковалёв, А.Г. Психические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л.: 1960. – Т. II.
16. Психология / Б.М. Теплов; под ред. К.Н. Корнилова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова. – М.: Учпедгиз, 1948.
17. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М.: Изд-во «Прометей», 1993.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с. – Гл. Способности.
19. Лейтес, Н.С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей: автореф. дис. ... д-ра наук / Н.С. Лейтес. – М.: 1970.
20. Ананьев, Б.Г. О взаимосвязях в развитии способностей и характера / Б.Г. Ананьев // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М., 1956.
21. Ильин, Е.П. Одарённость, способности: качества-синонимы или разные понятия? / Е.П. Ильин // Теория и практика физической культуры. – 1981. – № 9. – С. 48 – 51.

22. Ильин, Е.П. Проблема способностей: два подхода к её решению / Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 1987. – № 2. – С. 37 – 47.
23. Шадриков, В.Д. О содержании понятий «способности» и «одарённость» / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – № 3. – С. 38 – 46.
24. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способностей человека / В.Д. Шадриков. – М.: 1996.
25. Дубинин Н.П. Биологические и социальные факторы в развитии человека / Н.П. Дубинин // Вопросы философии. – 1977. – № 2. – С. 46 – 57.
26. Беляев, Д.К. Социальное и биологическое в человеке / Д.К. Беляев // Политическое самообразование. – 1982. – № 2. – С. 33 – 41.
27. Айзенк, Г. Проверьте свои способности / Г. Айзенк – М.: Изд-во «Мир», 1972.
28. Анастази, А. Психологическое тестирование /А. Анастази. – М.: Изд-во «Педагогика», 1982. – Кн. 2. – Гл. 13.
29. Михеев, В.Ф. Наследственная обусловленность некоторых индивидуальных особенностей памяти человека / В.Ф. Михеев // Проблемы генетической психофизиологии человека. – М.: 1978. – С. 254 – 262.
30. Глухова, Р.И. Исследование некоторых психофизиологических показателей умственной работоспособности у детей / Р.И. Глухова, А.Л. Воробьёва // Новые исследования по возрастной физиологии. – М.: 1974.
31. Мозговой, В.Д. Исследование наследственной детерминации произвольного внимания / В.Д. Мозговой // Проблемы генетической психофизиологии человека. – М.: 1978. – С 244 – 253.
32. Зациорский, В.М. Влияние наследственности и среды на развитие двигательных качеств человека (материалы исследования на близнецах) / В.М. Зациорский, Л.П. Сергиенко // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 6. – С. 22 – 29.
33. Шварц, В.Б. К проблеме врождённого и приобретённого в развитии двигательных способностей / В.Б. Шварц // Проблемы генетической психофизиологии человека. – М.: 1978. – С 155 – 169.
34. Бодалёв, А.А. О направлении и задачах научной разработки проблемы способностей / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 119 – 124.
35. Белинский, В.Г. Письма. – Т. III. – 184 с. (цит. по: К.К. Платонов, 1972).
36. Эфроимсон, В.П. Загадка гениальности /В.П. Эфроимсон. – М.: Изд-во «Знание», 1991. – 64 с.

2. СПОСОБНОСТИ И СКЛОННОСТИ

(К.М. Гуревич, Э.А. Голубева и др.)

Серьёзные основания для разработки определения задатков – природных предпосылок способностей – были заложены научной школой Б.М. Теплова в рамках дифференциальной психофизиологии.

Работы в области дифференциальной психофизиологии позволили определить реальный путь анализа задатков способностей и склонностей, что было достигнуто на основе типологической концепции И.П. Павлова на современном этапе её развития и фундаментальных теорий личности.

Одной из главных, хотя и не близких, перспектив исследований является создание теории способностей, построенной на понимании единства природного и социального в человеке в их конкретных соотношениях для разных видов способностей.

Выбор формы обучения (как предлагается в разрабатываемых концепциях среднего образования) должен осуществляться самими школьниками по их склонностям, однако способности и склонности зачастую не совпадают.

Представители научной школы Б.М. Теплова (Н.С. Лейтес, В.Д. Небылицын, К.М. Гуревич, Э.А. Голубева и их последователи) заложили серьёзные основания для разработки определения *задатков* как природных предпосылок способностей и склонностей в рамках дифференциальной психофизиологии. Были вычленены измерительный и типологический подходы и обозначены основные линии, обеспечивающие естественный синтез достижений двух областей психологической науки – дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии.

По мнению Э.А. Голубевой, учёт психологических характеристик и социальных критериев оценки учения и труда необходим, и он полностью согласуется с принципом материалистической философии о единстве природного и социального в человеке, однако по многим причинам он чаще провозглашался и реже реализовывался в экспериментальных исследованиях. Одной из главных перспектив этих исследований предполагалось создание теории способностей, построенной на понимании единства природного и социального в человеке в их конкретных соотношениях для разных видов способностей.

По определению Б.М. Теплова: «Способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. ... не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности».

Авторы монографии «Способности и склонности: комплексные исследования» [1] осуществили сопоставление и интегрирование в каждой главе результатов, относящихся к трём основным уровням: психофизиологическому, психологическому и социально-психологическому. Они убедительно раскрыли проблему природных предпосылок способностей и задатков.

«Врождёнными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития» [2, с. 16 – 17].

В работах С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.М. Гуревича, А.Г. Ковалёва, В.Н. Мясищева, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, К.К. Платонова и других показано, что реальности не отвечают как те теории, которые провозглашают врождённость способностей и сводят их к задаткам (теория наследственных способностей), так и те теории, которые полностью игнорируют природные предпосылки способностей и считают их обусловленными лишь средой и воспитанием (теория приобретённых способностей). В первом случае детерминация способностей сводится только к внутренним, во втором случае – только к внешним условиям, в то время как при формировании способностей (и психического вообще) внешние причины действуют опосредованно через внутренние [3].

В педагогике [4] и в психологии выделены две стороны развития способностей – общая и личностная. Анализ, проведённый Б.М. Тепловым, говорит о том, что, несмотря на наличие в способностях общепсихологического, «родового», способности – всегда свойство индивидуальности. Б.М. Теплов писал: «Конкретное проявление любого общего закона психологии всегда включает в себя фактор личности, фактор индивидуальности» [2, с. 170]. Проблему способностей нельзя рассматривать вне дифференциального аспекта.

Со способностями тесно связаны *склонности*, рассматриваемые как «... избирательная направленность индивида на определённую деятельность, побуждающая его заниматься»; «любое положительное, внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и пр.) к какому-либо занятию, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности» [5, с. 511]. В основе этой направленности лежит устойчивая потребность. Склонности – предпосылка развития способностей, но возможны случаи их несовпадения.

В рамках дифференциальной психофизиологии были созданы уникальные методы для аналитического изучения способностей и их задатков школами Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, М.Г. Ярошевского, В.В. Умрихина.

Исследовались факторы, имеющие определённую природную обусловленность: половые и возрастные различия, близнецовый метод и проблема «наследственность и среда». Эти глобальные природные факторы анализировались со стороны внутренних причин, а также вычленялась генотипическая компонента – свойства нервной системы [6]. Впервые стали изучать возрастной аспект, сочетание которого с индивидуально-типологическим – необходимая основа изучения способностей и одарённости [7; 8]. В то же время концептуальный и методический аппарат дифференциальной психологии позволяет изучать проблему диагностики наличных знаний, умений и навыков как на уровне поведения, где способности рассматриваются как состоявшаяся действительность, так и в качестве возможностей, которые могут остаться скрытыми и для самого человека.

Э.А. Голубевой была предложена модель структуры личности и индивидуальности, в которой отражена попытка объединить природное и социальное [9; 10]. Она исходит из определения личности как «целостной индивидуальности в её социальном развитии» [11, с. 33] и из того, что в человеческой индивидуальности

«можно выделить два основных компонента: организм и личность» [12, с. 3]. Целостность индивидуальности обеспечивается структурообразующими признаками (эмоциональностью, активностью, саморегуляцией, побуждениями), цементирующими связь соответствующих подструктур индивидуальности и личности, к числу которых принадлежат и способности.

Существенное влияние на реализацию способностей и склонностей оказывает системообразующее свойство личности – направленность, проявляющаяся в отношениях человека к миру, труду, другим людям, себе.

Как способности активность и эмоциональность в структуре темперамента были выделены Г. Хеймансом и Е. Вирсмой [13], активность и саморегуляция как «единая первооснова способностей» – Н.С. Лейтесом.

Э.А. Голубевой [14], Б.Р. Кадыровым [15], Н.С. Лейтесом [16], А.И. Крупновым [17; 18], М.В. Бодуновым [19], В.М. Русаловым [20] и др. была установлена связь свойства активированности, ответственного за энергетическую «составляющую» высшей нервной деятельности, с разными уровнями психической активности и степенью расположенности к саморегуляции.

Построение целостной теории способностей потребовало учёта данных, полученных при рассмотрении психофизиологического, психологического и социально-психологического уровней. Комплексность в изучении способностей была достигнута и путём исследования связи их характеристик с параметрами, относящимися к другим подструктурам индивидуальности и личности – темпераменту и характеру, а также мотивации.

Э.А. Голубева считает, что типологические свойства нервной системы, относящиеся к устойчивым индивидуальным особенностям высшей нервной деятельности, входят «в состав природных основ развития способностей, в состав задатков. Вероятно, они даже занимают важнейшее место в структуре этих природных предпосылок способностей» [21, с. 127]. Павловская типология, отражающая взаимодействие первой и второй сигнальных систем, привлекалась в качестве возможного объяснения соотношений основных свойств нервной системы с продуктивностью невербальных – вербальных и произвольных – произвольных функций. Также были проведены исследования морфологической и функциональной симметрии – асимметрии полушарий головного мозга и латерализации психофизиологических функций [22], Б.Д. Деглин [23], Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова [24]; С. Спрингер, Г. Дейч [25].

«Вряд ли И.П. Павлов, выдвигая свою идею о наличии среди людей представителей «художественного» и «мыслительного» типов, мог предполагать, что в ближайшем будущем эта идея получит подтверждение в морфофизиологическом аспекте» [26, с.107].

В результате исследований школы Б.М. Теплова обнаружена межполушарная дифференциация основных свойств нервной системы: лица с преобладанием первой сигнальной системы по психологическим показателям чаще оказывались обладателями более сильной и лабильной нервной системы, но, главным образом, по параметрам правого полушария, демонстрируя порой обратные статистиче-

ские зависимости, если они относились к левому полушарию. И, наоборот, лица с преобладанием второй сигнальной системы по психологическим показателям чаще оказывались более слабыми и инертными, если параметры свойств нервной системы регистрировались в правом полушарии. Наиболее часто выявлялась следующая связь: преобладание второй сигнальной системы – инертность нервных процессов, свидетельствующая, вероятно, о том, что свойства нервной системы, являющиеся общими у животных и человека, в связи с межполушарной дифференциацией приобретают у людей на основе развития второй сигнальной системы некоторые новые функции [27; 28; 29; 30; 31; 32].

Исследования школы Б.М. Теплова показали, что для «полюсов» основных свойств нервной системы – силы, уравновешенности (активированности), лабильности – существуют закономерные отношения со специально человеческими типами ВНД: сочетание слабости, инертности, инактивированности, определяющее с большей вероятностью становление меланхолического темперамента, способствует чаще формированию «мыслительного» типа, а сочетание силы, лабильности, активированности, определяющее становление холерического темперамента, способствует чаще формированию «художественного» типа [33; 34]. Предполагается, что они являются принципиально важными потому, что устанавливают соотношение двух типологий, а также подтверждают неправомочность противопоставления измерительного (димензионального) и типологического подходов и являются дополнительным, статистически корректным аргументом «... в пользу типологии Гиппократов и Павлова, выдержавшую проверку двух тысячелетий» [35, с. 61].

Данные В.В. Печенкова существенны для понимания природных предпосылок способностей: например, активность, будучи одной из универсальных сторон способностей, в то же время выступает в качестве ведущего признака темперамента. Установленные закономерные связи между сочетанием общих свойств и специально человеческих типов ВНД позволяют понять, почему успешность различных видов деятельности, через которую определяются способности, коррелирует во многих экспериментальных работах с показателями не только специально человеческих, но и общих свойств нервной системы – релевантной основы темперамента. Это подтверждает органическое единство основных свойств нервной системы и специально человеческих типов ВНД, а также темперамента и способностей в целостной структуре индивидуальности.

Последователи Б.М. Теплова рассмотрели способности и склонности комплексно на *трёх уровнях*.

Первый уровень – психофизиологический – относится к диагностике типологических свойств нервной системы: как общих, безусловнорефлекторных, имеющих значительную генетическую обусловленность [36; 37; 38] и др.), так и специально человеческих, соотносимых с полушарной симметрией – асимметрией, также имеющих определённую наследственную «составляющую» [39], но в большей мере приобретённые особенности. Этот уровень включает и характеристики работы анализаторов, что при диагностике специальных способностей,

например, музыкальных, имеет большое значение. Изучение индивидуальных особенностей на этом уровне позволяет измерить природные предпосылки, входящие в структуру задатков способностей и склонностей.

Второй уровень – психологический – обязательно включает определение индивидуальных особенностей познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и речи, а также личностных особенностей – темперамента (в частности, эмоциональности, тревожности и т.д.) и характера.

Третий уровень – социально-психологический – включает определение успешности деятельности за длительный период и её дифференцированный анализ, характер межличностных отношений и особенности индивидуального стиля деятельности. Использовались как измерительный, так и типологический принципы для изучения специфических симптомокомплексов [40].

Полученные в исследованиях взаимосвязанные признаки, относящиеся к трём уровням, составляют определённые устойчивые комплексы, позволившие создать новую классификацию способностей [10]. Она согласуется с основными «блоками» человеческой деятельности и жизнедеятельности, выделенными Б.Г. Ананьевым [41]: познанием, которому в дифференциальном аспекте соответствуют познавательные способности, общением, которому соответствуют коммуникативные способности, и трудом, которому соответствует трудоспособность как фактор одарённости [42], работоспособности [43], профессиональной пригодности и трудовой активности [44; 45; 46].

Основным достижением исследований познавательных и коммуникативных способностей было установление зависимостей между показателями типологических свойств нервной системы и характеристиками познавательных и коммуникативных способностей. Количественный и качественный анализ позволил выделить два типа познавательных способностей – невербальных и вербальных, которые тяготеют к павловскому «художественному» или «мыслительному» типу, но помимо преобладания первосигнальных (образных) или второсигнальных (логических) функций характеризуются и другими признаками. Невербальные способности чаще связаны с доминированием энергетического блока и с «полюсами» силы, лабильности, активированности, а также с преобладанием правополушарных функций. Вербальные способности чаще сопряжены с доминированием регуляторного блока, с «полюсами» слабости, инертности, инактивированности, а также с доминированием левополушарных функций.

Исследования выявили большое значение ориентировочного рефлекса как природного фактора становления познавательных способностей, склонностей и когнитивного стиля вместе со свойством активированности; а также формирующихся на его основе типов ориентировочно-исследовательской деятельности.

Наличие этого же фактора в составе природных предпосылок склонностей и когнитивного стиля указывает на то, что ориентировочному рефлексу как безусловно-условному принадлежит особая роль в становлении приобретённых форм поведения.

Для общих познавательных способностей самым характерным психологическим фактором является невербальность – вербальность, а физиологическим фактором – их обусловленность всеми общими свойствами нервной системы, особенно активированностью, а также и специально человеческими свойствами. Школьники с наиболее выраженными невербальными способностями, «художники», часто обладают способностью к детальному, чёткому и яркому запечатлению объекта, более развитыми чувственно-конкретными формами мышления, в том числе – оперативного. Их особенности в познавательной сфере нередко коррелируют с такими чертами темперамента и характера, как импульсивность, любознательность, стремление к новым ощущениям. Но они испытывают трудности в произвольной регуляции поведения и оперировании абстрактными категориями. Именно эти невербальные способности наиболее часто недооцениваются в школьном обучении [10; 47; 48; 49; 50].

Наиболее яркие «мыслители», обладающие вербальными способностями и выраженностью левополушарных функций, отличаются развитыми формами опосредования в познавательных процессах; повышенным контролем, интровертированностью, ответственностью в сфере темперамента и характера, однако у них не столь ярко выражена непосредственная любознательность и точность восприятия и памяти.

Другие симптомокомплексы характеризовали коммуникативно-речевые, педагогические и музыкальные способности, которые были объединены в класс коммуникативных способностей. В отличие от познавательных способностей, где в качестве природной «составляющей» выступило значение свойства активированности и связанного с ним ориентировочного рефлекса, для коммуникативных способностей выявилось большее значение слабости и лабильности, т.е. реактивности нервной системы. Природные предпосылки коммуникативных способностей вошли в состав сложных симптомокомплексов: для коммуникативно-речевых способностей – это сочетание высокой лабильности, хорошей слуховой памяти и преобладание первосигнальных функций; для педагогических способностей – это сопряжённость реактивности и социального интеллекта [51]; для музыкальных способностей – это слабость и лабильность, а также доминирование произвольного уровня регуляции. И.А. Джидарьян [52], А.А. Мелик-Пашаев [53] и др. полагают, что художественные, в том числе музыкальные, способности имеют отношение к коммуникативной функции искусства, к эстетическому и эмоционально-нравственному отношению к действительности. Склонности, направленные на сферы «человек» и «художественный образ», как и коммуникативные способности соотносятся преимущественно с большей активированностью правого полушария.

Таким образом, ведущими *психологическими* факторами в *коммуникативных способностях* являются чувствительность, отзывчивость, умение оценить эмоциональное состояние другого человека, коммуникабельность и *физиологическими* – реактивность в виде сочетания слабости и лабильности нервной системы и доминирование правополушарных первосигнальных функций. В коммуникативных

способностях также существенен параметр невербальность – вербальность, но его значение несколько меньше в коммуникативных, нежели в познавательных способностях. «Ядром» коммуникативных способностей, если воспользоваться терминологией А.А. Бодалёва, является «восприятие и понимание человека человеком» [54].

На 1989 год, как считала Э.А. Голубева, в психологической литературе мало было уделено внимания коммуникативным способностям и склонностям, чаще соотносимым с правополушарными, невербальными, первосигнальными функциями. Это означало, что не в полной мере использовались задатки, а, следовательно, воспитание важных личностных особенностей: отзывчивости, доброты, такта и т.п. – становилось менее эффективным [1].

Специфика признаков симптомокомплексов, связанных со способностями, существенно зависит от соотношения в них возрастного и типологического. Н.С. Лейтесом и его сотрудниками было показано, что «для становления умственных способностей (продуктивности познавательных психических процессов) важно не только само по себе функциональное развитие, но и ... возрастные черты» [8, с. 11]. Были выявлены два фактора: своеобразное «сложение» либо «вычитание» возрастного и типологического; например, для детей младшего дошкольного возраста характерной является слабость нервной системы и преобладание возбуждения над торможением, но среди них выделяются дети, у которых возрастная слабость сочетается с индивидуальной, и наоборот [55]. У детей 6 лет наблюдается большая инертность нервной системы, которая выступает в качестве одной из природных предпосылок некоторой медлительности на уровне поведения. Особую трудность испытывают дети, у которых эта возрастная черта усугубляется индивидуальной инертностью. Им очень тяжело приходится в условиях дефицита времени и нарастания требований к оперативности учебных действий.

У подростков «ядро» природных предпосылок успешной мнемической и учебной деятельности – активированность нервной системы, преобладание возбуждения, однако «сложение» возрастной и индивидуальной активации у подростков может не только привести к большей результативности учебной и других видов деятельности, но и быть причиной утраты самоконтроля, срывов.

Результаты данных исследований свидетельствуют о необходимости выделять *возрастные* предпосылки развития способностей и склонностей, на основе которых формируются их индивидуальные особенности, и конкретизировать понимание природы сензитивных периодов в развитии способностей.

В лаборатории дифференциальной психологии, основанной Тепловым Б.М., его последователями и учениками (Изюмовой С.А., Леонтьевым Л.А., М.К. Кабардовым) выполнено диссертационное исследование психофизиологических факторов успешности овладения иностранным языком (французским) при обучении взрослых интенсивными (суггестопедическими) методами [56].

Установлено, что для лиц, более мобильных и характеризующихся относительным преобладанием первой сигнальной системы («художники»), эти интен-

сивные методы хороши. Эти лица отличаются и большей продуктивностью произвольных форм запоминания, и доминированием слухового восприятия.

Для лиц же более инертных и характеризующихся относительным преобладанием второй сигнальной системы («мыслители»), интенсивные методы менее благоприятны, так как при них не учитывается склонность этих лиц к аналитическому овладению иностранным языком. Для таких лиц характерны произвольные формы запоминания и формирование зрительного восприятия.

Таким образом, выделено по экспериментальным психологическим, лингвистическим и физиологическим тестам, а также по «жизненным» показателям 2 типа овладения языком: интуитивно-чувственный и рационально-логический.

То же можно сказать о музыкальном слухе. Теплов Б.М. в «Психологии музыкальных способностей» [57] определил 3 основных вида музыкальной деятельности: слушание музыки, исполнение музыки и сочинение музыки.

Музыкальный слух является *общей способностью* при сопоставлении друг с другом разных видов музыкальной деятельности (исполнительской, композиторской, дирижёрской) и *специальной*, когда музыкальная деятельность противопоставляется всякой другой деятельности.

Лингвистические и коммуникативные способности, являясь промежуточными между общими и специальными, могут рассматриваться как в качестве специальных способностей, так и в качестве общих. Лингвистические и коммуникативные способности являются общими, если дело касается обучения вообще, и специальными, когда речь идет о навыках: на филологическом и факультетах иностранных языков – это специальные лингвистические способности; при подготовке воспитателей, учителей, преподавателей и руководителей – это специальные коммуникативные способности.

В каждом человеке важно определить не только наличие конкретных способностей, но и их соотношение.

Что важнее: наличие специальных или общих способностей?

Н.С. Лейтес отличает взаимодействие двух самых глобальных характеристик способностей (которые он сам выделяет) – активности и саморегуляции. Один из «полюсов» типологического свойства уравновешенности – активированность (преобладание возбуждения) – является природной предпосылкой для формирования некоторых форм психической активности, более непосредственно зависящих от энергетической базы.

Другой «полюс» – инактивированность (преобладание торможения) – оказывается предпосылкой саморегуляции и форм психической активности, обуславливающих большую систематичность и организованность. Однако низкоактивированные подростки учатся почти столь же успешно, как и высокоактивированные, особенно по предметам гуманитарного цикла. В условиях однообразной деятельности более успешно работают люди со слабой нервной системой, однако они теряют свои преимущества при высоком уровне активации.

Работоспособность некоторыми исследователями [43] рассматривается как задатки способностей – фактор динамичный, изменчивый, зависящий от развития функциональных состояний монотонии, пресыщения, утомления.

Многими психологами и педагогами *память* рассматривается как важный компонент общих и специальных способностей. Исключительная память отмечена у некоторых одаренных детей. Роль силы нервной системы выступает в трудных условиях запоминания: при большом объеме материала и уменьшении степени его осмысленности лучшая функция запечатления – у обладателей сильной нервной системы. Если же испытуемые оперируют со смысловым материалом, когда запоминание связано с активной мыслительной деятельностью, т.е. когда имеются условия взаимодействия собственно памяти и мышления, оно может успешно осуществляться лицами с более слабой нервной системой. Эта зависимость обнаружена и у взрослых, и у подростков. Продуктивность именно смысловой памяти оказалась значительно выше у учеников с более слабой и активированной нервной системой. Продуктивность данного вида памяти, тесно связанного с мышлением, положительно коррелировала и с успешностью обучения. При произвольном запоминании продуктивнее память оказалась у более лабильных, а при произвольном – у более инертных испытуемых. Обследование студентов с выдающейся памятью показало, что среди них не было ни одного испытуемого со слабой нервной системой [32].

Фундаментальные исследования школы Б.М. Теплова и опыт их практического применения подтвердили необходимость *комплексного изучения* индивидуальных различий на уровне как природных предпосылок, так и психологических и социально-психологических особенностей. В целях профессионального самоопределения и самопознания необходимо конкретно анализировать специфику задатков человека, выраженность того или иного вида способностей, а также их сочетаний друг с другом, со склонностями и другими личностными особенностями.

Вопросы для повторения

1. Дайте определение задатков согласно научной школе Б.М. Теплова.
2. Как определял способности Б.М. Теплов?
3. Что такое склонности?
4. Какие факторы и аспекты функционирования способностей изучались в рамках дифференциальной психофизиологии?
5. Опишите модель структуры личности и индивидуальности, предложенную Э.А. Голубевой?
6. В чём сущность комплексного изучения способностей?
7. Расскажите о связи идеи И.П. Павлова о специально человеческих типах ВНД с морфофизиологическим аспектом в изучении способностей.

Литература

1. Способности и склонности: комплексные исследования. – М.: Педагогика, 1989. – 197 с.
2. Теплов, Б.М. Избранные труды: Т. I, II. / Б.М. Теплов. – М.: 1985.
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1976.
4. Прокофьев, М.А. Проблемы дифференциации обучения / М.А. Прокофьев // Проблема дифференциации и индивидуализации обучения в советской школе. – М.: 1987.
5. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОзнак, 2003. – 672 с.
6. Равич-Щербо, И.В. Генетические аспекты психологической диагностики / И.В. Равич-Щербо // Психологическая диагностика. – М.: 1981.
7. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Щербо. – М.: 1971.
8. Лейтес, Н.С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьников / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1985. – № 1.
9. Голубева, Э.А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий / Э.А. Голубева // Вопросы психологии. – 1983. – № 3.
10. Голубева, Э.А. Комплексное исследование способностей (к 90-летию Б.М. Теплова) / Э.А. Голубева // Вопросы психологии. – 1986. – № 5.
11. Ананьев, Б.Г. Структура личности и трудоспособность / Б.Г. Голубева // Вопросы современной психоневрологии. – Л.: 1966.
12. Русалов, В.М. Нейродинамические основы индивидуального поведения человека: автореферат дис. ... докт. психол. Наук / Б.Г. Ананьев. – М.: 1978.
13. Neumanns G., Wiersma E. Beitrage zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung // J. Psychol. Physiol. – 1909. – N. 51.
14. Голубева, Э.А. Электрофизиологическое изучение свойств нервной системы и некоторые индивидуальные особенности памяти человека: автореферат дис. ... докт. психол. наук / Э.А. Голубева. – М.: 1975.
15. Кадыров, Б.Р. Уровень активации и некоторые динамические характеристики психической активности: дис. ... канд. психол. наук. – М.: 1977.
16. Лейтес, Н.С. Динамическая сторона психической активности и активированность мозга / Н.С. Лейтес, Э.А. Голубева, Б.Р. Кадыров // Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. – М.: 1980.
17. Крупнов, А.И. Исследование соотношения между фоновыми электроэнцефалографическими показателями и динамическими признаками активности поведения / А.И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1970. – № 6.
18. Крупнов, А.И. Психофизиологический анализ индивидуальных различий активности личности: Учебное пособие / А.И. Крупнов. – Свердловск: 1983.

19. Бодунов, М.В. Нейрофизиологические основы психической активности как черты темперамента: автореферат дис. ... канд. психол. Наук / М.В. Бодунов. – М.: 1977.
20. Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. – М.: 1979.
21. Теплов, Б.М. Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений / Б.М. Русалов // Вопросы психологии. – 1957. – № 5.
22. Суворова, В.В. Функциональная асимметрия полушарий как проблема дифференциальной психофизиологии / В.В. Суворова // Вопросы психологии. – 1975. – № 5.
23. Деглин, В.Л. Функциональная асимметрия – уникальная особенность мозга человека / В.Л. Деглин // Наука и жизнь. – 1975. – № 1.
24. Брагина, Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: 1981.
25. Спрингер, С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Г. Дейч. – М.: 1983.
26. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг / П.В. Симонов. – М.: 1981.
27. Игнатович, Г.С. Межполушарная асимметрия в связи с индивидуальными различиями по соотношению первой и второй сигнальных систем человека / Г.С. Игнатович // Деятельность и психические процессы: Тезисы докладов V Всесоюзного съезда психологов СССР. – М.: 1977.
28. Игнатович, Г.С. О взаимосвязи деятельности сигнальных систем человека и уровня развития образного и вербального типов мышления / Г.С. Игнатович // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. – Свердловск: 1978.
29. Большунова, Н.Я. Соотношение сигнальных систем и индивидуальных особенностей регуляции познавательных и сенсомоторных действий / Н.Я. Большунова // Вопросы психологии. – 1980. – № 5.
30. Большунова, Н.Я. Взаимосвязь индивидуальных различий по параметру произвольной – произвольной регуляции с особенностями соотношения сигнальных систем: автореферат дис. ... канд. психол. Наук / Н.Я. Большунова. – М.: 1981.
31. Дерюгина, Г.Н. О некоторых особенностях регуляции сенсомоторных действий у лиц, различающихся по основным свойствам нервной системы / Г.Н. Дерюгина // Вопросы психологии. – 1980. – № 5.
32. Голубева, Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека / Э.А. Голубева. – М.: Изд-во «Педагогика», 1982.
33. Печенков, В.В. Исследование индивидуальных психофизиологических различий в соотношении сигнальных систем / В.В. Печенков // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М.: 1976.

34. Печенков, В.В. Соотношение общих и специально человеческих типов высшей нервной деятельности как проблема психофизиологии индивидуальных различий: автореферат дис. ... канд. психол. наук / В.В. Печенков. – М.: 1987.
35. Симонов, П.В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: 1984.
36. Равич-Щербо, И.В. Первые итоги исследования свойств нервной системы близнецовым методом / И.В. Равич-Щербо // Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: 1977.
37. Голубева, Э.А. Некоторые проблемы экспериментального изучения природных предпосылок общих способностей / Э.А. Голубева // Вопросы психологии. – 1980. – № 4.
38. Голубева, Э.А. Об изучении психофизиологическими методами проблемы соотношения общих и специально человеческих свойств высшей нервной деятельности / Э.А. Голубева // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 2.
39. Мешкова, Т.А. Наследственная обусловленность некоторых параметров электроэнцефалограммы покоя человека / Т.А. Мешкова // Проблемы генетической психофизиологии человека. – М.: 1978.
40. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: 1986.
41. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: Т. I, II / Б.Г. Ананьев. – М., 1980.
42. Лейтес, Н.С. Способности, труд, талант / Н.С. Лейтес. – М.: 1961.
43. Рождественская, В.И. Индивидуальные различия работоспособности / В.И. Рождественская. – М.: 1980.
44. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М.: 1970.
45. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: 1982.
46. Климов, Е.А. Психолого-педагогические проблемы профконсультаций / Е.А. Климов. – М.: 1983.
47. Изюмова, С.А. Мнемические способности и усвоение знаний в школе / С.А. Изюмова // Вопросы психологии. – 1986. – № 3.
48. Изюмова, С.А. К вопросу о психофизиологических механизмах индивидуальных особенностей уровней памяти / С.А. Изюмова // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 2 (35).
49. Азаров, В.Н. Индивидуальные различия по импульсивности в соотношении с типологическими свойствами нервной системы человека: дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Азаров. – М.: 1988.
50. Кабардов, М.К. Вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей и особенности межполушарных отношений у школьников / М.К. Кабардов, М.А. Матова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6.
51. Аминов, Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5.

52. Джидарьян, И.А. Эстетическая потребность / И.А. Джидарьян. – М.: 1976.
53. Мелик-Пашаев, А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: 1981.
54. Бодалёв, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: 1982.
55. Чудновский, В.Э. О специфике типологических особенностей у детей дошкольного возраста / В.Э. Чудновский // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М. – 1967. – Т. 5. – С. 58 – 73.
56. Кабардов, М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком: дис. ... канд. психол. наук / М.К. Кабардов. – М.: 1983.
57. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.

3. ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ (В.Д. Шадриков)

Владимир Дмитриевич Шадриков по праву считается одним из основоположников ярославской психологической школы и любимым педагогом-учителем многих поколений психологов.

В 1962 году окончил отделение математики и физики Ярославского государственного педагогического института и до 1965 года работал преподавателем, директором школы, инспектором РОНО в Магаданской области. С 1965 по 1968 гг. учился в аспирантуре по психологии, после её окончания работал старшим преподавателем кафедры психологии ЯГПИ. Необычайное трудолюбие и работоспособность позволили ему в ограни-



ченный срок провести сложное экспериментальное исследование и до окончания аспирантурного срока защитить диссертацию. После перехода в ЯрГУ в 1970 г. В.Д. Шадриков является организатором не только учебной, но и всей научной работы по психологии труда и инженерной психологии. В 1972 году он назначается деканом факультета и заведует кафедрой инженерной психологии и психологии труда. С 1976 года – проректор университета по научной работе. Несмотря на большую загруженность административной, учебной и общественной работой, В.Д. Шадриков завершает работу над докторской диссертацией и успешно её защищает в 1977 г. В 1978 г. ему присвоено звание профессора.

В 1982 г. Шадриков В.Д. становится ректором Педагогического института, затем заместителем Министра просвещения СССР и уезжает из Ярославля, продолжая растить в нём своих учеников-аспирантов, докторантов. Сейчас В.Д. Шадриков является научным руководителем факультета психологии, Директором Института содержания образования Института развития образования ГУ-ВШЭ (высшей школы экономики). Его учёные звания: профессор, Академик РАО, заслуженный работник высшей школы Российского образования, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования, лауреат премии Президиума РАН им. С.Л. Рубинштейна за цикл научных работ по психологии способностей, действительный член ряда отраслевых Академий. Автор множества статей, учебных пособий и монографий.

Отечественная психология обязана ему разработкой и осуществлением ряда исследовательских программ в области профессиональных и общих способно-

стей, а главное – возобновлением работы по осмыслению теоретических оснований психологии общих способностей.

3.1. Понятие о способностях

Труды В.Д. Шадрикова в области изучения психологии способностей являются в отечественной науке основополагающими и высоко компетентными, своего рода классикой. Одним из первых В.Д. Шадриков заявил о духовных способностях как о предмете научного познания.

Категория «способности» относится к основным категориям психологии. Аристотель выделял 10 основных категорий, под которые попадало все, что подлежит осмыслению: субстанция, количество, качество, отношение, место, время, положение, обладание, действие, страдание. В качестве наиболее общих выделяют три категории: вещь, свойство (или качество) вещи, отношение одной вещи к другой [1, с. 175]. Следовательно, способность может рассматриваться или как вещь, или как свойство вещи, или как отношение одной вещи к другой. Мы нередко сталкиваемся с выражениями типа: алмаз способен резать стекло; атом способен делиться; зеленый лист способен усваивать солнечную энергию; клетка способна переходить из состояния покоя в состояние активности; мозг способен отражать объективно существующий мир и т.д.

Из приведенного следует, что понятие «способности» относят не только к человеку, но и к любой вещи неорганического и органического мира, естественно или искусственно созданной, находящейся на разных ступенях эволюционного развития.

Анализ использования понятия «способности» показывает, что оно применяется как категория свойства (качества) вещи. Способности тождественны не к любому свойству вещи, а такому, которое дает ее функциональную характеристику. Способности можно определить как свойство или совокупность свойств (качеств) вещи, системы, проявляющихся в процессе функционирования; допустимо сказать, что это функциональные свойства вещи, обуславливающие эффективность реализации вещью некоторой функции. Способности (свойства вещи) проявляются во взаимодействии вещей, функционировании систем.

Способности как свойства объектов определяются структурой объектов и свойствами элементов этой структуры. По отношению к структуре свойства объектов выступают как качества. Любое свойство проявляется в единстве качества и количества, имеет меру выраженности. Следовательно, способности также должны иметь меру выраженности, конкретную по отношению к каждому свойству, к другим вещам и способу проявления.

Обратимся к свойствам особым образом организованной материи (головной мозг, нервная система), т.е. к психическим способностям, реализующим функции отражения объективно существующего мира и регуляции поведения. Это способности ощущать, мыслить, чувствовать и т.д. В настоящее время еще не совсем ясно, как они проявляются, каков механизм их развития и функционирования. Од-

нако ученые интенсивно работают над решением данного вопроса, и сейчас многое можно объяснить, опираясь на экспериментальные факты.

Современные научные данные позволяют представить мозг как суперсистему, которая формируется из отдельных функциональных систем, реализующих определенные психологические функции. Функциональные системы специализированы вследствие своего строения и свойств элементов, из которых они сформированы. Они обладают способностью (свойством), благодаря которой в психическом процессе человек ощущает, мыслит, чувствует, действует, запоминает и т. д.

Продуктивно определить способности как особенности можно только по отношению их к единичному и всеобщему. Всеобщим (общим) для каждой способности, очевидно, является свойство, на основе которого реализуется конкретная функция. Каждое свойство представляет собой сущностную характеристику функциональной системы.

В науке различают два вида свойств: те, которые не обладают интенсивностью и поэтому не могут её менять, и те, которые обладают интенсивностью, т.е. могут быть больше или меньше. Гуманитарные науки имеют дело главным образом со свойствами первого вида, естественные – со свойствами второго вида. Психические функции характеризуются свойствами, которые обладают интенсивностью, мерой выраженности. Это позволяет определить способности с позиции единичного (отдельного, индивидуального). Мы должны рассмотреть, как то или иное свойство выражено у конкретного индивида. Единичное будет представлено мерой выраженности свойства; мера – следствие диалектического единства качественного и количественного проявлений свойства.

Таким образом, способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. При оценке индивидуальной меры выраженности способностей целесообразно использовать те же параметры, что и при характеристике любой деятельности: производительность, качество и надежность (в плане рассматриваемой психической функции).

Если функциональные системы, свойствами которых являются способности, представляют собой подсистемы единого целого – мозга, то в качестве элементов функциональных систем выступают отдельные нейроны или нейронные цепи (нейронные модули), которые в значительной мере специализированы в соответствии с назначением конкретной функциональной системы. Именно свойства нейронов и нейронных модулей целесообразно определить как специальные задатки. Вместе с тем, как показали исследования, активность, работоспособность, произвольная и произвольная регуляция, мнемические способности и т. д. зависят от свойств нервной системы, а вербальные и невербальные способности во многом определяются взаимодействием и специализацией полушарий головного мозга. Общие свойства нервной системы, специфику организации головного мозга, проявляющиеся в продуктивности психической деятельности, относят к общим задаткам.

Итак, способности не формируются из задатков. Способности и задатки являются свойствами: первые – свойствами функциональных систем, вторые – свойствами компонентов этих систем. Поэтому можно говорить только о развитии этих вещей, которым присущи данные свойства. С развитием системы изменяются и её свойства, определяющиеся как элементами, так и их связями. Свойства функциональных систем (способности) – системные качества. При этом в свойствах системы могут проявляться и проявляются свойства составляющих ее элементов (специальные задатки). Помимо этого, на продуктивность психической деятельности влияют свойства суб- и суперсистем, которые обозначают как общие задатки. Общие и специальные задатки в свою очередь также могут интерпретироваться как системные качества, если мы будем изучать элементы системы, свойствами которых они являются [1, с. 178].

Существует и другое понимание задатков: их можно рассматривать в качестве генетических программ, определяющих развитие функциональных систем в структуре мозга и человека в целом как индивида, однако в таком контексте задатки перестают быть предметом изучения психологии. Рассматривая проблемы развития способностей, в этом случае мы также не можем сказать, что способности формируются на основе задатков, ибо развиваться будут функциональные системы, а задатки вместе со средой будут управлять этим процессом. Способности будут выступать как свойства функциональных систем.

Понимание способностей как свойств функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, позволяет указать место способностей в структуре психики. Как правило, при определении психики рассматриваются три аспекта: свойства высокоорганизованной материи – мозга, способные отражать объективный мир, субъективный образ объективного мира и переживания. Сравнивая определения психики и способностей, мы видим, что именно способности реализуют функцию отражения и преобразования действительности в практической и идеальной формах. Способности – одно из базовых качеств психики наряду с содержательной стороной, включающей знания об объективном мире и переживания. Способности конкретизируют общее свойство мозга отражать объективный мир, относя его к отдельным психическим функциям. Одновременно способности характеризуют индивидуальную меру выраженности этого свойства, отнесенного к конкретной психической функции. Таким образом, способности находят свое место в структуре психики, конкретизируя общее понятие психики как свойства мозга отражать объективный мир, дифференцируя это свойство на конкретные психические функции, внося в него меру индивидуальной выраженности, придавая ему действенный характер, ибо мера индивидуальной выраженности способности проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций. Способности имеют сложную структуру, отражающую системную организацию мозга, межфункциональные связи и деятельностный характер психических функций.

В обычной жизни способности выступают для нас, прежде всего, как характеристики конкретного человека. Обращаясь к конкретной личности, особенно в

образовательном процессе, мы видим, что способности развиваются, имеют индивидуально своеобразное выражение. Стремление грамотно раскрыть способности личности, определить пути их развития приводит к необходимости рассмотрения структуры способностей [1, с. 179].

3.2. Самоактуализация и способности

В соответствии с онтологическим принципом, образование должно отвечать потребностям ученика, отвечать на вопросы его бытия. Образование в этом случае приобретает глубокий личностный смысл, таким образом, решается проблема мотивации учения. Онтологический принцип указывает направление поиска мотивации учения. Учение должно удовлетворять жизненным целям ученика, раскрывать тайны бытия личности, создавать условия для реализации возможностей ученика, обеспечивать жизненные достижения, оказывать ученику помощь в разрешении его трудностей.

Учение должно соответствовать потребностям ученика, прежде всего, как социального существа. Это потребности принадлежности к другим, потребности успеха, достижения, признания, защиты, уважения и любви. К антимотиваторам можно отнести педагогические страхи, стрессы, учебные тревоги, наказание, потери чувства безопасности, собственного достоинства, уважения.

Ученик жаждет теплых отношений, ему нужна социальная группа, которая обеспечила бы его этими отношениями, помогла преодолеть чувство одиночества. Ведущую роль в мотивации учебной деятельности играют академические успехи ученика и оценка его достижений учителем. С учебными достижениями связаны: статус ученика, внимание, уважение со стороны сверстников и взрослых, отношения со сверстницами противоположного пола, ощущение собственного достоинства, чувство уверенности, независимости и свободы. Постоянные академические неудачи порождают чувства униженности, беспомощности, неуверенности, страха.

Особо следует остановиться на когнитивных потребностях. На существование базовых когнитивных потребностей указывают многочисленные факты и наблюдения человеческого любопытства, примеры самоотверженного стремления к истине, стремление человека к пониманию бытия, к анализу фактов и выявлению взаимосвязей между ними, к построению упорядоченной системы ценностей, поиску смысла [2]. Эта потребность органически связана с онтологическим принципом образования.

Онтологический принцип образования предполагает, что ученик (субъект учебной деятельности) в образовательном процессе не только познает мир в соответствии со своими потребностями, но и реализует свою сущность в учебных достижениях. В этом случае, с одной стороны, реализуется его потребность в самоактуализации (по А. Маслоу) на уровне учебной деятельности и учебных достижений, а с другой стороны, раскрываются потенциальные возможности личности, развиваются его способности, раскрывается его индивидуальность [3].

Учебная деятельность начинает выступать как форма самовыражения, как форма становления человека тем, что заложено в потенции, как завершение природы человека путем развития его возможностей (Аристотель, Спиноза, Фромм и др.). При этом важно подчеркнуть, что творческое начало в ученике в полной мере может проявиться, если ученик будет свободен в самореализации. Отсюда со всей актуальностью встает проблема *свободы* в образовательном процессе (Л.С. Выготский, В.Д. Шадриков, В.Т. Кудрявцев), проявляющейся в «развитии деятельности по инициативе самого ребенка» [4].

3.3. Способности и деятельность

Анализ работ по психологии способностей, сделанный В.Д. Шадриковым, показывает наличие отрыва способностей от психических функций и перенос центра тяжести на их детерминацию со стороны деятельности. Стремление раскрыть деятельностную детерминацию способностей приводит к разрыву природной и культурной составляющих способностей.

В изучении способностей преобладает феноменологический подход, сводящийся к описанию обусловленности успехов в деятельности теми или иными способностями.

Недостаточно внимания уделяется теоретическим разработкам проблемы и, прежде всего, онтологическому аспекту изучения способностей – выяснению сущности, что же такое способности!

Способности понимаются как свойства или качества индивида, обуславливающие успешность деятельности или овладения ею, как индивидуальные качества, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности деятельности.

Но что это за качество? В ответе на этот вопрос мы по-прежнему недалеко ушли от Аристотеля и Авиценны.

Что означает утверждение, что способности развиваются на основе задатков?

В чем заключается проблема общих и специальных способностей?

Как развиваются способности, и какова структура способностей?

Что наследуется и что развивается в способностях?

Как овладеть своими способностями?

Этот перечень вопросов можно продолжить.

Но ответить на них можно только в том случае, если мы определим, что такое способности. Научный анализ показывает, что развитие способностей представляется как развитие функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, и, одновременно, как процесс культурно-обусловленных операционных механизмов, используя которые человек и овладевает своими способностями. В этом случае развитие способностей выступает как процесс биологического и культурного развития в их единстве.

Действительно, любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции. В лю-

бой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т. д. Психические функции представляют собой наиболее общие родовые формы деятельности. Психофизиологические исследования убедительно показали, что отдельные психические функции реализуются сложными, нейрофизиологическими функциональными системами. Эти функциональные системы в структуре целостного мозга формировались для реализации определенных психических функций. Можно сказать, что функциональные системы обладают свойством, благодаря которому можно осуществлять определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является общей способностью, отнесённой к конкретной психической функции. В этом случае способность выступает как свойство функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию.

Конкретизируем высказанную мысль на примере функции восприятия. При этом ограничимся зрительным восприятием.

Не останавливаясь на детальном анализе функциональной системы зрительного восприятия, отметим, что нервные клетки каждого её элемента (компонента): сетчатки, проводящих путей, зрительной коры – обладают своими специфическими качествами: преобразование внешнего раздражения в нервный импульс, проведение нервного возбуждения, первичного анализа зрительной информации, синтеза различных зрительных признаков, синтеза сигналов различной модальности и т. д.

Именно благодаря этим свойствам отдельных компонентов сложной функциональной системы зрительного восприятия появляется новое системное качество, характеризующее деятельность этой функциональной системы в целом – *способность восприятия*. Благодаря этому качеству человек способен воспринимать внешний мир.

Таким образом, *способности в онтологическом плане выступают как свойства функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции. В данном определении способности рассматриваются как общие (всеобщие) качества.*

Определив способности с позиции общего, мы можем рассмотреть их с позиции единичного и особенного. С позиции единичного, отдельного, индивидуального – способности будут определяться тем, как общее свойство (конкретная способность воспринимать, запоминать и т. д.) выражено у конкретного индивида. Единичное будет представлено мерой выраженности свойства у конкретного индивида.

Вполне естественно, что мера выраженности этого общего свойства у отдельных индивидов может быть различной. На этом этапе появляется проблема индивидуальных различий в способностях как различной меры выраженности общей способности. И тогда мы можем дополнить данное выше определение и сказать, что *способности – свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявля-*

ющиеся в успешности и качественном своеобразии построения и реализации деятельности.

Проведенные исследования показали, что структура любой познавательной способности включает в себя операционные и функциональные механизмы. В роли операционных механизмов выступают общие мыслительные операции, которые для каждой функции приобретают конкретное выражение.

С учетом того, что психические функции реализуют наиболее общие, родовые формы деятельности, адекватно описать структуру психических функций можно как психологическую структуру деятельности, а развитие способности – как развитие системы, реализующей эти функции, как процесс системогенеза. Архитектоника этой системы в основных компонентах должна совпадать с архитектоникой функциональной системы трудовой деятельности, однако содержание каждого компонента будет специфичным для каждой способности так же, как и для каждой предметной деятельности.

Специфическая особенность рассматриваемой системы состоит в том, что она обладает природным свойством, направленным на реализацию определенной психической функции и проявляющимся через функциональные механизмы. Это свойство выступает в роли первичного средства, внутреннего условия, позволяющего достигнуть цель. В профессиональной деятельности в качестве таких средств, как известно, выступают знания, умения и способности субъекта деятельности.

Предложенное понимание структуры отдельных способностей позволяет выдвинуть гипотезу о том, что эта структура едина для всех способностей и аналогична структуре деятельности. Фактически при множестве способностей реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. Онтологически эта единая структура реализуется целостностью мозга как органа психики, функционально определяется целью деятельности и ее мотивацией.

Развитие способностей осуществляется в процессе жизнедеятельности и деятельности (учебной, трудовой, игровой). Источником развития способности выступает противоречие между наличным уровнем развития способностей и требованиями деятельности. Развитие способностей идет за счет овладения операционными механизмами.

Важнейшим моментом развития способностей является тонкое приспособление операционных механизмов к условиям деятельности. В этом процессе проявляется конкретность психической функции. В результате этого приспособления к условиям деятельности операционные механизмы приобретают черты оперативности. Формирование оперативности операционных механизмов способностей представляет собой наиболее тонкий процесс их развития.

Выделение операционных механизмов в способностях позволяет ответить на вопрос: как человек может овладеть своими способностями? Через овладение операционными механизмами восприятия, запоминания, воображения и т. д.

Таким образом, развитие способностей представляет собой процесс:

- развития функциональной системы, реализующей конкретную психическую функцию, в совокупности ее компонентов и связей;
- развития операционных механизмов;
- развития оперативности в системе функциональных и операционных механизмов;
- овладения субъектом своими познавательными способностями через рефлекссию и овладение операционными механизмами в плане конкретных психических функций и конкретной деятельности.

3.4. Духовные способности

Созданием «второй природы» человек как бы освобождается от жесткой связи с природой, создавая себе гарантии от случайностей, от бед и невзгод. И тогда на первый план выходят вопросы типа: «Что он есть?», «Для чего существует?», «В чем его предназначение»?

Осознавая историю, человек осознает и ее преходящий характер. Человек осознает свою конечность и свою смертность. И в духовном стремлении выйти за границы смертности он старается утвердиться в истории культуры. Так же, как сам человек в своем бытии равняется на высокие достижения культуры, он тешит себя надеждой, что кто-то будет равняться и на него, что его творческие возможности будут неподвластны времени. Пусть он сам тленен, но нетленно его творение, и в этом он утверждает себя в вечности.

Важнейшим вопросом на пути духовного становления человечества является соотношение личностей, осуществляющих духовный взлет, и основной массы населения. Увеличиваются ли различия между выдающимися личностями и основным населением, способна ли масса подняться до высот духовной культуры, или все большую роль в обществе будут иметь социальные нормы, регулирующие поведение основной массы населения? Каков должен быть характер обучения в этих условиях? Целесообразно ли создавать условия для духовного подъема всех или это должен быть удел избранных? Даже сама постановка вопросов звучит, в определенной мере, кощунственно. Несомненно, пока только одно: чем выше общий духовный уровень, тем более высоки будут вершины, возвышающиеся над этим уровнем. Хорошим примером является вычислительная техника. Для того чтобы пользоваться компьютером на уровне средства, не надо знать, как он сделан, хотя для того, чтобы создать компьютер, необходим прорыв к информационным технологиям.

В Европе духовная жизнь постоянно перемещалась из страны в страну, но в целом для Европы характерно, что период с 1500 по 1830 гг. знаменуется «большим числом выдающихся личностей, творениями непреходящей ценности в области поэзии и изобразительного искусства, глубочайшими религиозными порывами и, наконец, открытиями в области науки и техники». Этот период можно назвать периодом духовного становления Европы.

Вместе с тем следует отметить, что не только западная, но и восточная Европа внесла вклад в духовное возрождение. Высоким прорывом в духовной жизни явилось развитие идей гуманизма и социальной справедливости. Россия, при всех издержках реализации этих идей, несомненно, оказала глубокое влияние на общественную и политическую мысль Запада, на реальную жизнь широких слоев.

Духовность времени заключается в совокупности идей, творений, образов, которые создаются выдающимися представителями, но которые доступны каждому, кто способен слышать и понимать. Величие русского духа проявилось в том, что он сумел создать творения непреходящей ценности во всех областях: в поэзии, музыке, изобразительном искусстве, науке и технике. Будучи изолированной от Запада, Россия сумела создать и противопоставить Западу творения своего духа во всех областях. Несомненно, эти творения духа являются источником развития мировой культуры.

Своеобразие духовного мироотражения отдельных народов характеризует своеобразие их интеллекта, своеобразие духовной мощи и духовных способностей. Духовные способности уходят своими корнями в духовную сущность народа, осмысленную, соотнесенную с религиозным мировосприятием (рис. 3.1 и рис. 3.2).

Духовные способности проявляются в художественных творениях и литературе, в деяниях мудрецов и пророков.

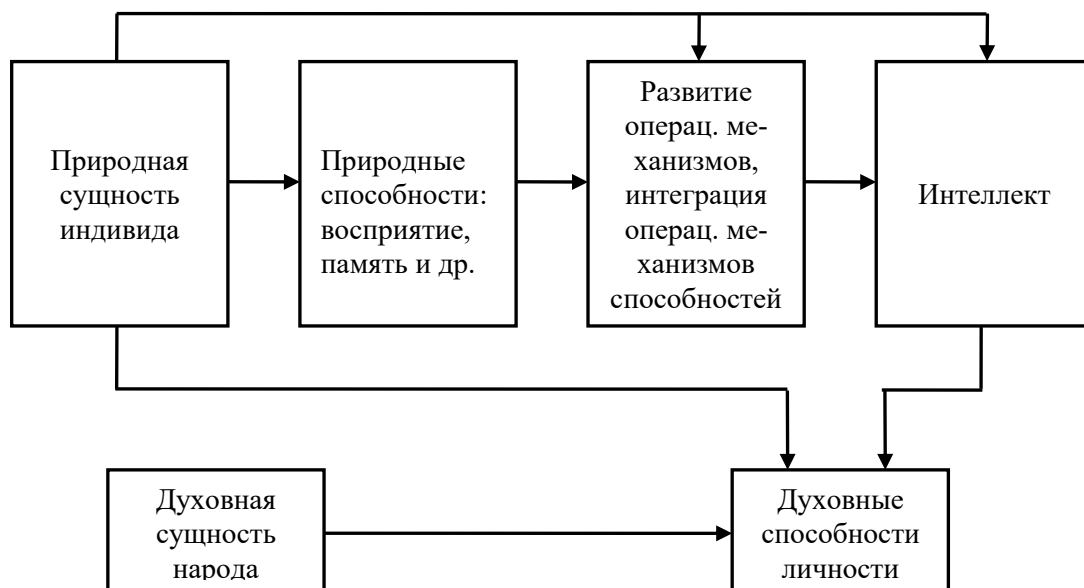
Если в историческом движении мы выделяем природные и духовные способности, то в индивидуальном развитии духовные способности формируются на основе природных, отражая духовную сущность народа, систему ценностей, значений и личностных смыслов.

Предыстория становления человека, от возникновения языка до становления исторической культуры, окутана тайной. Духовность начинается с возникновения языка, определяющего выход из животного царства. В глубине истории, по всей вероятности, существовала однотипность мышления, обусловленная свойствами человеческой природы, а не историческими условиями.

Вершиной духовного постижения является обращение к раскрытию человеческой сущности, прежде всего ее таинственности, а не познанный, сокрытии в глубине веков. Все, что человек познает, находит отражение в языке. Владение языком, и притом не каким-либо человеческим языком вообще, а языком культуры, является условием высшего мироосознания, действительного знания об истории и природе, во взаимосвязь которых включено собственное бытие человека [2].

Язык вмещает в себя всё познание, все духовные достижения. Но вмещает в себя в застывшей форме, лично не соотнесенной, эмоционально не насыщенной. Работая с языком, раскрывая смысл понятий, мы овладеваем культурой. Но овладение культурой еще не есть воспитание духовности в человеке и развитие творческих способностей. *Можно многое знать, но не уметь творить, все знать, но не быть духовным человеком.* Духовным знание становится, когда оно становится лично значимым.

Субъект деятельности



Этническая индивидуальность

Рис.3.1. Структура способностей и взаимосвязи развития духовных способностей и интеллекта



Рис.3.2. Взаимосвязь предмета познания, способностей и результатов деятельности

Только личностное знание является духовным знанием, только знание, имеющее личностный смысл, адресованный к социальному окружению, становится ду-

ховным знанием. И поэтому духовные способности интимно связаны с эмпатией личности, основаны на сочувствии и сопереживании.

Наука порождает единство рассудочной деятельности, которое позволяет вести рациональные дискуссии, понимать друг друга в области рационального мышления. В основе познания природы лежат интеллектуальные способности. Результатом познания природы является установление единственной истины. В социальном познании истина существует только по отношению к определенному человеческому типу. «Мы едва ли в силах даже представить себе, – пишет О. Шпенглер, – сколько великих мыслей чужих культур нашли в нас свою погибель, поскольку мы, исходя из нашего мышления и его границ, не смогли их ассимилировать или, что то же, ощущали их ложными, ненужными и бессмысленными» [5, с. 132].

Анализ философской и психологической литературы показывает, что категория духовных способностей практически не разработана. Лишь в отдельных работах мы встречаем термин «духовные способности» [6], но и здесь дело не доходит даже до определений. Понятие «духовные способности» отсутствует в толковых словарях, начиная с В. Даля и до настоящего времени. Чаще мы встречаемся, но не в психологической литературе, с понятием «духовность» в религиозной и художественной литературе. Как правило, духовность связывают с духовной сущностью человека, с духовным началом, в качестве которого выступает «дух», «душа». *Под духовными способностями в этом случае понимают свойства духа, некоего идеального познающего начала «я».* Научной психологии нет необходимости исходить из принципа духа как активного начала личности. Как показал еще Джемс, «психология как естественная наука должна допустить существование потока психических состояний, из которых каждое связано со сложными объектами познания, переживает по отношению к ним различные эмоции и делает между ними свой выбор» [6].

В.Д. Шадриков рассматривает духовные способности как свойства, характеризующие функциональную индивидуальность человека.

При этом индивидуальность человека он понимает, следуя за Б.Г. Ананьевым, как единство и взаимосвязь его свойств как личности и как субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида [7; 8].

Духовные способности он понимает как единство и взаимосвязь природных способностей индивида, преобразованных в процессе деятельности и жизнедеятельности, и способности человека как субъекта деятельности и отношений (в единстве с нравственными качествами человека как личности).

Если обычно мы рассматриваем способности действия, то *духовные способности – это способности поступка.*

Для понимания духовных способностей важно понять отношение категорий «деятельности» и «поведения». Понятие «деятельность» выступает синонимом понятия «поведение» человека в широком смысле. Вместе с тем понятие «пове-

дение» имеет специфический смысл. Духовные способности – это качества индивидуальности, определяющие качественную специфику поведения.

Духовное поведение безгрешно. Духовное поведение добродетельно. Духовное поведение определяется добродетелями личности. С этих позиций духовные способности выступают как добродетели личности. Добродетели же есть качества человека, выражающиеся в желании делать добро, умении делать добро, в реальных добродетельных поступках. Добродетель всегда нравственна. В добродетели отдельный, единичный человек, «будучи определенным как непосредственно чувственное и душевное, ... является таким единичным, которое имеет свою цель во всеобщем, а потому его этической задачей будет необходимость постоянно выражать себя самого, исходя из этого так, чтобы отказаться от своей единичности и стать всеобщим. Как только единичный индивид пытается оделять себя значимым в своей единичности перед лицом всеобщего, он согрешает и может лишь, признав это, снова примириться со всеобщим. Но всякий раз, когда единичный человек, войдя во всеобщее, ощущает стремление утвердиться в качестве единичного, оно оказывается в состоянии искушения, из которого он может выбраться лишь с раскаянием, отдавая себя как единичного всеобщему» [2]. Единичный человек добродетелен, пока следует морали (всеобщему), и в этом случае он духовен. Верхом грехопадения является использование человеком другого человека в качестве средства для достижения своей цели. Такой человек греховен в своей сущности. Прав Гегель, когда он определяет единичного человека в его добре и совести [9].

Духовные способности часто рассматриваются как синоним душевных способностей. Этимология понятия здесь объясняется пониманием способностей как свойств духа или души. Но сами духовные (душевные) способности выступают как классические способности восприятия, памяти, мышления, чувствования. В этом понимании духовные способности нас не продвигают вперед. И научной психологии в этом отношении нет необходимости обращаться к понятию духа или души. Говоря о духовных способностях, мы должны подняться над их обычным рассмотрением как свойств индивида, обуславливающих успех выполнения и освоения деятельности.

В духовных способностях индивид возвышается над обычными способностями. Обычные способности выступают в роли того всеобщего, не постигнув которого, не развив в себе, индивид не может подняться до духовных способностей. Духовные способности вырастают из общих способностей. Это высшая стадия развития способностей. Духовные способности – это способности духовного состояния, которое формируется как на основе духовных ценностей личности, так и на основе искушения отказа от долга следовать идее, вере, духовным ценностям. Если сама способность мыслить есть свойство мозга, его особой организации, то мы можем сказать, что организация мозга во многом определяется состоянием (физиологическим и духовным), а, следовательно, в разных состояниях мозг может представлять разные сущности. И поэтому духовное состояние определяет и

иную сущность мозга, другие его функциональные (интеллектуальные) возможности позволяют по-иному мыслить.

Без любви человек идет по замкнутому кругу, осознавая свои поступки, но не видя пути к возвышению. И таким путем становится любовь к Богу и стремление заслужить его ответную любовь. В этом случае не погоня за наслаждениями, а служение Богу ведет к формированию духовности.

Другой путь к покаянию и к духовности лежит через совесть человека и через любовь. Как в идее рая, так и в любви заключается стремление к бессмертию.

В теологической литературе рассматриваются способности типа души и духа. Как мы уже отмечали, в качестве способностей души или душевных способностей выступают знакомые нам психологические категории: восприятие, память, мышление, чувства и воля. «Душу можно понимать как совокупность органических и чувственных восприятий, следов воспоминаний, мыслей, чувств и волевых актов, но без обязательного участия в этом комплексе высших проявлений духа» [2].

Под способностями духа или духовными способностями понимают проявление Божьей благодати, духа Господня, входящего в человека в момент рождения. Это способности восприятия добра и зла, истины и лжи, способности предвидения и предсказания, интуитивного мышления.

Духовные способности включают в себя и душевные способности. Душевные способности относятся к духу как часть к целому. Духовные способности позволяют воспринимать информацию из невидимого нам трансцендентального мира. Благодаря духовным способностям верующий воспринимает поток всесоздающей духовной энергии Божьей благодати и любви.

Трансцендентальные способности нашего духа лучше всего проявляются, когда ослабевает деятельность феноменального сознания. Это хорошо понимали святые подвижники, стремившиеся заглушить внешние впечатления жизнью в пустыне, постоянным постом и молитвой. Бессмертный дух праведников, просветленный и могущественно усиленный после освобождения от тела, получает возможность беспредельного развития в направлении добра и Божественной любви, в постоянном общении с Богом и всеми бесплотными силами. В духовном совершенствовании заключается цель земной жизни человека. В основе природы духовных способностей лежит любовь; любовь к человеку, Отечеству, своему народу. Именно эта любовь толкает на поиски истины, на раскрытие истории и предыстории человека и этноса. Но так как они покрыты тайной, то стремление её раскрыть направляют на возвышенное постижение, которое свойственно подвижникам, святым и пророкам.

В свете сказанного в полном смысле раскрывается проблема воспитания.

Общие способности несут в себе черты всех людей, остаются внеисторическими, неизменными. Они несут в себе природное и универсальное. На базе этого универсального проявляется единичное, особенное, духовное. В единичных творениях «человек обретает свое знание и волнение, свои идеалы и их противо-

положность, свои масштабы, свой образ мышления, свои символы, свой внутренний мир» [2].

Духовные способности в системе интеллектуальных качеств

Для дальнейшего рассмотрения духовных способностей остановимся на трех положениях.

Первые два сформулированы еще Уильямом Джемсом [6]:

– худшее, что может сделать психолог, – это начать истолковывать природу личных сознаний, лишив их индивидуальной ценности. Мысли разъединены между собою барьером ЛИЧНОСТИ;

– мы нимало не объясняем природы мысли, устанавливая зависимость между физическим и психическим ... Нужно проработать нескольким поколениям психологов, чтобы установить с надлежащей точностью гипотезу о зависимости душевных явлений от телесных.

Третье положение:

– ребенок, в отличие от животного, рождается с незавершенным формированием функциональных систем психологической деятельности. Становление головного мозга как функциональной системы осуществляется прижизненно, под влиянием внешней культурной среды. И можно сказать, что функциональные системы мозга изначально формируются как окультуренные.

Сопоставляя эти три положения, можно отметить, что способности человека являются свойством окультуренной функциональной системы; что они не исчерпываются свойствами самой системы; что решающим моментом в их развитии является их детерминированность индивидуальными ценностями. Именно эти индивидуальные ценности и будут определять качественную специфику способностей, от них будет зависеть, что увидит и запомнит человек, какая мысль у него появится, какова будет природа личностных сознаний. Духовные способности определяются и регулируются духовными ценностями. Если деятельность определяется верой или стремлением сделать благо, можно говорить о духовных способностях.

Духовные способности – это способности определенного состояния, состояния постижения истины, которое близко по механизму к состоянию мотивации (по К.В. Судакову), но связано с постижением, проникновением, пониманием. Духовные способности – это способности целостного понимания и постижения.

Духовные способности – это сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного состояния.

Что же привносит духовное состояние в интеллект? Чем духовные способности отличаются от таланта (одаренности)?

Одаренность выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности. Здесь важно подчеркнуть принципиальное сходство общей архитектуры психологической системы деятельности и архитектуры психологической функциональной системы способностей. Их изоморфность раскры-

вает пути интеграции отдельных способностей в одаренность в структуре деятельности.

Интеллект можно определить как интегральное проявление способностей, знаний и умений. Уже в способностях присутствует элемент научения в виде формирующихся операционных механизмов, операционных действий, направленных на обработку материала в целях познания. В интеллекте операционные действия способностей дополняются более обобщенными операционными схемами, планами и программами поведения, а также знаниями о внешнем предметном мире, о других людях и самом себе. Операционные схемы, программы обработки данных для интеллекта во многом то же самое, что для способностей операционные механизмы.

Уровень интеллекта определяется уровнем развития отдельных способностей, наличием знаний, планов и программ и их связями и целостным характером функционирования. К сожалению, существующие системы диагностики интеллекта фиксируют его компоненты, но не затрагивают связей между ними и системности проявления. Поэтому получаемые данные не дают основания сделать вывод о творческих возможностях индивида.

Операционные схемы, программы обработки данных, решающие правила, критерии достижения цели и др., играющие в интеллекте ведущую роль, в современных подходах к диагностике, к сожалению, остаются за скобками.

Талант – есть проявление интеллекта в отношении конкретной деятельности, познания природы.

Что же общего во всех данных определениях? Это то, что все они направлены и проявляются в деятельности! Любое понятие рассматривается изолированно, в качестве отдельного качества, а если выделяется структура, то изолированно рассматривается каждый её компонент. Но в действительности все эти качества так тесно связаны друг с другом, что изучение каждого из них в отдельности не дает и не может дать целостного представления о предмете познания.

Но помимо деятельности есть сложнейшая сфера познания – человек и его отношения. И требуются особые способности, чтобы понять человека. Но что значит понять человека? Это значит познать его духовный мир. Каков же путь этого познания? Для того чтобы понять человека, надо иметь с ним какое-либо сходство, необходимо быть таким же, как он, иметь сходство с его духовным миром. Чем большее число людей вмещает человек в своё понимание, тем богаче его духовный мир.

Через богатство, отчетливость и интенсивность внутреннего духовного мира раскрывается понятие *гения*. Гений характеризуется способностью понять других людей, оценить их и отразить в своем творчестве. Но понять других – значит быть самому духовно богатым, вмещать в себя других людей в их духовном содержании.

Духовные способности – это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве. Духовные способности – это интегральное прояв-

ление интеллекта и духовности личности. В своём высшем проявлении духовные способности характеризуют гения.

Здесь уместно поставить вопрос: может быть, человек лучше всего понимает себя, и через познание себя он должен идти к познанию других? Интересный ответ дает на это О. Вейнингер: «Ни один человек не в состоянии самого себя понять; для этого субъект познания должен одновременно фигурировать в качестве объекта, иными словами, человек должен был бы выйти из рамок своего собственного духовного мира. Это также невозможно, как невозможно объяснить универсальность. Для объяснения универсальности следует найти точку, лежащую вне пределов ее, а это противоречит универсальности. Если бы кому-нибудь выпало на долю постичь себя, он мог бы понять всю вселенную» [10]. Человек может понять себя только через другого человека. В процессе общения люди познают и оценивают друг друга.

Важнейшим личностным качеством, позволяющим проникнуть в духовный мир другого человека, является эмпатия (от греч. *empartieia* – сопереживание). Различают эмоциональную, когнитивную и предикативную формы эмпатии. Психологические исследования показали, что индивидуальная способность к сопереживанию возрастает по мере накопления жизненного опыта.

Человек познает себя, свой духовный мир через другого человека, при этом духовно богатый человек познает другого лучше, чем тот самого себя. Для этого необходимо, чтобы духовно богатый человек вмещал в себя не только духовные качества познаваемого, но и нечто большее – противоположные ему качества.

Определив высшее проявление духовных способностей, как гениальность, В.Д. Шадриков утверждает, что гений может проявляться как в сфере духовного предвидения, так и в познании природы и создании техники и технологий. Духовные способности представлены прежде всего в творчестве философов, художников, музыкантов, поэтов, скульпторов и великих творцов религиозных догм. Но духовные способности не менее важны и в деятельности конструктора и ученого. Духовная сущность творца позволяет вступить ему в интимные духовные отношения не только с другими людьми, но и с природой, с каждой вещью, увидеть ее в сравнении с другими вещами, в целостном взаимодействии природы и человека. Гениальность является мерой не только чувственной восприимчивости (как способности), но и духовной восприимчивости. Это позволяет более точно отразить вещь, ее значение и место среди других вещей и явлений.

В силу сказанного, гений универсален, он проявляется в различных областях в виде конкретного таланта.

Универсальность человека с духовными способностями обращает его внимание на такие стороны воспринимаемого мира, на которые обыкновенный человек никогда внимания не обратит. Но именно необычный взгляд на действительность и раскрывает ее для духовного человека в новых ракурсах, проявляется в неожиданных выводах и творениях.

Духовность проявляется в том, что действительность познается не только рационально, но и эмоционально, через переживания. Для духовно богатого человека все значимо, все находит чувственный отклик.

Следует отметить, что полностью бездуховных людей нет и что духовность не находится в прямой связи со способностями и интеллектом. Духовным может быть и человек со средними способностями, а бездуховным может быть талант.

Духовность и творчество

Если пойти естественным путем и проследить становление человека как социального существа, то мы должны констатировать, что он изначально формировался как социальное животное, а, следовательно, формировался под влиянием двух доминирующих начал: сохранения вида и сохранения индивида, при доминировании инстинктов сохранения вида.

Наделив человека умом, природа внесла дисбаланс в гармонию инстинктов индивидуального и видового сохранения. Ум всегда эгоистичен, ум посоветует вначале стать эгоистом. И именно в эту сторону пойдет умное существо, если его ничто не остановит. Ум изобретает орудия труда, благодаря уму человек осваивает их изготовление и учится применять. Ум усиливает возможности человека в борьбе за существование, обеспечивает прогресс обществу. Но ум, одновременно, угрожает разорвать в некоторых пунктах сплоченность общества; и если общество должно сохраниться, то необходимо, чтобы в этих пунктах существовал противовес уму, точнее его индивидуальной ориентации. В качестве такого противовеса природа противопоставила общественную мораль, воплощенную в обычае и религии.

В определенной мере обычай занял место инстинкта, это социальный инстинкт общества. Инстинктивная мораль определяет поведение человека в его интересах и интересах сообщества.

Принимая требования сообщества, индивид заимствует у него свою безопасность и жизнеспособность. Инстинктивная мораль разрешает одновременно задачи индивида и социального самосохранения. На начальных этапах развития человеческого сообщества мораль исчерпывается обычаем. В основе моральных обязанностей лежат общественные требования близкого для индивида сообщества — «закрытого» общества. Социальный инстинкт, а вместе с ним и социальная обязанность стремятся к закрытому обществу. Мораль закрытого сообщества распространяется только на своих членов.

Мораль включает в себя обязанность, но она включает в себя и определенное эмоциональное состояние, обуславливающее принятие морального требования, сопровождающее его выполнение или невыполнение. Возникнув как реакция на эгоистичность ума, мораль не выполняется автоматически. Следование обычаю, традициям, норме всегда связано с напряжением сил, так как всегда выступает как борьба социального требования и личностного интереса.

Вырастая из интересов сообщества, совокупность моральных требований характеризуется взаимосвязью, системностью. Поэтому противоречие личного ин-

тереса и одной из моральных обязанностей вызывает системную реакцию. Это противоречие переживается как личностный конфликт с обществом в целом. Подобная реакция резко усиливает действенность каждого из моральных требований.

И все же ум постоянно вступает в конфликт с социальностью человека. Ум в своих следствиях может завести человека как угодно далеко, в том числе и в следствиях негативных.

В стремлении обезопасить общество и повысить моральную силу запрета последний воплощается в образе. Переход морального запрета в образ (Божества) осуществляется в процессе мифотворчества. Природа предусмотрела возможность мифотворчества в процессах воображения и на этой основе – переход морального запрета в божественный образ. Бог возник для того, чтобы запрещать, предупреждать или наказывать за моральное зло, которое индивид может нанести обществу. Индивид останавливается в стремлении нарушить обычай религиозным страхом наказания, которому он будет подвергнут один. Первоначальный обычай – это вся мораль, а поскольку религия запрещает от него уклоняться, мораль совпадает по размеру с первобытной религией.

Таким образом, первобытная религия, совпадающая по размерам с моралью, выступает как мера предосторожности против опасности, которой подвергается общество, как только индивид начинает думать только о себе. Здесь мы находим и ответ на часто возникающий вопрос: «Почему в религии такое огромное место занимает страх наказания, причем не только в первобытной, но и в современных мировых религиях?» В религиозном страхе наказания сокрыта охранительная функция религии по отношению к безопасности общества.

Соблюдение или нарушение моральных запросов, обычаев и норм, связанных с табу, религиозным запретом, оказывает огромное эмоциональное воздействие на субъекта.

Человек прежде всего должен жить. Поэтому организация его психики порождается необходимостью сохранения и развития индивидуальной и социальной жизни, т.е. той функцией, которую она должна реализовать в целях сохранения и развития жизни. Природа функций учитывает и тот факт, что они должны осуществляться в обществе. Поэтому мышление человека одновременно индивидуально и социально. Социальное детерминируется моралью. Можно сказать, что мышление человека индивидуально и морально. То же самое можно сказать и о других психических функциях.

Подведем определенный итог сказанному. Во-первых, отметим, что общественная мораль и религия возникли практически одновременно на заре исторического становления человеческого сообщества. Во-вторых, для этого периода мораль по объему совпадает с первобытной религией. В-третьих, общественная мораль и религия выполняют охранительную функцию по отношению к безопасности общества. В-четвертых, в основу психики природа заложила функциональную организацию, которая позволяет реализовывать различные действия (практические и идеальные). В-пятых, воображение в части, реализующей социальную

функцию, выступает как природный механизм мифотворчества, перевода морального запрета в образ (Бога). В-шестых, мышление человека, как и другие психические функции, одновременно индивидуально и морально. В-седьмых, моральное поведение связано с эмоциональным переживанием.

Итак, *духовные способности* – это интегральное проявление интеллекта и духовности человека.

Во-первых, духовные способности выступают как целостная сущность. Интеграцию интеллекта и духовности следует рассматривать не как сумму, объединение, а как новую сущность, новую целостность.

Во-вторых, в этой новой сущности, при ее целостности, присутствует внутренняя иерархичность. Духовность определяет поведение, интеллект же выступает как условие проявления духовности, интеллект носит инструментальный характер.

В-третьих, если способности проявляются в деятельности, то духовные способности определяют поступок. Если при рассмотрении способностей мы имеем дело с субъектом деятельности, то в духовных способностях проявляется личность, можно сказать даже более – духовные способности составляют сущность индивидуальности человека. Таким образом, *духовные способности* – это не просто интегральное проявление интеллекта и духовности человека, это *проявление его индивидуальности*.

Именно в том, что *духовные способности являются сущностными качествами индивидуальности* и заключается новая ипостась способностей. Только в силу сказанного становятся понятными слова С.Л. Рубинштейна о том, что когда мы говорим о личности, то мы, прежде всего, обращаемся к ее способностям.

В-четвертых, духовные способности можно определить как свойства, характеризующие функциональную индивидуальность. И если Б.Г. Ананьев писал, что индивидуальность человека выступает как единство и взаимосвязь его свойств как личности и как субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида, то В.Д. Шадриков утверждает, что индивидуальность как проявление духовных способностей выступает как единство и взаимосвязь субъекта деятельности и духовности личности, внутри которых функционируют природные способности человека как индивида. Индивидуальность всегда одухотворена.

В-пятых, между духовными способностями и талантом не существует непреходимой границы. Интеллект, составляющий сущность таланта, представлен и в духовных способностях как инструментальная составляющая. Но если в таланте интеллект составляет сущность его деятельностного проявления, то в гениальности и в духовных способностях ведущую роль играет духовность личности.

В-шестых, духовные способности предполагают свободу выражения. Свобода как внутренний источник личности позволяет проявиться духовным способностям. Через свободу выражения выступает индивидуальность. Духовные способности убиваются диктатом сознания и социальной нормы. И в этом парадокс духовных способностей. Ценными для других их творения становятся в том случае,

когда творец выражает себя, выходя за границы диктатуры сознания и социальной нормы, а вместе с этим за границы обыденного.

В-седьмых, духовные способности лежат в основе творчества, особенно в сфере искусства. Невозможно представить произведения искусства, которые не были бы одухотворены, пропитаны человеческим чувством. Нельзя ничего сотворить, создать для других, выражая себя без познания других. Но в познании других в наибольшей мере проявляются духовные способности. Нельзя ничего создать, не проникая в тайну смыслов, а это удел духовных способностей. Создавать для других может только тот, кто сам духовно богат, ибо только через духовное богатство человек может стать интересным для других. Духовные способности представляют собой концентрированное выражение индивидуальности. И этой индивидуальностью творец интересен другим, в своей индивидуальности он «космичен». Индивидуальность соборна, и это позволяет познавать других и творить [2].

Определение способностей как свойств функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, позволяет подойти к их классификации на основе традиционного разделения познавательных психических процессов. Поставленная задача была реализована В.Д. Шадриковым совместно с Н.П. Анисимовой.

3.5. Анализ и преобразование критериев классификаций способностей (психических процессов)

Анализ литературы позволил выявить основания классификаций различных познавательных психических процессов и внимания, в качестве которых выступают: свойства раздражителя и модальность – при классификации ощущений; преобладающая роль анализатора и форма существования материи – при классификации восприятий; предмет, материал запоминания, активность субъекта, продолжительность процесса, ведущий анализатор – при классификации особенностей памяти; ведущий анализатор, степень обобщенности образа и содержание деятельности – при классификации представлений; степень сознательности и активности субъекта, временная направленность активности, характер возникновения образов, вид деятельности, особенности материала психической деятельности – при классификации воображения; предмет, материал деятельности, характер связи с практикой, характер отражаемых связей и отношений, содержание труда – при классификации особенностей мышления; активность субъекта в организации внимания, направленность внимания на внешний мир и внутренний мир человека, объект внимания, ведущий анализатор – при классификации особенностей внимания.

Виды познавательных психических процессов и внимания, классифицируемые по указанным основаниям, представлены в [1].

Сравнение возможных классификаций психических процессов свидетельствует об отсутствии единого подхода к этой проблеме. Только один критерий – ве-

дущий анализатор – представлен на всех уровнях психического отражения. Остальные критерии выступают в качестве оснований классификаций только одного либо двух – трех процессов. Специфика цели работы В.Д. Шадрикова заключалась в создании стандартного перечня способностей и обусловила необходимость отобрать наиболее содержательные, информативные основания классификаций, являющиеся одновременно и наиболее общими, представленными (реально или потенциально) на всех уровнях отражения.

В результате анализа из общего списка были исключены те критерии, которые использовались для характеристики отдельных психических процессов: способ запоминания – для памяти, степень обобщенности – для представления, характер возникновения образов – для воображения, характер отображаемых связей и отношений – для мышления. Эти критерии, применявшиеся некоторыми авторами при изучении и классификации гностических процессов, недостаточно разработаны, встречаются в небольшом числе работ, поэтому не были включены в данную схему классификаций.

Кроме того, формулировки некоторых оснований классификаций были уточнены и изменены, что позволило автору более адекватно отразить их содержание, а именно: критерий «предмет, материал деятельности» был преобразован в «предмет отражения», а критерий «направленность активности» – в «направленность отражения», причем последний был разделен на направленность отражения в пространстве и направленность отражения во времени, что дало возможность объединить его с показателем «свойства рецепторов», рассматривая его как направленность сенсорной активности на внешний мир и внутренний мир субъекта этой активности.

В результате преобразований в число критериев классификаций познавательных процессов и внимания были включены следующие: ведущий анализатор, предмет отражения, форма существования материи, активность субъекта, направленность отражения в пространстве и во времени, продолжительность протекания процесса, вид деятельности (содержание труда) и характер связи с практикой.

Выделяемые в соответствии с перечисленными критериями виды психических процессов и внимания представлены в [1].

Это позволило в каждом психическом процессе выделить основные виды, каждый из которых может выступать в качестве способностей.

3.6. Анализ свойств психических процессов, внимания и психомоторики

Выделенные в результате анализа литературы свойства психических процессов далеко не однородны: некоторые из этих свойств отражают сущность тех или иных особенностей психики, другие характеризуют продуктивность познавательных процессов, третьи определяют продуктивность умственной деятельности в целом.

Так, известно, что исторически ведущие свойства процесса восприятия (предметность, константность, целостность, осмысленность, обобщенность, избира-

тельность) были выделены прежде всего с той целью, чтобы отличить ощущение как более элементарную, простейшую форму отражения от восприятия – психического процесса более высокого уровня. Следует отметить, что практически все эти свойства присущи не только восприятию, но и остальным психическим процессам. Например, предметность можно считать общим свойством, конституирующим характер психической деятельности [11, с. 5]. Обобщенность и осмысленность – ведущие особенности, определяющие процесс человеческого мышления и воображения, избирательность – основная характеристика внимания. В связи с этим данные свойства были исключены из дальнейшего анализа автора.

Особое положение занимает свойство памяти, обозначенное как мобилизационная готовность. Оно также не рассматривается автором. Некоторые «качества ума» (самостоятельность, широта и глубина) были исключены из числа характеристик продуктивности, поскольку их можно скорее отнести к интегральным свойствам личности, обеспечивающим продуктивность познавательной, умственной деятельности в целом.

Эмоциональную окрашенность и эмоциональный тон автор также не рассматривает в качестве свойств продуктивности психических процессов, так как они, с его точки зрения, выступают только как «сквозные» характеристики психической деятельности.

Традиционно выделяемые свойства внимания: концентрацию, распределение, переключение – автор рассматривает как способности, имеющие свои характеристики продуктивности.

Понимание способностей как характеристик продуктивности функциональных систем, определяющих формирование и функционирование системы деятельности, позволило В.Д. Шадрикову использовать в качестве показателей их продуктивности основные параметры эффективности деятельности, а именно:

- производительность, характеризующую количеством продукции, полученной в единицу времени, или скоростью выполнения тех или иных действий;
- качество как соответствие результата деятельности необходимым требованиям;
- надежность, определяемую с качественной стороны как способность выполнять требуемые функции в определённый интервал времени, а с количественной – как вероятность выполнения этих функций в течение заданного времени и в заданных условиях.

На основе разработанного подхода В.Д. Шадриков разделил свойства каждого психического процесса на три группы в соответствии с указанными критериями. Ниже представлены характеристики продуктивности отдельно для каждого процесса (рис. 3.3).

Ощущение. В качестве показателя продуктивности ощущения можно использовать скорость отражения действующего раздражителя (в стандартных условиях). Как показатели качества выступают следующие характеристики: адекватность, правильность отражения отдельных свойств предметов и явлений (точностной показатель ощущения); его пространственная локализация, понимаемая

как расположение раздражителя в пространстве, интенсивность как субъективная величина ощущения; дифференцированность – показатель различительной чувствительности. Устойчивость уровня чувствительности, т.е. длительность сохранения требуемых точностных и скоростных особенностей ощущения, является характеристикой его надежности.

Восприятие. В качестве показателя продуктивности восприятия используется количество объектов, отраженных (воспринятых) в единицу времени (объем восприятия), и минимальное время, необходимое для восприятия данного количества объектов (скорость восприятия). Точность восприятия – соответствие образа особенностям воспринимаемого объекта – рассматривается как качественный показатель этого психического процесса.

Полнота, характеризующая один из аспектов точности, – степень соответствия, не включена в число самостоятельных свойств продуктивности, а может использоваться как дополнительный показатель качества. Показателями надежности восприятия могут служить длительность восприятия с требуемой степенью точности и скорости, а также вероятность адекватного восприятия объекта в заданных условиях и в течение заданного времени.

Память. Продуктивность памяти характеризуется количеством запомненного и воспроизведенного в единицу времени материала (объем памяти) и скоростью запоминания и воспроизведения данного количества объектов. Показателем качества памяти может служить точность, т.е. соответствие актуализированного образа запомненному объекту. В качестве показателей надежности этого процесса могут выступать прочность памяти как длительность сохранения материала с последующим его воспроизведением и вероятность быстрого и точного запоминания и воспроизведения.

Представление. В качестве показателей продуктивности представления выступают количество образов объектов, представленных в заданный интервал времени, и скорость возникновения заданного количества образов. Качественным показателем представления может служить точность как соответствие образа особенностям представляемого предмета.

Показатели полноты, детальности и яркости, характеризующие отдельные аспекты представления, входят в число дополнительных.

В качестве показателей надежности используются длительность формирования образов с требуемой степенью точности и скорости, а также вероятность возникновения заданного числа образов в заданный интервал времени.

Воображение. Показателями продуктивности воображения могут служить число выполненных преобразований образов (число решенных образных задач) и скорость выполнения этих преобразований. Качество воображения будем характеризовать адекватностью выполненных преобразований заданным условиям. Как дополнительный показатель качества используется яркость образов, возникающих в результате преобразований. Показателями надежности являются длительность выполнения заданных преобразований образов (решения образных задач) и

вероятность выполнения точных преобразований образов в заданный интервал времени в заданных условиях.

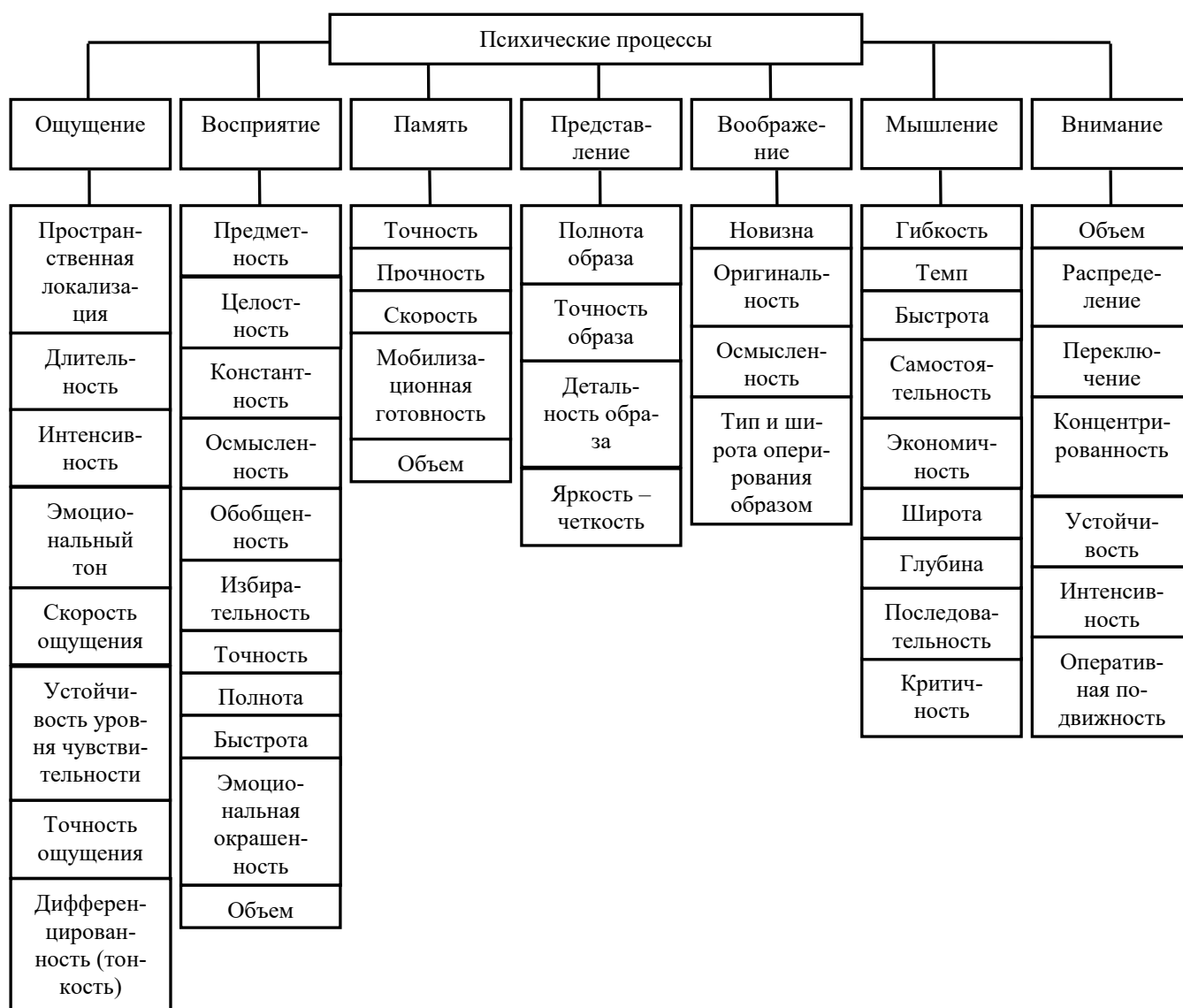


Рис. 3.3. Свойства психических процессов

Мышление. В качестве показателей продуктивности мышления выступают количество решенных в единицу времени задач и скорость решения заданного числа задач. Темп мыслительной деятельности, касающийся одного из аспектов скорости решения задач, используется как дополнительный показатель. Качество мышления характеризуется правильностью решения поставленных задач. Показателями надежности служат длительность правильного решения задач и вероятность правильного решения заданного числа задач в заданный интервал времени.

Внимание. Показателями продуктивности внимания можно считать скорость переключения внимания (минимальное время, необходимое для переключения внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую), широту распределения внимания (количество объектов или видов деятельности, одновременно находящихся в зоне внимания). Как показатели качества выступают

ошибки распределения и переключения внимания и интенсивность, т.е. степень сосредоточения внимания на объекте. В качестве показателя надежности внимания можно использовать длительность концентрации внимания, понимаемую как вероятность безошибочного сосредоточения внимания в заданный интервал времени, и устойчивость внимания – длительность сосредоточения внимания на объекте.

Следует заметить, что кроме рассмотренных выше в число характеристик продуктивности воображения и мышления В.Д. Шадриковым включен еще ряд показателей, определяющих качественную специфику, творческий характер данных психических процессов. В связи с этим они будут рассматриваться как специфические качественные показатели продуктивности мышления и воображения. К ним относятся новизна, оригинальность, тип и широта оперирования образами – для характеристики воображения; гибкость, экономичность, последовательность и критичность – для характеристики мышления.

Выделенные в результате анализа литературы *свойства психомоторики* показали крайнюю неоднородность используемых различными авторами показателей: к числу психомоторных относят мышечную активность, особенности и свойства простых и сложных движений, виды реакций и даже некоторые функции опорно-двигательного аппарата (например, локомоторные).

В.Д. Шадриков относит проприоцептивные функции к особенностям сенсорно-перцептивного уровня, а двигательную память – к мнемическим процессам.

В качестве свойств продуктивности предложено использовать следующие характеристики движений и реакций: скорость реакции – типичное для данного человека в данных условиях латентное время его реакции, т.е. время от момента появления раздражителя до начала ответного движения [12]; скорость движений – быстрота прохождения траекторий [13]; точность движений – соответствие заданной траектории и направлению; координированность движений – «способность преодоления избыточных степеней свободы движущегося органа, т.е. превращение его в управляемую систему» [14]; темп движений – «количество движений за определенный промежуток времени, зависящий не только от скорости, но и от интервалов между движениями» [13, с. 547]; ритм движений – периодическая повторяемость движений (в пространственном, временном и силовом аспектах); надежность – вероятность длительного выполнения движений с заданной скоростью, точностью, координированностью, темпом и ритмом.

3.7. Структура познавательных способностей

В теоретическом и практическом планах уже в конце 20-х годов Л.С. Выготский четко выделил органические (биологические) и культурные процессы развития высших психических функций, показал их тесную взаимосвязь и слитность в процессе онтогенетического развития. Он подчеркнул, что «развитие высших форм поведения требует известной степени биологической зрелости, известной структуры в качестве предпосылки» [15, с. 36]. При исследовании выс-

ших психических функций Л.С. Выготский рекомендовал изучать, как ребенок владеет той или иной функцией.

С позиций структуры способностей большой интерес представляют идеи Б.Г. Ананьева о комплексном изучении механизма психических функций. Согласно его схеме, развитие психических свойств проявляется как развитие функциональных, операционных, мотивационных механизмов. Функциональные механизмы на раннем этапе возникновения реализуют филогенетическую программу и складываются задолго до возникновения операционных механизмов. Для каждой психической функции формируются свои операционные механизмы. Так, для процессов восприятия это будут системы измерительных, соизмерительных, построительных, корригирующих, контрольных, тонических, регуляторных и других действий. Между функциональными и операционными механизмами существуют сложные взаимодействия. Для развития операционных механизмов требуется определенный уровень функционального развития. В свою очередь развитие операционных механизмов переводит в новую фазу развития и функциональные механизмы, их возможности прогрессивно возрастают, повышается уровень системности. В некоторые периоды индивидуального развития, к которым, как можно полагать, относятся школьный возраст, юность и зрелость человека, между операционными и функциональными механизмами устанавливаются соразмерность, относительное взаимодействие [8].

В разработке структуры познавательных способностей В.Д. Шадриков ссылается на концепцию механизма психических функций, разработанную Б.Г. Ананьевым, в которой сделана попытка решить проблему соотношения биологических и социальных основ психической деятельности. Функциональные механизмы «детерминированы онтогенетической эволюцией и природной организацией человеческого индивида... Операционные механизмы не содержатся в самом мозге – субстрате сознания, они усваиваются индивидом в процессе воспитания, образования, в общей его социализации и носят конкретно-исторический характер» [8, с. 207]. Функциональные механизмы относятся к характеристикам человека как индивида, операционные – к характеристикам человека как субъекта деятельности, мотивационные — к характеристикам человека как индивида и личности.

Работы Л.С. Выготского и Б.Г. Ананьева позволяют выделить в структуре способностей прежде всего функциональный и операционный компоненты. Грамотную диагностику способностей возможно осуществить только с опорой на эту структуру. Следует учитывать, что в процессе деятельности происходит тонкое приспособление операционных механизмов к требованиям деятельности, они приобретают черты оперативности [16, с. 131 – 145].

Для анализа структуры способностей В.Д. Шадриков предлагает любую конкретную деятельность дифференцировать на отдельные психические функции. Психические функции реализуют наиболее общие, родовые формы деятельности, которые выступают в качестве исходных при её анализе. Следовательно, адекватно описать структуру психических функций можно только как психологическую

структуру деятельности, а развитие способности – как развитие системы, реализующей эти функции, как процесс системогенеза. Архитектоника этой системы в основных компонентах должна совпадать с архитектурой функциональной системы трудовой деятельности, однако содержание каждого компонента будет специфичным для каждой способности так же, как и для каждой предметной деятельности.

Специфическая особенность рассматриваемой системы состоит в том, что она обладает природным свойством, направленным на реализацию определенной психической функции и проявляющимся через функциональные механизмы. Это свойство выступает в роли первичного средства, внутреннего условия, позволяющего достигнуть цель. В профессиональной деятельности в качестве таких средств служат знания, умения и способности субъекта деятельности. Они обеспечивают понимание механизма опосредования внешних воздействий через внутренние условия, важнейшие из которых – способности. Беря свое начало в функциональной системе трудовой деятельности, структура способностей в свою очередь помогает понять, как функционирует сама система деятельности.

Кроме решения вопроса о структуре способностей появляется также возможность приблизиться к пониманию развития способностей как основной проблемы психодиагностики.

В психологии наиболее распространена точка зрения, согласно которой способности понимаются как продукт прижизненного формирования. Определяющая роль в этом процессе принадлежит обучению, которое ведёт за собой развитие. Диалектико-материалистическую основу решения вопроса о детерминации развития психики последовательно отстаивал С.Л. Рубинштейн, который утверждал, что все внешние воздействия на человека проявляются, лишь преломляясь через его внутренние условия. Можно сказать, что генезис способностей – это комплекс вопросов о соотношении биологического и социального в способностях, о задатках и способностях, о движущих силах развития способностей. Этот сложный вопрос решался и решается по-разному. Например, зарубежные психологи, как отмечали Б.М. Теплов и К.М. Гуревич, либо сближают понятие способностей с уровнем наличных достижений субъекта, либо сводят его к врожденным потенциям индивида, определяющим возможности его развития в дальнейшем [17, с. 244]. Но независимо от понимания способностей проблема развития «решается» одинаково: «тесты способностей диагностируют уровень развития, достигнутый субъектом в одном или нескольких видах способностей» [18, с. 56].

Понимание развития способностей как системогенеза функциональной системы позволяет проанализировать изменения способностей с точки зрения признаков развития.

Благодаря этому возникает возможность охарактеризовать появление новообразований функциональной системы способностей (операционных механизмов, регулирующих механизмов), их безотносительность к любому заранее установленному эталону, их обусловленность определенной зрелостью функциональных систем. Кроме того, через понимание системных механизмов можно понять и

объяснить, насколько то или иное изменение способностей меняет их строение и, как следствие, участвует в повышении эффективности реализации различных психических функций. Представление о структуре способностей как о функциональной системе позволяет рассматривать новообразования этой системы как качественно специфический уровень развития психики, «снимающий» характеристики нижележащих уровней. Таким образом, понимание способностей как свойств функциональных систем дает основания для выделения способностей в качестве одной из единиц диагностического анализа, имеющей монистическую, деятельностьную природу, содержание которой характеризуется единством абстрактного и конкретного, а развитие позволяет выделить качественные модификации на различных уровнях детерминации поведения. Таким образом, в данном случае говорится о свойстве, которое обнаруживается в процессе реализации функций и проявляется, оформляется в каких-либо состояниях, итогах или результатах.

3.8. Психология специальных способностей

Вопрос об общих и специальных способностях является одним из наиболее запутанных в психологической теории способностей. Стремление показать уникальность отдельных профессий с точки зрения их обусловленности личностными качествами привело к многочисленным исследованиям в области педагогических, музыкальных, организаторских способностей, но это не прояснило ситуации.

Человек от природы наделен общими способностями. Природа не могла позволить себе роскоши закладывать специальные способности для каждого вида деятельности (или хотя бы для некоторых из них). Любая деятельность осваивается на фундаменте общих способностей, которые развиваются в этой деятельности. Принципиальным моментом, оставшимся вне поля зрения большинства исследователей, является оперативный характер развития способностей, характеризующийся тонким приспособлением свойств личности к требованиям деятельности (как и противоположный процесс – приобретения деятельностью индивидуального лица).

Специальные способности есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности [1, с. 232].

Второй важный момент проблемы способностей – системность проявления отдельных способностей в деятельности. В результате формирования функциональной системы деятельности она приобретает новые качества. С одной стороны, это относится к каждой способности, участвующей в деятельности, которая в ансамбле других способностей сама приобретает новые стороны, новые свойства. С другой стороны, функциональная система деятельности проявляется в таком системном качестве, как *одаренность*. При этом важно отметить, что одаренность индивидуальна: у различных лиц, занятых одной и той же деятельностью – различна. Для одной и той же деятельности характерны различные одаренности.

Здесь, как и в проблеме способностей, на первый план выступает качественная характеристика одаренности, а уж затем ее мера выраженности, количественные параметры.

Косвенным подтверждением этому являются результаты исследования профессиональных способностей по широкому набору специальностей Шадриковым В.Д. и Ансимовой Н.П. Были проанализированы исследования, посвященные изучению профессиональных способностей на примере следующих профессий: регулировщица телефонных звонков, библиотекарь, психолог-практик, тракторист, программист, ткачиха, рабочий стекольного производства, шофер, оператор-наблюдатель, оператор сортировочной горки, специалисты-подводники операторного профиля, представители других видов операторной деятельности; электросварщик, артист балета, монтажник, наборщик, крановщик, рабочий обувной промышленности, токарь, аппаратчик химического производства, художник, сборщица резинотехнических изделий, сборщик автопокрышек, продавец, машинист паровоза, телеграфист, швея, вязальщица и мотальщица пряжи, летчик, намотчица катушек, телефонистка, механик-водитель хлопкоуборочных машин, судебный следователь, радиотелефонист, музыкант-исполнитель, шлифовщик, каландровожатый, сборщица полупроводниковых приборов, паяльщица, врач, администратор [1, с. 232 – 233].

В большинстве упомянутых исследований одна из центральных задач, стоящих перед авторами, заключалась в выявлении *профессионально важных качеств*. В результате анализа были выявлены перечисленные ниже особенности психических процессов, выступающие как профессионально важные.

Ощущение

Зрительное ощущение: цветоощущение, контрастная чувствительность, абсолютная чувствительность, дифференциальная чувствительность.

Слуховое ощущение: контрастная чувствительность, абсолютная чувствительность, дифференциальная чувствительность: тембра, длительности звука, высоты звука, силы звука, темпа ударов.

Тактильное ощущение: дифференциальная чувствительность, чувство давления, чувствительность кончиков пальцев.

Осязание: пальцев.

Проприоцептивное ощущение: различение усилий, различение сопротивления.

Восприятие

Зрительное восприятие: размеров, протяженных свойств предметов, расстояний между предметами.

Глазомер: линейный, объемный, угловой, пространственный, динамический, на малые расстояния.

Восприятие времени.

Восприятие длительности явлений.

Восприятие направления.

Различение: формы, фигуры в малоконтрастном фоне, мелких чисел и деталей, отрезков времени.

Память

Кратковременная память: образная: зрительная, слуховая; вербальная: зрительная, слуховая.

Долговременная память: образная: произвольная, произвольная, двигательная.

Оперативная память: зрительная, слуховая.

Словесно-логическая память (на слова).

Эмоциональная память.

Двигательная память (мышечно-пальцевая)

Память на цифры, числа.

Память на последовательность раздражителей.

Память на связи между явлениями.

Представление

Зрительное представление.

Пространственное представление.

Представление фигур и форм.

Воображение

Пространственное воображение.

Зрительное пространственное воображение.

Мышление

Наглядно-действенное мышление.

Наглядно-образное мышление.

Логическое мышление.

Абстрактно-логическое мышление.

Оперативное мышление.

Техническое мышление.

Комбинаторные способности.

Невербальные способности на основе схватывания логических связей.

Установление логических закономерностей.

Решение логических задач.

Нахождение числовых закономерностей.

Репродуктивные операции (счетные и группировочные).

Внимание

Переключение внимания.

Распределение внимания.

Объем внимания.

Концентрация внимания.

Интенсивность внимания.

Селективность внимания.

Устойчивость внимания.

Устойчивость внимания к помехам.

Из-за отсутствия единого подхода к пониманию содержания профессиональных способностей в профессиограммах наряду с характеристиками психических процессов в качестве профессионально важных качеств нередко приводятся особенности темперамента (эмоциональная устойчивость, тревожность, нейротизм), черты характера (аккуратность, хладнокровие, усидчивость), свойства нервной системы и их жизненные показатели, а также такие сложные психические образования, как способность выполнять монотонную работу, способность усилием воли продолжить (завершить) работу, способность к быстрой выработке и переработке сенсомоторных навыков и т. д. Совершенно очевидно, что основания выделения всех этих свойств различны и вряд ли целесообразно использовать их при описании деятельности как однопорядковые.

Анализ профессиографического материала показал, что при описании психологических требований, предъявляемых деятельностью к личности, привлекаются как слишком общие понятия, употребляемые для обозначения отдельных профессионально важных качеств (память, мышление, внимание), так и слишком конкретные (моторная память на малые расстояния, проходимые пальцами и кистью, быстрота узнавания небольших отклонений от предписанной формы).

В результате проведенного анализа установлено, что выделенные профессиональные способности совпадают с общими познавательными и психомоторными способностями, что никаких особенных, специальных способностей никто не выделяет. Очевидно, это можно объяснить тем, что таких – специальных способностей – просто нет. В тех случаях, когда выделяются специальные проявления психических функций, при ближайшем рассмотрении оказывается, что это или оперативное проявление общего свойства, или профессиональный навык. Таким образом, *специальные способности можно считать оперативной формой общих способностей.*

В.Д. Шадриков считает, что возможно создать некоторый стандарт общих профессиональных способностей и последующую разработку стандартизированных измерительных процедур. Это будет полезно, так как обеспечит сравнимость результатов исследований в области профессиографии.

Изложенное свидетельствует о перспективности дальнейших исследований способностей в направлении, представленном в работах В.Д. Шадрикова.

Вопросы для повторения

1. Дайте определение общим способностям.
2. Дайте определение специальным способностям.
3. Каково место духовных способностей в структуре личности?
4. Назовите основания классификаций видов психических процессов.
5. Каковы свойства продуктивности психических процессов?
6. Охарактеризуйте структуру познавательных способностей.
7. Назовите особенности психических процессов, выступающих как профессионально важные качества.

Литература

1. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – Изд. второе, перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
2. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Магистр», 1998. – 180 с.
3. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Изд-во «Евразия», 2001 – 478 с.
4. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М., 1994.
5. Шпенглер, О. Закат Европы / О.Шпенглер. – М.: Изд-во «Мысль», 1983.
6. Джемс, У. Психология / У. Джемс. – СПб., 1901.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Изд-во «Питер», 2001. – 288 с.
8. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Изд-во «Питер», 2001. – 272 с.
9. Гегель, Г.В.Ф. Философия права / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Изд-во «Мысль», 1990.
10. Вейнинггер, О. Пол и характер / О. Вейнинггер. – М.: Изд-во «Терра-Terra», 1992.
11. Ананьев, Б.Г. Системный механизм восприятия пространства и парная работа полушарий головного мозга // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 5 – 10.
12. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М.: Изд-во «Мысль», 1972. – 216 с.
13. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во «Учпедгиз», 1946. – 704 с.
14. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Изд-во «Медицина», 1966. – 349 с.
15. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л.С. Выготский – М.: Изд-во «Педагогика», 1982. – Т. 3. – 1988. – 517 с.
16. Ошанин, Д.А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин. – М.: Изд-во «Наука», 1977. – 145 с.
17. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. – М.: Изд-во «Наука», 1970. – 272 с.
18. Анастази, А. Психологическое тестирование: В 2-х т. / А. Анастази – М.: Изд-во «Педагогика», 1982. – Т. 1. – 336 с.

4. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ (В.Н. Дружинин)

4.1. Об учёном-поэте

Владимир Николаевич Дружинин родился 12 августа 1955 года в с. Дунилово Ярославской области. Известный отечественный учёный-психолог, проявивший себя одинаково глубоко и разносторонне как исследователь, организатор, преподаватель и поэт: доктор психологических наук, профессор, заместитель директора института психологии РАН, директор Института психологического образования, лауреат премии С.Л. Рубинштейна Российской академии наук за труды по психологии способностей. Создатель оригинальной концепции интеллекта и креативности. Его перу принадлежат более 150 научных работ, в том числе монографий и учебников: «Психология семьи» (1996), «Экспериментальная психология» (1997), «Психология общих способностей» (2000).



Стихи публиковал в коллективных сборниках «Багульник» (1986 г.), «Турнир» (1987 г.) и других, в альманахе «Подвиг» и в «Литературной газете» (1993 г.).

Ниже приведены несколько стихотворений из сборника стихов «*Законы отражения*» [1].

Время приборки в доме –
Время седин...
Хочется жить потому –
Что не один.

Жить, надыхаться теплом
Строчек ночных!
Жить при стихах, а потом
Жить и без них.

Рукопись в пыльную тьму
Примет архив...

Хочется жить потому,
Что для других.

Любим верней и проще,
Верим друзьям все чаще.
Запах капли в роще
Трепетный, настоящий.

Дышим подлинным небом
И неподдельным снегом
В марте, в ручьях, в ладонях
Тает зима и тонет.

Так повелось – с годами
Наши сердца нежнее.
Вещи и деньги дарим:
Люди стали нужнее –

Их суета живая
До толкотни в трамваях,
До неотложки на дом –
Только бы жили рядом!

Взглядов касаться взглядом,
Слушать, не перебивая,
Только бы жили рядом...

Нищей свободы бремя
Нам поднесли на блюде.
Я забываю время,
Когда улыбались люди.

Только б выдали справку
На право участвовать в давке
К очередному прилавку!

Нас постигла удача:
Светит машина и дача.
Миф упакован, оплачен.
Даже выдана сдача.

Дайте лишь обещанье
Не путать меня с вещами!
Бить одного оравой –

Это плевое дело.
Можно шагать левой,
Можно шагать правой:
В годы любви и блуда
Все по-своему – люди,
В годы позора и славы
Все по-своему правы.
Но пусть обо мне забудут
Сыщики и генералы.

1989

Остается поэзия сонных ростков,
Шелестящих росой у белых висков,
Что за точкой зенита ни ночи, ни дня,
Ни его, ни ее, ни тебя, ни меня.
Остается поэзия белых зарниц,
Камышинок и ветел, склонившихся ниц
Перед Млечным путем на октябрьской реке,
Охладевшей, как палец на черном курке.

Перед новой побелкой окраска снята:
Мы не душу, не кожу меняем – цвета.
На земле передел – распахали межу.
Остается поэзия. Я ухожу.

Боже мой, человече!
Мне уже тридцать восемь.
Сквозь светоносный вечер,
Раздвигая локтями осень,
На берег опустелый
Выйду. Перед тобою
Не душа моя – только тело
С невостребованной любовью.

Мне ничего не надо:
Яблок райского сада,
Терний русского ада.
То, что живу – награда.
Знаю – не откупиться
Выстраданной страницей.
Грешная ночь стучится
В голубые зеницы.

Но за границей речи,
Где караульным – слово,
Боже мой, человече!
Воскреси меня снова
Здесь – музыкой среди буден,
Пахнущих потом и кровью,
Где не хватает людям
Власти, еды и крова.

Осень. Сонные дворы.
Тихо рушатся миры.
Гаснут звезды, кровь течет –
Астроном ведет подсчет.

Жизнь моя, душа моя –
Осень, кромка бытия!
Стынет на руке твоей
Тяжесть листьев и дождей.

Время сбора листьев, трав,
Перелетов, переправ.
Бог играет в нечет-чет,
Жизнь по жилочкам течет...

Я уйду не сегодня, а позже.
Полюбив тишину и покой,
Ранним утром себя подытожу
Карандашной последней строкой.
Утром – чтобы никто не услышал
И за плечи не смог удержать.
Прогуляться по городу вышел
И уже не вернется назад
Никогда...

И, готовый к отлету,
Чуя тяжесть невидимых крыл,
Я испорчу последнюю ноту:
«Подождите, я что-то забыл!
Мне бы сына и дочку увидеть,
Полку в детском прибить уголке,
Мне бы только исправить эпитет
В неудачной последней строке!..»

Я ваших писем больше не увижу –
Вернутся к отправителям по почте,
Но я не стану дальше – стану ближе
Молекулами в воздухе и в почве.

И незаметно, отмечая сроки
Зарубками на памяти, на коже,
Пройдут года – прочтите эти строки! –
И стану я не старше, а моложе.

Мне кажется бессмертие нелепо,
А вера недалече от неверья,
Пока соединяют землю с небом
Поэты, снегопады и деревья.

4.2. Творческая личность и её жизненный путь

Многие из исследователей сводят проблему человеческих способностей к проблеме творческой личности: не существует особых творческих способностей, а есть личность, обладающая определенной мотивацией и чертами. Действительно, если интеллектуальная одаренность не влияет непосредственно на творческие успехи человека, если в ходе развития креативности формирование определенной мотивации и личностных черт предшествует творческим проявлениям, то можно сделать вывод о существовании особого типа личности – «Человека творческого».

Знаниями об особенностях творческой личности психологи обязаны не столько своим усилиям, сколько работе литературоведов, историков науки и культуры, искусствоведов, которые так или иначе касались проблемы творческой личности, ибо нет творения без творца.

Творчество есть выход за пределы заданного (пастернаковское «поверх барьеров»). Это лишь негативное определение творчества, но первое, что бросается в глаза, – сходство поведения творческой личности и человека с психическими нарушениями. Поведение того и другого отклоняется от стереотипного, общепринятого.

Есть две противоположные точки зрения: талант – это максимальная степень здоровья, талант – это болезнь [2].

Традиционно последнюю точку зрения связывают с именем гениального Чезаре Ломброзо. Правда сам Ломброзо никогда не утверждал, что существует прямая зависимость гениальности и безумия, хотя и подбирал эмпирические примеры в пользу этой гипотезы: «Седина и облысение, худоба тела, а также плохая мускульная и половая деятельность, свойственная всем помешанным, очень часто встречается у великих мыслителей (...). Кроме того, мыслителям, наряду с поме-

шанными, свойственны: постоянное переполнение мозга кровью (гиперемия), сильный жар в голове и охлаждение конечностей, склонность к острым болезням мозга и слабая чувствительность к голоду и холоду» [3, с. 15 – 16].

Ломброзо характеризует гениев как людей одиноких, холодных, равнодушных к семейным и общественным обязанностям. Среди них много наркоманов и алкоголиков: Мюссе, Клейст, Сократ, Сенека, Гендель, По. Двадцатый век добавил в этот список множество имен: от Фолкнера и Есенина до Хендрикса и Моррисона.

Гениальные люди всегда болезненно чувствительны. У них наблюдаются резкие спады и подъемы активности. Они гиперчувствительны к социальному поощрению и наказанию и т.д. Ломброзо приводит любопытные данные: в популяции евреев-ашкенази, живущих в Италии, больше душевнобольных, чем у итальянцев, но больше и талантливых людей (сам Ломброзо был итальянским евреем). Вывод, к которому он приходит, звучит следующим образом: гений и безумие могут совмещаться в одном человеке.

Список гениев, больных душевными заболеваниями, бесконечен. Эпилепсией болели Петрарка, Мольер, Флобер, Достоевский, не говоря уже об Александре Македонском, Наполеоне и Юлии Цезаре. Меланхолией болели Руссо, Шатобриан. Психопатами (по Кречмеру) были Жорж Санд, Микеланджело, Байрон, Гете и другие. Галлюцинации были у Байрона, Гончарова и многих других. Количество пьяниц, наркоманов и самоубийц среди творческой элиты не поддается подсчету.

Гипотеза «гений и безумие» возрождается и в наши дни. Д. Карлсон [4, с. 138] считает, что гений – это носитель рецессивного гена шизофрении. В гомозиготном состоянии ген проявляется в болезни. Например, сын гениального Эйнштейна болел шизофренией. В этом списке – Декарт, Паскаль, Ньютон, Фарадей, Дарвин, Платон, Кант, Эмерсон, Ницше, Спенсер, Джемс и другие.

Но не присутствует ли в основе представлений о связи гениальности и психических отклонений иллюзия восприятия: таланты на виду и все их личностные качества тоже. Может быть, душевнобольных среди «средних» не меньше, а даже больше, чем среди «гениев»? Т. Саймонтон провел такой анализ и выявил, что среди гениев число душевнобольных не больше, чем среди основной массы населения (около 10 %). Единственная проблема: кого считать гением, кого не считать таковым?

Если исходить из вышеизложенной трактовки творчества как процесса, то гений – это человек, творящий на основе бессознательной активности, который способен переживать самый широкий диапазон состояний ввиду того, что бессознательный творческий субъект выходит из-под контроля рационального начала и саморегуляции.

Как это ни удивительно, именно такое, согласующееся с современными представлениями о природе творчества, определение гениальности дал Ломброзо: «Особенности гениальности по сравнению с талантом в том отношении, что она является чем-то бессознательным и проявляется неожиданно» [3, с. 21].

Следовательно, гений по преимуществу творит бессознательно, точнее, через активность бессознательного творческого субъекта. Талант же творит рационально, на основе продуманного плана. Гений по преимуществу – креатив, талант – интеллектуал, хотя и та и другая общие способности есть у обоих.

Что касается колебаний настроения, то еще Вильям Гирш отмечал их наличие у гениев [5], а многочисленные исследования выявили взаимосвязь креатизма с нейротизмом. Заметим, что нейротизм в меньшей мере определяется генотипом, чем другие черты темперамента [6].

Выделяются и другие признаки гения, отличающие его от таланта: оригинальность, универсальность, продолжительность творческого периода жизни.

Гегель в «Эстетике» также коснулся вопроса о природе способностей: «Говорят, правда, и о научных талантах, однако наука предполагает только наличие общей способности к мышлению, которая, в отличие от фантазии, не проявляется как нечто природное, а как бы абстрагируется от всякой природной деятельности, так что будет более правомерным сказать, что не существует специфики научного таланта в смысле определенного дарования» [7, с. 47].

То, что различия в уровне интеллекта в значительной мере определяются генотипом (то есть природным фактором), Гегель, в отличие от нас, мог не знать.

Интерес к феномену гениальности вспыхнул в эпоху Возрождения. Именно тогда в связи с интересом к творчеству появились первые биографии художников и композиторов. Этот интерес был воскрешен усилиями романтиков в начале XIX века и, как «миф», похоронен в XX веке.

Однако несомненно: в отличие от «просто креативов», «гений» обладает очень мощной активностью бессознательного и, как следствие (а, может быть, это причина?), склонен к крайним эмоциональным состояниям.

Психологическая «формула гения» может выглядеть следующим образом:

гений = (высокий интеллект + еще более высокая креативность) x активность психики.

Поскольку креативность преобладает над интеллектом, то и активность бессознательного преобладает над сознанием. Возможно, что действие разных факторов может привести к одному и тому же эффекту – гиперактивности головного мозга, что в сочетании с креативностью и интеллектом дает феномен гениальности.

Наиболее продуктивным является не поверхностный (конституциональный), а систематический естественнонаучный подход к изучению психических особенностей творческой личности.

Главное отличие творческой личности представителя глубинной психологии и психоанализа (здесь их позиции сходятся) видят в специфической мотивации. Отличие заключается только в том, какая мотивация лежит в основе творческого поведения. З. Фрейд считал творческую активность результатом сублимации (смещения) полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте опредмечивается в социально приемлемой форме сексуальная фантазия.

А. Адлер считал творчество способом компенсации комплекса недостаточности. Наибольшее внимание феномену творчества уделил К. Юнг, видевший в нем проявление архетипов коллективного бессознательного.

Р. Ассаджиоли (отчасти вслед за А. Адлером) считал творчество процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом ее самораскрытия.

Психологи гуманистического направления (Г. Оллпорт и А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация личностного роста, не подчиняющаяся гомеостатическому принципу удовольствия; по Маслоу – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей [8].

Ряд исследователей полагают, что для творчества необходима мотивация достижений, другие считают, что она блокирует творческий процесс. А.М. Матюшкин на основе эмпирических данных делает вывод о преобладании в нашей стране среди творческих работников не мотивации роста (познавательной и самоактуализации), а мотивации достижений.

Большинство авторов убеждены в том, что наличие всякой мотивации и личностной увлеченности является главным признаком творческой личности. К этому часто приплюсовывают такие особенности, как независимость и убежденность. Независимость, ориентация на личные ценности, а не на внешние оценки, пожалуй, может считаться главным личностным качеством креатива.

Творческим людям присущи следующие личностные черты:

- 1) независимость – личностные стандарты важнее стандартов группы, неконформность оценок и суждений;
- 2) открытость ума – готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному;
- 3) высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях;
- 4) развитое эстетическое чувство, стремление к красоте [9].

Часто в этом ряду упоминают особенности «Я»-концепции, которая характеризуется уверенностью в своих способностях и силой характера, и смешанные черты женственности и мужественности в поведении (их отмечают не только психоаналитики, но и генетики).

Наиболее противоречивы данные о психической эмоциональной уравновешенности. Хотя гуманистические психологи «во весь голос» утверждают, что творческие люди характеризуются эмоциональной и социальной зрелостью, высокой адаптивностью, уравновешенностью, оптимизмом и т. п., но большинство экспериментальных результатов противоречит этому.

Согласно приведенной выше модели творческого процесса, креативы должны быть склонны к психофизиологическому истощению в ходе творческой активности, так как творческая мотивация работает по механизму положительной обратной связи, а рациональный контроль эмоционального состояния при творческом процессе ослаблен. Следовательно, единственный ограничитель творчества – ис-

тощение психофизиологических ресурсов (ресурсов бессознательного), что неизбежно приводит к крайним эмоциональным состояниям.

Исследования показали, что одаренные дети, чьи реальные достижения ниже их возможностей, переживают серьезные проблемы в личностной и эмоциональной сфере, а также в сфере межличностных отношений [10]. То же относится и к детям с IQ выше 180 баллов.

Однако В.Н. Дружинин считает, что нейротичность есть побочный результат творческой активности. Если связь нейротизма и креативности обнаружена во многих исследованиях, то по отношению к такой базовой характеристике темперамента (в большей мере зависящей от генотипа), как экстраверсия; но однозначный вывод сделать трудно.

Сама творческая активность, связанная с изменением состояния сознания, психическим перенапряжением и истощением, вызывает нарушения психической регуляции и поведения.

Талант, креативность – это не только большой дар, но и большое наказание.

Особенности взаимодействия сознания и бессознательного, а в терминах В.Н. Дружинина – субъекта сознательной деятельности и бессознательного творческого субъекта – определяют типологию творческих личностей и особенности их жизненного пути.

Доминирование креативности над рефлексивным интеллектом может привести к творческому спаду и сокращению времени жизни.

4.3. Подход В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой

Оригинальность по С. Меднику, Э.П. Торренсу, Дж. Гилфорду и другим – характеристика относительная и определяется как величина, обратная частоте встречаемости данного ответа среди группы тестируемых (или в выборке стандартизации). Один и тот же ответ по отношению к совокупности частот ответов одной выборки может быть оценен как оригинальный, а по отношению к другой – как стандартный, что неоднократно встречалось в наших исследованиях.

Оригинальные ответы и ответы, наиболее редко встречающиеся, не всегда совпадают (факт, обнаруженный еще Торренсом). Происходит необоснованное смещение понятий: креативность отождествляется с нестандартностью, нестандартность – с оригинальностью, а последняя – с редко встречающимся ответом у данной группы испытуемых. Нестандартность – понятие более широкое, чем оригинальность. К проявлениям креативности (если пользоваться критерием нестандартно) можно отнести любую девиацию: от акцентуаций до проявления аутичного мышления.

Возникает проблема: как отделить продуктивные проявления творчества от девиантного поведения?

Существует мнение, что критерием может стать *наличие осмысленности*, которая может быть воспринята окружающими. Этот критерий похож на знаменитое постановление одного американского суда: «Произведением искусства явля-

ется такой предмет, который признается произведением искусства хотя бы одним человеком, кроме автора». Медник также имплицитно принимает критерий потенциальной осмысливаемости, когда пишет, что утверждение типа « $2 \times 2 = 49$ » не считается оригинальным.

Смысловый критерий, в отличие от частотного, позволяет разграничить продуктивные творческие и непродуктивные (девиантные) проявления человеческой активности. Тем самым смысловый критерий позволяет при тестировании разделить поведенческие проявления испытуемого при тестировании на воспроизводящие (стереотипные), оригинальные (творческие) и неосмысленные (девиантные). Главной операцией, которая «работает» в ходе творческого процесса, является операция сравнения, установления смысловой связи между элементами, а эта связь может быть установлена на основе: 1) репродукции, 2) смыслового синтеза, 3) случайного соединения без нахождения семантических связей.

Например, на вопрос: «Что (кто) будет изображать в нашей игре круглый воздушный шар?» дети дают различные ответы: «шар», «мяч», «солнце», «барабан», «парус», «мешок с золотом», «голова», «змея», «крокодил». «Шар» и «мяч» являются воспроизводящими ответами, они отражают стереотипное значение стимула «воздушный шар», а ответы «змея» и «крокодил» семантически не связаны с содержанием предмета-стимула и являются неосмысленными.

Оригинальные ответы получают при абстрагировании (выделении) одних аспектов предмета и отвлечении от других его аспектов. Выделение латентных, неочевидных признаков изменяет смысловую иерархию их значимости, и предмет предстает в новом свете. Так возникает эффект неожиданности, оригинальности. Например: ответ «барабан» связан с вычленением таких признаков воздушного шарика, как туго натянутая оболочка, «пустота», и игнорированием признаков легкости, округлости и т. д. Отсюда следует, что оригинальная ассоциация не является самой удаленной от слова-стимула в смысловом пространстве, скорее она характеризуется умеренной удаленностью.

Ассоциация потенциально может быть включена в семантические связи со стимулом. Чем более далека она по содержанию от стимула, тем слабее ее смысловая связь с контекстом и признаками стимула.

Данные исследований В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой [11] свидетельствуют, что число воспроизводящих ответов очень велико, но вариативность таких ответов низка. Вариативность семантически не связанных со стимулом ответов очень велика, так как здесь нет смысловых ограничений, число же таких ответов невелико. Оригинальные ответы как бы занимают промежуточное положение. Данная модель была принята Н. В. Хазратовой при разработке методики диагностики креативности детей 3 – 5 лет. Для этих детей не подходили традиционные тесты креативности, поэтому в качестве модели тестовой ситуации была выбрана спонтанная игра. Дети в этом возрасте недостаточно владеют речью, навыки рисования у них неразвиты, они с трудом понимают содержание заданий и т. д.

Для измерения креативности рассматривались идеи, связанные: 1) с употреблением предметов-заместителей; 2) с действиями персонажа, с которым идентифицируется ребенок, то есть модификации сюжета.

Экспериментатор при диагностике должен: 1) подготовить помещение; 2) принести «неспециализированные» предметы, разнообразные по форме, цвету, физическим свойствам (например, пружина, гладкая деревянная палка, веревка, банан, свечка и т.д.). В ходе игры экспериментатор должен предоставить ребенку полную свободу действий и избегать оценочных суждений относительно того, что он делает, не навязывать ему собственных решений. Используется определенная тактика проведения игры и карта наблюдений, в которой фиксируется поведение испытуемых (не более 4 – 7).

Оригинальность применения предмета в игре оценивается исходя из предложенной семантической модели [11].

Креативные ответы могут возникнуть при трансформации видения объекта или при трансформации контекста, в который включен объект. Дети 3 – 5 лет очень редко трансформируют контекст (еще не сформированы семантические связи), поэтому оценивались преимущественно трансформации представлений об объекте.

Критерием попадания ассоциации в число креативных, а не девиантных или стандартных, являлись: 1) наличие хотя бы одного признака предмета стимула, от которого испытуемый абстрагировался; 2) наличие хотя бы одного признака, общего для предмета стимула и предмета ассоциации.

Мы ввели градацию и среди ассоциаций, попавших в число креативных. Признаки предмета можно проранжировать по степени легкости абстрагирования от них: труднее абстрагироваться от признаков, связанных с перцептивно-двигательной активностью (открытых), и легче – от «скрытых», латентных. Форма, цвет, вес, размер, очевидно, относятся к физическим, «открытым» признакам. Креативная ассоциация по «открытому» признаку оценивалась 1 баллом, по «скрытому» – 2 баллами. Общий балл креативности ($K_{пр}$) равен сумме баллов креативных ассоциаций (K_A) по отношению ко времени продолжения игры (V_p): $K_{пр} = K_A / V_p$.

Креативность изменения сюжета игры оценивают по аналогичному признаку, то есть учитывают изменения сюжета, которые связаны по смыслу с предшествующими событиями игры. Хазратова предположила, что:

- 1) наибольшую креативную значимость имеют модификации сюжета, содержащие некую проблему, разрешение которой может развить сюжет;
- 2) креативны оригинальные и неожиданные модификации сюжета, логически не вытекающие из предшествующих событий, но позволяющие выйти из проблемной ситуации;
- 3) некреативны модификации сюжета, которые являются очевидным продолжением предшествующих событий.

Соответственно, модификации «очевидное продолжение» оцениваются в 0 баллов по креативности, модификации «неожиданное решение» – в 1 балл и модификации «постановка проблемы» – в 2 балла.

Для удобства анализа событийной стороны игры используется графическая схема, в которой события обозначают точками, связанными горизонтальными и вертикальными отрезками. Горизонтальный «ход событий» соответствует модификациям, не имеющим креативной ценности; вертикальные отрезки соответствуют креативным сюжетным модификациям.

Изображая сюжетную модификацию, мы каждый раз должны фиксировать ее автора. Затем можно составить графическую схему [2, с. 203 – 204]. Каждый участник получает определенное количество баллов.

Общий балл по креативности сюжетных модификаций (КМс) подсчитывается аналогично баллу креативности при употреблении предметов: отношение суммы баллов всех креативных сюжетных модификаций (КМс) ко времени, в течение которого продолжалась игра (ВИ): $КМс = КМс / ВИ$.

Графическая схема позволяет оценить, помимо чисто продуктивных, некоторые социально-психологические показатели, связанные с креативностью: например, можно видеть, что игровые действия из разряда «очевидное продолжение» выполняются, как правило, несколькими детьми, в то время как действие, имеющее креативную ценность, совершается одним ребенком.

Группа играющих может находиться в общем смысловом поле, события могут следовать одно за другим, а не параллельно, соблюдается связь событий.

Обычно одной игры недостаточно, чтобы определить уровень креативности ребенка как в отношении употребления предметов-заместителей, так и в отношении сюжетных модификаций. Применяя данную методику, авторы четырежды проводили наблюдения за поведением одних и тех же детей в идентичных ситуациях. Показатели креативности по четырем играм, сложенные вместе, составили общие показатели креативности по употреблению предметов и сюжетным модификациям.

Кроме показателей когнитивно-поведенческих, выявляется мотивационный показатель креативности.

Мотивационный критерий креативности предполагает личностную значимость для ребенка проблемной ситуации, которая возникает в игре, включенность самой игры в систему личностных смыслов ребенка. На их основе формируется произвольная концентрация внимания на игровой проблеме, способность находить связи между «новыми» смысловыми образованиями и культурным контекстом.

Креатив не тот, кто первый породил идею, а тот, кто провел смысловые связи, совершил работу по осмыслению идеи, ее функции по отношению к другим элементам семантического пространства знаний, существующих в данной культуре.

Признаками мотивационной составляющей креативности могут являться следующие поведенческие проявления.

1. Высказывания, касающиеся осмысления поставленной в игре проблемы.
2. Выражение желания или нежелания играть. Такое выражение может быть вербальным и невербальным.
3. Отрицательным показателем является проявление мотивации социального одобрения в ходе игры. Оно выражается в ориентации на взрослого, ожидании его запрета или разрешения, одобрения или порицания. Учитываются соответствующие высказывания и вопросы (например: «Правильно я сделала?», «У Жени не очень хорошо получилось, да?»).

Подсчитывается количество проявлений каждого показателя, каждому из них присваивается 1 балл, за исключением тех проявлений игровой проблемы, которые высказываются с отсрочкой (не непосредственно после игры) – им присваивается по 2 балла.

Индекс креативности по мотивационно-личностному критерию подсчитывается следующим образом:

$$K_{M-л} = (OB1 + 2OB2 - MO + ЖИ - НЖИ) / ВИ,$$

где OB1 – количество высказываний по осмыслению проблемы, произведенных в ходе игры или сразу после игры; OB2 – количество отсроченных высказываний по осмыслению проблемы; MO – количество проявлений мотивации одобрения; ЖИ – количество проявлений желания играть; НЖИ – количество проявлений нежелания играть; ВИ – время игры.

Этот индекс подсчитывается, по аналогии с индексом продуктивности, по результатам нескольких (3 – 4) игр, для каждого участвовавшего в игре ребенка.

Методика измерения креативности детей 3 – 5 лет основана на стандартизованном наблюдении в ситуации знакомой, субъективно привлекательной деятельности (игры) в условиях минимальной регламентации и максимальной доступности предметной среды.

Она была апробирована при проведении формирующего эксперимента.

Некоторые *выводы*.

Все интеллектуальные тесты и тесты креативности можно условно проранжировать в зависимости от того, насколько поведение испытуемого регламентировано инструкцией. Очевидно, на полюсе регламентированности окажутся групповые тесты скоростного интеллекта с закрытым ответом. В этих тестах жестко ограничено время выполнения теста, число заданий, способы их выполнения, общение с экспериментатором, множество возможных ответов и их оценка. Менее жестким вариантом являются индивидуальные тесты интеллекта типа шкалы Векслера. В этих тестах (в ряде субтестов) множество ответов не фиксировано, хотя решение категоризируется как верное или неверное. В вербальных тестах время нерегламентировано, возможны более свободные отношения с экспериментатором.

В тестах Гилфорда и Торренса применяются лимиты времени и регламентация поведения испытуемых, но, с другой стороны, «смягчено» общение с исследуемым.

дователем (в тестах Торренса) – исследование проводится в форме игры, и, наконец, предусмотрено неограниченное множество ответов испытуемого: любой оригинальный ответ принимается. В варианте Когана – Воллаха отсутствует ограничение времени, вводится игровая ситуация, исключается мотивация достижений и социального одобрения. По условиям исследования подход Когана – Воллаха близок к подходу Богоявленской – методике «Креативное поле» [12; 13].

Крайним вариантом – полной свободы – является творческая деятельность в свободной ситуации. По определению Пиаже, интеллект есть способность адаптации к трудным условиям (в том числе – новым). Следовательно, интеллект максимально активизируется в условиях тестирования, предъявляющих жесткие требования к адаптационным возможностям индивида.

Креативность проявляется в ситуациях, когда поведение испытуемых не регламентируется.

Следовательно, и корреляции тестов скоростного интеллекта с тестами креативности будут определяться сходством или различием ситуаций тестирования. Чем более свободна тестовая деятельность испытуемого, тем выше будет корреляция теста с «идеальным» тестом креативности; чем более регламентирована деятельность испытуемого, тем выше будут корреляции данного теста с «идеальным» тестом интеллекта. Под «идеальным» подразумевается тест, максимально валидный по отношению к измеряемому свойству. В.Д. Дружинин обобщил эти теоретические зависимости в виде схемы [2, с. 207].

Действительно, Коган и Воллах обнаружили независимость факторов креативности и скоростного интеллекта, Гилфорд и Торренс получили корреляции тестов интеллекта и тестов креативности от 0,30 до 0,40 (с тестом Векслера). По крайней мере, после уточнений приведенную модель можно использовать для прогнозирования вероятных корреляций между тестами, измеряющими общие познавательные способности.

Согласно модели Раша, вероятность решения задачи является мультипликативной функцией от легкости задачи и уровня способностей испытуемого. Можно предположить, что эта модель справедлива только по отношению к тестам интеллекта, но не тестам креативности.

Испытуемый, не решивший задачу, вероятнее всего обладает низким интеллектом, поскольку *интеллект есть способность к адаптации*. С другой стороны, иногда задачу можно решить случайно, но в целом достоверность выявления уровня интеллекта в данных условиях равна надежности теста.

С креативностью дело обстоит иначе: свободные условия только создают возможности проявления креативности. Следовательно, человек, давший оригинальный, творческий ответ, заведомо обладает креативностью. Но если человек не дает творческого ответа в свободной ситуации, это еще не свидетельствует об отсутствии у него креативности.

С помощью тестов креативности можно выявить креативов, но нельзя точно определить некреативов. Причиной этого является спонтанность проявлений креативности и неподвластность этих проявлений внешней и внутренней регуляции.

4.4. Психогенетика креативности и обучаемость

Психогенетика решает проблему соотношения детерминант фенотипической изменчивости признака, то есть причин индивидуальных различий между людьми, в том числе – различий в способностях.

В психологии развития борются и дополняют друг друга три подхода: 1) генетический, отводящий основную роль в детерминации психических свойств наследственности; 2) средовой, представители которого считают решающим фактором развития психических способностей внешние условия; 3) генотип-средового взаимодействия, сторонники которого выделяют разные типы адаптации индивида к среде в зависимости от наследственных черт.

Наследуемы ли творческие способности, точнее – креативность?

Многочисленные исторические примеры: семейства математиков Бернулли, композиторов Бахов, русских писателей и мыслителей (семья Соловьевых и другие) – на первый взгляд, убедительно свидетельствуют о преимущественном влиянии наследственности на формирование творческой личности.

Критики генетического подхода возражают против прямолинейной интерпретации этих примеров. Возможны еще два альтернативных объяснения: во-первых, творческая среда, создаваемая старшими членами семьи, их пример воздействуют на развитие творческих способностей детей и внуков (средовой подход). Во-вторых, наличие одинаковых способностей у детей и родителей подкрепляется стихийно складывающейся творческой средой, адекватной генотипу (гипотеза генотип-средового взаимодействия).

Психологические исследования, прежде всего зарубежные, не подтверждают гипотезу о наследуемости индивидуальных различий в креативности (точнее, уровня развития дивергентного мышления) [2, с. 212].

Попытка реализации другого подхода к выявлению наследственных детерминант креативности предпринята в работах исследователей, принадлежащих к отечественной школе дифференциальной психофизиологии. Представители этого направления утверждают, что в основе общих способностей лежат свойства нервной системы (задатки), которые обуславливают также особенности темперамента.

Гипотетическим свойством нервной системы человека, которое могло бы в ходе индивидуального развития детерминировать креативность, считается «пластичность». Пластичность обычно определяется по показателям вариативности параметров ЭЭГ и вызванных потенциалов. Классическим условно-рефлекторным методом диагностики пластичности являлась переделка навыка с позитивного на негативный или наоборот.

Полюсом, противоположным пластичности, является ригидность, которая проявляется в малой вариативности показателей электрофизиологической активности центральной нервной системы, затруднении переключаемости, неадекватности переноса старых способов действия на новые условия, стереотипности мышления и т. д.

Вопрос о связи пластичности с креативностью остается открытым. Поскольку психологические исследования до сих пор не выявили наследуемости индивидуальных различий в креативности, обратим внимание на факторы внешней среды, которые могут оказать позитивное или негативное влияние на развитие творческих способностей. До сих пор исследователи отводили решающую роль специальной микросреде, в которой формируется ребенок, и, в первую очередь, влиянию семейных отношений. Большинство исследователей выявляют при анализе семейных отношений следующие параметры: «1) Гармоничность – негармоничность отношений между родителями, а также между родителями и детьми; 2) творческая – нетворческая личность родителя как образец подражания и субъект идентификации; 3) общность интеллектуальных интересов членов семьи либо ее отсутствие; 4) ожидания родителей по отношению к ребенку: ожидание достижений или независимости» [14].

Если в семье культивируется регламентация поведения, предъявляются одинаковые требования ко всем детям, существуют гармоничные отношения между членами семьи, то это приводит к низкому уровню креативности детей.

Например, в исследованиях Д. Манфилда, Р. Альберта и М. Рунко [15] были обнаружены положительные корреляции между негармоничными эмоциональными отношениями в семье, психотичностью родителей и высокой креативностью детей. Большой спектр допустимых поведенческих проявлений (в том числе – эмоциональных), меньшая однозначность требований не способствует раннему образованию жестких социальных стереотипов и благоприятствует развитию креативности. Тем самым творческая личность выглядит как психологически нестабильная. Требование достижения успехов через послушание не способствует развитию независимости и, как следствие, креативности.

Д. Саймонтон, а затем и ряд других исследователей [14] выдвинули гипотезу, что среда, благоприятная для развития креативности, должна подкреплять креативное поведение детей, предоставлять образцы творческого поведения для подражания. С его точки зрения, максимально благоприятна для развития креативности социально и политически нестабильная среда.

Среди многочисленных фактов, которые подтверждают важнейшую роль семейно-родительских отношений, есть и такие.

1. Большие шансы проявить творческие способности имеет, как правило, старший или единственный сын в семье.

2. Меньше шансов проявить творческие способности у детей, которые идентифицируют себя с родителями (отцом). Наоборот, если ребенок отождествляет себя с «идеальным героем», то шансов стать креативным у него больше. Этот факт объясняется тем, что у большинства детей родители – «средние», нетворческие люди, идентификация с ними приводит к формированию у детей нетворческого поведения.

3. Чаще творческие дети появляются в семьях, где отец значительно старше матери.

4. Ранняя смерть родителей приводит к отсутствию образца поведения с ограничением поведения в детстве. Это событие характерно для жизни как крупных политиков, выдающихся ученых, так и преступников и психически больных.

5. Благоприятно для развития креативности повышенное внимание к способностям ребенка, ситуация, когда его талант становится организующим началом в семье.

Итак, семейная среда, где, с одной стороны, есть внимание к ребенку, а с другой стороны, где к нему предъявляются различные, несогласованные требования, где мал внешний контроль за поведением, где есть творческие члены семьи иощряется нестереотипное поведение, приводит к развитию креативности у ребенка.

Гипотеза о том, что подражание является основным механизмом формирования креативности, подразумевает, что для развития творческих способностей ребенка необходимо, чтобы среди близких ребенку людей был творческий человек, с которым бы ребенок себя идентифицировал. Процесс идентификации зависит от отношений в семье: в качестве образца для ребенка могут выступать не родители, а «идеальный герой», обладающий творческими чертами в большей мере, чем родители.

Негармонические эмоциональные отношения в семье способствуют эмоциональному отдалению ребенка от, как правило, нетворческих родителей, но сами по себе они не стимулируют развитие креативности.

Для развития креативности необходима нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание ребенка творческой личности.

Развитие креативности, возможно, идет по следующему механизму: на основе общей одаренности под влиянием микросреды и подражания формируется система мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации), и общая одаренность преобразуется в актуальную креативность (синтез одаренности и определенной структуры личности).

Примем условно, что верна гипотеза о позитивном влиянии среды на формирование креативности. Развитие креативности проходит, как минимум, две фазы.

1. Развитие «первичной» креативности как общей творческой способности, неспециализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности. Сензитивный период этого этапа, по данным ряда авторов, наступает в 3 – 5 лет. В это время подражание значимому взрослому как креативному образцу, возможно, является основным механизмом формирования креативности. Возможно также, что на какой-то период креативность переходит в латентное состояние (феномен «детского творчества»).

2. Подростковый и юношеский возраст (возможно, от 13 до 20 лет). В этот период на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная сторона», дополнение и альтернатива. На этом этапе особо значимую роль играет профессиональный образец, поддержка

семьи и сверстников. Но главное, юноша определяет для себя «идеальный образец» творца, которому он стремится подражать (вплоть до отождествления).

Вторая фаза заканчивается отрицанием собственной подражательной продукции и отрицательным отношением к бывшему идеалу.

Индивид либо задерживается на фазе подражания навсегда, либо переходит к оригинальному творчеству.

Еще раз заметим, что креативность, скорее всего, формируется на основе общей одаренности (так же, как и интеллект).

Возможно ли искусственно воспроизвести условия социальной микросреды, которые могут позитивно влиять на развитие креативности?

Несомненно, легче всего сконструировать такую среду для детей 3 – 6 лет. Хотя бы потому, что сфера их жизнедеятельности довольно ограничена и однородна, социальные контакты легко поддаются контролю. Необходимо, чтобы основную часть времени дети проводили в обстановке, созданной экспериментатором, но имели нормальные условия в семье.

Чем старше ребенок, тем меньше возможности реализовать формирующий эксперимент. Даже в школе, где дети проводят половину дневного времени, контролировать жизнедеятельность ученика практически невозможно. Поэтому метод формирующего эксперимента малопригоден для исследования школьного и юношеского возраста. Однако в условиях профессионального обучения такая возможность иногда появляется вновь. Тем самым на смену формирующего эксперимента при изучении креативности более старших возрастных групп приходят констатирующий эксперимент и биографический метод.

Естественно, что наиболее показательные результаты дает формирующий эксперимент.

Возраст 3 – 5 лет является наиболее сензитивным для развития творческих способностей. Детское литературное и художественное творчество ярче всего проявляется именно в это время, а в 6 лет наблюдается спад. Спад творческих проявлений к 6 годам (при активизации интеллектуальной активности!) считается следствием уменьшения роли бессознательного в регуляции поведения и возрастанием критичности и рассудочности в сознании ребенка. Можно предположить, что ребенок не просто критикует самого себя за отклонение от норматива (интериоризация социальной нормы взрослого: «Нельзя!»), а перестает видеть возможность отклонения от стереотипного, предписанного социальной средой поведения.

Для того, чтобы ребенок развивался как творческая личность, недостаточно убрать «барьеры» и снять контроль сознания, нужно, чтобы структура сознания стала иной: необходим позитивный образец творческого поведения, как ни парадоксально это звучит.

Понятия «образец», «стереотип», «эталон» противоречат обыденному представлению творчества как нерегламентированной активности, порождающей новый продукт, который отрицает старые. Роль внешнего социального образца со-

стоит, вероятно, в том, чтобы противостоять другому социальному образцу: «правильно» ведущему себя взрослому.

Отсюда следует, что творческое поведение, как и интеллектуальное, проходит фазу социализации.

Креативность является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Его можно рассматривать как свойство, формирующееся по принципу «если..., то...». В повседневной жизни, как показывают многочисленные исследования, происходит подавление креативных свойств индивидуума. Это может быть объяснено тем, что креативность предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении существующих форм отношений, продуктов и т. д. Поэтому формирование креативности возможно лишь в специально организованной среде.

Чтобы креативность сформировалась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, формирование должно происходить под влиянием условий среды. *Креативность как глубинное свойство выражается в оригинальном видении проблемы* [13]. Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, обладает высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

Результаты В.Н. Дружинина показывают, что ограниченность развития креативности состоит не в том, что у человека объективно нет возможности «выйти за пределы собственного Я» [2, с. 231]. Реально его уровень креативности может скачкообразно повыситься, но скачок этот не является целесообразным для системы жизнедеятельности. Иными словами, выйдя «за пределы собственного Я», человек не обретает там новой Я-идентификации. Следовательно, подобный выход только нарушает равновесие, угрожает нормальному функционированию системы, поэтому вызывает внутреннее сопротивление, тенденцию к вытеснению потенциальных возможностей. В какой-то степени именно этим обстоятельством объясняются такие «антикреативные» свойства, как ригидность мышления, стереотипность видения мира и т. д.

От чего же зависят изменяемость и устойчивость систем, которые «позволяют» или «не позволяют» индивидууму повысить свой уровень креативности?

Эта проблема требует специального исследования. Проведенное Н.В. Хазратовой исследование формирования креативности [2, с. 220 – 231] позволило выявить следующее.

1. Повышение креативности, обусловленное соответствующим влиянием микросреды, не является однонаправленным. Общая тенденция изменения креативности такова: вслед за значительным повышением креативности наблюдается ее некоторое понижение.

2. Повышение креативности сопровождается некоторой невротизацией детей, в основе которой лежат те же механизмы, что и в основе процесса формирования креативности: установка на проблемность восприятия окружающего, поиск многообразных возможностей действия осложняет процессы выбора, принятия решений; при этом затрудняется действие систем психологической защиты.

3. Повышение креативности связано с изменениями системного характера и в большей или меньшей степени нарушает равновесие в системе жизнедеятельности личности.

4. Общая динамика креативности в ходе эксперимента объясняется тем, что психика стремится восстановить равновесие, нарушенное формированием креативных свойств и установок.

5. Существуют два основных типа индивидуального реагирования на нарушение равновесия, связанного с повышением креативности: восстановление прежней системы путем понижения креативности или обретение системой новой устойчивости без понижения креативности.

6. Не для всех людей повышение креативности является целесообразным: для одних испытуемых оно связано с выраженным эмоциональным дискомфортом, в то время как другие испытывают более позитивные эмоции. Высокая креативность и выраженная способность к ее развитию не всегда присущи одному человеку,

Более сложным является вопрос о факторах, влияющих на проявление и развитие креативности во второй сензитивный период ее развития (по Торренсу) – в 12 – 13 лет. Проведение формирующего эксперимента на подростках не дает эффекта, поскольку невозможно (да и бессмысленно) контролировать всю сферу их жизнедеятельности или хотя бы основную ее часть. Экспериментальное воздействие будет сведено на нет или искажено совокупностью влияний других факторов, неподконтрольных исследователю. Тем более, в этом возрасте мы имеем дело с личностью уже во многом сложившейся, аккумулировавшей различные социокультурные влияния и переработавшей их в определенную, хотя и неустойчивую систему отношений с миром.

Более эффективен при исследовании развития креативности подростков биографический метод.

Аспирант В.Н. Дружинина **Н.М. Гнатко** предположил существование двух уровней развития креативности: потенциального и актуального. Аналогом является разделение Кэттеллом интеллекта на «текучий» и формируемый на его основе «кристаллизованный».

С точки зрения Гнатко, потенциальная креативность – это креативность додеятельностная, характеризующая индивида с точки зрения его готовности к приобретению актуальной креативности, к проявлению творческой активности [16].

Если пользоваться «фотографической» метафорой, то можно сказать, что потенциальная креативность есть светочувствительная эмульсия, подражание образцу выступает как процесс экспозиции, а среда способствует проявлению и закреплению изображения – актуальной креативности.

Противопоставление двух форм креативности отражает связь адаптивной и неадаптивной активностей: неадаптивная активность может проявляться только по отношению к некоторой среде, требующей адаптации и соблюдения регламента. Подражание как бы возводит индивида на последнюю ступеньку развития социокультурной среды, достигнутую людьми; дальше идет только неизвестное. Индивид должен и может шагнуть в неизвестное, лишь оттолкнувшись от предшествующей ступени развития культуры.

Гнатко попытался проследить процесс овладения креативами социально-значимой деятельностью и выявить роль подражания. Объектами исследования были выбраны 15 шахматистов, получивших социальное признание в качестве творческих личностей с конца прошлого столетия по наше время.

В исследовании применялись биографический и праксиметрический (изучение шахматных партий) методы. Обычно при использовании биографического метода дается лишь качественное описание процесса жизнедеятельности. Гнатко предложил модификацию классического варианта биографического метода, основанную на введении количественных показателей. Стандартизированность процедуры обеспечивается отбором только печатных источников биографического плана, где персонаж был представлен субъектом шахматной деятельности. Достоверность анализа обеспечивалась набором не менее 4 – 5 независимых источников биографических сведений о каждом шахматисте.

Квалификация материала производилась с помощью контент-анализа (формализованного статистического средства первичной обработки текста). Контент-анализ предусматривает подсчет частоты (и объема) упоминаний смысловых единиц в тексте. Была предложена двухуровневая модель выделения категорий текста. Категория 1-го порядка – это категория А, которая предполагает общую положительную оценку (включая готовность к подражанию и реализацию последнего) шахматистом-последователем каких-либо шахматных проявлений шахматиста-образца. Категорию 2-го порядка составили: категория А1 – когнитивная положительная оценка, категория А2 – эмоциональная положительная оценка, категория А3 – идентификация последователя с образцом, категория А4 – поведенческая положительная оценка.

В ходе исследования после подсчета числа категорий 2-го порядка подсчитывался суммарный индекс: «удельный вес» положительной оценки шахматиста-образца в биографическом тексте.

В качестве интерпретационной модели была использована классификация, предложенная Е.Б. Кисиним и В.А. Просецким [2, с. 235].

Праксиметрическая методика состояла в следующем. Все ходы анализированных шахматных партий были разделены на воспроизводящие (подражательные, встречавшиеся ранее в партиях других шахматистов), импровизации (инициативные, «идейные» ходы, порожденные «здесь-и-теперь») и действия согласования (шахматные ходы, согласующие первые и вторые и возникающие на их базе). Кроме того, среди действий-подражаний были выделены действия-подражания шахматисту-образцу и прочие подражательные действия. А «иници-

ативные» действия разделены на собственно творческие и неверные (ослабляющие позицию) действия.

На основе отношения этих показателей вычислялись общие индексы: 1) коэффициент подражательности; 2) коэффициент подражания конкретному образцу; 3) коэффициент «творчества». Кроме того, использовался и ряд производных индексов (индекс освоенности деятельности, индекс доминирования образца, индекс творческой и пр.).

Параллельно рассматривались шахматные партии шахматиста-образца. Надо сказать, что среди 15 шахматистов высокого уровня, чье творчество анализировалось, были представители разных эпох (П. Морфи – середина прошлого столетия, А.Е. Карпов – наше время), представители разных шахматных школ (М.И. Чигорин – Россия, З. Тараш – Германия), представители разных направлений (Х.Р. Капабланка – позиционное направление, А.А. Алехин – комбинационное), социальных слоев (Х.Р. Капабланка – выходец из богатой семьи, М.И. Чигорин – воспитанник Гатчинского сиротского института) и так далее.

Тем показательнее полученные в исследовании результаты. Гнатко выявил, что освоение креативами шахматной деятельности опосредуется подражательной активностью. Эта активность состоит из двух принципиально и объективно различных фаз: а) фазы подражания общим нормативным способам шахматной деятельности; б) фазы подражания (включая личностную идентификацию) избранному шахматисту-образцу. Развитие подражательной активности связано с повышением уровня освоенности деятельности и снижением общего числа подражательных действий. Переход шахматиста от подражания к собственно творческой фазе сопровождается освобождением от идентификации с личностью шахматиста-образца, резким снижением числа подражательных действий и возрастанием числа творческих.

Второе исследование Н. М. Гнатко было посвящено подражанию у детей. Испытуемыми были 80 учащихся 5–7-х классов, посещавших шахматный факультатив при школе № 12 г. Котласа Архангельской области [2, с. 236 – 238].

Для диагностики креативности детей была использована фигурная форма А теста Торренса. У креативных учащихся преобладает тенденция к выбору образца для подражания среди шахматистов высокого уровня, а некреативные – образец для подражания не находят и не пытаются найти. Некреативы как бы застревают на стадии подражания-копирования и репродукции общего нормативного способа деятельности. Хотя и креативы, и некреативы проходят одни и те же стадии при овладении творческой деятельностью, первые реализуют подражательные действия более глубоко, основательно и быстро.

Очевидно, подражателями остаются те, кто подражает плохо. Для того чтобы выйти на уровень творческих достижений, *нужно, чтобы творчество стало личностным актом*, чтобы потенциальный творец вжил в образ другого творца (образец), и это эмоциональное приятие другой личности в качестве образца является необходимым условием преодоления подражания и выхода на путь самостоятельного творчества.

Не только шахматисты, но и ученые, композиторы, поэты идут той же дорогой. Не обязательно учитель-образец должен в чем-то превосходить ученика, как не все с благодарностью вспоминают тех, кому подражали. Но это уже из области нравственности.

Итак, можно заключить, что процесс формирования креативности состоит из ряда этапов и сопровождается овладением социально значимой деятельностью путем подражания. Условием перехода от подражания к самостоятельному творчеству является личностная идентификация с образцом творческого поведения.

Креативность можно формировать в раннем возрасте (3 – 4 года), но существуют некие пределы (возможно, генетические), определенные для развития творческой активности. По крайней мере, обобщенная кривая развития креативности в формирующем эксперименте нелинейна: после подъема обычно следует некоторый спад. Ничто не может заменить или компенсировать отсутствие фантазии, богатого воображения, «дивергентного мышления» (синонимов может быть множество).

Хорошая память и высокий уровень интеллекта порой могут препятствовать развитию творческих способностей в детстве.

4.5. Обучаемость, креативность и интеллект

Введение понятия «обучаемость» в психологический обиход предполагает существование общей способности, аналогичной общему интеллекту и, возможно, креативности. Однако факты, известные В.Н. Дружинину, свидетельствуют скорее об отсутствии способности к обучению как общей способности, аналогичной общему интеллекту. На успешность обучения влияет как общий интеллект, так и установки, интересы, мотивация и многие другие психические свойства личности. Корреляции между успешностью обучения и уровнями общего или вербального интеллекта, как правило, колеблются от 0,19 до 0,60 [17]. Возможно, что формируемые и вырабатываемые в ходе жизни личностные черты и мотивация как бы опосредуют преобразование общей одаренности в обучаемость.

Л.Ф. Бурлачук и В.М. Блейхер показали, что в разряд слабоуспевающих школьников попадают и школьники с высоким показателем умственного развития. Одна из основных причин такого положения дел – отсутствие мотивации к обучению. Однако люди с интеллектом ниже среднего никогда не входят в число хорошо успевающих [18]. Эта зависимость напоминает связь между интеллектом и творческой активностью (креативностью) в модели Торренса: **интеллект служит базой креативности, интеллектуал может не быть творческим человеком, но человек с низким интеллектом никогда не будет креативом.**

Исследования Б.А. Самойловой и Л.А. Ясюковой дают богатый материал для обобщения и выявления отношений между креативностью, интеллектом и обучаемостью [2, с. 240].

Согласно их данным исследования школьников, наиболее высокие показатели творческих способностей наблюдаются у тех, кто хорошо успевает по основным

интересующим их предметам. Среди творчески продуктивных инженеров практически не встречается вузовских отличников. Последние предпочитают административную или исполнительскую работу. Только оценки по математическим предметам зависят от общего интеллекта.

Самое любопытное, что, по данным тестирования, личность «идеального ученика» противоположна по своим характеристикам личности творческой. В центре структуры психических свойств, определяющих способность к обучению в школе и вузе, – не интеллект, а личностные черты: исполнительность, дисциплинированность, самоконтроль, отсутствие критичности, доверие к авторитетам.

С ростом исполнительности, эмоциональной уравновешенности и практичности (у многих учеников эти черты формируются к 5-му классу) растет успешность обучения.

Творчески продуктивная личность обладает креативностью, широтой интересов и увлечений, мечтательностью, чувствительностью, впечатлительностью, богатым внутренним миром, эстетической восприимчивостью, нонконформизмом, смелостью, естественностью, непосредственностью, эмоциональностью.

Создается впечатление, что *обучаемость в регламентированных условиях сводится к системе, состоящей из общего интеллекта и определенных личностных черт (включая мотивацию).*

Итак, если креативность как общая способность не связана с обучаемостью или даже противоположна ей, то интеллект служит её предпосылкой. Вероятно, общей обучаемости как способности не существует, а есть обучаемость как система специальных способностей, аналогичная системе специальных факторов интеллекта, с той лишь разницей, что за последними стоит общий интеллект.

В.Н. Дружинин считал, что способность к обучению – это свойство некоторого единого психического процесса. Но сегодня, на взгляд ряда исследователей, наиболее достоверной является гипотеза о двух способностях, двух видах обучаемости. Они основаны на различных нейрофизиологических механизмах.

К таким выводам привели экспериментальные исследования больных с удаленными височными долями коры головного мозга. Эти больные с трудом запоминают новую информацию, сохраняя способность воспроизводить ранее накопленную. Кроме того, они сохранили способность к элементарным формам обучения и запоминания (привыкание, сензитизация, образование классических условных рефлексов).

«Стало очевидным, что различия между типами обучения, выявленные при изучении больных с повреждением височных долей, отражают некие фундаментальные психологические характеристики, касающиеся способа приобретения знаний. Хотя пока неясно, сколько существует разных систем памяти, специалисты единодушны в том, что повреждение височных долей мозга меньше всего нарушает такие формы обучения и памяти, которые требуют сознательного процесса. Эти формы обучения называют декларативным или эксплицитным обучением.

Эксплицитное обучение происходит быстро, иногда после первого же «урока». Часто оно основано на ассоциации одновременно действующих раздражителей и позволяет хранить информацию о разовом событии, совершившемся в определенное время в определенном месте; следовательно, оно позволяет распознавать знакомые, случившиеся прежде, и незнакомые события. Напротив, имплицитное обучение осуществляется медленно, его эффект накапливается по мере повторения «урока». Часто оно основано на ассоциации последовательно действующих раздражителей и позволяет хранить информацию о причинно-следственных отношениях между событиями. Имплицитное обучение проявляется главным образом в улучшении выполнения определенных заданий, когда и сам испытуемый не может описать, чему он, собственно, научился; оно предполагает деятельность систем памяти, не касающихся общего запаса знаний индивида...

В то время как эксплицитная память у позвоночных связана со структурами височных долей, имплицитная предположительно определяется активацией тех специфических сенсорных и моторных систем, которые участвуют в выполнении данного задания при обучении...» [2, с. 241].

Опираясь на эти утверждения, можно высказать предположение о том, что обучаемость как общий интеллект и, может быть, креативность имеют уровневую структуру, которая включает в себя: 1) первичную имплицитную обучаемость (общую способность); 2) вторичную – эксплицитную, или «сознательную», обучаемость (систему отдельных факторов обучаемости).

Результаты исследований, касающихся интеркорреляции приростов навыков, равно как и изучение взаимосвязей личностных способностей и успеваемости, относятся к эксплицитной обучаемости. Эксплицитная обучаемость, как и общий интеллект, связана с доминированием сознания над бессознательным в процессе регуляции.

Имплицитная обучаемость наряду с креативностью обусловлена доминированием бессознательной активности психики. Более того, наблюдается определенное сходство между имплицитным обучением и подражанием.

Результаты исследований В.Н. Дружинина, Н.В. Хазратовой и Н.М. Гнатко свидетельствуют в пользу тесной связи креативности и подражания, которое является неосознанным, помимо воли человека протекающим «научением». Парадокс заключается в том, что творчество, по своей природе отрицающее какие-либо стереотипы, имеет некоторые воспроизводимые активностью самого человека особенности, иначе – законы.

Вопросы для повторения

1. Дайте определение творческой личности? Назовите особенности творческой личности?
2. В чём различие между талантом и гением?
3. Расскажите о динамике достижений представителей точных и естественных наук.

4. Расскажите об истории исследований креативности.
5. Какие концепции креативности вы знаете и в чём их суть?
6. Дайте определения понятиям «обучаемость», «креативность», «интеллект» и расскажите о взаимосвязях между ними?

Литература

1. Дружинин, В.Н. Законы отражения / В.Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во «Иматон». – 128 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 368 с.
3. Ломброзо, Ц. Гениальность и помешательство / Ц. Ломброзо. – СПб., 1992.
4. Karlson Y. L. Inheritance of creative intelligence. – Cicago, 1978.
5. Гирш, В. Гениальность и вырождение / В. Гирш. – Одесса: 1895.
6. Гончаренко, Н.В. Гений в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. – М.: Изд-во «Искусство», 1991.
7. Гегель, Ф. Эстетика: В 4-х т. / Ф. Гегель – М., 1968. – Т.1.
8. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Изд-во «Евразия», 2001. – 478 с.
9. Олах, А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Р.Ж. – Сер. Науковедение, 1968. – № 4. – С. 69–73.
10. Хоровитц, Ф.Д. Одарённые и талантливые дети: состояние проблемы и направления исследований / Ф.Д. Хоровитц, О. Байер // Общественные науки за рубежом. Р.Ж. – Сер. Науковедение. – 1988. – №1.
11. Дружинин, В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – №4.
12. Богоявленская, Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 144–146.
13. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: 1983.
14. Алиева, Е.Г. Творческая одарённость и условия её развития / Е.Г. Алиева // Психологический анализ учебной деятельности. – М.: ИП РАН, 1991. – С. 7–17.
15. Sternberg R., Davidson S.E. etc. Conception of giftedness. – Cambrige, 1986.
16. Гнатко, Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – М.: ИП РАН, 1994.
17. Гуревич, К.М. Современная психологическая диагностика: пути развития / К.М. Гуревич // Вопросы психологии. – 1982. – № 1.
18. Блейхер, В.М. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В.М. Блейхер, Л.Ф. Бурлачук. – Киев: Изд-во «Высшая школа», 1978.

5. МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ (А.В. Карпов)

5.1. Задачи и гипотезы исследования

Большинство данных, содержащихся в современных исследованиях психических процессов, не только позволяет, но и настоятельно требует реализации по отношению к психике именно принципа метасистемности. На основе его учёта оказывается возможным раскрыть *реальную* сложность и многомерность структурно-уровневой организации системы психических процессов. Конструктивность этих представлений связана с тем, что на их основе оказывается возможным получить некоторые новые и достаточно значимые, на наш взгляд, данные о системе психических процессов, а также о принципах её организации [1].

Вместе с тем, сколь бы важным и даже определяющим ни был процессуально-психологический аспект, он, разумеется, не является единственным, а выступает именно как аспект – как частное, хотя, конечно, и очень обобщённое проявление структурно-функциональной организации психики. В связи с этим, для того, чтобы осуществить анализ места и роли принципа метасистемности в общей организации психики необходимо обратиться к рассмотрению его «действия» по отношению к другим – по возможности, также *общим* и наиболее значимым аспектам организации психики.

Своеобразная «подсказка» для выбора такого – действительно, очень значимого, базового аспекта общей организации психики, который целесообразно рассмотреть сразу же вслед за процессуально-психологическим аспектом, содержится уже в наиболее общей и традиционной «психологической триаде» основных компонентов – «составляющих» психики, то есть в представлениях о выделении в ней психических *процессов*, психических *свойств* и психических *состояний*. Второй член этой «триады» – психические свойства (качества), будучи, разумеется, не только тесно связанным с первым, но и, являясь в определённой мере его результативным проявлением, выступает, в то же время, достаточно самостоятельным и важным предметом психологического анализа. В свою очередь, проблема психических свойств может изучаться (и реально изучается) с разных точек зрения, в разных парадигмах. Однако наиболее общим и наиболее конструктивным (а также – наиболее традиционным, широко представленным) является общепсихологический подход к их исследованию, сложившийся в психологии *способностей*. Согласно ему, психические свойства либо являются способностями личности, либо могут выступать как функции способностей, определяя собой качественную – процессуальную сторону деятельности и поведения, а также как их результативные характеристики.

Однако, прежде чем перейти к рассмотрению общетеоретических представлений в плане их связи с категорией *способностей* в плане выявления роли метасистемного принципа для организации этого одного из важнейших компонентов психики, необходимо, на наш взгляд, сделать три следующих замечания.

Во-первых, мы, разумеется, отдаём полный отчет в том, что проблема способностей *в целом* – это огромная, самостоятельная и очень специфическая (а также – крайне сложная) общепсихологическая проблема; в том, что массив эмпирических данных по ней практически необозрим, а совокупность теоретических представлений – противоречива и «мозаична». Проблема способностей – это не только одна из наиболее сложных, но и одна из наиболее многоаспектных психологических проблем. В связи с этим, анализ будет проводиться в двух основных планах.

С одной стороны, необходимо определить, насколько конструктивными и действенными являются сформулированные нами общетеоретические представления для развития проблемы способностей в целом и для установления особенностей их структурной организации, в особенности. Играет ли (и, если да, то какую именно и как конкретно) роль принцип метасистемности в общей организации способностей личности? Как представления об этом принципе могут содействовать разработке общей проблемы способностей?

С другой стороны, анализ представлений о метасистемном принципе, проводимый по отношению к такой базовой и фундаментальной общепсихологической проблеме, каковой является проблема способностей, выполняет и своеобразную «верифицирующую функцию» для самих этих представлений. Другими словами, если его результаты окажутся позитивными и конструктивными по отношению *и* к проблеме способностей (то есть такими же, каковыми они оказались по отношению к проблеме психических процессов), то это уже само по себе может быть рассмотрено как критерий обоснованности этих представлений.

Во-вторых, для того, чтобы придать анализу, по возможности, более выраженный «целевой» характер, он будет проводиться в соответствии с рядом конкретных *задач*, которые, в свою очередь, определяются основными общетеоретическими *гипотезами*. Эти гипотезы по своему смыслу близки тем, которые подлежали верификации по отношению к организации системы психических процессов; они могут быть сгруппированы в три основные предположения.

1. Предположение, согласно которому в общей организации способностей личности реализован метасистемный принцип, а сама эта организация может быть проинтерпретирована как система со «встроенным» метасистемным уровнем.

2. Предположение, согласно которому в организации способностей личности может быть воплощён общесистемный инвариант базовых уровней, включающий пять основных макроуровней.

3. Предположение, согласно которому принцип метасистемности как общий принцип организации психики воплощён (мультиплицирован) также и в её основных, хотя и более частных, подсистемах, компонентах.

В-третьих, необходимо, конечно, учитывать и то, что все компоненты, все подсистемы психики, а тем более такие обобщённые, каковыми выступает совокупность психических процессов и способностей личности, представлены в ней в онтологическом единстве, в нерасторжимом виде. Они не только органично и

многоаспектно взаимосвязаны, но и взаимообуславливают друг друга, а, строго говоря, – являются различными модусами единого функционирования психического. В связи с этим, при анализе проблемы *способностей* не только можно, но и необходимо учитывать те данные, которые были получены в предыдущей главе по отношению к особенностям структурно-уровневой организации психических *процессов*. Более того, в силу указанной связи между ними, а также на основе положений функционально-генетической парадигмы изучения способностей можно допустить, что общая организация системы психических процессов и системы способностей не только не являются независимыми друг от друга, но, напротив, они взаимодетерминируют друг друга. Это требует постоянного учёта тех результатов, которые были получены при рассмотрении структурно-уровневой организации системы психических процессов и, более того, – опоры на них [1].

5.2. О понятии интегральных способностей личности

Переходя к рассмотрению сформулированных проблем, мы считаем целесообразным обратить внимание на следующее – очень характерное и существенное в плане задач данной главы обстоятельство. Как известно, несмотря на то, что проблема способностей является одной из наиболее общих и традиционных, а также – широко разрабатываемых проблем психологии, по уровню своего развития она всё же существенно «уступает» проблеме психических процессов. Это относится и к объёму эмпирического базиса двух указанных областей психологического знания, и к их теоретической зрелости, и к степени воплощённости в них общеметодологических принципов психологии, в том числе, разумеется, – и принципа системности.

Действительно, как известно, к настоящему времени накоплен определенный опыт реализации принципа системности по отношению к самым различным, в том числе – и фундаментальным психологическим проблемам, к разработке многих психологических направлений [2; 3; 4; 5; 6–9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26 и др.]. Это, разумеется, относится и к такой фундаментальной проблеме, как проблема способностей [27; 28; 29; 30; 31]. Вместе с тем, в отличие от ряда других общепсихологических проблем (в первую очередь, проблемы структурно-функциональной организации системы психических процессов), потенциал принципа системности реализован по отношению к разработке проблемы способностей, на наш взгляд, явно недостаточно. Более того, при разработке данной проблемы, в силу причин как исторического, так и гносеологического характера, весьма сильны традиции аналитической методологии психологического исследования – стремление разложить, «декомпозировать» целое (психику) на ее отдельные составляющие, на отдельные компоненты – способности, свойства, индивидуальные качества субъекта, черты личности. В результате этого, современное состояние проблемы способностей характеризуется определенными особенностями, которые, по нашему мнению, не только допускают, но и настоятельно требуют существенной интенсификации реализации по отношению

к ней принципа системного подхода. Причём, очень характерно и то, что такого рода особенности обнаруживаются не только при рассмотрении каких-либо частных аспектов проблемы способностей, но и при постановке её наиболее общих и принципиальных вопросов.

В самом деле, один из наиболее общих и принципиальных вопросов, возникающих при разработке проблемы способностей, это вопрос о *содержании* самой категории способностей. Более того, в определенном смысле данный вопрос является не только основным, но и исходным, базовым для понимания самого предмета психологии способностей. От того, как именно он будет решен, как именно будет произведена дифференциация общей категории способностей, во многом зависит и то, как будет проинтерпретирован и понят предмет психологии способностей.

Решение данного вопроса, согласно традиционной точке зрения, заключается в дихотомической дифференциации категории способностей на два основных класса, точнее – макрокласса – на общие и специальные (частные) способности. И хотя причины именно такой – дихотомической, а потому относительно простейшей из возможных – дизъюнкции по отношению к столь сложной психической реальности как способности не вполне ясны и обоснованы, именно она закрепились в психологии, стала традиционной, если не сказать аксиоматичной и даже «канонической». Далее, уже «внутри» каждого из указанных классов осуществляется дальнейшая дифференциация и конкретизация состава способностей. Так, в классе общих способностей, могут, например, дифференцироваться интеллект, креативность и обучаемость; вместе с тем, вопрос о составе и, главное, о *критерии* дифференциации общих способностей остается до сих пор нерешенным.

Класс специальных (частных) способностей также подлежит дифференциации; при этом существуют два альтернативных подхода к их дифференциации и последующему изучению, обозначаемые понятиями личностно-деятельностной и функционально-генетической парадигм [29]. Согласно первой из них, способности подразделяются по видам и типам деятельности, а согласно второй, – по основным когнитивным психическим функциям и соответствующим им основным когнитивным психическим процессам.

Констатируя сказанное, мы хотели бы специально подчеркнуть следующее – существенное обстоятельство. Все дискуссии и споры, разногласия и различия в дифференциации общего предмета психологии способностей возникают уже *после* того, как произведена отмеченная выше дихотомическая дифференциация этого предмета на общие и специальные (частные) способности. Однако сама эта дифференциация не подвергается сомнению, принимается как исходная и, повторяем, – как своего рода аксиоматическая. При этом не только не возникает, но и не может возникнуть наиболее общий и принципиальный вопрос – вопрос о её правомерности и, главное, – о её *достаточности* для адекватной экспликации *всего* богатства способностей личности, всего содержания категории способностей. В результате этого в психологии способностей сложилась своеобразная «презумпция несуществования», согласно которой априорно признаётся наличие

лишь двух их классов – общих и специальных (частных) способностей. Тем самым и предмет психологии способностей подвергается (вольно или невольно) изначальному – априорному ограничению, зауживанию и, вероятно, обеднению по сравнению с его реальным содержанием. В связи с этим возникает вопрос: не логичнее было бы допустить (хотя бы только допустить) возможность существования и иных классов в общей структуре способностей личности – классов, несводимых ни к классу общих, ни к классу специальных (частных) способностей.

На наш взгляд, для того чтобы попытаться решить (естественно, лишь в первом приближении) этот действительно сложный теоретический вопрос, необходимо синтезировать наиболее перспективную – *функционально-генетическую* – парадигму изучения способностей [29; 31] с современными взглядами, сложившимися в теории психических процессов в целом и в сформулированных нами представлениях о пятиуровневой иерархии психических процессов, в особенности [1]. При этом очень показательно, что и функционально-генетическая парадигма, и предложенная в I-ой главе книги «Метасистемная организация уровневых структур психики» концепция структурно-уровневой организации психических процессов разработаны на основе системной методологии и тем самым не только хорошо «совместимы» в методологическом плане, но и служат конкретным «концептуальным мостом» между психологией способностей (как *предметной* областью исследований) и системным подходом (как *методологией* ее познания).

Действительно, как уже отмечалось выше, с точки зрения функционально-генетической парадигмы способности дифференцируются на основе критерия их соответствия базовым когнитивным психическим *функциям* и соответствующим им когнитивным психическим *процессам*. В результате этого выделяются сенсорные, перцептивные, имагинативные, аттенционные, мнемические и мыслительные способности. Они и образуют «ядро» специальных способностей; играют важнейшую и, более того, – определяющую роль во всей системе способностей личности. Вместе с тем, несмотря на исключительную и, можно сказать, – беспрецедентную значимость такого рода способностей, никуда не уйти от того простого факта, что когнитивная функция – это лишь *одна* из базовых функций психики, а когнитивные психические процессы – это лишь *один* из основных классов психических процессов в целом. Поэтому, если последовательно реализовывать логику функционально-генетической парадигмы, не только не исключено, но, напротив, весьма вероятно существование иных способностей, соответствующих иным базовым функциям психики (например, регулятивной) и иным психическим процессам.

Кроме того, нельзя не учитывать и то, быть может, ещё более важное положение, согласно которому общая структурно-уровневая организация системы психических процессов гораздо сложнее тех представлений, которые первоначально были реализованы в функционально-генетической парадигме и вообще послужили основой для нее. Реальная организация системы психических процессов, как можно было видеть из материалов, представленных во II-ой главе книги «Мета-

системная организация уровней структур психики», *многомерна* и многокачественна, а сами когнитивные процессы и даже вся категория «первичных процессов», являющаяся родовой, общей для них, – это лишь *один* из уровней в целостной иерархии психических процессов. В связи с этим, для того, чтобы действительно и максимально полно (а значит – эффективно) реализовать функционально-генетическую парадигму, необходимо опираться не на априорно зауженные теоретические представления в области психических процессов, а на их реальную – многомерную, многоуровневую, иерархически построенную организацию.

Прежде всего, напомним, что одним из положений, обоснованных и сформулированных в этих теоретических представлениях, является необходимость дифференциации особого, качественно вполне специфического класса, уровня процессов психики, обозначенного нами как класс *интегральных психических процессов* (целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, программирование, планирование, контроль, самоконтроль). По отношению к традиционно выделяемым психическим процессам (процессам «первого порядка» или – «первичным процессам») они выступают в качестве «вторичных» психических процессов, локализуются на ином – более высоком, нежели они, уровне в общей структурно-уровневой организации системы психических процессов. Как мы уже отмечали, для эффективного и активного взаимодействия субъекта с действительностью недостаточно только процессов, направленных преимущественно на ориентировку и познание (когнитивные процессы); на активацию и оценивание (эмоциональные процессы); на стабилизацию активности (волевые процессы) и на побуждение, инициацию этой активности (мотивационные процессы). Объективно необходимы также и процессы, *специально* направленные на построение, организацию и регуляцию активности (поведения и деятельности). В качестве таких специфически регулятивных процессов следует рассматривать интегральные процессы.

Вся совокупность интегральных процессов обладает общими – родовыми – психологическими особенностями (единство критерия их дифференциации, регулятивная монофункциональность, специфичность операционного состава и др.), а также она обладает особым уровнем статусом. В дополнение к уже рассмотренным особенностям интегральных процессов необходимо отметить и то, что каждый из них, как показали специально проведенные нами исследования [30; 32; 33], может обеспечивать ту или иную регулятивную функцию с существенно *разной степенью* эффективности. Другими словами, любой из них имеет (равно как и все иные психические процессы) *индивидуальную меру выраженности*.

Итак, в системе интегральных процессов представлены такие процессы, которые: 1) *ортогональны* по отношению ко всем иным процессуальным образованиям психики (хотя, конечно, и тесно взаимосвязаны с ними и, более того, – производны от них); 2) дифференцируются по критерию объективного соответствия с какой-либо *регулятивной функцией*; 3) имеют *индивидуальную меру* выраженности, независимую от вида и типа деятельности, реализуемой субъектом. На основе этого можно высказать предположение, что в системе интегральных процессов

проявляется столь же специфическая, как и сами они, категория способностей – *интегральные способности личности*. Они ортогональны по отношению к иным категориям способностей в той же самой мере, в какой интегральные процессы обладают аналогичным свойством ортогональности по отношению к иным классам процессов психики. Собственно поэтому и появляются основания для дифференциации данной категории способностей в специфический класс. Данный вывод вполне соответствует и современной парадигме психологии способностей – функциональной, поскольку они дифференцируются именно на базе категории «функция» [30]. Правда, это специфически *регулятивные функции*; но именно последнее и придаёт им качественное своеобразие, заставляет говорить о них как о *регулятивных способностях* личности. Они, имея индивидуальную меру выраженности, инвариантны по отношению к видам и типам деятельности. Следовательно, они характеризуются именно *субъектной обусловленностью* и выступают как способности.

Таким образом, вся совокупность методологических и теоретических, экспериментальных и эмпирических данных позволяет выдвинуть предположение о существовании специфической категории способностей – *интегральных способностей личности*. Во избежание недоразумений необходимо сделать следующее терминологическое пояснение. Строго говоря, практически *любая* способность (в том числе и наиболее простые из них) является интегральной, синтетической, обеспечивающейся целым комплексом средств и механизмов. В данном контексте речь идёт о другом: о том, что определенный класс способностей непосредственно соотносится с вполне определённым классом процессов – с интегральными психическими процессами – и тем самым обретает своё непосредственное терминологическое обозначение. Главным аргументом в пользу этого является их непосредственное соответствие с классом интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения (как в целом, так и покомпонентно – с каждым из процессов). Но поскольку ранее была доказана ортогональность этого класса процессов, его несводимость ни к одному иному классу психических процессов, то аналогичный вывод должен быть, по-видимому, сделан и в отношении категории интегральных способностей. Точно так же, как представления об интегральных процессах содействовали развитию представлений о процессуальном содержании психики, исследования интегральных способностей могут содействовать уточнению и углублению взглядов о составе и структуре способностей субъекта в целом. И, прежде всего, этому может содействовать уяснение специфики их *психологического статуса*.

Действительно, как уже отмечалось, в настоящее время общепризнанной и традиционной является дифференциация способностей на две основные категории: частные (специальные) и общие. Первые также могут дифференцироваться в двух формах в зависимости от принимаемого общего подхода – либо личностно-деятельностного, либо функционально-генетического [27; 30; 31; 34]. В соответствии с первым, они подразделяются по видам и типам деятельности, а в соответ-

ствии со вторым – по основным психическим функциям и по соответствующим им основным психическим процессам.

В свете указанной дифференциации совершенно очевидно, что интегральные способности в принципе не могут быть отождествлены ни с частными, ни с общими способностями; они «не укладываются» в эти две традиционно выделяемые категории. Действительно, если принять функционально-генетическую парадигму специальных способностей (по нашему мнению, наиболее адекватную), то ни одна из интегральных способностей *по определению* не может быть локализована на уровне специальных способностей, поскольку формируется как продукт интеграции всей системы когнитивных функций, когнитивных процессов (впрочем, даже не только когнитивных, но и иных). Если принять личностно-деятельностную парадигму, то ни одну из интегральных способностей также нельзя считать специальной, соответствующей той или иной конкретной деятельности, поскольку все они имеют своего рода «наддеятельностный» характер и инвариантно проявляются в разных видах, типах и даже формах деятельности («внешней» и «внутренней»).

Вместе с тем, все интегральные способности не могут быть локализованы и в системе общих способностей личности. Будучи интегративными в одном важнейшем отношении (то есть, выступая как продукт синтеза иных, локальных способностей и процессуальных образований), они одновременно являются *дифференциальными* в другом, не менее важном отношении. Дело в том, что все они – суть результат, продукт дифференциации регулятивной подсистемы психики и поэтому не могут обладать статусом максимальной обобщённости. Они выявляются не на предельно генерализованном уровне функционирования психики, а на уровне её основных подсистем (к каковым относятся, как известно, когнитивная, регулятивная и коммуникативная подсистемы) и дифференцируют вторую из них – регулятивную. Кроме того, они имеют ещё и то отличие от общих способностей, что последние характеризуются относительно большей «когнитивной специфичностью», а интегральные способности – это *специфически регулятивные способности*.

Следовательно, специфика природы и статуса интегральных способностей состоит в том, что они локализуются *между* уровнями частных (специальных) и общих способностей и образуют *мезоуровень* в структуре способностей личности. Он расположен в континууме между макроуровнем общих способностей личности и микроуровнем её частных, специальных способностей. И в этом плане логично высказать ещё одно предположение – также общего плана.

По нашему мнению, традиционную дифференциацию способностей на общие и частные гораздо конструктивнее трактовать не как разделение на группы, категории (то есть таксономически), а *континуально* – как два полюса некоторого континуума качественной определённости (способностей). Они являются не столько двумя категориями, выделение которых “единственно возможно”, сколько *наиболее существенно отличающимися* друг от друга полюсами общего континуума способностей. И здесь “работает” общее гносеологическое правило: по-

люса континуума некоторой качественной определённости познаются, как правило, и легче, и раньше, чем его середина (то есть промежуточные значения континуума качественной определённости) [35]. Так и психологическое познание вначале «распознаёт» специальные и общие способности как «полюса» континуума способностей. Затем, однако, оно приходит к постановке вопроса о возможном существовании способностей и внутри этого континуума. Однако и континуальные представления о составе способностей – это, строго говоря, лишь шаг на пути их познания и адекватной экспликации их действительной структуры.

Дело в том, что сам континуум способностей является, конечно, не одномерным, а *многомерным*; он выступает как «лестница качественных определённостей», то есть фактически как проявление *уровневой структуры* организации способностей. Возникает предположение, согласно которому общая структура способностей личности построена на основе *уровневого принципа*. На одном её полюсе («снизу») локализован *микроуровень* частных способностей, а на другом («сверху») – *макроуровень* общих способностей. Между ними расположен *мезоуровень* интегральных способностей.

В связи со сделанным выводом формулируются два достаточно важных теоретических вопроса. Во-первых, действительно ли уровневая структура способностей включает лишь эти три уровня? В принципе, не исключено, а напротив, весьма вероятно существование и таких уровней, а соответственно и категорий способностей, которые «не охвачены» этими тремя уровнями. Было бы, вероятно, излишне самонадеянным считать, что три – *уже известных* – уровня исчерпывают собой всю их иерархию. Во-вторых, это вопрос о механизмах и закономерностях *взаимодействия уровней способностей* в пределах их общей иерархии. Как связаны общие и специальные способности? Как синтезируются интегральные способности из специальных, а общие – на базе интегральных? Каковы принципы структурирования уровней в общей иерархии способностей личности? Что даёт иерархическая организация способностей в общеадаптационном плане? Эти и многие иные теоретические вопросы возникают при переходе от традиционной (таксономической) к континуальной и – далее – к *структурно-уровневой парадигме способностей*.

Представляется несколько странным, что идеи структурно-уровневого подхода, широко и обоснованно реализованные по отношению к очень многим важнейшим психологическим проблемам (проблеме психических процессов, состояний, структуры личности, структуры деятельности и пр.), пока явно недостаточно ассимилированы психологией способностей. И, напротив, реализация такого подхода может содействовать решению основных проблем психологической теории способностей.

Так, в частности, дифференциация мезоуровня интегральных способностей фактически снимает остроту противопоставления двух главных парадигм теории способностей: личностно-деятельностной и функционально-генетической. Действительно, интегральные способности атрибутивно связаны с категорией регулятивных процессов, а те, в свою очередь, дифференцируются по критерию их

соответствия с той или иной базовой *функцией* по организации деятельности и (или) поведения. Тем самым и интегральные способности также дифференцируются по *функциональному критерию*. В силу этого, интегральные способности, не утрачивая свой регулятивный статус, допускают и свою «функциональную экспликацию». Более того, любая из базовых функций по организации деятельности (по определению) требует синтеза – интеграции *всех собственно психических функций* развёртывающихся на их основе процессов (перцептивных, мнемических, мыслительных и иных). Поэтому каждая интегральная способность, предполагая все психические функции и, «состоя» из них, к ним, однако, не сводится (точнее, к их аддитивной совокупности). То, как будут синтезированы эти психические функции (и соответствующие им локальные способности), определяется содержанием иных функций: регулятивных, связанных с организацией целостной деятельности. Отсюда следует, что интегральные способности – это *одновременно* и системы психических функций, и деятельностные образования. Их адекватное и полное раскрытие возможно на основе *принципа дополненности* их и как свойств «функциональных систем» (психических функций), и как компонентов деятельности (регулятивных функций). В них синтезирована и онтология субъекта, и морфология деятельности: первая – в форме иерархии способностей; вторая – в форме структуры регулятивных функций.

Наконец, подчеркнем еще одно обстоятельство. Система интегративных, регулятивных процессов организации деятельности есть не что иное, как процессуальное содержание некоторого *регулятивного инварианта*, то есть совокупности тех процессов, которые необходимы и достаточны для регуляции деятельности как таковой и не зависят от конкретных ее модификаций [30; 36]. Собственно говоря, в психологическом плане деятельность и система интегральных процессов её регуляции вообще во многом синонимичны, во многом совпадают по содержанию. Как показано нами [37; 38], само развитие деятельности как специфической формы активности в онтогенезе имеет в качестве одного из главных механизмов именно формирование этих интегративных процессов. Мы считаем, что система интегральных процессов – это тот «ключ», то недостающее звено, которое необходимо для объяснения феноменов и механизмов порождения внутренней, собственно психической деятельности на основе деятельности внешней. Психическое «рождается» из деятельности, активности субъекта не на основе абстрактного и не вполне определённого механизма интериоризации, а опосредствуясь возникновением, развитием и совершенствованием системы интегральных процессов. Будучи первоначально организовано в соответствии с «логикой отражения», психическое начинает постепенно воспроизводить в себе и строиться по «логике деятельности». Оно тем самым существенно расширяет свои потенциальные и операциональные возможности, развивается как внутренняя деятельность, приобретает в этой форме самодвижение и саморазвитие. Поэтому и само понятие внутренней деятельности приобретает в данной форме уже не только метафорический и переносный смысл, но и прямое, непосредственное значение. Само её процессуально-психологическое содержание, психическое как процесс транспо-

нирует на себя архитектуру деятельности – её строение – и развивается как деятельность, хотя уже в ином, идеальном плане.

В свете изложенного, логично допустить, что формирование интегральных процессов имеет под собой определённые предпосылки в виде соответствующих способностей – регулятивных. Поэтому *через* формирование и развитие регулятивных процессов организации деятельности развиваются и те способности, которые им изоморфны – интегральные, регулятивные способности. Поскольку *диапазон развития* систем деятельности очень велик (фактически от «нуля» и до высших форм деятельностной организации), то аналогичен и диапазон генезиса интегральных способностей. Отсюда можно предположить, что интегральные способности характеризуются наиболее выраженной генетической динамикой; что это – *наиболее лабильный* компонент в иерархической структуре способностей. Будучи деятельностно-специфическими, они наиболее сензитивны по отношению к развитию деятельности в целом и её основных функций. Вместе с тем, выступая одним из уровней общей структуры способностей (мезоуровнем), они связаны с иными ее уровнями – с уровнями общих и специальных способностей. Взаимодействие уровней проявляется и в генетическом аспекте. Поэтому не исключено, что одним из главных *механизмов генезиса способностей* – всей их структуры в целом (включая и частные, и общие) выступает развитие именно интегральных способностей личности.

5.3. Рефлексивность в структуре общих способностей

В ходе проведенного выше анализа отмечалось, что наиболее адекватной методологической основой разработки проблемы способностей является, по мнению ведущих исследователей в данной области, функционально-генетическая парадигма их исследования. Её отличительной и наиболее важной чертой является, напомним, признание того фундаментального факта, что базовым критерием дифференциации частных, специальных способностей, выступает система психических функций и развивающихся на их основе психических процессов. Иначе говоря, в основе данного подхода лежит фиксация онтологически неразрывной связи психических функций и психических процессов, с одной стороны, и соотносящихся с ними способностей – с другой; производность вторых от первых.

Вместе с тем, несмотря на всю адекватность, конструктивность и перспективность такого подхода, при его использовании обязательно следует учитывать два важных дополнительных обстоятельства. Во-первых, именно потому, что данный подход базируется на признании объективной – онтологической связи способностей и процессов (и функций), производности первых от вторых, он сам как бы *произведен* от представлений, складывающихся (и постоянно модифицирующихся) в области исследований психических процессов. В связи с этим, функционально-генетический подход сам по себе является, безусловно, *необходимым*, но еще *недостаточным* методологическим средством разработки проблемы способностей. Во-вторых, для того, чтобы стать уже не только необходимым, но и

достаточным данный подход должен по возможности наиболее полно учитывать современные представления в области изучения психических процессов и, более того, – базироваться на них. В известной мере сама теория психических процессов с этих позиций раскрывается как необходимый компонент психологии способностей. Отсюда, в частности, следует, что и уровень развития представлений по проблеме способностей во многом зависит от уровня развития проблемы психических процессов и даже – определяется им. То, насколько полно, адекватно и обоснованно удаётся эксплицировать систему способностей, зависит от того, в какой мере раскрыта и понята реальная организация системы психических процессов.

Итак, можно видеть, что для успешной реализации функционально-генетической парадигмы исследования способностей необходима опора на те представления, которые сложились в русле изучения психических процессов. В свою очередь, современные представления о системе психических процессов вскрывают её не только чрезвычайно высокую сложность, но и её принципиальную многомерность, многокачественность; её подчинённость структурно-уровневому принципу организации. Эта организация воплощает в себе базовый общесистемный инвариант структурных уровней, включающий иерархию из *пяти* макроуровней процессов. Кроме того, вся система психических процессов в целом принадлежит к очень специфическому типу систем – к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. С этих позиций уровень «первичных» процессов чётко и однозначно соответствует категории частных (специальных) способностей; уровень «вторичных» процессов (интегральных) находится в аналогичном соответствии с введенной нами категорией интегральных способностей. Тем самым два уровня общей иерархии психических процессов оказываются соотносены с двумя качественно различными категориями способностей. С одной стороны, это уже само по себе демонстрирует правомерность и конструктивность функционально-генетической парадигмы. Однако, с другой стороны, – это вскрывает и обоснованность развитых представлений о принципах структурно-уровневой организации системы психических процессов [1].

Вместе с тем, можно видеть, что специальные и интегральные способности соотносятся лишь с двумя из пяти уровней организации системы психических процессов. Они поэтому «не исчерпывают» собой всей этой системы, так как три других уровня (метасистемный, системный и элементный) оказываются пока «не охваченными» категориальным аппаратом теории способностей. Поэтому и степень реализованности потенциала функционально-генетической парадигмы пока нельзя считать достаточно полной. Необходимо продолжить эту реализацию и попытаться вскрыть связь иных уровней организации психических процессов со способностями личности. При этом не только не исключено, но напротив, – весьма вероятно, что могут быть вскрыты новые типы и уровни самих способностей.

Таким образом, в качестве первоочередной теперь формулируется задача рассмотрения структурно-уровневой организации системы психических процессов в качестве комплексного основания для дифференциации базовых классов, катего-

рий способностей как таковых. Предваряя дальнейшее изложение, отметим, что в развитых нами представлениях о пятиуровневой организации системы психических процессов содержатся предпосылки для такой дифференциации. Так, с позиций этих представлений, интегральные процессы (на основе соотнесения с которыми дифференцируется категория интегральных способностей) могут быть представлены в двух основных модусах и реализовывать свои функции, свой регулятивный потенциал по отношению к двум различным формам активности субъекта. Это означает, что система интегральных, собственно регулятивных процессов может реализовывать свои функции не только по отношению к «внешней», но и по отношению к так называемой «внутренней», то есть собственно психической деятельности. В этом случае она предстаёт как система саморегулятивных процессов, составляет одну из категорий *метакогнитивных* процессов; образует процессуальное содержание осознаваемой, произвольной регуляции как таковой. Указанная трансформация оказывается возможной благодаря и на основе механизма «деятельностного рефлексирования», сутью которого как раз и является транспонирование системы регулятивных процессов с «внешней» деятельности на её «внутреннюю» форму; превращение *регулятивного* инварианта процессуальных средств организации деятельности в *саморегулятивный* инвариант.

В результате такого рода трансформаций интегральные, регулятивные процессы обретают статус так называемых «вторичных» процессов и входят тем самым в качестве важной составной части в общую категорию «вторичных» процессов (метапроцессов). Наряду с ними в эту категорию метапроцессов входят и иные типы комплексных процессуальных образований психики – в частности, метакогнитивные процессы. Все эти подклассы «вторичных» процессов образуют в своей совокупности качественно специфический класс – *уровень* общей иерархии системы психических процессов. Суть дела, однако, заключается в том, что данный уровень отнюдь не является ни «единственным», ни даже «высшим» в общей иерархической организации системы психических процессов. Этот уровень (уровень «вторичных» процессов – метапроцессов) соотносится с *субсистемным значением* критерия-дискриминатора уровневой дифференциации.

В связи с этим, а также по многим иным подробно рассмотренным нами выше причинам, все процессы данного уровня объективно подлежат синтезированию в процессах следующего («надстраивающегося» над субсистемным уровнем) уровня – собственно *системного*, точнее – общесистемного. И действительно, все интегральные, метарегулятивные, метакогнитивные процессы (то есть вся совокупность метапроцессов как таковых) не только может, но и должна быть понята как совокупность операционных средств, операционных механизмов осуществления более комплексных и синтетических процессов – процессов рефлексивной регуляции, рефлексии в целом. Этот процесс, как свидетельствуют многочисленные методологические, теоретические и собственно экспериментальные данные, является качественно специфическим по отношению к каждому из «вторичных» процессов, а также к их аддитивной совокупности. В результате синтезирования

«вторичных» процессов, то есть на уровне рефлексии как своего рода «третичного» процесса, формируются новые качественные характеристики, новое процессуальное содержание, несводимое до рядоположенной суммы содержаний «вторичных» процессов. Естественно, что сам процесс рефлексии – именно в силу своей максимальной сложности – может быть представлен в существенно разных формах, модусах, проявлениях; однако суть дела при этом не меняется: данный процесс сохраняет свой статус в качестве «третичного» процесса, соотносящегося с общесистемным уровнем организации психических процессов.

Таким образом, из всего сказанного следует достаточно существенное, на наш взгляд, для развития проблемы способностей заключение. Если *процесс* рефлексии, действительно, принадлежит к иному, нежели «вторичные» психические процессы (метапроцессы), уровню и несводим к их аддитивной совокупности, а является качественно специфическим, то, согласно функционально-генетической парадигме, он должен каким-либо образом находить воплощение и в системе *способностей*. Иными словами, согласно функционально-генетическому подходу, рефлексия как специфический процесс (впрочем, равно как и *любой иной* процесс) должна проявляться в соответствующей этому процессу – общей способности. В основе рефлексии как специфического *процесса* лежит столь же специфическая (и несводимая ко всем иным категориям способностей) *способность*. Рефлексия как процесс и рефлексивность как субъектное качество имеет – равно как и любой процесс, и любое качество – *индивидуальную меру* выраженности.

Вместе с тем, поскольку рефлексия как процесс локализуется на ином, нежели «вторичные», в том числе и интегральные процессы, уровне, то и рефлексивность как способность также имеет иной, более высокий статус, чем интегральные способности личности (которые локализируются на мезоуровне общей структуры способностей). Отсюда с логической необходимостью следует, что этим уровнем, более высоким, нежели мезоуровень, является *макроуровень*, то есть уровень *общих способностей*. Другими словами, анализ приводит к необходимости трактовки рефлексивности как общей способности; как способности, локализованной на макроуровне их общей организации, то есть на том, на котором локализованы иные общие способности: интеллект, креативность, обучаемость. Вместе с тем, следует учитывать и тот показательный факт, что аналогичный вывод (но сделанный в форме предположения, то есть в гипотетической форме) был сформулирован нами ранее и при изучении рефлексивности в ином теоретическом контексте – при её исследовании как субъектного качества, как личностного свойства [15; 39]. Теперь же этот, по необходимости гипотетический, вывод обретает своё собственно теоретическое обоснование, а полученные ранее с его позиций эмпирические данные могут и должны быть рассмотрены как средства верификации самих этих теоретических аргументов. И если раньше мы придерживались формулировки, согласно которой рефлексивность может выступать *в функции* общей способности, то теперь не лишённой оснований становится и более «жесткая» формулировка, согласно которой рефлексивность *является* общей способностью. С позиций именно такой трактовки становятся понятными, естественными и даже

необходимыми те результаты, которые раскрывают рефлексивность в качестве общей способности. Смысл этих результатов, а также суть тех исследований, в которых они были получены, состоят в следующем.

Как известно, в настоящее время существуют различные варианты решения вопросов о *составе* общих способностей. Так, например, Э.А. Голубева, выделяя мотивы, темперамент, способности и характер как основные составляющие структуры личности, указывает на то, что основу такой структуры составляют общие, «системообразующие свойства» – уровень эмоциональной активности, саморегуляции и побуждения [27]. Среди различных подходов к классификации и определению общих способностей заслуживает внимания трактовка общих способностей, данная В.Н. Дружининым [28]. Работая в рамках когнитивной парадигмы, объясняющей психические процессы в терминах процесса переработки информации, он выделяет три основных блока этого процесса: блок приема, переработки и применения информации. Соответственно трем указанным блокам, выделяются три общие способности: интеллект, обучаемость, креативность. Каждая из общих способностей проявляется в более частных способностях, является свойством сложной функциональной системы и в той или иной степени генетически обусловленной.

Тем не менее, данная структура общих способностей, с нашей точки зрения, не может рассматриваться как полная и завершённая. Она не учитывает такой важный и специфический компонент, каковым являются механизмы осознания и рефлексивной регуляции. Представляется достаточно очевидным, что общая структура психики, именно как общая и самодостаточная, в принципе не может быть раскрыта с необходимой полнотой без учета высшего, то есть рефлексивного уровня её организации.

Немногочисленные работы, рассматривающие рефлексивность как способность можно условно разделить на две категории: во-первых, на «включающие» рефлексивные процессы в состав интеллекта; во-вторых, на признающие самостоятельность этих процессов. Так, С.В. Михайлова [40] выделяет в структуре способностей особый класс рефлексивных способностей, обладающих следующими характеристиками: 1) в основе рефлексивных способностей лежат генетические рефлексивные «задатки»; 2) рефлексивные способности имеют индивидуальную меру выраженности; 3) по всем параметрам рефлексивных способностей имеют место индивидуальные различия; 4) рефлексивные способности полифункциональны.

Соглашаясь с автором относительно характеристик рефлексивности как способности, следует отметить, что автор не относит данные способности ни к частным, ни к общим, рассматривая их в ограниченном контексте, лишь в рамках педагогической деятельности, а также не приводит никаких феноменологических описаний проявлений данных способностей в деятельности, не даёт их структурно-функциональную характеристику.

Еще одним подходом к пониманию природы способностей и рефлексивирования является методологический подход, предложенный Г.П. Щедровицким [41].

С его точки зрения, способности не являются ни целиком естественным образованием, ни целиком «формируемой организованностью». Каждая способность, в том числе и рефлексивность, представляет собой актуализируемое субъектом «средство настройки на осуществление деятельности». Вместе с тем, рефлексивность выступает в двойном смысле: оставаясь способностью, она на определенном этапе онтогенеза позволяет человеку самому управлять развитием своих способностей через выбор тех или иных деятельностей, в которых данные способности реализуются. Таким образом, рефлексивность, оставаясь в ряду способностей, одновременно становится «инструментальным средством для развития мыследеятельностных способностей».

Подчеркнем также, что общее число работ отечественных и зарубежных психологов, посвященных исследованию других способностей, принадлежащих к категории общих (интеллект, обучаемость и креативность), совершенно несопоставимо с числом исследований способности к рефлексии, превышая их на несколько порядков. Особое место в данных работах занимает проблема состава и структуры той или иной общей способности.

1. Общие способности, в отличие от частных, имеют принципиально иной «локус детерминации», иные основания и детерминанты своего существования: не внешний (деятельностный), а внутренний. Они универсальны и индифферентны по отношению к различиям внешней деятельности на виды и типы, так как детерминированы не внешней (деятельностной), а внутренней (то есть дифференциацией психики на ее основные компоненты). В связи с этим, в частности, оправдан подход В.Н. Дружинина, согласно которому, интеллект, обучаемость и креативность рассматриваются как общие способности на основании структуры переработки информации.

2. Каковы бы ни были варианты решения проблемы структуры психики (как комплексной детерминанты состава и структуры общих способностей), в любом из них должен быть представлен такой наиболее важный и специфический компонент, как механизмы осознания и рефлексивной регуляции. Общая структура психики, именно как общая и самодостаточная, не может быть полностью раскрыта без характеристики высшего, рефлексивного уровня её организации. В связи с этим, логично допустить, что рефлексивность либо имеет статус общей способности, ортогональной по отношению к иным общим способностям – интеллекту, обучаемости и креативности; либо может выступать в функции общей способности.

Иными словами, можно обоснованно предполагать наличие у рефлексивности статуса общей способности, определяющей эффективность осознаваемой регуляции психической деятельности в целом. Данное предположение легло в основу выполненного нами [15] экспериментального исследования.

Организация и методическое обеспечение исследования

Сформулированное выше предположение, будучи достаточно общим, представляет поэтому значительную трудность для экспериментальной проверки, призванной ответить на вопрос: «Выступает рефлексивность в функции общей спо-

способности или нет?» Поэтому представленное ниже исследование мы рассматриваем лишь как шаг в проверке этой общей гипотезы.

Конкретизируя данную гипотезу, мы ставим целью экспериментального исследования изучение свойства рефлексивности в его соотношении с уже выделенными общими способностями: интеллектом, обучаемостью и креативностью, а также с их более частными проявлениями. В соответствии с поставленной задачей были отобраны методики, диагностирующие общие и частные способности:

- 16-ти факторный личностный опросник Р. Кеттела;
- Тест Умственных Способностей Р. Амтхауэра;
- методика "Оперативная память";
- методика определения уровня рефлексивности [33];
- модифицированная нами методика Д.Б. Богоявленской на измерение уровня креативности;
- модифицированная в нашей работе [15] методика на диагностику обучаемости Л.В. Занкова [42].

Если первые из отмеченных выше методик являются общеизвестными и не требуют комментариев, то в отношении использованных нами методик диагностики обучаемости необходимо сделать специальные пояснения.

Методика диагностики обучаемости «признаки четырехугольника» (Л.В. Занков) [42]. В исследовании методика использовалась для диагностики динамического аспекта обучаемости как одной из общих способностей личности, включенной в ее когнитивную подсистему. Испытуемому предъявляется следующая инструкция: «Ваша задача – назвать три необходимых и достаточных условия, при выполнении которых диагонали четырехугольника, пересекаясь, делятся пополам. Вам будут предъявляться серии картинок, содержащих некоторую подсказку. Постарайтесь, как можно раньше, назвать все необходимые условия, высказывайте все приходящие в голову соображения». При выполнении задания последовательно предъявлялись четыре серии картинок, содержащих подсказку. Картинки распределялись следующим образом.

1 этап. Испытуемому предъявляется 12 карточек с изображенными на них четырехугольниками. Для 6-ти четырехугольников, условия, которые должен назвать испытуемый, выполняются, для остальных 6-ти – нет. Испытуемого просят внимательно рассмотреть карточки и классифицировать их по принципу сходства.

2 этап. Испытуемому также предъявляются две группы карточек, но на тех из них, на которых выполняются требуемые условия, в верхнем углу ставится знак плюс, на остальных – минус, задание испытуемому – то же.

3 этап. Снова предъявляется серия из 12 карточек, на которых помимо знаков плюс или минус проведены диагонали. Кроме того, если до этого момента испытуемый не понимает, что означает знак плюс или минус в углу карточки, то ему объясняется. Задание испытуемому – аналогичное.

4 этап. На данном, последнем этапе, предъявляются 12 карточек, на которых обозначены все необходимые условия, и проставлены знаки плюс и минус. Это

последний этап в проведении методики, поэтому, при отсутствии у испытуемого решения, ему дается готовый ответ. В результате проведения методики фиксируются высказывания испытуемого и номер этапа, на котором был дан правильный ответ.

Методика «Ребусы». Данная исследовательская методика была разработана нами с целью измерения скоростного параметра обучаемости. Методика состоит из четырех уровней сложности, по шесть заданий на каждом уровне. Для ответов на задания первого уровня испытуемому дается 10 секунд, второго уровня – 15 секунд, третьего уровня – 20 секунд и четвертого уровня – 30 секунд. Для каждого уровня сложности разработан пример, который испытуемый решает до выполнения основных заданий и, в случае необходимости получает помощь от экспериментатора. За каждый правильный ответ на задание первого уровня испытуемый получает 1 балл, второго уровня – 2 балла, третьего уровня – 3 балла, четвертого уровня – 4 балла. Таким образом, максимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый и которое фиксируется как результат исследования – 50.

В результате применения двух последних методик вычислялся параметр «общая обучаемость», сочетающий количественные (скорость перенесения навыка) и качественные (особенности его формирования при решении однотипных задач) характеристики обучаемости субъекта.

Таким образом, каждый испытуемый был обследован по 8 методикам, диагностирующим как его (ее) личностные, так и когнитивные характеристики, в том числе и интересующие нас показатели: интеллект, обучаемость, креативность и рефлексивность. В качестве испытуемых в исследовании в общей сложности принимали участие 160 человек в возрасте 18 – 58 лет, среди них 71 мужчина и 89 женщин, с высшим, незаконченным высшим, средним специальным и средним образованием. Среди испытуемых были студенты ярославских ВУЗов, рабочие и служащие. Соотношение в выборке людей с различным уровнем образования приблизительно одинаковое. В результате проведения исследования нами были получены значения 33-х личностных и когнитивных характеристик на каждого из 60-ти испытуемых.

Результаты исследования и их интерпретация

В связи с комплексным характером поставленной задачи обработка и интерпретация полученных данных осуществлялась в несколько этапов.

1. Определялись корреляционные связи между всеми полученными переменными. Наибольший интерес представляло выяснение вопроса о наличии или отсутствии значимых связей между уровнем рефлексивности и другими общими способностями – интеллектом, обучаемостью и креативностью. Значимые положительные взаимосвязи в этом случае являются указанием на принадлежность исследуемых характеристик к одной базовой подструктуре психики. Тем не менее, значения коэффициентов корреляции не должны в этом случае приближаться к большим величинам, так как все исследуемые характеристики являются одновременно относительно автономными образованиями. Как было установлено в результате корреляционного анализа, все четыре характеристики тесно взаимо-

связаны (на уровнях значимости 95% и 99%). Коэффициенты корреляции отражены в табл. 5.1.

2. С целью более углубленного анализа взаимосвязи интеллекта, обучаемости, креативности и рефлексивности, а также верификации предположения об их определяющей роли в структурной организации иных способностей нами была проведена процедура факторного анализа полученных результатов. Использовался «косоугольный» метод факторизации, который позволяет проводить комплексный анализ взаимосвязей переменных. Кроме того, получаемые в результате анализа факторы располагаются в порядке убывания их значимости. Другими словами, первый фактор включает в себя *базовую структуру*, которую составляют исследуемые характеристики. В результате процедуры факторного анализа полученных данных выделилось 6 факторов (табл. 5.2).

Таблица 5.1

Коэффициенты ранговой корреляции между уровнем развития
общих способностей

	Интеллект	Обучаемость	Креативность	Рефлексивность
Интеллект	/	0,64	0,43	0,39
Обучаемость		/	0,41	0,37
Креативность			/	0,45
Рефлексивность				/

Как можно видеть из данных, представленных в табл. 2, все рассматриваемые в данном исследовании переменные (интеллект, обучаемость, креативность и рефлексивность) вошли со значимыми нагрузками в первый, «базовый» фактор. Это, на первый взгляд, несколько противоречит нашей гипотезе, согласно которой «идеальным» результатом стало бы выделение четырех факторов, в каждый из которых входили бы с наибольшей нагрузкой рефлексивность, интеллект, обучаемость и креативность соответственно. Однако такой результат был бы очевидно упрощенным, «механистичным» и, по-видимому, не отражающим сложных и неоднозначных взаимосвязей между данными способностями.

С нашей точки зрения, включенность исследуемых характеристик в первый – «базовый» и главный фактор – не случайна и свидетельствует о структурности организации общих способностей и об их включенности именно как определенной целостности в когнитивную подструктуру личности. Данный вывод подтверждается и наличием значимых интеркорреляций между ними. Структурограммы, отражающие корреляционные взаимосвязи между переменными, входящими в состав первого фактора, имеют следующий вид (рис. 5.1 и 5.2).

Таблица 5.2

Результаты «косоугольной» факторизации

Переменная	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5	Фактор 6
Теплосердечность	.35	.21	.01	.39	-.24	.13
Интеллект	.70	.18	-.15	-.20	.00	.09
Сила «Я»	.14	.68	-.02	-.12	.03	-.01
Доминантность	.28	.29	.08	-.23	.33	.01
Импульсивность	.03	.32	.45	.06	-.41	.19
Конформность	.11	-.05	.46	.00	-.03	.04
Социальная смелость	.08	.35	.15	.12	.03	.02
Сензитивность	-.08	-.06	-.03	.03	.60	.08
Подозрительность	-.08	.57	-.26	.05	-.26	-.24
Воображение	.40	-.23	.24	-.09	-.11	-.23
Проницательность	.46	.00	.00	-.06	.11	.11
Чувство вины	.22	.37	-.16	.04	.64	-.08
Радикализм	.21	.00	.06	-.05	-.18	.36
Самоудовлетворение	.34	-.22	.35	-.25	.25	-.17
Способность сдерживать тревогу	.01	-.23	.37	.17	-.16	-.07
Свободно-плавающая тревожность	-.03	.66	-.11	-.03	-.01	.16
Экстраверсия	-.02	.37	-.03	.20	-.23	.27
Тревожность (общ.)	.09	.74	.06	-.01	.15	-.11
Общая осведомленность	.66	-.08	.31	.03	.05	-.12
Исключение лишнего	.37	.05	-.02	.29	-.23	.00
Поиск аналогий	.44	-.01	-.32	.18	-.39	.18
Определение общего	.39	-.05	.04	.20	-.04	.03
Арифмети-ческий	-.20	.11	-.03	.64	-.09	-.02
Определение закономерностей	.11	-.11	.18	.78	.16	.04
Геометрическое сложение	.24	.10	-.01	-.02	.10	.02
Пространственное воображение	.03	-.04	-.21	.09	.22	.28
Запоминание	.26	-.08	-.08	.41	.09	-.09
Оперативная память	-.32	-.01	.04	-.28	-.11	.34
Актуализация	.70	-.09	-.04	.12	.00	-.29
Креативность	.55	.11	.11	.13	.03	-.02
Рефлексивность	.36	.06	.09	-.04	-.16	-.11
Общая обучаемость	.60	.02	-.55	.06	-.19	-.37
Факторный вес	4.2	2.7	2.3	1.6	1.5	1.2



Рис. 5.1. Структурограмма корреляционных взаимосвязей переменных, входящих в первый фактор. Связи значимы при $\alpha=0,01$



Рис. 5.2. Структурограмма корреляционных взаимосвязей переменных, входящих в первый фактор. Связи значимы при $\alpha=0,05$

Обозначения: Об – обучаемость; В – интеллект; М – воображение; Н – смелость; ОС – общая осведомленность; ИЛ – исключение лишнего; ПА – поиск аналогий; ОО – определение общего; ГС – геометрическое сложение; ОП – оперативная память; Ак – актуализация; Кр – креативность; Р – рефлексивность.

Как можно видеть из данных, представленных на структурограммах, переменные, конституирующие первый, то есть «базовый» фактор, тесно взаимосвязаны, что свидетельствует о высокой степени интеграции когнитивной подструктуры психики. Указанные переменные имеют высокие значения веса, представленные в табл. 5.3.

Таблица 5.3

Значения структурных «весов» переменных, входящих в первый фактор¹

Название переменной	Значение веса
Рефлексивность	13
Обучаемость	34
Интеллект	20
Воображение	17
Проницательность	23
Осведомленность	27
Исключение лишнего	12
Поиск аналогий	13
Определение общего	13
Геометрическое сложение	0
Оперативная память	20
Актуализация	34
Креативность	25

¹ «Структурный вес» переменных определялся по методу, описанному в [1], и направленному на выявление базовых индивидуальных качеств.

Данные, представленные в табл. 5.3, свидетельствуют о том, что обучаемость, креативность, интеллект и большинство переменных в структуре интеллекта характеризуются высокими показателями факторных весов, что указывает на их базисность для когнитивной подсистемы психики, на их определяющую роль в формировании ее структуры. Вместе с тем, вес рефлексивности значительно меньше, чем у остальных общих способностей. Такой результат вполне закономерен и объясняется природой свойства рефлексивности, входящего в качестве регулятивного компонента не только в когнитивную, но и в коммуникативную и регулятивную подсистемы психики. Рефлексивность, входя в структуру общих способностей, наряду с интеллектом, обучаемостью и креативностью, по-видимому, является свойством более высокого порядка, отвечающим за регуляцию других подсистем психики. Далее нами рассматривался вопрос о самостоятельности статуса не только интеллекта, обучаемости, креативности, но и рефлексивности как общих способностей. В связи с этим была проведена повторная процедура факторного анализа, которому подвергались 13 переменных, вошедших с наибольшей нагрузкой в первый фактор. Использовался метод «главных компонент», позволяющий судить о «самостоятельности» каждой исследуемой переменной и о его «базовости» как главного компонента» структуры для структуры психики. Результаты факторизации представлены в табл. 5.4.

Таблица 5.4

Результаты факторизации по методу «главных компонент»

Переменная	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Интеллект	.56	.38	.21	.07
Воображение	-.02	.81	.04	-.07
Проницательность	.27	.64	-.05	.16
Общая осведомленность	.11	.58	.45	-.07
Исключение лишнего	-.30	-.29	-.16	.69
Поиск аналогий	.74	-.14	.20	.00
Определение общего	.22	.01	.43	-.27
Геометрическое сложение	.19	.27	.05	.70
Актуализация	.45	.35	.59	-.01
Креативность	.17	.43	.53	.12
Рефлексивность	.06	-.04	.84	.03
Общая обучаемость	.81	.25	.08	-.08

Величины их факторных нагрузок свидетельствуют об ортогональности данных способностей по отношению друг к другу, а также к креативности и рефлексивности. Этот фактор можно условно обозначить как «дидактический». Третий фактор объединил рефлексивность и креативность. Об их взаимозависимости свидетельствуют также значительная величина их факторных нагрузок. При этом рефлексивность имеет даже бóльшую нагрузку, чем креативность (соответственно, 0,84 и 0,53). Данный фактор условно можно обозначить как «трансцендент-

ный», так как и креативность, и рефлексивность предполагают выход за рамки текущей деятельности, за пределы «наличной ситуации» (либо для трансформации способа реализации деятельности, либо для ее программирования и контроля, либо для переосмысления ситуации). В качестве базовых переменных в состав второго фактора вошли воображение и проницательность, что позволяет обозначить его как фактор «антиципации». Данный результат, не являясь основным для настоящего исследования, подтверждает, вместе с тем, статус антиципации как интегрального психического образования, включающего в себя относительно более простые процессы и являющегося одним из базовых регулятивных компонентов деятельности.

Итак, ортогональность рефлексии относительно трех традиционно выделяемых общих способностей, а также ее высокий факторный статус, сравнимый со статусом интеллекта, обучаемости и креативности, свидетельствуют о правомерности нашей гипотезы, о возможном понимании рефлексивности как четвертой общей способности. Принадлежность всех четырех способностей к их единой структуре, выявившаяся в процессе обработки результатов, свидетельствует о существовании общих способностей как отдельной базовой структуры психики.

Наши данные согласуются с результатами, полученными в исследованиях В.Н. Дунчева [43], изучавшего взаимосвязь между показателем «понятийной и личностной дифференцированности» как одного из показателей рефлексивности и такими параметрами, как креативность и обучаемость. При обработке результатов исследования автор также использовал процедуру факторного анализа и выявил, что все рассматриваемые характеристики (понятийная и личностная дифференцированность, обучаемость и креативность) ортогональны по отношению друг к другу при наличии, однако, корреляционных взаимосвязей между ними.

Таким образом, общий смысл результатов проведения двухэтапной факторизации эмпирических данных состоит в следующем. Во-первых, все четыре способности, рассматриваемые в качестве общих (интеллект, креативность, обучаемость, рефлексивность), образуют единую – базовую – структуру; об этом свидетельствует их вхождение на правах однопорядковых компонентов в единый фактор при «косоугольной факторизации». Иными словами, рефлексивность – уже по этим результатам – имеет *тот же* статус, что и иные компоненты целостной структуры общих способностей. Во-вторых, рефлексивность ортогональна по отношению к интеллекту и обучаемости, поскольку входит в различные факторы (по данным факторизации методом «главных компонентов»). В-третьих, будучи тесно связанной с креативностью, рефлексивность не сводима и к ней, поскольку ее факторный вес в третьем из выделенных факторов выше, нежели вес самой креативности.

При рассмотрении рефлексивности в связи с категорией психических свойств в целом и при ее трактовке в функции одной из общих способностей личности определенный интерес представляет еще одно проведенное нами исследование.

В ходе уже описанных исследований были выявлены некоторые различия в особенностях эффективности интеллектуальных функций у высокорефлексивных

и низкореклексивных личностей: первые оказались более успешными при выполнении сукцессивных операций, вторые – при выполнении симультанных интеллектуальных операций. При этом было сделано предположение о возможном влиянии значения «коэффициента праворукости» на предпочтение интеллектуальных функций. Помимо этого, учитывался и обоснованный в предыдущем исследовании статус рефлексивности как общей способности, однопорядковый интеллект, обучаемости и креативности и составляющей с ними единую целостную структуру когнитивной подсистемы психики.

Вместе с тем, следует учитывать, что специальный анализ различий в степени выраженности и особенностях интеллектуальных функций у высокореклексивных и низкореклексивных индивидов пока не проводился, так как не входил в круг задач вышеописанных исследований. Исходя из этого, мы провели эмпирическое исследование особенностей интеллектуальной сферы высокореклексивных и низкореклексивных личностей. Цель исследования – установить и описать данные различия. Поставленная цель конкретизировалась в ряде задач: сформировать две отдельные выборки – высокореклексивных и низкореклексивных испытуемых, провести исследование интеллектуальных функций и сопоставить результаты, полученные в каждой экспериментальной подгруппе.

В исследовании участвовало 50 испытуемых в возрасте 20–50 лет, среди них 23 мужчины и 27 женщин, с высшим и средним образованием. 25 испытуемых получили высокое значение уровня рефлексивности (7 стенов и выше), остальные 25 человек имеют низкий балл по методике измерения уровня рефлексивности (4 стена и ниже). Всем испытуемым предлагалась методика Тест Умственных Способностей (ТУС) Р. Амтхауэра, диагностирующей следующие основные интеллектуальные показатели: осведомленность, поиск аналогий, определение закономерностей, арифметические операции, определение общего, исключение лишнего, геометрическое сложение, пространственное воображение и запоминание. Таким образом, обследование включало диагностику как вербальных, так и невербальных интеллектуальных операций.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась в несколько этапов.

1. Вычислялись коэффициенты линейной корреляции между значениями уровня рефлексивности и результатами по каждому субтесту ТУС. Результаты представлены в табл. 5.5.

Как можно видеть из данных, представленных в табл. 5, существует тесная корреляционная взаимосвязь (на уровнях значимости 95% и 99%) между уровнем рефлексивности и успешностью выполнения невербальных субтестов ТУС, в частности, арифметическим, определения закономерностей, геометрическое сложение и пространственное воображение. При этом коэффициенты корреляции, отражающие взаимосвязь между уровнем рефлексивности личности и эффективностью выполнения вербальных субтестов – осведомленность, исключение лишнего, поиск аналогий, определение общего, запоминание, статистически не значимы.

Коэффициенты линейной корреляции между уровнем рефлексивности и баллами по субтестам «Геста умственных способностей»

Субтест	Уровень рефлексивности
Осведомленность	0.225
Исключение лишнего	0.105
Поиск аналогий	0.126
Определение общего	0.146
Запоминание	0.209
Арифметический	0.319*
Определение закономерностей	0.342*
Геометрическое сложение	0.413*
Пространственное воображение	0.526*
Общий уровень интеллекта	0.32*

Примечание: звездочками обозначены статистически значимые коэффициенты корреляции ($\alpha=0,01$).

Данные результаты, являющиеся, на первый взгляд, парадоксальными, становятся закономерными при рассмотрении рефлексивности с позиций теории общих способностей, то есть как интегрального психического свойства, являющегося, как было показано в предыдущем исследовании, общей способностью (однопорядковой интеллекту, обучаемости и креативности, имеющей генетическую обусловленность и проявляющуюся в отдельных видах психической деятельности). В свете этого, более тесная связь уровня рефлексивности с результатами выполнения невербальных субтестов ТУС объясняется тем, что невербальные субтесты (в меньшей степени, чем вербальные зависящие от влияния культуры) составляют основу так называемого «несвязанного» интеллекта, развитие и индивидуальные особенности которого обусловлены, в первую очередь, наследственными и природными факторами. Именно несвязанный интеллект и является основой интеллекта как общей способности, в отличие от «связанного» интеллекта, диагностируемого, в основном, вербальными субтестами и в большей степени зависящего от влияния культуры, социального окружения и особенностей обучения личности.

Таким образом, показатели развития рефлексивности как генетически обусловленного базисного психического свойства – общей способности – значимо коррелируют с показателями «несвязанного» интеллекта, которые также отражают его специфику как общей способности. В свете сказанного, еще раз подтверждается выдвинутая на предыдущих этапах исследования гипотеза о статусе рефлексивности как общей способности личности, входящей в состав базисных для всей когнитивной структуры свойств – интеллекта, обучаемости, креативности и

рефлексивности, взаимосвязанных между собой и составляющих «генетический базис» для формирования структуры частных и специальных способностей.

2. Осуществлялась проверка значимости различий при выполнении субтестов ТУС между высоко и низко рефлексивными личностями по показателям коэффициентов Стьюдента и Фишера (табл. 5.6).

Таблица 5.6

Показатели значимости различий между высоко- и низкореклексивными испытуемыми при выполнении субтестов «Теста умственных способностей»

Название субтеста	Коэффициент Стьюдента	Коэффициент Фишера
Осведомленность	2,35*	2,21
Исключение лишнего	2,61*	1,64
Поиск аналогий	1,75	2,07
Определение общего	2,30*	2,57
Запоминание	2,37*	1,97
Арифметический	5,25*	4,14*
Определение закономерностей	4,42*	3,56*
Геометрическое сложение	3,28*	4,00*
Пространственное воображение	2,94*	7,91*
Общий уровень интеллекта	3,14*	3,49*

Примечание: звездочками обозначены статистически значимые коэффициенты корреляции (при $\alpha=0,01$ и $0,05$).

В результате определения значимости различий были обнаружены достоверные различия по результатам выполнения субтестов ТУС между высоко- и низкореклексивными личностями: по значениям коэффициента Стьюдента различия проявляются практически по всем субтестам ТУС, кроме субтеста «поиск аналогий». По критерию же Фишера достоверные различия были получены лишь по невербальным субтестам. Таким образом, исходя из значений коэффициента Фишера, можно подтвердить сделанное выше предположение относительно взаимосвязи «несвязанного» интеллекта как проявления общей интеллектуальной способности и уровня рефлексивности как общей способности субъекта. Именно особенности взаимосвязанной структуры «базиса» когнитивной подсистемы психики – общих способностей – и детерминируют различия между индивидами по уровню когнитивной сложности и общему потенциалу когнитивных функций, что проявляется во всех видах интеллектуальной деятельности, а также предопределяет выбор способов и стратегий адаптации в целом.

Итак, выявленные в ходе исследования различия при выполнении невербальных субтестов между испытуемыми с высоким и низким уровнем рефлексивности свидетельствуют о правомочности нашей гипотезы о существовании значимых различий в структуре интеллектуальной сферы между высоко и низко рефлексив-

ными личностями. Эти же результаты служат еще одним подтверждением гипотезы о принадлежности рефлексивности к классу общих способностей.

Таким образом, на основании представленных в данном параграфе результатов можно сделать следующие **выводы**.

1. Рефлексивность допускает трактовку не только в качестве симптомокомплекса личностных и когнитивных характеристик [33], но и выступает также в функции общей способности, обусловленной структурой психики в целом и значимо детерминирующей все ведущие процессы переработки информации.

2. Интеллект, обучаемость, креативность и рефлексивность, выступающие как общие способности, образуют взаимосвязанную систему, лежащую в основе когнитивной подструктуры личности и обладающую свойствами целостности и супераддитивности.

3. В структуре общих способностей можно выделить «дидактическую» (образованную интеллектом и обучаемостью) и «трансцендентную» (образованную креативностью и рефлексивностью) стороны; при этом каждая общая способность является «самостоятельной» по отношению к трем другим общим и базовой по отношению к более частным способностям.

5.4. Уровневый статус метакогнитивных способностей

Итак, на основе проведенного выше теоретического анализа, а также на основе обобщения данных экспериментальных исследований можно сделать два основных вывода, направленных на решение рассматриваемых в данной главе проблем. Во-первых, действительно, наиболее конструктивной и перспективной методологической основой разработки проблемы способностей является функционально-генетическая парадигма. Однако сама по себе она, повторяем – и необходима, но недостаточна для успешной разработки данной проблемы. Дело в том, что она обладает своего рода «зависимостью», производностью от представлений о системе психических процессов в целом, которые складываются и постоянно эволюционируют в теории психических процессов. Следовательно, решающим условием развития проблемы способностей вообще и реализации функционально-генетического подхода, в особенности, является разработка адекватных и, по возможности, более полных представлений об организации самой системы психических процессов. Этому как раз и содействуют представления о структурно-уровневой организации этой системы. Их реализация по отношению к проблеме способностей оказывается, как можно видеть, достаточно конструктивной.

Действительно (и это – во-вторых), именно с данных позиций оказывается возможным раскрыть и исследовать особую категорию способностей – *интегральные* способности личности, а также определить их место в общей структуре способностей и охарактеризовать их основные психологические особенности. Тем самым в определенной степени расширяются и обогащаются представления о самом *предмете* психологии способностей.

В-третьих, с развитых позиций становится уже не только возможным, но и необходимым структурно-уровневый подход к разработке самой проблемы способностей, а в перспективе – замена им продолжающего доминировать классификационно-таксономического, «коллекционистского» подхода. В частности, представленные материалы дают основания для выделения трех иерархических соподчиненных уровней в общей организации способностей – макроуровня (общие способности), мезоуровня (интегральные способности) и микроуровня (частные, специальные способности). Тем самым данный структурно-уровневый подход в его собственно методологическом аспекте содействует и развитию представления о *методе* (в широком смысле – как общем подходе) психологии способностей.

Сделанные, таким образом, выводы представляются тем более обоснованными, что с их позиций, а также с позиций того подхода, следствием которого они сами являются, открываются новые, дополнительные перспективы для дальнейшего развития проблемы способностей. В самом деле, обращаясь вновь к основным проанализированным выше результатам, мы хотели бы подчеркнуть два обстоятельства, выявление и осмысление которых позволяет сформулировать проблемы для дальнейшего изучения проблемы способностей.

Первое: как можно было видеть из представленных выше результатов, в общей структуре способностей дифференцируются *три* основных уровня. Вместе с тем, этот результат, на наш взгляд, нельзя считать окончательным, а саму выявленную структуру – завершенной. Дело в том, что, согласно развитым нами общетеоретическим представлениям, в структуре способностей может быть реализован базовый общесистемный инвариант структурных уровней организации, включающий *пять*, а не три основных уровня.

Второе: как следует из результатов проведенного анализа в структуре способностей (трехуровневой) оказались представленными не все, а лишь некоторые категории, классы психических процессов из тех, которые образуют их целостную структурно-уровневую иерархию [1]. Вместе с тем, суть дела как раз и состоит в том, что развитые представления о структурно-уровневой организации системы психических процессов не только позволяют зафиксировать, констатировать существенную концептуальную неполноту господствующих взглядов на состав и содержание способностей, но и в значительной степени преодолеть ее. Для этого в указанных структурно-уровневых представлениях содержатся, по нашему мнению, достаточные условия и предпосылки. Рассмотрим данный вопрос более подробно.

Так, один из главных «уроков» проведенного анализа [1] состоит в том, что общая организация системы психических процессов в целом и когнитивных процессов, в частности, достаточно сложна и базируется на структурно-уровневом принципе. Она никак не может быть сведена и исчерпана традиционными представлениями, фиксирующими, в основном, лишь уровень так называемых «первичных» процессов. Наряду с ними (точнее – «над» ними) локализируются принципиально, качественно иные уровни организации психических процессов – «вторичные» и «третичные» процессы, а также уровень процессуальной организации

сознания в целом. Все эти процессы, помимо того, что они являются, как правило, более комплексными, сложноорганизованными, чем «первичные» процессы, обладают и еще одной – общей для них, но принципиально отличной от «первичных» процессов базовой особенностью. Они направлены не на «внешнюю», а, так сказать, на «внутреннюю среду»; их предметом, «материалом» организации и координации в них, материалом управления и регуляции выступают психические процессы – их содержание и функциональная динамика. В предыдущей главе данное положение было подвергнуто нами подробному рассмотрению, в результате чего, в частности, представлена достаточно дифференцированная картина этих – «неклассических» процессов.

Так, например, на уровне «вторичных» процессов они могут выступать и реально выступают как совокупность *метакогнитивных* процессов (разного типа), дополняющих собой *метарегулятивные* процессы и входящие в особую категорию *метапроцессов* как таковых. На следующем уровне – уровне «третичных», то есть собственно рефлексивных процессов, атрибут «самонаправленности» процессуальной регуляции становится вообще основным и доминирующим; он входит в само *определение*, в сущность рефлексивных процессов. То же самое можно сказать и про метасистемный уровень организации психических процессов, поскольку сама его сущность как раз и состоит в том, что именно на нем предметом процессуальной регуляции становится не какая-либо часть, аспект психики как системы (и уже тем более – внешней среды), а сама она в целом как своего рода объективированный психикой «материал» для своего же собственно функционирования.

Таким образом, можно видеть, что во всех этих категориях психических процессов, на всех трех указанных уровнях представлены процессы, которые качественно, принципиально отличаются от тех, которые обычно (традиционно) рассматриваются в функционально-генетической парадигме способностей в роли основы для дифференциации тех или иных частных, специальных способностей (то есть от «первичных» процессов). Их принципиальное отличие состоит в том, что во всех них принципиально, кардинально меняется их «предмет», то, на что они направлены; то, что выступает их «операндами» и в отношении к чему они сами выступают как «операторы». Подчеркнем также, что еще одной важнейшей особенностью всех метапроцессов является их принципиальная и ярко выраженная *гетерогенность*. Они, как следует из сказанного, представляют собой не только особую и качественно специфическую психическую реальность, но и представлены в общей структурно-уровневой организации системы психических процессов не на одном, а на *трех* уровнях. Иными словами, в плане приуроченности к тому или иному уровню их «представительство» даже еще шире, нежели у традиционно дифференцируемых – «первичных» процессов.

Далее, другой «урок» из анализа [1] состоит в том, что и современные представления по проблеме психических процессов, а также основные тенденции развития представлений в данной области демонстрируют явную необходимость перехода к таким структурам и моделям организации психических процессов, кото-

рые в менее симплифицированной форме и в бóльшей степени отражают реальную сложность этой организации. И как раз главной, наиболее характерной чертой этих представлений является обращение к категории *метапроцессов* (главным образом – метакогнитивных процессов). Собственно говоря, в этом и состоит главный смысл и основное содержание, а также общая идеология одного из наиболее мощных направлений современной психологии в целом и когнитивной психологии, в особенности, – *метакогнитивизма*. Возникновение и бурное развитие столь крупного направления, ознаменовавшего собой не менее крупные, по существу, парадигмальные трансформации самой когнитивной психологии, является бесспорным свидетельством принципиальной важности той психической реальности, которая выступает основным предметом данного направления.

Третий «урок» из проведенного анализа состоит в следующем. Если с позиций развитых выше представлений о структурно-уровневой организации психических процессов, а также с точки зрения основных методологических установок метакогнитивизма в целом обратиться к такой традиционной и фундаментальной общепсихологической проблеме, каковой является проблема *саморегуляции* – проблема произвольного, осознаваемого контроля за поведением и деятельностью, то становится очевидным следующее важнейшее обстоятельство. Саморегуляция как таковая (то есть регуляция, «направленная на самого себя», на свою собственную активность – деятельностьную, поведенческую, коммуникативную» и пр.) ничуть не проще, а, пожалуй, и более сложна, нежели «просто» регуляция. Она предполагает реализацию базовых саморегулятивных функций, которые очень подробно охарактеризованы в соответствующих областях общей и прикладной психологии. Вместе с тем, никуда не уйти от того простого, но важного обстоятельства, что реализация этих саморегулятивных функций может быть успешно осуществлена лишь в своего рода «процессуальном обрамлении», то есть при наличии системы адекватных им процессов, реализующих и обеспечивающих эти саморегулятивные функции. Эти процессы – по определению (поскольку они являются *саморегулятивными*) – атрибутивно сходны с общей категорией *метапроцессов*, поскольку их «предметом» выступает реальность не объективная, а субъективная – психическая; не «внешняя», а «внутренняя» среда. Однако они – эти «субъектно-ориентированные» метапроцессы имеют, как показывают исследования [15; 44], индивидуальную меру выраженности. Данное обстоятельство позволяет говорить о том, что с этой точки зрения они могут и должны быть проинтерпретированы в качестве онтологической базы для специфических регулятивных способностей. И в данном контексте представляется совершенно оправданной и перспективной произведенная в свое время Э.А. Голубевой дифференциация способности к саморегуляции как одной из базовых способностей личности.

Наконец, анализируемый комплекс проблем требует обязательного учета и адекватной концептуализации тех многочисленных данных, которые получены (и продолжают «лавинообразно» нарастать) в специальном направлении общего течения метакогнитивизма, предметом исследования которого является *мета-*

когнитивная одаренность. При этом следует различать два основных направления исследований в данной области – «генетическое» и «средовое» [44].

В рамках «генетического» направления метакогнитивные способности рассматриваются как фактор общей одаренности личности. Они спонтанно проявляются уже в четырех - шестилетнем возрасте и определяют динамику и регуляцию мыслительного процесса. Впоследствии формируется так называемая «метакогнитивная включенность», которая позволяет осуществлять мыслительную деятельность одновременно в двух планах или симультанно переходить из плана действий в план их оценки и регуляции. Одаренные дети, как показали те же исследования, без специального обучения вариативно используют значительный арсенал метакогнитивных стратегий. При целенаправленном обучении использованию метапознавательных стратегий, как отмечается в [45], «обычные» дети демонстрируют значительное повышение продуктивности мыслительной деятельности, в то время как показатели одаренных детей остаются относительно стабильными. Кроме того, метакогнитивно одаренные дети оказались более социально адаптивными, чем их сверстники. Таким образом, обобщение проведенных исследований позволяет заключить, что ряд авторов рассматривают метакогнитивную одаренность как устойчивый комплекс когнитивных и личностных характеристик, которые к определенному возрасту (предположительно 4 – 6 годам) формируются в устойчивую, резистентную к формирующим воздействиям структуру.

В отечественной психологии подобного рода исследования формирования рефлексивного пространства у детей дошкольного возраста проводились Н.И. Люрья в рамках методологии мыследеятельностного подхода. На основе экспериментальных данных была построена возрастная схема развития рефлексивных процессов в дошкольном возрасте. Автор указывает на необходимость прохождения каждого этапа развития рефлексии и включения результатов каждого более простого уровня развития в последующий, более сложный. При этом, как отмечает автор, не все дети могут «полноценно и развернуто» пройти каждый из этапов.

Представители «средового» направления доказывают обусловленность метакогнитивных навыков своевременными формирующими воздействиями на ребенка, соглашаясь с представителями первого направления, что сензитивным периодом для целенаправленного развития метакогнитивных процессов является возраст 4 – 6 лет (период, «подготавливающий» формирование личностной рефлексии). Развитие метакогнитивных функций происходит в совместной деятельности ребенка и взрослого, основная цель которой, – научить ребенка вариативно использовать различные стратегии получения знаний и самоконтроля интеллектуальной деятельности. В настоящее время существует целый ряд программ в рамках метакогнитивной модели обучения, направленных на развитие метапознания.

При такой дихотомии взглядов на детерминацию метапознания существуют, с точки зрения У. Шнейдера и Д. Локл, три основных направления исследования

метапознания в детском и подростковом возрасте [44]. Первое направление - последователи Ж. Пиаже [46]. Именно Ж. Пиаже принадлежит периодизация развития метапознавательных феноменов, в частности рефлексии, и описание феноменологии осознания ребенком своих познавательных процессов в различном возрасте. В экспериментальных исследованиях в рамках этого направления получено много данных о восприятии и различении детьми различного возраста своих мыслей, фантазий и намерений. Следует отметить, что Флейвелл, один из основателей метакогнитивизма, проводил эксперименты по исследованию метапознания с детьми различного возраста. Отмечаем, что современные дети гораздо менее эгоцентричны в своем мышлении, чем это описывал Пиаже, и гораздо раньше способны отслеживать и контролировать свою умственную деятельность (Дж. Флейвелл) [47].

Второе направление – «собственно метакогнитивное» – сформировалось в конце 1980 - х гг. Его основателями считаются тот же Дж. Флейвелл, А. Браун, Д. Миллер и др. Основной задачей представителей данного направления является исследование становления отдельных метакогнитивных процессов: метапамяти, метамышления, самосознания у детей старшего возраста и подростков. И, наконец, третье направление исследований (Д. Джонсон, Х. Уэллмен, Н. Пернер), наиболее интенсивно развивающееся в настоящее время (с конца 1980-х гг. в русле данного направления вышло уже более восьмисот публикаций) – исследования имплицитной теории сознания. Основной объем исследований представители данного направления проводят с детьми 4 – 6 летнего возраста. Это обусловлено тем, что именно в данном возрасте впервые феноменологически проявляются метакогнитивные функции: дети начинают «проговаривать» способы и стратегии решения проблемных ситуаций, анализировать особенности общения и совместной деятельности с различными взрослыми и сверстниками. Исследования генезиса «теории сознания» у детей, с точки зрения метакогнитивистов, – ключ к пониманию механизмов формирования комплексных, метакогнитивных по своей природе феноменов, таких как, например, имплицитная теория личности, когнитивная подструктура самосознания и т.п.

Результаты исследований детей 10 – лет показали, что интеллектуально одаренные дети показывают одинаково высокие результаты по математическим и вербальным тестам, кроме того, корреляции между показателями результативности выполнения этих тестов достаточно высоки, в то время как у средне одаренных детей проявляется предпочтение одного из типов задач и невысокая корреляция между уровнем выполнения вербальных и математических тестов.

Кроме того, было установлено, что интеллектуально одаренные дети спонтанно используют все три вида процессов для реструктурирования ментальной репрезентации задачи, и их успешность не зависит от инструкций или подсказок. Обычные дети, напротив, успешно пользуются подсказками и улучшают свои тестовые показатели (Э. Давидсон) [45]. Для проверки этого предположения была создана специальная обучающая 14-часовая программа, включающая индивидуальное и групповое решение задач с отслеживанием и отработкой каждого из

процессов: селективного комбинирования, кодирования и сравнения². Обучение осуществлялось одинаково для одаренных и обычных детей с последующим тестированием. Тесты включали математические и вербальные задания, решаемые посредством инсайта, и задачи, решение которых требовало дедукции. Обычные дети показали значительное улучшение результатов по тем заданиям, решение которых осуществлялось с помощью механизма инсайта, одаренные дети не продемонстрировали какого-либо изменения результатов. Что касается заданий, требовавших дедуктивных интеллектуальных операций, результаты тестирования в обеих группах остались на исходном уровне (Э. Давидсон, Р. Стернберг [45; 48]). В целом, даже после обучающей программы одаренные дети все равно показывали лучшие результаты по сравнению с обычными детьми при решении задач, требовавших применения процессов селективного кодирования, сравнения и комбинирования. Более того, одаренные дети используют эти стратегии спонтанно, а обычным детям требуется внешняя подсказка или специальное обучение.

Одной из наиболее остро дискутируемых тем в последнее время становится вопрос о возможности целенаправленного формирования метакогнитивных навыков. С одной стороны, метакогнитивные способности относятся к классу общих, их практически невозможно сформировать ни с помощью нестандартных задач, ни через обучение логике, программированию и т.п. (М. Прессли и др. [49]). С другой стороны, Р. Перкинс и Б. Саломон (по [44]) доказывают альтернативную точку зрения, что метакогнитивные навыки могут быть сформированы на базе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Более того, с точки зрения авторов, для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач. Кроме того, по мнению авторов, основным методом метакогнитивного обучения должна стать экстернализация и последующее «усиление» метакогнитивных стратегий и расширение их арсенала. Важной частью обучения является обучение навыкам саморефлексии. Учащийся должен знать, что происходит у него в сознании, когда он думает над своим познанием и его особенностями. Человек, обладающий метакогнитивными способностями, согласно точке зрения авторов, полностью управляет своим поведением. Он определяет, когда необходимо использовать метакогнитивные стратегии, соотносит свой арсенал стратегий с условиями задачи, исследует и оценивает альтернативы решений. Метакогнитивно одаренный субъект может правильно оценить, насколько удовлетворительно решена та или иная проблема, определить приоритетные жизненные задачи таким образом, что последовательное их решение будет способствовать его наилучшей адаптации. Исследования показали также, что у испытуемых, которых непосредственно обучали метакогнитивным навыкам, улучшились общие показатели успеваемости (Г. Скраггс [50]). Р. Перкинс и Б. Саломон доказывают альтернативную точку зрения: метакогнитивные навыки

² Отметим, что эти три процесса – селективного комбинирования, кодирования и сравнения – были дифференцированы и изучены Р. Стернбергом [48].

могут быть сформированы на базе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Более того, с точки зрения авторов, для достижения наивысшего уровня профессионализации в какой-либо области необходим метакогнитивный контроль за ходом решения профессиональных задач. Кроме того, по мнению авторов, основным методом метакогнитивного обучения должна стать экстернализация и последующее «усиление» метакогнитивных стратегий и расширение их арсенала. Важной частью обучения является обучение навыкам саморефлексии. Личностная и интеллектуальная рефлексия в данном случае определяет отслеживание субъектом динамики обучения, способы сознательной тренировки метакогнитивных навыков, включение полученных навыков в различный смысловой контекст.

Среди наиболее распространенных программ целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий следует отметить, прежде всего, подход, предложенный К. Диркс (по [44]); образовательную программу «Knowledge Wave»; программу, разработанную в школе «конструктивного обучения» [51]; программу «рефлексивный ассистент», а также так называемый «иерархический подход» (Д. Симстер, В. Реддинг, Д. Кемпф [52]). На основе обобщения указанных подходов Л. Оксфорд сформулировал **общие требования** к обучению метакогнитивным стратегиям, соблюдение которых фасилитирует генезис метакогнитивных способностей.

1. Формируемые стратегии должны целиком базироваться на установках, убеждениях и потребностях субъекта.

2. Формируемые в конкретный момент времени стратегии должны сочетаться и объединяться в комплексы, при этом соответствовать стилевым познавательным характеристикам субъекта.

3. Тренировка стратегий должна осуществляться по возможности в рамках ведущей деятельности субъекта и в течение достаточно длительного времени.

4. Обучающийся должен иметь возможность как можно чаще тренировать метапознавательные стратегии в различных жизненных ситуациях.

5. При обучении стратегиям следует использовать вербальный, визуальный материал и двигательную активность, чтобы обучение осуществлялось в рамках всех репрезентативных систем.

6. Все эмоциональные состояния, сопровождающие метакогнитивное обучение – тревога, интерес, принятие или отвержение материала – должны быть осмыслены и проработаны.

7. Все обучение должно быть эксплицитным и адаптированным к интеллектуальным возможностям субъекта.

8. Обучать следует, в первую очередь, универсальным стратегиям, легко переносимым на широкий спектр проблемных ситуаций.

9. Важно научить субъекта самостоятельно оценивать эффективность применения тех или иных стратегий в различных ситуациях, а также свой собственный прогресс в овладении метапознавательными навыками.

Описанные программы исследования имеют, при всем многообразии различий в методах обучения, одно принципиальное сходство: они строятся целенаправленно «под задачи» учебной деятельности и направлены на обучение метакогнитивным навыкам невысокого уровня сложности. Цель программ – улучшить академические достижения, обучить мониторингу процесса решения задач, повысить уровень профессиональной компетентности за счет метакогнитивной реорганизации имеющихся у субъекта опыта и знаний. Эти цели являются достижимыми для большинства учащихся в связи с тем, что в процессе обучения формируются регулятивные навыки относительно низкого порядка: метамышления, метапамяти, то есть процессы, выполняющие регулятивные функции по отношению к первичным, аналитическим процессам. Частично формируются и интегральные процессы: целеполагание, планирование, прогнозирование и т.д. При этом метакогнитивные процессы высокого уровня сложности остаются за рамками представленных образовательных программ. Все это, на первый взгляд, противоречит основному постулату «средового» подхода к возможности операционализации и целенаправленного формирования всего спектра метакогнитивных умений.

С нашей точки зрения, более глубокий анализ данной проблемы позволяет преодолеть противоречия между «генетическим» и «средовым» направлениями. Эти противоречия снимаются, если рассмотреть метакогнитивные процессы в единстве их функциональных и операционных механизмов. Функциональные механизмы психических процессов в значительной степени предопределены генетически и задаются психофизиологическими особенностями субъекта. Другими словами, функциональные механизмы определяют границы развития и реализации того или иного психического свойства в деятельности. Операционные механизмы формируются в процессе индивидуального развития на основе функциональных механизмов. Операционный состав психических процессов и свойств определяется теми обучающими воздействиями, которые происходят в течение жизни субъекта. Между механизмами каждого типа существует тесная взаимосвязь: функциональные механизмы определяют границы операционных, уровень их сложности и возможности генерализации.

Вместе с тем, следует обязательно учитывать и то, что отличительной чертой метапроцессов, как показывают исследования, является практически бесконечное многообразие их операционных механизмов при ограниченном составе функциональных. Тем самым, ограниченный набор функциональных механизмов создает возможность для формирования нескольких иерархических уровней сложности операционных механизмов. Эта особенность ярко проявляется при анализе такого сложного высокоорганизованного метакогнитивного процесса, как рефлексивность, являющегося одной из наиболее важных общих способностей субъекта.

Выраженность у личности способности к рефлексии во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения. В контексте эволюции психики рефлексия есть механизм ее самодифференциации с целью адаптации к изменяющейся внешней и усложняющейся внутренней среде. В наших предыдущих исследованиях *рефлексив-*

ность рассматривается с позиции системного подхода как сложнейшее генетически обусловленное образование, выступающее в психической жизни одновременно как психическое свойство, психический процесс и психическое состояние, задающее уровень сложности и тип психологической адаптации личности. Таким образом, личность формируется в процессе индивидуального развития как высоко рефлексивная или низко рефлексивная. При этом базис каждого типа личности составляет характерный для него симптомокомплекс личностных и когнитивных свойств. Как показали результаты проведенных исследований, базовыми когнитивными характеристиками высокорефлексивной личности является выраженная способность к быстрому и точному отслеживанию логических отношений и закономерностей различной степени сложности, многоуровневой оценке информации, выработке нескольких альтернатив при принятии решения и другим сложным сукцессивным операциям. Низко рефлексивную личность характеризуют эмоциональная сензитивность, развитый самоконтроль, планирование и опора на обобщенный прошлый опыт и имеющиеся знания, общее преобладание симультанных интеллектуальных операций, в частности, способности к пониманию и оперированию пространственными отношениями.

На одном из этапов исследования в качестве основной задачи выступало сопоставление уровня метакогнитивной включенности у высоко рефлексивных и низко рефлексивных испытуемых. Как показали результаты исследования, обе группы – высоко рефлексивные и низко рефлексивные испытуемые – демонстрируют незначительные различия по общему показателю метакогнитивной включенности в деятельность. У высоко рефлексивных испытуемых данный показатель несколько выше. Вместе с тем, при незначительных общих различиях метакогнитивные процессы реализуются у высоко и низко рефлексивных личностей за счет различных стратегий и с различной степенью субъективной легкости. Это дает основание предположить, что высоко рефлексивные люди осуществляют метакогнитивный контроль в большей степени за счет изначальной «метакогнитивной одаренности», а низкорефлексивные – за счет успешного сознательного обучения метакогнитивным стратегиям и навыкам.

Таким образом, уровень рефлексивности субъекта, определяющий его способность осуществлять сложные метарегулятивные операции, задается генетически и, соответственно, характеризуется инерционностью по отношению к целенаправленным формирующим воздействиям, задавая определенный диапазон их применимости и эффективности. С нашей точки зрения, можно выделить четыре существенно различающихся между собой по целому ряду адаптационных показателей уровня развития рефлексивности личности: низкий уровень (1 – 3 стенов), средний уровень (4 – 6 стенов), «оптимальный» уровень (7 – 8 стенов) и «завышенный» уровень (9 – 10 стенов). Для каждого из этих уровней существует свой максимально широкий операционный состав. Например, средний (4 – 6 стенов) уровень развития рефлексивности позволяет сформировать большое количество стратегий среднего уровня сложности, таких как стратегии децентрации, метамыслительные стратегии и т.д. При этом количество усвоенных индивидом стра-

тегий будет зависеть в значительной степени от мнемических процессов и регулятивных процессов первого уровня (метапамяти). Таким образом, функциональные механизмы метапознания задают в структуре каждого уровня развития рефлексивности определенный уровень сложности, возможности сочетания метакогнитивных стратегий, а также уровень переноса и генерализации метапознавательных навыков [15; 53; 54].

Итак, с нашей точки зрения, противопоставление «генетического» и «средового» направлений в метакогнитивизме может быть преодолено за счет разделения генетически заданных (функциональных) и успешно формируемых в рамках разнообразных программ (операционных) механизмов метакогниции в рамках концепции уровневого строения метапознавательной сферы личности. Каждому уровню метакогнитивной одаренности соответствует определенный спектр метапознавательных стратегий и навыков, которые могут быть целенаправленно сформированы в ходе системных обучающих воздействий.

Все вышесказанное дает основания сформулировать в заключение ряд принципов, на которых должны строиться эффективные программы метакогнитивного обучения.

Первое. Границы обучающего воздействия должны задаваться в первую очередь генетически детерминированным уровнем развития рефлексивных функций субъекта. Это обусловлено тем, что рефлексия выступает основным механизмом межуровневого перехода в иерархической структуре метакогнитивных процессов.

Второе. Формирование метакогнитивных стратегий каждого уровня сложности должна осуществляться с опорой на регулятивные процессы более низкого уровня.

Третье. При формировании метакогнитивных стратегий необходимо учитывать неравномерность и гетерохронность их усвоения, закрепления и генерализации.

Четвертое. Эффективность формирования метакогнитивных стратегий во многом зависит от включенности субъекта в индивидуальную совместную деятельность, структурированную таким образом, что ее реализация требует развертывания регулятивных метапроцессов.

Пятое. При формировании метакогнитивного поведения повышенное значение приобретает последовательность и системность обучающих воздействий.

Таким образом, обобщение всех рассмотренных выше данных позволяет с достаточно высокой степенью обоснованности сделать следующий главный вывод. Поскольку метакогнитивные процессы, в частности, и метапроцессы в целом являются несомненной психической реальностью, то их учет совершенно необходим при разработке проблемы способностей, осуществляемой с позиций функционально-генетической парадигмы³. В противоположном случае ни сама эта пара-

³ Строго говоря, субъективная несомненность этих процессов даже еще более очевидна, нежели очевидны процессы «первого» порядка, что, например, отражено на уровне философского знания в ряде известных формулировок (среди них – известное декартовское «Я мыслю, следовательно я существую»). Вообще говоря, *первично* субъекту «открывается» содержание его психи-

дигма, ни проблема способностей не могут считаться реализованными и раскрытыми в сколь-нибудь полной и адекватной форме. И, наоборот, учет этого кардинально важного факта – факта существования метапроцессов как особой и специфической, вполне самостоятельной психической реальности позволяет (и даже – заставляет) сделать вывод о существовании специфической категории способностей – *метаспособностей*. Все они дифференцируются на базе единого и общего – *унитарного критерия* – критерия соответствия с особым классом процессов – с метапроцессами. Вместе с тем, они так же, как и сам этот класс процессов, обладают принципиальной *гетерогенностью*, включают в себя различные разновидности, изоморфные в целом основным классам метапроцессов. В связи с этим, можно и нужно дифференцировать, например, *метакогнитивные* и *метарегулятивные* способности; способности *метамотивационной* регуляции и *метаэмоционального* контроля и др. Сама же категория метаспособностей раскрывается с этих позиций именно как категория – как «единство разнообразного», но принципиально сходного», как класс, включающий в себя различные виды способностей.

С позиций сформулированных выводов открывается возможность для решения тех вопросов, которые были поставлены выше и, прежде всего, вопроса о перспективах дальнейшей дифференциации, обогащения трехуровневой структуры способностей. Действительно, как мы продемонстрировали выше, сама суть и психологическая природа метаспособностей таковы, что они «выходят» за пределы традиционной категории способностей, «возвышаются» над системой способностей, в том числе – и общих. Они дифференцируются по иному, нежели все другие традиционно выделяемые способности, – критерию. Этим критерием является иная направленность, иной «предмет приложения» способностей. Тем самым, вполне очевидно, что метаспособности образуют следующий за общесистемным – метасистемный уровень общей структурно-уровневой организации способностей. Они естественным образом соотносятся с еще одним значением критерия-дискриминатора – с метасистемным значением. Но это означает, что трехуровневая структура способностей, которая была охарактеризована выше (и неполнота, незавершенность которой, напомним, явилась основной причиной проводимого здесь анализа), должна быть дополнена еще одним уровнем – метасистемным. На нем локализована специфическая категория способностей личности – метаспособности. Тем самым, трехуровневая структура трансформируется в четырехуровневую структуру, которая в существенно бóльшей степени отражает реальную сложность общей системы способностей⁴. На ее высшем – метасистемном – уровне локализована категория метаспособностей, в частности, *метакогнитивных* способностей; на следующем уровне (общесистемном, макроуровне) локализованы *общие* способности; далее – на субсистемном уровне (ме-

ческих процессов, в котором он *вторично* дифференцирует, идентифицирует «внешнюю среду» как источник этого содержания.

⁴ Вместе с тем, предваряя дальнейшее изложение, отметим, что эту – четырехуровневую структуру также пока нельзя рассматривать как полную и завершенную.

зоуровне) локализованы *интегральные* способности личности; наконец, на компонентном уровне (микроуровне) локализованы частные, специальные способности.

Таким образом, можно видеть, что четыре указанных уровня соответствуют четырем основным значениям общесистемного критерия-дискриминатора, лежащего, как было показано в I-ой и II-ой главах [1], в основе инварианта базовых уровней дифференциации сложных систем. Но это означает, в свою очередь, что не «учтенным» данным критерием остается теперь лишь одно значение данного критерия – элементное⁵.

Суть данного значения состоит в том, что оно указывает на необходимость существования в общей структурно-уровневой организации системы такого уровня, который включает в себя образования, не имеющие специфических особенностей самой системы, но онтологически необходимые для существования самой системы. Это – так сказать «первичный», «сырой» материал, на основе которого формируется и эволюционирует система; ее онтологическая база; необходимое, но еще *недостаточное* условие для ее развертывания. По-видимому, нет особой необходимости обосновывать то очевидное обстоятельство, что в психологии способностей издавна сложилось и прочно вошло в ее тезаурус именно такое понятие – понятие, фиксирующее в себе все важнейшие признаки «элементного» значения критерия-дискриминатора. Это, разумеется, понятие *задатков*.

Действительно, согласно общепризнанным положениям теории способностей, задатки обладают всеми характерными особенностями элементного уровня организации систем. И, прежде всего, – это своеобразная двойственность их природы. С одной стороны, они объективно необходимы для того, чтобы та или иная способность стала реальностью, чтобы возникла и сформировалась качественно специфическая, особая психическая реальность, соотносящаяся с той или иной способностью. Они тем самым проявляют себя как необходимое, но, повторяем, еще недостаточное условие для становления этой качественной определенности. И в этом своем статусе – статусе объективно необходимого условия для формирования вначале компонентов (частных, специальных способностей), а затем и способностей и иных – более высоких порядков, уровней. Они, безусловно, входят в состав общей системы способностей, образуют ее базовый, исходный уровень. С другой стороны, они, соответствуя именно элементному значению критерия-дискриминатора, сами по себе не являются собственно психической реальностью, а выступают носителями иных качеств: биологических, физиологических, генетически детерминированных. Тем самым традиционно обсуждаемая проблема связи задатков и способностей «на языке» теории систем – это отнюдь не проблема связи элемента и системы, а проблема связи элементов и компонентов общей системы способностей. На основе задатков формируются способности мик-

⁵ Напомним, что, согласно представлениям о критерии-дискриминаторе, под элементом понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими).

роуровня (частные, специальные), соотносящиеся с компонентным значением критерия-дискриминатора. И лишь на их основе разворачивается генезис способностей иных уровней, более высоких порядков сложности.

Таким образом, можно видеть, что полная иерархическая структура способностей включает пять основных уровней (метасистемный, системный, субсистемный, компонентный и элементный). Эти уровни однозначно, полно и вполне естественным образом соответствуют всем пяти значениям общесистемного критерия-дискриминатора. Следовательно, можно сделать вывод о том, что в общей структурно-уровневой организации способностей действительно реализован общесистемный инвариант базовых иерархических уровней, включающий пять основных уровней. Сама же система способностей раскрывается с этих позиций как не только построенная на основе структурно-уровневого принципа, но и реализующая данный принцип с максимальной полнотой и завершенностью.

Вместе с тем, делая такое заключение, мы хотим обратить особое внимание на следующее обстоятельство. Как уже отмечалось, одной из характерных особенностей функционально-генетической парадигмы исследования способностей в целом является ее как бы «несамостоятельность» – производность и зависимость от тех представлений, которые складываются (и меняются) в теории психических процессов. Действительно, с точки зрения данной парадигмы, способности дифференцируются по критерию соответствия с базовыми классами психических процессов. Однако эти классы – прежде чем стать основаниями для дифференциации видов и уровней способностей – сами должны быть вначале найдены, осмыслены и изучены. В связи с этим, возникает очень сложная, но достаточно демонстративная (в плане тех результатов, к которым она приводит) проблема *соотношения двух иерархий* – иерархии психических процессов и иерархии способностей. Обе они весьма сходны: обе включают пять уровней, обе полностью реализуют все значения общесистемного критерия-дискриминатора. Существует также и достаточно очевидная «конгруэнтность» однопорядковых уровней (когда тому или иному классу психических процессов соответствует однопорядковая категория способностей). Вместе с тем, такая конгруэнтность отнюдь не является полной, а иерархии психических процессов и способностей в целом не изоморфны. Особенно отчетливо данный факт проявляется в том, что категория метаспособностей (то есть высший уровень в иерархии способностей) соотносится не с каким-либо *одним* уровнем в иерархии психических процессов, а сразу с *тремя* такими уровнями одновременно. Данное обстоятельство, однако, не только нельзя рассматривать как «концептуальный дефект» развитых выше представлений, но, напротив, его следует трактовать как еще одно доказательство их обоснованности. Дело в том, что в данном очень важном факте проявляется фундаментальная психологическая закономерность.

С одной стороны, согласно функционально-генетической парадигме, психические процессы и способности неотторжимо взаимосвязаны, а вторые, по существу, производны от первых, то логично было бы ожидать изоморфизма двух иерархий. Однако, с другой стороны, необходимо учитывать, что общая структу-

ра способностей, являясь подсистемой общей метасистемы – психики, не только может, но и должна реализовывать те общие принципы, на которых она базируется. Одним из основных среди такого рода принципов является, как следует из результатов проведенного в I-ой главе теоретического анализа [1], принцип метасистемности. Этот принцип и транспонируется на отдельные подсистемы психики, в особенности – такие важные, как система психических процессов (см. II-ю главу [1]) и система способностей. Конкретно это означает, что обе эти «составляющие» психики представляют собой системы со «встроенным» метасистемным уровнем. По отношению к системе психических процессов это положение было подробно обосновано в предыдущей главе.

Несколько сложнее (но и интереснее) обстоит дело с иерархией базовых уровней способностей и с тем, каким же образом метасистемный уровень их организации «встраивается» в общую структуру способностей. Это происходит «не прямо» (как в случае психических процессов), а опосредствованно, косвенно. Дело в том, что и метакогнитивные, и метарегулятивные, и все иные метаспособности невозможно – даже «в целях анализа» - абстрагировать от системы «первичных» психических процессов, поскольку все они – суть результативные проявления, «мера потенциала» самих процессов. В силу этого, они – эти метаспособности – *органично включены* в самое содержание психических процессов, причем, не одного какого-либо уровня, а сразу нескольких (трех). Тем самым метасистемный уровень структурно-уровневой организации способностей оказывается реально – *онтологически* – включен, именно «встроен», в систему психических процессов, а через них – и в систему соответствующих им частных (специальных) и всех иных способностей.

Таким образом, в результате проведенного в данной главе теоретического анализа проблемы способностей, а также на базе полученных экспериментальных данных можно сделать следующие основные **выводы**. Они, напомним, направлены на верификацию тех гипотез и на решение тех задач, которые были сформулированы в начале данной главы и которые, в свою очередь, явились следствиями общетеоретических представлений, развитых в I-ой главе книги [1].

Во-первых, общая структурно-уровневая организация системы способностей включает в себя пять основных макроуровней: макроуровни метаспособностей, общих способностей, интегральных способностей, частных (специальных) способностей и задатков. Это означает, что в структурно-уровневой организации способностей, действительно, реализован базовый общесистемный инвариант основных уровней организации сложных систем. В этом проявляется фундаментальная общность уровней организации способностей с принципами организации других систем и подсистем психики. Кроме того, данная иерархия является более полной, нежели все описанные до настоящего времени, поскольку она включает в себя, наряду с известными, традиционно выделяемыми категориями способностей (общими и частными) также и новые их категории – интегральные способности и метаспособности. Более того, она позволяет дать им концептуально непротиворечивый синтез в рамках общей структуры. Тем самым подтверждается и

общее методологическое положение, согласно которому наиболее перспективным подходом разработки проблемы способностей является структурно-уровневый подход.

Во-вторых, система способностей в целом построена таким образом, что она представляет собой систему со «встроенным» метасистемным уровнем. Конкретно это означает, что высший уровень данной системы – уровень метаспособностей включен во все иные ее уровни – однако, не прямо, а опосредствованно – через соответствующие уровни иерархической организации системы психических процессов. Тем самым реально достигается единство психических процессов и способностей, признание которого является ведущим постулатом функционально-генетической парадигмы, а сама она, в свою очередь, получает через это свою действительную и полную реализацию.

В-третьих, оба сформулированных вывода подтверждают и сформулированную выше гипотезу, согласно которой общий принцип «встроенности» метасистемного уровня в организацию психики в целом повторяется и воспроизводится, мультиплицируется психикой и в своих частных (хотя, разумеется, также очень важных и достаточно общих) подсистемах, «составляющих», – в частности, в структуре и содержании способностей.

Вопросы для повторения

1. В чём концептуальная новизна подхода А.В. Карпова к изучению способностей?
2. Дайте определение интегральным способностям личности.
3. Расскажите о роли и месте рефлексивности в структуре общих способностей.
4. Что такое метакогнитивные способности?
5. В чём своеобразие уровня статуса метакогнитивных способностей?

Литература

1. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. – 504 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Изд-во «Наука», 1980. – 334 с.
3. Александров, Ю.И. Основы психофизиологии / Ю.И. Александров. – М.: Изд-во «ИНФРА-М», 1997. – 430 с.
4. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – 400 с.
5. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Изд-во «Мысль», 1976. – 158 с.

6. Барабанщиков, В.А. Системная организация и развитие психики / В.А. Барабанщиков // Психол. журн. – 2003. – № 1. – С. 29-46.
7. Барабанщиков, В.А. Системные исследования в общей и прикладной психологии / В.А. Барабанщиков, М.Г. Рогов. – Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2000. – 460 с.
8. Барабанщиков, В.А. Системогенез чувственного восприятия / В.А. Барабанщиков. – Воронеж: Изд-во МПСИ, 2000. – 460 с.
9. Барабанщиков В.А., Носуленко В.Н. Системность. Восприятие. Общение. – М., 2004. – 479 с.
10. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. О системном анализе психических состояний // Новые исследования в психологии / Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман. – М.: Журнал «Педагогика». – № 1 (36). – С. 3-7. – № 2 (37). – С. 3-7.
11. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М.: Изд-во «Прогресс», 1988. – 462 с.
12. Дикая, Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека / Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 316 с.
13. Журавлев, А.Л. Психология управленческого взаимодействия / А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – 474 с.
14. Зинченко, В.П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В.П. Зинченко, В.М. Гордон // Системные исследования. 1975. – М.: Изд-во «Наука», 1976. – С. 82-127.
15. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2002. – 320 с.
16. Карпов, А.В. Психология принятия решения / А.В. Карпов. – М.: Изд-во ИП РАН, 2003. – 239 с.
17. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Изд-во «Наука», 1984. – 443 с.
18. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. – М.; Воронеж: Изд-во АПСН, 1996. – 384 с.
19. Проблема субъекта в психологии. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2000. – 320 с.
20. Прохоров, А.О. Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. – М.: Изд-во ИП РАН, 1998. – 149 с.
21. Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии / М.С. Роговин. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1977. – 79 с.
22. Садовский, В.Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Изд-во «Наука», 1974. – 203 с.
23. Садовский, В.Н. Философский принцип системности и системный подход / В.Н. Садовский, И.В. Блауберг, Б.Г. Юдин // Вопр. философ. – 1978. – № 8. – С. 39 – 52.
24. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопр. психол. – 1990. – № 3. – С. 25-36.

25. Совместная деятельность. – М.: Изд-во «Наука», 1988. – 228 с.
26. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 183 с.
27. Голубева, Э.А. Способности и склонности / Э.А. Голубева. – М.: Изд-во «Педагогика», 1989. – 266 с.
28. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Изд-во «Лантерна», 1995. – 243 с.
29. Ильин, Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению /Е.П. Ильин // Психологический журнал. – 1987. – № 2. – С. 23 – 31.
30. Карпов, А.В. Разработка принципов психологической диагностики интегральных способностей / А.В. Карпов // Способности и деятельность. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1989. – С. 28 – 42.
31. Шадриков, В.Д. Способности и деятельность / В.Д. Шадриков. – М.: 1995. – 405 с.
32. Карпов, А.В. Структурно-функциональная организация процессов принятия решения в трудовой деятельности: автореф. дис. ... докт. психол. наук / А.В. Карпов. – М.: Изд-во ИП РАН, 1992. – 48 с.
33. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2000. – 283 с.
34. Теплов, Б.М. Психология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 452 с.
35. Веккер, Л.М. Психические процессы / Л.М. Веккер. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974 – 1976. – Т.1. – 334 с.; Т.2. – 341 с.
36. Карпов, А.В. Общая психология субъективного выбора / А.В. Карпов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2000. – 358 с.
37. Карпов, А.В. Методологические основы психологии принятия решения / А.В. Карпов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2000. – 230 с.
38. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – 450 с.
39. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – № 5. – С. 45-57.
40. Михайлова, С.В. Коммуникативные и рефлексивные компоненты и их соотношение в структуре способностей: автореф. ... канд. психол. наук / С.В. Михайлова. – М.: 1997. – 28 с.
41. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Изд-во «Дело», 1995. – 560 с.
42. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – М.: Изд-во «Педагогика», 1990. – 452 с.
43. Дунчев, В.Н. Исследование когнитивных стилей в связи с проблемой креативности: дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Дунчев. – Л.: 1985. – 123 с.

44. Карпов, А.В. Структурно-функциональная организация метакогнитивной сферы личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2004. – 308 с.
45. Davidson E., Deuser, & R.J. Sternberg. The role of metacognition in problem solving. In: Metcalfe & Shimamura (eds) Metacognition. Cambridge: MIT press, 1994. P. 207-226.
46. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Изд-во «Просвещение», 1969 – 660 с.
47. Flavell J.H. Metacognitive aspects of problemsolving // The nature of intelligence. – N.Y., 1976. – P. 231 – 235.
48. Sternberg R.J. Thinking styles theory and assessment at the interface between intelligence and personality. – N. Y., 1994. – 337 p.
49. Pressley M., Borkowski J.J., and Schneider W. Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta and G. Whitehurst (Eds.), Annals of Child Development, Vol. 5. – Greenwich, CT: JAI Press, 1987. – P. 89 – 129.
50. Scruggs G. Modeling of metacognitive behavior in teaching practice. – Educational Psychology. – 1985. № 2. – P. 311 – 319.
51. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.). Metacognition, motivation, and understanding, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. – 1987. – P. 65-116.
52. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions / Ed. By V. Yzerbyt et al. – SAGE Publications. – 2002. – 253 p.
53. Скитяева, И.М. Рефлексивность как детерминанта метакогнитивной организации личности / И.М. Скитяева, А.В. Карпов // Вестник РПО. – Вып. 10. – Ярославль, 2003. – С. 23 – 28.
54. Скитяева, И.М. Понятия метакогнитивных и интегральных процессов как концепты психологической теории принятия решения // Психологические проблемы принятия решения / И.М. Скитяева, А.В. Карпов /под ред. А.В. Карпова. – Вып. II. – Ярославль: Изд-во «Аверс-Пресс», 2002. – С. 31 – 50.

6. ПСИХОЛОГИЯ МНОГОСТОРОННИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

6.1. О проблеме многосторонних способностей (А.Л. Готсдинер)

Отсутствие внимания к многосторонним способностям и недооценка этой проблемы в немалой степени обязаны парадоксу здравого смысла, когда один внешне очевидный аргумент исключает все другие. Действительно, с точки зрения здравого смысла лучше хорошо заниматься одной деятельностью, чем плохо или кое-как несколькими.

Эта мысль не нова. Еще в IV в. до н. э. ее выразил Платон: «Пусть никто не будет одновременно литейщиком и плотником, ибо человеческая природа не может одновременно хорошо делать два искусства и две науки» [1]. В XVI в. испанский мыслитель Хуан Уарте требовал узаконить это положение: «Для того, чтобы произведения мастеров обладали тем совершенством, которое было бы полезно для государства... следовало бы установить следующий закон: пусть плотник не занимается земледелием, а ткач архитектурой, пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом, но пусть каждый занимается только тем искусством, к которому он имеет природный дар, и откажется от всех остальных» [2, с. 19]. В наше время это нашло отражение в следующем афоризме: «Нужно немного знать обо всем и все о немногом». Однако во всех этих высказываниях не принимаются во внимание безграничные возможности человеческой психики, которые очень редко проявлялись в полной мере в истории человечества.

Определим понимание способностей: это одна из форм активной саморегуляции, при которой индивид приспособливает свои родовые свойства к воздействиям внешнего мира и требованиям деятельности. При длительно повторяющемся взаимодействии внешних воздействий с внутренними родовыми свойствами и адаптационными процессами формируется устойчивая функциональная психофизиологическая система и вырабатывается индивидуальный стиль деятельности. Объединяясь с интеллектуальными, эмоциональными, мнемическими, координационно-регулятивными процессами и многократно повторяясь, они формируются в способности. Перенос сформировавшегося алгоритма или создание нового для другой деятельности отвечает нашему пониманию психологического механизма *многосторонних способностей*.

По преимущественному виду мышления, личностной направленности и способу осуществления деятельности, в которой происходит реализация способностей, мы разделяем их на три основные видовые группы: интеллектуальные, художественные и практические. Такой подход облегчает классификацию многосторонних способностей и может оказаться плодотворным для дальнейших исследований. Каждая из таких видовых групп способностей может включать множество профессий, но общим для них является единая форма мышления и одинаковые способы деятельности.

Основой интеллектуальной группы способностей является научно-логическая форма мышления. По мнению Р. Грегори, толчком для развития мышления послужило возникновение письменности, так как символы «освободили мозг от тирании сенсорного восприятия» [3, с. 171]. Знаковая и символическая системы, в свою очередь, сформировали абстрактное мышление, весьма эффективное своей способностью замещать невоспринимаемую и не представимую в образах предметную действительность (движения планет, орбиты ядерных частиц, сложные химические реакции и т. д.). К интеллектуальной группе многосторонних способностей относится способность к обобщению большого и часто разрозненного фактического материала из разных областей знания, к нахождению причинно-следственных связей по аналогии или парадоксальным ассоциациям. Этот вид многосторонних способностей связан с деятельностью философа, математика, астронома, ученого и исследователя-теоретика в любой отрасли знаний. Результаты деятельности такой видовой группы способностей выражаются в создании теорий, законов, понятий, нахождении объективных закономерностей в явлениях природы, общественной жизни, проявлениях психики, процессах обучения и т. д. К художественной группе многосторонних способностей относятся все виды деятельности, где основной формой мышления и программой деятельности является художественный образ. Выделяя художественный тип личности, И. П. Павлов отметил характерное для него целостное восприятие действительности с преобладанием чувственного компонента той или иной модальности – зрительной, слуховой, комплексной или смешанной. В эту группу способностей объединяются художники, композиторы, архитекторы, поэты, музыканты, актеры – деятели всех видов искусства (выделяя интеллектуальный и художественный вид многосторонних способностей в самостоятельный, следует подчеркнуть, что в творческой деятельности используются разные формы мышления: ученый использует и абстрактное, и образное мышление, композитор и поэт пользуются не только образной, но и логической формой проникновения в действительность в отборе фактов, образов).

Совершенно незаслуженно обойдены вниманием ученых – психологов, социологов, педагогов – обладатели практических способностей, благодаря деятельности которых реализуются научные открытия, существует и развивается промышленность, техника, средства производства, транспорта, быта, все ремесла, обеспечивающие развитие цивилизации и удовлетворение материальных и культурных потребностей людей. Яркие выраженные обладатели такой группы способностей мы именуем мастером, умельцем, говорим, что у них золотые руки.

Психологическая сторона проявления таких способностей связана с наглядно-действенным видом образного и интуитивного мышления, сильным и богатым воображением, отличными координационными связями представлений с двигательной сферой. Эта видовая группа способностей на высших уровнях своего развития легко переходит в художественную, а результаты деятельности становятся предметами искусства. Так, посуда, одежда или жилище в руках мастера-

художника перерастают свое утилитарное назначение и становятся художественными произведениями.

Многосторонние способности могут быть внутривидовыми – назовем их мономодальными – и проявляться в пределах одного вида деятельности (научного: физики – теоретик-экспериментатор, специалист по ракетному топливу – химик-прикладник; литературного – писатель, публицист; практического – слесарь-сборщик). Другим видом многосторонних способностей являются отраслевые, также мономодальные, но более широкие, например, литературные: писатель-поэт-драматург-критик; музыкальные: композитор-дирижер-пианист-педагог. Особый интерес представляют межвидовые многосторонние способности (назовем их соответственно полимодальными), проявляющиеся в нескольких видах деятельности, не связанные между собою ни способом мышления, ни оперированием материалом и разные по своей модальности. Например, инженерные и поэтические, математические и художественные (скульптурные), медицинские и музыкальные.

Психологический механизм мономодальных многосторонних способностей как одного вида, так и отраслевых основан на переносе закрепленных умений и навыков в новую деятельность. В полимодальных (межвидовых), приуроченных к новым видам деятельности, вырабатываются свои, специфические умственные и психомоторные алгоритмы действий, со специфическими обратными связями и коррекциями.

По широте распространения многосторонние способности объединяются неодинаково. Реже можно встретить многосторонние способности интеллектуального типа, что, по-видимому, связано с необходимостью освоения огромного объема специальных знаний, которые накоплены в каждой из отраслей наук. Сложность каждой науки ограничивает возможности глубокого и всестороннего ее охвата и тем затрудняет организацию специфического способа мышления. И все же в качестве примера приведем П.Ф. Лесгафта, выдающегося русского педагога, анатома, врача и психолога; Л. Сцилларда – выдающегося физика-ядерщика, ставшего крупнейшим биохимиком; академика Н.Н. Семенова – блестящего физика и химика, основателя нового направления – физической химии.

Более многогранны художественные и практические многосторонние способности. Здесь гораздо чаще можно встретить многосторонние способности как в рамках одной отрасли искусства и техники, так и в нескольких отраслевых видах деятельности. Например, мономодальные музыкальные: В.Х. Глюк – композитор, реформатор оперы, певец, виолончелист, скрипач, органист, дирижер; В.А. Моцарт – композитор, клавесинист, скрипач, дирижер; А.Г. Рубинштейн – крупный общественный деятель, основатель Петербургской (Ленинградской) консерватории, выдающийся пианист XIX в., композитор, дирижер и педагог; блестящий румынский музыкант Дж. Энеску – композитор, дирижер, скрипач, пианист и педагог. Назовем обладателей многосторонних художественных способностей, проявивших себя в разных отраслях искусства: П.А. Брюллов – художник, педагог, виолончелист, пианист; М.Ю. Лермонтов – поэт, писатель, живописец, скрипач;

Т.Г. Шевченко – поэт, живописец, музыкант; Э.А.Т. Гофман – писатель, композитор, дирижер, живописец; Ф.И. Шаляпин – певец, актер, художник, скульптор, обладатель незаурядных литературных способностей, чтец; Э. Карузо – певец, скульптор, киноартист, карикатурист; Ч. Чаплин – режиссер, киноартист, сценарист, композитор; Ю.А. Кремлев – музыковед- историк, знаток эстетики, поэт, художник, композитор; М.К. Чюрленис – композитор и художник. Наиболее интересное сочетание представляют собой обладатели межвидовых полимодальных многосторонних способностей. Они представлены такими гениями, как Ибн Сина (Авиценна) – философ, врач, естествоиспытатель, поэт, автор трактата по теории музыки; Леонардо да Винчи, Микеланджело Буонаротти, Рафаэль Санти, И. Ньютон, М.В. Ломоносов, В.А. Гёте. У А.П. Бородина научная деятельность в области химии сочеталась с деятельностью композитора; у зоолога Н.А. Холодковского – с деятельностью поэта-переводчика; у Д.И. Менделеева – с работой по истории живописи. Разносторонние способности проявили Г. Галилей, Р. Декарт, А. Дюрер, Ж.Л. Д'Аламбер, Г.В. Лейбниц, А.С. Грибоедов (дипломат, драматург, поэт, композитор). Из современных нам ученых назовем выдающегося советского физика Я.И. Френкеля, профессионально владевшего скрипкой; американского физика Ф. Хойла, автора литературных произведений; канадского нейрофизиолога и писателя У. Пенфилда; гениального физика и любителя музыканта А. Эйнштейна. Известно, что структура каждой специальной способности является сложной и многокомпонентной системой. В каждом конкретном проявлении специальной способности одни компоненты являются более постоянными и устойчивыми, другие менее устойчивыми; один из них является доминирующими, другие – подчиненными и вторичными. Так, яркие пространственные наглядные представления и хорошее ощущение пропорций для архитектора и скульптора являются доминирующими, в то время как хорошее цветовое различение – подчиненными. Для живописца – наоборот; музыкальность и психомоторика, яркие музыкально-слуховые способности и артистизм являются для музыканта-исполнителя доминирующими, в то время как аналитические способности – второстепенными. Для музыковеда артистизм и хорошие психомоторные способности, напротив, являются второстепенными, в то время как аналитический склад ума и способность к обобщениям – доминирующими. В зависимости от конкретных условий доминирующие свойства могут меняться местами, обогащаться новыми качествами, привлекаться из других психических ансамблей. Столь же многообразно и изменчиво могут сочетаться доминирующие, основные и сопутствующие способности в каждом ансамбле многосторонних способностей.

С целью изучения многосторонних способностей и их распространенности автором в течение ряда лет наблюдались около 250 учащихся Ленинградской городской детской музыкальной школы, обучающихся одновременно в общеобразовательной и музыкальной школе. Для этой цели учащимся выдавался «Дневник интересов», в котором они фиксировали свои увлечения и конкретную деятельность в разных областях. Анализ дневникового материала показал, что у большинства школьников проявляются устойчивые интересы к определенным видам

деятельности, которые постепенно формируются в способности. Как правило, учащиеся хорошо успевают по общеобразовательным и музыкальным предметам, причем, по свидетельству многих из них, это помогает им преодолевать утомление. Кроме того, дети рисуют, выжигают по дереву, вышивают, сочиняют стихи, музыку, кроссворды и шарады, поют джазовые песни, занимаются в студии балльных танцев, играют в шахматы и шашки, увлекаются фотографией, коллекционируют марки, монеты, значки, посещают кружок юннатов и биологический кружок во Дворце пионеров, занимаются фигурным катанием и плаванием. По разным объективным причинам автором не проводились систематические занятия с ними. Эти данные представляют собой результаты констатирующего эксперимента. Более целенаправленно проводилось исследование трех обладателей ярко выраженных многосторонних способностей. Это Н.И. З-ов, слесарь-лекальщик, токарь 7-го разряда, фрезеровщик, блестящий конструктор и мастер модельной женской обуви, мужской портной, хорошо играющий на гитаре и поющий популярные песни; Л.Г. А-д, научный работник, доктор филологических наук, музыкант, часовщик, успешно осуществляющий оптико-механические работы большой сложности; П. К. К-ев, автослесарь высокого разряда, радиотехник, увлекается радиоэлектроникой, живописью, кинолюбительством. Длительные наблюдения автора за их деятельностью в различных областях позволили ему выделить главные для всех психологические качества.

1. **Творческий подход и постоянный творческий поиск.** При дефиците времени применяются проверенные ранее способы, но каждый предпочитает новую задачу решать по-новому («раньше делал иначе, сейчас не подходит»).

2. **Наличие ярких, устойчивых представлений, развитой способности к представлению.** Каждой работе предшествует многообразный, часто невольный, но настойчивый процесс представления.

3. **Чувство материала.** Не знание, а именно чувство материала, так как кроме теоретических и практических знаний о нем в этом участвует интуиция, догадка, прогнозирование. Оно наполняет представления ощущением осязаемости, звучания, видением работающего механизма, пульсированием придуманной тобой рифмы. В чувстве материала объединяются и предполагаемая обратная связь – предугадывание податливости и твердости, упругости и вязкости, и возможность найти фактическое подтверждение для научной теории, и предполагаемая реакция друзей на стихи, публики на отснятый киноэпизод.

Знакомство со многими творческими личностями, учеными и умельцами убеждает в том, что чувство материала – важнейшее качество, которое наряду со способностями входит обязательным компонентом в структуру как односторонних, специальных, так тем более многосторонних способностей. Фактически без чувства материала любая деятельность не сможет осуществиться или будет проходить на уровне проб и ошибок. Чувство материала обуславливает разные способы внутреннего планирования деятельности, формирования сложных образов, представления о конечном продукте деятельности. Это – приобретенное в конкретной деятельности качество, образовавшееся благодаря многократным опера-

циям с разными материалами, способность к манипулированию предметами, мысленному их преобразованию, планирование технологии обработки. Благодаря совершенному чувству материала достигается изящное решение научной проблемы, получается легкая и красивая конструкция, находится простое и оптимальное решение сложной технической задачи; сборка и ремонт оказываются легкими и удобными.

4. *Настойчивость, своего рода одержимость*, которая стимулирует огромную работоспособность.

Великолепное чувство материала позволило Микеланджело «увидеть» в глыбе мрамора, отвергнутой как непригодная, будущую статую Давида; русскому самоходку - умельцу И.П. Кулибину построить макет арочного моста из дерева, выдержавший вес многих участников испытаний; талантливому авиаконструктору А.Н. Туполеву «увидеть» будущий материал для авиапромышленности в дюралюминии; замечательному режиссеру Г.А. Товстоногову «увидеть» князя Мышкина в почти неизвестном до того времени актере И. Смоктуновском.

Сущность многосторонних способностей заключается не только в том, то индивид обладает более мощной общей одаренностью – многосторонние способности, так же, как специальные, могут быть разных уровней. Многосторонние способности различаются главным образом по характеру и содержанию творческих процессов. Здесь важнее то особое сочетание образного и предметного, абстрактного и практического, интуитивного и дискурсивного, сукцессивного и симультанного мышления, которое позволит индивиду «схватить» суть проблемы, новой задачи одновременно в целом и в деталях, обнаружить существенные связи, выделить главное, перестроить мышление, приспособить или перестроить наличные умения и навыки. Это позволяет их обладателю выработать целесообразную последовательность действий, организовать продуктивную деятельность. Здесь большее значение приобретают широта кругозора, острота видения, легкость перехода к новому виду мышления, умение увлечься новой и необычной задачей.

Для многосторонних способностей характерен особый качественно своеобразный динамический процесс: постоянное возрастание творческого потенциала и его интегрирующий характер: способность к далеким ассоциациям и обобщениям, когда все идет в дело. Эта обобщающая творческая способность представляет собой интеграцию разных способностей, которая фокусируется в универсальности умений, легкости переноса навыков, переключения сложившегося алгоритма действий в новую модальность, новый вид деятельности. В зависимости от взаимодействия с другими способностями, от напряженности деятельности, от преодоления задач различной трудности и сложности она постоянно развивается. Это имеет место и в специальной, односторонней способности, но гораздо интенсивнее обобщающая творческая способность развивается в многосторонней деятельности, представляющей более благоприятные условия в виде разнообразной предметной действительности, новых видов трудностей и разных способов их преодоления.

Таким образом, многосторонние способности проявляются в том, что:

1) каждая из составных способностей может стать доминирующей, при этом алгоритм деятельности соответственно перестраивается;

2) индивид может успешно использовать разные ансамбли способностей и на высоком качественном уровне осуществлять разные виды деятельности;

3) обладатель многосторонних способностей может освоить и такую деятельность, которая не имеет родовых связей с прежней модальностью, прежней деятельностью.

6.2. Специальные способности в контексте интегральной индивидуальности (школа В.С. Мерлина)

Научное наследие В.С. Мерлина включает в себя цикл работ по проблеме способностей. К ней он обращался неоднократно, но основательно и развернуто при его жизни она была рассмотрена в его книге «Проблемы экспериментальной психологии», которая частично опубликована в «Ученых записках ПГПИ» и в учебном пособии «Структура личности: способности, характер, самосознание», вышедшей после его кончины.

Своеобразие подхода В.С. Мерлина к этой проблеме, как указывает его ученик *Л. Л. Калининский* в статье «Проблема способностей в трудах В.С. Мерлина», заключается в том, что для Вольфа Соломоновича проблема способностей – это, прежде всего, «проблема **уровней** индивидуально-личностных различий, связанных с успешностью деятельности, и продуктивные индивидуально-своеобразные приемы и способы работы». Ещё в 1970 г. в работе «Проблемы экспериментальной психологии» появляется глава «Свойства личности как способности», через три года в книге «Очерк теории темперамента» – глава «Темперамент и способности». Может быть, именно тогда возникло предположение о том, что определенное сочетание разноуровневых свойств (симптомокомплексов) может выступать как способность к определенной деятельности. Впоследствии эта мысль была подтверждена экспериментально в серии работ Вяткина Б.А. в области спортивной деятельности. Эти данные приведены в монографии Вяткина Б.А. «Роль темперамента в спортивной деятельности».

Если говорить о критериях способностей, то в школе В.С. Мерлина в дополнение к признакам способностей, предложенным Б.Н. Тепловым, добавляются еще два:

- продуктивные индивидуально-своеобразные приемы и способы работы;
- в качестве способностей могут выступать как свойства индивидуума, так и свойства личности, так как способности «характеризуются не только свойствами «ума», – как указывал В.С. Мерлин, – но всеми свойствами индивидуума».

Такое представление о способностях особенно подробно развивается в ПГПУ сегодня вместе с развитием учения об интегральной индивидуальности человека. Доказательством этого может служить целый ряд кандидатских диссертаций, выполненных и успешно защищенных в ПГПУ: Т.М. Хрусталева – «Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя», Г.И. Руденко

– «Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности (на материале школьников различного пола и возраста)», Т.М. Порошина – «Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности будущих учителей музыки», И.Г. Соснина – «Специальные способности артиста балета: природа, структура, диагностика», А.Е. Гордеев – «Профессиональные способности в структуре интегральной индивидуальности офицера ракетных войск» [6].

Творческая индивидуальность художника, ее поиск, раскрытие и самоутверждение – эти проблемы всегда остро волнуют как ученых-теоретиков, так и специалистов-практиков в искусстве. Развитие всех видов художественного творчества постоянно выдвигает новые и все более сложные задачи отбора, воспитания и подготовки молодых дарований, что связано с изучением множества разнообразных факторов, которые влияют на успешность овладения профессиональной деятельностью и ее совершенствование.

Отечественная психология имеет серьезный опыт в области изучения способностей и в понимании индивидуальных различий творческой одаренности (Ананьев Б.Г., Голубева Э.А., Быстрова Г.В., Рубинштейн С.Л., Теплов Б.М., Шадриков В. Д., Лейтес Н.С., Дружинин В.Н. и др.). При этом недостаточно изученными остаются специальные актерские способности, хотя интерес к проблеме наметился достаточно отчетливо и давно.

Известно, что наивысший уровень достижений в профессиональной деятельности становится возможным лишь при учете индивидуальных особенностей человека. Эту идею творчески развивали наши крупнейшие исследователи способностей (Теплов Б.М., Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л., Мясищев В.Н., Мерлин В.С., Леонтьев А.Н., Платонов К.К., Лейтес Н.С. и др.).

Общепризнанно, что специальные способности – это такая организация взаимосвязанных качеств разнообразных психических процессов и свойств, от которой зависит возможность успеха в специальной деятельности. Для современного этапа развития учения о специальных способностях характерно стремление к целостному системному подходу при их изучении (Шадриков В.Д., Голубева Э.А., Аминов Н.А., Калининский Л.П., Крутецкий В.А. и др.). Поскольку способности проявляются только в деятельности, обычно их изучают, анализируя саму деятельность и те требования, которые последняя предъявляет к человеку.

Эту тематику продолжила **Т.И. Порошина**. Предмет ее исследования – музыкально-педагогические способности. Испытуемые – студенты старших курсов факультета музыки различной специализации (выборка – 117 человек в возрасте от 19 до 23 лет).

Изучив обширный литературный материал, автор отметила, что проблема музыкальных способностей является одной из наиболее полно разработанных в области специальных способностей как в зарубежной, так и в отечественной психологии (Штумпф, Г. Ревеш, Сишор К., Цыген Т., Крис И., Теплов Б.М., Ветлугина Н.А., Науменко С.И., Тарасова К.В., Цагарелли Ю.А. и др.). Анализ исследований позволяет выделить несколько подходов к изучению музыкальных способностей: атомистический подход, который отличается дробностью в изучении ком-

понентов музыкальных способностей (Конида и др.); физиологический подход, где все компоненты музыкальных способностей рассматривались как рядоположенные (К. Хубер и др.); наметилась явная тенденция к «интеллектуализации» музыкальности (И. Супек, Д. Филлипс и др.). Среди исследований отечественных психологов особое место занимает работа Б.М. Теплова, где музыкальность рассматривается как сложная структура, зависящая от качественного своеобразия сочетания общих и специальных способностей. Проблема структуры музыкальных способностей разрабатывалась также С.И. Науменко, Т.Ф. Цыгульской и др. Значительная часть исследований касается изучения отдельных компонентов музыкальности (Тарасов Г., Кирнанская Д. и др.). Вместе с тем, следует отметить преобладание эмпирического материала над его теоретическим осмыслением, неравномерность степени изученности различных музыкальных способностей. Не решены в должной мере и фундаментальные вопросы, связанные с раскрытием психологической сущности музыкальных способностей, их детерминацией, процессом и условиями их формирования. Наконец, проведены исследования, относящиеся к музыкально-педагогическим способностям (Цыгульская Т.Ф., Тихомирова И. В., Медяников А.И., Таллина О.А и др.). Однако при их изучении большое внимание уделяется результативной стороне деятельности. Остается недостаточно разработанной психологическая теория специальных музыкально-педагогических способностей, без которой успешно решать практические задачи невозможно.

Настоящий период развития психологической науки позволяет подойти к изучению детерминации структуры музыкальных способностей разноуровневыми свойствами индивидуальности. Исследования в данном русле ведутся, например, в лаборатории психофизиологии индивидуальных различий и способностей школьников ПИ РАО. Так, в работе Е.П. Гусевой обнаружена связь свойств нервной системы с проявлением и развитием музыкальности. И.В. Тихомирова и др. установили, что успешность развития музыкальных способностей зависит от соотношения вербального и невербального интеллекта. Выявленные соотношения позволяют рассматривать психофизиологические характеристики, а также черты темперамента и личности как факторы, благоприятствующие развитию музыкальных способностей. Наличие разнообразных данных говорит о необходимости дальнейшего экспериментального исследования проблемы. Требуют дальнейшего углубления начатые исследования о влиянии специфики деятельности на особенности структуры специальных способностей учителей музыки.

На основе уже имеющихся данных и теоретических предположений Т.И. Порошина выстраивает методологическую базу своего исследования: концепция интегральной индивидуальности является основой психологического анализа, дает возможность рассмотреть иерархическую структуру специальных способностей педагогов-музыкантов, а также выявить их детерминацию разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Спецификой ее выборки испытуемых являются наличие у них завершеного среднего специального музыкального образования и возможность профессиональной музыкальной специали-

зации: «музыкальный инструмент» (в дальнейшем будет обозначаться как учителя-инструменталисты) и «дирижирование», «сольное пение» (в дальнейшем – учителя-предметники).

Получены следующие **результаты**.

1. Анализ корреляций показателей компонентов музыкальных способностей отдельно для каждой группы показал их специфичность как по количеству, так и по характеру значимых связей. Так, в выборке учителей-предметников обнаружены тесные связи показателей общепедагогических способностей с такими показателями музыкальных способностей, как гармонический слух, перцептивный слух, музыкальная память и др. Особенностью структуры специальных способностей этих учителей является наибольшее количество связей между такими показателями, как гармонический слух, организаторские способности, скоростной слух, коммуникативные способности.

Отличительной чертой учителей-инструменталистов является своеобразная «изолированность» показателей общепедагогических способностей от показателей музыкальных способностей. В выборке учителей-инструменталистов наибольшее количество связей имеют артистизм, перцептивный слух, эмоциональная отзывчивость на музыку, эмоционально-интонационный слух.

Таким образом, структуры специальных способностей учителей-инструменталистов и учителей-предметников отличаются своеобразием: у первых стержневыми компонентами структуры являются слух (перцептивный, эмоционально-интонационный), эмоциональная отзывчивость на музыку, артистизм; у вторых – гармонический слух, организаторские способности, скоростной слух. Общими значимыми компонентами являются музыкальная память, эмоциональная отзывчивость на музыку.

2. Факторный анализ показателей, на основе которого можно судить о месте и роли способностей в структуре ИИ испытуемых различных групп, показал их своеобразие.

В структуре интегральной индивидуальности учителя-инструменталиста **в I фактор** с наибольшими весами вошли показатели специальных способностей: гармонический слух, перцептивный слух, музыкальная память, эмоциональная отзывчивость на музыку, эмпатия. На основании этого данному фактору можно дать следующую характеристику: эмпатийный, эмоционально-отзывчивый с развитым перцептивно-гармоническим слухом. Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: подвижность, лабильность, эмоциональность, интроверсия, высокий уровень абстрактного мышления. По всей вероятности, подвижность и лабильность, а также эмоциональность и личностный фактор I Кеттелла (чувствительность) обеспечивают высокие эмпатийные свойства и эмоциональную отзывчивость на музыку; беглость мышления влияет, по всей видимости, на показатели музыкальной памяти.

Во **II фактор** с максимальной нагрузкой вошли следующие показатели специальных способностей: организаторские способности, эмоционально-интонационный слух, музыкально-ритмическая способность, артистизм. Выделен-

ный фактор связан с симптомокомплексом индивидуальных свойств: нейротизм, эмоциональная устойчивость, фактор О, оригинальность мышления, потребность в достижении. На основании этого данному фактору можно дать следующую характеристику: «артистичный, с развитой интонационной и метроритмической способностью, тревожный».

III фактор содержит с максимальной нагрузкой показатели специальных способностей: скоростной слух, показатель педагогической успешности, психомоторику. Выделенный фактор связан с симптомокомплексом индивидуальных свойств: сила НС, социальная эмоциональность, фактор О, гибкость мышления. На основании этого данному фактору можно дать следующую характеристику: «высокие скоростные возможности как в психомоторике, так и в скорости обработки музыкального материала, успешен в педагогической деятельности, эмоционален в социальных контактах».

В результате факторного анализа структуры интегральной индивидуальности учителей-предметников выделено два фактора.

VI факторе наибольший вес имеют следующие показатели специальных способностей: организаторские склонности, гармонический слух, внутренний слух, музыкально-ритмическая способность, психомоторика. Выделенный фактор связан с симптомокомплексом индивидуальных свойств: подвижность НС, эргичность, социальная эмоциональность, экстраверсия, фактор Н (робость–смелость), потребность в достижении, тщательность разработки материала. Данному фактору дана следующая характеристика: «активный, организатор с высокой потребностью в достижении, добросовестный, с выраженным гармоническим и внутренним слухом».

Во II фактор с максимальной нагрузкой вошли следующие показатели специальных способностей: коммуникативные склонности, скоростной слух, музыкальная память. Выделенный фактор связан с симптомокомплексом индивидуальных свойств: сила НС, пластичность, социальный темп, эмоциональность, нейротизм, фактор С, фактор I, беглость мышления. На основании этого фактору дали следующую характеристику: «адаптивный, с высокой скоростью переработки музыкальной информации, эмоциональный, чувствительный» [6].

Таким образом, **Т.И. Порошиной** удалось достаточно убедительно показать, что особенности симптомокомплекса специальных способностей педагога-музыканта связаны со спецификой профессиональной музыкальной деятельности.

6.3. О психологии музыкальных способностей

Изучению *музыкальных способностей* посвятили свои труды Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, Н.А. Ветлугина, В.Г. Ражников, С.И. Науменко, Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, Ю.А. Цагарелли, И.А. Левочкина, А.Л. Готсдинер, В.И. Петрушин, Г.В. Иванченко и другие известные психологи.

Важнейшее место среди работ по этой проблеме занимает исследование **Б.М. Теплова** «Психология музыкальных способностей» [7], в котором сделан

глубокий психологический анализ структуры музыкальности, выделены основные компоненты, составляющие ядро музыкальности. На примере музыкальных способностей показано, что при оценке способностей важны не только и не столько количественные, сколько качественные критерии. Б.М. Теплов теоретически обосновал возможность рассмотрения в качестве задатков способностей показателей, отражающих индивидуальные особенности функционирования нервной системы.

Музыкальной одарённостью Теплов Б.М. называет качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью.

Выделены следующие компоненты музыкальных способностей.

1. *Музыкальный слух.*

Он требуется для любого вида музыкальной деятельности, тогда как самообладание или «исполнительская воля» (умение подчинять аудиторию своей воле) необходимы только для исполнительской деятельности.

2. *Музыкальность.* Это комплекс способностей – индивидуально-психологических особенностей.

А.Л. Готсдинер отмечает [8], что музыкальность – качественная характеристика переживания личностью музыки, которая становится психофизиологической доминантой личности. В структуру музыкальной одарённости включается ансамбль музыкальных способностей, которые в сочетании с психологическими свойствами личности проявляются в особенностях восприятия музыки, её переживании и запоминании, в осуществлении различных видов музыкальной деятельности на высоком уровне продуктивности. Структура музыкальной одарённости включает в себя такие общие свойства психики, как эмоциональную восприимчивость и реактивность по отношению к воздействию музыки, богатство и активность слухового воображения, умение с большой силой сосредоточиться на предмете музыкальной деятельности, которая осуществляется через музыкально-слуховые, музыкально-ритмические и психомоторные способности. Музыкальность является наиболее существенным показателем в характеристике музыкальной одарённости.

Однако музыкальная одарённость не сводится к одной только музыкальности.

3. Третьим компонентом музыкальных способностей Теплов выделяет *«силу, богатство и инициативность воображения»*. Продуктивная способность воображения, например, у Римского-Корсакова имела силу не только в сфере музыкального творчества. С замечательной лёгкостью он писал стихи, изобретал, строил, комбинировал, любил сочинять игры и играл в них один. Особенно яркой чертой воображения Римского-Корсакова было необычайное богатство зрительных, в частности цветовых, образов и теснейшая связь слухового воображения со зрительным. Наиболее яркой особенностью Римского-Корсакова была синестезия – цветной слух.

4. *«Умение» эмоционально погружаться в захватившее личность содержание и концентрировать на нём все свои душевные силы, т.е. вдохновение.*

5. Психологическая природа творческого вдохновения теснейшим образом связана с проблемой *внимания*. Особенности внимания появляются не только в умении отвлекаться от наличных в данный момент помех, но и в умении постоянно возвращаться к творческому процессу после вынужденных отрывов от него.

6. В тесной связи с перечисленными чертами стоят *волевые особенности личности*. Многие из выдающихся музыкантов могут быть с полным правом названы людьми великой воли, и без изучения этой стороны невозможно дать психологический анализ их творческой личности. Например, Римский-Корсаков и Чайковский. Характерологически они были чрезвычайно различны, но оба могут служить образцом «творческой воли».

7. Значительным музыкантом может быть только *человек с большим духовным – интеллектуальным и эмоциональным – содержанием*. Музыка есть средство общения между людьми. Чтобы говорить музыкой, нужно не только владеть этим «языком», но и иметь что сказать. Мало того, даже и для того, чтобы понимать музыкальную речь во всей её содержательности, нужно иметь достаточный запас знаний, выходящих за пределы самой музыки, достаточный жизненный и культурный опыт.

Хороший музыкант, кем бы он ни был – композитором, исполнителем или просто понимающим «слушателем», – должен быть человеком большого ума и большого чувства.

8. *Музыкальные способности не существуют независимо друг от друга*. Не может быть одной способности при полном отсутствии других.

Все музыкальные способности возникают и развиваются в музыкальной деятельности ребёнка. Речь должна идти не о наличии одной способности при отсутствии других, а при том или другом соотношении между ними.

9. Основными способностями, составляющими «ядро» музыкальности, являются *ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и музыкально-ритмическое чувство*. Теплов выделил эти способности как наиболее важные, т.к. они связаны с основными носителями музыкального содержания – звуковой высотой и ритмом. Развитие ладового чувства непрерывно связано с развитием ощущения музыкальной высоты, одно без другого быть не может. В то же время ощущение музыкальной высоты органически связано с интонированием звука голосом. Вне попыток интонирования голосом, т.е. вне попыток пения, едва ли возможно возникновение и развитие ощущения музыкальной высоты. А пение, в свою очередь, невозможно без музыкальных слуховых представлений.

Ладовое чувство, названное Тепловым эмоциональным или перцептивным компонентом музыкального слуха, обуславливает переживание эмоциональной выразительности звуковысотного движения, образуя наряду с чувством ритма, основу эмоциональной отзывчивости на музыку.

Музыкально-слуховые представления, способность проецировать в сознании воспринятую ранее музыку – слуховой или репродуктивный компонент музыкального слуха. Вместе с ладовым чувством они лежат в основе мелодического и

гармонического слуха. На более высоких ступенях развития их называют *внутренним слухом*.

Музыкально-ритмическое чувство объединяет эмоциональный и репродуктивный компоненты и проявляется в способности активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить. Вместе с ладовым чувством оно образует основу эмоциональной отзывчивости на музыку.

К перечисленным выше способностям следует добавить *музыкальную память* и *психомоторные способности* в качестве общих. Хорошо функционирующая система запоминания, сохранения и воспроизведения музыки стимулирует музыкальное развитие, обогащает личность исполнителя и композитора яркими впечатлениями. Она является фундаментом одарённости человека.

Психомоторные способности очень важны на всех ступенях формирования музыкально-слуховых и музыкально-ритмических способностей. Но решающее значение психомоторные способности имеют для успешной исполнительской и композиторской деятельности. Virtuозные достижения Н. Паганини, Ф. Листа, А. Рубинштейна, С. Рахманинова – это ещё и особые природные свойства их рук и пальцев. Известный педагог П.С. Столярский особое внимание уделял осмотру рук экзаменуемых и прогнозировал профессиональные возможности поступающих.

Сотрудники лаборатории дифференциальной психологии, созданной Б.М. Тепловым, продолжили изучение музыкальных способностей. Одна из работ проведена сотрудницей лаборатории Е.П. Гусевой совместно с заведующим кафедрой хорового дирижирования МГЗПИ А.И. Медяниковым, определявшим у 6-летних детей музыкальность: музыкальный слух, пропевание знакомых и незнакомых песен, чувство лада и чувство ритма. Была определена связь успешности музыкальной деятельности с лабильностью нервной системы на ранних этапах обучения. Почти все проявления музыкальности положительно связаны с *лабильностью* нервной системы.

При аналитическом изучении музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижёров) Ю.А. Цагарелли пришел к выводу, что и для реализованных в профессии актуальных способностей «особенно важным свойством является лабильность нервной системы», имеющая особенно тесную связь «с эмоциональностью» [9].

Результаты, полученные другой сотрудницей лаборатории, И.А. Лёвочкиной, на музыкально одарённых подростках (экспертами являются преподаватели хорового училища им. А.В. Свешникова, где занимаются эти учащиеся) показали связь большего артистизма как качественной характеристики музыкальной одарённости с активированностью и активностью, а большей организованности и собранности в других учащихся – с саморегуляцией и инактивированностью [10].

Таким образом, можно сказать, что важную роль в выраженности музыкальных способностей играет параметр силы–слабости нервной системы, при этом большинство характеристик музыкальности у учащихся хорового училища (в

возрасте 14 – 16 лет) связано со слабостью нервной системы. Есть основания считать, что в основе этой связи лежит высокая чувствительность, характерная для слабой нервной системы. Высказана гипотеза, что слабость нервной системы (и сопряженная с ней высокая чувствительность) может рассматриваться в качестве одной из природных предпосылок музыкальных способностей. Наметились также некоторые межполушарные различия во взаимоотношениях ЭЭГ – индикаторов силы нервной системы и музыкальности. Более ярко обнаруженные зависимости проявляются у этого контингента испытуемых по данным левого полушария.

Анализ выраженности типологических свойств нервной системы, рассматриваемых в качестве природных предпосылок музыкальных способностей на данной выборке испытуемых, позволил установить также, что существует определенная связь между лабильностью нервной системы и такими характеристиками музыкальности, как слух и музыкальная память.

Влияние свойства активированности нервной системы сказывается на способах достижения высоких результатов в музыкальной деятельности, а также на таких особенностях проявления музыкальности, как артистичность и техническая отточенность в их «полярных» выражениях.

Важным фактором, влияющим на уровень представленности компонентов музыкальных способностей, оказались индивидуальные различия в особенностях регуляции действий. Выявлена статистически значимая отрицательная связь всех параметров музыкальности со степенью сформированности произвольной функции и положительная – с показателями непроизвольной.

Можно предположить, что И.А. Левочкиной удалось на данной подростковой выборке выявить сочетание признаков – слабости нервной системы, проявляющейся в высокой чувствительности, и относительного преимущества непроизвольной регуляции действий, – влияющих на выраженность музыкальных способностей.

Однако пока нет оснований распространять данный вывод на музыкальную деятельность в целом. Она, как известно, очень многогранна, и каждый конкретный ее вид – будь то композиторское творчество, деятельность певца, дирижера или музыканта-инструменталиста, – предъявляет определенные дополнительные требования к выраженности тех или иных природных характеристик нервной системы. Удельный вес влияния каждого конкретного свойства в разных видах музыкальной деятельности может быть различным.

В литературе, посвященной проблемам творческих способностей, можно часто встретить указания на то, что для одаренных людей характерна «детскость» восприятия, заключающаяся в его яркости, эмоциональности и целостности. Именно эти качества в совокупности и образуют то, что называется непосредственностью восприятия. В частности, можно сослаться на исследование В. С. Ротенберга (1983), в котором автор приходит к выводу, что в основе истинной креативности (творческой одаренности) лежит выраженность непроизвольной функции.

В этой связи большой интерес представляет работа Д.Б. Богоявленской (1983), в которой автор, изучая влияние различных уровней интеллектуальной активности на профессиональное творчество, установила, что разные уровни этой активности (стимульно-продуктивный, эвристический и креативный) по-разному отражаются на качественном проявлении одаренности, в том числе музыкальной. Наивысший уровень развития музыкальных способностей наблюдается у музыкантов-креативов, которые отличаются самостоятельностью, нестандартностью, яркостью в интерпретации произведений.

Кроме того, в психофизиологических исследованиях показано, что существует определенный тип людей («художники», по И.П. Павлову), которые обладают некоторыми преимуществами, если решаемые задания допускают их осуществление на непроизвольном уровне или сами эти задания таковы, что в них имеются трудно переводимые в словесный план компоненты.

По единодушному мнению всех исследователей, музыкальные способности могут начать проявляться раньше каких-либо других.

Раннее проявление музыкальных способностей, несомненно, является одним из показателей хорошей музыкальной одарённости, однако никак нельзя считать, что отсутствие таких ранних проявлений в какой-либо мере является показателем слабости или тем более «отсутствия» музыкальных способностей.

Возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребёнка, но и от степени «музыкальности» того окружения, в котором проводит ребёнок свои первые годы [11].

«У многих детей музыкальные способности начинают впервые развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, и это ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей», – хотелось бы, чтобы эти слова Теплова стали девизом всех приемных комиссий музыкальных школ.

6.4. Анализ некоторых компонентов музыкальных способностей

Ощущения

Ощущением называют психический процесс, в котором отражаются отдельные свойства предметов или явлений действительности при их непосредственном воздействии на наши органы чувств.

Для деятельности музыканта наибольшее значение имеют слуховые, тактильные, двигательные и ритмические ощущения. Для вокалистов, духовиков и струнников большое значение имеют вибрационные ощущения, дающие звуку характерную полноту и окраску тембра.

Ощущения отличаются друг от друга качественным своеобразием. Если бы мы попытались ответить на вопрос – чем отличаются звуки тубы от звука флейты, то могли бы сказать: звук флейты – высокий, нежный, тихий, а звук тубы – низкий, грубый и громкий. В понятиях музыкальных терминов мы определили бы звуки как разные по высоте, тембру и громкости. Все эти параметры, взятые вместе, говорят о качестве ощущений, возникающих при их слышании. Качество

ощущения – это главная особенность, которая отличает одно ощущение от другого.

Слуховые ощущения, равно как и другие, обладают инерцией последствия. Так, после сильных звуков мы можем ощущать «звон в ушах». На основе инерции слуховых ощущений у музыкантов развиваются внутренний слух и музыкально-слуховые представления.

Если мы посмотрим на наших знакомых, то про одних мы можем сказать, что это – «чувствительные» люди, а о других скажем, что они – «толстокожие». Такие различия устанавливаются на основе силы реакции людей на одни и те же раздражители. Разница в реагировании объясняется разной чувствительностью органов чувств у разных людей. Уровень чувствительности определяется наименьшей силой раздражителя, могущего вызывать ощущение. Этот уровень – порог ощущения. Раздражители меньшей силы будут подпороговыми, и они не ощущаются на сознательном уровне. Известен эксперимент, проведенный в свое время английскими учеными. В ясельной группе детского сада во время сна малышкой на магнитофоне воспроизводили звуки спокойного биения сердца женщины. Дети при этом продолжали спать. Но когда включались звуки сердца, принадлежавшие женщине, чем-то взволнованной и обеспокоенной, они начинали быстро просыпаться и плакать.

Каждый раздражитель имеет свою силу, или, иначе говоря, – интенсивность. Сильное раздражение вызывает сильное ощущение. Однако не всякое увеличение силы раздражителя ведет к увеличению силы ощущения. Все здесь зависит от порога различения данного анализатора. У каждого органа чувства он свой. Для глаз этот порог равен $1/100$, для ощущения силы тяжести – $1/30$, для слуха – $1/10$. Это значит, что если у нас в комнате горит лампа в триста свечей, то для того, чтобы почувствовать разницу в смене светового ощущения, надо прибавить или отнять три свечи. Если мы имеем хор или оркестр в 100 человек, играющий мощное «тутти», то для изменения силы звучности в сторону еще большего увеличения нам понадобится не менее 10 хористов или оркестрантов.

Наши анализаторы обладают способностью к адаптации, т.е. к привыканию воздействия раздражителя. После периода адаптации мы либо перестаем воспринимать ощущения, либо, наоборот, становимся особенно чувствительны к ним. Попав в комнату с неприятным запахом, мы через некоторое время перестаем этот запах ощущать. Мы привыкаем носить очки или серьги и не замечаем их веса. Слушая долгое время громкую музыку, мы становимся малочувствительными к тонким градациям в изменении силы звучности на *piano* или *mezzo-forte*. Пробыв долгое время в тишине, мы даже звук средней силы воспринимаем как громкий. Шопен, по воспоминаниям современников, никогда не играл очень громко. Но он достигал мощи своего звука за счет того, что мастерски владел игрой в градациях *piano*, *pianissimo* и *mezzo-forte*.

Важной особенностью ощущений является то, что они редко действуют изолированно, но, как правило, во взаимодействии. Вступая во взаимодействие, органы чувств могут как повышать, так и понижать свою чувствительность. Общее

правило здесь таково – слабые побочные раздражители повышают чувствительность основного анализатора, а сильные – понижают [12].

Взаимодействие ощущений

Взаимодействие ощущений протекает в двух основных процессах – сенсibilизации и синестезии.

Сенсibilизацией называют повышение чувствительности одного анализатора в процессе его взаимодействия с другим. В состоянии бодрствования в коре головного мозга протекают процессы иррадиации и концентрации возбуждения. Если раздражитель слабый, то он легко распространяется по всей коре головного мозга, захватывая при этом ее различные участки. Если на этом фоне человек занимается каким-либо делом, то энергия побочных раздражителей как бы подпитывает и стимулирует деятельность основного анализатора. Если же энергия побочного раздражителя будет усиливаться, то в зонах соответствующих анализаторов возникнет концентрация возбуждения. Тогда в центральных отделах основного анализатора произойдет снижение чувствительности и в нем возникнет торможение.

Мы будем получать большее удовлетворение от музыки, если будем следить за органичными движениями исполнителя музыки или за движениями танца, потому что в этом случае к слуховому восприятию будет добавляться зрительное. Поэтому балетная музыка, услышанная в театре, производит большее впечатление, чем при прослушивании ее по радио. Находясь в концертном зале, который чересчур ярко освещен, мы не сможем в полной мере насладиться красотой звуков, так как яркий свет будет отрицательно сказываться на нашей слуховой чувствительности. Мы сможем с удовольствием слушать музыку, если неподалеку от нас находится красивый букет цветов, источающих нежный аромат. Но мы не сможем насладиться самой Прекрасной музыкой, если нас будут одолевать резкие запахи чьих-то духов или натертых мастикой полов.

Сенсibilизация может быть достигнута и за счет выключения деятельности какого-либо анализатора. Так, у слепых людей обостряются слух и тактильная чувствительность. У людей, потерявших слух, обостряется зрительная чувствительность.

К синестезии относят такое взаимодействие ощущений, при котором под влиянием раздражения одного анализатора возникают ощущения, характерные для другого анализатора. Это тот самый случай, когда для передачи своих ощущений мы используем выражения типа «тонкий вкус», «кричащий цвет», «сладкий звук». Наиболее часто встречается явление зрительной слуховой синестезии, известное как феномен цветного слуха. Такого рода слух был у Римского-Корсакова, Скрябина, Чюрлениса.

Римский-Корсаков воспринимал колорит различных тональностей в цветах, характерных для различных явлений природы. Про тональность *ля мажор* он говорил: «Это тональность молодости, весны, – и весны не ранней, с ледком и лужицами, а весны, когда цветет сирень, и все луга усыпаны цветами; это тональ-

ность, утренней зари, когда не чуть брезжится свет, уже весь восток пурпуровый и золотой». Колорит тональности *ми-бемоль мажор*: «темный, сумрачный, серо-синеватый: тон городов и крепостей», *фа мажор* – «ясно зеленый, пасторальный; цвет весенних березок». *Ля минор* – «бледно-розовый; это как бы отблеск вечерней зари на зимнем, белом, холодном, снежном пейзаже». *Си мажор* – «мрачный, темно-синий, со стальным, пожалуй, даже серовато-свинцовым отливом, цвет зловещих грозовых туч». *Соль минор* – «без определенной окраски имеет характер элегико-идиллический». *Ля-бемоль мажор* – «серовато-фиолетовый, имеет характер нежный, мечтательный».

Цветовые-звуковые синестезии у каждого человека могут быть свои. Поэтому показатели цветного слуха у разных музыкантов не всегда совпадают.

Вот пример музыкальной синестезии, описанный Германном Гессе в его книге «Игра в бисер»: «Мне было 14 лет, дело было ранней весной, в феврале или марте, один соученик предложил мне как-то во второй половине дня пойти с ним нарезать веток бузины... и когда я срезал ветку, в нос мне ударил горьковато-сладкий запах, который как бы вобрал в себя, сложил вместе и усилил все другие весенние запахи. Я был совершенно оглушен, я нюхал свой нож, нюхал свою руку, нюхал ветку; это ее сок пахнул так пронзительно и неотразимо. В ту пору я нашел у своего учителя фортепианной игры старый альбом нот, сильно меня привлекавший. Это был альбом песен Франца Шуберта. И вот в день того похода за бузиной или на следующий я открыл весеннюю песню Шуберта «Проснулся нежный ветерок», и первые аккорды фортепианного аккомпанемента ошеломили меня как какое-то новое узнавание: эти аккорды пахли в точности так же, как та молодая бузина, так же горьковато сладко, так же сильно и густо, так же были полны ранней весной. С той минуты ассоциация «ранняя весна» – «запах бузины» – «шубертовский аккорд» стала для меня устойчивой и абсолютно законной, при звуках этого аккорда я тотчас же непременно СЛЫШУ тот терпкий запах, и все вместе означает «ранняя весна» [13].

Интересные данные, относящиеся к явлению синестезии, были получены в экспериментах английского музыкального психолога Макса Шоэна, который просил группу студентов из музыкального колледжа описать музыкальные тона и интервалы в их отношении к другим органам чувств. Испытуемые Шоэна нашли, что звук сам по себе может быть не только тихим или громким, но и – высоким и низким, светлым и темным, шершавым и мягким, сладким и кислым, колючим и гладким, широким и узким, тяжелым и легким, полным и пустым. Октава ощущалась теми же испытуемыми как нежное мороженое или как гладкое и прозрачное оконное стекло; септима – как кожа зеленого персика или же как мягкая наждачная бумага; секста – как сочный плод; квинта – как прозрачный суп; кварта – как взбитый крем; терция – как спелый, но не очень сочный плод; секунда малая – как кукурузные хлопья. У некоторых людей уже сам вид и голос какого-либо человека может вызывать вкусовые ощущения. В романе Э. Войнич «Овод» в сцене Артура и Джулии мы читаем: «От её тонкого, пронзительного голоса у Артура стало кисло во рту».

Исследования последних лет показывают, что звуки произносимых человеком гласных имеют скрытую связь с определенным цветом. Эксперименты проводились следующим образом: испытуемым раздавались 6 квадратиков бумаги разного цвета и на каждом из них предлагалось написать одну из 6 букв – Э, О, Ы, У, И, А. Ни о каких цветозвуковых соответствиях испытуемым не сообщалось. В этом случае можно было предположить, что каждая буква запишется одинаковое число раз на квадратиках определенного цвета. Однако в ходе экспериментов выяснилось, что букву *А* пишут в основном в 75 случаев из 100 на квадрате красного цвета, *И* - на голубом, *О* - на желтом или белом, *У* - на сине-зеленом, *Ы* - на черном или коричневом. Только для звука *Э* не складывается четкой цветовой картины. Если отбросить белый и черный, то получается, что особенно четко в чистые тона окрашены три цвета: *А* – в красный, *И* – в голубой, *О* – в желтый.

Эмоциональное впечатление, которое производит на нас звук певческого голоса или музыкального инструмента, зависит от его тембрального спектра. По тембру голоса мы легко различаем наших знакомых, и в не столь давние времена в итальянских паспортах в числе прочих примет человека указывался также и тембр его голоса.

При помощи изменения тембра голоса опытные вокалисты, воздействуя на слуховые анализаторы, вызывают у нас ощущения различных эмоций. Вот что об этом пишет известный итальянский баритон Титта Руффо в книге «Парабола моей жизни»: «Я стремился создать при помощи специфической вокальной техники подлинную палитру колоритов. При помощи определенных изменений я создавал звук голоса *белый*; затем, затемняя его звуком более насыщенным, я доводил его до колорита, который называл *синим*; усиливая тот же звук и округляя его, я стремился к колориту, который называл *красным*, затем к *черному*, т.е. к максимально темному».

Ощущения от обертонов

Исследования, проведенные Гельмгольцем, показали, что единичный тон имеет сложную природу и что его можно разложить на составные части. Для этого был создан прибор, именуемый спектрометром, который разлагает звук на составляющие его обертоны подобно тому, как солнечный луч, проходя через призму, расщепляется на составляющие его все цвета радуги. В этом приборе звук, поступающий через микрофон, проходит через специальное усиление и целый ряд частотных фильтров, которые и разделяют его на составные части. В спектре звука, который можно фиксировать на экране спектрометра, можно заметить отдельные, сильно выделяющиеся пики, состоящие из группы обертонов. Они были названы формантами. Именно от их состава и зависит окраска голоса.

Оказалось, что каждый гласный звук имеет от трех до пяти формант и каждый гласный звук, взятый на одной ноте, имеет свой набор формант.

В табл. 6.1 представлены средние частоты формант гласных (в Гц) (по: Фант).

Ощущение звонкости и полетности голоса зависит, как показали исследования голосов многих вокалистов, начинающих певцов и обычных людей, не музыкантов, от наличия в нем высокой певческой форманты. Ее величина намного

больше у мастеров вокального искусства, нежели у начинающих певцов и простых смертных.

Голоса даже выдающихся певцов, если их прослушать без высокой певческой форманты (что возможно сделать при помощи спектрометра), ощущаются как лишенные яркости, тусклые, значительно теряющие в тембре.

Таблица 6.1

Средние частоты формант гласных (в Гц)

Гласные	Частота речевых формант		
	1-я форманта	2-я форманта	3-я форманта
У	300	625	2500
О	535	780	2500
А	700	1080	2600
Е	440	1800	2550
И	240	2250	3200
Ы	300	1480	2230

Звучание форманты в чистом виде очень приятно на слух и создает впечатление соловьиной трели или звучания маленького серебристого колокольчика. Любопытно, что высокая певческая форманта содержится не только в высоких голосах, но и самых низких, что придает им характерный и высоко ценимый признак, называемый «металлом» в голосе. «У начинающих певцов интенсивность певческой форманты, – как указывает Б.П. Морозов, – составляет 3 – 5 %, у опытных профессиональных певцов – 15 – 20%, а у выдающихся мастеров вокала доходил до 35 % и более».

Существует также и низкая певческая форманта, спектр которой лежит в районе 300 – 600 герц. Эта форманта придает голосу ощущения мягкости, массивности, бархатистости.

Как художники для выражения определенных настроений используют определенные краски, точно так же и композиторы для передачи тех или иных настроений используют инструменты, тембр которых может вызывать необходимые ощущения. Так для выражения лирических переживаний композиторы используют флейту, скрипку, гобой. Для выражения душевного подъема – медные духовые инструменты и ударные. Тембр инструмента, так же как и цвет, и звучание отдельной гласной у вокалиста, оказывается связанным с конкретными ощущениями, корни которых уходят в толщу бессознательного коллективного опыта прошлых поколений.

Слуховые ощущения

Деятельность музыканта основывается на взаимодействии очень тонких координаций слуховых, тактильных и двигательных ощущений, а также на ощущениях пространства и времени. Главными же для музыканта, несомненно, являются слуховые ощущения, которые имеют много разновидностей в форме специальных слуховых навыков. Так, были проведены исследования следующих видов

слуха: звуковысотного, мелодического, гармонического, полифонического, тембро-динамического, фактурного, внутреннего.

Каждый из этих видов слуха имеет свои специфические ощущения. Но поскольку, как указывал еще Б.М. Теплов, «ведущую роль в ощущении музыкального звука играет высота», то «музыкальный слух по существу должен быть звуковысотным слухом, иначе он не будет «музыкальным».

В истории музыкальной психологии было немало дискуссий относительно того, какова должна быть острота слуха для того, чтобы человек смог стать музыкантом. Американский психолог Сишор считал, что человек может стать музыкантом при пороге различения двух звуков, отстоящих друг от друга на 12 центов (1 цент – одна сотая тона). При пороге различения от 12 до 32 центов человек должен получать лишь общее, но не специальное музыкальное образование. При пороге от 33 до 56 центов человек может получить лишь общее музыкальное образование, а при пороге, равном 70 центам, человек вообще не должен иметь никакого отношения к музыке.

Сишор в своих выводах исходил из предположения, что данная способность имеет врожденный характер и не поддается развитию. Однако опыты Б.М. Теплова и других ученых показали, что звуковысотная чувствительность поддается тренировке и в процессе специальных упражнений может быть значительно улучшена. Скрипачи и виолончелисты, как правило, имеют более острый звуковысотный слух, нежели пианисты, потому что им постоянно приходится иметь дело с произвольным интонированием мелодии, в то время как пианисты имеют дело с фиксированным строем.

Особенностью нашего звуковысотного слуха является то, что он имеет зонную природу и поэтому отклонения от абсолютно точной высоты могут колебаться в диапазоне до 25 центов. Подобный размах чистоты интонирования был выявлен у вокалистов и инструменталистов и такие отклонения не вызывали ощущения нарушения чистоты интонации.

Тонкость звуковысотного слуха обычно проверяется в способности ощутить различие в двух разных по высоте звуках. Но ни один из видов музыкальной деятельности не связан с подобного рода задачей, разве что деятельность настройщика музыкальных инструментов. «Чувствительность к различению высоты – это не музыкальный слух, а всего только слух настройщика», – подчеркивал Б.М. Теплов. Поэтому он справедливо полагал, что чувствительность, которая проявляется в «сравнении», в сущности, бесполезна для музыкальной деятельности. Гораздо важнее другое – способность ощущать звуковысотное движение как выражение определенного жизненного содержания.

Говоря о звуковысотном слухе, нельзя не сказать о двух его разновидностях – абсолютном и относительном слухе. Первый из них – абсолютный слух – характеризуется тем, что человек способен узнать или воспроизвести высоту отдельных звуков, не соотнося их с другими, высота которых известна. При относительном слухе человеку для того, чтобы определить какую-либо ноту, надо иметь представление об известном исходном звуке, например, *до* или *ля* первой октавы.

Абсолютный слух может быть пассивным и активным. Человек, обладающий активным видом этого слуха, может воспроизвести голосом или на инструменте любой заданный звук; обладающий пассивным абсолютным слухом – только назвать слышимый.

Люди с абсолютным слухом могут не только называть звуки музыкальных инструментов, но и определять высоту звуков в пении птиц, завываниях ветра, в сигналах автомобилей и электричек. Это узнавание звуков происходит у них непосредственно, сразу же вслед за звучанием и не включает в себя внутреннего пения.

Про хороший относительный слух иногда говорят, что это – псевдо-абсолютный слух – человек помнит самый низкий или самый высокий звук своего голоса или звук камертона и, исходя из ориентировки на него, определяет все другие им слышимые.

Обладание абсолютным слухом помогает музыканту в чистоте интонирования мелодии, облегчает развитие гармонического слуха, осознание модуляций и поэтому дает много преимуществ в овладении профессией. Отсюда – попытки развить имеющийся у музыкантов слух до уровня абсолютного. Многочисленные попытки, предпринятые в этом направлении, приводили к тому, что испытуемые могли в конце периода обучения определять на слух предлагаемые им звуки, но при ближайшем рассмотрении оказывалось, что это был более или менее развитый тембровый слух. При смене музыкального инструмента, например, фортепиано на скрипку или трубу способность к различению звуков у людей с таким слухом резко падает. Другие, не менее важные признаки истинного абсолютного слуха – короткое время реакции, отсутствие внутреннего пропевания и ориентировки на уже известный звук. По наблюдениям Б.М. Теплова, из 250 обследованных им музыкантов лишь у 7 % из них был абсолютный слух. Таким образом, эта разновидность слухового ощущения, хотя и является желаемой для музыканта, но необязательна. Известно, что многие выдающиеся композиторы не имели абсолютного слуха, и в процессе творчества успешно использовали хорошо развитый относительный. Здесь могут быть названы имена Вагнера, Шумана, Мейербергера, Вебера, Чайковского, Грига. Среди музыкантов, про которых точно известно, что они обладали абсолютным слухом, можно назвать имена Моцарта, Листа, Римского-Корсакова, Скрябина, других композиторов и исполнителей.

Регулярные занятия музыкой на любом инструменте развивают звуковысотный слух. Но особенно интенсивно эти ощущения развиваются на занятиях по сольфеджио. Подпевание во время игры связывает слуховые представления с двигательными ощущениями и таким образом в различении высоты начинают участвовать сразу два анализатора, что ведет к повышению точности различения. Как указывает Г.М. Цыпин, «пение с опорой на звучание инструмента в условиях, позволяющих подравниваться к точному звуковысотному эталону, создает оптимальные предпосылки для успешного решения слуховой проблемы» [14].

Из других приемов и методов развития звуковысотного слуха Г.М. Цыпин отмечает следующие:

- интонирование голоса отдельных звуков, сыгранных педагогом, а также больших гаммообразных последований, гармонических интервалов и аккордов, входящих в комплекс тренировочных упражнений начинающих музыкантов;
- подбор по слуху и транспонирование мелодий известных песен и разучиваемых произведений;
- сольфеджирование разучиваемых произведений;
- пропевание одного из голосов в полифоническом произведении с одновременным исполнением остальных на фортепиано;
- определение на слух интервалов и аккордов;
- чередование фраз, исполняемых на инструменте, с фразами, пропеваемыми голосом. Этот метод в свое время рекомендовал своим ученикам Г.Г.Нейгауз: «Два-три такта играйте, потом пойте, опять играйте, потом опять пойте», – советовал он.

Мелодический слух

Если благодаря звуковысотному слуху музыкальные звуки можно определить по их отношению к абсолютной звуковысотной шкале и обеспечить тем самым вокалистам, инструменталистам (кроме исполнителей на клавишных инструментах) «точность попадания» в нужную ноту, то мелодический слух обеспечивает целостное восприятие мелодии (а не отдельные ее звуки, следующие через определенные интервалы).

Именно благодаря мелодическому слуху мы узнаем мелодию, будь она сыграна на рояле, трубе или контрабасе. С мелодическим слухом оказывается связанной передача в музыке настроения и художественного образа. Известно определение Б.В. Асафьевым музыки как искусства интонируемого смысла. Этот интонируемый смысл, его тайна заключены в мелодическом слухе, благодаря которому мы и можем узнавать мелодию и точно ее воспроизводить.

Мелодический слух включает в себя интервальный и ладовый слух. Первый из них ориентируется на соотношение интервалов между двумя соседними звуками, второй – на отношение звуков мелодии к устойчивым звукам лада. Ощущение лада является основой мелодического слуха, и интервальный слух является производным от ладового, так как каждый интервал имеет свое определенное место внутри лада. Ладовый слух ориентирован на восприятие одних звуков мелодии как устойчивых в системе данного лада. К ним относятся первая, третья и пятая ступени, которые образуют тоническое трезвучие. Остальные звуки лада ощущаются как неустойчивые и потому тяготеющие к соседним устойчивым ступеням. При развитии музыкального слуха в процессе сольфеджирования ориентировка на интервальный слух дает гораздо меньшую точность интонирования, чем при ориентировке на ощущения ладового чувства. На принципах ладового слуха построена система развития музыкального слуха венгерского композитора и педагога Золтана Кодая, которая получила название «система относительной (релятивной) ладовой сольмизации». Согласно главному положению этой системы внутри лада каждый звук обладает своим характером, который обусловлен его

сопряжением с тоникой. Осознание, осмысление ладового своеобразия мелодических ступеней и положено в основу воспитания слуха. Ладовая функциональность звука составляет его истинную музыкальную сущность. Для лучшего усвоения ее в системе применяются ручные знаки и слоговые названия для каждой из семи ступеней. По данным венгерских педагогов, до 90% детей, получивших музыкальное воспитание в детских садах по системе З. Кодая, к моменту поступления в школу умеют петь чисто.

Мелодический слух представляет собой единство ощущений высоты звука и его ладовой функции. Эмоциональный компонент мелодического слуха берет свое начало в ладовом слухе, чувствуя устойчивость и неустойчивость отдельных звуков мелодии.

Развитие мелодического слуха в практической работе музыкантов-педагогов связано с осмыслением и прочувствованием «наименьших интонационных комплексов» – интервалов – и умением мыслить горизонтально и ощущать мелодию как нечто законченное целое, не сводимое к сумме отдельных интонационных оборотов. Так, известный композитор и педагог С.М. Майкапар в своих воспоминаниях об игре Антона Рубинштейна отмечает: «На меня лично всегда производила сильное впечатление необычайная ширина рубинштейновской фразировки. Огромные построения фраз, при всей ясности входящих в их состав мотивов, мелодий и частей, объединялись Рубинштейном в одно большое неразрывное целое... Большое музыкальное произведение в его исполнении выливалось целиком, как одна цельная, неразрывно объединенная фраза колоссального объема».

Мелодический слух легко и естественно развивается у вокалистов, струнников, духовиков. При обучении игре на фортепиано методисты рекомендуют «вокализацию» исполняемых на ряде мелодических линий. Как справедливо отмечает Г.М. Цыпин, «певческое начало», «очеловечивание» инструментального мелоса – одна из ярких национальных примет русской фортепианной литературы (П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов), русского фортепианного исполнительства (братья А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, С.В. Рахманинов, К.Н. Игумнов, Л.Н. Оборин)... Воспитание учащегося... в духе традиций отечественной пианистической культуры, по существу, представляет собой наиболее прямой и надежный путь при выработке мелодического слуха в фортепианном классе» [14].

Наилучшими приемами и методами здесь являются:

- проигрывание мелодии отдельно, без сопровождения;
- проигрывание мелодии на инструменте с аккомпанементом, имеющим упрощенную фактуру;
- пропевание мелодии вслух и про себя с аккомпанементом и без него (Н.К. Метнер советовал пианистам «давать красную нить мелодии»);
- укрупненное, рельефное проигрывание мелодии на фоне облегченного аккомпанемента.

Полифонический слух

Воспитание этого вида слуха связано с умением слышать в звуковой ткани движение одновременно двух и более голосов. Развитый полифонический слух помогает оркестровому музыканту во время исполнения им своей партии слышать то, что играют другие инструменты, пианисту – слышать кроме основной мелодии все другие элементы фактуры – движение баса, подголосков, а в полифоническом произведении – не только верхний, но и все остальные голоса. Мастера музыкальной педагогики при работе над полифоническим слухом часто обращались к термину «перспектива», под которым понималось умение музыканта-исполнителя выявлять главное в произведении и его фон, что в целом образует впечатление объемности музыкального пространства. Особо при этом подчеркивается умение слышать своеобразие и индивидуальность каждого отдельного голоса полифонического произведения при исполнении многоголосного произведения на фортепиано. Для развития полифонического слуха рекомендуются следующие приемы и методы:

- поочередное проигрывание каждого голоса полифонического произведения;
- проигрывание голосов по парам – сопрано – бас, сопрано – тенор и т.д.;
- пропевание вслух одного из голосов с одновременным исполнением других голосов;
- исполнение полифонического произведения вокальным ансамблем;
- рельефное исполнение одного из голосов, при намеренном затушевывании других.

Гармонический слух

Гармонический слух, по определению Б.М. Теплова, есть музыкальный слух, ориентированный на созвучия. Если полифонический слух и его развитие связаны с умением слышать музыкальную ткань по горизонтали, то гармонический слух отвечает за умение слышать звуки по вертикали. В силу специфики инструмента гармонический слух лучше развивается у пианистов, нежели у струнников, духовиков и вокалистов. Но значение этого вида слуха для деятельности всех музыкантов без исключения имеет большое значение, ибо законы музыкального мышления во многом определяются законами гармонических последовательностей. Гармонический слух развивается на основе ладового слуха, точного различения на основе особенностей ощущений, возникающих первоначально при слышании функций, тонических, доминантовых и субдоминантовых созвучий – трезвучий, септаккордов и их обращений.

Отличительные признаки аккордов одной группы, например, доминанты, бывает трудно описать словами так, чтобы было понятно: чем этот аккорд отличается от субдоминантовых звучаний. Единственный путь обучения навыкам подобного различения – ощущение качественных своеобразий этих аккордов. Поэтому развитие гармонического слуха оказывается связанным с продолжительным периодом многократного вслушивания в звучание различных аккордов, выявления на слух их эмоционального своеобразия в звучании. «Чем глубже проникает пиа-

нист в гармонический подтекст сочинения, – говорил выдающийся советский педагог Л.Н. Оборин, – тем психологически углубленнее его исполнение». Те же слова можно отнести и к музыкантам всех других специальностей.

Следующие приемы и методы развития гармонического слуха вошли в практику современной музыкальной педагогики:

- гармонический анализ музыкального произведения и вслушивание в звуковые структуры по ходу его исполнения в замедленном темпе;
- извлечение из произведения гармонических экстрактов («спрессованных гармоний») и последовательное их проигрывание (метод, рекомендовавшийся Л.Н. Обориным и Г.Г. Нейгаузом);
- последовательное пропевание различных аккордов в мелодическом изложении;
- варьирование фактуры произведения с сохранением его гармонической основы;
- подбор гармонического сопровождения к различным мелодиям;
- транспонирование популярных несложных пьес в другие тональности.

Темброво-динамический слух

«Тембр и динамика – это тот материал, которым прежде всего творит исполнитель», – указывал Б.М. Теплов [7, с. 94].

В учении о двух компонентах высоты К. Штумпфа было установлено, что с изменением частоты колебаний простых звуков изменяются два свойства звука – высота и тембр.

В теории акустики принято считать, что тембр музыкального инструмента изменяется только в разных регистрах. Однако не надо проводить специальных исследований, чтобы заметить, что тембр может меняться и в зависимости от силы, с которой берется звук. Динамика звука, т.е. сила его звучания оказывается напрямую связанной с тембром. Красочность исполнения достигается за счет умения обращаться с тембровыми возможностями инструмента, а они, в конце концов, зависят от мельчайших динамических градаций, подвластных музыканту-исполнителю.

Профессионализм музыканта во многом оказывается обусловленным мерой развитости тембро-динамического слуха, его точностью и ясностью.

Тембровый слух, вероятно, лучше всего развит у оркестрантов, которые постоянно слышат звучание различных инструментов и поэтому имеют возможность накопить богатые слуховые впечатления. То же самое относится и к любителям музыки, которые часто и много слушают оркестровую музыку. Симфонический оркестр с его более чем двадцатью разновидностями различных инструментов охватывает богатейшую палитру Красочных звучаний, с которыми могут равняться лишь возможности современных электронных клавишных инструментов. Поэтому в педагогической практике для развития тембрового слуха чаще всего вызывают в воображении звучание различных инструментов симфонического оркестра и прибегают к их имитации. Хотя такая имитация может быть

сделана лишь на основе богатого воображения, тем не менее, опыт показывает, что подобные приемы очень эффективны для развития тембрового слуха. «Вообрази здесь пение скрипок... А тут надо играть ярко, блестяще, – так, как это было бы сыграно тромбоном... Литавры, литавры, не слышу литавр!» – такими наставлениями пользовался на своих уроках Л.Н. Оборин. К такому же оркестровому мышлению призывают своих учеников и педагоги, обучающие на других инструментах. При таком подходе, как очень точно подметил Г.М. Цыпин, ученик «в погоне за недостижимым очень много достигает» [14, с. 71].

В развитии тембрового слуха большое значение приобретают закономерности синестезии. Описание слуховых ощущений в терминах и понятиях других видов ощущений – так, как осуществлялось в опытах психолога Макса Шюэна – такой распространенный прием в работе над тембровым слухом, как воображаемое звучание инструментов оркестра. Так, известный пианист, профессор Ленинградской консерватории Натан Перельман свидетельствует: «Музыкант, не усматривая в *этом* смешного, говорит о звуке, как о фрукте – сочный, густой, мягкий, нежный... Как о предмете, имеющем объем, вес и длину – круглый, плоский, глубокий, мелкий, тяжелый, легкий длинный, короткий. Звуку приписывают даже нравственные категории: благородный. Какое множество прилагательных».

Для развития тембрового слуха методисты рекомендуют поигрывание произведения с преувеличенной нюансировкой, одно и то же место проигрывается со всеми градациями, начиная от градаций *fff* и заканчивая *ppp*. Внимательное вслушивание в темброво-динамические градации, схватывание слухом разницы в ощущениях, которые дают различные звуковые нюансы, «вчувствование» в них – таков путь развития этого вида слуха.

Итак, тембр зависит от динамики, а она в свою очередь зависит от характера туше (прикосновения), при помощи которого извлекается звук. Пианистам известны такие способы извлечения звука, как: *marcato* – четко, *portamento* – тяжело, *legato* – связано, *non legato* – не очень связано, *staccato* – отрывисто, *sforzando* – акцентируя.

Соответствующие приемы звукоизвлечения встречаются в практике исполнения на каждом инструменте. У исполнителя, обладающего большим мастерством, каждый из этих видов туше имеет свои градации, благодаря чему достигается большая палитра тембровых красок в исполнении. Таким образом, развитие темброво-динамического слуха оказывается связанным с развитием тактильных ощущений и тонких мышечных движений, их безупречной координацией.

Музыкально-слуховые представления

Все виды слуховых ощущений, которые были проанализированы – звуковысотные, мелодические, полифонические, гармонические, темброво-динамические – могут развиваться только при одном условии – если музыкант уделяет много внимания развитию у себя так называемого внутреннего слуха и связанным с ним музыкально-слуховым представлениям.

Значение музыкально-слуховых представлений для деятельности музыканта станет более понятным, если мы разберем и проанализируем ту роль, которую в любой человеческой деятельности играет предварительный план действий. Музыкально-слуховые представления – это то же самое, что архитектурно-строительный проект при постройке дома, конструкторская разработка при постройке автомобиля, сценарий при постановке фильма и театральной пьесы, математические расчеты траектории при запуске космической ракеты. Ошибки и неточности в проекте, плане действий, расчетах неминуемо и неизбежно влекут за собой неудачу в претворении замысла в жизнь.

Внутренний слух и музыкально-слуховые представления связывают со способностью слышать и переживать музыку про себя, без опоры на внешнее звучание, со способностью, согласно определению Н.А. Римского-Корсакова, «к мысленному представлению музыкальных тонов и их соотношений без помощи инструмента или голоса».

Способность к умозрительному, внутреннему слышанию музыки помогает исполнителю работать над произведением без инструмента, улучшая качество игры за счет улучшения качества и содержания своих слуховых представлений. Физиологической основой музыкально-слуховых представлений является протекание нервных путей, которые при многократном повторении образуют в коре головного мозга «следы», являющиеся субстратами памяти. Четкость и ясность следов обеспечивает более легкое протекание по ним волн возбуждения во время исполнения произведения.

В «Советах молодым музыкантам» Роберт Шуман так говорил о важности музыкально-слуховых представлений: «Ты должен дойти до того, чтобы понимать всякую музыку на бумаге... Если перед тобой положат сочинение, чтобы ты его сыграл, прочти его предварительно глазами».

Развитие музыкально-слуховых представлений связано с функцией памяти. Развивая музыкальную память, мы развиваем музыкально-слуховые представления и звуковысотный слух. Однако при игре на инструменте развитие слуховой памяти осложняется тем, что в процессе запоминания включаются другие виды памяти, и прежде всего моторная и зрительная. Запомнить произведение наизусть при помощи этих видов памяти нередко оказывается более легким делом, чем запомнить произведение на слух. Поэтому, как указывал Б.М. Теплов, «открывается путь наименьшего сопротивления. И как только этот путь открылся, психический процесс всегда будет стремиться направиться по нему и заставить его свернуть на путь наибольшего сопротивления становится задачей невероятной трудности».

В современную методику музыкального обучения прочно вошла триада «вижу – слышу – играю». Смысл этой формулы заключается в предварительной активизации внутреннего слышания той музыки, которую предстоит сыграть. Если же музыкант слышит только то, что он уже сыграл, не слыша внутренним слухом того, что ему еще предстоит сыграть, результаты оказываются малоутешительными. «Больше думать, а не играть, – говорил своим ученикам Артур Рубинштейн. – Думать – значит играть мысленно».

Эта же мысль в разных вариациях проходит через педагогические наставления всех крупнейших музыкантов и педагогов. «Фортепианное исполнительство как таковое должно быть всегда на втором месте, – говорил в своих интервью И. Гофман. – Учащийся окажет себе очень хорошую услугу, если он не устремится к клавиатуре до тех пор, пока не осознает каждой ноты, секвенции, ритма, гармонии и всех указаний, имеющих в нотках... Только когда овладеешь музыкой таким образом, можно ее "озвучивать" на рояле... ибо "игра" – это только выражение при помощи рук того, что исполнитель прекрасно знает».

Про Листа рассказывали, что он мог выучить новое произведение и сыграть его на концерте, внимательно просмотрев.

Про советского пианиста Григория Гинзбурга близко его знавшие люди рассказывали, что он любил заниматься без рояля. Садясь для этого в кресло и сосредоточивая свое внимание на образах музыкально-слуховых представлений, он «проигрывал» программу своего концерта от начала до конца в медленном темпе, слыша своим внутренним слухом в мельчайших подробностях всю музыкальную ткань в деталях и в целом.

В развитии музыкально-слуховых представлений хорошо зарекомендовали себя такие методы, как:

- подбор мелодий по слуху в разных тональностях (транспонирование);
- чередование фраз, сыгранных на инструменте, с фразами, сыгранными «про себя».

Создание четкого слухового образа музыкального произведения до начала исполнения — показатель профессионального мастерства музыканта, и работать в этом направлении он должен постоянно.

Метроритмические ощущения

Музыкальное переживание, развертывающееся во времени, имеет не только слуховую, но и двигательную природу, т.е. всегда связано с различными движениями, как при исполнении музыки, так и при ее восприятии. Покачивание корпусом, отбивание сильных долей такта рукой или ногой, подпевание голосом – все это есть проявление моторной природы музыкального переживания, в которой различают метрическую и ритмическую пульсацию. Метрические ощущения связаны с непрерывным чередованием опорных и неопорных звуков. Подобное чередование сильных и слабых долей есть отражение всеобщих процессов жизни, связанных периодическим чередованием периодов активности и покоя. В жизни вслед за напряжением всегда следует расслабление, за подъемом активности идет ее спад. Рабочий цикл живого органа состоит из активного периода и периода бездействия, когда работающие мышцы или клетки отдыхают. Так, с периодами покоя бьется наше сердце, так работают наши легкие, так происходит смена сна и бодрствования.

«Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма», – говорил знаменитый французский педагог ритмики Жак Далькроз.

К ритмическим ощущениям относят чередование различных длительностей, которые своим присутствием как бы заполняют мерное метрическое движение более мелкими импульсами. В дальнейшем, говоря о ритме, мы будем иметь в виду метроритмические ощущения в целом, как это и делается в повседневной практике музыкантов.

Ввиду своей универсальности чувство ритма среди любителей музыки распространено в гораздо большей степени, нежели звуковысотный слух. Однако в случае недостаточности природного ощущения ритма он поддается развитию с большим трудом.

Причинами неритмичной игры на музыкальном инструменте могут явиться по крайней мере три обстоятельства.

1. Отсутствие общей уравновешенности процессов торможения и возбуждения в центральной нервной системе. Одним из показателей такого нарушения может являться почерк письма, когда буквы не имеют одинакового написания по стилю, и как бы пляшут, находясь в неправильном соответствии между собой. При нарушении упомянутых процессов движения тела и его частей приобретают характер хаотичности, ненужной резкости, угловатости.

2. Отсутствие координации в руках и в пальцах, наличие в них ненужных мышечных зажимов, которые препятствуют протеканию ритмических импульсов по нервным волокнам плавно и без помех. Отсутствие исполнительской дисциплины в игре и слабость ритмической основы музыкально-слуховых представлений. «Игра многих пианистов напоминает походку пьяного», – говорил Г. Нейгауз.

Чувство ритма гораздо лучше развито у музыкантов, имеющих навыки игры в оркестре и в ансамбле, и гораздо хуже – у некоторых пианистов, особенно у тех, которые любят предаваться на рояле «буйству чувств», не следя при этом за ритмом.

Ритм сам по себе может быть сильным выразительным эмоциональным средством. «У каждой человеческой страсти, состояния, переживания, – говорил К. С. Станиславский, – свой темпо-ритм».

Развитие чувства ритма может идти как бы одновременно с двух сторон. С внешней стороны – это умение подстраивать свое исполнение под метроритм, задаваемый жестом дирижера, педагога, ударами метронома. С внутренней стороны – через вчувствование в ритмическую канву музыкального произведения, постижение его живого пульса, которое трудно выразить словами и можно только прочувствовать.

Один из важнейших профессиональных навыков музыканта – умение играть метрически точно и ритмически ровно. Равномерность метроритмической пульсации должна пронизывать каждое техническое упражнение молодого музыканта, и если здесь допускается небрежность, то возникает опасность привнесения в игру нежелательного налета дилетантизма.

Выработке чувства ритма помогает арифметический устный счет, игра с акцентировкой, ощущение дирижерского взмаха во время исполнения, благодаря

которому схватываются и уясняются более продолжительные и объемные метроритмические построения.

«Счет имеет неоценимое значение, – указывал И. Гофман, – ибо он развивает и укрепляет чувство ритма лучше, чем что-либо другое».

Дирижирование – другой прием, широко применяемый музыкантами-педагогами. «Я настоятельно рекомендую ученикам, – писал Г.Г. Нейгауз, – поставить ноты на пюпитр и *продиржировать* вещь от начала до конца – так, как будто играет кто-то другой, воображаемый пианист, а дирижирующий внушает ему свою волю...».

Дефекты темпа (ускорения, замедления, неустойчивость в движении вообще), являющиеся распространенными ученическими недостатками, могут быть устранены, согласно рекомендациям Г.М. Цыпина, следующим образом: учащийся делает искусственную остановку в ходе исполнения произведения, громко и точно просчитывает два-три пустых такта, а затем вновь возобновляет игру.

Среди других приемов развития чувства ритма хорошо зарекомендовали себя прохлопывание руками метроритмических структур с одновременным пропеванием мелодии; направляющие действия со стороны педагога в виде дирижерского жеста, «постукиваний», подпеваний. Хорошо развивает чувство ритма игра в разного рода ансамблях – трио, квартетах, в четыре руки.

У хороших исполнителей ритмическое чувство проявляется через ощущение напряженной борьбы между метрическими и ритмическими пульсациями. В работе Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» приводится высказывание одного музыкального критика, в котором эта черта музыкально-ритмического переживания характеризуется следующим образом: «Ритм большого артиста строится как бы на непрестанной борьбе двух тенденций – метросозидающей (равномерная пульсация) и метро-разрушающей (эмоциональная динамика).

«Соблюдение» или, наоборот, «нарушение» метра воздействует тем сильнее, тем ярче, тем «пружиннее», чем больше ощущается при этом сила сопротивления «обузданной» или «прорванной» тенденции» [7, с. 301].

Игра на музыкальном инструменте, ритмичная или неритмичная, говорит не только о степени развитости у данного музыканта чувства ритма, но и об особенностях протекания у него нервно-психических процессов. Неритмичное исполнение, как уже было отмечено выше, может быть следствием не столько плохой подготовки музыканта к выступлению, сколько результатом нарушения у него в силу различных причин уравновешенности общих процессов возбуждения и торможения, а также чрезмерной мышечной скованности. В этом случае развитие чувства ритма должно идти по пути нормализации упомянутых процессов и общего оздоровления организма. Это связано с организацией строгого режима дня, установлением твердого расписания работы и отдыха, овладением комплексом дыхательных и физических упражнений, с обучением навыкам расслабления и концентрации внимания на выполняемой задаче.

Двигательные ощущения

Как можно заключить из всего сказанного выше, «тремя китами», на которых покоится деятельность музыканта-исполнителя, являются слуховые, временные и двигательные ощущения. Способность к выполнению тонких, точных, быстрых и ловких движений является таким же высоко ценимым достоинством, что и острый музыкальный слух, цепкая музыкальная память и хорошее чувство ритма. Хотя в выполнении музыкально-исполнительских движений многое, как и в других музыкальных способностях, зависит от природной одаренности, необходимые благоприобретения здесь возможны при помощи соответствующих методов обучения.

Искусство игры на любом музыкальном инструменте основывается на единстве художественного образа и технического мастерства, которое позволяет музыканту донести до слушателя то, что он хочет выразить и сказать своим исполнением. Постоянное совершенствование своего технического мастерства – это, по сути, работа музыканта над расширением своих возможностей в воплощении художественных образов. И можно только приветствовать настойчивые усилия, прилагаемые музыкантом в этом направлении. Ибо музыкант с плохой техникой, говоря словами В.И. Немировича-Данченко, подобен солдату с плохим оружием, и никакая храбрость не спасет его от поражения.

Чистая и качественная игра на любом музыкальном инструменте связана с выработкой точных пространственных и мускульных ощущений, которые формируют в коре головного мозга соответствующие нервные «следы». Ясные и четко проторенные следы образуют в мозге как бы колею, по которой впоследствии движется исполнительский процесс. Лучшим методом для этого является крепкая и точная игра в медленном темпе. Такая игра формирует одновременно и четкие музыкально-слуховые представления, и точные пространственно-двигательные ощущения. Ровность игры и преувеличенные акценты воспитывают ритмическое чувство и ощущение метрической устойчивости, столь необходимые при игре в быстром темпе.

Игра в медленном темпе позволяет глубже прочувствовать каждый вид ощущения – и слуховое, и временное, и двигательное, и пространственное. Здесь большое значение имеют концентрация внимания на мельчайших градациях этих ощущений и чувство абсолютной мышечной свободы при исполнении. Точность формируемых слуховых и двигательных представлений в конце концов зависит от элементарных вещей – умения в нужный момент нажать на нужную клавишу или место на грифе, не задев при этом никакой другой клавиши и не съехав на соседнюю позицию. Для большей концентрации на пространственных и двигательных ощущениях можно рекомендовать исключение из работы зрительного анализатора, для чего полезна игра с закрытыми или завязанными глазами. Точность и законченность сформированных ощущений проверяется на игре в быстрых темпах и способности мысленно представлять исполняемое произведение во всем богатстве слуховых, временных и двигательных ощущений. Выявленные недостатки должны устраняться при помощи игры в медленном темпе.

Выводы

При помощи ощущений, представляемых нам нашими анализаторами, мы можем видеть, слушать, различать, что происходит в окружающем нас мире. Как правило, различные анализаторы в процессе своей работы взаимодействуют друг с другом, понижая или повышая при этом свою чувствительность, а также проникая друг в друга. Последнее явление получило название синестезии, на основе которой у музыкантов может развиваться так называемый цветной слух.

Различные виды музыкального слуха связаны с дифференциацией очень тонких слуховых ощущений, которые развиваются в процессе целенаправленного обучения. Основой для музыкального слуха служит звуковысотный слух, однако еще важнее оказывается способность переживать звуковысотное движение как выражение определенного жизненного содержания. Чувство ритма связано с общей уравновешенностью в нервной системе процессов торможения и возбуждения. Двигательные ощущения связаны с памятью мышц о выполненных однажды действиях и их запечатлением в мозге в виде нейронных следов [8].

6.5. Генезис музыкального восприятия

Все органы чувств проходят длинный и сложный путь развития, который определяется значимостью для ребёнка тех или иных объектов и степенью его активности в их изучении [8].

Экспериментальные данные показывают, что развитие способности к восприятию музыки проходит несколько стадий. Ранние ступени генезиса удобно рассматривать в возрастном аспекте. Таких стадий можно выделить две: стадию сенсорного научения и стадию перцептивных действий.

На первой стадии слуховая система «обучается» – она приспособляется к восприятию множества звуков, которые постоянно звучат, и научается извлекать полезные звуки (сигналы) и отсеивать «шумы». Принцип работы здесь – условно-рефлекторный. Подкреплением служат различные физиологические процессы положительного или отрицательного характера и сопровождающие их эмоциональные процессы.

Этой стадии характерен ориентировочный слуховой рефлекс, реакция на новизну, а также предметность, т.е. отнесённость звуков к определённому местонахождению его источника. Но пока слуховое восприятие развивается недостаточно интенсивно из-за отсутствия активных мышечных движений (до 7 – 8 мес.).

Вторая стадия перцептивных действий отличается тем, что благодаря гулению и лепету, большей свободе движений ребёнок 7-8 мес. начинает активно, мышечно, реагировать на звуки музыки. Эта мышечная активность направлена на подражание слышимым звукам.

Благодаря этому слуховая система ребёнка уже может более точно следить за движением мелодии, выделять её звуковысотные контуры, настроиться на ритмическое чередование звуков, усиление или снижение громкости.

Т.К. Мухина и М.И. Лисина пришли к выводу, что дети 6–18 мес. обладают потенциальными возможностями для различения звуков по высоте. Это стадия не очень точного различения интонации звуков, т.е. неточного высотного, динамического и тембрового анализа; здесь скорее происходит различение общего направления в мелодии и её контура. Причём, как показывают наблюдения, у многих школьников, юношей и рядовых слушателей этой стадией и ограничивается их музыкальное развитие.

Для содержательного, осмысленного восприятия, должны выработаться операции сличения, сравнения и оценки, а для этого в сознании слушателя должны быть запечатлены некие модели, образцы для сравнения. Это происходит на третьей стадии – *стадии образования эстетических моделей*, которую не всегда можно связать с определённым возрастом, т.к. важную роль здесь играют музыкальное окружение, собственная активность личности, частота повторения данной мелодии. Всё чаще запоминаются отдельные музыкальные отрывки, обобщаются, формируя «модели» лада, жанра, формы, стиля. Часто на этой стадии появляется собственное оценочное отношение к воспринимаемой музыке, восприятие носит более осознанный характер.

Через радио, телевидение, концерты слушатель испытывает постоянное воздействие (социальный фактор) в формировании способности к восприятию музыки.

Четвёртая стадия – *эвристическая*. Характерная её особенность – появление способности предвосхищать и предугадывать дальнейшее развёртывание музыкальной ткани, повышается степень «соучастия» слушателя в творческом акте воссоздания музыкального произведения. Иногда такая внутренняя слуховая активность настолько высока, что создаёт у слушателя иллюзию знакомости, даже по отношению к мелодии, которую он слушает впервые. Такое предвосхищение способствует более целостному восприятию, возникновению музыкального образа всё большего по величине музыкального отрывка, всё более полного и осмысленного переживания содержания музыки.

В каждом восприятии важную роль играет апперцепция: в зависимости от музыкального опыта процессы восприятия протекают с большей или меньшей лёгкостью. Они развёртываются по тем ладовым и жанровым стереотипам, которые образовались у данного слушателя.

Определённую роль в восприятии играет музыкальная культура слушателя, интуиция и подсознательные процессы.

На первых этапах *развития* музыкального восприятия неопытный слушатель воспринимает главным образом «внешний слой» музыкального произведения. Здесь восприятие смутное и нерасчлененное. На последующих этапах слушатель осознает отдельные детали и фрагменты сочинения. На этапе сформированного восприятия произведение осмысливается как целиком, так и с отчетливым слышанием деталей [12].

На основе музыкального опыта, накопленного в результате прослушивания многих музыкальных сочинений, в сознании слушателя формируются цепи

нейронов, в которых кодируются признаки получаемых слуховых впечатлений. В процессе восприятия происходит сличение нейронных моделей с реальными звуковыми последовательностями. Если обнаруживается очень сильное расхождение между воспринимаемым и накопленным опытом, то музыка рискует быть непонятой. Но отрицательный эффект может быть и в том случае, если музыкальный опыт очень богат, а человек слышит ходульные примитивные мелодии и гармонии или же лишенное оригинальности исполнения знакомой вещи. Первая ситуация возникает, когда поклонник примитивной поп-музыки пытается понять произведение серьезной классики, вторая – когда музыкант с серьезным академическим образованием слушает произведения популярных жанров. Обобщая данные экспериментальных исследований, – мы предлагаем следующий порядок постижения музыкального произведения в процессе его восприятия: 1) выявление главного настроения; 2) определение средств музыкальной выразительности; 3) рассмотрение особенностей развития художественного образа; 4) выявление главной идеи произведения; 5) понимание позиции автора; 6) нахождение в произведении собственного личностного смысла. Каждое из этих направлений работы связано с постановкой перед учащимися проблемных заданий.

1. *Выявление главного настроения.* Какие чувства передаются в предлагаемой музыке? Испытал ли ты их или просто бесстрастно зарегистрировал? Какие эпизоды понравились тебе больше всего?

Следует обратить внимание учащегося на то, что эмоциональные переживания человека всегда связаны с его нравственными ценностями, с тем, что он почитает за добро и зло.

2. *Определение средств музыкальной выразительности.* Знание языка искусства, на котором композитор обращается к слушателям, является важным условием постижения его содержания, ибо, как верно отмечал К. Маркс, «если ты хочешь наслаждаться произведением искусства, то ты должен быть художественно образованным человеком» [Цит. по: 15, с. 151]. Развитие восприятия предполагает умение вычленять из общей ткани отдельные средства музыкальной выразительности – мелодию, гармонию, фактуру, темп, ритм и др. как в их неразрывном единстве, так и в отдельности. Более глубокому пониманию особенностей использования средств музыкальной выразительности помогает сравнение выражения одного и того же настроения у разных композиторов. Такие сравнения приводят к пониманию стиля, который в разные эпохи был разным. Сравнение контрастных по настроению произведений способствует более отчетливому пониманию специфики каждого средства музыкальной выразительности. Основное направление проводимой здесь работы заключается в том, чтобы освоить принципы творческого преобразования и отражения действительности в звуках музыки, выявить, какие ассоциации может вызывать то или иное средство.

3. *Развитие художественного образа.* Настроение и возникающий с ним образ действительности, отражающийся в музыке, во многих произведениях подвергается динамическому развитию и может перевоплотиться в образ, контрастный тому, что был в начале произведения. Умение следить за развитием образа

предполагает умение слушателя передавать словами то, что он слышит. Хотя многие музыковеды не без основания считают, что содержание музыкального не-программного произведения принципиально невозможно перевести на язык адекватных вербальных понятий, все же, выполняя подобные задания и следя за развитием художественного образа произведения, учащийся начинает его лучше понимать. Вопросы к ученику могут быть следующие.

Внимательно прослушай это произведение и попытайся ответить на следующие вопросы.

Как это произведение начинается? Какой характер имеет мелодия и другие средства музыкальной выразительности? Какой образ возникает в твоем сознании? Как он дальше развивается – плавно или с резкими контрастами? Как заканчивается это произведение? К чему привело развитие образа?

Объясняя содержание музыкального произведения словами, ученик начинает лучше понимать его.

Развитию образного мышления способствует поиск своего названия, которое необходимо придумать к воспринимаемой музыке. Для этого хорошо подходят задания на продолжение предложений незаконченного типа: «В этой музыке как будто...» Дискуссия и обсуждение наиболее удачного названия помогает освоить многозначность художественного образа. Например, при обсуждении возможного содержания образа первой части Пятой симфонии Бетховена учащиеся в ходе одного из экспериментов Петрушина предложили такие названия: «Шторм на море», «Восстание рабов», «Гибель корабля на море», «Пламенный революционер». После дискуссии последнее название было признано наилучшим.

Постижению образного смысла сочинения помогает обращение к произведениям литературы и других видов искусства – живописи, скульптуре, в которых передается сходное эмоциональное состояние...

4. *Постижение главной идеи произведения.* «Само по себе чувство, – говорил В.Г. Белинский, – еще не составляет поэзии. – Надо, чтобы чувство было рождено идеею и выражало идею» [16, с. 466]. Постижение образного строя музыкального произведения в дальнейшем ведет к пониманию внутренних смысловых значений, стоящих за звуками музыки. Можно спросить учащихся.

Как ты думаешь, для чего автор создал это произведение? Какая основная мысль владела им в процессе его создания? Что он хотел сказать людям своей музыкой?

Если это программное произведение, можно спросить

Почему автор назвал это произведение именно так, а не иначе? Как можно было бы передать главную мысль произведения каким-нибудь афоризмом, строчкой стихотворения, образным сравнением?

Ответы на эти вопросы ставят учащихся перед проблемой размышления над общечеловеческими ценностями, находящими свое воплощение в звуках музыки. Понимание этих проблем ведет к нравственному возвышению личности школьника.

5. *Образ автора.* «Приступая к изучению поэта, – писал В.Г.Белинский, – прежде всего должно уловить в многообразии и разнообразии его произведений тайну его личности, т.е. особенности его духа, которые принадлежат только ему одному» [16, Т. 7, с. 307].

Музыка не выражает в прямом смысле свои идеи и поэтому образ композитора и его постижение могут возникнуть в сознании слушателя через то мироощущение, которое он передает в своей музыке. Лучше всего образ автора познается через понимание стилевых особенностей музыки того или иного композитора. Система средств выразительности и приемов, находящих свое обобщение в стиле, передает и мироощущение композитора, и особенности эпохи, в которую он творил, и его мировоззрение. Именно через особенности стиля мы постигаем глубокий психологизм музыки Чайковского, волевою поступь произведений Бетховена; построенную на игре красок и тембров музыку Дебюсси и Равеля.

Большое влияние на учащихся оказывает не только музыка, но и личность самого композитора. Лучше узнав его жизнь из исторических и мемуарных источников, слушатель, несомненно, будет и лучше понимать музыку того или иного автора. Проблемные вопросы здесь могут быть такие.

Какое мироощущение и мировосприятие отличает музыку данного композитора? В чем бы мог быть смысл его нравственных исканий, эстетических идеалов? Каково отношение композитора к своим героям? Относится ли он к ним с симпатией, с юмором, состраданием или с иронической усмешкой?

Нравственные искания лучших композиторов всегда связаны с движением «от мрака к свету», «через тернии к звездам», с утверждением красоты жизни несмотря на ее очевидные теневые стороны. Каждый художник освещает извечные проблемы жизни по-своему и эта его неповторимость есть особый вклад в духовную сокровищницу человечества.

6. *Личностный подход к произведению.* Практика музыкального воспитания показывает, что глубокое проникновение в идеи произведений искусства достигается только в том случае, если ученик сможет увидеть в этом произведении нечто значимое для себя, то, что отвечает его внутренним потребностям и надеждам, если удастся достичь соотнесения содержания произведения, пусть даже написанного в отдаленные времена, с духовным мироощущением слушателя сегодняшнего дня. Возможностью такого соотнесения в наибольшей мере обладает классическая музыка, которая называется таковой в силу своего художественного совершенства.

Какие события из твоей жизни напоминает эта музыка? Какие воспоминания и надежды она пробуждает? Что бы тебе захотелось сделать, прослушав эту музыку?

Наполнение содержания музыкального произведения событиями собственной жизни освещает его восприятие личностным смыслом, музыка кажется написанной «про меня». Следует отметить, что такие задания требуют самораскрытия учащегося, на что он не всегда может пойти.

Когда слушатель воспринимает музыкальное произведение и оно глубоко захватывает его, то в идеальном случае происходит то, что Л.С. Выготский называл чудом искусства, а американский психолог А. Маслоу – «пиковым переживанием». Происходит катарсическая разрядка вытесненных в подсознание переживаний, в результате которой слушатели, говоря словами Аристотеля, «получают некое очищение и облегчение, связанное с удовольствием».

В момент переживания «пикового» опыта человек, согласно А. Маслоу, испытывает свое единение с Вселенной. Он выходит за границы своего Я и чувствует мир как свое естественное продолжение. В момент «пики» человек приобретает особую «невинность» восприятия – он видит вещи как бы впервые, в их единственности, неповторимой «таковости», уподобляясь при этом художнику, влюбленному в предмет своего изображения. Такие переживания вызывают стремление к творчеству и способствуют росту личности человека. Это происходит и при восприятии прекрасной музыки.

Выводы

Любое восприятие представляет собой процесс категоризации – отнесение данного предмета к тому или иному классу однотипных предметов. Однако в художественном восприятии к этому процессу подключаются механизмы эмоционального заражения и сопереживания. Человек почти никогда не воспринимает объект в объективно-нейтральном плане. Почти всегда он прибавляет к увиденному и услышанному нечто из своего прошлого опыта, который проецируется на то, что воспринимается. Люди с позитивной Я-концепцией и соответственно высокой самооценкой, как правило, более адекватно воспринимают то, что видят и слышат.

Восприятие легкой и серьезной музыки несмотря на то, что в обоих случаях основывается на одинаковых физических процессах, на психологическом уровне сильно отличается друг от друга. Обращение к каждому из этих двух музыкальных пластов связано с наличием различных социально-психологических потребностей, и то, что может быть удовлетворено с помощью одного из них, не может быть удовлетворено с помощью другого.

Ответ на вопрос о таинстве воздействия музыки на человека надо искать скорее всего в бессознательных пластах его психики. Восприятие и переживание музыкального ритма имеет много общего с физиологической реакцией навязывания ритма. Но здесь еще много проблем, которые ждут своих исследователей.

Возникновение художественного образа музыкального произведения в момент его восприятия слушателем во многих случаях оказывается связанным с механизмами проекции, которые обуславливаются социально-демографическими показателями слушателя. По характеру образов, возникающих в сознании слушателя в процессе восприятия, можно составить представление об уровне его нравственного развития. Развитие музыкального восприятия связано с обогащением художественного и жизненного опыта слушателя, а также постановкой перед ним в ходе целенаправленного воспитания проблемных заданий и вопросов, активи-

зирующих мыслительные и эмоциональные процессы. Достижение высшего уровня развития музыкального восприятия связано с возможностью слушателя ощущать «пиковое переживание» в том понимании, как его трактует А. Маслоу.

6.6. Восприятие музыкального ритма

Могущество музыкального ритма столь велико, что дало в свое время Н.А. Римскому-Корсакову патетически воскликнуть:

«И все-таки, главное в музыке – ритм и только он один!». Чувство ритма универсально. Ритм пронизывает всю жизнь человека от его первых до последних дней. Мы живем в определенном ритме труда и отдыха, бодрствования и сна, напряжения и расслабления. Наши органы кровообращения, дыхания, система обмена веществ функционируют в определенном ритме. И когда мы заболеваем какой-либо болезнью, это означает, что где-то нарушается ритм нашей жизнедеятельности. В контексте данного раздела под ритмом будет пониматься совокупность музыкального ритма, темпа и метра [12].

В силу универсальной природы ритма в музыкальных произведениях он, как правило, воспринимается легче, чем мелодия и гармония. Большинство музыкальных ритмов основывается на естественном фундаменте ритмов человеческого организма. Это прежде всего ритмы дыхания, сердечных сокращений, ходьбы и бега. Но не только эти, внешне хорошо наблюдаемые проявления могут быть основой музыкального ритма. Определенную связь с музыкальной ритмической пульсацией можно установить с биотоками мозга. Существует четыре основных биоритма, которые регистрируются в коре головного мозга (число колебаний в секунду): дельта-ритм – 2 – 3, тэта-ритм – 4 – 7, альфа-ритм – 8 – 12, бета-ритм – 13 – 30. По характеру волны, ее частоте, величине амплитуды психофизиологи могут (правда, в общих чертах) установить определенные особенности поведения данного человека.

Так, индивиды с высокой амплитудой альфа-ритма характеризуются как спокойные, уравновешенные и уверенные в себе. У людей с низкой амплитудой альфа-ритма психологи находят противоположные черты – напряженность, беспокойство, неадекватность поведения в трудной ситуации. Известный английский психофизиолог Грэй Уолтер отмечает наличие ограничения скорости, налагаемой частотой альфа-ритма на быстроту наших психических процессов. «Более быстрый ритм, – пишет он, – бесспорно, имеет ценность в жизненной борьбе. Эффективное различие между альфа-ритмами, скажем, с 8 и 13 колебаниями в секунду проявляется в возможной быстроте остановки автомобиля: при скорости 80 км/час шофер с быстрым альфа-ритмом выигрывает 1,5 м тормозного пути. Равным образом пешеходы и велосипедисты с более быстрыми альфа-ритмами имеют больше шансов избежать катастрофы» [17, с. 273].

По мнению Г. Уолтера скорость нашего чтения также ограничена частотой альфа-ритма. Мы можем читать в среднем со скоростью 10 слов в секунду, что соответствует средней частоте альфа-ритма. Повышенный объем дельта-волн в

фоне мозговой активности говорит о состояниях утомления и торможения, бета-волн – о возбужденности и активности. В фоне энцефалограммы, на которой регистрируются мозговые биоритмы, один из них, как правило, оказывается доминирующим. Если фликер (так называется прибор, подающий звуковые и световые пульсации), настроить на доминирующую частоту биоритма данного испытуемого, то возникает явление резонанса – доминирующий ритм будет усиливаться благодаря реакции навязывания ритма. Грэй Уолтер, который первым исследовал это явление, пишет, что в этот момент «некоторые из испытуемых видят богатые многоцветные картины, иногда неподвижные, иногда движущиеся. Возникают и простые ощущения, не имеющие зрительного характера. Некоторые испытывают чувства качки, прыжков, даже вращения и головокружения, другие – чувства покалывания и пощипывания кожи... Могут возникать и организованные, напоминающие сны галлюцинации, целые эпизоды, включающие несколько ощущений: испытуемые переживают чувства утомления, смущения, страха, отвращения, злости, удовольствия».

Если соотнести биоритмы мозга с ритмической пульсацией в музыке, можно увидеть, что чередование звуков со скоростью трех в секунду будет сходно с дельта-ритмом. Этот ритм можно услышать в «Лунной сонате» Бетховена, во многих ноктюрнах Шопена.

Ритмическая пульсация со скоростью 8 звуков в секунду будет напоминать альфа-ритм. Такую скорость движения можно проследить в финале Третьего концерта для фортепиано Бетховена, во многих военных маршах. Скорость звукового движения, соответствующего ритмической частоте бета-ритма, можно проследить во многих виртуозных пьесах – этюдах Шопена, Листа, Паганини.

Есть все основания предполагать, что в процессе восприятия музыкального ритма биоритмы мозга произвольно настраиваются на его частоту. При этом наиболее сильные переживания могут возникнуть в момент резонанса – совпадения доминирующего биоритма с частотой музыкально-ритмической пульсации.

Реакция навязывания ритма, при помощи которой физиологи исследуют деятельность мозга, имеет очень важную особенность. Она зависит от свойства нервной системы человека, в частности, от такого ведущего показателя, каким является параметр «сила-слабость».

Исследования показывают, что у лиц со слабой нервной системой, для которой характерна высокая чувствительность, наблюдается более выраженная реакция перестройки биоритмов на сравнительно большую зону частот. Для лиц с сильной нервной системой, обладающих меньшей чувствительностью, реакция навязывания ритма выражается слабее. По сравнению с сильной нервной системой для лиц со слабой нервной системой характерны более высокие коэффициенты навязывания низких частот 4 и 6 кол/сек.

Перенося эти выводы на процесс музыкального восприятия, мы можем предполагать, что, скорее всего, лица со слабой нервной системой будут гораздо тоньше и глубже чувствовать и переживать содержание музыкальных произведений. Те, кто принадлежит к сильному типу высшей нервной деятельности, будут

предпочитать музыку быстрых темпов, громкую и звучащую достаточно долго. Обладатели слабого типа будут тяготеть к спокойной и негромкой музыке.

Наше повседневное поведение во многом обуславливается тем, какие ритмы функционируют в коре нашего головного мозга. «Существуют многочисленные свидетельства того, – пишет Г. Уолтер, – что условия возникновения электрической активности – альфа, дельта или тэта – тесно связаны со зрелостью личности. Мы должны были бы поэтому ожидать, что в случаях нарушенного поведения можно обнаружить и признаки незрелости электрических ритмов. Наблюдая исчезновение и развитие ритмов мозга у детей, можно в известной мере проследить процесс формирования характера и устанавливать необходимость и форму внешнего вмешательства в этот процесс» [17, с. 220].

Принимая во внимание это высказывание Г. Уолтера, интересно было бы узнать, не могут ли ритмы музыки создавать оптимальные условия для созревания человеческого мозга? Если это так, то какую музыку предпочтительнее давать слушать детям, учитывая, что у них преобладают дельта- и тэта-ритмы, а альфа-ритм появляется только в подростковом возрасте – к 15 годам? Давая подросткам слушать музыку быстрых ритмов, аналогичную частоте альфа-ритма, не будем ли мы способствовать развитию у них абстрактного мышления, учитывая, что этот ритм наиболее характерен для лиц, тяготеющих к нему? Не здесь ли лежит отгадка того, что многим математикам музыка помогает решать сложные научные проблемы? И предлагая человеку, склонному к отвлеченному мышлению, у которого в фоне электроэнцефалограммы прослеживается ярко выраженный альфа-ритм, музыку средних и умеренных темпов, не сможем ли мы его сделать более эмоциональным и непосредственным?

На эти вопросы хотелось бы ответить утвердительно, но пока в науке нет соответствующих результатов.

6.7. Музыкальная память

Хорошая музыкальная память – это быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания. Гигантской музыкальной памятью обладали Моцарт, Лист, Антон Рубинштейн, Рахманинов, Артуро Тосканини, которые без труда могли удерживать в своей памяти почти всю основную музыкальную литературу. Но то, что большие музыканты достигали без видимого труда, рядовым музыкантам даже при наличии способностей приходится завоевывать с большими усилиями. Это относится ко всем музыкальным способностям вообще и к музыкальной памяти в особенности. С точки зрения Н.А. Римского-Корсакова, «музыкальная память, как и память вообще, играя важную роль в области всякого умственного труда, труднее поддается искусственным способам развития и заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого данного субъекта от природы» [7, с. 61].

Этой фаталистичной точке зрения противостоит другая, согласно которой музыкальная память «поддается значительному развитию в процессе специальных педагогических воздействий» [12].

Игра на память, как известно, расширяет исполнительские возможности музыканта. «Аккорд, сыгранный как угодно свободно по нотам, и на половину не звучит так свободно, как сыгранный на память», – считал Р. Шуман. Каковы же методы эффективного запоминания, которые могут быть рекомендованы для музыкантов-исполнителей, которым в силу специфики их деятельности необходимо много запоминать?

Основные виды музыкальной памяти

Существуют следующие виды музыкальной памяти, с которыми приходится иметь дело музыканту – это двигательная, эмоциональная, зрительная, слуховая и логическая память, когда он запоминает музыкальное произведение. В зависимости от индивидуальных способностей каждый музыкант будет опираться на более удобный для него вид памяти,

Как считает А.Д. Алексеев, «музыкальная память – понятие синтетическое, включающее слуховую, двигательную, логическую, зрительную и другие виды памяти». По его мнению, необходимо, «чтобы у пианиста были развиты по крайней мере три вида памяти – слуховая, служащая основой для успешной работы в любой области музыкального искусства, логическая – связанная с пониманием содержания произведения, закономерностей развития мысли композитора, и двигательная – крайне важная для исполнителя-инструменталиста».

Этой точки зрения придерживался и С.И. Савшинский, который считал, что «память пианиста комплексная – она и слуховая, и зрительная, и мышечно-игровая».

Английская исследовательница проблем музыкальной памяти Л. Маккиннон также считает, что «музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует. То, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек – это память уха, глаза, прикосновения и движения». По мнению исследовательницы, «в процессе заучивания наизусть должны сотрудничать, по крайней мере, три типа памяти: слуховая, тактильная и моторная. Зрительная память, обычно связанная с ними, лишь дополняет в той или иной степени этот своеобразный квартет». К настоящему времени в теории музыкального исполнительства утвердилась точка зрения, согласно которой наиболее надежной формой исполнительской памяти является единство слуховых и моторных компонентов.

Б.М. Теплов, говоря о музыкальной памяти, слуховой и двигательный компоненты считал в ней основными. Все другие виды музыкальной памяти считались им ценными, но вспомогательными. Слуховой компонент в музыкальной памяти является ведущим. Но, говорил Б.М. Теплов, «вполне возможно, и, к сожалению, даже широко распространено чисто двигательное запоминание исполняемой на

фортепиано музыки. Фортепианная педагогика должна выработать связи между слуховыми представлениями и фортепианными движениями такие же тесные и глубокие, как и связи между слуховыми представлениями и вокальной моторикой» [7, с. 261]. Большое значение для развития музыкальной памяти имеет предварительный анализ произведения, при помощи которого происходит активное запоминание материала. Важность и эффективность этого метода запоминания была доказана в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей. Так, американский психолог Г. Уиппл в своих экспериментах сравнивал продуктивность различных методов запоминания музыки на фортепиано, которые отличались друг от друга тем, что в одном случае перед изучением музыкального сочинения на фортепиано проводился предварительный его анализ, в другом – анализ не был применен. При этом время для заучивания в обеих группах испытуемых было одинаковым.

Г. Уиппл пришел к выводу, что «метод, в котором использовались периоды аналитического изучения до непосредственной практической работы за инструментом, показал значительное превосходство перед методом, в котором период аналитического изучения был опущен. Эти отличия так значительны, что очевидно доказывают преимущество аналитических методов перед бессистемной практикой не только для группы студентов, участвующих в эксперименте, но и для всех прочих студентов-пианистов». По мнению Г. Уиппла, «эти методы окажут большую помощь в повышении эффективности запоминания наизусть... У большинства студентов аналитическое изучение музыки дало значительное улучшение процесса запоминания по сравнению с немедленной практической работой за инструментом».

К аналогичному выводу пришел и другой психолог, Г. Ребсон, который предварительно обучал своих испытуемых пониманию структуры и взаимного соотношения всех частей материала, а также тонального плана музыкального произведения. Как отмечал исследователь, «без изучения структуры материала запоминание его сводится к приобретению чисто технических навыков, которые сами по себе зависят от бесчисленных и долгих тренировок».

Безусловное предпочтение сознательной мыслительной работе в процессе заучивания музыкального произведения проходит красной нитью во всех современных методических рекомендациях. Так, по мнению Л. Маккиннон, «способ анализа и установления сознательных ассоциаций является единственно надежным для запоминания музыки... Только то, что отмечено сознательно, можно припомнить впоследствии по собственной воле».

Аналогичной точки зрения на рассматриваемую проблему придерживался и А. Корто: «Работа над запоминанием должна быть целиком разумной и должна облегчаться вспомогательными моментами в соответствии с характерными особенностями произведения, его строением и выразительными средствами».

Немецкий педагог К. Мартинсен, рассуждая о процессах запоминания музыкального произведения, говорил о «конструктивной памяти», подразумевая под

этим умение исполнителя хорошо разбираться во всех мельчайших подробностях разучиваемой вещи, в их обособленности и умение собирать их воедино.

Важность аналитического подхода к работе над художественным образом подчеркивается и в работах отечественных музыкантов-педагогов. Показательно в этом отношении следующее высказывание С.Е. Фейнберга: «Обычно утверждают, что сущность музыки – эмоциональное воздействие. Такой подход сужает сферу музыкального бытия и необходимо требует и расширения, и уточнения. Только ли чувства выражает музыка? Музыка, прежде всего, свойственна логика. Как бы мы не определяли музыку, мы всегда найдем в ней последовательность глубоко обусловленных звучаний. И эта обусловленность родственна той деятельности сознания, которую мы называем логикой».

Понимание произведения очень важно для его запоминания, потому что процессы понимания используются в качестве приемов запоминания. Действие по запоминанию информации сначала формируется как действие познавательное, которое затем уже используется как способ произвольного запоминания. Условием улучшения процессов запоминания оказывается формирование процессов понимания как специально организованных умственных действий. Эта работа – начальный этап развития произвольной логической памяти.

В современной психологии действия по запоминанию текста делятся на три группы: смысловая группировка; выявление смысловых опорных пунктов и процессы соотнесения. В соответствии с этими принципами в работе В.И. Муцмахера «Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано» были разработаны приемы работы по заучиванию музыкального произведения наизусть.

Смысловая группировка. Сущность приема, как указывает автор, заключается в делении произведения на отдельные фрагменты, эпизоды, каждый из которых представляет собой логически завершённую смысловую единицу музыкального материала. Поэтому прием смысловой группировки с полным правом может быть назван приемом смыслового разделения... Смысловые единицы представляют собой не только крупные части, как экспозиция, разработка, реприза, но и входящие в них – такие, как главная, побочная, заключительная партии. Осмысленное запоминание, осуществляемое в соответствии с каждым элементом музыкальной формы, должно идти от частного к целому, путем постепенного объединения более мелких частей в крупные.

В случае забывания во время исполнения память обращается к опорным пунктам, которые являются как бы включателем очередной серии исполнительских движений. Однако преждевременное «вспоминание» опорных пунктов может отрицательно сказаться на свободе исполнения. Использование приема смысловой группировки оправдывает себя на начальных этапах разучивания вещи. После того, как она уже выучена, следует обращать внимание в первую очередь на передачу целостного художественного образа произведения. Как удачно выразилась Л. Маккиннон, «первая стадия работы состоит в том, чтобы заставить себя делать

определенные вещи; последняя – в том, чтобы не мешать вещам делаться самим по себе».

Смысловое соотнесение. В основе этого приема лежит использование мыслительных операций для сопоставления между собой некоторых характерных особенностей тонального и гармонического планов, голосоведения, мелодии, аккомпанеента изучаемого произведения.

В случае недостатка музыкально-теоретических знаний, необходимых для анализа произведения, рекомендуется обращать внимание на простейшие элементы музыкальной ткани – интервалы, аккорды, секвенции.

Оба приема – смысловая группировка и смысловое соотнесение – особенно эффективны при запоминании произведений, написанных в трехчастной форме и форме сонатного *allegro*, в которых третья часть подобна первой, а реприза повторяет экспозицию. При этом, как правильно отмечает В.И. Муцмакер, «важно осмыслить и определить, что в идентичном материале полностью тождественно, а что нет... Пристального внимания требуют к себе имитации, вырванные повторения, модулирующие секвенции и т.п. элементы музыкальной ткани. Ссылаясь на Г.М. Когана, автор подчеркивает, что «когда музыкальная пьеса выучена и «идет» без запинки, возврат к анализу только вредит делу».

Выводы

Музыкальная память представляет собой сложный комплекс различных видов памяти, но два из них – слуховой и моторный – являются для нее самыми важными. Логические способы запоминания, такие как смысловая группировка и смысловое соотнесение, улучшают запоминание и могут быть настойчиво рекомендованы молодым музыкантам, желающим продвинуться в этом направлении. Однако опора на произвольную или непроизвольную память может зависеть и от особенностей мышления музыканта-исполнителя, преобладания в нем мыслительного или художественного начала. Разные этапы работы требуют различных подходов к запоминанию, и известная формула И. Гофмана, относящаяся к способам разучивания музыкального произведения, может служить хорошим ориентиром в работе.

Правильное распределение повторений в процессе заучивания, когда делаются разумные перерывы и обращается внимание на активный характер повторения, также способствует успеху.

Достижение особой прочности запоминания характеризуется у музыкантов высокой квалификации переводом временных отношений музыкального произведения в пространственные. Возможность такого уровня запоминания обеспечивается многократным проигрыванием музыкального произведения в уме, на уровне музыкально-слуховых представлений.

6.8. Основные причины неуспеха в музыкальной деятельности (Е.Ф. Яценко)

Целью данного параграфа является определение возможностей процесса творческого саморазвития личности учащегося и преподавателя музыкальной школы и музыкального училища.

В музыкальной педагогике проблема обучения и развития как предмет научного исследования почти не ставилась. Она упоминалась в ряде методических работ только в описательном плане. Между тем, для музыкального обучения эта проблема даже более актуальна, чем для общеобразовательного – традиционное обучение далеко не всегда способствует развитию.

В плане музыкального обучения эта проблема намного сложнее, поскольку область исполнительских движений лежит как бы на поверхности и по своей трудоемкости слишком явно подавляет интеллектуальную и область эмоционально-выразительных процессов. Внешне музыкальная деятельность прежде всего предстает как исполнительская, осуществляющая художественные намерения играющего.

Среди музыкантов долгое время совершенствование периферического аппарата – рук, пальцев, губ, голосового аппарата – считалось основным содержанием и целью многочасовых занятий. Н.А. Бернштейн писал: «Представление, что при любом двигательном тренинге, будь то гимнастическое упражнение или разучивание фортепианного этюда, упражняются не руки, а мозг, вначале казалось парадоксальным и с трудом проникало в сознание педагогов» [18].

Интеллектуальная сторона учебной деятельности заключается в постижении содержания произведения, постановке художественной задачи, в осознанном выборе темпа, правильном представлении о тональности, аппликатуре, артикуляции, педали, штрихах, в понимании терминологии. Интеллектуальная сторона – это умение проанализировать структуру и фактуру, форму и стиль исполняемого произведения, найти сходства и контрастирующие элементы в развитии музыкального материала, это доминирование внутреннего слуха в управлении исполнителем, осознанный выбор выразительных средств.

К интеллектуальной стороне деятельности относится и использование целесообразных движений, лишенных зажатости, умение упражняться разумно и эффективно.

Педагоги-ученые видят основную причину неуспеваемости учащихся прежде всего в несовершенстве методов преподавания. Между тем многие педагоги склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствием усердия и прилежания. Отсюда часто применяемая к слабым учащимся жесткая критика, суровая требовательность, вызов родителей, двойки ...

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости, заметим, что в её основе лежит не одна причина, а несколько, довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются но-

вые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что ученики не одинаково реагируют на свою неуспеваемость.

Все причины неуспеха детей в учебной музыкальной деятельности условно можно разделить на два блока: первый блок причин связан непосредственно с учеником, второй – с преподавателем [19].

Остановимся на причинах неуспешной деятельности, **зависящих от ученика**. Они объединены в пять групп.

I группа - недостатки познавательной сферы: при среднем уровне развития музыкальных способностей (а это непереносимое условие) учащийся плохо понимает, не способен качественно усваивать музыкальные дисциплины, прежде всего специальность, не умеет на должном уровне выполнять учебные действия. Это несформированность приемов учебной деятельности, недостатки развития психических процессов, главным образом мышления ребенка: несформированность мыслительных операций и видов мышления; знаний, умений и навыков, неучёт своих индивидуально-типологических особенностей.

Рассмотрим характеристики неуспевающих детей, отличающихся несформированностью приемов учебной деятельности.

Учебная деятельность, как и всякая другая, требует овладения определенными навыками и приемами. В общеобразовательной школе – это счет в уме, списывание букв по образцу, заучивание стихотворения наизусть. В музыкальной школе – это, в первую очередь, правильно поставленный исполнительский аппарат – руки, корпус. Здесь дети не должны идти интуитивно, а потому – часто малоэффективно: сформируются альтернативные варианты, далекие от необходимого, будет потеряно время. Поэтому важно требовать точного повтора и работы по образцу. К числу наиболее распространенных неправильных и малоэффективных способов учебной работы можно отнести такие, как заучивание музыкального текста без предварительной логической обработки материала, выполнение различных упражнений без предварительного усвоения соответствующих правил, анализа гармоний; недостатки контроля др. Часто, когда к педагогу попадает чужой ученик, его задача должна состоять не в том, чтобы полностью разрушить нежелательные приёмы работы и сформировать новые, а перестроить реально имеющиеся. Необходимо помнить, что просто отвергнуть старый способ и заменить его новым часто не только не целесообразно, но и невозможно. Если удастся этот способ усовершенствовать, то нужно сделать это совместно с ребенком, соблюдая корректность и не лишая его права на индивидуализацию своей работы.

Хорошо известно, что многие учащиеся, чтобы выучить текст наизусть, используют такой способ работы, как многократное прочитывание или проигрывание текста. Между тем, это очень длительный процесс, и не всегда текст будет выучен надежно и надолго.

Чтобы усвоить текст, нужно использовать такие рациональные приемы смысловой обработки, как группировка материала, выделение опорных пунктов, составление плана-сюжета произведения, логической схемы произведения, форму-

лирование главной мысли – основного переживания и т. д. Я всегда предлагаю учащимся держать «в уме» ключевое слово – образ-переживание, чтобы оно помогло концентрироваться на нужных ощущениях в штрихах, динамике, общем развитии произведения.

Решая задачу коррекции учебных приёмов работы, педагогу следует, во-первых, попытаться найти и сохранить их позитивные стороны, а, во-вторых, нащупать и проанализировать причины слабых или отрицательных сторон отдельных приемов.

Детей с недостаточной сформированностью познавательных психических процессов (ощущения, восприятие, представление, воображение, память, внимание, мышление, речь) – большинство. Недостаточность развития познавательных психических процессов является более скрытой и менее очевидной для преподавателя причиной неуспеха. Чаще всего неуспех учащихся в музыкальной деятельности зависит от несформированности мыслительных приемов и способов работы, а также от особенностей памяти и внимания, а не от недостатка музыкальных способностей.

Каждому педагогу очевидно, что не всех учащихся можно обучать одинаково легко. При любой методике обучения, при самой лучшей её организации одни ученики будут продвигаться успешнее, другие – медленнее или с большим трудом. В этой связи говорят обычно о разных общих способностях учащихся.

Психолог З.И. Калмыкова разработала специальное понятие «обучаемость» как восприимчивость к обучению. Обучаемость зависит от интеллектуальных особенностей человека, влияющих при прочих равных условиях на успешность обучения. Среди слагаемых обучаемости отмечаются обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов и др. Существует общая и специальная обучаемость.

Мышление является важнейшим среди психических процессов, влияющих на обучаемость учащихся. Именно недостатки в развитии мышления, а не памяти и внимания, как это обычно считают педагоги, являются распространенной психологической причиной неуспеха учащихся. Слабые ученики хорошо запоминают слова, числа, доступное содержание, но при запоминании более сложных текстов, где уже нужно использовать логическую, опосредствованную память, они дают худшие результаты по сравнению с другими учащимися. Слабые дети не имеют рациональных приемов запоминания, но эти недостатки памяти неразрывно связаны с недостатками в развитии мышления.

При выполнении специальных заданий на внимание («Корректирующая проба») слабые учащиеся дают результаты не хуже тех, которые получают их одноклассники. Однако низкая концентрация внимания обусловлена тем, что они в силу особенностей своего мышления не вовлечены в активную учебную работу, им трудно в ней участвовать. Поэтому на уроке они часто отвлекаются, вопросы преподавателя застают их врасплох. Надо определять у учащихся особенности

таких свойств внимания, как распределение, переключение и устойчивость и развивать их.

Таким образом, не память и внимание, а специфика мыслительной деятельности является первоисточником трудностей у значительной части детей.

II группа причин связана с возрастными особенностями учащихся. При характеристике психологических особенностей мышления слабых учащихся следует специально обратить внимание на возрастные особенности детей, которые вступают в известное противоречие с требованиями школы, не соответствуют тем качествам познавательной деятельности, которые способны усваивать учащиеся. Конечно, сами по себе возрастные особенности не могут быть причинами неуспеха, но они в известной мере объясняют те психологические черты, которые формируются в неблагоприятных условиях обучения и воспитания.

Каковы же возрастные особенности мышления, на базе которых могут возникнуть трудности в учебе?

Ребенок, придя в школу, обладает конкретным наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением. Чем младше дети, тем больше в их понятиях о мире отражаются такие его черты, которые воспринимаются непосредственно. Речь ребенка может быть недостаточно развита. Упущены сензитивные (благоприятные) периоды для развития лингвистических способностей – от рождения до 3 лет, двигательных способностей – от 1 до 3 лет и познавательных способностей – от рождения до 3 лет. Многие «почему» остались без ответа. Расплата – «интеллектуальная пассивность» (Л.С. Славина) или интеллектуальная леность. Неумение и нежелание активно мыслить, интеллектуальную пассивность психологи рассматривают как следствие неправильного воспитания и обучения, когда ребенок не прошел в течение жизни до школы определенный путь умственного развития, не обзавел необходимыми интеллектуальными навыками и умениями.

Ребенок должен хорошо говорить и владеть сложным синтаксисом уже к 1,5 – 2 годам. Если родители этого не обеспечили, пропустили этот благоприятный период, – их ребенок столкнется с неуспехом не только в общей учебной деятельности, но и в специальной (музыкальной, например).

Так как речь – это показатель развития мышления, то, развивая речь, мы совершенствуем мышление. Известно, что мыслительный процесс состоит из ряда операций. Наиболее распространенные из них – абстрагирование, обобщение, аналогия, анализ, синтез, исключение лишнего, классификация, сравнение, конкретизация. Чаще всего многие из них не осознаются. Поэтому для того, чтобы каждый учащийся активно владел мыслительными операциями, их надо выделить, довести до уровня осознания и специально им обучить. Без овладения операциональной стороной мышления знание учебных действий и правил их выполнения оказывается бесполезным, поскольку ученик не в состоянии их применить.

Таким образом, для преодоления неуспеха у интеллектуально-пассивных учащихся необходимо формирование интеллектуальных умений.

Это одинаково относится и к ученикам школы, и к учащимся музыкального училища. Те педагоги, которые советуют своим студентам больше заниматься

специальностью в ущерб гуманитарным предметам и чтению, вскоре обнаруживают у них «исполнительский потолок»: студенты беспомощны, однообразны, неинтересны, хорошо еще, если технически оснащены, но часто и техника не безупречна все по той же причине.

Каждому такому учащемуся нужна специальная система индивидуального обучения (коррекционная программа), выработанная на основе анализа особенностей его мыслительной деятельности. Для анализа мыслительных процессов можно использовать метод наблюдения, а также тесты умственного развития, включающие задания на выполнение различных умственных операций. Обычно я во всех группах проводила несколько таких тестов: ШТУР (школьный тест умственного развития), КОТ (краткий отборочный тест) В.Н. Бузина, «Матрицы Дж. Равена», тесты Амтхауэра, Торренса, Векслера.

Итак, у младшего ученика мышление пока только наглядно-действенное и образное, а школьное обучение требует от ребенка умения абстрагировать и обобщать. Нелегко учащимся выделить основное, существенное, отбросить второстепенное. Отвлечение от несущественного нередко происходит с большим трудом, чем выделение существенного.

Другая особенность детского мышления – неумение рассматривать предмет или ситуацию с разных сторон, неумение оперировать одновременно всеми необходимыми данными, выполнять все требуемые правила действия.

В такой сложной деятельности, как установление причинно-следственных связей, дети, рассматривая явление, имеющее несколько причин, обычно называют только одну из них, а если из этой причины вытекает несколько следствий, то также указывают не все, а чаще всего только одно.

Всегда после исполнения произведения надо просить ученика самого проанализировать свою игру и определить, что удалось лучше всего и в чем причины неудач, попросить его самого предложить пути исправления. Только тогда он их будет помнить.

Нередко от ребенка при решении учебных задач требуется умение увидеть что-то по-новому, с другой стороны, отказавшись от фиксации привычных свойств и включив объект рассмотрения в необычные связи и отношения.

Умение преодолеть «однолинейность» мышления, найти новые направления поиска, повороты мысли в решении учебных задач – важнейшая особенность *творческого* мышления. Негибкость, ригидность мышления встречается как у детей, так и у взрослых.

III группа причин неуспеха – незнание и неучет детьми своих индивидуально-типологических и индивидуально-психологических особенностей. Свойства нервной системы имеют генотипическую природу и являются неизменными, стабильными характеристиками человека. В психологии это определяет такое психологическое свойство личности, как темперамент (биологическая основа личности), который характеризует личность со стороны динамики её психических процессов, т.е. силы и скорости протекания нервных и психических процессов. Этот факт следует особенно подчеркнуть, так как он означает, что нельзя не считаться

с индивидуально-типологическими особенностями и не учитывать их в педагогическом процессе.

Известный физиолог И.П. Павлов, создавший учение о типах высшей нервной деятельности, определил такие основные свойства нервной системы, как сила – слабость, уравновешенность – неуравновешенность, подвижность – инертность (вязкость, обстоятельность, медлительность).

Сила нервной системы характеризует её выносливость, работоспособность, помехоустойчивость к раздражителям. Противоположный полюс силы – слабость нервной системы. Человек со слабой нервной системой отличается невысокой работоспособностью, неустойчивостью по отношению к сверхсильным и посторонним раздражителям, высокой чувствительностью.

Другое свойство нервной системы – подвижность – определяется скоростными характеристиками основных нервных процессов – возбуждения и торможения. Подвижной системе противостоит инертная. Человека с инертной нервной системой характеризует замедленное, вязкое протекание нервных и психических процессов, а вследствие этого – плохая переключаемость.

Третья характеристика – уравновешенность – неуравновешенность процессов возбуждения и торможения – существенно влияет на характер исполнительской деятельности, на саморегуляцию. Согласно некоторым психологическим исследованиям, слабые и инертные по своим нейродинамическим особенностям дети хуже учатся, чаще относятся к категории слабоуспевающих, чем учащиеся с противоположными свойствами нервной системы.

Однако это не значит, что слабость и инертность неизбежно повлекут за собой трудности. Психологи показали, что учебная деятельность в целом не может предъявить специфических требований к генотипическим чертам, каковыми являются свойства нервной системы.

Среди отличников нередко встречаются дети со слабой и инертной нервной системой, особенно в музыкальной деятельности.

Успех или неуспех в учебе может быть объяснен не самими природными чертами субъекта, а тем, насколько сформировались индивидуальные приемы и способы действий, соответствующие требованиям учебного процесса, а также индивидуальными проявлениями типологических свойств. Кроме того, немалое значение приобретают особенности организации учебного процесса, зависящие от преподавателя.

Итак, выделим те виды учебных ситуаций, которые затрудняют деятельность учащихся со *слабой* нервной системой:

1) напряженная работа (как домашняя, так и на уроке); слабый быстро устает, теряет работоспособность, начинает допускать ошибки, медленно усваивает материал;

2) ответственная, требующая эмоционального, нервно-психического напряжения, экзаменационная работа, в особенности, если на нее отводится ограниченное время;

3) ситуация, когда учитель в высоком темпе задает вопросы и требует на них немедленного ответа;

4) работа после неудачного ответа или исполнения, оцененного отрицательно;

5) работа в ситуации, требующей отвлечения;

6) работа в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой (показ педагога, собственное исполнение, звукозапись, записи в нотной тетради и т.д.);

7) работа в шумной, беспокойной обстановке;

8) работа после резкого замечания, сделанного педагогом, после ссоры с кем-либо;

9) работа под руководством вспыльчивого, несдержанного педагога;

10) ситуация, когда требуется на уроке усвоить большой по объему, разнообразный по содержанию материал.

Ситуации, сложные для *инертных* учащихся:

1) быстрый темп подачи материала педагогом;

2) ограниченное время, угроза отрицательной оценки;

3) быстрое переключение внимания с одного задания на другое или распределение внимания на несколько заданий одновременно;

4) когда педагог оценивает работу на начальном этапе её усвоения;

5) требуется сообразительность при высоком темпе работы [22].

Для того чтобы в перечисленных условиях учебная деятельность слабых и инертных была успешной, им следует выработать специальные приемы её организации. Педагог должен ориентироваться на индивидуально-типологические особенности ученика, строить обучение с учетом этих особенностей и работать, принимая во внимание разные типы учеников, т.е. осуществлять индивидуальный подход.

Умение педагога найти индивидуальный подход иногда отражается не только на учебе, но и на судьбах отдельных учеников.

IV группа причин неуспеха – несформированность у учащегося положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности.

Мотивационная сфера учения, т. е. то, что определяет, побуждает учебную активность, имеет сложное строение и изменяется в ходе индивидуального и возрастного развития школьников. Учебная деятельность является полимотивированной, лежащие в её основе различные побуждения образуют определенную структуру, иерархию.

Чтобы у ребенка не угасло положительное отношение к школе, необходимо уже в младших классах формировать собственно учебные интересы.

Необходимо создать устойчивую мотивацию достижения успеха и параллельно развить учебные интересы, создать условия для переживания школьником успеха и связанных с ним положительных эмоций (ставить перед ним посильные задачи или задачи в зоне его ближайшего развития).

Вычленение «успешных» сфер деятельности слабого ученика позволяет изменить отношение к нему педагогов, родителей, учеников в лучшую сторону.

Отталкиваясь от имеющихся у ученика достижений и успехов, надо помогать ему воспринимать очередное учебное задание само по себе, без воспоминания о переживаниях, сопутствовавших при прежних неудачах.

Приведем один пример. Люба С., скрипачка, студентка второго курса музыкального училища, обратилась ко мне как к психологу сама. Ее заинтересовало мое предложение на лекции по психологии изучить себя с помощью тестов. К тому времени, как обратился ко мне её педагог по специальности, я уже достаточно хорошо знала эту девушку – с хорошим логическим мышлением, начитанную, поэтичную, очень чувствительную, тонко переживающую и необыкновенно работоспособную, но с комплексом неполноценности, очень застенчивую и робкую. Преподаватель говорила о том, что на уроках она стоит невменяемая, пассивная, подавленная, ничего не понимает. Мою оценку Любы педагог выслушала с изумлением. Ещё через некоторое время мое мнение о Любе захотела узнать заведующая струнным отделением, так как Любу собирались отчислить за неуспеваемость по специальности. Педагоги говорили о том, что Люба не может играть на скрипке и не сможет никогда, что она зря теряет время. Причина случившегося была в следующем: девочка приехала в областной город из маленького районного городка. А при нашем музыкальном училище есть специальная музыкальная школа – настоящий «фейерверк» талантов. Пришедшие из неё в училище дети учатся легко и успешно, чувствуют себя победителями. Люба С. это сразу поняла, зажалась как эмоционально, так и физически. Её движения при игре на скрипке были угловатыми, резкими, руки казались деревянными. Заниженная самооценка парализовывала, не оставляя места трезвой оценке ситуации и перспективе в работе. Нелегко было убедить в этом преподавателей. Был большой путь психологической реабилитации. Через два года Люба получила на госэкзамене по специальности «отлично» и поступила в Уфимский институт искусств.

V группа причин неуспеха – проблемы общения с педагогом.

Она во многом зависит от взрослых. Проще всего оценивать учащихся по конечному результату, гораздо сложнее замечать и одобрять едва заметные сдвиги к лучшему. Педагог должен фиксировать, отмечать и поощрять малейшие удачи учащихся в учебной деятельности. В этом проявляется личностно-ориентированное обучение, индивидуальный подход. Однако нельзя ставить учеников в ситуацию зависимости от похвалы, потребности похвалы. Необходимо также тренировать волю ребенка, заставлять его доводить начатое дело до конца.

Порицание не должно касаться *способностей* ученика. Это внутренний, устойчивый фактор личности, его трудно изменить. Порицать можно конкретные недостатки в работе: мало усилий, мало прилежания, небрежность, невыразительность музыкального языка, неустойчивость в темпе и т. д., возможна форма *простого удивления*. Тон речи, раздражение, злость в голосе вызывают только негативную реакцию ученика. Необходимо стараться говорить с ним спокойно, доброжелательно и заинтересованно.

Надо подробно обосновывать оценки и отметки, выделять те критерии, по которым идет оценивание, чтобы они были понятны самим учащимся.

Чтобы цель преодоления неуспеха в учении была принята учеником, стала его намерением, необходимо, чтобы он сам участвовал в её постановке, анализе, обсуждении, осознании условий и путей её достижения.

Приведем пример. У студентки первого курса третьей ступени музыкального училища (вуза) Наташи П. было неподдельное восхищение и преклонение перед педагогом по специальности по классу вокала Д. Г. В. Когда мы проводили анкетирование, пытаясь узнать, какие предметы и каких преподавателей ценят и уважают наши студенты, эта девушка с восторгом написала о специальности и своём педагоге. Прошел год. На приеме у психолога Наташа П., уже студентка второго курса вуза, не поднимая головы и вытирая слезы, рассказывала о своей беде: перестала брать верхние ноты – «соль», «ля», «си» второй октавы. В беседе выяснилось, что это – следствие. Причина несчастья – во взаимоотношениях с педагогом. Девушка разочаровалась в своем кумире. Искренняя и непосредственная, она вызвала на себя гнев преподавателя: просила те или иные произведения для разучивания, советовалась, как поехать прослушаться в Москву и т. д., не подозревая, что этим обижает педагога, которая сама хотела её выпустить. Со стороны педагога обрушились придирки, критика, грубость, хамство, предпочтение других учениц. Девушка заболела: у нее начались постоянные простуды. Педагог запретил репертуар с высокими нотами. Межличностные отношения обострились до того, что своей студентке с прекрасным и сильным голосом, некогда имевшей по специальности «отлично», преподаватель выставила за семестр «неудовлетворительно». Когда девушка пришла ко мне, у неё уже была тяжелая форма депрессии. Рассказывая о своих проблемах с голосом, она ни разу не упрекнула в этом педагога по специальности, хотя уже начала догадываться о причинах неудач. Мы начали с того, что я стала для нее концертмейстером и разрешила петь все, что она хочет. Она должна была руководить мной, требовать своего темпа, динамики и т. д., я же с радостью и готовностью подчинялась. Понемногу Наташа П. успокоилась. Через месяц потихоньку стала брать верхние ноты, осмелела. Я её постоянно поддерживала, подбадривала, главное – верила в нее. Вскоре Наташа П. забрала документы и новый учебный год начала студенткой московского музыкального вуза им. Ипполитова-Иванова.

Я остановилась на основных причинах учебных трудностей, которые могут возникнуть у учащегося и привести его в разряд неуспевающих. Речь шла о психически здоровых детях и подростках.

Многие трудности в учебе образуют своего рода «порочный круг», в котором каждый нежелательный фактор вначале вызывается внешними обстоятельствами, усиливающими друг друга. Поэтому педагогу всегда надо искать не одну, а несколько причин неуспеваемости каждого конкретного ученика и стремиться устранить каждую из них. Надо помнить, что человеку всегда можно помочь, его нужно научить учиться. В том, что ученик не справляется с учебной работой, чаще всего виноваты взрослые (педагоги и родители).

Перейдем теперь ко второму блоку причин неуспешной учебной деятельности учащихся на уроках по специальности, связанных с **особенностями деятельности и личности педагога.**

I группа причин – несовершенство методов и приемов работы педагога.

Не умея достаточно хорошо дифференцировать причины неуспеваемости, педагоги обычно используют весьма скудный и далекий от совершенства набор средств помощи ученикам на уроках по специальности. Все виды педагогической помощи практически можно свести к двум:

- организации дополнительных занятий, на которых применяются традиционные (такие же, как на уроке) методы обучения;
- оказанию различных мер давления и наказания.

Все эти средства не только мало эффективны, но нередко оказываются и вредны, так как не воздействуют на причины и позволяют запустить «болезнь» неуспеваемости и неуспеха.

Приведём пример. Однажды ко мне привел на прием своего одаренного сына преподаватель-музыкант. У подростка-баяниста четырнадцати лет на ответственном выступлении в Органном зале что-то случилось с памятью: он семь раз начал играть одно и то же произведение, но так и не смог его завершить. Мы раскрыли ноты. Трудное «место» представляло собой несколько групп шестнадцатых, которые нужно было исполнить в быстром темпе. У мальчика эта страница явно вызывала страх. Я предложила, во-первых, создать эмоциональную картину всего произведения, во-вторых, рассмотреть эти мелкие длительности «через увеличительное стекло»: с любовью, вниманием и восхищением, как рассматривают большие ценности, россыпи драгоценных камней. Юноше это показалось необычным, он с желанием включился в работу. За полтора часа мы сумели преодолеть страх перед произведением. Думаю, что он возник из-за несовершенства методов обучения и неучета педагогом возрастных особенностей ученика: хотя он исполнял очень серьезную и сложную программу, всё же это был еще ребенок, нуждающийся в *образно-эмоциональной работе* над произведением и поддержке со стороны педагога. Преподаватель рекомендовал одно: больше времени уделять специальности.

II группа причин – многословие, неконкретность задачи.

Не секрет, большинство музыкантов – очень эмоциональные и экзальтированные личности. Ребенку порой бывает очень тяжело пережить «каскад» задач и требований по отношению к его исполнению, он теряется, не в состоянии сосредоточиться на чём-либо.

Я предлагаю *символическое кодирование и когнитивную организацию материала* с целью сосредоточения внимания и повышения осмысленности деятельности: сформулируйте одно-два опорных слова, отражающих основное переживание произведения и *повторяйте* их из урока в урок. В такой учебной ситуации тревожность ребенка понизится, задача будет казаться знакомой и понятной, самооценка возрастет, успех в освоении конкретного музыкального произведения будет достигнут.

III группа причин – неширокий кругозор преподавателя и ориентация только на себя.

В понятие неширокий кругозор, помимо общей осведомленности и начитанности, я вкладываю слабое знание возрастной и педагогической психологии, методов обучения.

Педагоги должны знать о том, что у детей и подростков до 15 лет наиболее «силен» эмоциональный мозг: только к 15 – 18 годам созревают лобные доли, отвечающие за контроль и планирование поведения. У детей лучше развито наглядно-образное мышление, которым и надо пользоваться на занятиях, сопровождая объяснения яркими примерами, сюжетными картинками, образами, понятными ученикам. Необходимо равняться не на себя сегодняшнего, а, хотя бы, на себя в их возрасте: то, что понятно педагогам сейчас, не обязательно будет понятно их ученикам, как бы важно это ни было.

Преподаватели должны стремиться изучить собственные индивидуально-типологические и психологические особенности: свой темперамент, характер, акцентуации характера, способности, склонности и т.д.. Они должны знать не только свои сильные качества, но и слабые, пытаться их нейтрализовать, искать совместимость с индивидуально-типологическими и индивидуально-психологическими особенностями учеников, стимулировать развитие их интеллекта, интересов, любознательности, уверенности в собственных силах и желание сотрудничать с ними.

IV группа причин – проблемы общения: уровень воспитанности, характер самооценки преподавателя.

Серьезные проблемы в общении у педагога с учащимися и коллегами могут возникнуть из-за позиции превосходства, категоричности, отрицательных вербальных (словесных) оценок поступков или качеств людей, заниженной и завышенной самооценок. Здесь требуется реализация такого важного качества саморазвития личности, как рефлексия (самопознание, самоанализ). Педагогу надо помнить о том, что очень часто происходит «перенос» с личности педагога на предмет: если не нравится педагог, фобию будет вызывать предмет, который ведёт этот педагог.

Приведём пример. Однажды ко мне обратилась мама Юрия Я., ученика специальной музыкальной школы (I ступени музыкального училища) по классу скрипки. Мальчику было 6 лет. Он учился в 3 классе музыкальной школы и 2 классе общеобразовательной школы (в общеобразовательную школу его взяли сразу во 2 класс). Его педагог, известный скрипач Ю. В. В., часто и надолго уезжал со своими старшими учениками на конкурсы и мастер-классы в другие города, а также на гастролы и оставлял Юру один на один с его скрипкой. Возвращаясь, педагог строго спрашивал с маленького мальчика выученную программу, почти никогда не обращаясь с ним доброжелательно и соответственно его возрасту, не прорабатывая сложные интонационные и технические «места» текстов произведений на уроке. Вскоре педагог решил перевести Юру на класс ниже, так как, по его мнению, мальчик не справлялся с программой. Юра никогда не жаловался,

всё терпел, не показывал обид. Вскоре мама забила тревогу – у Юры поднялась высокая температура. Сначала решили, что он простудился. Уложили в постель, стали сдавать анализы. Но затем мне как психологу удалось установить, что высокая температура поднималась всякий раз, когда Юрию нужно было идти на специальность, а вечером и на следующий день температуры уже не было. Психастеническая акцентуация ребёнка проявилась именно в повышенной температуре, показавшей его нежелание идти к этому педагогу на урок. Болезнь могла зайти слишком далеко, и родители мальчика уже хотели, чтобы он оставил музыкальную школу. Я пошла к завучу, объяснила ситуацию и перевела мальчика к другому педагогу К.А.Н., под руководством которого он не только не потерял год, но с отличием окончил музыкальную школу и стал известным в области и за её пределами музыкантом-бардом. У него записано 5 дисков собственных песен. Учебная судьба Юрия стала своеобразным уроком его предыдущему педагогу, изгнавшему многих способных учеников из своего класса. Недавно Юрий с отличием окончил военно-медицинский институт и интернатуру по хирургии в Самаре и служит старшим ординатором в Таманской дивизии. Он всё ещё любит музыку, никогда не расстается со скрипкой и гитарой.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что наше теоретическое исследование представляет собой структуру и анализ психолого-педагогических причин неуспешной учебной деятельности учащихся музыкальных школ и студентов музыкального училища, неуспешной преподавательской деятельности, а также пути реабилитации учащихся на уроках по специальности.

Данный раздел выполнен в русле профессиональных интересов автора – изучения проблемы интенсификации творческого саморазвития личности: самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и самоактуализации личности [20 – 31].

6.9. Психология литературных способностей

Психологические исследования показывают, что литературное творчество представляет собой процесс художественного отражения действительности, который можно подвергнуть строгому научному анализу, как и всякую другую форму психологической деятельности [32]. Литературно-художественная деятельность осуществляется конкретным человеком как членом общества, представителем класса или социальной прослойки, испытывающим влияния этого общества и выражающим в своем творчестве интересы и потребности, взгляды и идеалы той социальной среды, в которой он живет.

Творческая деятельность писателя представляет собою очень сложный процесс, который требует глубокого знания жизни, высокого уровня культуры, определенности убеждений, через призму которых преломляется воспринимаемая жизнь и которые сказываются на отношениях человека к этой жизни, на направленности его творчества; зависят от требовательности к себе, работоспособности. Но вместе с этим творческая литературно-художественная

деятельность требует и некоторых специальных данных, проявляющихся в способностях, без которых даже при наличии высоких гражданских качеств личности невозможно создать подлинно художественное литературное произведение.

Дело в том, что сами способности обнаруживаются и развиваются не только при известных внешних условиях жизни, но и при определенном уровне развития внутренних качеств личности, формируемых этими условиями и воспитанием, а именно, при достаточно высоком уровне общей культуры, убежденности, страстной целеустремленности и работоспособности. От этих последних качеств зависит не только возможность полного и интенсивного использования наличных способностей, но и возможности их развития в процессе деятельности.

Способность к литературному творчеству относится к художественному типу одаренности человека, имеющей как общие, присущие другим видам способностей художественного типа, так и своеобразные качества, отличающие её от других (живописной, музыкальной, артистической и т.п.) способностей. Каждый человек обладает литературными способностями или, по выражению М. Горького, в каждом «сидит художник», в противном случае он не мог бы воспринимать и понимать художественные произведения, но люди отличаются между собой по степени выраженности и уровню развития литературных способностей.

Очень полно и правильно определил основные качества литературного дарования Н.Г. Чернышевский, который писал: «Одно из качеств поэтического гения – уметь понимать сущность характера в действительном человеке, смотреть на него проницательными глазами; кроме того, надобно понимать или чувствовать, как стал бы действовать и говорить этот человек в тех обстоятельствах, среди которых он будет поставлен поэтом, – другая сторона поэтического гения; в-третьих, надобно уметь изобразить его, уметь передать его таким, каким понимает его поэт, – едва ли не самая характеристическая черта поэтического гения» [33, с. 66].

Иными словами, Н.Г. Чернышевский в литературной способности видит три стороны: острую наблюдательность, мощь творческого воображения, умение изображать виденное и ярко представляемое средствами языка.

Опорным свойством способности писателя является его огромная впечатлительность. Под впечатлительностью нужно понимать живость и остроту восприимчивости и силу эмоциональной отзывчивости.

Писатель обладает тонким эстетическим чувством, обеспечивающим ему отбор впечатлений, наиболее выразительных, существенных, типичных, а вместе с тем индивидуально своеобразных, оригинальных, которые могут в их словесном выражении вызвать глубокое понимание и адекватное ему живое, реальное эмоциональное переживание у читателя.

Природная высокая впечатлительность при ее культивировании превращается в важнейшее свойство личности – наблюдательность, которая

обеспечивает человеку, в данном случае писателю, возможность отражать существенное, характерное в явлениях, в их индивидуальном своеобразии.

Схватив существенное в объекте, писатель тут же начинает сопереживать другому, мысленно ставя себя в положение человека, который наблюдается.

Однако для творчества мало одной способности видеть, важно уметь преобразовать увиденное, ассоциировать наблюдаемое с другими жизненными впечатлениями.

Искусство писателя состоит и в том, чтобы «умело повернуть на солнце» отраженный, пусть крошечный, кусочек жизни, и так повернуть, чтобы читатель ахнул, увидев в знакомом, обычном и обыденном, крошечном – огромное, новое, объясняющее жизнь.

Вот тут-то и нужно творческое воображение, которое имеет решающее значение, является ведущим компонентом литературной способности писателя.

Творческое воображение писателя проявляется в способности внутреннего видения.

Таким образом, сильно развитое воссоздающее и творческое воображение составляют основной компонент литературной способности.

Эстетическое отношение к языку – основное проявление личности писателя. Причисляя писателя к художественному типу, хотелось бы еще раз заметить, что писатель по роду своей деятельности, объединяющий чувственное и логическое, внутри художественного типа занимает особое положение, по сравнению хотя бы с живописцем.

Разносторонность дарования писателя, прежде всего, проявляется в области художественного творчества. В среде писателей встречается очень много даровитых живописцев и рисовальщиков (В.А. Жуковский, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, М.Ю. Лермонтов, Л.Н. Толстой, В. Гюго, Г.Х. Андерсен, Р. Тагор, Н. Погодин, В. Вишневский, В. Маяковский и многие другие). Как показывают исследования В.Л. Дранкова, изобразительные способности писателя не есть нечто случайное и рядом и независимо от литературных способностей развивающееся. Изобразительная деятельность, как отметил В.Л. Дранков, является опорой для литературного творчества [34].

Очевидно, что и литературная деятельность, в свою очередь, оказывает влияние на изобразительное творчество.

Среди писателей встречались и даровитые актеры (Н.В. Гоголь, Д.И. Писемский, Ч. Диккенс, У. Коллинз и др.).

Писатели могут быть и хорошими организаторами благодаря своей способности быстро ориентироваться в людях, на основе нескольких штрихов угадывать их характеры и даже определять их возможности.

Писатель должен знать законы литературного творчества, овладеть «техникой» писательского мастерства, выработать свои приемы изложения, свой особый, свойственный ему стиль письма. Все это требует большого труда, огромной работоспособности, которая наряду со способностями обеспечивает

всестороннее развитие личности как необходимое условие высоких достижений в литературно-художественном творчестве.

Развитие литературных способностей

Литературная способность возникает в результате развития определенных природных врожденных свойств мозговой организации и приобретения необходимых для творческой деятельности обобщенных и стереотипизированных способов осуществления деятельности.

Богатство жизненных впечатлений – необходимое и важное условие творчества, без жизненного материала невозможно творчество. Нужна способность, чтобы, во-первых, увидеть и отобрать нужное в жизни; во-вторых, обработать материал и домыслить его. Для этого необходим синтез высокой сенсорной культуры с могучим полетом фантазии.

Художественное воображение как центральное звено литературных способностей непрерывно развивается и качественно преобразуется в связи с ростом и развитием личности писателя.

Такие природные свойства писателей, как высокая сенсорная культура, мощь воображения, проявляющаяся в ярком внутреннем видении, в комбинационной способности, высокая эмоциональная чувствительность, **развиваются в процессе деятельности.**

Влечение узнать человека, проникнуть в его психическое состояние, мысленно представить его поведение, жизнь – характерная черта склонности к художественной творческой деятельности.

Устойчивость интереса к литературному творчеству и относительно высокое качество творчества – одни из признаков таланта.

В чем же состоит процесс формирования способности и с какими условиями это связано?

Во-первых, происходит процесс превращения острой сенсорной чувствительности в синтетическое свойство личности, которое называется художественной наблюдательностью, при наличии которой человек не только все видит и ярко запечатлевает, но и обнаруживает способность увидеть особенное, характерное, отвечающее эстетическому вкусу, чего подчас не замечают другие. С развитием и качественным изменением сенсорной чувствительности перестраивается и воображение, оно становится более направленным и мощным. Воображение, опираясь на высокую чувствительность, на восприятие, начинает выполнять регулирующую роль и подчинять восприятие возникающим художественным замыслам. Воображение все более и более включается в восприятие мира писателем и дорисовывает то, что может быть за пределами воспринимаемого.

Во-вторых, развитие способности связано со становлением зрелости человека, когда у него образуются устойчивые взгляды, убеждения, отношения к различным сторонам действительности, которые обеспечивают как глубокое и

далекое видение действительности, так и понимание тенденции ее развития. Эта зрелость формируется в практической работе, во взаимоотношениях с людьми.

В-третьих, в процессе систематического литературного труда формируется своеобразная литературная техника и язык писателя, которые отвечают методу и стилю писателя. Постепенно эти приемы закрепляются и стереотипизируются, становятся свойствами натуры писателя. Писатель приобретает оригинальность, свое собственное литературное лицо, художественную индивидуальность.

Таким образом, развитие литературных способностей есть сложный процесс, обусловленный всей совокупностью обстоятельств жизни и деятельности, воспитанием и самовоспитанием личности. При этом развитие способностей есть не только количественный рост, но и качественное преобразование первичных природных основ под влиянием указанных факторов.

В процессе литературной деятельности у писателя формируются обобщенные и стереотипизированные умения и навыки литературного творчества, которые становятся элементами его литературной способности.

При диагностике литературных способностей нужно различать, выражаясь словами И.П. Павлова, что «это просто стихоплетство» возрастного характера (юношеский возраст), «надуманное сочинительство» или же действительная, хотя и не развитая, способность [35].

Важно при этом установить степень устойчивости склонности к литературному творчеству, время и обстоятельства, в каких обнаружилась впервые склонность, и, наконец, главное, в каких формах она проявляется.

При диагностике способностей важно обратить внимание на качество сочинений. Это качество проявляется в сочности и образности языка, метких наблюдениях. Важно также проследить за динамикой их развития, роста.

При анализе качества и связанными с этим суждениями о способностях нельзя не учитывать и личности пишущего, его культурного уровня, образованности и грамотности, наличия «изюминки».

Следовательно, надо соотносить уровень развития личности с уровнем творчества человека, учитывать при оценке способностей все обстоятельства жизни, материальные и культурные, образ жизни человека и историю его развития. Это единственный и объективный путь в диагностике способностей.

Формирование компонентов литературных способностей у школьников

В программе школьного обучения литература занимает особое место. Она является мощным средством формирования мировоззрения учащихся, их умственного и эстетического развития.

Для полноценного восприятия художественных произведений необходимо, чтобы у школьников были развиты некоторые психологические качества, соответствующие специфике литературы как искусства слова. Они должны уметь воспроизводить в сознании образы и картины, изображённые писателем, научиться видеть за ними определённый жизненный процесс, осмысливать идею произведения, заражаться чувствами автора и давать свои собственные эмоциональные оценки. Свои мысли и чувства в связи с чтением и анализом произведе-

ний литературы учащиеся должны уметь свободно, логично и аргументированно излагать в сочинениях, раскрывая при этом художественные особенности этих произведений. Таким образом, они должны обладать, и эмоциональной восприимчивостью, и образным мышлением, и творческим воображением, и лёгкостью словесного оформления своих мыслей и чувств, т. е. определёнными литературными способностями.

Длительные наблюдения за способными школьниками и за процессом их литературного творчества, а также лабораторные эксперименты, проводившиеся со старшими школьниками по специально разработанной методике, позволили В.П. Ягунковой выявить следующие **основные компоненты литературных способностей**: поэтическое восприятие действительности, эмоциональную впечатлительность, художественную наблюдательность, хорошую образную и эмоциональную память, образное мышление и творческое воображение, богатство языка, обеспечивающее относительную лёгкость словесного оформления образов [36].

Но все компоненты литературных способностей неодинаково развиты у школьников. Например, у одних школьников поэтическое восприятие действительности характеризуется в большей мере яркостью образов и их эстетическим переживанием, у других – оно больше связано с эмоциональным восприятием образов, у третьих – с эмоциональным восприятием человеческих чувств и отношений. Изучение индивидуально-психологических особенностей школьников, систематически занимающихся литературным творчеством, дало основание сделать вывод о том, что процесс формирования способностей наиболее активно происходит у школьников средних классов, что, видимо, связано с бурным развитием в этом возрасте процессов мышления.

Наблюдения Ягунковой В.П. за работой школьников в литературно-творческих кружках показали, что важными условиями успешного развития их способностей является максимальная самостоятельность, поддержание инициативы подростков в их творческих начинаниях, их самостоятельности, организация интересных для них и общественно значимых занятий и дел, которые могут получить определённое общественное признание и общественную оценку.

Проявление литературных способностей связано, прежде всего, с индивидуально-психологическими особенностями учащихся. В зависимости от индивидуально-психологических особенностей у них формируется своеобразный склад способностей.

Формирование у школьников самостоятельности при выполнении письменных работ и усвоение ими соответствующих требований (писать по собственным наблюдениям, выражать свои собственные чувства и оценки явлений, стремиться внести в описание своё, новое и т. п.), постоянное подчёркивание этих требований и поощрение всех проявлений самостоятельности является важным условием формирования литературных способностей.

Формирование некоторых компонентов литературных способностей оказывает исключительно большее влияние на процесс общего формирования письменной речи школьников.

В статье В.П. Ягунковой «Сочинение по картине как одна из методик изучения способностей» также представлены результаты экспериментальной работы, позволившей выделить некоторые, наиболее общие компоненты литературных способностей:

1) творческое воображение, которое проявилось в оригинальной разработке сюжета и попытке дать образ героя;

2) эмоциональность, выражающаяся в эмоциональном отношении к сюжету и герою;

3) эстетическое чувство (эстетическое восприятие пейзажа и использование его для построения сюжета);

4) использование изобразительных средств языка в целях индивидуализации описываемых предметов и явлений [37].

Анализ сочинений по картине показал, что для более способных в литературе учащихся характерно ярко выраженное наличие всех перечисленных компонентов.

6.10. О связи литературно-перцептивных способностей, литературно-художественного развития и типов ценности (Е.Ф. Яценко)

То, как дети, подростки, юноши и взрослые люди, воспринимают художественное слово, – своеобразный личностный проективный тест. Он проясняет проблемы учащегося, как личные, так и учебные, потребности, интересы, направленность личности, особенности темперамента и характера, его способности.

Зная все это о каждом ребенке, учитель мог бы не только осуществить индивидуальный подход к каждому учащемуся в процессе изучения художественных произведений, но и направлять, развивать, воспитывать его личность, формировать социально значимые ценностные ориентации.

Любое произведение художественной литературы должно рассматриваться только как произведение искусства, в котором основа – художественный образ. Он делает искусство искусством.

В теоретическом плане мы опирались на исследования ряда авторов: Выготского Л.С., Никифоровой О.И., Жабицкой Л.Г., Игнатъевой Е.И., Беляевой Л.И., Вайну М., Мелик-Пашаева А.А., Ягунковой В.П., Собкина В.С., Малининой В.И. и др.

Б.М. Рунин в книге «Вечный поиск» писал: «У науки и искусства общий объект, но познавательные ситуации для художника и ученого различны. Предмет науки – весь сущий мир, включая людей, но безотносительно к личности самого человека. Предмет искусства – тоже весь сущий мир, включая людей, но уже в соотнесенности с личностью самого познающего человека, со всем его жизненным опытом, со всем многообразием навыков и переживаний, восприятий и проявлений» [38, с. 43].

В жизни людей буквально все проводится через чувства и эмоции. Ценность самих взаимодействий человека с миром и с окружающими его людьми открывается для него именно как ценность ощущений и переживаний.

Ознакомившись с попытками разных авторов дать определение литературного развития (М.А. Беляев, Е.В. Квятковский, Н.Д. Молдавская., В.Г. Маранцман), с критикой этих формулировок Л.Г. Жабицкой, в частности, мы определяем **литературно-художественное развитие** как **возрастной, интеллектуальный, эмоциональный и чувственный процесс проникновения в образно-художественную ткань произведения, авторскую позицию, вызывающий жизненные и художественные ассоциации и обобщения и определяющий ценностные ориентации личности** [19]. Уровень литературно-художественного развития определяется, прежде всего, умением воспринимающего субъекта образно воспроизводить изображаемую жизнь в своем сознании, способностью воображения, соотношением логико-аналитических и конкретно-чувственных элементов (читательские и слушательские пристрастия), т. е. литературно-перцептивными способностями [39, с. 10]. Важным моментом анализа механизмов перцепции является мотивация, которая определяет направленность, селективность и напряженность перцептивных актов.

На практике восприятие чаще всего рассматривают лишь как однолинейное усвоение содержания произведения.

Произведение искусства, если его рассматривать динамически, есть процесс становления образов, чувства, разума, формирования ценностных ориентаций зрителей, читателей, слушателей [40; 41; 42].

Но именно от формирующейся или уже сформировавшейся личности, ее потребностей, направленности, темперамента, характера, способностей и другого зависит и выбор книги, и умение её осмыслить, понять.

Таким образом, восприятие художественного произведения приобретает не только теоретическую, но и практическую значимость, так как библиотековеды и методисты-литературоведы интенсивно разрабатывают проблему литературно-художественного развития учащихся [43].

Часть нашей исследовательской работы представляет собой психолого-педагогическое осмысление воздействия личности писателя (в данном случае поэта Евг. Евтушенко) на учащихся подросткового и юношеского возраста посредством его лирики и изучения через восприятие уровней их литературно-художественного развития. Стимульным материалом и ключом-справочником исследования послужили первая и третья главы нашей филологической дипломной работы («Жанрово-стилевые формы выражения публицистической лирики Евг. Евтушенко»), защищенной в УрГУ (г. Свердловск) в 1983 г.

В плане изучения литературно-художественного развития особое внимание мы уделили проблемам художественного восприятия и литературно-перцептивных способностей.

Методологические основы психологии искусства представлены в трудах Л.С. Выготского [40]. Заложена в природе эстетической реакции диалектика восхо-

дит к единству и противоборству эмоций и формы искусства. Выготский писал: «...эмоции искусства суть умные эмоции ... они разрешаются преимущественно в образах фантазии» [40, с. 268]. Л.С. Выготский считал, что в искусстве содержание строится не только по законам жизни, но и по законам художественной формы. Он доказывал, что в противоречии содержания и формы произведения искусства заключается истинный смысл эстетической реакции на произведение искусства: «...во всяком художественном произведении (надо) различать эмоции, вызываемые материалами, и эмоции, вызываемые формой. ...они находятся в постоянном антагонизме. ...закон эстетической реакции один: она включает в себе аффект, развивающийся в двух направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение» [40, с. 270 – 272].

Под материалом Выготский подразумевает то, что художник черпает из действительности, под формой – расположение этого материала по законам художественного построения. Находясь на позиции читателя, испытывающего воздействие искусства, Выготский доказывал, что искусство является средством преобразования личности, орудием, которое вызывает у нее «огромные и до того подавленные и стесненные силы». Искусство радикально изменяет аффективную сферу, играющую столь важную роль в организации поведения, в формировании ценностных ориентаций личности. Выготский считал, что искусство не могло бы выполнить столь великую роль, если бы не обладало собственным строением.

Искусство – общественная техника чувств, инструмент, способный строить, формировать личность.

Развитие художественного восприятия, образного мышления и речевой культуры – важные составляющие литературно-художественного развития как педагогического условия формирования ценностных ориентаций личности.

Выготский утверждал, что в структуре произведения замкнуты процесс творчества и процесс восприятия. Изучая строение произведения, мы можем судить об этих процессах.

Исследователи в своем большинстве отошли от этого, мы же восстанавливаем этот перспективный анализ, обращаясь, в первую очередь, к социально-психологическому методу – контент-анализу жанрово-стилевых и ритмических особенностей лирики Евг. Евтушенко, предполагая найти обязательный резонанс восприятия учащих посредством отобранных и предложенных им стихотворений.

Одной из первых, наиболее значительных работ в области психологии восприятия художественной литературы является монография О.И. Никифоровой [44], в которой автор рассматривает чтение художественной литературы как деятельность, включающую ряд этапов: непосредственное восприятие, т.е. образный анализ идеи художественного произведения, эстетическую оценку прочитанного и некоторые сдвиги в эмоциональной сфере личности, совершающиеся под влиянием чтения.

Впервые при анализе восприятия художественной литературы вводится в научный оборот понятие образного обобщения, участвующего во всех видах ори-

ентировки читателя в произведении, т.е. системы следов от однородных жизненных впечатлений читателя, включенной в пусковую часть механизма творческой активности воображения читателя [44, с. 35].

В работе М. Вайну «Об индивидуальных особенностях восприятия романа» [45] рассмотрена проблема зависимости предпочтений читателей художественной литературы от индивидуально-типологических (интроверсия – экстраверсия) особенностей. Ею были выведены следующие типы читателей: интроверты, экстраверты, промежуточный тип определялся как амбивертный.

При анализе художественных особенностей произведений Вайну была сделана попытка определить некоторые самые существенные признаки с точки зрения их восприятия читателями. Исходя из этого, основными аспектами рассмотрения стали жанровая принадлежность и стиль произведения.

Во-первых, произведения могут отличаться разнообразным отношением писателя к изображаемому (доминирует ли в них лирический (поэтический), драматический или трагический элемент (возможен и юмористический элемент).

Во-вторых, по выразительным формам, используемым для изображения характеров, действий и обстановки (может преобладать статический (описательный), динамический (повествовательный) или ритмический (рассуждающий) элемент.

В-третьих, произведения различаемы по типу создаваемых образных моделей, по удельному весу единичного и общего.

В-четвертых, романы отличаются по жанровому признаку. (Автором были выделены следующие разновидности романов: бытовой, детективный, документальный, исторический, научно-фантастический, приключенческий, психологический, сатирический, социальный, философский).

Дисперсионный анализ подтвердил влияние как типа личности, так и пола испытуемых на их литературные предпочтения.

Интровертный читатель склонен высоко оценивать произведения с психологической и философской тканью, где преобладает рассуждающая (реже – описательная) манера повествования. Любимой разновидностью романа является психологический (80,7%), имеющий у интроверта больший удельный вес, чем у экстраверта (59,6%). На второе место выдвигается философский роман (40,0%), который интровертом выбирается значительно чаще, чем экстравертом (16,3%). По сравнению с психологическим и философским романом все остальные разновидности играют в выборе интровертного читателя более скромную роль. Таким образом, Вайну предполагает, что интровертом высоко оцениваются произведения, манере изложения которых свойственно спокойное течение событий, детальное изображение душевных переживаний, раздумья и рассуждения о жизненных проблемах, в произведениях для него важнее запоминающиеся детали, чем динамика.

Экстравертный читатель склонен высоко оценивать произведения, отличающиеся остротой изображаемых конфликтов, эмоциональной выразительностью, энергичной, свободно текущей повествовательной (реже рассуждающей) манерой изложений. В выборе экстраверта так же, как у интроверта, первое место занима-

ет психологический роман (59,6%). На второе место выдвигается детективный роман (43,8%), который у интровертов находится на пятом месте (26,3%). Экстраверту нравятся больше захватывающий сюжет и стремительное развитие действия. Следовательно, в основном экстраверт предпочитает произведения разнообразного стиля с реалистичной манерой изображения действительности, в которых можно ясно ощущать жизненные стремления персонажей и реальность явлений действительности. Выбору литературных произведений экстраверта присущи большее разнообразие и подвижность, чем у интроверта. Экстраверты выбирают как произведения поэтические или романтические, так и юмористические или сатирические. Существенную роль в выборе литературных произведений экстравертов играют стихотворные произведения. При положительной оценке экстраверт чаще интроверта употребляет критерии романтичности, возвышенности, героизма. Указывая мотивы чтения художественной литературы, экстравертный читатель в первую очередь называет не отдых или развлечение, как интровертный, а перемену занятий, возможность переключения. Это свидетельствует об активной подвижности его восприятия.

Своим исследованием М. Вайну доказывает, согласно философской теории отражения, что художественная литература обладает огромной силой воздействия на читателя. Оказывая влияние на эстетические, нравственные и интеллектуальные чувства людей, она формирует их ценностные ориентации и жизненные принципы, а в руках учителей литературы и библиотекарей является одним из мощных средств гуманистического воспитания людей.

Содержательная сторона читательских типов М. Вайну служит нам критериями в опытно-практической работе при диагностике уровня личностного и литературно-художественного развития.

Предметом исследования Е.И. Игнатъевой [46] явились индивидуально-психологические особенности восприятия литературного произведения, обусловленные тенденцией к абстрагированию или конкретизации в умственной деятельности подростков. Склонность подростков к абстрагированию или конкретизации связывалась Е.И. Игнатъевой с типами деятельности, научной или художественной, в аспекте речемыслительных механизмов (Д.Н. Овсянко-Куликовский, Э. Мейман, Т. Циген) или в аспекте одаренности личности (Д.Ф. Лазурский).

Весомое слово в изучении читательского восприятия, критериев и уровней литературного развития школьников сказала Н.Д. Молдавская [42].

В качестве основных критериев литературного развития Н.Д. Молдавская рассматривала критерии восприятия словесно-художественного образа: уровень конкретности представлений и уровень проникновения в художественное обобщение.

Молдавская Н.Д. вывела следующие *уровни литературного развития*.

Фотографическое восприятие она посчитала за нулевое, начальное. Первый уровень – образное обобщение на сюжетно-событийной основе, второй – образное обобщение на основе осмысления композиционных связей без понимания

образа автора, третий – образное обобщение на композиционно-образной основе с органичным пониманием образа автора.

Изучению восприятия художественной литературы старшеклассниками посвящена монография Л.Г. Жабицкой «Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности» [41]. Проблема индивидуальных особенностей восприятия художественной литературы рассматривалась ею с точки зрения индивидуальных способностей литературного развития: перцептивные эстетические способности рассматривались как индивидуально-своеобразные свойства личности; в ее работе в качестве основного предмета исследования выступают особые перцептивные литературные способности.

«Перцептивные литературные способности – это такие индивидуальные свойства личности, которые в сочетании со знаниями, умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, проявляющегося в адекватном и индивидуально-своеобразном эстетическом восприятии и интерпретации художественных литературных произведений», – считает Л.Г. Жабицкая [41, с. 37].

Способности, необходимые для полноценного эстетического восприятия художественной литературы, не могут быть сведены к отдельным психическим функциям (воображение, мышление, чувство и др.), они имеют сложный комплексный характер. Включение в психолого-педагогический процесс всех сфер личности (интеллектуальной, эмоциональной, волевой и действенно-практической) – значимое педагогическое условие формирования ценностных ориентаций у учащихся. Л.Г. Жабицкая брала для исследования чтения за основной элемент художественного текста отдельную художественную деталь в следующих аспектах: 1) активность работы воображения при использовании художественной детали для воссоздания литературного образа; 2) восприятие переносного значения художественной детали; 3) восприятие эмоционального содержания художественной детали; 4) характер анализа и синтеза при восприятии деталей текста как элементов целостного идейно-образного содержания произведения [41, с. 38].

Л.Г. Жабицкая считает, что общее духовное развитие читателя и степень его интереса к духовным проблемам опосредованно участвуют в течении смысловых ассоциаций при восприятии [41, с. 60]. Для обеспечения высокого уровня литературного развития степень активности ассоциирования и преобладание образных или понятийных ассоциаций должны поддерживаться общей культурой, запасом знаний, общим духовным развитием личности. Элементарная способность к ассоциированию, по мнению Л.Г. Жабицкой, может сформироваться в сложную перцептивную литературную способность лишь в результате обучения и воспитания личности.

В результате использования множества приемов анализа высказываний учащихся о произведении Жабицкой удалось охарактеризовать и систематизировать наиболее употребительные критерии оценок различных сторон литературного произведения, например, к оценке литературных героев (критерий современности

героя, его общественный облик, критерий эмоциональности), к оценке идейного содержания произведения (критерий правдивости, критерий силы сопереживания) и т. д.

При понимании способностей как интегрального качества психики, как «ансамбля свойств личности» естественно поставить вопрос о структуре этого сложного единства.

Московские ученые Кудина Г.Н. и Новлянская З.Н. считают, что адекватный способ прочтения лирического стихотворения, согласно литературоведческим представлениям, выступающий как процесс создания читателем развивающегося образа – переживания лирического героя, может быть определен на основе трех показателей:

- 1) построение образа лирического героя, субъекта переживания (ЛГ);
- 2) построение образа лирического сюжета, развития переживания (ЛС);
- 3) вычитывание лирической модальности, построение эмоционального тона текста (ЛМ) [47, с. 52].

Значительным вкладом в изучение художественной одаренности явилась книга **Мелик-Пашаева А.А.** «Педагогика искусства и творческие способности» [48].

Изложенные им представления о художественной одаренности заключены в интегративной концептуальной схеме.

Личность

Первый уровень. Эстетическая позиция личности, которая порождает в соприкосновении с жизнью неповторимое внутреннее содержание художественных произведений.

Второй уровень. Творческое воображение. Способность к созданию образа, раскрывающего внутреннее содержание произведения в адекватной ему чувственно воспринимаемой форме.

Третий уровень. Качества, благоприятствующие овладению средствами того или иного вида искусства, совокупностью специальных знаний, умений и навыков. Качества, необходимые для реализации художественного замысла, но играющие в творческом процессе служебную роль.

Это «смысловая» связь и соподчинение тех основных аспектов, в которых раскрывается развитая, полноценно сформированная художественная одаренность человека.

Предложенная иерархическая организация художественно-творческой одаренности нужна для поиска методов целенаправленного развития художественно-творческого начала в процессе обучения.

В качестве критериев литературного развития В.Г. Маранцман [49] предлагает следующие способности и умения, связанные с творческой деятельностью учащихся: умение оправдать чувства, возникшие при чтении; найти в собственном жизненном опыте аналог ситуации произведения; умение видеть обстановку действия и мысленно рисовать портрет персонажа; умение передать динамику чувств героя и автора в выразительном чтении; умение оценивать игру актера в отдель-

ной сцене, сравнивать эпизод с его экранизацией или иллюстрацией; умение составить киносценарий или инсценировку, написать отзыв и т.д.

Анализ этих умений можно осуществлять по следующей схеме, предложенной В.Г. Маранцманом, который считает, что для того, чтобы проследить эволюцию, которая происходит с подростком, «важно не только прочерчивать общие линии, соединяющие периоды развития, не только следить за нарастанием и угасанием определенных качеств читателя, но выявлять своеобразные свойства читательского сознания в каждом периоде» [49].

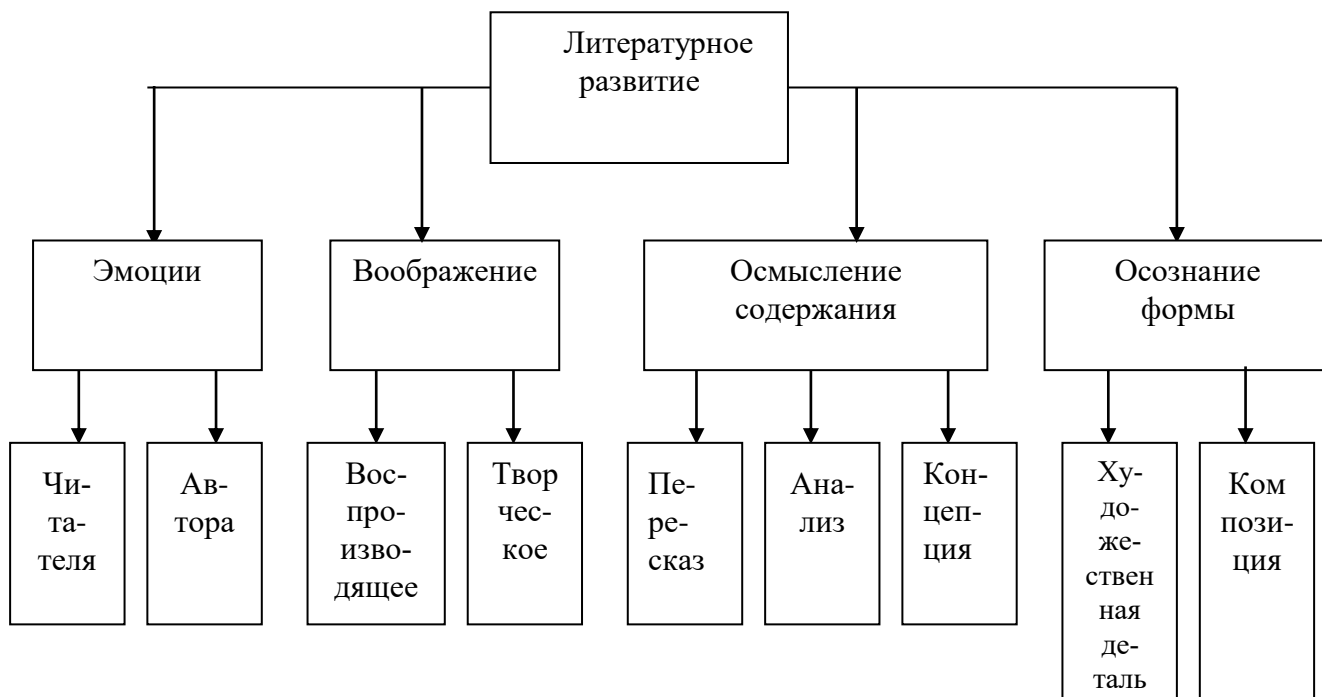


Схема. Литературное развитие

Задания творческого характера позволяют школьникам «попробовать себя» в разных жанрах познавательной и литературной деятельности, а учителю ненавязчиво поднимать школьников на эстетический уровень освоения литературы, формировать у учащихся социально значимые ориентации.

В основу нашего изучения литературно-художественного развития учащихся положен психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников, предложенный в диссертации В.С. Собкина и произведенный на основе синтеза художественно-творческих способностей. В число критериев уровня литературного развития введен X_6 (развитость литературно-творческих способностей, выполнение буримэ) [50].

Собкин В.С. устанавливает 5 уровней литературного развития, характеризующихся своеобразным сочетанием шести индексов-индикаторов:

- X_1 – качество вкусовых предпочтений,
- X_2 – информированность,
- X_3 – успешность в учебной деятельности (оценка по литературе),

X₄ – чувство литературного стиля в поэзии (выполнение задания по классификации стилей),

X₅ – чувство литературного стиля в прозе,

X₆ – развитость литературно-творческих способностей (выполнение буримэ).

Все шесть индикаторов в совокупности определяют литературное развитие.

Мы взяли за основу данные шесть индикаторов как критерии литературно-художественного развития (ЛХР), конкретизировав X₄ как чувство литературного музыкального стиля (выполнение заданий по тесту «Читательские отклики», имеющему в качестве стимульного материала жанрово-стилевую классификацию лирики Евг.Евтушенко – чувство стиля и формы в поэзии, ответы на вопросы анкеты) и X₅ как чувство стиля в прозе (оформление собственной связной письменной речи в отзывах, устной связной речи – в рассказах). На теоретическом и экспериментальном материале обозначились 5 уровней ЛХР: I–II – низкие, III – средний, IV–V – высокие.

Анализ литературоведческих работ по проблемам поэзии и наше исследование жанрово-стилевых форм выражения публицистического начала в лирике Евг. Евтушенко с помощью контент-анализа позволили выделить своеобразную жанровую константу в виде четырех основных, излюбленных поэтом жанров, определяя их по характеру и позиции его лирического героя, явившуюся для нас критериями определения особенностей типа восприятия:

1-я группа жанров охватывает стихотворения, в которых лирический герой раскрывается в размышлениях (элегия);

2-я группа – лирический герой утверждает (ода), в оде «главенствует мысль»;

3-я группа – лирический герой наблюдает (баллада), в балладе «переживание соединяется с изображением событий»;

4-я группа – лирический герой негодует, критикует и отрицает, которая в творчестве Евг. Евтушенко представлена стихотворным обличением, фельетоном, инвективой [19].

Возможности отвлеченного мышления, абстрагирования, целенаправленное восприятие, произвольное внимание и логическая память занимают уже значительное место в умственной деятельности старшего подростка. Старшим подросткам становится доступным восприятие и понимание некоторых внутренних художественных связей и на основе этой способности – проникновение во внутренний мир произведения, однако они еще во власти общей закономерности: чем ближе художественный вымысел к формам самой жизни, тем легче он находит путь к уму и сердцу читателя, чем дальше он от «жизнеподобных» форм, чем субъективнее, чем менее он «вещественен», т.е. не выражается непосредственно в самом тексте, тем менее воспринимается и осознается.

В старшем подростковом возрасте (у нас 9-е классы, II курс музыкального колледжа) лирика еще воспринимается подчас как непосредственная действительность чувства поэта. Среди юных читателей лирики много любителей стихов, они способны на воссоздание ярких образов, они достаточно эмоционально отзывчивы, но представление об образе лирического переживания как форме лири-

ческого отражения жизненных явлений у них еще только начинает формироваться.

Психологи отмечают, что возраст ранней юности (у нас III курс колледжа) характеризуется устойчивыми и интенсивно протекающими процессами взросления: развивается самостоятельность, инициативность, складывается мировоззрение, нравственные и эстетические чувства, укрепляется самосознание и самооценка.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогических и литературоведческих работ по проблемам художественного восприятия, литературно-перцептивных способностей и литературно-художественного развития и наш практический опыт учителя позволили составить надежный критериальный инструментарий для исследовательской работы и определить литературно-художественное развитие как ведущее психолого-педагогическое условие формирования литературно-перцептивных способностей и ценностных ориентаций у учащихся подросткового и юношеского возраста.

Проективные возможности буримэ

Статья в психологическом словаре гласит: «Проекция (от лат. *projectio* – выбрасывание вперед) – процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты; осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта. Определение особенностей личности по ее проекции используется в проективном методе.

Пристрастность отражения мира, обеспечиваемая проекцией, может иметь как защитный, патологический, так и творческий, созидательный характер.

Различают несколько видов проекций: защитная проекция (описана впервые З. Фрейдом) – неосознаваемый механизм, посредством которого импульсы и чувства, неприемлемые для личности, приписываются внешнему объекту и проникают в сознание как измененное восприятие внешнего мира; атрибутивная проекция – приписывание собственных осознаваемых мотивов, чувств, черт личности другим людям; аутистическая проекция – модификация восприятия предметов, явлений соответственно собственной актуальной потребности (при этом предметное содержание потребности включается в процесс восприятия, воображения) и др.» [51, с. 295–296].

Проекция играет большую роль в процессе формирования психики в раннем детском возрасте, когда отсутствует четкая дифференциация между «Я» и внешним миром, и лежит в основе архаичных, антропоморфных представлений о мире, характеризующих ранние стадии развития человеческого сознания. Механизм проекции используется в диагностических целях в так называемых проективных тестах (тест Роршаха и др.) для выявления скрытых мотиваций и побуждений.

Проективные тесты представляют собой совокупность методик целостного изучения личности, основанного на психологической интерпретации результатов проекции. Проективные тесты включают в себя средство психологической защи-

ты и обусловленность процессов восприятия следами памяти всех прошлых восприятий. Субъект, как считается, оказавшийся в какой-либо ситуации, в своем восприятии преобразует ее сообразно своей индивидуальности. Они облегчают демонстрацию таких содержаний внутреннего мира субъекта, которые он часто не в состоянии выразить прямо.

Л.С. Выготский писал: «... опыты с чернильными пятнами, ... применяющиеся Роршахом, дают наглядное доказательство тому, что мы привносим от себя смысл, строй и выражение в самое случайное и бессмысленное нагромождение форм» [40, с. 61].

Одним из таких случайных и бессмысленных нагромождений форм в литературе является буримэ.

«Буримэ (франц. *bouts rimes* – рифмованные концы) – литературная игра: стихотворение, чаще шуточного характера, на заданные неожиданные и несвязанные по смыслу рифмы.

Иногда для буримэ дается и тема. Возникла во Франции в первой половине XVII века. В России искусством писать буримэ славились В.Л. Пушкин, Д.Д. Минаев, А.А. Голенищев-Кутузов. Примеры буримэ есть в книге Н.Ф. Остолопова «Словарь древней и новой поэзии» [52, с. 777].

В нашей исследовательской работе буримэ применялось в программе определения уровней литературно-художественного и личностного развития учащихся. При анализе полученных результатов мы обнаружили не только разные уровни литературного развития через особенности сформированных литературно-перцептивных способностей учащихся, но и значительную насыщенность их фактами проекции состояния личности, ситуативной направленности, модальности мироощущения, ценностными ориентациями.

Типы ценностности

Следующий этап исследовательской работы проводился в Челябинском институте музыки им. П.И. Чайковского и предполагал индивидуальное тестирование в виде подробной записи трех устных рассказов, составленных каждым испытуемым по выбранным картинкам (методика Н.И. Непомнящей) [53].

Исследование показало, что из 25 учащихся (I–II ступеней, возраст от 11 лет до 21 года) 19 человек ориентируется на I тип ценностности – познавательную деятельность, отличаясь широкой любознательностью. У некоторых из них (10 человек) наблюдается также общенческий тип ценностности (IU) с элементами совместного партнерства, совместной деятельности. 8 человек из 25 показали III тип ценностности – «ценность отношения к себе» и «отношение к себе окружающих». 3 человека наполнили свои рассказы «действиями в соответствии с требованиями взрослых» (II тип ценностности «Учебная деятельность» Б) – это подростки 11–13 лет. 2 человека избрали этот же тип ценностности, но вариант В – «действия в соответствии с требованиями данной ситуации». Чем выше тип ценностности, тем выше УЛР (уровень личностного развития) и УЛХР (уровень ли-

тературно-художественного развития): богаче словарь, разнообразнее и оригинальнее сюжеты, ярче образы и глубже выводы.

Приведем несколько примеров [19].

С-ва Люба, 16 лет, учащаяся II курса II ступени института музыки им. П.И. Чайковского по классу скрипки, уровень общей успеваемости высокий (проблемы только по специальности), показатели по Г. Айзенку: L = 3, JE = 2, N = 6; из Златоуста, в Челябинске живет на квартире. В течение двух наших встреч рассказала 3 истории по картинкам, которые позволяют установить направленность ее личности на познавательную деятельность и отношение к себе окружающих (направленность, реализующаяся в системе взаимоотношений людей, в ситуации «включены» переживания).

В *первый раз* она выбрала только две картинки из 24: «Буратино» и «елку». Вот несколько штрихов из ее рассказа: «Елка у меня вызывает такие воспоминания: я, елка, брат и бабушка. На новогодних праздниках родителей не помню. Папа приносил елку, даже утром 31. Я приходила из сада и очень обижалась, когда елку без меня наряжали. Я игрушки снимала и наряжала заново. ...Я очень обижалась, когда после 31 я заглядывала под елку, а там ничего не было. И вот я в течение года собирала в специальный кулечек конфеты, копила их – в садике утренники всякие были, дни рождения. Но они у меня не дожили до Нового года. Когда родители их нашли, то они все испортились, раскисли...

И еще, у меня родители никогда не создавали иллюзии, что елку дед Мороз приносит. Папа даже несколько раз со мной ходил за елкой. Наряжать елку – самое любимое занятие...

Потом брат уехал учиться. Мне даже нравилось мое одиночество. Брат, а потом и бабушка стали исчезать из жизни, они есть, конечно, просто отношение к бабушке переросло в злобу. Но когда я маленькая болела, я всегда просила, чтобы она ко мне приходила, сидела со мной и рисовала мне – она мне всегда рисовала Снегурочек и Дедов Морозов».

Для *второго рассказа* Люба выбрала только одну картинку – цветок: «Почему я выбрала тюльпан? Не потому, что мне нравится этот цветок. Я видела в жизни много красивых цветов, как и все люди, тюльпан – один из них. Чтобы цветок меня удивил (розы и другие), таких я никогда не видела. За исключением этого лета.

Летом мы с родителями ходили в лес на Увильды. Папа мне сорвал его. Я прямо остолбенела. Тоненькие листики, резные, типа василька, как называется, точно не знаю. Впервые в жизни я столкнулась не с пышной красотой, а с природной, естественной. Впервые я столкнулась с грацией, грациозностью, с изяществом в этом простом лесном цветке. Это было чудо! На него просто хотелось смотреть».

Между вторым и третьим рассказом Люба ездила домой в Златоуст.

Перебрав все картинки, она ничего не выбрала, так как ничего не привлекло ее в картинках, ничто не вызвало впечатлений. Но попросила разрешения рассказать просто так, без картинок. Итак, *третий рассказ*: «Ездила домой на выходные,

ехала в автобусе, а в окно смотрела луна. Впервые она приковала мое внимание. Луна была небольшой, даже незаконченной – полмесяца не хватало. Не знаю, почему я ее раньше не замечала.

Что меня поразило – от нее исходил столб света, который пронизывал все: дорогу, по которой мы ехали, автобус. Она заставляла смотреть на себя, я все время отворачивалась, но хотелось повернуться назад и посмотреть на этот столб света, который, может быть, соединял землю и небо, вернее, меня и небо. А когда луна закрывалась тучами, и ее не было видно, мне было не по себе, я оборачивалась и ждала, когда вновь появится этот столб света. Я смотрела на нее и думала, почему она меня так привлекает? Она не была красивой, не была полной, огромной. Я не хотела говорить красивые слова, использовала самые обыденные, самый минимум. Хотела передать свои впечатления. Я попыталась сочинить стихотворение, но такая ерунда получилась, какие-то нескладухи...

А луна глядит в окно,
проницая ночи мрак.
А луна глядит в окно,
И не спрятаться никак
От свеченья этой ночи.
А луна глядит в окно...
Вот уже и на стекле...
А луна глядит в окно...
... Она во мне...

Люба – очень требовательная к себе и окружающим девушка, тревожная, часто от чувства большой ответственности зажимается физически и психически, тяжело переживает свое одиночество. Не случайно, что в окружающей действительности ее более всего привлекает непознанное ею, необычное, яркое, жуткое, часто трагическое, печальное, оно ближе ее душевной организации. У Любы V уровень литературно-художественного развития и V системно-ценностный уровень личностного развития.

К-й Федор, 14 лет, ученик 9 класса I ступени музыкального института им. П.И. Чайковского, класс скрипки, показатели по Г. Айзенку: L = 1, IE = 5, N = 3. Лауреат регионального конкурса «Юные дарования Сибири» 1991, дипломант Международного конкурса «Юношеские ассамблеи искусств» 1994, участник Первого Международного демидовского юношеского конкурса скрипачей в Свердловске и Новосибирске и т.д. Впоследствии Фёдор успешно окончил Новосибирскую консерваторию и аспирантуру.

По составленным рассказам Фёдора определяем направленность его личности по типу ценности как V Тип ценности «Познавательная деятельность» и IV Общение (общенческий Тип ценности с элементами совместного партнёрства, совместной деятельности).

В первом рассказе отмечаем конкретное отображение быта, реальности; юноша перебирает функции предметов, действия людей. «Вчерашний день был очень

радостным днем в моей жизни. Рано утром мы с моей сестрой встали и собрались идти на рынок. Из дома мы вышли очень рано: еще все спали. Но когда вышли на улицу, они уже были полны народу... Вскоре мы купили все и собрались идти домой. Мы очень нагрузились, но все равно шли домой с радостью, потому что купили все, что нужно было, и по сходной нам цене. ...Мы с моей сестрой провернули вчера грандиозное дело, грандиозную операцию – мы сдали множество бутылок... Когда мы пришли домой, мне надо было заниматься, и я пошел заниматься. Но меня прервал звонок. Мне позвонил мой друг, с которым мы недавно поссорились. И мне было весело, так как он меня вспомнил и понял, что он был не прав по отношению ко мне. Он со своей мамой пригласил меня купаться на карьер. И мы провели на карьере прекрасные полтора часа и т. д.» Этот рассказ вызвали к жизни только четыре картинку: «дом», «мальчик», «телевизор», «девочка».

Второй рассказ возник как реакция на одну картинку – «памятник Петру I». Федор рассказал о своей поездке к старшей сестре, живущей в Санкт-Петербурге, об экскурсиях и театрах: «Несколько лет назад на мою долю выпала замечательная возможность для поездки с оркестром в Ленинград (Санкт-Петербург), в котором я должен был солировать. Я был очень счастлив, что, наконец, увижу описанный Пушкиным город. Мне хотелось поскорее все увидеть, узнать...».

В третьем рассказе, для которого Федор выбрал тоже одну картинку – «шахматы», юноша рассказывает о том, как его еще маленьким мальчиком привели в шахматную школу, а дома с ним играл в шахматы папа: «Но я меньше всего выигрывал, больше проигрывал. Я тогда еще не понимал, что когда я выигрывал – мне папа поддавался. Раньше я не любил проигрывать, а сейчас я понимаю, что надо уметь проигрывать. Но все-таки шахматы сыграли немаловажную роль в моей жизни, в моем развитии. Они хорошо развивают умственные (логические) способности человека».

Словарь во всех трех рассказах богатый, сюжеты разнообразные, выразительные интонации, составление рассказов по ходу ответов, Федор четко контролировал свои действия и совершенствовал способы работы, направленные на содержание задания.

На основании трех рассказов Федора можно сделать вывод о его высоком V уровне литературно-художественного и V личностного (системно-ценностный) развития. Доказывает это и написанное Федей буримэ, в котором, на наш взгляд, отразился не по-детски сложный и изнурительный труд большого музыканта, облик ранимого и нежного человека.

Через месяц умру я, дорожки,
Тогда будут открыты окошки.
В этот день не идите дожди.
Ты, мой ангел, меня подожди.

И в день этот прохладный и душный
Взлетит в небо мой дух воздушный.

И пусть в церкви горит горяча
За меня, музыканта, свеча.

Из предложенных стихотворений Евгения Евтушенко Федору понравились «Мы перед чувствами немеем» (сатира), «Карьера» (ода–сатира), «Тайны» (монолог–призыв), что полностью подтверждает наши предположения о предпочтении флегматиками-юношами оды (монолога) и сатиры.

У некоторых учащихся ценности и ценностные ориентации в рассказах просто «лежат на поверхности», их не нужно «вычитывать».

С-ва Ира, 16 лет, студентка теоретического отделения музыкального училища, впоследствии выпускница Московской государственной консерватории, показатели по Г. Айзенку: L = 2, JE = 3, N = 12. Вот её первый рассказ: «Доброта, преданность, взаимопомощь – вот главные качества человека. Каждый человек мечтает о жизни долгой и счастливой. Расчетливость – необходимое условие, ужасное, наверно. Но есть и другое, что поддерживает человека в течение жизни – книга – залог мудрости, красота природы. Но самое главное в жизни – сохранение дома. Безжизненность дома, острые взаимоотношения – настоящая трагедия для человека. Соединение всех близких в доме – настоящее счастье для человека». Во *втором и третьем рассказах* также видна склонность Иры к формулам-определениям, выводам: «Детство – начало жизни, оно сходно и у людей, и у природы. С выходом на свет начинается познание окружающего. Все воспринимается безмятежно, в радостном виде. Так больно, когда это радужное представление вдруг пропадает. Интересы заменяются долгом, обязанностью. Увлечения – необходимые условия существования. Стабильность, устойчивость – это прекрасно, но не угнетает ли человека эта застылость? Быть может, вообще взросление и долгая жизнь вредны? Вероятно, цель жизни – это накопление знаний, мудрости, и тогда вся жизнь станет стремлением к познанию».

Склонность С-вой Иры к философскому раздумью, установлению причинно-следственных связей, теоретизированию видна и в буримэ.

Все сном объято, все темны окошки.
Ведут, затягивая в мрак, дорожки,
Которые так зыбки: сотни лет дожди,
Дожди сомнения, банального, а «подожди» –
Беспомощная просьба жизни к миру,
Он к нам равнодушный.
Мечта влюбленных – их дворец воздушный,
И их любовь, что так страстна и горяча,
Уходит в глубь веков и гибнет, как потухшая свеча.

Характеристика типов ценностности в данной методике составлена таким образом, что в ее параметры как обязательный фиксируемый элемент входят языковые и стилевые особенности рассказов, предполагающие в таких типах ценност-

ности, как I Реально-практическое функционирование, II Учебная деятельность соответственно бедный и «средний» словарь, трафаретные сюжеты, предварительное составление рассказов, диктовку или декламационные «учебные» интонации.

В нашем исследовании I тип ценностности – Реально-практическое функционирование коррелирует с I УЛХР и I размытым (несформированным) УЛР; соответственно II тип ценностности – Учебная деятельность коррелирует со II УЛХР и II эмотивно-фрагментарным УЛР.

III тип – Ценность отношения к себе (А – через качество выполнения деятельности, Б – отношение к себе окружающих) и IV тип – Общение включает в характеристику языковых особенностей рассказа «средний» и богатый словарь, использование прямой и косвенной речи, причастных и деепричастных оборотов, разнообразные сюжеты, в III типе – полуучебные и полуобщенческие ситуации в ходе эксперимента, упорядоченный отбор картинок (у нас это III УЛХР и мотивированный УЛР), в IV типе – ситуации общения, вольный отбор картинок, рассказы составляются по ходу ответов, попытка «художественного», эмоционального исполнения рассказа (в нашем исследовании это IV УЛХР и IV системно-ценностный УЛР).

V тип ценностности – Познавательная деятельность – предполагает использование испытуемыми простых и сложных предложений, причастных и деепричастных оборотов, прямой и косвенной речи, наличие богатого словаря, специальных терминов из разных областей жизни, разнообразные сюжеты. В нашем исследовании этот тип ценностности коррелирует с V высоким УЛХР и V системно-ценностным УЛР.

Таким образом, чем выше уровень литературно-художественного развития (УЛХР) у учащегося, тем выше тип ценностности в направленности его личности и уровень личностного развития (УЛР). Значит, литературно-художественное развитие можно считать ведущим психолого-педагогическим условием формирования ценностных ориентаций у учащихся подросткового и юношеского возраста [19].

6.11. Краткий обзор исследований математических способностей

В исследованиях под руководством В.А. Крутецкого отражены разные уровни изучения проблемы математических, литературных и конструктивно-технических способностей. Однако все исследования были организованы и проводились по общей схеме:

- 1-й этап – исследование сущности, структуры конкретных способностей;
- 2-й этап – исследование возрастных и индивидуальных различий в структуре конкретных способностей, возрастной динамики развития структуры;
- 3-й этап – изучение психологических основ формирования и развития способностей.

Работы В.А. Крутецкого, И.В. Дубровиной, С.И. Шапиро дают общую картину возрастного развития математических способностей школьников на всём протяжении школьного обучения.

Специальное исследование математических способностей школьников провёл **В.А. Крутецкий** (1968) [54]. Под *способностью к изучению математики* он понимает индивидуально-психологические особенности (прежде всего особенности умственной деятельности), отвечающие требованиям учебной математической деятельности и обуславливающие при прочих равных условиях успешность творческого овладения математикой как учебным предметом, в частности, относительно быстрое, лёгкое и глубокое овладение знаниями, умениями и навыками в области математики. В структуре математических способностей им выделены следующие основные компоненты:

1) способность к формализованному восприятию математического материала, схватыванию формальной структуры задачи;

2) способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, отношений и действий;

3) способность к свёртыванию процесса математического рассуждения и системы соответствующих действий – способность мыслить свёрнутыми структурами;

4) гибкость мыслительных процессов в математической деятельности;

5) способность к быстрой и свободной перестройке направленности мыслительного процесса, переключению с прямого на обратный ход мысли;

6) стремление к ясности, простоте, экономности и рациональности решений;

7) математическая память (обобщённая память на математические отношения, схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним). Методика исследования способностей к математике принадлежит В.А. Крутецкому (1968).

Дубровиной И.В. разработана модификация этой методики применительно к учащимся 2 – 4 классов [55].

Анализ материалов, изложенных в этой работе, позволяет сделать следующие выводы.

1. У способных к математике учащихся младшего школьного возраста довольно чётко обнаруживаются такие компоненты математических способностей, как способность к аналитико-синтетическому восприятию условий задач, способность к обобщению математического материала, гибкость мыслительных процессов. Менее ясно выражены в этом возрасте такие компоненты математических способностей, как способность к свёртыванию рассуждений и системы соответствующих действий, стремление к поиску наиболее рационального, экономного (изящного) способа решения задач.

Указанные компоненты наиболее отчётливо представлены лишь у учащихся группы «Очень способные» (ОС). Это же относится и к особенностям математической памяти младших школьников. Только у учащихся группы ОС можно обнаружить признаки обобщённой математической памяти.

2. Проявляются все указанные выше компоненты математических способностей на доступном для учащихся младшего школьного возраста математическом материале, поэтому в более или менее элементарном виде.

3. Заметно развитие всех указанных выше компонентов у способных к математике учащихся от 2 к 4 классу: с годами усиливается тенденция к относительно полному аналитико-синтетическому восприятию условия задачи; более широким, быстрым и уверенным становится обобщение математического материала; происходит довольно заметное развитие способности к свёртыванию рассуждений и системы соответствующих действий, которая первоначально формируется на основе однотипных упражнений, а с годами всё чаще проявляется «с места»; к 4 классу учащиеся значительно легче переключаются с одной умственной операции на другую, качественно иную, чаще видят одновременно несколько способов решения задачи; память постепенно освобождается от хранения конкретного частного материала, всё большее значение приобретает запоминание математических отношений.

4. У исследованных малоспособных (МС) учащихся младшего школьного возраста все перечисленные выше компоненты математических способностей проявляются на сравнительно низком уровне развития (способность к обобщению математического материала, гибкость мыслительных процессов) или не обнаруживаются совсем (способность к сокращению рассуждений и системы соответствующих действий, обобщённая математическая память).

5. Сформировать основные компоненты математических способностей на более или менее удовлетворительном уровне в процессе экспериментального обучения можно было у детей группы МС только в результате упорного, настойчивого, систематического труда как со стороны экспериментатора, так и со стороны учащихся.

6. Возрастные различия в развитии компонентов математических способностей у малоспособных к математике младших школьников выражены слабо и нечётко.

В статье **С.И. Шапиро** «Психологический анализ структуры математических способностей в старшем школьном возрасте» [56] показано, что в отличие от менее способных учащихся, у которых информация, как правило, хранится в памяти в узкоконкретной форме, разрозненно и недифференцированно, способные к математике учащиеся запоминают, используют и воспроизводят материал в обобщённом, «свёрнутом» виде.

Значительный интерес представляет собой исследование математических способностей и их природных предпосылок **И.А. Лёвочкиной**, которая считает, что хотя математические способности и не были предметом специального рассмотрения в трудах Б.М. Теплова, однако ответы на многие вопросы, связанные с их изучением, можно найти в его работах, посвященных проблемам способностей. Среди них особое место занимают две монографические работы – «Психология музыкальных способностей» и «Ум полководца», ставшие классическими образцами психологического изучения способностей и вобравшими в себя универсаль-

ные принципы подхода к этой проблеме, которые возможно и необходимо использовать при изучении любых видов способностей.

В обеих работах Б.М.Теплов не только дает блестящий психологический анализ конкретных видов деятельности, но и на примерах выдающихся представителей музыкального и военного искусства раскрывает необходимые составляющие, из которых складываются яркие таланты в этих областях. Особое внимание Б.М. Теплов уделил вопросу о соотношении общих и специальных способностей, доказывая, что успех в любом виде деятельности, в том числе в музыке и военном деле, зависит не только от специальных компонентов (например, в музыке – слух, чувство ритма), но и от общих особенностей внимания, памяти, интеллекта. При этом общие умственные способности неразрывно связаны со специальными способностями и существенно влияют на уровень развития последних.

Наиболее ярко роль общих способностей продемонстрирована в работе «Ум полководца». Остановимся на рассмотрении основных положений этой работы, поскольку они могут быть использованы при изучении других видов способностей, связанных с мыслительной деятельностью, в том числе и математических способностей. Проведя глубокое изучение деятельности полководца, Б.М. Теплов показал, какое место в ней занимают интеллектуальные функции. Они обеспечивают анализ сложных военных ситуаций, выявление отдельных существенных деталей, способных повлиять на исход предстоящих сражений. Именно способность к анализу обеспечивает первый необходимый этап в принятии верного решения, в составлении плана сражения. Вслед за аналитической работой наступает этап синтеза, позволяющего объединить в единое целое многообразие деталей. По мнению Б.М. Теплова, деятельность полководца требует равновесия процессов анализа и синтеза, при обязательном высоком уровне их развития.

Важное место в интеллектуальной деятельности полководца занимает память. Совсем не обязательно, чтобы она была универсальной. Гораздо важнее, чтобы она обладала избирательностью, то есть удерживала, прежде всего, необходимые, существенные детали. В качестве классического примера такой памяти Б.М. Теплов приводит высказывания о памяти Наполеона, который помнил буквально все, что имело непосредственное отношение к его военной деятельности, начиная от номеров частей и кончая лицами солдат. При этом Наполеон был неспособен запоминать бессмысленный материал, но обладал важной особенностью мгновенно усваивать то, что подчинялось классификации, определенному логическому закону.

Б.М. Теплов приходит к выводу, что «умение находить и выделять существенное и постоянная систематизация материала – вот важнейшие условия, обеспечивающие единство анализа и синтеза, то равновесие между этими сторонами мыслительной деятельности, которые отличают работу ума хорошего полководца» [57, с. 249]. Наряду с выдающимся умом полководец должен обладать определенными личностными качествами. Это, прежде всего, мужество, решительность, энергия, то есть то, что применительно к полководческой деятельности принято обозначать понятием «воля». Не менее важным личностным каче-

ством является стрессоустойчивость. Эмоциональность талантливого полководца проявляется в сочетании эмоции боевого возбуждения и умения собраться, сосредоточиться.

Особое место в интеллектуальной деятельности полководца Б.М. Теплов отводил наличию такого качества, как интуиция. Он анализировал это качество ума полководца, сравнивая его с интуицией ученого. Между ними существует много общего. Основное же отличие, по мнению Б.М. Теплова, состоит в необходимости для полководца принятия срочного решения, от которого может зависеть успех операции, в то время как ученый не ограничен временными рамками. Но и в том и другом случае "озарению" должен предшествовать упорный труд, на основе которого и может быть принято единственно верное решение проблемы.

Подтверждения положениям, проанализированным и обобщенным Б.М. Тепловым с психологических позиций, можно обнаружить в работах многих выдающихся ученых, в том числе и **математиков**. Так, в психологическом этюде «Математическое творчество» Анри Пуанкаре подробно описывает ситуацию, при которой ему удалось сделать одно из открытий. Этому предшествовала долгая подготовительная работа, большой удельный вес в которой составлял, по мнению ученого, процесс бессознательного. За этапом «озарения» необходимо следовал второй этап – тщательной сознательной работы по приведению в порядок доказательства и его проверке. А. Пуанкаре пришел к выводу, что важнейшее место в математических способностях занимает *умение логически выстроить цепь операций*, которые приведут к решению задачи. Казалось бы, это должно быть доступно любому способному логически мыслить человеку. Однако далеко не каждый оказывается способным оперировать математическими символами с той же легкостью, что и при решении логических задач.

Для математика недостаточно иметь хорошую память и внимание. По мнению Пуанкаре, людей, способных к математике, отличает *умение уловить порядок*, в котором должны быть расположены элементы, необходимые для математического доказательства. Наличие интуиции такого рода – есть основной элемент математического творчества. Одни люди не владеют этим тонким чувством и не обладают сильной памятью и вниманием, поэтому не способны понимать математику. Другие – обладают слабой интуицией, но одарены хорошей памятью и способностью к напряженному вниманию, потому могут понимать и применять математику. Третьи – владеют такой особой интуицией и даже при отсутствии отличной памяти могут не только понимать математику, но и делать математические открытия [58].

Здесь речь идет о *математическом творчестве*, доступном немногим. Но, как писал Ж. Адамар, «между работой ученика, решающего задачу по алгебре или геометрии, и творческой работой разница лишь в уровне, в качестве, так как обе работы аналогичного характера» [59, с. 98]. Для того, чтобы понять, какие качества еще требуются для достижения успехов в математике, исследователями анализировалась математическая деятельность: процесс решения задач, способы доказательств, логических рассуждений, особенности математической памяти.

Этот анализ привел к созданию различных вариантов структур математических способностей, сложных по своему компонентному составу. При этом мнения большинства исследователей сходились в одном – что нет и не может быть единственной ярко выраженной математической способности – это совокупная характеристика, в которой отражаются особенности разных психических процессов: восприятия, мышления, памяти, воображения.

Среди наиболее важных компонентов математических способностей выделяются *специфическая способность к обобщению математического материала, способность к пространственным представлениям, способность к отвлеченному мышлению*. Некоторые исследователи выделяют также в качестве самостоятельного компонента математических способностей *математическую память на схемы рассуждений и доказательств, методы решения задач и принципы подхода к ним*. Исследование математических способностей включает в себя и решение одной из важнейших проблем – поиска природных предпосылок, или задатков, данного вида способностей. Долгое время задатки рассматривались как фактор, фатально предопределяющий уровень и направление развития способностей. Классики отечественной психологии Б.М. Теплов и С.Л. Рубинштейн научно доказали неправомерность такого понимания задатков и показали, что источником развития способностей является тесное взаимодействие внешних и внутренних условий. Выраженность того или иного физиологического качества ни в коей мере не свидетельствует об обязательном развитии конкретного вида способностей. Оно может являться лишь благоприятным условием для этого развития. Типологические свойства, входящие в состав задатков и являющиеся важной их составляющей, отражают такие индивидуальные особенности функционирования организма, как предел работоспособности, скоростные характеристики нервного реагирования, способность перестройки реакции в ответ на изменение внешних воздействий.

Свойства нервной системы, тесно связанные со свойствами темперамента, в свою очередь, влияют на проявление характерологических особенностей личности. Б.Г. Ананьев, развивая представления об общей природной основе развития характера и способностей, указывал на формирование в процессе деятельности связей способностей и характера, приводящих к новым психическим образованиям, обозначаемым терминами «талант» и «призвание». Таким образом, темперамент, способности и характер образуют как бы цепь взаимосвязанных подструктур в структуре личности и индивидуальности, имеющих единую природную основу.

Основные принципы комплексного типологического подхода к изучению способностей и индивидуальности подробно изложены Э.А. Голубевой в соответствующей главе монографии. Одним из важнейших принципов является использование, наряду с качественным анализом, измерительных методов диагностики разных характеристик индивидуальности. Исходя из этого, **И.А. Лёвочкина** строила экспериментальное исследование математических способностей. В конкретную задачу входила диагностика свойств нервной системы, которые рассмат-

ривались в качестве задатков математических способностей, изучение личностных особенностей математически одаренных учащихся и особенностей их интеллекта. Эксперименты проводились на базе школы № 91 г. Москвы, в которой есть специализированные математические классы. В эти классы принимаются старшеклассники со всей Москвы, в основном победители районных и городских олимпиад, прошедшие дополнительное собеседование. Преподавание математики здесь ведется по более углубленной программе, дополнительно читается курс математического анализа. Исследование проводилось совместно с Е.П. Гусевой и учителем-экспериментатором В.М. Сапожниковым.

Все ученики, с которыми довелось работать исследователю в 8-10 классах, уже определились в своих интересах и склонностях. Дальнейшую свою учебу и работу они связывают с математикой. Их успешность по математике значительно превосходит успешность учеников нематематических классов. Но при общей высокой успешности внутри этой группы учащихся наблюдаются существенные индивидуальные различия. Исследование строилось таким образом: учащихся наблюдали в процессе уроков, анализировали с помощью экспертов их контрольные работы, предлагали для решения экспериментальные задания, направленные на выявление некоторых компонентов математических способностей. Кроме того, с учащимися была проведена серия психологических и психофизиологических экспериментов. Изучались уровень развития и своеобразие интеллектуальных функций, выявлялись их личностные особенности и типологические особенности нервной системы. Всего на протяжении нескольких лет были обследованы 57 учеников с выраженными способностями к математике.

Результаты

Объективное измерение уровня интеллектуального развития при помощи теста Векслера у математически одаренных ребят показало, что большинство из них имеет очень высокий уровень общего интеллекта. Цифровые значения общего интеллекта многих учащихся, обследованных нами, превышали 130 баллов. Такой величины значения по некоторым нормативным классификациям обнаруживаются лишь у 2,2% населения. В подавляющем большинстве случаев наблюдали преобладание вербального интеллекта над невербальным. Сам по себе факт наличия высокоразвитого общего и вербального интеллекта у детей с выраженными математическими способностями не является неожиданным. Многие исследователи математических способностей отмечали, что высокая степень развития словесно-логических функций является необходимым условием для математических способностей. И.А. Лёвочкину интересовала не только количественная характеристика интеллекта, но и то, как она связана с психофизиологическими, природными особенностями учащихся. Индивидуальные особенности нервной системы диагностировались с помощью электроэнцефалографической методики. В качестве показателей свойств нервной системы были использованы фоновые и реактивные характеристики электроэнцефалограммы, запись которой производи-

лась на 17-ти канальном энцефалографе. По этим показателям проводилась диагностика силы, лабильности и активированности нервной системы.

И.А. Лёвочкина установила, используя статистические методы анализа, что более высокий уровень вербального и общего интеллекта в этой выборке имели обладатели более сильной нервной системы. Они же имели и более высокие оценки успеваемости по предметам естественного и гуманитарного циклов. По данным других исследователей, полученным на подростках-старшеклассниках общеобразовательных школ, более высокий уровень интеллекта и лучшую успеваемость имели обладатели слабой нервной систем. Причину такого расхождения следует, вероятно, искать, прежде всего, в характере самой учебной деятельности. Учащиеся математических классов испытывают значительно большие учебные нагрузки, по сравнению с учениками обычных классов. С ними проводятся дополнительные факультативы, кроме того, помимо обязательных домашних и классных заданий, они решают множество заданий, связанных с подготовкой в высшие учебные заведения. Интересы этих ребят смещены в сторону повышенной постоянной умственной нагрузки. Такие условия деятельности предъявляют повышенные требования к выносливости, работоспособности, а поскольку главным, определяющим признаком свойства силы нервной системы является способность выдерживать длительное возбуждение, не входя в состояние запредельного торможения, то, видимо, поэтому наибольшую результативность демонстрируют те учащиеся, которые обладают такими характеристиками нервной системы, как выносливость, работоспособность.

В.А. Крутецкий, изучая математическую деятельность способных к математике учеников, обращал внимание на их характерную особенность – способность к длительному поддержанию напряжения, когда ученик может долго и сосредоточенно заниматься, не обнаруживая усталости. Эти наблюдения позволили ему предположить, что такое свойство, как сила нервной системы, может являться одной из природных предпосылок, благоприятствующих развитию математических способностей. Полученные нами соотношения отчасти подтверждают это предположение. Почему лишь отчасти? Пониженная утомляемость в процессе занятий математикой отмечалась многими исследователями у способных к математике учеников по сравнению с неспособными к ней. И.А. Лёвочкина обследовала выборку, которая состояла только из способных учащихся. Однако среди них были не только обладатели сильной нервной системы, но и те, кто характеризовались как обладатели слабой нервной системы. Это означает, что не только высокая общая работоспособность, являющаяся благоприятной природной основой для успешности в данном виде деятельности, может обеспечивать развитие математических способностей.

Анализ личностных особенностей показал, что в целом для группы учащихся с более слабой нервной системы оказались более характерны такие черты личности, как разумность, рассудительность, упорство (фактор J+ по Кеттеллу), а также независимость, самостоятельность (фактор Q2+). Лица с высокими оценками по фактору J уделяют много внимания планированию поведения, анализируют свои

ошибки, проявляя при этом «осторожный индивидуализм». Высокие оценки по фактору Q2 имеют люди, склонные к самостоятельному принятию решений, способные нести за них ответственность. Этот фактор обозначается как «мыслящая интроверсия». Вероятно, обладатели слабой нервной системы достигают успешности в данном виде деятельности в том числе за счет формирования таких качеств, как планирование действий, самостоятельность.

Можно также предположить, что разные полюса данного свойства нервной системы могут быть связаны с разными компонентами математических способностей. Так известно, что свойство слабости нервной системы характеризуется повышенной чувствительностью. Именно она может лежать в основе способности интуитивного, внезапного постижения истины, «озарения» или догадки, что является одним из важных компонентов математических способностей. И хотя это только предположение, но его подтверждение можно найти в конкретных примерах среди математически одаренных учеников. Вот два самых ярких таких примера. Дима на основании результатов объективной психофизиологической диагностики может быть отнесен к представителям сильного типа нервной системы. Он – «звезда первой величины» в математическом классе. Важно отметить то, что блестящих успехов он достигает без каких-либо видимых усилий, с легкостью. Никогда не жалуется на усталость. Уроки, занятия математикой являются для него необходимой постоянной умственной гимнастикой. Особое предпочтение отдается решению нестандартных, сложных задач, требующих напряжения мысли, глубокого анализа, строгой логической последовательности. Дима не допускает неточностей в изложении материала. Если учитель при объяснении делает логические пропуски, Дима обязательно обратит на это внимание. Его отличает высокая интеллектуальная культура. Это подтверждается и результатами тестирования. У Димы самый высокий в обследованной группе показатель общего интеллекта – 149 усл.ед.

Антон – один из самых ярких представителей слабого типа нервной системы, которого нам довелось наблюдать среди математически одаренных ребят. Он очень быстро утомляется на уроке, не в состоянии долго и сосредоточенно работать, часто оставляет одни дела, чтобы без достаточного обдумывания взяться за другие. Случается, что он отказывается от решения задачи, если предвидит, что оно потребует больших усилий. Однако, несмотря на эти особенности, учителя очень высоко оценивают его математические способности. Дело в том, что он обладает прекрасной математической интуицией. Часто бывает, что он первым решает сложнейшие задания, выдавая конечный результат и опуская при этом все промежуточные этапы решения. Для него характерна способность к «озарению». Он не затрудняет себя объяснением, почему выбрано именно такое решение, но на проверку оно оказывается оптимальным и оригинальным.

Математические способности очень сложны и многогранны по своей структуре. И тем не менее, выделяются как бы два основных типа людей с их проявлением – это «геометры» и «аналитики». В истории математики яркими примерами этого могут являться такие имена, как Пифагор и Евклид (крупнейшие геометры),

Ковалевская и Клейн (аналитики, создатели теории функций). В основе такого деления лежат прежде всего индивидуальные особенности восприятия действительности, в том числе и математического материала. Оно определяется не предметом, над которым работает математик: аналитики и в геометрии остаются аналитиками, тогда как геометры любую математическую реальность предпочитают воспринимать образно. В этой связи уместно привести высказывание А. Пуанкаре: «Отнюдь не обсуждаемый ими вопрос заставляет их использовать тот или другой метод. Если часто об одних говорят, что они аналитики, а других называют геометрами, то это не мешает тому, что первые остаются аналитиками, даже когда занимаются вопросами геометрии, в то время как другие являются геометрами, даже если занимаются чистым анализом» [59, с. 102].

В школьной практике при работе с одаренными учащимися эти различия проявляются не только в разной успешности овладения разными разделами математики, но и в предпочтительном отношении к принципам решения задач. Одни ученики любые задачи стремятся решить с помощью формул, логического рассуждения, другие по возможности используют пространственные представления. Причем эти различия являются весьма устойчивыми. Конечно, среди учеников встречаются и такие, у которых наблюдается определенное равновесие этих характеристик. Они одинаково ровно овладевают всеми разделами математики, используя при этом разные принципы подхода к решению разных задач. Индивидуальные различия между учащимися в подходах к решению задач и методах их решения были выявлены И.А. Лёвочкиной не только благодаря наблюдению за учащимися при работе на уроках, но и экспериментальным путем. Для анализа отдельных компонентов математических способностей учителем-экспериментатором В.М. Сапожниковым была разработана серия специальных экспериментальных задач. Анализ результатов решения задач этой серии позволил получить объективное представление о характере мыслительной деятельности школьников и о соотношении образного и аналитического компонентов математического мышления.

Были выявлены учащиеся, которые лучше справлялись с решением алгебраических задач, а также те, кто лучше решал геометрические задачи. Эксперимент показал, что среди учащихся есть представители аналитического типа математического мышления, которые характеризуются явным преобладанием вербально-логического компонента. У них нет потребности в наглядных схемах, они предпочитают оперировать знаковыми символами. Мышление учащихся, оказывающих предпочтение геометрическим заданиям, характеризуется большей выраженностью наглядно-образного компонента. Эти учащиеся испытывают потребность в наглядном представлении и интерпретации в выражении математических отношений и зависимостей.

Из общего числа математически одаренных учеников, принявших участие в экспериментах, были выделены самые яркие «аналитики» и «геометры», составившие две крайние группы. В группу «аналитиков» вошли 11 человек, наиболее ярких представителей вербально-логического типа мышления. Группа «геомет-

ров» состояла из 5 человек, с ярким наглядно-образным типом мышления. Тот факт, что в группу ярких представителей «геометров» удалось отобрать значительно меньше учеников, можно объяснить, на наш взгляд, следующим обстоятельством. При проведении математических конкурсов и олимпиад недостаточно учитывается роль наглядно-образных компонентов мышления. В конкурсных заданиях удельный вес задач по геометрии невысок – из 4 – 5 заданий в лучшем случае одно направлено на выявление пространственных представлений у учащихся. Тем самым при отборе как бы «отсекаются» потенциально способные математики-геометры с ярким наглядно-образным типом мышления. Дальнейший анализ проводился с использованием статистического метода сравнения групповых различий (t-критерий Стьюдента) по всем, имевшимся в распоряжении психофизиологическим и психологическим показателям.

Известно, что типологическая концепция И.П. Павлова помимо физиологической теории свойств нервной системы включала в себя классификацию специально человеческих типов высшей нервной деятельности, различающихся по соотношению сигнальных систем. Это – «художники», с преобладанием первой сигнальной системы, «мыслители», с преобладанием второй сигнальной системы, и средний тип, с равновесием обеих систем. Для «мыслителей» наиболее характерным является абстрактно-логический способ переработки информации, тогда как «художники» обладают ярким образным целостным восприятием действительности. Безусловно, эти различия не носят абсолютный характер, а отражают лишь преимущественные формы реагирования. Те же принципы лежат в основе различий между «аналитиками» и «геометрами». Первые предпочитают аналитические способы решения любых математических задач, то есть по типу приближаются к «мыслителям». «Геометры» стремятся вычленить в задачах образные компоненты, тем самым действуют так, как характерно для «художников».

В последнее время появился ряд работ, в которых предпринимались попытки объединить учение об основных свойствах нервной системы с представлениями о специально человеческих типах – «художниках» и «мыслителях». Установлено, что к «художественному» типу тяготеют обладатели сильной, лабильной и активированной нервной системы, а к «мыслительному» – слабой, инертной и инактивированной нервной системы (Печенков В.В.). В работе И.А. Лёвочкиной из показателей различных свойств нервной системы наиболее информативной психофизиологической характеристикой при диагностике типов математического мышления оказалась характеристика свойства силы–слабости нервной системы. В группу «аналитиков» вошли обладатели относительно более слабой нервной системы, по сравнению с группой «геометров», то есть выявленные различия между группами по свойству силы–слабости нервной системы оказались в русле ранее полученных результатов. По двум другим свойствам нервной системы (лабильности, активированности) статистически значимых различий установлено не было, а наметившиеся тенденции не противоречат исходным предположениям.

Проведен также сравнительный анализ результатов диагностики личностных особенностей, полученных с помощью опросника Кэттелла. Статистически зна-

чимые различия между группами были установлены по двум факторам – Н и J. По фактору Н группу «аналитиков» можно в целом характеризовать как относительно более сдержанную, с ограниченным кругом интересов (Н–). Обычно люди с низкими показателями по этому фактору замкнуты, не стремятся к дополнительным контактам с людьми. Группа «геометров» имеет по этому личностному фактору большие величины (Н+) и отличается по нему определенной беззаботностью, общительностью. Такие люди не испытывают трудностей в общении, много и охотно идут на контакты, не теряются в неожиданных обстоятельствах. Они артистичны, способны выдерживать значительные эмоциональные нагрузки. По фактору J, который в целом характеризует такую черту личности, как индивидуализм, группа «аналитиков» имеет высокие среднегрупповые значения. Это означает, что им свойственны разумность, рассудительность, упорство. Люди, имеющие высокий вес по этому фактору, уделяют много внимания планированию своего поведения, при этом оставаясь замкнутыми и действуя индивидуально.

В противовес им, ребята, входящие в группу «геометров», энергичны, экспрессивны. Они любят совместные действия, готовы включиться в групповые интересы и проявить при этом свою активность. Наметившиеся различия показывают, что исследуемые группы математически одаренных учащихся наиболее расходятся по двум факторам, которые, с одной стороны, характеризуют определенную эмоциональную направленность (сдержанность, рассудительность – беззаботность, экспрессивность), с другой, особенности в межличностных отношениях (замкнутость – общительность). Интересно, что описание этих черт в значительной степени совпадает с описанием типов экстравертов–интровертов, предложенных Айзенком. В свою очередь, эти типы имеют определенную психофизиологическую интерпретацию. Экстраверты – это сильные, лабильные, активированные; интроверты – слабые, инертные, инактивированные. Тот же набор психофизиологических характеристик получен для специально человеческих типов высшей нервной деятельности – «художников» и «мыслителей».

Результаты, полученные И.А. Лёвочкиной, позволяют выстроить определенные синдромы взаимосвязи психофизиологических, психологических признаков и типов математического мышления.

«Аналитики»	«Геометры»
абстрактно-логический тип мышления	наглядно-образный тип мышления
слабая н.с.	сильная н.с.
рассудительность	беззаботность
замкнутость	общительность
интроверты	экстраверты

Таким образом, проведенное И.А. Лёвочкиной комплексное исследование математически одаренных школьников позволило экспериментально подтвердить наличие определенного сочетания психологических и психофизиологических факторов, составляющих благоприятную основу для развития математических

способностей. Это касается как общих, так и специальных моментов в проявлении данного вида способностей.

Несколько слов о способностях к *чтению чертежей*.

В исследовании **Н. П. Линьковой** «Способности к чтению чертежей у младших школьников» [60] доказано, что умение читать и выполнять чертежи – одно из условий, обеспечивающих успешность деятельности в области техники. Поэтому изучение способностей к чтению чертежей входит в качестве составной части в исследование, посвященное техническому творчеству.

«Прочитать чертёж» – значит, в общепринятом понимании, представить изделие по его изображению.

Обычно конструктор использует чертежи для выражения мыслей, возникающих у него в процессе решения задачи.

Конструктору необходим такой уровень владения навыками чтения чертежей, при котором сам процесс создания образа по его плоскому изображению превращается из специальной цели в средство, помогающее решать какую-либо другую задачу.

Разница между этими двумя уровнями владения навыками чтения чертежей заключается не только в том, какая цель при этом ставится – представить объект по его изображению или использовать полученный образ для решения какой-либо задачи, но и в самом характере деятельности.

1. Эксперименты, проведённые с младшими школьниками, подтвердили результаты, полученные в работе с учениками старших классов.

Для успешного овладения приёмами чтения чертежей наиболее важной является способность ученика к определённым логическим операциям. К ним, прежде всего, относится умение проводить логический анализ изображений и соотносить их между собой, выдвигать гипотезы, предвосхищающие решения, делать логические заключения на основе имеющихся изображений и проводить необходимую проверку своих предположений.

Способность к овладению такого рода операциями, условно названную способностью к логическому мышлению, можно считать центральной среди компонентов, обеспечивающих успешное овладение приёмами чтения чертежей.

Она должна сочетаться с гибкостью мышления, со способностью отказываться от неправильного пути, по которому пошло решение, или даже от уже полученного решения.

Мысленное представление образа объекта на основе его изображения может возникнуть только в результате такого анализа.

Появление образа является результатом определённых действий. Если задача для ученика слишком лёгкая, эти действия носят свёрнутый, малозаметный характер. Но они сразу же проявляются в случае усложнения задачи или появления в ходе решения каких-либо затруднений.

Успешность чтения чертежей обеспечивается одновременно и логическим анализом изображения, и деятельностью пространственного воображения, без которого невозможно возникновение образа. Однако логическому анализу принад-

лежит в этой работе ведущая роль. Он определяет направление поиска решения – неудачный или неполный анализ приводит к появлению неправильного образа.

Способность к созданию устойчивых и ярких образов в данной ситуации только усложнит положение.

2. Эксперименты показали, что у некоторых учеников младшего школьного возраста компоненты способностей, необходимые для овладения приёмами чтения чертежей, достигли такого уровня, что они без всяких затруднений выполняют самые разнообразные задания из школьного курса черчения.

У большей же части учеников этого возраста необходимость проводить логический анализ изображений, делать умозаключения и обосновывать свои решения вызывает серьёзные затруднения. Речь идёт о степени развития способности к логическому мышлению.

Вывод: обучение проекционному черчению можно начинать в начальной школе. Возможность организации такого обучения была проверена в ходе специального эксперимента, проведённого совместно с Э.А. Фарапоновой.

Но при организации такого обучения в методику должны быть внесены серьёзные изменения.

Эти изменения должны, прежде всего, идти по линии ослабления на первом этапе обучения требований к логическому анализу. Не менее важно, если не разгрузить, то хотя бы не усложнять требований, предъявляемых к пространственному воображению введением таких приёмов объяснения материала, как проектирование точек на плоскости трёхгранного угла, мысленный поворот моделей или их изображений.

Объясняется данное требование не столько слабым развитием у детей этого возраста пространственного воображения (большой частью оно оказывается достаточно развитым), сколько их неподготовленностью к одновременному выполнению нескольких операций.

3. Проведённое исследование показало наличие очень больших индивидуальных различий между учениками в степени развития у них способностей, необходимых для овладения приёмами чтения чертежей, начиная с момента прихода их в школу. Вопрос о причинах этих различий и о путях развития данных способностей не рассматривается в исследовании Н.П. Линьковой.

6.12. Педагогические способности

В отечественной теории психологии наибольший вклад в разработку общих проблем способностей, одаренности, таланта внесли выдающиеся психологи Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, А.М. Матюшкин, Н.С. Лейтес, Э.А. Голубева и другие.

Б.М. Теплову принадлежит общее определение способностей как устойчивых индивидуально-психологических свойств личности, являющихся условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности. Он же провел разграничение между задатками и способностями, обратив внимание на то, что

здатки могут остаться задатками, не превратившись в способности, что развиваются эти психические свойства в процессе деятельности.

Проблема одаренности была предметом анализа в работах С.Л. Рубинштейна и Н.С. Лейтеса. С.Л. Рубинштейн ввел разграничение уровней одаренности. Особенно высокий уровень одаренности он обозначил понятиями «талант» и высший – «гений».

Б.Г. Ананьеву принадлежит мысль о связи таланта с характером в целом. К таланту он относил следующие три существенных признака:

- 1) многосторонность образования личности, многосторонность способностей;
- 2) осознание и овладение своими способностями;
- 3) включение способностей в характер.

Ананьев писал, что «талант неразрывно связан с характером. Вот почему настоящий талант предполагает развитый и крупный характер, определенную волю, ясность жизненной цели и жизненного плана» [61].

На исследование педагогических способностей существенное влияние оказали научные взгляды всех выше названных психологов, а также Н.Д. Левитова, Ф.Н. Гоноболина, В.А. Крутецкого.

Крутецкий, синтезируя разные точки зрения на содержание педагогических способностей, выделяет следующие:

- дидактические (способность передавать учащимся учебный материал);
- академические (способность к соответствующей области науки – к математике, литературе и т.д. – или искусства – музыке и т. д.);
- перцептивные (способность проникать во внутренний мир ученика);
- речевые (способность ярко и четко выражать свои мысли и чувства);
- авторитарные (способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на ученика);
- педагогическое воображение (предвидение последствий своих действий);
- способность к распределению внимания [62].

Другие авторы дополняют этот перечень, выделяя

- профессиональную зоркость,
- оптимистическое прогнозирование,
- мобильность (адекватность реакций),
- педагогическую интуицию и технику (Верб М.А., Куценко В.Г.).

Педагогические способности относятся к специальным способностям.

Правомерность этого вывода подтверждается следующими доказательствами.

1. Нет прямой корреляционной зависимости между качеством обучения в общеобразовательной средней и профессиональной высшей школах и успешностью самостоятельной педагогической деятельности. Наблюдаются случаи, когда человек учится блестяще, а с педагогической деятельностью справляется плохо. Довольно часты и противоположные случаи: студент не особенно успешно учится, а на самостоятельной работе быстро овладевает педагогическим мастерством, быстро пополняя запас теоретических знаний. Следовательно, для успешного

овладения профессией учителя, преподавателя необходимы специальные педагогические способности.

2. Глубина и разносторонность знаний педагогов не всегда совпадают с продуктивностью их деятельности. Компенсация происходит за счет специальных педагогических способностей.

3. Уровни развития педагогических способностей часто не совпадают с уровнем отношения к делу.

4. Опытность (стаж работы) сама по себе не приводит к структурным изменениям в деятельности, характерным для высокого уровня педагогического мастерства. Овладению мастерством прежде всего способствуют специальные педагогические способности.

В специальных педагогических способностях Н.В. Кузьмина («Одаренность педагогов как фактор развития способностей учащихся») выделяет два уровня: перцептивно-рефлексивный, обращенный к объекту и субъекту; проективный, обращенный к способам воздействия на объект.

Для первого, **рефлексивного уровня специальных педагогических способностей**, характерны следующие признаки.

Особая чувствительность к объектам реальной действительности, высоко развитое чувство эмпатии, проявляющееся в быстром, сравнительно легком и глубоком проникновении в психологию учащегося («чувство объекта»).

Особая чувствительность к изменениям, происходящим в объекте педагогической деятельности под влиянием различных средств воздействия, и причинам, вызывавшим эти изменения («чувство меры или такта»).

Особая чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности, проявляющимся во взаимодействии с учащимися («чувство причастности»).

Второй, **проективный уровень специальных педагогических способностей**, связан с выработкой стратегий воздействия и проявляется также в особой чувствительности:

- 1) к долговременному проектированию результатов и способов воздействия;
- 2) конструированию способов воздействия;
- 3) коммуникации с воспитуемыми и обучаемыми;
- 4) организации воздействия;
- 5) анализу причин успехов и неудач при осуществлении деятельности.

Проективный уровень включает следующие педагогические способности:

1) гностические – чувствительность к исследованию объекта, процессов и результатов собственной деятельности и способам ее перестройки на основе этого знания;

2) проектировочные – чувствительность к способам проектирования личности ученика, отбору и композиционному построению учебно-воспитательного процесса применительно к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;

3) конструктивные – чувствительность к способам композиционного построения предстоящих занятий с учащимися, которые бы вызывали у последних эмоциональный, интеллектуальный и практический отклик;

4) коммуникативные – чувствительность к способам установления взаимоотношений с учащимися и их перестройки в соответствии с развитием целей и средств;

5) организаторские – чувствительность к способам включения учащихся в различные виды деятельности и способам превращения коллектива в инструмент воздействия на каждую отдельную личность, умение делать личность активной в самодвижении к целям...

Чем младше объект воспитания, тем легче можно вычленить специальные педагогические способности, но уже и здесь требуется сочетание педагогических и общих (наблюдательность, воображение, эмоциональность речи), а также сочетание педагогических и других специальных способностей (музыкальных, артистических, технических и др.)

Итак, педагогическая одаренность – это особого рода синтетическая чувствительность к различным объектам реальности, которые могут быть привлечены в учебно-воспитательном процессе в целях более эффективного воздействия на личность и получения за более короткие сроки искомого педагогического результата [64].

Под результатом мы понимаем психические новообразования в личности воспитуемого, адекватные целям педагогического воздействия.

Знание своей науки и другие специальные способности входят в структуру педагогической деятельности и оказывают существенное влияние на ее продуктивность только при условии достаточно высокого уровня сформированности педагогических способностей.

У продуктивных педагогов такие компоненты, как знание предмета и знание методов преподавания, дополнены наличием «психологических» компонентов знаний:

1) знаниями индивидуальных особенностей учащихся (дифференциально-психологических);

2) знаниями особенностей взаимоотношений учащихся в коллективе (социально-психологических);

3) знанием достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (ауто-психологических).

Эти знания формируются у педагогов в процессе самостоятельной практической деятельности в основном из двух источников: изучения учащихся и анализа эффективности собственного влияния на них, а также применения научно-теоретических, психолого-педагогических знаний к анализу и совершенствованию собственной деятельности.

Именно выделенные психологические компоненты знаний, накапливаемые педагогом в процессе самостоятельного изучения учащихся и результатов, достигаемых в работе с ними, позволяют ему находить лучшие способы их воспитания.

Педагогическая одаренность является важнейшим фактором развития способностей учащихся [64; 65].

По данным социально-демографических исследований, труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда: по степени напряженности нагрузка школьного педагога в среднем больше, чем у директоров и главных инженеров промышленных предприятий, заведующих лабораториями, глав администраций городов и областей, т.е. тех, кто непосредственно работает с людьми [66].

Н.А. Аминов рассматривает специальные педагогические способности школьников средней общеобразовательной школы как класс коммуникативных способностей [67].

По его мнению, структуру педагогических способностей составляют:

- лабильность нервной системы,
- слабость нервной системы,
- связь между ними и выраженностью коммуникативных способностей,
- активированность нервных процессов; активация головного мозга (безусловно-рефлекторный баланс возбуждения и торможения).

При сопоставлении этих данных обнаружился парадокс: крайняя эмоциональная напряженность труда учителя оказалась совместимой со слабостью нервной системы.

Аминов выдвинул гипотезу:

индивидуальные различия в педагогических способностях и педагогической направленности могут зависеть от способности противодействовать развитию состояния пресыщения, т.е. способности при работе с детьми сохранять эмоциональную стабильность в процессе общения.

Иначе говоря, требуется особый вид социальной работоспособности и саморегуляции, необязательно предполагающий наличие нервной выносливости.

Педагогическая направленность связана с уровнем активированности левого и правого полушарий. Эта зависимость проявляется тем ярче, чем выше уровень развития педагогических способностей. Педагогические способности статистически достоверно сопряжены с показателями правого и левого полушарий.

Чем выше уровень развития педагогических способностей, тем выраженнее социальная ориентация к совместной деятельности с другими.

Социально-психологические свойства, связанные с уровнем развития педагогических способностей, являются проявлением стремления (или избегания) к установлению постоянной социальной близости с другими: умения сдерживать (не сдерживать) свои реакции, необходимые для поддержания доверительных отношений в совместной деятельности; демонстрации (или избегания демонстрации) своей силы и превосходства или желания брать на себя заботу о других и оказывать им помощь.

У школьников с высоким уровнем развития педагогических способностей Аминов отмечает ориентацию на доверие и доминирование; у школьников с низ-

ким уровнем развития педагогических способностей – ориентацию на защиту «Я» и подчинение.

У школьников с высоким уровнем развития педагогических способностей обнаруживается и более высокий уровень социального интеллекта, т.е. более выраженная социальная направленность интеллекта и большая социальная компетентность в сфере межличностных контактов.

Таким образом, дисперсионный анализ действительно подтверждает существование психофизиологических предпосылок успешности педагогической деятельности у учащихся педагогических классов.

Итак, основными компонентами педагогических способностей Аминов считает следующие:

- социальная направленность интеллекта;
- направленность на группу;
- социальная ориентация на совместную деятельность.

Аминов отмечает, что обладатели более слабой нервной системы, т. е. более чувствительные, лучше отражают в ряде ситуаций динамику межличностных отношений и свое место в системе этих отношений.

Одновременно, имея более лабильную нервную систему (скорость возникновения и прекращения нервных процессов), они обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость в процессе общения, т.е. лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций. Лабильность связана с эмоциональной устойчивостью (по Р. Кеттеллу).

Признаками педагогической одаренности Аминов считает также артистизм, воображение и т.д.

Предметно-педагогические способности

Изучение педагогических способностей в отечественной психологии имеет давние традиции. Однако педагогические способности учителя изучаются, как правило, вне связи с преподаваемым им предметом, а способности к преподаванию конкретного предмета рассматриваются вне связи с общепедагогическими способностями. Недостаточно изучен вопрос детерминации специальных способностей учителя различными индивидуальными свойствами.

Особую актуальность эта тема приобретает в связи с тем, что перед системой образования сегодня поставлена принципиально новая задача: всестороннее раскрытие способностей каждого человека, обеспечение их максимального развития. Отсюда изучение специальных способностей учителя, их биологических и социальных детерминант и роли в системной организации индивидуальности является актуальной психологической научно-практической задачей.

Для современного этапа развития проблемы способностей характерен системный подход к их изучению. Он отражен прежде всего в работах В.Д. Шадрикова, рассматривающего способности с позиции функциональной системы, и Э.А. Голубевой, обосновавшей и развивающей комплексный подход к изучению способностей и рассматривающей способности как одну из важнейших подструк-

тур индивидуальности и личности. Этот подход наиболее близок к пониманию способностей с позиции теории интегральной индивидуальности.

Это позволяет рассматривать их как сложные системные образования. При таком понимании специальные способности учителя-предметника представляют собой целостное многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя общепедагогические и предметные способности и детерминированное разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности.

Исходя из такого понимания способностей, в том числе и педагогических, в психологической лаборатории Пермского государственного педагогического университета в последнее время решались следующие задачи.

1. Изучить влияние требований деятельности, определяемых спецификой преподаваемых предметов (математика, музыка, русский язык и литература), на своеобразии специальных способностей учителей данных предметов.

2. Экспериментально выявить структуру специальных общепедагогических способностей начинающих учителей математики, музыки, русского языка и литературы.

3. Показать детерминацию специальных способностей начинающих учителей разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности.

В диссертационной работе **Т.М. Хрусталева** «Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя» исследование шло по трем направлениям:

а) изучение индивидуально-психологических характеристик испытуемых (нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических);

б) изучение общепедагогических способностей;

в) изучение предметных (математических, филологических) способностей. Испытуемые – студентки выпускных курсов филологического и математического факультетов Пермского педагогического университета – девушки в возрасте 22 – 25 лет, всего 100 человек.

Отбор испытуемых осуществляли по успешности их профессиональной деятельности. Специальные способности выявлялись у выпускников педвуза в конце V курса (после самостоятельной педагогической практики). Это позволило предположить, что выявленные закономерности будут характерны для начинающих учителей.

В работе были использованы разнообразные методики исследования.

1. Методики, диагностирующие индивидуальные свойства различных уровней интегральной индивидуальности: а) свойства нервной системы – электроэнцефалографическая методика Э.А. Голубевой и опросник Я. Стреляу; б) психодинамические свойства (тревожность, эмоциональная возбудимость, импульсивность, ригидность, экстраверсия–интроверсия, активность волевой регуляции целенаправленной деятельности) – методики, традиционно применяемые в лаборатории В.С. Мерлина; в) свойства личности – 16 PF опросник Р. Кеттелла, ориентированная анкета В. Смекалы и М. Кучеры, опросник для измерения потребности в

достижениях Ю.М. Орлова; г) социально-психологические свойства – опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК).

2. Для исследования общепедагогических способностей использовались «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова, методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синаевского и Б.А. Федорошина, методики изучения эмпатии А. Merabian, Epstein, уровня удовлетворенности педагогической деятельностью В.А. Ядова, опросники для изучения уровня развития педагогических способностей и педагогической культуры учителя, разработанные автором.

3. Для изучения филологических способностей использовалась методика «Языковая чувствительность» Ю.М. Левицкого и Н.В. Кондрацкой, для изучения способностей к русскому языку и способностей к литературе – опросники, сконструированные в лаборатории; показатели успешности овладения предметами филологического цикла. Для изучения математических способностей использовались прогрессивные матрицы Дж. Равена, «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра (5-й, 6-й субтесты), опросник для изучения математических способностей, сконструированный автором, определялась успешность овладения предметами математического цикла.

Обнаружено наличие статистически достоверных корреляционных связей между различными компонентами общепедагогических способностей. Это позволило выделить определенный симптомокомплекс, характеризующий способности к педагогической деятельности. Факторный анализ структуры общепедагогических способностей выявил три значимых фактора. В **1-й фактор** вошли показатели уровня развития педагогических способностей (0,817), успешности педагогической деятельности (0,715) и организаторских склонностей (0,470). Этот фактор обозначен автором как «**Успешность педагогической деятельности**». В **2-й фактор** вошли показатели коммуникативных склонностей (0,746) и удовлетворенности педагогической профессией (0,709). Он обозначен как «**Общение и удовлетворенность им**». В **3-й фактор** вошли показатели эмпатии (0,827) и педагогической культуры (0,636). Он получил название «**Педагогическая чувствительность**».

Далее были проанализированы структуры общепедагогических способностей отдельно, в выборках филологов и математиков оказалось, что структуры общепедагогических способностей учителей-математиков и учителей-филологов отличаются некоторым своеобразием. Так, успешность педагогической деятельности у филологов связана с направленностью на человека и человеческие отношения, а у математиков – с эмпатией, которая, на наш взгляд, имеет специфический для учителя математики характер и направлена, прежде всего, на распознавание сформированности у учащихся умственных действий и операций, обеспечивая тем самым успешность педагогической деятельности. Процесс педагогической деятельности у начинающих учителей математики, в отличие от учителей-филологов, не вызывает у них удовлетворенности педагогической профессией. Педагогическая культура в выборке математиков связана со склонностью к профессиям типа «человек

– человек», обуславливая педагогическую направленность на человека; в выборке же филологов, как и в общей выборке, связь педагогической культуры с эмпатией обуславливает педагогическую чувствительность.

Следовательно, выявленные симптомокомплексы общепедагогических способностей учителей-филологов и учителей-математиков имеют свою специфику, что, вероятно, обусловлено своеобразным влиянием преподаваемого предмета на структуру общепедагогических способностей.

В дальнейшем в результате корреляционного анализа взаимосвязей компонентов общепедагогических и филологических способностей учителя русского языка и литературы выявлено наличие статистически достоверных связей между 6 показателями общепедагогических и 13 показателями филологических способностей. Причем наибольшее количество связей (10) имеет показатель склонности к профессиям типа «человек – человек». Зависимость между общепедагогическими и предметными способностями филологов носит многозначный характер, т. е. некоторые показатели общепедагогических способностей филологов связаны с несколькими показателями предметных способностей, а отдельные показатели предметных способностей связаны с показателями общепедагогических способностей.

Корреляционный анализ взаимосвязей общепедагогических и предметных способностей учителя математики позволил выявить наличие статистически достоверных связей между 3 показателями общепедагогических и 13 показателями математических способностей. Причем наибольшее количество связей (13) имеет показатель уровня развития педагогических способностей. Зависимость между общепедагогическими и предметными способностями учителя математики также носит многозначный характер.

Сравнительный анализ связей общепедагогических и предметных способностей у филологов и математиков показывает, что они имеют свою специфику. Так, у филологов 6 показателей общепедагогических способностей имеют статистически достоверные связи с показателями предметных способностей, а у математиков – только 3. Причем у филологов выявлены связи с показателями предметных способностей тех показателей общепедагогических способностей, которые в большей степени определяют ориентацию на человека и человеческие отношения (склонность к профессиям типа «человек – человек», педагогическая культура и удовлетворенность педагогической профессией). В выборке математиков связи данных показателей общепедагогических способностей с показателями предметных способностей отсутствуют. Вероятно, это можно объяснить тем, что у филологов и предметная, и педагогическая деятельность преимущественно связана с направленностью на человека, так как литература в большей степени, чем математика, ориентирована на эмоциональную, нравственную, эстетическую сферы человека. Другими словами, **своеобразие связей между общепедагогическими и предметными способностями учителей-математиков и учителей-филологов можно объяснить специфическим влиянием преподаваемого предмета.**

Для изучения места специальных способностей в структуре интегральной индивидуальности результаты исследования были подвергнуты факторному анализу. В результате его в группе учителей-филологов выявлено три значимых фактора. В **первый фактор** с наибольшими весами вошли разнообразные показатели филологических способностей и комплексные показатели педагогических способностей. Этот фактор назван **«Предметные способности учителя русского языка и литературы»**. Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: слабость нервной системы, инактивированность нервной системы, активность волевой регуляции целенаправленной деятельности. Видимо, слабость нервной системы обеспечивает повышенную чувствительность учителя-филолога, инактивированность – более опосредованную активность, предполагающую наличие компенсаторных механизмов и учет индивидуальных особенностей для достижения успеха в деятельности, а активность волевой регуляции целенаправленной деятельности, по всей видимости, является своеобразным компенсаторным механизмом. Во **второй фактор** наиболее значимо вошли показатели коммуникативных, организаторских склонностей и удовлетворенности педагогической деятельностью. Этот фактор обозначен как **«Способности учителя-филолога к коммуникативной и организаторской деятельности»**. Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: сила возбуждения, уравновешенность, подвижность, экстраверсия, комплекс свойств личности (А, С, F, Н, О, Q₁ по Кеттеллу) и высокий уровень субъективного контроля. В **третий фактор** наиболее значимо вошел показатель эмпатии. Автор обозначила его как **«Педагогическая чувствительность учителя русского языка и литературы»**. Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: слабость и инактивированность нервной системы, эмоциональная возбудимость, экстраверсия, направленность на взаимодействие и отрицательная связь с направленностью на задачу.

Факторный анализ структуры интегральной индивидуальности учителя математики также позволил выделить три значимых фактора. В **первый фактор** у этой группы испытуемых вошли показатели математических способностей и комплексные показатели педагогических способностей. Этот фактор обозначен как **«Предметные способности учителя математики»**. Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: инактивированность нервной системы, лабильность нервной системы и доминантность. Инактивированность нервной системы, по всей вероятности, обеспечивает учителю математики специфическую активность планирующего характера, лабильность обуславливает динамику мыслительной деятельности, а доминантность, предполагающая напористость, самостоятельность, выступает компенсаторным механизмом, позволяющим учителю математики достичь успеха в деятельности. Во **второй фактор** вошли показатели коммуникативных, организаторских склонностей и педагогической культуры. Этот фактор обозначен как **«Способности учителя математики к педагогически целесообразному общению и организаторской деятельно-**

сти». Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: сила возбуждения, подвижность, пластичность, экстраверсия, комплекс свойств личности (факторы А, С, F, H, O, Q₄ по Кеттеллу) и высокий уровень субъективного контроля. В **третий фактор** вошли показатели эмпатии и удовлетворенности педагогической профессией. Он назван **«Специфическая чувствительность учителя математики и удовлетворенность педагогической деятельностью».** Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: слабость нервной системы, направленность на задачу, потребность достижения и отрицательная связь с направленностью на себя.

Сравнительный анализ структуры интегральной индивидуальности учителей-филологов и учителей-математиков позволил выявить общую тенденцию: наличие комплекса предметных и общепедагогических способностей; поскольку эта тенденция проявилась в выборках представителей различных специализаций, можно предположить, что данная структура характерна для специальных способностей учителей-предметников [6].

На основании работ **Т.М. Хрустальной и Т.И. Порошиной** можно сделать следующие **выводы.**

1. Предметно-педагогические способности (филолого-педагогические, математико-педагогические, музыкально-педагогические) представляют собой целостную, многоуровневую, многокомпонентную систему, включающую общепедагогические и предметные способности, которая детерминирована симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

2. Существуют специфические симптомокомплексы свойств, характеризующих способности к педагогической деятельности учителей разных предметов, что определяется своеобразием влияния специфической деятельности учителя на структуру общепедагогических способностей.

3. Общепедагогические и предметные способности учителей связаны между собой многозначно. Особый характер этих связей у учителей различных предметов обусловлен спецификой преподавания каждого из них.

4. Специальные способности учителя каждого предмета детерминированы различными наборами разноуровневых свойств их индивидуальности. При этом общепедагогические способности в большей степени обусловлены свойствами личности, а предметные (математические, музыкальные, педагогические) – свойствами нейродинамического уровня. Свойства нейродинамического уровня правомерно рассматривать как задатки к этим предметным способностям.

5. Поскольку в основе различных компонентов специальных способностей учителя того или иного предмета лежат различные, порой противоположные проявления индивидуальных свойств или их сочетаний (так, например, эмпатия и предметные способности учителей-филологов детерминированы слабостью нервной системы, а организаторские и коммуникативные склонности – силой нервной системы и т. д.), правомерно говорить о существовании различных путей достижения успеха в профессиональной деятельности учителя-предметника. Эти пути,

по всей вероятности, являются стилевыми характеристиками данного учителя [6, с. 167 – 172].

6.13. Метаиндивидуальные характеристики учителя

В последние годы при изучении человеческой индивидуальности все большее внимание исследователей привлекают те её особенности, которые проявляются во внешних по отношению к ней системах – в других индивидуальностях или в социальных группах, обозначаемых как метаиндивидуальные.

Термин и понятие «метаиндивидуальность» (от греческого *meta* – «сверх, после») обязаны своим рождением двум отечественным психологам – В.С. Мерлину и А.В. Петровскому. Как обобщенная интегральная характеристика это понятие впервые появилось в 1986 году в работе В.С. Мерлина «Очерк интегрального исследования индивидуальности».

Метаиндивидуальность рассматривается им как некоторое продолжение либо альтернатива понятию интраиндивидуальности, обозначающему неповторимое взаимосочетание биохимических, соматических, нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических свойств человека как субъекта жизнедеятельности.

Вокруг каждого человека в конкретной социальной группе создается неповторимая психологическая атмосфера, проявляющаяся, с одной стороны, в субъективном отклике группы на индивидуальность, а с другой, – в том влиянии, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей.

Отмечая эти две стороны метаиндивидуальности, В.С. Мерлин рассматривал, прежде всего, первую, определяя метаиндивидуальность как «психологическую характеристику отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности». Метаиндивидуальность в этом смысле проявляется и в аналитической форме (разного рода оценки, суждения, независимые характеристики), и в синтетической (разные индивидуально-личностные статусы: эмоционально-личностный, социометрический, ценностно-ориентационный, референтометрический).

Экспериментальным путем выявлена понятийная и актуальная связь интраиндивидуальности и метаиндивидуальности. Очевидно, что интраиндивидуальность, обусловленная всей историей личности и во многом наследственными предпосылками, – явление более устойчивое, чем метаиндивидуальность, значительную роль в которой играют конкретная социальная ситуация и специфические особенности контактной социальной группы. Ряд исследований сотрудников из лаборатории В.С. Мерлина показывает, что интраиндивидуальность не является жесткой детерминантой метаиндивидуальности, но и не бездействует в ее формировании. Так, например, высокий социометрический статус может быть связан с прямо противоположными свойствами личности – агрессивным отношением к людям и высокой тревожностью ожиданий (исследования Г. Васильевой и Н. Гордцевой), в работе И.П. Пикалова обнаружена статистическая связь статуса

с высокой интроверсией. Это свидетельствует о наличии многозначной связи между свойствами интраиндивидуальности.

А.В. Петровский, исследуя психические явления, связанные с межличностным воздействием, вводит понятие «метаиндивидуальная личностная атрибуция» (наряду с интроиндивидуальной и интериндивидуальной), предполагая, что метаиндивидуальный аспект позволяет рассматривать личность индивида не только за рамками индивидуального субъекта, но и вне связи этого субъекта с другими индивидами, за пределами совместной деятельности с ними, т. е. речь идет о представленности личности в других людях.

В концепции персонализации А.В. Петровского личность выступает как субъект идеальной представленности в жизнедеятельности других людей, как «отраженная субъектность», как «бытие кого-либо в другом и для другого». Причем отраженная субъектность может иметь несколько форм:

– **метасубъектную форму** идеальной представленности одного человека в жизненной ситуации другого, выступающую как источник преобразования этой ситуации в значимом для этого другого направлении;

– **идентификацию** — когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека, его, а не свои цели. Другой образует во внутреннем мире человека отраженную субъектность, даже когда значимый для нас человек физически отсутствует;

– **претворенное «я»**, означающее, что отраженный индивид глубоко проникает в духовный мир субъекта, осуществляющего отражение, что «я» последнего оказывается радикальным образом опосредовано взаимодействием с первым, выступает как существенно определенное (или претворенное) им.

Таким образом, отраженная субъектность выступает как продолжение одного человека в другом, как смысл первого для второго в динамике определения бытия последнего, «инобытие» одного человека в другом.

Под метаиндивидуальностью следует понимать также вклады, которые производит индивидуальность данного человека в других людей, осуществляя реальные изменения в их личности, сознании и поведении (метаэффект интегральной индивидуальности) [6, с. 141 – 145].

В русле обозначенных подходов к пониманию метаиндивидуальности в пермской лаборатории проводились исследования метаиндивидуальных характеристик учителей, что позволило разделить понятия «метаиндивидуальное свойство» и «метаиндивидуальная характеристика».

Вероятно, в качестве метаиндивидуального свойства может выступать какое-либо личностное образование (например, общительность, тревожность и т. д.), которое перцептируется другими людьми, но не обязательно оказывает влияние на их индивидуальность. Характеристикой же это свойство может быть только при детерминированности разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, при выявленной прочности связей этих свойств и обязательном влиянии на индивидуальность других людей. Таким образом, **метахарактеристика** — это обязательно многоуровневое, интегральное образование, представленное

в социальном мире и воплощенное в других субъектах социальной действительности.

Таким образом, можно выделить как внутренние критерии метахарактеристики: интегрированный, многоуровневый, многокомпонентный характер, так и внешние: профессиональная значимость, наличие механизма влияния (симпатия, власть, референтность).

В ПГПУ в основном изучались метаиндивидуальные характеристики учителей начальной школы. Каждая исследуемая характеристика должна была отвечать ряду критериев:

– быть профессионально значимой в работе учителя, т. е. проявляться в разнообразном спектре педагогических реалий либо как перцептивное, либо как способное воздействовать, либо демонстрирующее умение «владеть собой» и т. д.;

– существенно влиять на процессы взаимодействия учителя и ученика либо количественно (сужая или расширяя круг общения), либо качественно (значительно видоизменяя его);

– иметь интегративный характер, т. е. в его формировании и функционировании должны участвовать достаточно широкие пласты индивидуальности.

Выбор учителей начальных классов в качестве объекта исследования метаиндивидуальности объясняется тем, что именно учитель начальных классов работает с классом «один на один» 3 – 4 года, что он в значительно большей степени наделен референтностью, властью и симпатией со стороны учащихся, а также имеет и является объектом обратной связи «ученик – учитель» [6, с. 145 – 146].

Устойчивость к психическому стрессу

Первой работой подобного рода было диссертационное исследование **С.В. Субботина** «Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя» (1992).

Многочисленные исследования педагогической деятельности свидетельствуют о том, что она теснейшим образом связана с эмоциональной сферой. Ряд авторов отмечают, что устойчивость к психическому стрессу является одним из важнейших профессионально значимых качеств учителя (Вергиловский С.Г., Волков Б., Заремба Г.Ф. и др.).

Испытуемые – 108 учителей начальных классов из трех школ г. Ижевска и двенадцати школ г. Перми в возрасте от 23 до 38 лет, проработавшие в одном классе не менее трех лет (с 1-го по 3-й класс), а также 238 школьников в возрасте 10 – 11 лет из 5-х классов двух школ г. Ижевска и 7-х классов четырех школ г. Перми, проучившихся у испытуемых учителей три года. Во всех последующих исследованиях это требование сохранялось.

Для исследования устойчивости-неустойчивости учителей к психическому стрессу использовались: опросник В.Л. Марищука ЧХТ (шкала работоспособности, чувствительности и эмоциональной лабильности), шкала риска из опросника

16 PF Cattell (форма А) и специально сконструированный автором для этих целей опросник.

Для исследования особенностей индивидуальности школьников использовались опросник Айзенка (детский вариант) и 12 PF Cattell.

Из всей выборки учителей было отобрано 15 человек стрессоустойчивых и 15 – стрессонеустойчивых.

В результате исследования индивидуальных свойств учащихся, обучавшихся у стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых учителей, обнаружено:

– ученики стрессоустойчивых учителей отличаются более высокими показателями по фактору А опросника Р. Кеттелла (холодность — доброжелательность) по сравнению с учениками стрессонеустойчивых учителей ($p < 0,05$);

– показатели эмоциональной стабильности (фактор С) ниже у учеников неустойчивых к стрессу учителей ($p < 0,05$);

– показатели покорности – независимости (фактор Е) статистически достоверно выше у учеников стрессоустойчивых учителей ($p < 0,05$);

– ученики стрессоустойчивых учителей более экстравертированы, чем ученики стрессонеустойчивых педагогов ($p < 0,05$);

– ученики стрессоустойчивых учителей характеризуются более высокими показателями по фактору Q₄ (расслабленность – напряженность) ($p < 0,01$).

Таким образом, различия индивидуально-психологических особенностей между двумя выборками учащихся определяют следующие специфические портреты:

– **ученики стрессоустойчивых учителей** более доброжелательны, открыты, общительны, эмоционально стабильны, расслаблены, интровертированы;

– **ученики стрессонеустойчивых учителей** более замкнуты, холодны, эмоционально нестабильны, покорны, зависимы, напряжены, экстравертированы.

Итак, предположение о существовании влияния устойчивости – неустойчивости к психическому стрессу учителей на индивидуальность их учеников получило свое экспериментальное подтверждение, что позволяет считать эту индивидуальную способность свойством метаиндивидуальности, а точнее, метаиндивидуальной характеристикой учителя начальных классов [6, с. 146 – 148].

Общая активность

В исследовании **Т.А. Мантовой** «Активность как метаиндивидуальная характеристика учителя» изучалась метаиндивидуальность учителя в зависимости от уровня его общей активности.

Были выявлены две группы учителей, характеризующихся полярными проявлениями активности, т. е. группа высокоактивных (ВА) и группа низкоактивных (НА) учителей. Экспериментально изучены особенности личности учителей обеих групп, а также выявлены свойства личности учащихся, обучавшихся у ВА и НА педагогов.

Первоначально группы учителей начальных классов исследовались на предмет их общей активности. Для исследования применялись две методики: «Порог

активности» и шкала 6 «Общая активность» психодиагностического теста Мельникова и Ямпольского. На основании полученных данных были отобраны две полярные группы учителей: с высоким и низким уровнем активности.

Обе выборки учителей исследовались на наличие статистически достоверных различий между показателями, характеризующими свойства личности.

ВА учителя отличаются высокой степенью импульсивности. Это энергичные, разговорчивые, дружелюбные, жизнерадостные люди, верящие в свою удачу и умеющие справляться со своими трудностями. Для этих лиц характерны решительность, стремление к лидерству. Таких людей легко слушаются, им легко подчиняются, с их требованиями считаются. Для **НА учителей** характерны холодность и жесткость в отношении с окружающими, они уравновешены, послушны и легко внушаемы, следуют всегда за более активными, очень осторожны в своих поступках, беспокоятся о своем будущем, робки и неуверенны в себе, тревожны, часто находятся в состоянии подавленности.

Для диагностики свойств личностного уровня учащихся применялся опросник PF – детский вариант опросника 12 PF Cattell. При сопоставлении данных, полученных в выборке учащихся, обучавшихся у ВА учителей, с данными выборки учащихся, обучавшихся у НА учителей, обнаружены статистически достоверные различия между показателями по t-критерию Стьюдента.

Ученики **ВА** учителей отличаются более высокими показателями фактора А (холодность – доброжелательность). Различия по фактору С говорят о том, что ученики ВА педагогов более импульсивны, не способны контролировать свои эмоции. Показатели покорности – независимости (фактор Е) статистически достоверно выше у учеников ВА педагогов, т. е. этих учащихся характеризует стремление к самостоятельности, лидерству, настойчивости. Ученики ВА учителей более энергичны, разговорчивы и доверчивы, верят в свою удачу. Различие по фактору Н свидетельствует о том, что ученики ВА педагогов, по сравнению с полярной группой, менее восприимчивы к угрозам, более решительны и смелы, склонны к риску.

Ученикам ВА учителей в большей степени свойственны жизнерадостность и безмятежность, они умеют справляться с неудачами, свои поражения превращают в победы. Об этом свидетельствуют различия по фактору О.

Таким образом, общая активность учителя начальных классов выступает в качестве его метаиндивидуальной характеристики [6, с. 149 – 150].

Общая культура

С развитием нашего общества существенно меняются приоритеты в ценностях и целях образования: технократический подход к образованию меняется на культурно-гуманистический. Это, естественно, требует перехода на новые технологии подготовки педагогических кадров, создания иных, чем ранее, условий их работы.

Одним из необходимых качеств учителя становится его высокая общая культура (Сластенин В.А., Андреев В.И., Мажар Н.Е. и др.). Вероятно, учитель с высокой общей культурой будет способствовать развитию у школьников культурно-

эстетических потребностей, удовлетворение которых проявится в их культурно-эстетической активности. Она у школьников характеризуется интенсивным восприятием профессионального художественного творчества (музыка, театр, хореография, изобразительное искусство, литература) и их собственным художественным самовыражением (занятие художественным самодеятельным творчеством), через которое они отражают свой внутренний мир (Выготский Л.С.), нравственными ориентациями (Кон И.С., 1989), а также стремлением определенным образом строить свою деятельность и поведение. Все это не может не сказаться на формировании определенных личностных свойств школьников.

Для проверки этого предположения **Т.Е. Вяткиной** было организовано специальное экспериментальное исследование на двух выборках испытуемых – учителей и школьников г. Перми.

Испытуемые первой выборки – 51 учитель начальных классов и 187 учеников 3-х классов. Испытуемые второй выборки – 12 классных руководителей и 257 учеников 8-х классов. Уровень общей культуры учителя определялся с помощью разработанного автором опросника и теста В.И. Андреева. Особенности личности учащихся начальных классов изучались с помощью опросника 12 PF Cattell (детский вариант), особенности личности учащихся средних классов – с помощью опросника 14 PF Cattell (подростковый вариант).

Обнаружено, что школьники начальных классов, обучающиеся у **учителей с высоким уровнем общей культуры**, отличаются значимым образом от школьников, обучающихся у учителей с относительно более низким уровнем общей культуры, по таким параметрам личности, как мягкость, уравновешенность, расслабленность.

Школьники-подростки, обучающиеся в классах, где классные руководители отличаются более высокой культурой, имеют более выраженные такие свойства личности, как доброта, общительность (фактор А), высокий интеллект (фактор В), мягкосердечность (фактор I).

Итак, на основе результатов данного исследования показано, что высокая общая культура учителя, побуждая определенную активность младших и средних школьников, способствует развитию у них интеллекта, мягкости, сердечности, общительности.

Таким образом, экспериментально подтверждается, что общая культура учителя выступает как фактор развития личности его учеников и может быть отнесена к категории метаиндивидуальных характеристик [6, с. 150 – 152].

Этническое самосознание

Этническое самосознание (ЭС) в качестве метаиндивидуальной характеристики учителя исследовалось **В.Ю. Хотине**.

Ее испытуемыми была группа учителей удмуртской национальности, работающих в средних школах г. Ижевска. Были выделены те, которые характеризуются гиперпозитивной (5 чел.), негативной (5 чел.) и позитивной адекватной (5 чел.) формами выражения ЭС. Изучались те реальные изменения индивидуальных

свойств учащихся 3-х классов удмуртской национальности (всего 180 чел.), происходящие под воздействием индивидуальности учителей с различным проявлением ЭС, обучающихся удмуртскому языку детей не менее трех лет в этих классах. Учащиеся этих трех групп (60 чел. в каждой) диагностировались с помощью методики Р. Кеттелла (детский вариант), методики диагностики социальной приспособленности ребенка Рене Жилия.

Обнаружены достоверные различия между следующими показателями методики Кеттелла:

– учащиеся педагогов с гиперпозитивной формой выражения ЭС, по сравнению с учениками педагогов с адекватной позитивной формой выражения ЭС, характеризуются более высокими показателями по фактору Q₄ (расслабленность – напряженность) ($p < 0,01$), низкими показателями по факторам Н (робость – смелость) ($p < 0,01$), С (эмоциональная неустойчивость – стабильность) ($p < 0,05$);

– учащиеся педагогов с негативной формой выражения ЭС, по сравнению с учениками педагогов с адекватной позитивной формой выражения ЭС, характеризуются более высокими показателями по фактору D (уравновешенность – возбужденность) ($p < 0,01$), низкими значениями по фактору А (холодность – доброжелательность) ($p < 0,05$);

– при сравнении двух первых групп соответственно друг с другом обнаружилось различия в сторону понижения по фактору Е (покорность – независимость) ($p < 0,05$).

Таким образом, анализ полученных данных говорит о том, что дети, обучающиеся у учителей с адекватной позитивной формой выраженности ЭС, характеризуются более устойчивыми, стабильными, резистентными психическими паттернами по сравнению с теми, которые отличают детей двух других групп.

Полигон распределения процентных значений средних показателей методики Рене Жилия, характеризующих конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми, у детей, обучающихся у учителей с адекватной позитивной формой выражения ЭС, более стабилен и устойчив. По сравнению с другими выборками, эти дети характеризуются соответствием социально-значимым нормам поведения, ожиданиям окружающих, в том числе и учителя. Тем самым можно говорить о более высоком уровне социально-психологической адаптации этих детей.

Во второй группе (гиперболизированная позитивная самоидентификация) ученики определили высокую значимость роли родителей в их жизни, что свидетельствует о высоком их влиянии на ребенка, о более тесной связи между ними в процессе социализации ребенка, включенных в строгую систему воспитательных традиций и особенностей. В то же время эта группа детей характеризуется доминантностью, конфликтностью, агрессивностью, повышенной напряженностью, выраженными в отношениях с окружающими.

Показатели, отражающие систему отношений между родственниками и учителем, у детей третьей выборки (литотизированная негативная самоидентификация) получили более низкие значения. Исключение составляет значимость отношений с другом (подругой), что предполагает ориентацию в дружбе в большей степени

на друзей иных национальностей. Дети обнаруживают повышенную чувствительность к воздействиям среды, высокую тревожность, дистантность, обособленность позиций в группе, создающие определенные нюансы социально неадаптивных вариантов поведения. Тем самым можно утверждать о наличии факторов (социальных и психологических), в той или иной степени нарушающих адекватность поведения детей в группах, в которых работают учителя с неадекватными формами выражения ЭС.

Итак, дети, обучающиеся у учителей с адекватной позитивной формой выражения ЭС, в лучшей степени адаптированы в микросоциуме, их поведение характеризуется более гибкими и гармоничными способами взаимодействия с окружающими. Дети, обучающиеся у учителей с гиперболизированной и литотизированной формами выражения ЭС, отличаются затрудненной социально-психологической адаптацией к среде.

Таким образом, этническое самосознание учителя выступает как метаиндивидуальная характеристика, экстраполирующая в пространство индивидуальности других людей свои индивидуальные свойства, обусловленные особенностями этнического самосознания [6, с. 152 – 154].

Индивидуальный стиль педагогического общения

Влияние индивидуального стиля педагогического общения учителя на особенности индивидуальности его учеников изучалось Т.Ю. Тресковой.

Ее испытуемые – 15 учителей начальных классов школ г. Перми, имеющие высшее образование, одинаковый стаж работы и возраст. С помощью трех методик они были диагностированы по показателям стилей педагогического общения, различающихся в отношении мягкость – жесткость. Из этой группы было отобрано 4 учителя с авторитарным стилем общения и 4 – с демократическим. Далее исследовалось 189 их учеников (103 девочки и 86 мальчиков), обучающихся у них с 1-го по 3-й класс. Учащиеся были диагностированы по свойствам нервной системы (на основании наблюдений за их жизненными проявлениями), личности (детский вариант опросника Р. Кеттелла) и социальному статусу в группе (социометрия).

Обнаружено, что учителя авторитарного (более жесткого) и демократического (более мягкого) стилей педагогического общения по-разному влияют как на развитие личности, так и на интегральную индивидуальность своих учеников.

Это проявилось в следующем:

– ученики, обучающиеся у учителей с демократическим стилем общения, отличаются большей открытостью, большей сформированностью интеллектуальных решений, они более уверены в себе, более социально смелы, чем ученики, обучающиеся у учителей с авторитарным стилем общения. Последние, как правило, более замкнуты, менее уверены в себе, застенчивы, более тревожны;

– демократический стиль общения учителя оказывает различное влияние на девочек и мальчиков: мальчики у такого учителя более беспечны, недобросовестны, практичны, спокойны, с низким самоконтролем, а девочки более благоразум-

ны, добросовестны, чувствительны, тревожны, отличаются высоким самоконтролем;

– авторитарный стиль общения учителя также по-разному влияет на учащихся различного пола: мальчики более благоразумны, доминантны, более напряжены, чувствительны, а девочки уступчивы, послушны, более беспечны и спокойны;

– структура интегральной индивидуальности (ИИ) школьников, обучающихся у учителей с разными стилями педагогического общения, различна: ученики «авторитаров» отличаются более разнообразными разноуровневыми связями, чем ученики «демократов», что говорит о более гармоничном развитии ИИ у первых. Вероятно, это можно объяснить различными психологическими условиями, обеспечивающими возникновение промежуточных звеньев в связях разноуровневых свойств в различных группах школьников. Можно думать, что ученики, у которых учитель обладает авторитарным стилем педагогического общения, вынуждены проявлять большую собственную активность для адаптации к условиям учебной деятельности.

Результаты всех этих исследований имеют общие выводы: они показывают, что вокруг каждого конкретного учителя (индивидуально своеобразного и неповторимого) в конкретной социальной группе (школьном классе) образуется особая психологическая атмосфера. Она проявляется, во-первых, в субъективном отклике класса на индивидуальность учителя; во-вторых, в том влиянии, которое учитель оказывает на сознание и деятельность учащихся. Вероятно, свойства личности школьников, длительное время систематически взаимодействующих с одним и тем же учителем, за годы обучения в начальной и средней школе претерпевают определенные изменения, связанные с доминирующими личностными особенностями учителя, которые определяют своеобразие его жизнедеятельности, стиля деятельности, стиля общения, т. е. выступают как характеристики метаиндивидуальности учителя [6, с. 154 – 155].

Выводы

1. Под метаэффектом индивидуальности учителя следует понимать реальные изменения в структуре личностных свойств и поведенческих характеристиках его учеников, вызванные непосредственным влиянием метахарактеристик данного учителя.

2. Метаиндивидуальная характеристика – это интегрированное, многоуровневое и многокомпонентное образование, представленное в социальном мире, перцептируемое другими субъектами социальной действительности по причине выраженных внешних критериев профессиональной значимости и наличия таких механизмов влияния, как симпатии, власти, референтности и т. д.

3. К метаиндивидуальным характеристикам учителя, как показывают изложенные исследования, относятся: устойчивость к психическому стрессу, общая активность, общая культура, этническое самосознание и стиль педагогического общения.

6.14. Художественно-творческие способности. Актерские способности

Творческая индивидуальность художника, ее поиск, раскрытие и самоутверждение – эти проблемы всегда остро волнуют как ученых-теоретиков, так и специалистов-практиков в искусстве. Развитие всех видов художественного творчества постоянно выдвигает новые и все более сложные задачи отбора, воспитания и подготовки молодых дарований, что связано с изучением множества разнообразных факторов, которые влияют на успешность овладения профессиональной деятельностью и ее совершенствование.

Отечественная психология имеет серьезный опыт в области изучения способностей и в понимании индивидуальных различий творческой одаренности (Ананьев Б.Г., Голубева Э.А., Быстрова Г.В., Рубинштейн С.Л., Теплов Б.М., Шадриков В.Д., Лейтес Н.С., Дружинин В.Н. и др.). При этом недостаточно изученными остаются специальные актерские способности, хотя интерес к проблеме наметился достаточно отчетливо и давно.

Известно, что наивысший уровень достижений в профессиональной деятельности становится возможным лишь при учете индивидуальных особенностей человека. Эту идею творчески развивали наши крупнейшие исследователи способностей (Теплов Б.М., Ананьев Б.Г., Рубинштейн С.Л., Мясищев В.Н., Мерлин В.С., Леонтьев А.Н., Платонов К.К., Лейтес Н.С. и др.).

Общепризнанно, что специальные способности – это такая организация взаимосвязанных качеств разнообразных психических процессов и свойств, от которой зависит возможность успеха в специальной деятельности. Для современного этапа развития учения о специальных способностях характерно стремление к целостному системному подходу при их изучении (Шадриков В.Д., Голубева Э.А., Аминов Н.А., Калининский Л.П., Крутецкий В.А. и др.). Поскольку способности проявляются в деятельности, обычно их изучают, анализируя саму деятельность и те требования, которые последняя предъявляет к человеку.

Что же следует понимать под **способностью к актерской деятельности**, какой показатель при определении этой способности следует признать решающим? Наблюдением устанавливается складная фигура, выразительное лицо, звучный голос, ясная речь желающих стать актерами и актрисами.

Сущность дарования актера – способность к перевоплощению. Перевоплощение – это момент полного слияния внутреннего и внешнего в личности [68; 69].

Станиславский писал, что основная цель сценического искусства заключается в создании «жизни человеческого духа, роли и в передаче этой жизни на сцене в художественной форме», в том, чтобы делать невидимую творческую жизнь артиста видимой. «Воплощенное переживание и есть перевоплощение в образ роли. Важны возбудимость актера, его темперамент, «нервность», «заразительность», – считает Зон Б.В. [70, с. 165–176].

В исследовании **Кочнева В.И.** «Понятия сценической заразительности, убедительности и обаяния в системе К.С. Станиславского» предпринята попытка анализа психологического содержания наиболее трудно поддающихся интерпретации феноменов – сценической заразительности, убедительности и обаяния.

Очевидно, что сценическое перевоплощение, намеренное воспроизведение эмоций, аналогичных переживаниям изображаемого на сцене лица, не является конечной целью актерского искусства. Это лишь специфическое, присущее ему (и только ему) средство воздействия на зрителя. Смысл такого воздействия заключается не только в понимании зрителем сути воспроизводимых актером эмоциональных состояний сценического персонажа, но и, главным образом, в его ответной эмоциональной реакции на эти состояния. Способность актера вызывать сопереживание зрительного зала и называется **сценической заразительностью**.

Чем же обусловлена заразительность воспроизводимых на сцене чувств?

Наиболее распространенным ответом на этот вопрос является указание на искренность и подлинность сценического переживания. Театральная практика, однако, богата примерами, когда актер, искренне смеющийся или наполненный подлинным и праведным гневом, оставляет зрительный зал холодным и равнодушным. Парадоксальность результатов добросовестного следования такого рода указаниям не перестает изумлять ведущих мастеров театра: «Бывает, плачет актриса, что называется «живыми слезами», как и требовал того режиссер на репетициях. Все верно, а зритель толкает товарища в бок, бинокль дает: «Посмотри-ка, плачет! По-настоящему!». Вроде бы правда жизни на сцене (плачет-то актриса взаправду), а искусства нет».

Л.Н. Толстой основным условием заразительности искусства считал наличие **внутренней потребности** художника выразить передаваемое им чувство. П.В. Симонов существенно уточняет это положение: «Очевидно, что заразительность чувства, воспроизведенного на сцене актером, зависит не столько от его «правдоподобия», сколько от способности зрителя разделить мотивы, поводы, причины, побуждающие другого человека радоваться или горевать... Эмоция зрителя всегда есть функция его потребностей и информации, которую несет спектакль... Чем полнее совпадение **потребности артиста** сообщить людям великую правду о мире и **потребности зрителя** постичь эту правду, тем сильнее отклик зрительного зала, тем очевиднее желанный эффект **сопереживания**».

Необходимость такого рода совпадения для возникновения феномена сценической заразительности не вызывает никаких сомнений. Однако это самое общее условие: необходимое, но не достаточное. По-видимому, существуют и другие специфические для каждого вида искусства, условия «заражения».

Как известно, Л.Н. Толстой считал, что сущность искусства заключается именно «в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их». По-видимому, имеет смысл внимательнее присмотреться к тем положениям концепции Л.Н. Толстого, где речь идет о конкретных условиях, которые делают исполнение «производящим заражение» [71; 72].

Применительно к музыкальному исполнительству это «три главных условия: высота, время и сила звука». «Музыкальное исполнение только тогда есть искусство и тогда заражает, когда звук будет ни выше, ни ниже того, который должен быть, то есть будет взята та бесконечно малая середина той ноты, которая требуется, и когда протянута будет эта нота ровно столько, сколько нужно, и когда сила звука будет ни сильнее, ни слабее того, что нужно. Малейшее отступление в высоте звука в ту или другую сторону, малейшее увеличение или уменьшение времени и малейшее усиление или ослабление звука против того, что требуется, уничтожает совершенство исполнения и вследствие того заразительность произведения. Так что заражение искусством музыки... мы получаем только тогда, когда исполняющий находит те бесконечно малые моменты, которые требуются для совершенства музыки». Таким образом, важнейшим условием заразительности исполняемого музыкального произведения является **точность** его звучания. Этот вывод распространим и на другие виды искусства: «То же самое и во всех искусствах. Заражение только тогда достигается и в той мере, в какой художник находит те бесконечно малые моменты, из которых складывается произведение искусства. И научить внешним образом нахождению этих бесконечно малых моментов нет никакой возможности: они находятся только тогда, когда человек отдается чувству».

Это высказывание соответствует основополагающей идее системы К.С. Станиславского. В актерском искусстве эти «бесконечно малые моменты» представляют собой те тончайшие нюансы сценического поведения, которые не поддаются произвольной регуляции и находятся, как настойчиво подчеркивал Станиславский, только благодаря «помощи самой природы в момент естественного переживания и его воплощения». Иными словами, заразительность актерского искусства определяется **точностью** эмоциональных реакций актера в образе роли: «Крик отчаяния матери на сцене, конечно, заключает в себе и подлинное отчаяние. Но не в этом торжество актера: торжество актера, конечно, в том размере, какой он придает этому отчаянию» [73].

Сценическое искусство требует от актера весьма широкого диапазона эмоциональных проявлений. Все многообразие эмоций можно разделить на три основные группы: эмоции радости, страха и гнева [74]. Актеру должны быть присущи эмоции всех трех видов. Скучен и неинтересен актер «одной краски». Даже те образы, в структуре эмоциональности которых явно преобладают эмоции одной группы, например, гнев (Тибальд, Смердяков, Вожак), требуют и «дополнительных» эмоциональных красок. Вообще говоря, актер в процессе переживания роли должен уметь воспроизводить сложнейшие эмоциональные аккорды: гнев перечисленных персонажей – это не просто гнев, это сложное сочетание злорадства, торжества, неприязни, презрения, чувства мести и др. В любом случае, однако, необходимо точное соответствие содержания сценического переживания обстоятельствам жизни роли, заданным в сценическом сюжете: «У зрителя не должно возникать сомнений, воспринимает ли он трагическую интонацию, или же налицо

пародирование трагической интонации». (Разумеется, если эти сомнения специально не были предусмотрены театром.)

Не менее существенна и точность воспроизведения интенсивности эмоциональных реакций сценического персонажа. Оценки типа «не доиграл» или «переиграл», пожалуй, наиболее употребимые составляющие актерского жаргона. Несоответствие интенсивности сценического переживания обстоятельствам жизни роли не только «размывает» впечатление от исполнения, но и, зачастую, приводит к искажению смысла происходящего на сцене. Например, предельно драматическая ситуация может быть воспринята зрителем как комическая только из-за чрезмерной аффектированности исполнителя.

Тем не менее, одна лишь точность воспроизведения актером модальности и интенсивности эмоциональных реакций, заданных в сценическом сюжете, тоже еще не достаточное условие для «заражения». Она, как правило, и приводит к парадоксальному результату, когда на сцене явно присутствует «правда жизни, а искусства нет».

Дело в том, что зритель, смотрящий спектакль, реализует не только потребность «разделить мотивы, поводы, причины, побуждающие другого человека радоваться или горевать», но и собственно зрительские, эстетические потребности. Театр должен иметь рампу или что-нибудь ее заменяющее... «Сценическая иллюзия» нужна зрителю, потому что он, для удовлетворения своих эстетических потребностей, должен оставаться зрителем», должен понимать не только психологический, но и эстетический смысл сценического действия, ясно ощущать **условность** происходящего на сцене. Иными словами, существеннейшим моментом заразительности сценического переживания является не только его психологическая точность, но и точность отражения в этом переживании эстетической природы, меры и качества условности сценического представления.

Как было показано в исследовании Кочнева В.И. [68], наиболее специфической особенностью сценического переживания (по сравнению с жизненным) является своеобразие его динамики. Это своеобразие выражается прежде всего в прерывистости, дискретности эмоционального состояния актера в образе роли, в укороченности, временной усеченности вегетативного компонента эмоциональных реакций, соответствующих обстоятельствам жизни изображаемого на сцене лица. Прерывистость, дискретность эмоционального состояния прямо и непосредственно связана с наиболее общей характеристикой условности сценического представления – условностью перевоплощения, наиболее полно выражающейся в феномене «раздвоения» сознания действующего на сцене актера (на сознание роли и сознание субъекта творческого процесса). Укороченность, высокая скорость угашения эмоциональных реакций связана с еще одной из наиболее общих характеристик условности театрального представления – условностью сценического времени, заключающейся в «сжатии» реального времени, в увеличении информативности «сценического сообщения». Таким образом, отмеченное своеобразие динамики сценического переживания является наиболее непосредственным вы-

ражением той природы условности, которая свойственна данному виду художественного творчества – сценическому искусству.

В своеобразии динамики эмоционального состояния актера в образе роли воплощаются также эстетические особенности и данного конкретного сценического представления, в частности, специфические особенности его ритмического построения [68]. Таким образом, в своеобразии динамики сценического переживания непосредственно воплощаются как наиболее общие, так и самые индивидуальные проявления условности сценического представления.

Точность отражения интенсивности воображаемых эмоциогенных раздражителей определяется, главным образом, степенью устойчивости уровня эмоциональной активации актера в процессе сценического переживания [69]. Эта устойчивость носит динамический характер. Речь идет отнюдь не об абсолютном постоянстве уровня эмоциональной активации в процессе переживания роли. Напротив, более высокой актерской успешности соответствует более высокая эффективность произвольного воздействия на эмоционально-вегетативную сферу (большая амплитуда произвольно вызываемых эмоциональных реакций). Речь идет о более динамичном колебании уровня эмоциональной активации вокруг определенного «рабочего оптимума», или точнее, о более динамичном возвращении к этому оптимуму после окончания действия воображаемых эмоциогенных раздражителей. Таким образом, точность воспроизведения актером интенсивности эмоциональных реакций, заданных в сценическом сюжете, тоже обусловлена своеобразием динамики сценического переживания.

В свою очередь точность соответствия модальности воспроизводимых актером эмоциональных реакций обстоятельствам жизни изображаемого им лица также связана с этим своеобразием: временная усеченность их вегетативного компонента обеспечивает сравнительно легкий и быстрый переход из одного эмоционального состояния в другое, позволяя избегать «наложения» последующей эмоциональной реакции на предыдущую, что особенно важно в условиях повышенной «плотности» сценического времени [68].

Итак, заразительность актерского искусства определяется точностью эмоциональных реакций актера в процессе переживания роли. Эта точность характеризуется двумя основными моментами: точностью соответствия модальности и интенсивности этих реакций обстоятельствам жизни роли и точностью отражения в сценическом переживании меры и качества условности данного конкретного сценического представления. Оба аспекта точности наиболее полно и однозначно реализуются в своеобразии динамики эмоциональной реактивности.

Если заразительность – это способность актера вызывать сопереживание зрителей, то **убедительность** – это способность воздействовать логикой своих рассуждений и поступков. Заразительность обращена к эмоциям зрителя, убедительность – к его разуму. Убедительность это некое «предварительное условие» заразительности. Актер, действующий умно, последовательно и логично, не обязательно заразителен. Однако и потенциально заразительный актер, нарушающий

логику, не вызывает сочувственной реакции зрителя. «Нарушенная логика уничтожает правду, а без правды нет веры и самого переживания» [73].

Как настойчиво подчеркивал К.С. Станиславский, «душа изображаемого на сцене образа комбинируется и складывается артистом из живых человеческих элементов собственной души, из своих эмоциональных воспоминаний». В соответствии с этим Станиславский указывал на две группы «средств и приемов», необходимых в процессе создания сценического образа: это, «во-первых, средства и приемы извлечения из души артиста эмоционального материала» и, «во-вторых, средства и приемы создания из его бесконечных комбинаций человеческих душ ролей». Логическая обоснованность этих комбинаций и составляет существо понятия «сценическая убедительность» [73].

Логике должны подчиняться «все области человеческой природы артиста». «Логика и последовательность необходимы нам не только для действия, для чувствования, но и во все другие моменты творчества: в процессе мышления, видения, создания вымыслов воображения, задач и сквозного действия, непрерывного общения и приспособления». «Если все области человеческой природы артиста заработают логично, последовательно, с подлинной правдой и верой, то переживание окажется совершенным».

Логическое совершенство сценического переживания обусловлено прежде всего логическим совершенством осуществляемой актером последовательности физических действий. «Создавая логическую и последовательную внешнюю линию физических действий», актер тем самым создает – «параллельно с этой линией – линию логики и последовательности чувствований». Ведущую роль в процессе создания «логики и последовательности действий и чувствований» играет творческое воображение. В сущности, только воображение как процесс мысленного преобразования действительности в образной форме несет возможность комбинирования из «живых человеческих элементов собственной души актера» новой художественной реальности – «души изображаемого на сцене образа». Иными словами, логика действий и чувствования актера определяется логикой создаваемого им вымысла. Нелогичность вымысла не только нарушает логику действия и чувства, но и блокирует работу самого воображения.

И здесь, как и в случае со сценической заразительностью, мы сталкиваемся с определенным рода коррекцией процесса сценического перевоплощения. Если способность к перевоплощению в значительной степени связана с тем, насколько новы и оригинальны, отличны от шаблона порождения воображения актера, то способность быть убедительным определяется тем, насколько воображение придерживается определенных ограничительных условий, в данном случае тех, от которых зависит логическая обоснованность, осмысленность его творений.

Обаяние – «это необъяснимая привлекательность всего существа актера, у которого даже недостатки превращаются в достоинства, которые копируются его поклонниками и подражателями». «Под старость, углубляясь думами и чувствами в наше искусство, я прихожу к убеждению, что высший дар природы артиста – сценическое обаяние» [73].

Что же представляет собой это загадочное свойство актерской индивидуальности?

Искусство построено на положительных эмоциях. Главное в обаянии то, что актер **приятен зрителю**. Обаяние свойственно актерам всех театральных жанров. Оно проявляется в любых ролях: старых и молодых, трагедийных и комических, положительных и отрицательных. В последнем случае говорят об «отрицательном обаянии». Это не очень удачный термин, но смысл его вполне ясен: актер должен быть приятен зрителю даже тогда, когда воплощает отрицательный образ. Если актер, играющий самого отвратительного человека, не обаятелен – он противен, а это противоречит эстетике театра. На сцену нельзя смотреть с отвращением.

Обаяние не является признаком, прямо коррелирующим с нравственными достоинствами личности. Можно быть очень хорошим, умным и добрым человеком, но лишенным выраженных примет обаяния. Достоинства таких людей познаются в процессе длительного и тесного общения. Обаяние актера должно быть очевидным при самом кратковременном контакте. Обаяние, таким образом, это притягательность человека, явно проявляющаяся в его внешнем облике, стиле поведения, манере общения и т. п. Бывает и так, что обаятельным кажется человек, который при более близком знакомстве оказывается весьма отталкивающей личностью. Это означает, что, опираясь на какие-то черты его внешности, мы наделили незнакомца определенными внутренними свойствами, в действительности ему не присущими. Истинное обаяние – это наличие определенных внутренних черт, явно выраженных во внешнем облике человека и поэтому легко диагностируемых окружающими при самом поверхностном контакте. Главная внутренняя черта (отсутствие ее противопоказано актерской профессии) – доброжелательный интерес к людям, желание войти в контакт; безразличие к людям абсолютно несовместимо с творческой продуктивностью в сфере сценического искусства.

Ярко выраженная воплощенность широкого спектра человеческих черт во внешнем облике артиста делает его обаятельным. Это **социально одобряемые, идеальные** черты, т. е. которые данная социальная общность особенно ценит и которых ей как раз недостает. Перечень этих черт меняется в различные исторические эпохи, он различен для разных социальных групп. Некоторые из этих черт привлекательны для сравнительно узких групп людей, другие – для очень и очень широких. Есть и такие черты, ценность которых непреходяща. Однако в любом случае реальное, физическое воплощение социальных ожиданий несет зрителю **радость узнавания идеала**.

Иногда ряд такого рода черт складывается в определенный социальный тип, в котором зримо воплощаются время и среда, дух эпохи, ее наиболее значимые ожидания. Таким идеальным воплощением своего времени был, например, известный советский киноактер Петр Алейников.

Актерское обаяние – это, прежде всего, характеристика самого художника. Это наличие некоторых идеальных черт, ярко воплощенных во внешнем облике артиста и поэтому легко «диагностируемых» зрителем. Однако предпочтитель-

ный перечень этих черт определяется обществом, его ожиданиями, его идеалами. Природа обаяния такова, что его индикатором может быть не шкала прибора, а только другой мыслящий и чувствующий человек. Обаяние точно так же, как заразительность и убедительность, выступает в роли определенного ограничительного условия в процессе сценического перевоплощения. Необходимым моментом способности к перевоплощению является субъективность, независимость, погруженность в свой внутренний мир. Обаяние как бы вводит эту «стихию актерской субъективности» в рамки определенных социальных ожиданий зрителя, обеспечивая тем самым соответствие сценического образа объективно существующим общественным ценностям.

Заразительность, убедительность и обаяние представляют собой в структуре актерских способностей единый блок характеристик, определяющих точность сценического перевоплощения. Способность «производить заражение» обусловлена эффективностью действия регулятивных механизмов, обеспечивающих точность эмоциональных реакций актера в процессе переживания роли – по отношению как к психологическому смыслу происходящего на сцене, так и к эстетическому своеобразию сценического представления. Способность быть убедительным определяется тем, насколько воображение актера в процессе построения «линии жизни роли» придерживается определенных ограничительных условий – прежде всего тех, от которых зависит логическая обоснованность, осмысленность его творений. Обаяние точно так же выступает в роли определенного «ограничительного условия» в процессе сценического перевоплощения. Обаяние вводит «стихию актерской субъективности» в рамки определенных социальных ожиданий зрителя, обеспечивая тем самым соответствие сценического образа объективно существующим общественным ценностям [68; 69].

Изобразительные способности

Художественную талантливость рассматривают как своеобразное сочетание ряда способностей, в основе которых лежат определенные природные задатки, обеспечивающие успешное занятие в области изобразительного искусства. Для того, чтобы художественный талант проявился, недостаточно иметь определенные природные предпосылки, необходимы соответствующие условия для его развития. «Художественные таланты, получившие свое развитие, всегда составляют какую-то, может быть, очень незначительную часть того скрытого духовного богатства, которое содержится в народе», – считает А.Г. Ковалев [75].

Изучая способности к изобразительной деятельности, можно предположить, что в ее структуре опорную функцию выполняет острая зрительная чувствительность, обеспечивающая легкость и полноту восприятия пространства и колоритных отношений. Подвергая эту чувствительность анализу, следует выделить такие, и притом совершенно необходимые, качества для рисунка:

- 1) чувство линии;
- 2) чувство пропорции;
- 3) чувство симметрии;

4) чувство светотени.

В качестве второго опорного компонента способности выступает специальная умелость руки. В руке живописца синтезированы, сплавлены высокоразвитые моторные функции с обобщенными умениями, закрепившимися в системах движений. Ведущим свойством способности выступает художественное воображение, без которого невозможна разработка и воплощение в картине замысла художника (композиция, колористическое исполнение и т.д.).

На деятельности художника сказывается весь строй духовной жизни общества и, в первую очередь, его отношения к действительности, искусству, к самому себе. От этих отношений зависит и направленность, и характер творчества художника.

«Многочисленные факты свидетельствуют о том, что художественная талантливость встречается значительно чаще, чем принято думать», – считает **Киреенко В.И.** [76, с. 34]. Но художественные способности могут выявляться только в изобразительном опыте, и чем богаче этот опыт, тем очевиднее наличие или отсутствие способностей.

Художественные способности проявляются очень рано, но для того, чтобы они проявились, необходимы соответствующие условия. Чем ниже ступень развития способностей, тем труднее их различить. Для различения художественных способностей у их истоков требуются большие опыт и знания.

Школы А.В. Ступина и А.Г. Венецианова со всей убедительностью показали, что народ является неисчерпаемым источником художественных талантов. Не имея условий для развития, эти таланты гибли, не успев проявиться.

В психологической литературе существует взгляд, согласно которому способности к изобразительной деятельности проявляются будто бы значительно позже некоторых других способностей (в частности музыкальных) – в среднем в возрасте около 14 лет. К сожалению, такое бездоказательное утверждение нередко принимается во внимание в практике воспитания и обучения. Считают, что в дошкольном и младшем школьном возрасте все дети любят рисовать, а к началу подросткового возраста у подрастающего большинства детей интерес к рисованию пропадает. И только те, которые обладают талантом, будут продолжать заниматься изобразительной деятельностью. Отсюда делается вывод, яркое художественное дарование детей может быть обнаружено только в возрасте 12 – 13 лет и старше.

То, что все дети любят рисовать, не вызывает сомнения. Но в то же время было бы совершенно неправильно утверждать, что все дети рисуют примерно одинаково.

Такое утверждение свидетельствует только о том, что психологи еще не научились дифференцировать детские рисунки и не знают надежных критериев при оценке способностей к рисованию.

«Если в отношении «диагностики» музыкальных способностей у детей кое-что сделано, то этого нельзя сказать в отношении распознавания способностей к изобразительной деятельности», – утверждает Киреенко В.И. [76, с. 49].

Формирование художественных способностей протекает в тесном единстве с формированием других черт и свойств личности. На развитие их оказывает влияние социальная направленность личности – общественные интересы, потребности, мировоззрение, а также многие психологические особенности человека, и среди них – черты темперамента, характера, волевые качества. Все эти свойства личности развиваются под влиянием определенных воспитательных воздействий. Чем лучше организовано и более целенаправленно это воздействие, тем эффективнее развитие психологических черт личности.

Поскольку формирование художественных способностей обусловлено не только индивидуальными особенностями ребенка, но и всей совокупностью воспитательных воздействий, не может быть одинаковых форм и путей проявления и развития этих способностей.

Каждый ребенок развивается по-своему, и на развитии его способностей всегда лежит печать своеобразия. Один ребенок рисует быстро, другой – медленно. Один охотно рисует то, что легко дается, другой – то, что дается с большим трудом: преодоление трудностей дает ему удовлетворение и побуждает к дальнейшей работе. Одного интересует сам процесс изображения, а другого – результат и та оценка, которую дают взрослые или товарищи. Индивидуальный путь развития способностей зависит и от домашних условий, и от общих черт, характерных для определенной группы людей, общественной формации, того или иного исторического периода.

Киреенко В.И. стремился выяснить, с какого возраста испытуемые начали заниматься изобразительной деятельностью, в какой обстановке проходили начальные этапы их работы, что побудило их заниматься этой деятельностью, когда они начали обучаться рисованию или лепке, кто помогал им, руководил их работой, что способствовало определению призвания к изобразительному искусству.

Изучение проявления и развития способностей к изобразительной деятельности на их начальных стадиях показали, насколько разнообразны пути и формы выражения художественного призвания. У каждого учащегося – свой индивидуальный путь развития и свои специфические особенности. Одни имели возможность в самом раннем возрасте наблюдать за работой рисующих взрослых или старших товарищей, видеть их «продукцию», самим работать под наблюдением и руководством более опытных рисовальщиков. Другие таких возможностей не имели. Под влиянием различных условий воспитания вырабатывались разнообразные черты характера, интересы, склонности. Однако наряду с многочисленными особенностями Киреенко В.И. отмечает и некоторые общие черты, характерные для всех или многих учащихся.

У подавляющего большинства испытуемых начало изобразительной деятельности относится к среднему дошкольному возрасту. Из 12 испытуемых 8 начали рисовать или лепить с 4 лет, трое – с 5 лет, один – с 8 лет. У шести испытуемых в семье кто-нибудь рисовал.

Конечно, это не дает нам оснований говорить о наследственности художественных способностей, так как эти способности с таким же успехом встречаются

не только в «художественных семьях», но и там, где никто из родственников никакой изобразительной деятельностью не занимался. Из таких примеров видно, что в семьях половины испытуемых никто не занимался ни рисованием, ни лепкой.

Вывод: изобразительные способности могут проявиться спонтанно, без всякого влияния извне. Факты показывают, что почти во всех случаях изобразительные способности проявляются только под влиянием какого-либо внешнего толчка [76, с. 66].

Отдельные навыки, приобретенные в процессе копирования, сравнительно быстро перестраивались для новых целей изображения. Копирование зачастую являлось сильным тормозом в развитии этих способностей, особенно на его ранних этапах. Однако некоторые яркие способности могут проявляться даже в процессе копирования. При правильном систематическом обучении вредное влияние механического копирования сравнительно быстро изживается. Увлечение копированием свидетельствует не о слабости изобразительных способностей, а о плохой постановке обучения рисованию и лепке в дошкольных учреждениях и в школах [76, с. 67].

Почти все испытуемые, приобщившись к рисованию (лепке) с раннего возраста, не знали периодов разочарования или охлаждения к этим видам деятельности.

Киреенко В.И. наблюдал, как под влиянием условий жизни и активных воспитательных воздействий формировались интересы и склонности детей и вместе с ними вырабатывались определенные черты характера. Несмотря на большое разнообразие характеров испытуемых, у них определился ряд общих черт.

К последним можно отнести целенаправленность, наблюдательность, работоспособность, настойчивость, упорство в работе, большую страсть к искусству, самокритичность, др. Эти черты в разной степени присущи всем испытуемым.

Некоторые испытуемые очень рано осознавали свое призвание. У испытуемого Г. мечта стать художником появилась в 8 лет, у испытуемого Д. – с 10 лет. У других такая мечта появилась позже и, главным образом, под поощряющим влиянием взрослых.

Для многих испытуемых характерной чертой является большая работоспособность, выработанная с детства. Испытуемый Ж. до поступления в школу мог рисовать по 10 часов в день.

Под влиянием изобразительной деятельности вырабатывается специфическая установка восприятия для целей изображения и связанная с ней острая наблюдательность.

У некоторых испытуемых любовь к изобразительному искусству является главной и определяющей чертой поведения.

Если у одних испытуемых путь к достижению поставленной цели оказался сравнительно легким и коротким, то у других на этом пути оказывалось немало трудностей, для преодоления которых потребовались большая настойчивость, упорство и сила воли, которые в сочетании с другими необходимыми качествами, приводили к желанной цели.

Следует сказать еще об одной особенности, имеющей значение для психологической характеристики большинства испытуемых. Киреенко В.И. отмечает большую любовь к музыке и театру, слушание музыкальных передач по радио, посещение концертов, оперы, спектаклей для многих юных художников является одной из важных потребностей.

По заявлению отдельных испытуемых, музыка создает у них определенное настроение и тот эмоциональный подъем, который бывает необходим для творческой изобретательной деятельности, а театр обогащает память разнообразными зрительными представлениями, развивает творческую фантазию.

Художественный талант человека выявляется постепенно. На основании своих наблюдений за развитием детского рисования В.М. Бехтерев пришел к выводу, что индивидуальные особенности выступают не в самом начале, а в более позднем возрасте. Конечно, это не значит, что на ранних стадиях развития нет индивидуальных особенностей, они проявляются в более поздний период развития.

Какими же признаками характеризуется талантливость к изобразительной деятельности. К числу таких признаков прежде всего необходимо отнести умение передавать в изображении сходство с изображаемым предметом. Передача сходства изображения с изображаемым предметом является одним из тех признаков, по которым можно довольно рано распознавать художественный талант.

Художественная талантливость представляет собой сочетание ряда способностей и черт личности. Художественный талант скорее проявляется в верной передаче натуры, нежели в поправках, в отступлениях от натуры, которые безусловно делает каждый творческий художник.

И.С ургенев писал: « К живописи применяется то же, что и к литературе – ко всякому искусству: кто все детали передает – пропал; надо уметь схватывать характеристические детали. В этом одном и состоит талант». Таким образом, верность передачи натуры заключается не в пассивном натуралистическом пересказе видимого, а в передаче характерных деталей, которые отражают самую сущность предмета, его жизнь, его характер.

Л. Толстой подчеркивал две характерные особенности таланта – внимательность, когда речь идет о произвольной направленности сознания на тот или иной предмет, и наблюдательность, когда речь идет об умении подмечать в предметах то новое, чего не замечают другие [76, с. 72].

По меткому выражению Золя, сущность искусства – это «кусочек подлинной действительности, пропущенной сквозь призму темперамента».

Ярко выраженная эмоциональность, разнообразие и богатство чувств является характерной особенностью подлинного художественного таланта.

Многочисленные факты говорят о большом родстве изобразительного искусства, поэзии и сценического искусства. Очень многие выдающиеся писатели были в то же время рисовальщиками и живописцами (Гете, Гюго, Диккенс и др.). Живопись тесно соприкасается с другими видами искусств и, в особенности, с музыкой и художественной литературой.

Общим для этих искусств является отражение действительности в художественных образах. Талант в любой области искусства включает в себя как общие способности, так и специальные способности. В основе талантливости к изобразительной деятельности лежат особенности высшей нервной деятельности, заключающиеся в относительном превалировании первой сигнальной системы над второй, от чего зависят особенности оперирования художественными образами, а также некоторые функциональные особенности в работе зрительного анализатора, от чего зависят специфические способности к изобразительной деятельности.

Художественный талант предполагает сочетание двух указанных групп способностей. Конечно, могут быть и расхождения этих способностей. Есть люди с тонким художественным вкусом, но совершенно беспомощные в рисовании или живописи.

Кроме способностей, в основе которых лежат определенные природные данные, талант – это еще и огромная работоспособность и большая любовь к своему делу. Само по себе наличие необходимых способностей не обеспечивает развитие таланта. Чтобы быть художником, необходимы любовь и тяготение заниматься искусством. При отсутствии способностей никакое принуждение не может вызвать к жизни любовь и тяготение заниматься именно этой деятельностью, а не другой.

Человек лучше всего делает то, к чему он более способен. По-видимому, только этим и можно объяснить избирательное тяготение к определенной деятельности. Страстная любовь и большое тяготение к изобразительной деятельности являются важнейшими признаками художественной талантливости.

Наличие художественных способностей обеспечивает быстрое продвижение в работе и способствует развитию настойчивости и работоспособности.

Какая бы ни была работоспособность, она только тогда даст значительные результаты, когда она сочетается со способностями. Но поскольку талантливые люди обладают большим упорством в работе, настойчивостью и работоспособностью, эти качества уже могут быть одними из признаков талантливости.

Признаки талантливости, по мнению Киреенко В.И., можно подразделить на *две группы*. К *первой* будут относиться признаки, непосредственно свидетельствующие о способности к изобразительной деятельности и получающие свое выражение в верной передаче в изображении существенных сторон или черт предмета. В этих признаках отражаются особенности восприятия и наблюдения, внимания и зрительной памяти, сознательного оперирования зрительными образами. Ко *второй группе* признаков относятся такие особенности, как большая любовь и тяготение к изобразительной деятельности, настойчивости, упорство в работе и большая работоспособность.

Художественная талантливость – результат высокого развития целого ряда способностей, формирующихся на основе определенных данных в сочетании с другими чертами личности, складывающимися под влиянием воспитания в благоприятных жизненных условиях. Художественная талантливость с психологиче-

ской точки зрения представляет собой очень сложную и малоизученную специфику личности.

Мейер указывает на следующие *шесть факторов*, на которых, по его мнению, основывается *художественная способность*: ручная ловкость или способность к мастерству, энергичность и настойчивость в достижении цели, общая эстетическая одаренность, легкость восприятия, творческое воображение и эстетическое суждение.

Очень важными в деятельности художника являются следующие отдельные способности к изобразительной деятельности: целостность восприятия, умение правильно определять и оценивать отклонения от вертикали и горизонтали, оценивать пропорции, перспективные сокращения, находить одинаковые хроматические цвета, зрительная память [76, с. 115].

Норман Мейер пришел к выводу, что полученные им результаты позволяют создать новую теорию талантливости, которая впервые ясно показывает специфическое взаимодействие между наследственной стороной таланта и способностями, развитыми в процессе обучения. При этом особое внимание уделяется наследственной стороне таланта, конституциональной основе наследственности.

Ручная ловкость рассматривается Мейером как необходимое условие при создании произведения искусства. Этот фактор имеет непосредственное отношение к наследственности. Общая конституциональная основа наследственности может передаваться не только от родителей, но и от предков шестого и более поколений, и проявляется в профессиональном интересе к изготовлению игрушек, резьбе по дереву, гранению алмазов и т.д. В этих видах деятельности выделяются более способные, которые затем становятся материально обеспеченными людьми. Мейер рассматривает наследственность как результат социального отбора в определенном направлении. Каждый новый индивидуум не рождается со сформировавшейся ловкостью. Он просто наследует тот или иной тип неврофизической конституции, которая готова к восприятию ловкости [76, с. 142]. Индивидуумы, обладающие такими наследственными чертами, не обязательно станут художниками. Однако занятие их в свободное от основной работы время теми или иными видами деятельности, требующими ручной ловкости, свидетельствует о скрытых интересах, которые по той или иной причине не стали профессиональными. В качестве доказательства Мейер ссылается на такие факты, как раннее появление ручной ловкости у талантливых детей и у известных художников, наличие у них художественных предков и на историю Лорана Локхарта.

Устойчивый интерес к рисованию, моделированию и конструированию у талантливых детей сохраняется на протяжении многих лет. В то же время Мейер утверждает, что не знает ни одного случая, когда бы интерес к этому был привит ребенку взрослыми.

Энергичность и настойчивость ярко проявляются и в предрасположении к продолжительным занятиям искусством. Художественно талантливые дети очень рано сосредоточивают свое внимание на работе в области искусства. Та же черта проявляется и у взрослых художников. «Энергичность и настойчивость, – гово-

рит Мейер, – опровергают мнение о художниках как темпераментных, эмоционально неустойчивых и длинноволосых мечтателях» [76, с. 150].

Эстетическая одаренность рассматривается Мейером как важное условие быстрого развития и функционирования других факторов. От нее зависит и разработка темы, и адекватность исполнения. Ссылаясь на исследование, проведенное им совместно с Тибу, Мейер утверждает, что существует связь между художественными способностями и общей одаренностью. Однако общая одаренность не может быть причиной художественного таланта.

Фактор эстетической одаренности Мейер также связывает с наследственностью. Следующие три фактора (легкость восприятия, творческое воображение и эстетическое суждение) рассматриваются им как приобретенные, хотя в своем специфическом развитии они также имеют определенное отношение к наследственности. В большей степени это относится к легкости восприятия и эстетическому суждению и в меньшей – к творческому воображению.

Легкость восприятия заключается в быстром «схватывании» и прочном удержании в памяти воспринимаемых предметов. Опираясь на исследования Тибу, Мейер утверждает, что более художественным является тот человек, который больше «впитывает» и больше запечатлевает в памяти видимое. Подобные люди обладают тонкой наблюдательностью «проникновения в личность» другого человека, даже не сознавая это.

Ссылаясь на исследования Гриппена, показывающего различные пути функционирования **творческого воображения** в художественном опыте детей, Мейер отметил, что человек не может создавать или конструировать из «ничего». Базой для создания нового служит жизненный опыт человека.

Эстетическое суждение рассматривается Мейером как способность распознавать эстетические качества в организации элементов художественных произведений. Опираясь на исследования Даниеля, Джаспера, Хорли и Уолтона, Мейер приходит к выводу, что эстетическое суждение в некоторой степени имеется и у детей; под влиянием обучения или опыта оно претерпевает дальнейшее изменение. Эстетическое суждение Мейер не рассматривает как приложение какой-то серии привил, а как нечто, полученное индивидуумом на основе его невро-физической конституции. Он предполагает даже, что между врожденной художественностью и высокой степенью эстетического суждения имеется определенная связь. Однако Мейер не считает, что художественная способность обязательно включает в себя все перечисленные факторы, но предполагает, что, по крайней мере, некоторые из них должны быть у индивидуумов, достигших успехов в искусстве. Следует при этом иметь в виду, что в некоторых случаях достигнутый успех объясняется не только этими шестью факторами. На достижение успехов могут оказывать влияние и такие факторы, как большое тщеславие, социальные причины, хорошая подготовка.

С точки зрения развиваемой Мейером теории взаимосвязи нельзя полагать, что художники или «рождаются» или «становятся». Природные данные и воспитание надо рассматривать во взаимосвязи. Отдельные способности

обусловлены в большей степени наследственностью, другие – обучением. Мейер подчеркивает при этом, что фактор наследственности нельзя понимать упрощенно, в смысле прямой наследственности способностей. Окружающую среду следует рассматривать не как влияние окружения в обычном смысле, а как связь между индивидуумом и окружением, в котором индивидуум имеет возможность проявить свою инициативу. Природа и воспитание не являются здесь обособленными элементами, поскольку ни один из них не действует прямо, непосредственно, но скорее во взаимодействии.

Шесть перечисленных выше факторов представляют собой скорее серию условий, в которых индивидуум имеет возможность проявить свои художественные данные. Таким образом, сам индивидуум, а не наследственность и окружение, играет роль конечного, определяющего фактора в художественном развитии человека.

Человек может обладать конституциональной основой в такой же мере, в какой обладали и его предки, но у него может не проявиться желанная развивать скрытые в нем возможности к худ. творчеству, он может заняться совсем другим делом. Сила воли способствует развитию в человеке скрытых в нем возможностей, достижению величайших успехов в области деятельности.

Мейер считает, что определенные невро-физические качества человека, а также отмеченные им факторы развития представляют собой лишь предпосылки для развития индивидуума, и эти предпосылки у разных людей разные; если же они отсутствуют у человека, то создать их невозможно. Природа и воспитание – внутренне взаимосвязанные факторы, и эта взаимосвязь индивидуальна.

Заключительный вывод Мейера таков: «Пятнадцать лет исследования привели к тому, что мы знаем теперь: все эти факторы переплетены, взаимосвязаны определенным образом и весь динамический процесс представляет собой узел, где все взаимосвязано и обеспечивает развитие» [76, с. 158].

Хореографические способности артистов балета

В пермской психологической лаборатории хореографические (специальные) способности артистов балета изучались **И.Г. Сосниной**. Известно, что труд артиста балета предъявляет высокие и специфические требования к его физическим и психическим данным (Ваганова А.Я., Уланова Г.С., Фокин М.М., Лавровский Л.Н., Габович М.М., Мессерер А.М., Серебренников Н.Н. и др.). Эффективность деятельности артиста определяется и техническим, и художественным мастерством, так как сценическая деятельность артиста балета требует, с одной стороны, точного и свободного владения множеством сценических движений, которые используются в качестве хореографической лексики; с другой стороны, в балете требуется придать каждому движению определенную эмоциональную окраску, создать из комбинации отдельных движений целостное сценическое действие. В понятие «хореография» сегодня входит все, что относится к искусству танца. Специфика хореографии состоит в том, что мысли и чувства, переживания человека передаются не речью, а средствами движения и мимикой. Самой сложной

формой хореографии является балет. Высокое техническое мастерство артиста балета подчинено самому главному в искусстве – созданию художественного образа (Бочарникова Э.М., Иноземцева Г.И., Мессерер А.М., Бежар М., Уланова Г.С. и др.). Анализ основных танцевальных элементов и требований к их исполнению показывает, что техническое мастерство связано с уровнем развития ряда психомоторных качеств: подвижности (гибкости) в различных отделах корпуса, координации, прыгучести, устойчивости статического и динамического равновесия, мышечной силы и физической выносливости, двигательной памяти, ритмичности и т. д.

Овладение художественным мастерством требует от человека высокого развития ряда эмоционально-художественных качеств, среди которых принято выделять в качестве наиболее главных: музыкальность как способность эмоционально откликнуться и переживать содержание музыки, эмоциональность и образность восприятия, образность мышления, воображение. На уровень профессионального мастерства и успешность деятельности артистов балета оказывают влияние особенности его телосложения и внешность, а также система его отношений, интересов, склонностей. Таким образом, овладение профессиональной деятельностью артиста балета можно поставить в зависимость от широкого круга качеств, относящихся к различным подструктурам интегральной индивидуальности.

Хореографические способности являются наименее изученными в области художественно-творческих способностей. Их исследование в основном охватывает изучение динамики моторных и вегетативных функций под влиянием профессионального обучения, а также некоторых психологических и психомоторных свойств артистов балета (Могендович М.Р., Калинина И.Ф., Высотская Н.Е., Миргарипов М.М., Дементьева М.Ю., Фетисова Е.В., Кульчитская Е.М. и др.). С позиций теории интегральной индивидуальности, хореографические способности **Соснина И.Г.** [77] рассматривает как сложное многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее: а) задатки (особенности строения тела и его частей и психодинамические свойства); б) общие способности (высокая эмоционально-волевая регуляция, креативность мышления); в) специально-хореографические способности (артистизм, танцевальность, эмоциональное удовлетворение от танцевальных движений, мотивация на успех в профессии, тонкая дифференциация движений по силе, амплитуде и скорости). В таком ключе способности к танцу в психологии рассматриваются впервые.

Экспериментальная часть исследования была проведена в Пермском хореографическом училище. Испытуемыми были учащиеся выпускных классов училища – будущие артисты балета (девушки и юноши), всего 82 человека в возрасте 17 – 19 лет, которые постоянно принимали участие в спектаклях Пермского театра оперы и балета и в концертах училища на протяжении последних 6 лет обучения. В их числе была группа участников, призеров и лауреатов международных конкурсов артистов балета, что позволяет говорить о высоком уровне развития у них хореографических способностей.

Были выделены основные профессионально важные качества и определен комплекс методик исследования компонентов хореографических способностей.

Для исследования уровня развития хореографических способностей И.Г. Сосниной использовалась методика экспертных оценок (в качестве экспертов выступали преподаватели классического, характерного и дуэтного танца, имеющие стаж работы с выпускными классами от 15 до 30 лет. Это высококвалифицированные специалисты, воспитавшие множество лауреатов всесоюзных и международных конкурсов артистов балета, народные артисты России, заслуженные учителя РФ, имеющие правительственные награды за подготовку артистов балета), а также показатели успешности деятельности – средний балл успеваемости по специальным дисциплинам (классический танец, дуэтный танец, народно-сценический танец, историко-бытовой танец и мастерство актера).

Для исследования индивидуальных свойств психодинамического уровня (эмоциональная возбудимость, импульсивность, активность волевой регуляции целенаправленной деятельности, ригидность – пластичность, экстра-, интроверсия, эмоциональная устойчивость) использовались методики, традиционно применяемые для этих целей в пермской лаборатории для исследования индивидуальных свойств личностного уровня, – 16 PF опросник Р. Кеттелла.

При анализе полученных результатов была определена валидность показателей уровня развития способностей (экспертные оценки) и успешности деятельности (средний балл по специальным дисциплинам). Коэффициент корреляции между этими показателями для всей выборки (82 чел.) равен 0,956. Обнаружено, что эти показатели достоверно положительно коррелируют со всеми показателями компонентов хореографических способностей.

В дальнейшем все испытуемые были разделены на группы в зависимости от уровня развития способностей с помощью кластерного анализа, который позволил выделить две группы испытуемых.

Первая группа (30 чел.), в которую вошли испытуемые – лауреаты, призеры и дипломанты международных конкурсов артистов балета, а также закончившие училище на «отлично», была обозначена как «высокоспособные», другая (52 чел.) – «способные».

Предполагалось, что способности к танцу при различном уровне их развития будут отличаться: во-первых, большей или меньшей выраженностью отдельных компонентов; во-вторых, своеобразием корреляционных связей между их показателями.

Сравнение средних значений показателей компонентов хореографических способностей этих групп по t-критерию Стьюдента показало, что имеется ряд достоверных различий:

– «высокоспособные» учащиеся отличаются оптимальным для балета соотношением роста и веса ($p < 0,01$), меньшим индексом нагруженности стопы ($p < 0,05$), меньшей импульсивностью ($p < 0,05$), меньшей эмоциональной возбудимостью ($p < 0,01$), более высокой активностью волевой регуляции ($p < 0,05$), более высокими показателями беглости и оригинальности мышления ($p < 0,01$), более

высокими показателями максимального теппинг-теста и танцевальности ($p < 0,001$);

– «способные» учащиеся отличаются более высокой выраженностью показателей эмоциональной привлекательности движений ($p < 0,05$).

Для выявления особенностей структуры хореографических способностей в группах «высокоспособных» и «способных» были выполнены корреляционный и факторный анализы для каждой группы в отдельности. В результате выявлено, что структура хореографических способностей у группы «способных» состоит из четырех факторов, а у группы «высокоспособных» – из пяти. У группы «*способных*»: **I фактор** вобрал в себя с наибольшими весами все четыре показателя творческого мышления, показатель активности волевой регуляции, показатели психодинамических свойств (эмоциональная возбудимость и пластичность), показатели строения стопы и координации движений, что указывает на выраженность задатков и общих способностей, этот фактор был обозначен как «**здатки и общие способности**»; **во II фактор** с наибольшими факторными весами вошли показатели эмоциональной привлекательности движений и танцевальности, что говорит о выраженности специальных хореографических способностей, этот фактор обозначили как «**специальные способности**»; **в III фактор** с наибольшими факторными весами вошли показатели точности движений на средних и больших амплитудах, точности отмеривания усилий, максимального теппинг-теста за 1 мин., импульсивности и потребности в овладении профессией, этот фактор назван «**психомоторный**», он указывает на выраженность специальных хореографических способностей; **IV фактор**, объединяющий показатели экстраверсии и эмоциональной неустойчивости, обозначен как «**психодинамический**», что указывает на выраженность этих задатков. У группы «*высокоспособных*»: **в I фактор** с наибольшими факторными весами вошли показатели точности отмеривания усилий и движений на малых амплитудах, эмоциональной привлекательности движений (уровень специальных способностей), показатель импульсивности, индекс нагруженности стопы (уровень задатков) и показатель разработанности мышления (уровень общих способностей); **во II фактор** с наибольшими факторными весами вошли показатели танцевальности и потребности в овладении профессией (уровень специальных способностей) и показатель беглости мышления (уровень общих способностей); **в III фактор** с наибольшими факторными весами вошли показатели: интроверсия, эмоциональная невозбудимость, эмоциональная устойчивость (уровень задатков), активность волевой регуляции и оригинальность мышления (уровень общих способностей), точность движений на большой амплитуде (уровень специальных способностей); **IV фактор** вобрал в себя показатели координации и точности движений на средних амплитудах (уровень специальных способностей) и показатель строения стопы (уровень задатков); **в V фактор** с наибольшим факторным весом вошли показатель максимального теппинг-теста за 1 мин. (уровень специальных способностей), показатели пластичности и росто-

веса индекса (уровень задатков), а также показатель гибкости мышления (общие способности).

Таблица

Основные профессиональные требования к индивидуальным особенностям артиста балета

Уровни	Профессиональные требования деятельности	Профессионально важные качества	Адекватные методики исследования
Задатки (морфологические и психологические)	Особые требования к телосложению	Соотношение роста и веса артиста балета	Росто-весовой индекс
	«Стопа танцовщика». Опорно-двигательная система артиста балета несет важную и целенаправленную нагрузку	Индекс нагрузки стопы. Латеральная ориентация стопы	Методика М. Сулханишвили
	Среди многочисленных проявлений темперамента специфическое значение для хореографии имеют проявления тех его свойств, от которых в первую очередь зависит динамика деятельности артиста балета, его работоспособность	Эмоциональная возбудимость, эмоциональная устойчивость, пластичность, импульсивность, экстраверсия	1. Ассоциативный эксперимент Юнга. 2. «Фиксированная установка в гаптической сфере» Узнадзе. 3. «Неструктурированные рисунки Кеттелла»
Общие способности (эмоционально-волевая и интеллектуальная сфера)	Регулярные интенсивные и максимальные физические и психические нагрузки, требующие значительных волевых усилий	Высокая эмоционально-волевая регуляция целенаправленной деятельности	«Отыскание чисел с переключением»
	Балет – это интеграция мысли и движения, поэтому творческая одаренность в балете базируется не только на мышечной активности, но и на креативности мышления	Беглость, гибкость, оригинальность и работанность мышления	«Исследования креативности мышления» Е. Торренс

Специальные хореографические способности	Артистизм, умение движениями передать эмоции героя и музыки	Танцевальность – комплексный показатель, объединяющий музыкальность и эмоциональную выразительность движений	Методика экспертных и балльных оценок
	Ориентация на достижение цели — постоянное повышение уровня Объектом воли и сознания артиста профессионального мастерства балета в профессиональной деятельности является его собственное тело, его моторика. Для овладения сложной техникой танца необходима тонкая дифференциация пространственных и силовых характеристик движения	Мотивация, потребность в овладении профессией	Модифицированная методика Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн
		Высокоразвитая способность регулировать движения по скорости, силе, амплитуде	Кинематометрия, максимальный теппинг-тест за 1 мин., координация движений
Специальные хореографические способности	Артист балета должен получать удовлетворение от однообразной работы, ощущать мышечную радость от выполнения сложных движений на репетициях, от занятий хореографией	Эмоциональная привлекательность хореографических движений	Модифицированная методика Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн

Сравнительный анализ структуры хореографических способностей групп с различным уровнем развития показал, что у группы «способных» два фактора включают в себя показатели компонентов уровня специальных хореографических способностей, один фактор – задатки и один фактор объединяет показатели уровня задатков и общих способностей, в то время как у группы «высокоспособных» каждый из пяти факторов объединяет показатели всех трех уровней хореографических способностей: задатков, общих способностей и специальных хореографических способностей. **Следовательно, чем выше уровень развития специальных способностей артиста балета, тем теснее взаимосвязи показателей общих способностей, специальных хореографических способностей и задатков.** Таким образом, установлено, что структура хореографических способностей во многом определяется уровнем их развития.

Далее исследовалось, как особенности структуры хореографических способностей «высокоспособных» и «способных» проявляются в характере взаимосвязи между показателями задатков, общих способностей и специальных хореографи-

ческих способностей, т. е. с показателями разноуровневых свойств интегральной индивидуальности.

Обнаружено, что **чем выше уровень развития хореографических способностей, тем с большим числом показателей свойств индивидуальности связаны их показатели.** Причем, необходимо отметить, что у группы «способных» обнаружены тесные связи показателей специальных и общих способностей (в основном с показателями воли и мышления), а в группе «высокоспособных» с показателями общих способностей связаны морфологические показатели, а также показатели точности, скорости и координации движений, танцевальности, эмоциональной привлекательности движений и мотивации на овладение профессией, в группе «высокоспособных» больше связей с уровнем задатков, чем у «способных». На основании этих данных автор делает вывод о том, что общие способности обеспечивают успешность деятельности лиц со средним уровнем развития хореографических способностей, а высокий уровень развития хореографических способностей в большей мере зависит от задатков, чем от общих способностей, т. е. основу высокоуспешной деятельности в балете значительно определяют природные задатки. Для нас важно другое: **чем выше уровень развития способностей, тем с большим числом разноуровневых свойств они взаимосвязаны.** Следовательно, мысль о том, что определенное сочетание разноуровневых индивидуальных свойств выступает как предпосылка развития способностей, в какой-то степени подтверждается.

Итак, результаты исследования И. Г. Сосниной говорят о следующем.

1. Художественно-творческие способности, в частности специальные способности артиста балета, определяются специфическими и очень жесткими требованиями профессиональной деятельности, предъявляемыми к организму, психике и личности артиста.

2. Специальные способности артиста балета представляют собой целостную многоуровневую и многокомпонентную систему, которая имеет сложную структуру и включает в себя: задатки, общие способности и собственно хореографические способности, определяющие успешность профессиональной деятельности.

3. Специальные способности артиста балета детерминированы симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности, начиная от особенностей организма (строение тела и его частей) и заканчивая особенностями личности (мотивация, интерес и т. д.).

4. Структура специальных способностей артиста балета во многом определяется уровнем их развития. Своеобразием структуры специальных способностей артистов балета при высоком уровне их развития является то, что показатели задатков, общих способностей и специальных хореографических способностей взаимосвязаны, а при среднем уровне развития такая взаимосвязь практически отсутствует.

5. Высокий уровень развития способностей к танцу обусловлен, преимущественно, компонентами специальных хореографических способностей, средний уровень развития – компонентами общих способностей.

6. Уровень развития хореографических способностей играет системообразующую роль в интегральной индивидуальности артиста балета. Характер взаимоотношений между уровнями интегральной индивидуальности выступает как показатель специальных хореографических способностей.

Вопросы для повторения

1. В чем своеобразие подхода В.С. Мерлина к проблеме способностей?
2. Назовите критерии способностей В.С. Мерлина?
3. В чем новизна исследования Т.И. Порошиной?
4. Что такое музыкальность?
5. Назовите компоненты музыкальных способностей.
6. Что такое ладовое чувство?
7. Дайте определения музыкально-слуховым представлениям и музыкально-ритмическому чувству.
8. Что такое внутренний слух?
9. Как осуществляется взаимодействие ощущений?
10. Какие виды музыкального слуха вы можете назвать?
11. Что может служить причиной неритмичности исполнения?
12. В чем заключается основной подход к формированию правильных двигательных ощущений?
13. В чем состоит различие между ощущением и восприятием?
14. Как зависит восприятие музыки от социально-демографических параметров слушателя?
15. В чем заключаются основные различия в восприятии серьезной и легкой музыки?
16. Приведите примеры влияния личностных смыслов на восприятие музыкального произведения.
17. Как может протекать процесс развития восприятия?
18. Какие виды памяти для музыканта являются наиболее важными?
19. Что представляют собой логические приемы запоминания музыкального произведения?
20. Какие приемы можно рекомендовать для заучивания музыкального произведения наизусть на разных этапах работы?
21. Что надо учитывать при повторении музыкального произведения для наилучшего его запоминания?
22. Какова структура литературных, педагогических, изобразительных, актёрских и хореографических способностей?

Литература

1. Платон. Сочинения / Платон.– СПб.: 1863. – Ч. III: Законы.
2. Уарте Хуан. Исследования способностей к наукам / Уарте Хуан. – М.: 1960.

3. Грегори, Р. Разумный глаз / Р. Грегори. – М.: 1972.
4. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Изд-во «Педагогика», 1986. – 253 с.
5. Мерлин, В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание / В.С. Мерлин. – Пермь: Изд-во Пермского государственного педагогического университета, 1990. – 200 с.
6. Вяткин, Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Б.А. Вяткин. – Пермь: Изд-во Пермского государственного университета, 2000. – 179 с.
7. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во «Наука», 2003. – 377 с.
8. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология / А.Л. Готсдинер. – М.: Изд-во «НВ Магистр», 1993. – 190 с.
9. Цагарелли, Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю.А. Цагарелли. – Казань: 1981. – 20 с.
10. Способности и склонности: Комплексные исследования / под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Изд-во «Педагогика», 1989. – 200 с.
11. Масару Ибука. После трех уже поздно / Масару Ибука. – М.: Изд-во «РУС-СЛИТ», 1992. – 80 с.
12. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 383 с.
13. Гессе, Г. Игра в бисер: Роман / Г. Гессе/ перевод С. Апта. – Новосибирск: Книжное изд., 1991. – 458 с.
14. Цыпин, Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Изд-во «Просвещение», 1984. – 176 с.
15. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 334 с.
16. Белинский, В.Г. Полн. собр. соч.: В 13-ти т / В.Г. Белинский. – М.: Изд-во АН СССР, 1953–1959. – Т.6. – 1955. – 799 с.
17. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во «Педагогика», 1977. – 183 с.
18. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Изд-во «Наука», 1990. – 495 с.
19. Яценко, Е.Ф. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций у старшеклассников (на примере литературно-художественного развития): дисс... канд. пед. наук / Е.Ф. Яценко. – Специальность 13.00.01. – Общая педагогика. – Челябинск, 1996. – 265 с.
20. Яценко, Е.Ф. Актуальные аспекты творческого саморазвития личности студентов (на материале изучения типа личности, акцентуаций характера и их сопряженности) / Е.Ф. Яценко // 51 научная конференция: Материалы конференции

преподавателей факультета психологии / Под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – С. 11–13.

21. Яценко, Е.Ф. Направленность личности как социально-психологический фактор самоактуализации / Е.Ф. Яценко // Проблемы психологии и эргономики: Журнал для практических психологов и эргономистов / Под ред. П.Я. Шлаена. – Тверь – Ярославль: Изд-во «Эргоцентр», «РТС – Импульс». – 2002. – Вып. 1 (22). – С. 11–12.

22. Яценко, Е.Ф. Психология специальных способностей: Учебное пособие / Е.Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – Ч. I. – 62 с.

23. Яценко, Е.Ф. Психология специальных способностей: Учебное пособие / Е.Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – Ч. II. – 86 с.

24. Яценко, Е.Ф. Психолого-педагогические аспекты творческого саморазвития личности студентов / Е.Ф. Яценко // Вести: Научно-методический журнал. – 1999. – № 8. – М.: Ассоциация «Образовательных учреждений искусств» Министерства культуры Российской Федерации. – С. 30 – 35.

25. Яценко, Е.Ф. Самоактуализация личности: социально-психологические факторы // Вестник ЮУрГУ. – Серия «Социально-гуманитарные науки». – Вып.3. – №6 (35). – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – С. 121 – 125.

26. Яценко, Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: Монография / Е.Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 383 с.

27. Яценко, Е.Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью / Е.Ф. Яценко // Психологический журнал. – М.: Академиздатцентр «Наука» РАН. – 2006. – Т. 27, № 3. – С. 31 – 41.

28. Яценко, Е.Ф. Природа самоактуализации личности российских студентов экономических и технических факультетов университета / Е.Ф. Яценко // ЧФ: Социальный психолог. – 2006. – №1 / 11. – С. 64 – 70.

29. Яценко, Е.Ф. Возможности системно-структурного и метасистемного подходов в исследовании самоактуализации / Е.Ф. Яценко // Вестник ГУУ. – Серия «Социология и управление персоналом». – №1 (17) / 2006. – М.: Изд-во ГУУ. – С. 73 – 79.

30. Яценко, Е.Ф. Самоактуализация как метасистема / Е.Ф. Яценко // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: Сборник научных трудов / Под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – Т. 5. – С. 110 – 136.

31. Яценко, Е.Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов / Е.Ф. Яценко // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С. 80 – 90.

32. Ковалев, А.Г. Психология литературного творчества / А.Г. Ковалев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 135 с.

33. Чернышевский, Н.Г. Эстетическое отношение искусства к действительности: Полное собрание сочинений / Н.Г. Чернышевский. – М.: Госполитиздат, 1949. – Т. II. – 180 с.

34. Дранков, В.Л. Природа и талант Шаляпина / В.Л. Дранков. – Л.: Изд-во «Музыка», 1973. – 215 с.
35. Павлов, И.П. Полн. собр. соч. / И.П. Павлов – Изд. 2-е, доп. – Т.3. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Кн. 1. – 392 с; Кн. 2. – 439 с.
36. Ягункова, В.П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников / В.П. Ягункова // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 142 – 152.
37. Ягункова, В.П. Сочинение по картине как одна из методик изучения литературных способностей / В.П. Ягункова // Способности и интересы / под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С.111 – 131.
38. Рунин, Б.М. Вечный поиск / Б.М. Рунин. – М.: изд-во «Искусство», 1964. – 176 с.
39. Мейлах, Б.С. Художественное восприятие как научная проблема / Б.С. Мейлах // Художественное восприятие / под ред. Б.С. Мейлаха. – Л.: Изд-во «Наука», 1971. – С. 10 – 28.
40. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во «Искусство», 1968. – 576 с.
41. Жабицкая, Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности / Л.Г. Жабицкая. – Кишинев: Изд-во «Штиинца», 1974. – 133 с.
42. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М.: Изд-во «Педагогика», 1976. – 224 с.
43. Беляева, Л.И. Мотивы чтения и критерии оценок произведений художественной литературы у различных категорий читателей / Л.И. Беляева // Художественное восприятие. – Л.: Наука, 1971. – С. 162 – 176.
44. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М.: изд-во «Книга», 1972. – 152 с.
45. Вайну, М. Об индивидуальных особенностях восприятия романа / М. Вайну. – Таллин: Изд-во «Валгус», 1976. – 35 с.
46. Игнатьева, Е.И. Индивидуально-психологические особенности восприятия литературного произведения: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е.И. Игнатьева. 19.00.07. – Детская и педагогическая психология. – М., 1975. – 20 с.
47. Кудина, Г.Н. Критерии оценки результатов обучения литературе в школе / Г.Н. Кудина // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 50–57.
48. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Изд-во «Знание», 1981. – 96 с.
49. Маранцман, В.Г. Гуманитарное образование в современной школе / В.Г. Маранцман // Вестник высшей школы. – 1991. – №7. – С. 16 – 19.
50. Собкин, В.С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В.С. Собкин. –

НИИОПП АПН СССР, ГИИ художественного воспитания АПН СССР. – М., 1982. – 20 с.

51. Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

52. Краткая литературная энциклопедия /гл. ред. А.А. Сурков. – Т. I. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1962. – 1088 с.

53. Непомнящая, Н.И. О ценности и ее роли в структуре личности / Н.И. Непомнящая // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: Изд-во «Мецниереба», 1974. – С. 124 – 127.

54. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1968.

55. Дубровина, И.В. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста / И.В. Дубровина // Вопросы психологии способностей: Сборник статей / под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 5 – 59.

56. Шапир, С.И. Психологический анализ структуры математических способностей в старшем школьном возрасте /С.И. Шапиро // Вопросы психологии способностей: Сборник статей / под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Изд-во «Педагогика», 1973. – С. 90 – 129.

57. Теплов, Б.М. Избранные труды: В 2-х томах / Б.М. Теплов. – М.: 1985.

58. Пуанкаре, А. Математическое творчество / А. Пуанкаре. – М.: 1909.

59. Адамар, Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М.: 1970.

60. Линькова, Н.П. Способности к чтению чертежей у младших школьников / Н.П. Линькова // Вопросы психологии способностей: Сборник статей / под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Изд-во «Педагогика», 1973. – С. 130 – 174.

61. Ананьев, Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М.: Изд-во Академия педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 15 – 32.

62. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М.: Изд-во «Просвещение», 1972. – 255 с.

63. Бодрова, Е.В., Юдина Е.Г. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности / Е.В. Бодрова, Е.Г. Юдина // Новые исследования в психологии. – М.: Изд-во «Педагогика», 1986. – С. 26 – 30.

64. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.

65. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.

66. Колесников, Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда / Л.Ф. Колесников. – Новосибирск: 1985. – 246 с.

67. Аминов, Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 71 – 77.

68. Кочнев, В.И. О сценическом переживании: «снятие» проблемы / В.И. Кочнев // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 4. – С. 72 – 83.
69. Кочнев, В.И. Исследование особенностей динамики эмоциональной реактивности в процессе обучения основам актерской профессии / В.И. Кочнев // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 138 – 144.
70. Зон, Б.В. К вопросу о способностях к сценической деятельности / Б.В. Зон // Проблемы способностей / под ред. В.Н. Мясищева. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 165 – 176.
71. Толстой, Л.Н. О литературе / Л.Н. Толстой. – М.: Гослитиздат, 1955. – 764 с.
72. Толстой, Л. Н. Полное собр. соч. / Л.Н. Толстой – М.: Госуд. изд -во худож. лит., 1951. – Т. 30. – 608 с.
73. Станиславский, К. С. Собр. соч.: В 8 т. / К.С. Станиславский – М.: Изд-во «Искусство», 1945–961. – Т. 3. – 1955. – 502 с.; Т.4. – 1957. – 551 с.
74. Симонов, П. В Мотивированный мозг: Высшая нервная деятельность и естественно-научные основы общей психологии / П.В. Симонов. – М.: Изд-во «Наука», 1987. – 266 с.
75. Ковалев, А.Г. К вопросу о структуре способности к изобразительной деятельности / А.Г. Ковалев // Проблемы способностей / под ред. В.Н. Мясищева. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 153–164.
76. Киреенко, В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности / В.И. Киреенко. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 303 с.
77. Соснина, И.Г. Специальные способности артиста балета: природа, структура, диагностика: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.Г. Соснина. – Пермь, 1997. – 20 с.

7. ИССЛЕДОВАНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В последнее время центр исследовательских интересов в области изучения способностей смещается к онтологическому субъекту в контексте его целостной жизнедеятельности.

Важнейшей координатой анализа высокого профессионализма в этом случае становится параметр «профессиональная деятельность – жизнедеятельность», позволяющий выявить характер реального сопряжения субъектом своей трудовой активности с ценностями, отношениями и приобретениями его жизни во всём разнообразии её аспектов. Центральными линиями такого сопряжения выступают:

1) ценностно-смысловая линия (ценности, являющиеся главными для субъекта в профессиональной деятельности и их соотношение с его общими жизненными ценностями);

2) линия потенцирования профессионального труда различными возможностями субъекта и его жизненными приобретениями (применительно к психологии способностей речь идёт об общей и специальной одарённости человека, его трудоспособности, жизнеспособности и т.д.) [1].

Выделяют два уровня психических потенциалов высокого профессионализма человека:

1) специфический уровень, который образуют психические свойства, специализированные относительно конкретной деятельности (например, профессионально важные качества);

2) неспецифический уровень, который представлен всей совокупностью многокачественных возможностей человека (его ценностями, жизненными приобретениями, «функциональными резервами» и т.д.).

Таким образом, *можно говорить о новой области психологического исследования профессиональных способностей* – изучении природы внепрофессиональных потенциалов высокого профессионализма (проблеме психических потенциалов трудовой деятельности в её наиболее продуктивных формах) [2; 3].

В русле названного направления выполнены следующие исследования.

7.1. Возможности творческого саморазвития личности студентов (на материале изучения типа личности, акцентуаций характера и их сопряженности)

Процесс воспитания творческих и других способностей личности только тогда достигает своей цели, когда активизируется и интенсифицируется процесс саморазвития личности. Преподавателю и студенту важно знать и использовать закономерности, принципы и правила творческого саморазвития личности. Для саморазвития своих задатков, индивидуально-типологических особенностей, черт характера и их коррекции требуется целенаправленная активность, созидательная

деятельность прежде всего самой личности, основанная на научности знаний определенных психологических законов.

Теоретически наше исследование опирается на многомерную модель систематики принципов творческого саморазвития личности академика В.И. Андреева [4], состоящую из семи основных групп: информативности, социализации, индивидуализации, самоуправления, научного познания, оптимизации и саморазвития, причем последняя включает принципы всестороннего и гармонического саморазвития личности; проблемности; мобилизации и релаксации; опоры на сильные свойства, качества, творческие способности личности и учёта её слабых сторон; рефлексии (самопознания); основные идеи Б.Г. Ананьева, определяющего развитие личности как сложное взаимодействие природной индивидуальной программы с интериоризируемой в процессе воспитания программой социального развития [5]; деятельностный подход А.Н. Леонтьева [6].

Принцип саморазвития человека, личности вытекает из закономерности, сформулированной И.П. Павловым: «Человек – ... система, в высшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая» [7, с. 187 – 188].

Принципы саморазвития как регулятивы деятельности тесно связаны и детерминированы профессиональной направленностью, целью и смыслом всей жизни человека.

Цель данного исследования: изучить возможности и пути саморазвития личности студентов через самопознание индивидуально-типологических особенностей, типа темперамента и акцентуаций характера в зависимости от профессиональной направленности.

Задачи исследования

1. Определить соотношение психологических типов личности (темперамента) студентов Челябинского института музыки им. П.И. Чайковского и ЮУрГУ (энергетического факультета).

2. Выявить соотношение акцентуаций характера студентов Челябинского института музыки им. П.И. Чайковского и ЮУрГУ (энергетического факультета).

3. Установить сопряженность психологического типа личности (темперамента) и акцентуаций характера у студентов V курса энергетического факультета ЮУрГУ

На вопросы об индивидуально-психологических особенностях личности студентов, типах темперамента, акцентуациях характера и их сопряженности, интересные не только студентам в плане самопознания и саморазвития, но и преподавателю с целью знакомства с контингентом, определения стратегии выбора методов, форм и даже содержания изучаемого материала, мы пытались ответить в ходе исследования личности студентов в рамках изучения курсов «Основы педагогики и психологии» в Челябинском институте музыки им. П.И. Чайковского и «Управление трудовым коллективом» в Южно-Уральском государственном университете [8].

Для исследования личностных особенностей студентов нами были использованы две методики: тест-опросник Д. Кейрси [9] и тест-опросник Х. Шмишека [10, с. 461 – 467].

Тест-опросник Д. Кейрси позволяет определить четыре типа личности (темперамента) (Эпиметей, Дионисий, Прометей и Аполлон) с помощью восьми шкал, раскрывающих содержание черт темперамента: Е – экстраверсии – I – интроверсии, Т – думания – F – чувствования, S – здравомыслия – N – интуиции, J – рассудочности – P – импульсивности (табл. 7.1).

Результаты обследования студентов ЮУрГУ и Челябинского института музыки им. П.И. Чайковского по тест-опроснику Д. Кейрси представлены в табл. 7.2.

В Челябинском институте музыки из 102 испытуемых психологические портреты распределились следующим образом: более всех оказалось Аполлонов – 51 человек (50 %), из них Педагогов – 18 человек (17,65 %), Предсказателей – 14 чел. (13,73 %), Журналистов – 10 чел. (9,80 %), Романтиков – 9 чел. (8,82 %).

Согласно интерпретации Д. Кейрси, именно Аполлоны более всех других типов личности способны быть поэтами, художниками, музыкантами, оказывать влияние на других людей, быть мастерами общения. Среди испытуемых музыкального института таких большинство.

Однако в институте музыки – 40 человек Эпиметеев (39,22%), причем Торговцев – 21 человек (20,59 %), Администраторов – 2 чел. (1,96 %), Хранителей традиций – 12 чел. (11,76 %), Опекунов – 5 чел. (4,90 %).

Таблица 7.1

Ценностные ориентации типов темперамента

Эпиметей S J	Дионисий S P	Прометей N T	Аполлон N T
Чувство долга, стремление занять достойное место в определённой социальной структуре. Дорожит традициями, прекрасно работает по реализации планов и воплощению идей.	Свобода, спонтанность реакций, стремление следовать собственным импульсам. Любит риск, стремится жить сейчас и теперь, нужен коллективу в экстремальных условиях.	Дух научного поиска, стремление к власти над законами природы. Катализатор идей, логичный, направленный на компетентность деятельности.	Стремление к тому, чтобы быть самим собою, иметь ценность в собственных глазах. Духовность. Катализатор гармонических человеческих отношений, общения.

Эпиметей находят себя прежде всего в производстве, сфере услуг, педагогической деятельности, здравоохранении, армии, милиции и т.д. Музыканту-педагогу традиции в исполнительстве, мышлении скорее могут мешать, а высокая требовательность и скрупулезность – разрушать общение, хотя и обеспечивать качество обучения и профессиональной деятельности. Эпиметеем надо помнить, что есть не только их точка зрения и неправильная, – каждый человек имеет право и дол-

жен думать по-своему. Им необходимо развивать творческое мышление, фантазию, тогда процесс обучения в музыкальной школе для их учащихся будет достаточно оптимистичным.

Таблица 7.2

Распределение психологических переменных (типов личности) в группах студентов ЮУрГУ и института музыки

Наименование вуза	Тип личности (темперамента) и психологические портреты															
	Эпиметей				Дионисий				Прометей				Аполлон			
	Торговец	Администратор	Хранитель традиций	Опекун	Тамада	Художник	Антрепренер	Мастер	Изобретатель	Архитектор	Фельдмаршал	Исследователь	Педагог	Предсказатель	Журналист	Романтик
ЮУрГУ	Энергетический ф-г, 5 курс, группы 515–524 (109 чел.)															
	18 чел.	21 чел.	15 чел.	16 чел.	5 чел.	3 чел.	0 чел.	1 чел.	3 чел.	0 чел.	4 чел.	5 чел.	9 чел.	3 чел.	4 чел.	2 чел.
	16,51 %	19,2 %	13,7 %	14,6 %	4,59 %	2,75 %	0 %	0,92 %	2,75 %	0 %	3,67 %	4,59 %	8,26 %	2,75 %	3,67 %	1,83 %
	70 чел.				9 чел.				12 чел.				18 чел.			
	64,22 %				8,26 %				11 %				16,51 %			
им. П.И. Чайковского	Теоретический, дирижерско-хоровой, струнный, духовой, народный факультеты, I, II ступени (2,3 курсы) и III ступень (1 курс) (102 чел.)															
	21 чел.	2 чел.	12 чел.	5 чел.	1 чел.	2 чел.	0 чел.	2 чел.	0 чел.	0 чел.	3 чел.	3 чел.	18 чел.	14 чел.	10 чел.	9 чел.
	20,59 %	1,96 %	11,7 %	4,90 %	0,98 %	1,96 %	0 %	1,96 %	0 %	0 %	2,94 %	2,94 %	17,6 %	13,7 %	9,80 %	8,82 %
	40 чел.				5 чел.				6 чел.				51 чел.			
	39,21 %				4,90 %				5,88 %				50 %			

В данной выборке испытуемых в меньшинстве остались «ученые» – Прометей, их 6 чел. (5,88 %), и свободолюбивые и импульсивные Дионисии, их 5 чел. (4,90 %). Прометей относятся к искусству и культуре чаще как к возможности переключиться, расслабиться, отдохнуть, им недостаточно жить только в мире переживаний и эмоций, они нуждаются в интенсивной интеллектуальной и научной деятельности, их мозг жаждет осознания законов мироздания и открытия новых. Дионисии практически «не выживают» при обучении, требующем систематичности. Статистика показывает, что очень мало Дионисиев оканчивают высшие учебные заведения. Однако музыка способна «укротить» даже Дионисия: она требует от человека способности к монотонии труда, усидчивости, терпения. Даже если этих качеств нет у личности, любовь к музыке развивает их: многочасовой процесс общения с инструментом приводит к качеству исполнения, а Дионисии любят процесс.

Для творческого саморазвития личности очень важно знать себя, стремиться к пониманию себя и самоактуализации.

Результаты обследования по тест-опроснику Д. Кейрси на 5 курсе энергетического факультета Южно-Уральского государственного университета показали, что из 109 человек, принимавших участие в тестировании, Эпиметеев – 70 чел. (64,22 %), Аполлонов – 18 чел. (16,51 %), Прометеев – 12 чел. (11 %), Дионисиев – 9 чел. (8,25 %).

Как видим, большинство будущих инженеров имеют тип личности Эпиметея, наиболее удачно соответствующий работе на производстве, деятельности по освоению сложных технологий, механизмов, приборов, исполнению точных инструкций. Кроме того, это самый жесткий, властный, стремящийся к лидерству тип личности. Среди его психологических портретов есть Администратор, таких 21 человек (19,27 %), Торговец – 18 чел. (16,51 %), Опекун – 16 чел. (14,68 %), Хранитель традиций – 15 чел. (13,76 %). В связи с этим, можно отметить, что данная методика вполне отвечает задачам профориентации. Однако именно благодаря Эпиметеям производство долго не может перейти к освоению новых технологий и способов управления, организацию могут разрывать межличностные конфликты, а сами Эпиметеи, в основном скептически настроенные относительно психологии, не подозревают о необходимости именно для себя консультаций опытного психолога. Этот аргумент ставит вопрос о необходимости овладения психологической грамотностью студентами-энергетиками на более ранних курсах обучения (у данной выборки испытуемых 5 курса «Управление трудовым коллективом» была единственной психологической дисциплиной за все время обучения).

Достаточную сложность для учебного процесса представляют Дионисии: свободолюбивые и непокорные, они испытывают огромные трудности в организации и планировании собственного времени, своих проектов. Можно лишь предположить, как они будут руководить подчиненными, планировать работу предприятия и контролировать ее выполнение.

Со стороны преподавателей университета по отношению к таким студентам должны ставиться определенные воспитательные задачи, способные помочь им адаптироваться к коллективу, жизни, учебным требованиям.

На втором месте по численности, хотя и с большим отрывом, стоят Аполлоны – их 18 чел. (16,51 %). Они ориентированы на межличностные отношения и особенности каждого работника, стремятся разрешать проблемы людей в организации, внимательны к личным проблемам сотрудников, гибки и дружелюбны в общении. Но Аполлонам как будущим руководителям производства необходимо чётко осознавать и свои слабости, а также пути их преодоления: не увлекаться решением человеческих проблем, не актуальных для фирмы, чётко дифференцировать ответственность свою и других членов коллектива.

Примечательным в сравнительном анализе показателей двух вузов по данной методике является то, что даже на таком чисто техническом факультете, как энергетический, довольно большой процент Прометеев – 11 % (для сравнения, у му-

зыкантив Прометеев 5,88 %). Дух научного поиска более свойственен энергетикам, чем музыкантам. В целом Прометеи стремятся к разработке концепции развития руководимой ими фирмы вперёд; чувствуют себя менеджерами, ориентированными больше на результат, нежели на процесс; не терпят интеллектуально маловыразительных людей. Однако им необходимо приобретать компетентность в сфере объяснения, убеждения, учиться поддерживать людей психологически.

В структуре личности ведущее место принадлежит чертам характера, представляющим относительно устойчивые психические особенности. Иногда обострённость отдельных черт приобретает настолько сильную выраженность, что становится слабым звеном характера, представляя крайние варианты нормы – акцентуации.

Второй методикой, используемой нами, является тест-опросник Х. Шмишека, основанный на концепции акцентуированных личностей К. Леонгарда, выделившего десять типов акцентуаций: гипертимный, застревающий, эмотивный, педантичный, тревожный, циклотимный, демонстративный, возбудимый, дистимный, эффективно-экзальтированный. Акцентуацию считали существенной, если по данному типу сумма баллов была более 12 баллов: от 13 до 17 – скрытая, средняя акцентуация, от 18 до 24 – сильная, ярко выраженная.

Результаты обследования студентов Челябинского института музыки им. П.И. Чайковского (29 чел.) и ЮУрГУ, энергетического факультета (90 чел.), по тест-опроснику Х. Шмишека отражены в табл. 7.3.

Таблица 7.3

Распределение психологических переменных (типов акцентуаций характера) в группах студентов ЮУрГУ и института музыки

Наименование вуза	Типы акцентуаций характера*						
	Застреваю- щий	Педантич- ный	Тревожный	Циклотим- ный	Демонстра- тив- ный	Возбуди- мый	Экзальтиро- ванный
ЮУрГУ	Энергетический ф-т, 5 курс, группы 515 – 524 (90 человек)						
	50 чел.	22 чел.	10 чел.	46 чел.	38 чел.	47 чел.	37 чел.
	55,5 %	24,44 %	11,11 %	51,11 %	42,22 %	52,22 %	41,11 %
ЧИМ им. П.И. Чайковского	Теоретический, дирижерско-хоровой, струнный, духовой, народный факультеты I, II ступени (2,3 курсы) и III (1 курс) (29 чел.)						
	20 чел.	12 чел.	8 чел.	20 чел.	19 чел.	8 чел.	15 чел.
	68,96 %	41,37 %	27,58 %	68,96 %	65,51 %	27,58 %	51,72 %

Примечание. Каждый человек одновременно может быть носителем нескольких акцентуаций.

Анализ результатов показал, что студенты обоих вузов в большинстве своём – акцентуированные личности, то есть имеют дисгармонический характер, в котором потенциально заложены как возможности больших социальных достижений, так и глубокой социальной дезадаптации.

Одной из актуальных задач обучения является осуществление обратной связи. На лекциях – это быстрое и осознанное конспектирование материала за преподавателем, на практических и семинарских занятиях – работа на время с несколькими объектами, необходимость использования разнообразных мыслительных операций: анализа, синтеза, классификации, аналогии, сравнения и т.д.

Важнейшим индивидуально-типологическим механизмом осуществления подобной деятельности является переключаемость (внимания, мышления, эмоций).

Наличие застревающей и педантичной акцентуаций у студентов нас интересовало с целью изучения переключаемости.

Значительные трудности в переключении испытывают и музыканты, и энергетика, музыканты особенно: застревающая акцентуация определяется у 68,96% музыкантов и 55,55 % энергетиков, педантичная – у 41,37 % музыкантов и 24,44% энергетиков. Медлительность, вязкость мышления и чувств способны немало осложнить личную и профессиональную жизнь респондентов. Вероятно, дистанционное образование для энергетиков с подобными индивидуально-типологическими особенностями было бы наиболее благоприятным и целесообразным.

Наиболее тревожными, неустойчивыми в настроении (циклотимными), демонстративными и экзальтированными являются музыканты: тревожная акцентуация определяется у 27,58% музыкантов и 11,11% энергетиков, циклотимная – у 68,96 % музыкантов и 51,11 % энергетиков, демонстративная – у 65,51 % музыкантов и 42,22 % энергетиков, экзальтированная – у 51,72% музыкантов и 41,11 % энергетиков.

Тем не менее, необходимо отметить, что для будущих руководителей производства показатели по экзальтированности очень высокие, так как выборка в основном мужская: перепады настроения, приступы восторга и отчаяния руководителей обходятся для производства обычно очень дорого.

Возбудимость выше у энергетиков – 52,22 %, у музыкантов – 27,58 %. Это властность, агрессивность, раздражительность, неадекватность реакций, неуживчивость.

Третьим этапом нашего исследования явилось определение сопряженности типа личности и акцентуаций характера студентов. Обратиться к изучению сопряженности типа личности и акцентуаций характера нас побудило желание включиться в совместные российско-американские транскультурные психологические исследования [9, с. 227]. Ученые Санкт-Петербургского государственного университета кафедры педагогики и психологии Овчинников Б.В., Павлов К.В. и Владимирова И.М. составили следующую картину психического здоровья типов:

среди обследованных ими групп молодежи с помощью опросника А.Е. Личко у 70% выявлены различные акцентуации характера. Однако распределение акцентуированных личностей среди типов темперамента оказалось неравномерным: среди Эпиметеев SJ было 75% акцентуантов, среди Прометеев NT – 67%, среди Аполлонов NF – ни одного, представители Дионисия SP в данной выборке отсутствовали. Ученые полагали, что «ни одному из шестнадцати психологических портретов не «приурочен» соответствующий тип акцентуации характера» [9, с. 229].

Наша выборка испытуемых включала 95 человек (студентов V курса энергетического факультета). В нее вошли 62 Эпиметея (65,26% от общего количества испытуемых), 16 Аполлонов (16,84%), 9 Прометеев (9,47%) и 8 Дионисиев (8,42%). С сильной акцентуацией характера (от 18 до 24 баллов) 54,84% Эпиметеев; 81,25% Аполлонов; 55,56% Прометеев; 87,5% Дионисиев. Примечательно, что со скрытой акцентуацией, хотя бы одной (от 13 до 17 баллов), оказались все 100% респондентов каждого типа личности.

Анализ результатов показал, что каждому типу личности свойственны определенные акцентуации характера. Наиболее акцентуированными оказались Аполлоны (16 чел. 16,84% выборки) и Дионисии (8 чел. 8,42%) – по 6 акцентуаций. У Аполлонов это гипертимность – 81,25% человек (это количество человек данного типа личности в процентах, у которых акцентуация по Х. Шмишеку от 13 до 24 баллов, т.е. средняя и сильная), возбудимость – 68,75%, экзальтированность – 62,50%, циклотимность – 62,50%, эмотивность – 56,25%, демонстративность – 56,25%. Дионисиям (8 чел. – 8,42% выборки) характерны возбудимость – 100%, гипертимность – 87,50%, циклотимность – 87,50%, экзальтированность – 87,50%, демонстративность – 75,00%, застревание – 50%.

Эпиметеи обозначили связь с четырьмя акцентуациями: застреванием – 56,45%, эмотивностью – 51,62%, гипертимностью – 51,61%, возбудимостью – 50,00%. Наименее акцентуированными оказались Прометеи: застревание обнаружено у 77,78%, гипертимность – у 66,66%, по циклотимности и экзальтированности акцентуации отмечены всего у 44,44% респондентов.

Обращает на себя внимание яркость выраженности средних значений данных акцентуаций. Самые высокие значения – у Дионисиев, самые низкие или спокойные – у Эпиметеев, например: гипертимность у Дионисиев – 19,13 б., у Аполлонов – 17,69 б., у Прометеев – 14,0 б., у Эпиметеев – 13, 21 б.

Данным типам личности характерны как общие для всех акцентуации, такие, как гипертимность, циклотимность, эмотивно-экзальтированность, так и присущие в меньшей степени, например: застревание у Дионисиев – 12,5 б., демонстративность у Эпиметеев – 12,5 б., совсем нет демонстративности у Прометеев, а педантичность, тревожность и дистимность отсутствуют у всех типов личности.

Возможно, эти сведения не вполне достоверны, так как в нашей выборке Дионисиев и Прометеев было немного: 8 и 9 человек соответственно. Однако акцентуированность Эпиметеев (62 чел.) и Аполлонов (16 чел.) мы считаем достаточно обоснованной, исходя из объема выборки.

Помимо описанных результатов мы располагаем также информацией о значимых различиях акцентуированных Эпиметеев и Аполлонов. Значимые различия (т.е. $p < 0.05$) между Эпиметееми и Аполлонами наблюдаются по гипертимности – $p = 0,009$ (у Эпиметеев $m = 13,21$ б., у Аполлонов $m = 17,69$ б.), тревожности – $p = 0,008$ (у Эпиметеев $m = 7,02$ б., у Аполлонов $m = 10,88$ б.), циклотимности – $p = 0,029$ (у Эпиметеев $m = 13,94$ б., у Аполлонов $m = 16,88$ б.), экзальтированности – $p = 0,039$ (у Эпиметеев $m = 13,11$ б., у Аполлонов $m = 16,31$ б.) [8].

Данные индивидуально-типологические и психологические особенности студентов требуют от преподавателей вузов точной стратегии и тактики в постановке и решении учебных и воспитательных задач и осуществлении психологической коррекции поведения студентов, а от самих студентов – созидания и преобразования условий своего существования, самого себя, то есть осуществления творческого саморазвития.

Главной целью каждого человека должно быть не освоение положительных черт всех типов личности, что приведёт лишь к постоянному напряжению, а в результате – к срывам. Залог успешной самоактуализации и саморазвития – в определении своего типа личности (темперамента), развитии своих сильных качеств и черт характера и нейтрализации слабых. В связи с этим правомерно рассматривать саму человеческую жизнь как творчество, а процесс самопознания и самосовершенствования как творческое саморазвитие личности.

7.2. Модели перцептивной и социальной направленности личности студентов разной профессиональной подготовки

Направленность личности мы определяем как социально-психологический фактор самоактуализации.

Фактор (от лат. factor – делающий, производящий) – причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные черты.

Направленность – одно из основных свойств личности, определяющее как ведущую репрезентативную систему восприятия, так и доминирующие чувства, склонности, интересы и ценностные ориентации человека.

Психолого-педагогическое исследование было проведено в целях определения модели перцептивной и социальной направленности личности студентов на базе Челябинского высшего музыкального училища (вуза) имени П.И. Чайковского, ныне института музыки, и энергетического факультета первого курса Южно-Уральского государственного университета (Челябинск).

Методический инструментарий включал тест «Ведущая репрезентативная система», созданный на основе достижений нейро-лингвистического программирования, и «Ориентировочную анкету» В. Смекалы и М. Кучеры [10], что соответственно определило два этапа исследования.

Согласно синтонической модели общения процесс общения начинается с восприятия, т.е. перцепции. Наше сознание собирает информацию об окружающей действительности всеми пятью органами чувств, но по очереди. Синтоническая

модель общения строится на идее о том, что у каждого человека есть своя «любимая дверь восприятия» – та репрезентативная система, которой он доверяет больше, чем другим. Установлено, что ведущая репрезентативная система внешне проявляется в движениях глаз, выборе слов, используемых в общении, и т.д. Если человек знает, какую репрезентативную систему предпочитает его партнер по общению, он может использовать слова, соответствующие его «любимой» модели восприятия, а, значит, быть не только приятным собеседником, но быстрее добиться взаимопонимания и своей цели.

Тест «Ведущая репрезентативная система» позволил нам получить следующую картину перцептивной направленности студентов обоих вузов [11].

И музыкантов, и энергетиков объединяет то, что *ведущей* репрезентативной системой для них является *думание, рассудочность, а мало значимой – визуальная*: в ЧВМУ (вузе) из 45 испытуемых II (собственно музыкальное училище) и III ступеней (вуз) думание предпочли 9 (30%) и 8 (38%) студентов соответственно, в ЮУрГУ из 150 человек – 95 чел. (63%).

Интерпретация может быть многоплановой. Несомненно, сказались социально предпочитаемый вариант поведения и слабый уровень рефлексии студентов. Однако многие студенты действительно ориентированы интеллектуально. Жаль, что, определяя свое мнение и давая оценку происходящему вокруг, они забывают, что познание начинается с эмоции, чувства, сердца.

На *втором месте* у музыкантов оказались *аудиальная и кинестетическая* (телесные ощущения) системы восприятия: на второй ступени аудиалистов и кинестетиков по 8 чел. (26,5%), на третьей ступени – по 4 чел. (19%) соответственно. У энергетиков кинестетическая система также находится на втором месте: из 150 человек – 45 респондентов (30%).

Последнее место визуальной системы восприятия у студентов обоих вузов в перцептивной иерархии свидетельствует о том, что от природы самый значимый зрительный анализатор практически закрыт для них, или не играет существенной роли: у музыкантов из 45 испытуемых с ведущей визуальной направленностью 10 чел. (17% и 24%) – на II и III ступенях (соответственно), у энергетиков из 150 респондентов – 12 чел. (8%). Причины могут быть различными: зрительное восприятие плохо развито, в настоящее время мало объектов визуального интереса, негативный зрительный опыт и т.д. Однако как результат – плохая визуальная память, слабо развитые пространственные представления и воображение.

На последнем месте у энергетиков оказалась и аудиальная система. Это явление сродни слуховой блокаде, когда негативная слуховая информация делает этот канал менее чувствительным к восприятию любой аудиальной информации (вербальной и невербальной): из 150 только 12 чел. (8%) выбрали ее как наиболее значимую. Для студентов университета этот факт особенно значителен, поскольку лекционное обучение часто проходит в двухэтажных аудиториях при потоках в 130–170 человек, что требует хорошей слуховой ориентации.

Для характеристики личности в целом наиболее существенное значение имеет ее отношение к себе, к обществу и выполняемой деятельности, которое составля-

ет мотивационно-потребностную сферу (устойчиво доминирующие мотивы) или социальную направленность личности.

Выделяют три основных вида направленности личности: личную, коллективную и деловую.

На втором этапе работы с помощью «Ориентировочной анкеты» В. Смекалы и М. Кучеры при сравнительном анализе результатов по ЧВМУ (вузу) и ЮУрГУ было определено, что ведущей социальной направленностью современного студента является *личная*: преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу: у музыкантов II и III ступеней: из 22 респондентов – 5 (31%) и 3 (37%) человек соответственно, у энергетиков из 196 чел. – 97 чел. (49,5%). Для молодежи актуальны мотивы самодостижения и самоактуализации. Однако нельзя забывать и об эгоцентрической стороне этого вида направленности.

На втором месте по значимости – *коллективная* направленность: потребность в общении, стремление поддерживать хорошие отношения с товарищами по учебе, группироваться: у музыкантов III ступени – 2 человека из 7 (27%), у энергетиков – 74 чел. (38,8%). Согласно возрастной и педагогической психологии коллективная направленность наиболее свойственна младшему подростковому возрасту (11–14,5 лет), когда ведущим видом деятельности являются распределенные формы общения с взрослыми и сверстниками. Подростки постигают искусство социальных отношений. Студентов вузов данный показатель характеризует как инфантильных и социально незрелых.

На последнем месте в обоих вузах – *деловая* направленность, предполагающая увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладение новыми навыками и умениями.

Уже для юношеского возраста (14,5 – 17 лет) ведущим видом деятельности является учебно-профессиональная деятельность, а новообразованиями – стремление к овладению профессией, развитию способностей, склонностей, формирование ценностных ориентаций, убеждений, мировоззрения.

В нашей выборке испытуемых только музыканты II ступени ставят деловую направленность сразу после личной. Это точно отражает реальность, так как большинство лауреатов всероссийских и международных конкурсов исполнителей обучаются именно на I и II ступенях. Эти учащиеся наиболее талантливы и работоспособны. Большинство из них после окончания I или II ступени уезжают в лучшие консерватории страны.

Деловую направленность как наиболее значимую определили для себя только 38 энергетиков (19,4%).

Анализ результатов выявил определенные соотношения и следующую модель перцептивной и социальной направленности личности молодежи: студенты с деловой направленностью имеют визуальную репрезентативную систему, предпочитают в первую очередь видеть и наблюдать; студенты с коллективной направленностью характеризуются ведущими аудиальной и кинестетической системами восприятия, т.е. предпочитают больше слушать и чувствовать; студенты с личной

направленностью, стремящиеся к реализации своих потенциальных возможностей и личному успеху, принадлежат к компьютерному типу людей, опирающихся на логику и рассудительность. Как определило наше исследование, последних студентов – большинство [11].

7.3. Профессионально-личностные качества и ценностные ориентации студентов факультета сервиса и лёгкой промышленности

Современные условия развития международных отношений, создание единого европейского пространства расширяют возможности и увеличивают востребованность совершенной и динамичной системы туристического и гостиничного сервиса.

Значительная доля психологических знаний в подготовке специалистов туристического и гостиничного хозяйства свидетельствует о повышении роли научной организации труда в данной области деятельности. Прежде всего, на наш взгляд, это теоретические и экспериментальные исследования в области вербального и невербального общения, психологии делового общения, физиогномики, психологии личности, конфликтологии и психологии рекламы. Становление профессионала – это сфера социальной практики, где тесно переплетаются интересы общества и конкретного человека. Для конкретного человека профессионализация – это форма включения в социально-экономические процессы общества, способ развития, самореализации и самоактуализации, а также источник средств к существованию.

Сущность профессионального становления заключается в превращении индивида в профессионала, способного не только создавать необходимый обществу продукт, но и оказывать активное влияние на развитие профессиональной деятельности и профессии в целом.

В условиях вузовской подготовки исследование профессионально-личностных качеств и ценностных ориентаций студентов чрезвычайно **актуально**, так как позволяет скорректировать образовательные и воспитательные задачи учебного заведения в подготовке специалистов.

Значительный вклад в развитие психологии труда, инженерной психологии и эргономики внесли наши российские учёные А.В. Карпов [12] Э.Ф. Зеер [13], В.В. Новиков [14], Ю.П. Поварёнков [15], Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. [16], А.К. Маркова [17], В.Ф. Шевчук, Е.А. Климов [18; 19], Л.М. Митина [20] , А.Н. Занковский [21] и другие.

Целью данного исследования является изучение особенностей профессионально-личностных качеств и ценностных ориентаций студентов факультета сервиса и лёгкой промышленности.

Объект исследования – студенты факультета сервиса и лёгкой промышленности Южно-Уральского государственного университета (Челябинск) в количестве 84 человек: 33 человека третьего курса специальностей социально-культурный сервис и туризм, гостиничное хозяйство и курортное дело – субъект-субъектные

профессии (на данной выборке изучены профессионально-личностные качества) и 51 человек четвертого курса специальностей домоведение (домашний дизайн), технология и конструирование швейных изделий – субъект-объектные профессии (на данной выборке изучены профессиональные предпочтения и ценностные ориентации).

Были поставлены следующие задачи

1. Исследовать личностные качества и ценностные ориентации студентов факультета сервиса и определить симптомокомплексы их профессионально-личностных качеств и особенности ценностных выборов.

2. Составить практические рекомендации по оптимизации профессионального и личностного развития специалистов данного направления подготовки.

Гипотеза исследования – процесс обучения способствует развитию профессиональной направленности студентов, которые в своём большинстве обладают профессионально значимыми качествами при менее развитых общечеловеческих ценностях, что отражает общесоциальную тенденцию у современной молодёжи.

Значительный вклад в изучение основных подходов к исследованию процесса профессионализации человека, сложившихся в отечественной и зарубежной психологии, внёс Ю.П. Поварёнков. В его монографии «Психологическое содержание профессионального становления человека» [15] даётся системная характеристика процесса профессионального становления, который рассматривается с позиций категорий социализации и индивидуализации, развития и научения, деятельности человека; приведены результаты экспериментального исследования профессионального становления студентов педагогического вуза, уточняющие и конкретизирующие основные положения предложенной автором концепции профессионализации. Согласно системе профессиональной деятельности (СПД) Ю.П. Поварёнкова, на третьем курсе окончательно складывается личность студента как субъекта учебно-академической деятельности, индивид становится настоящим студентом по делам, мировоззрению, отношению к себе, учёбе, системе ценностей и интересов, по способу одеваться, общаться, проводить свободное время и т.д. Однако уже на четвертом курсе под влиянием производственной практики начинает складываться собственно профессиональная идентичность и оценивание учебных дисциплин с профессиональной точки зрения, т.е. пригодятся ли в будущей работе. В это же время происходит окончательное принятие решения, связывать свою дальнейшую судьбу с избранной профессией или нет.

Хороший компас в мире профессий предлагает известный отечественный психолог Е.А. Климов. В книге «Путь в профессию» он выделяет пять основных типов профессий по принципу отношения человека к различным объектам окружающего мира: «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – человек». Существенную помощь в выборе профессии может оказать известная методика Дж. Холланда «Самонаправленный поиск» (СНП), которая в русскоязычном варианте получила название «Опросник профессиональных предпочтений» (ОПП) [22]. Многочисленные исследования с применением методики в США и других странах доказали

практичность и целесообразность её применения для студентов и уже работающих специалистов. Теория Дж. Холланда заключается в том, что большинство людей могут быть отнесены к одному из 6 типов личности: реалистическому (Р-типу), исследовательскому (И-типу), артистическому (А-типу), социальному (С-типу), предпринимательскому (П-типу) и конвенциональному (К-типу). Существует и 6 видов окружения, в котором действует личность, где доминирует соответствующий тип профессиональной карьеры, позволяющий развить определённые навыки и способности для эффективного выполнения соответствующей профессиональной деятельности.

Существенный вклад в психологию труда внёс Э.Ф. Зеер [13]. Основываясь на понимании личности как субъекта социальных отношений и активной деятельности, он спроектировал четырёхкомпонентную структуру личности.

1. Опираясь на фундаментальные труды Л.И. Божович, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, Э.Ф. Зеер первым компонентом определяет **направленность личности**, характеризующуюся системой доминирующих потребностей и мотивов. Он указывает, что отдельные авторы в состав направленности включают также отношения, ценностные ориентации и установки. Теоретический анализ позволил Э.Ф. Зееру выделить компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработную плату, благосостояние, квалификацию, карьеру, социальное положение и др.), профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус.

2. Второй подструктурой субъекта деятельности является **профессиональная компетентность**. Основными компонентами профессиональной компетентности являются: социально-правовая компетентность (знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, владение приёмами профессионального общения и поведения), специальная компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности), персональная компетентность (способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации), аутокомпетентность (адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных трудностей), а также экстремальная профессиональная компетентность (способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при нарушениях технологических процессов). Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм.

3. Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы **профессионально важных качеств**. Профессионально важные качества – это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результатив-

ность и др.) деятельности. Они многофункциональны, но каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

4. Четвёртой профессионально обусловленной подструктурой личности являются **профессионально значимые психофизиологические свойства**. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения деятельности. Это такие качества, как зрительно-двигательная координация, глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др. [13].

В исследованиях В.Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли (симптомо-комплексы) качеств [23; 24]. Для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик.

Формирование структуры ценностей

В психологии традиционно выделяются социальные и индивидуальные ценности. Социальные ценности рассматриваются как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. В этом плане социальные ценности могут быть общечеловеческими, конкретно-историческими, групповыми. Индивидуальные ценности формируются в процессе познания и принятия социальных. Преломляясь через призму специфических условий жизнедеятельности, индивидуальные ценности становятся личностными и образуют устойчивую подсистему её мотивационной сферы [15]. В нашем исследовании мы опирались на два положения: во-первых, ценности человека организованы иерархически, то есть в их составе выделяются наиболее и наименее значимые; уровень значимости поддается сознательной самооценке и дифференциации; во-вторых, обучение в вузе должно оказывать влияние на структуру и иерархию ценностей студентов в двух направлениях: в плане формирования ценностей, адекватных студенческой субкультуре и адекватных требованиям избранной профессии.

Методика исследования

В рамках данного исследования был изучен проспект факультетов и специальностей, предлагаемых Южно-Уральским государственным университетом, в котором даны описания знаний, умений и навыков, получаемых при обучении по каждой конкретной специальности [25]. Кроме этого, были проанализированы профиограммы специалистов социально-культурного сервиса, туризма и дизайнеров, предложенные Е. Романовой [26].

Для изучения личностных черт студентов были использованы: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16 PF, Форма С); опросник структуры темперамента (ОСТ) Б.М. Русалова. Потребность в самоактуализации изучалась с помощью методики САТ Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской. Психологический тип студентов и их профессиональные предпочтения определялись с помощью методики Д. Кейрси и теста Дж. Холланда. Ценностные ориентации, ценности-цели (терминальные ценности) изучались с помощью методики М. Рокича.

В ходе эксперимента ранжировались 18 ценностей-целей по степени их жизненной значимости: чем меньше ранг, тем выше значимость ценности для студента.

Перечисленные условия определили методы обработки и анализа результатов. К ним относятся корреляционный анализ по К. Пирсону (для диагностики симптомокомплексов личностных качеств), первичная информация о ранжировании терминальных ценностей по тесту М. Рокича и определении предпочтительной карьеры по тесту Дж. Холланда, ранговый корреляционный анализ по Спирмену. В ходе обработки использовались статистические программы: Excel 7.0; SPSS 7.0; Statistika 5.0.

Результаты исследования и их обсуждение

Первый этап исследования представляет собой проведение корреляционного анализа по К. Пирсону на выборке студентов факультета сервиса III курса субъект-субъектных профессий в количестве 33 человек по 16 показателям (тест Д. Кейрси и опросник Б.М. Русалова). Были определены все три уровня значимости: $p < 0,05$ ($r = 0,348$), $p < 0,01$ ($r = 0,443$), $p < 0,001$ ($r = 0,553$). С самыми сильными взаимосвязями ($p < 0,001$) обозначились следующие показатели: социальная эргичность (стремление к лидерству, коммуникативные способности) и экстраверсия ($r = 0,712$), экстраверсия и пластичность ($r = 0,640$), пластичность и социальная эргичность ($r = 0,581$); темп и пластичность ($r = 0,533$); социальная эмоциональность и эмоциональность ($r = 0,765$), однако их индивидуальные значения отрицательные. Полученные результаты характеризуют студентов как интенсивно живущих сегодняшним днём, общительных, гибких в решении мыслительных задач и в поведении, стремящихся к лидерству, подвижных, нечувствительных к неудачам как в работе, так и в общении.

Кроме этих показателей, значимыми также являются следующие корреляции: рассудительность и здравый смысл имеют положительную связь ($r = 0,450$), рассудительность и интуиция – отрицательную ($r = -0,483$); интуиция сильно связана с импульсивностью ($r = 0,483$). Это позволяет предположить, что интуиция в большей степени соответствует подвижности, мобильности и импульсивности, чем рассудительности. Интересным является то, что эргичность (потребность в освоении предметного мира, жажда деятельности, стремление к напряжённому умственному и физическому труду) имеет сильную положительную связь с интуицией ($r = 0,509$) и отрицательную со здравомыслием ($r = -0,455$); пластичность коррелирует с интуицией ($r = 0,375$); социальная пластичность, то есть склонность к разнообразию коммуникативных отношений, имеет сильные связи с тремя показателями: экстраверсией ($r = 0,443$), чувствованием ($r = 0,477$), импульсивностью ($r = 0,430$); темп (Т по Русалову) имеет две сильные связи: с экстраверсией ($r = 0,483$) и интуицией ($r = 0,390$); социальный темп (скоростные речевые характеристики в процессе общения) имеет корреляционные связи с экстраверсией ($r = 0,485$) и здравым смыслом (Sk) ($r = -0,348$); эмоциональность (чувствительность к неудачам в работе) имеет сильные положительные связи с интроверсией ($r = 0,368$), чувствованием ($r = 0,461$) и отрицательную связь с ду-

манием (Тк) ($r = -0,461$); социальная эмоциональность (чувствительность в коммуникативной сфере) имеет положительные корреляции с интроверсией ($r = 0,353$) и чувствованием (Fk) ($r = 0,432$). Полученные результаты позволяют характеризовать студентов как стремящихся к деятельности, интуитивных, пластичных, подвижных, общительных, способных убеждать людей, импульсивных, не обладающих здравым смыслом и рассудительностью.

Второй этап исследования представляет собой корреляционный анализ по К. Пирсону, осуществлённый на выборке, включающей в себя **15 студентов** третьего курса субъект-субъектных профессий из числа предыдущих по **46 показателям** четырёх тестов (личностный опросник Р. Кеттелла, САТ, тест Д. Кейрси, опросник Б.М. Русалова). Анализ профессиограммы менеджеров по туризму показал, что наиболее значимыми являются **коммуникативные способности**, включающие в себя терпимость, интерес и уважение к людям, тактичность, воспитанность, умение слушать, развитые ораторские и организаторские способности, влияние на окружающих, а также эмоциональная уравновешенность. Из показателей нашего исследования можно проследить корреляционные связи таких факторов, как экстраверсия (Ек по Кейрси) – 19 связей, социальная эргичность (СЭ по Русалову) – 15 связей, социальный темп (СТ по Русалову) – 12 связей, социальная эмоциональность (Сэм по Русалову) – 11 связей, смелость (Н-Кеттелл) – 11 связей, доброта, сердечность (А-Кеттелл) – 9 связей, показатели теста САТ имеют 10 связей с показателями всех других тестов и т.д. (рис. 7.1 и 7.2).

Анализ результатов позволил увидеть, что некоторые показатели имеют множественные значимые связи с другими показателями нашего исследования и представляют собой определённые **симптомокомплексы**.

Рассмотрим несколько примеров.

Экстраверсия (Ек) имеет **19 связей** (16 положительных и 3 отрицательных); **положительные** – с социальной эргичностью, пластичностью, темпом, социальным темпом, компетентностью во времени, интернальностью, ценностными ориентациями (Ссат), гибкостью поведения, спонтанностью, самоуважением, креативностью, добротой, эмоциональной устойчивостью (С-Кеттелл), настойчивостью, смелостью; **отрицательные** – с эмоциональностью (Эм по Русалову), социальной эмоциональностью (Сэм по Русалову) и фрустрационностью (Q4-Кеттелл).

Данные результаты показали, что студенты социально-культурного сервиса и туризма общительные, живущие сегодняшними проблемами и интересами, стремящиеся к лидерству, легко переключающиеся, подвижные, быстро говорящие, мало чувствительные к неудачам в работе и в общении, ненапряжённые, способные ценить все периоды своей жизни, общечеловеческие ценности, важные для самоактуализирующихся людей, ответственные, гибкие и спонтанные как в реализации ценностей, так и в выражении эмоций и чувств, с высокой самооценкой, творческие и доброжелательные.

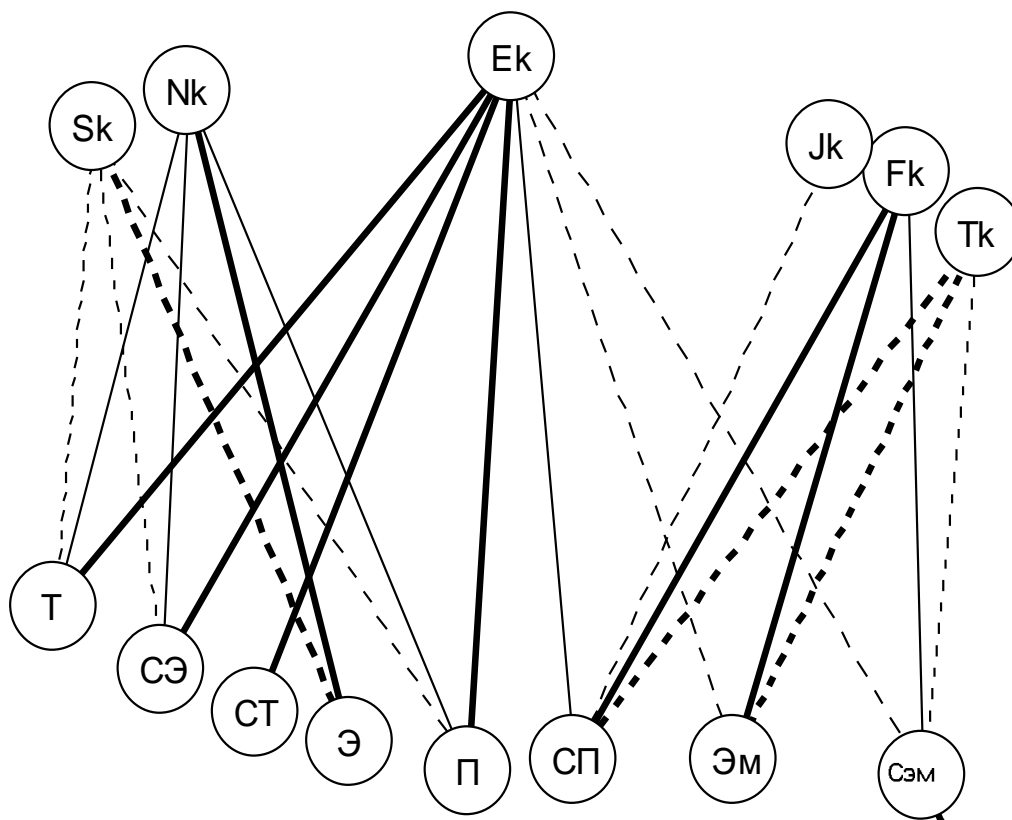


Рис. 7.1. Корреляционная плеяда взаимосвязей между показателями тестов Д. Кейрси и Б.Н. Русалова

Примечание: Тест Д. Кейрси: Ek – экстраверсия, Ik – интроверсия, Sk – здравомыслие, Nk – интуиция, Tk – думание, Fk – чувство, Jk – рассудительность, Pk – импульсивность;

Тест Б.Н. Русалова: Э – эргичность, СЭ – социальная эргичность, П – пластичность, СП – социальная пластичность, Т – темп, СТ – социальный темп, Эм – эмоциональность, Сэм – социальная эмоциональность.

Значение корреляционных связей:

- положительная связь ($p < 0,05$)
- положительная связь ($p < 0,01$)
- - - отрицательная связь ($p < 0,05$)
- - - отрицательная связь ($p < 0,01$)

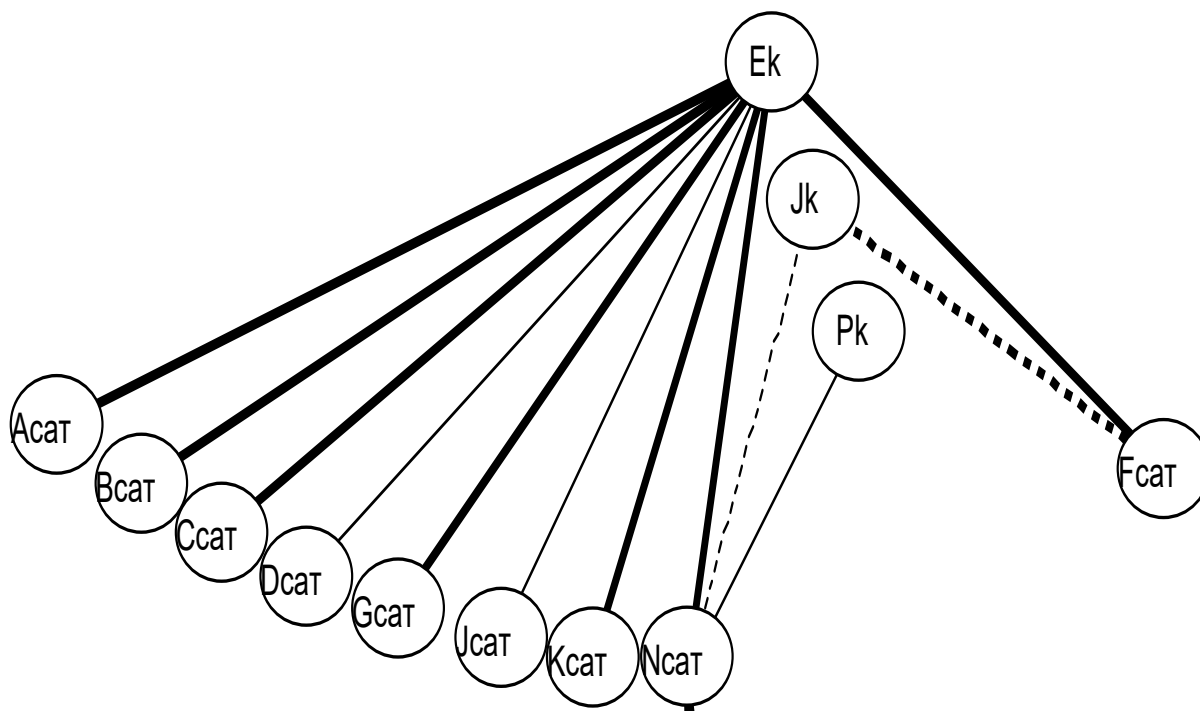


Рис. 7.2. Корреляционная плеяда взаимосвязей между показателями тестов Д. Кейрси и САТ

Примечание: Тест Д. Кейрси: Ek – экстраверсия, Ik – интроверсия, Sk – здравомыслие, Nk – интуиция, Tk – думание, Fk – чувство, Jk – рассудительность, Pk – импульсивность.

Самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской: АсаТ – шкала компетентности во времени, ВсаТ – шкала внутренней поддержки, СсаТ – шкала ценностных ориентаций, ДсаТ – шкала гибкости, ЕсаТ – шкала сензитивности к себе, ФсаТ – шкала спонтанности, ГсаТ – шкала самоуважения, НсаТ – шкала самопринятия, ИсаТ – шкала положительного отношения к природе человека, ЈсаТ – шкала синергии, КсаТ – шкала принятия агрессии, ЛсаТ – шкала контактности, МсаТ – шкала познавательных потребностей, NсаТ – шкала креативности.

Значение корреляционных связей:

- положительная связь ($p < 0,05$)
- положительная связь ($p < 0,01$)
- отрицательная связь ($p < 0,05$)
- отрицательная связь ($p < 0,01$)

Пластичность (П по Русалову) имеет **17 связей** (13 положительных и 4 отрицательных): **положительные** – с экстраверсией, социальной эргичностью, темпом, социальным темпом, компетентностью во времени, ценностными ориентациями (СсаТ), с потребностью в самоуважении, шкалой синергии, креативностью,

добротой, эмоциональной уравновешенностью, настойчивостью, смелостью; **отрицательные** – с интроверсией, эмоциональностью, социальной эмоциональностью, чувством вины. Данный симптомокомплекс свидетельствует о том, что студенты специальностей социально-культурный сервис и туризм обладают высокой общительностью, лёгкостью переключения с одного вида деятельности на другой, быстротой перехода с одних форм мышления на другие, высоким темпом выполнения моторно-двигательных операций при выполнении предметной деятельности, стремлением к социальным контактам.

Они полноценно живут в настоящем, дорожат своим прошлым и сами строят своё будущее, разделяют ценности, присущие самоактуализирующимся личностям, имеют высокую самооценку, целостно принимают окружающий мир. Студенты данных специальностей творческие, добрые, уверенные в себе, упорные, смелые. Сравнивая полученные результаты с профессиограммой, можно заметить, что выявленные личностные качества полностью совпадают со способностями и склонностями, необходимыми для успешной деятельности специалистов социально-культурного сервиса и туризма [26].

Социальная эргичность (СЭ по Русалову) имеет **15** корреляционных связей (13 положительных и 2 отрицательных) с показателями исследования: **положительные** – с экстраверсией, пластичностью, социальным темпом, компетентностью во времени, шкалой внутренней поддержки, ценностными ориентациями (Ссат), гибкостью поведения, спонтанностью, потребностью в самоуважении, положительным отношением к людям, шкалой принятия агрессии, креативностью, сердечностью; **отрицательные** – с интроверсией и социальной эмоциональностью. Данный симптомокомплекс характеризует студентов специальностей социально-культурный сервис и туризм как общительных, пластичных, быстро говорящих, социально зрелых, интернальных, любящих настоящее, принимающих общечеловеческие ценности, гибких в реализации этих ценностей, спонтанных в выражении чувств и эмоций, с высокой самооценкой, положительно относящихся к людям, способных отстаивать свою точку зрения и творческих. Данные результаты также полностью совпадают с профессиограммой.

Социальная эмоциональность (СЭм по Русалову) имеет **17** связей, причём **12** из них **отрицательных** с такими показателями, как экстраверсия, социальная эргичность, пластичность, социальный темп, шкала компетентности во времени, шкала внутренней поддержки, ценностных ориентаций (Ссат), гибкости поведения, шкала самоуважения, креативности, эмоциональной уравновешенности, смелости; **5** связей – **положительных**: с интроверсией, эмоциональностью (Эм по Русалову), мечтательностью (М-Кеттелл), чувством вины и фрустрационностью. Данный симптомокомплекс позволяет судить об этих студентах как об общительных, уверенных в себе, нечувствительных к неудачам в общении, стремящихся к социальным контактам, быстро говорящих, социально зрелых, разделяющих ценности самоактуализирующихся людей и гибких в реализации этих ценностей, уважающих себя, творческих, смелых, эмоционально уравновешенных, практичных, осознанно переживающих состояние фрустрации. Показатель социальной

эмоциональности и его связи также позволяют судить о наличии профессионально-значимых качеств у студентов данной специальности.

Немалое значение в профессиограмме менеджеров по туризму уделено их **креативности**, творческой направленности личности. Проанализируем корреляционные связи креативности (Ncat) – их **14** (11 положительных и 3 отрицательных); **положительные** – с экстраверсией, социальной эргичностью, пластичностью, темпом, социальным темпом, компетентностью во времени, интернальностью, ценностными ориентациями (Scat), гибкостью поведения, спонтанностью в выражении чувств, познавательными потребностями (Mcat); **отрицательные** – с интроверсией, эмоциональностью и социальной эмоциональностью. Таким образом, можно характеризовать студентов данного направления подготовки как имеющих творческую направленность личности, связанную с общительностью, ответственностью (интернальностью), высоким темпом работы и общения, подвижностью, лёгкостью приспособления к изменяющимся условиям предметной деятельности и общения, широкими познавательными интересами и эмоциональной уравновешенностью. Кроме этих показателей, большое количество значимых корреляционных связей имеют и другие показатели всех используемых тестов. Информативным является также и тот факт, что единственный показатель, не обозначивший ни одной связи, – это предметная эргичность (Э по Русалову), определяющая уровень потребности в освоении предметного мира, стремление к напряжённому умственному и физическому труду, жажду деятельности, лёгкость умственного пробуждения. Вероятно, на данном этапе жизнедеятельности этих студентов это качество не задействовано или для выполнения их будущих профессиональных обязанностей оно не актуально. В их деятельности востребованы, вероятно, совсем другие профессионально-личностные качества.

Третий этап исследования предполагал получить информацию о профессиональных предпочтениях и целях-ценностях студентов IV курса субъект-объектных профессий факультета сервиса и лёгкой промышленности на выборке в **51** человек по **24** показателям-рангам тестов Дж. Холланда (6 типов личности) и М. Рокича (18 терминальных ценностей).

Близость для себя определённого типа личности студенты проранжировали следующим образом: I место – **Артистический** тип личности, II место – **Предпринимательский**, III место – **Конвенциональный**, IV место – **Социальный**, V место – **Реалистический**, VI место – **Исследовательский**. Согласно профессиограмме дизайнера, составленной Романовой Е., доминирующий интерес у студентов должен быть как раз по артистической карьере, а дополнительный – по предпринимательской. Студенты специальностей технология и конструирование швейных изделий, домашний дизайн могут считаться промышленными дизайнерами, поэтому данное ранжирование типов личности соответствует их профессиональной направленности. Кроме того, выявлено, что на **первые три места** Артистический тип личности поставили 83% человек, Предпринимательский – 82% человек, Конвенциональный – 44% человек, Социальный – 38% человек, Реали-

стический – 34% человек, Исследовательский – 30% человек (табл. 7.4). Таким образом, большинство студентов обладают профессионально значимыми качествами, способностями и интересами для овладения данными специальностями: они предпочитают художественное творчество, у них хорошее воображение, чувство гармонии и вкуса.

Таблица 7.4

Ранги профессиональных карьер по Дж. Холланду

	Реалистический	Исследовательский	Артистический	Социальный	Предпринимательский	Конвенционный
Сумма выборов	639	567	1016	651	906	681
Ранг	5	6	1	4	2	3
Проценты 1-3 места	33%	29%	82%	37%	82%	43%

18 терминальных ценностей, т.е. ценностей-целей, студенты факультета сервиса проранжировали следующим образом: **I место – Здоровье, II место – Любовь, III место – Материально обеспеченная жизнь, IV место – Наличие хороших и верных друзей, V место – Интересная работа, VI место – Уверенность в себе, VII место – Активная деятельная жизнь, VIII место – Счастливая семейная жизнь, IX место – Жизненная мудрость, X место – Свобода как независимость в поступках и действиях, XI место – Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках, XII место – Общественное признание, XIII место – Творчество, XIV место – Познание, XV место – Удовольствия, развлечения, XVI место – Красота природы и искусства, XVII место – Хорошая обстановка в стране, XVIII место – Равенство.**

Ценностные ориентации, занявшие первые шесть рангов из восемнадцати, на **первые три места** поставили: Здоровье – 48% человек, Любовь – 42% человек, Материально обеспеченную жизнь – 42% человек, Наличие хороших и верных друзей – 24% человек, Интересную работу – 14% человек; Уверенность в себе – 10% человек. На последних шести местах оказались следующие ценности: на XIII месте – **Творчество** (на первые три места его поставили 12 % человек), на XIV месте – **Познание** (на первые три места его поставили 10% человек), на XV месте – **Удовольствия** (на первые три места их поставили 2% человек), на XVI месте – **Красота природы и искусства** (на первые три места её поставили 4% человек); на XVII месте – **Хорошая обстановка в стране** (на первые три места её поставили 6% человек); на XVIII месте – **Равенство** (на первые три места его поставили 0 % человек).

но, что Интересная работа и Уверенность в себе попали в шесть наиболее значимых для студентов ценностей, наряду с Любовью и Друзьями. Это характеризует их как сердечных, доброжелательных, общительных, заботящихся о своём физическом и психическом здоровье людей. Однако такие важные для успешной профессиональной деятельности дизайнера ценности, как Творчество, Познание, Активная деятельная жизнь, Общественное признание, Красота природы и искусства, получили либо последние места, либо просто мало значимы. Можно выделить некоторые несоответствия.

1. Любовь студенты ценят вообще, без связи со Счастливой семейной жизнью, хотя выборка в основном женская, и девушкам 20 лет.

2. Интересную работу никак не связывают с Творчеством, Познанием, эстетическими потребностями (Красота природы и искусства), хотя именно эти ценности способны сделать работу дизайнера интересной.

3. Альтруистические ценности (Хорошая обстановка в стране, в обществе, сохранение мира между народами как условие благополучия каждого и Равенство, братство, равные возможности для всех) заняли соответственно 17 и 18 места, в то время как студенты данных специальностей будут работать для людей и с людьми, и должны хотеть устанавливать приятные и тёплые взаимоотношения.

Таким образом, по результатам теста М. Рокича можно сделать следующий вывод: студенты IV курса факультета сервиса ещё не сформировали в себе те ценности, которые ориентировали бы их на профессиональное развитие и совершенствование. Студенты больше направлены на удовлетворение личных и материальных потребностей, на общение, чем на дело, им не важны гностические, эстетические и альтруистические ценности.

Корреляционный анализ по **Спирмену** показателей тестов М. Рокича и Дж. Холланда позволил определить, что существует **10** значимых связей ($p < 0,05$) между показателями тестов Рокича и Холланда. Среди них: Артистический тип личности имеет отрицательную связь с Активной деятельной жизнью и две положительные связи с Любовью и Счастливой семейной жизнью; Предпринимательский тип личности имеет положительную связь с Жизненной мудростью и отрицательную связь с Творчеством. Неожиданной оказалась значимая связь Исследовательского типа личности с Интересной работой. Возможно, что специальность дизайнера предполагает наличие интересной работы при развитых аналитических, исследовательских способностях (а Исследовательский тип личности стоит в данной выборке на последнем, шестом месте), однако предприимчивость и стремление к экономической выгоде не всегда благоприятствуют творчеству.

Выводы

1. Проведённое нами исследование показало, что студенты факультета сервиса и лёгкой промышленности обладают профессионально-личностными качествами, интересами, умениями и навыками, позволяющими успешно овладеть специальностями социально-культурный сервис и туризм, гостиничное хозяйство, курортное дело, домашний дизайн, технология и конструирование швейных

изделий. Они выбрали профессиональные карьеры, соответствующие их желаниям и способностям.

2. Содержательной стороной направленности личности студентов-дизайнеров являются такие ценностные ориентации, как Здоровье, Любовь, Материально обеспеченная жизнь, Наличие хороших и верных друзей, Интересная работа и Уверенность в себе.

3. Незначимыми для студентов-дизайнеров являются такие ценностные ориентации, как Творчество, Познание, Красота природы и искусства, Хорошая обстановка в стране, Равенство.

4. На данном этапе обучения профессионально-личностные качества и интересы студентов-дизайнеров не совпадают с направленностью личности на профессиональное становление, что свидетельствует о недостаточно сформированном личностном и профессиональном мировоззрении: при развитых профессионально-личностных качествах не сформированы деловые, творческие, гностические, эстетические и альтруистические ценности. Именно это обстоятельство может затруднить студентам успешность профессионального становления.

Были составлены практические рекомендации по оптимизации профессионального и личностного развития специалистов данного направления подготовки:

- активизировать работу факультета по развитию и совершенствованию профессиональной карьеры студентов через большой объём производственной практики и воспитательной работы со стороны кураторов и преподавателей;

- повышать общий уровень познавательной и креативной активности, развивать способности студентов с помощью творческих занятий по специальности (через конкурсы, мастер-классы, творческие лаборатории, олимпиады);

- с помощью занятий по психологии, а в будущем, возможно, и психологической службы факультета, развивать рефлексивность, интернальность, общечеловеческие ценности, формировать личностное и профессиональное мировоззрение студентов факультета сервиса.

7. 4. Особенности самоактуализации студентов экономического и технических факультетов

В связи с убыстряющимся ростом научно-технического прогресса, увеличением доли студенчества среди молодёжи роль специалиста с высшим техническим и экономическим образованием становится чрезвычайно важной в производственном, общественном и культурном планах развития страны. Отношение к студенту на данном этапе развития общества должно быть не только как к субъекту образовательного процесса, но и как к участнику культуры и исторического действия. Однако эти общие положения пока крайне мало реализованы в научном и практическом планах.

Рождённая в недрах экзистенциальной и гуманистической психологии в первой половине XX века, идея самоактуализации оказалась не только чрезвычайно важной для многих теорий личности [5], [27], [31], [33], [34], [37], [42], [52], [54],

но и смогла предложить огромную практическую помощь человеку в кризисе, в решении базовых проблем существования [45], [47], [48], [50].

Самоактуализация (СА) подробно изучалась К. Гольдштейном [60], психологами гуманистического направления: А. Маслоу [37; 52], К. Роджерсом [54] и др. В той или иной форме СА изучалась в смежных и близких к гуманистической психологии направлениях – социокультурном психоанализе К. Хорни [61] и Э. Фромма [62], гештальттерапии Ф. Перлза [63], экзистенциальной психологии Д. Бьюдженталя [50] и Р. Мэя [64], философских работах М.К. Мамардашвили [65], В.П. Зинченко [66] и др.

Задача психологической науки, с точки зрения А. Маслоу, заключается в изучении личности человека, которая активно реализует свой творческий потенциал. В структуре личности потребность в самоактуализации – стремлении человека быть тем, кем он может стать – самая важная потребность, по мнению Маслоу [37; 52], и *способность человека* [49].

В обобщенном плане самоактуализация определяется нами как психическое явление (процесс, состояние и свойство личности, потенциальная способность), осуществляющее самоуправление потенциальными возможностями личности и являющееся качественной характеристикой самосознания.

Новизна исследования состоит в том, что, несмотря на определенную теоретическую, научную базу по этому вопросу [29], [32], [33], [34], [39], [43], процесс самоактуализации (СА) россиян изучен мало, а студентов технических и экономических специальностей университета не изучался и не сравнивался. Явно недостаточное внимание уделяется эмпирическому исследованию особенностей СА в разные возрастные периоды и связи СА с профессиональной подготовкой и полом.

Данный параграф отражает *два этапа* работы, *целью* которых было исследование структуры личности студентов университета в процессе СА, определение *социально-психологических (общепсихологических) факторов и критериев СА*, характерных для студентов разной профессиональной подготовки.

Материал и методики

На *первом этапе* исследования испытуемыми являлись студенты факультета «Экономика и управление» (99 чел.) и технических факультетов (автотракторного, аэрокосмического, сервиса и лёгкой промышленности) (78 чел.) Южно-Уральского государственного университета (Челябинск) – всего 177 человек в возрасте от 18 до 25 лет. На данной выборке с помощью корреляционного анализа (по К. Пирсону) определялись связи самоактуализации с разными сферами жизнедеятельности личности, прежде всего с ценностными и личностными смыслами. В анализе использовались 54 переменные (шкалы).

Помимо самоактуализационного теста (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской [31] на *первом этапе* использовались факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16 PF, форма А) [30]; методика направленности личности Б. Басса (1998) [41]; тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева (1992)

[35]; диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой (1995) [46, с. 26 – 28]; определение социальной креативности личности, самооценка творческого потенциала личности Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова (2002) [46, с. 64–67]; «Тест возрастающей трудности» Дж. Равена [53]; краткий отборочный тест (КОТ) В.Н. Бузина [28].

Самоактуализационный тест (САТ) [31], разработанный на основе «Опросника межличностных ориентаций» (Personal Orientation Inventory – POI) Э. Шостром [56], использовался нами для оценки уровня самоактуализации личности испытуемых и изучения иерархии их потребностей.

Личностный опросник 16PF (Sixteen Personality Factors Questionnaire) Р. Кеттелла [30] применялся для исследования психологических свойств личности студентов университета в процессе СА.

Для изучения направленности личности студентов была использована методика «Диагностика направленности личности» Б. Басса (*Ориентационная анкета*) [41], позволяющая выявить три вида направленности личности: направленность на себя (Я), направленность на общение (О), направленность на дело (Д).

Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [35], являющийся адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PИL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика, применялся нами для исследования осмысленности жизни студентов (общий балл по тесту), трёх смысложизненных ориентаций (Цели в жизни; Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; Результативность жизни, или удовлетворённость самореализацией) и двух аспектов локуса контроля (Локус контроля-Я (Я-хозяин жизни); Локус контроля-Жизнь, или управляемость жизнью). В частности, автор теста отмечает, что «не было выявлено значимых корреляций ни с одной из шкал теста личностных ориентаций Э. Шостром (Гозман, Кроз, 1987)» [34], наше исследование доказывает обратное.

Для изучения реализации ценностных ориентаций личности студентов в реальных условиях жизнедеятельности была использована методика С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» [46, с. 26 – 28].

Для изучения профессиональной (социальной) креативности студентов были использованы методики «Определение социальной креативности личности» и «Самооценка творческого потенциала личности», предложенные Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым, Г.М. Мануйловым [46, с. 64 – 67]. Методика «Определение социальной креативности личности» с помощью самооценки поведения в нестандартных ситуациях жизнедеятельности позволила выявить уровень социальной креативности. Опросник «Самооценка творческого потенциала личности» позволил определить, какой творческий потенциал заложен в личности испытуемого, и выявить уровень оценки творческого потенциала.

Для изучения интеллектуальных возможностей студентов использовались следующие методики: «Тест возрастающей трудности» Дж. Равена [53] и краткий отборочный тест (КОТ) В.Н. Бузина [28].

На *втором этапе* проводилась факторизация выборок студентов экономического и технических факультетов с *целью* определения симптомокомплексов (критериев), характеризующих особенности самоактуализации студентов данных факультетов.

Симптомокомплексы представляют собой системные образования, организованные из переменных с большими весовыми характеристиками, которые являются качествами личности и ценностными смыслами. Компоненты в симптомокомплексах организуются вокруг ядер, которым *мы присвоили обобщённые названия*. Они и отражают сущностные характеристики симптомокомплексов и являются критериями самоактуализации. Образовалось 5 симптомокомплексов.

Для факторного анализа были избраны только три методики из описанных выше и используемых на первом этапе, которые включили в себя 25 (из 54) переменных (шкал): самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской; факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16 PF, форма А) (несколько факторов) и тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева. Количество переменных объясняется требованиями к факторизации, согласно которым данных шкал должна быть **одна треть** по отношению к количеству испытуемых в каждой выборке, подвергшейся факторизации. Руководствуясь принципом отбора методик – наличием наибольшего числа значимых корреляционных связей со шкалами САТ на *первом этапе*, мы связали наш интерес, прежде всего, с исследованием ценностно-смыслового аспекта самоактуализации, включающего в себя такие значимые для нас компоненты, как смысложизненные и ценностные ориентации, осмысленность жизни, смелость, спонтанность, доброта, социабельность, эмоциональная уравновешенность, ненапряжённость, отсутствие чувства вины.

Гипотеза первого этапа исследования – социально-психологическими (общепсихологическими) факторами СА являются высокое интеллектуальное развитие, деловая направленность, профессиональная креативность (в данном случае – социальная), отсутствие психологических барьеров (страхов, эмоциональной неустойчивости, боязни неудачи, боязни осуждения за новое, чувства вины, тревоги) при доминирующей роли сформированных ценностно-смысловых ориентаций.

Гипотезы второго этапа исследования

1. Критериями СА являются неадаптивная активность, личностная ответственность, осмысленность жизни, альтруизм, эмоциональная мудрость и жизнь как ценность.

2. Чем выше уровень СА, тем ниже уровень социального самоконтроля и выше «неадаптивная активность».

Результаты и их обсуждение

Результаты *первого этапа* исследования представили собой сложную личностную систему, состоящую из трех основных блоков: интеллектуального, личностного и ценностно-мотивационного.

Первый блок включает показатели тестов Дж. Равена, КОТ, интеллектуальных факторов теста Р. Кеттелла (В, М, Q1) и шкал САТ (М, N).

Результаты обследования определили, что показатель уровня интеллектуального развития (ПИ по КОТ) у студентов *экономического факультета* имеет девять значимых корреляционных связей ($p < 0,05$ и $p < 0,01$): с фактором умный–глупый, шкалой внутренней поддержки, ценностными ориентациями, гибкостью поведения, спонтанностью чувств, умением устанавливать глубокие контакты с людьми, познавательными потребностями, признанием и уважением людей и влиянием на окружающих, задатками к умственной деятельности.

В выборке студентов *технических факультетов* переменная «высокое интеллектуальное развитие» имеет 6 связей: положительные – с добросовестностью, самостоятельностью, целями в жизни и отрицательные – с мягкостью–жесткостью, социальной активностью в обществе и отдыхом ($p < 0,05$). «Гибкость–ригидность» имеет 4 взаимосвязи: положительные – с настойчивостью, материальным благосостоянием и отрицательные – с помощью другим людям и любовью. «Мечтательность–практичность» как один из интеллектуальных факторов теста Кеттелла в выборке студентов технических факультетов имеет 3 взаимосвязи: положительные – с поиском прекрасного, социальной активностью для достижения позитивных изменений в обществе и отрицательную – с добросовестностью.

По тесту Дж. Равена, высокий уровень задатков к умственной деятельности имеют 53% студентов экономического факультета и 22% студентов технических факультетов, хороший – 36% и 62% соответственно, средний (менее 110 б.) – 11% и 16% выборки, но реально развили их до высоких способностей (ПИ по КОТ) – 23% студентов экономического факультета и 3% студентов технических факультетов, до хороших – 52% и 70% респондентов соответственно; ригидных, медлительных, многое воспринимающих буквально – 24% и 27%.

Хорошо развито абстрактное и логическое мышление у 82% студентов экономического факультета и 76% студентов технических факультетов, богатое воображение – у 20% студентов-экономистов и 4% студентов технических специальностей; 80% студентов-экономистов и 85% студентов технических факультетов имеют практичный, реалистичный ум, хорошо решают оперативные задачи; 60% и 58% выборки соответственно – интеллектуально ригидных и консервативных студентов.

Анализ результатов, полученных на выборке студентов экономического и технических факультетов, показал, что высокое интеллектуальное развитие связано с ценностными и смысложизненными ориентациями, предполагающими самостоятельность, социальную активность в обществе, добросовестность, настойчивость. Однако студенты технических факультетов в меньшей степени, чем студенты экономического факультета, расположены к помощи людям, любви, активному воображению и добросовестности.

Таким образом, уровень интеллекта связан как с личностными, так и с ценностно-мотивационными показателями.

Наше исследование опирается на предположения Б.Г. Ананьева [5], М. Гоффа и П. Акермана [51] о том, что по личностным факторам можно прогнозировать «обычные интеллектуальные показатели» или «интеллектуальную вовлечённость» человека, в отличие от максимально возможных интеллектуальных показателей; а также не только фактические результаты, но и интеллектуальный подход человека к проблеме или стратегии, которые он склонен использовать [45, с. 113].

Полученные результаты позволяют предположить, что **высокое интеллектуальное развитие как общепсихологический фактор можно считать также социально-психологическим фактором СА личности, так как он существенно влияет на социальную «результативность» личности.**

Второй блок системы составляют личностные характеристики респондентов (тесты Р. Кеттелла, САТ, социальная креативность и самооценка творческого потенциала).

Студенты экономического и технических факультетов имеют в основном высокий уровень интернальности – 60% и 59% соответственно (внутренняя поддержка); смелые в установлении контактов с людьми (84% и 48% соответственно); ненапряженные, осознанно переживающие состояние фрустрации (73% и 50%); спокойные, у них отсутствуют чувства вины, страха, тревоги (69% и 62%); жизнерадостные и оптимистичные (65% и 38%); способные отстаивать свою точку зрения (68% и 70%); умеющие устанавливать глубокие межличностные контакты (75% и 67%); прямые и бесхитростные (34% и 60%); спонтанные (77% и 65% соответственно). В нашем исследовании спонтанность имеет сильные связи с ценностными ориентациями, осознанностью и креативностью (F-САТ и С-САТ, $p < 0,001$; F-САТ и В-САТ, $p < 0,001$; F-САТ и N-САТ, $p < 0,01$). Корреляционный анализ показал, что в выборке студентов экономического факультета существует сильная положительная взаимосвязь между интернальностью и социальной смелостью, между интернальностью и беспечностью, оптимизмом, между способностью отстаивать свою точку зрения и социальной смелостью и отрицательная взаимосвязь между умением устанавливать глубокие контакты с людьми и дипломатичностью ($p < 0,05$). Чем человек более искренен и открыт, тем легче ему удается устанавливать глубокие контакты с людьми, и наоборот.

Таким образом, подтверждены результаты исследований Л.Я. Гозмана и сотрудников (1995) относительно тесных связей самоактуализации с *напряженностью*: отмечены 9 отрицательных корреляционных связей (со шкалами тестов САТ и СЖО) в выборке студентов экономического факультета и 9 взаимосвязей (3 положительных и 6 отрицательных со шкалами САТ, СЖО и теста Бубновой) в выборке студентов технических факультетов. Подтверждены также результаты исследований Э. Шостром (1968) [55] относительно связей самоактуализационных характеристик с *социальной смелостью*: выявлены 20 корреляций в выборке студентов экономического и 22 взаимосвязи в выборке студентов технических факультетов. Параметры самоактуализации тесно связаны также со *спокойствием, отсутствием чувства вины, страха, тревоги*: определены по 17 взаимосвя-

зей с переменными тестов САТ, СЖО и ценностными ориентациями теста Бубновой в выборках студентов данных факультетов: доминирует связь эмоциональной уравновешенности с ценностными и смысложизненными ориентациями. При этом 61% студентов экономического и 38% студентов технических факультетов считают себя эмоционально неустойчивыми, нуждающимися в психологической поддержке.

Социальную креативность имеют только 14% мужчин экономического – 8% мужчин технических факультетов и 10% женщин экономического – 9% женщин технических факультетов, 84% и 86% студентов данных факультетов намерены быть только исполнителями, а 4% и 5% выборки имеют низкий уровень социальной креативности и предпочитают быть социально апатичными. 97% студентов экономического (94% мужчин и 99% женщин) и 92% студентов технических факультетов (92% мужчин и 94% женщин) имеют психологические барьеры – страхи, боязни неудачи. Лишь 3% и 8% студентов данных факультетов не боятся социального осуждения, у них значительный творческий потенциал. На наш взгляд, отмеченные выше качества личности могут служить определенными психологическими барьерами для успешной реализации целей жизни.

Итак, перед нами достаточно высокоинтеллектуальное, эмоционально неустойчивое, осознанно переживающее состояние фрустрации, общительное, жизнерадостное, искреннее, реалистичное поколение с низкой социальной креативностью.

Результаты данного блока позволяют утверждать, что **отсутствие психологических барьеров и профессиональная креативность (в данном случае – социальная) являются социально-психологическими факторами самоактуализации и при этом тесно связаны между собой.**

Третий блок сложной личностной системы представляют ценностно-мотивационные характеристики. Его результаты сложились из показателей шкал тестов С.С. Бубновой, СЖО Д.А. Леонтьева, Б. Басса.

Как пишет Л.А. Коростылева, «регуляция процесса самореализации личности в целом детерминирована, прежде всего, смысложизненными и ценностными ориентациями» [33, с. 34].

С помощью теста Б. Басса мы определили отношение студентов к себе (Я), к делу (Д) и к общению (О). Самой значимой направленностью у мужчин является деловая, предполагающая стремление к результатам деятельности, успеху коллектива в целом (на I место ее поставили 42% мужчин-экономистов и 58% мужчин технических факультетов); затем личностная (39% и 33% мужчин данных факультетов поставили ее на I место); общение поставили на I место 26% и 17% мужчин, показав при этом большую необходимость в чувстве локтя, в эмоциональной поддержке, чем женщины (22% студенток экономического и 11% студенток технических факультетов).

Для женщин экономического факультета самой значимой направленностью является личностная (на I место ее поставили 50%), затем деловая направленность (38%). У студенток технических факультетов ведущей является деловая

направленность (57%), затем личностная (34%). В целом женщины более, чем мужчины, самостоятельны, автономны, закрыты, устремлены на решение личностных и деловых задач, не склонны общаться без результата для себя или дела.

Таким образом, для студентов самой важной направленностью является личностная, затем деловая и менее – коллективистическая (О). Деловая направленность имеет 7 корреляционных связей в выборке экономического и 11 взаимосвязей в выборке технических факультетов. Корреляционный анализ показал сильную положительную взаимосвязь деловой направленности и контактности ($p < 0,01$): умение устанавливать глубокие контакты с людьми обеспечивает успех в профессиональной, управленческой деятельности. Личностная направленность имеет две отрицательные значимые взаимосвязи: с положительным отношением к природе человека ($p < 0,05$) и со шкалой контактности ($p < 0,05$), что свидетельствует о неумении эгоистично направленных студентов видеть окружающих людей добрыми и устанавливать с ними глубокие контакты; и одну положительную сильную взаимосвязь с материальным благополучием ($p < 0,001$). Коллективистическая направленность имеет семь значимых корреляционных связей. Из них шесть отрицательных связей: с подозрительностью ($p < 0,05$), компетентностью во времени ($p < 0,05$), познавательными потребностями ($p < 0,05$), социальной креативностью ($p < 0,05$), самооценкой творческого потенциала ($p < 0,05$) и с личностной направленностью ($p < 0,05$).

Полученные результаты показывают, что люди, стремящиеся к общению, – неподозрительные, доверчивые, не всегда способные целостно воспринимать и ценить все периоды своей жизни, с невысокими познавательными потребностями, социально апатичные, с низким творческим потенциалом. Вероятно, поэтому они ищут поддержки, стремятся присоединиться к коллективу, группе. Эти качества мало характерны людям, стремящимся к самоактуализации.

В связи с вышеизложенным, мы считаем деловую направленность социально-психологическим фактором самоактуализации.

«Наиболее полная самореализация состоит в реализации смысложизненных и ценностных ориентаций», – утверждает Л.А. Коростылева [33, с. 25].

Результаты теста С.С. Бубновой показали, что самыми значимыми ценностями являются: «признание и уважение людей» (на I место её поставили 48%/44% мужчин и 45%/53% женщин соответственно экономического и технических факультетов), «материальное благосостояние» (35%/22% мужчин и 31%/4% женщин данных факультетов), «отдых» (26%/28% мужчин и 22%/11% женщин), «помощь и милосердие к другим» (25%/33% мужчин и 30%/51% женщин соответственно). Есть и гендерные различия: «познание нового в мире, природе и человеке» важнее мужчинам-экономистам в 2 раза, а мужчинам технических факультетов в 3,5 раза, чем женщинам (на I место его поставили 13%/22% мужчин и 6%/6% женщин); «поиск и наслаждение прекрасным» женщинам-экономистам необходимы больше в 3,5 раза, а женщинам технических факультетов в 5,5 раз, чем мужчинам (7%/7% мужчин и 25%/40% женщин). Профессионально значимая ценность «социальная активность для достижения позитивных изменений в об-

ществе» важна больше мужчинам, чем женщинам, однако ее вес недопустимо низкий для студентов управленческих (7%/3% у мужчин и 3%/0% у женщин) и очень низкий для студентов технических специальностей.

«Высокий статус и управление людьми» как ценность важна для 15%/19% мужчин и 12%/6% женщин экономического и технических факультетов соответственно. Эта ценность имеет 8 корреляционных связей: семь положительных – с открытостью, общительностью ($p < 0,01$), с доминантностью ($p < 0,05$), социальной смелостью ($p < 0,01$), радикализмом ($p < 0,05$), познавательными потребностями ($p < 0,05$), высоким материальным благосостоянием ($p < 0,01$), с поиском и наслаждением прекрасным ($p < 0,01$) и одну отрицательную – с потребностью устанавливать глубокие контакты с людьми ($p < 0,05$). При этом студенты с такой мотивацией обладают доминантностью, социальной смелостью, не боятся нового, стремятся к познанию. Перечисленные психологические характеристики являются именно теми, которые свойственны успешным менеджерам. Таким образом, мы можем утверждать, что **профессиональная (социальная) креативность является социально-психологическим фактором самоактуализации.**

Изучение смысложизненных ориентаций (СЖО-Д.А. Леонтьев) показало, что только 25%/24% мужчин и 35%/45% женщин экономического и технических факультетов высоко оценивают свою жизнь как наполненную смыслом и успешную; нормальный уровень – у 66%/61% мужчин и 58%/52% женщин; 9%/15% мужчин и 6%/2% женщин не видят смысла и ценности собственной жизни, т. е. 7%/11% всех респондентов экономического и технических факультетов соответственно.

Самыми актуальными для мужчин являются удовлетворенность прожитой жизнью, возможность свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, эмоциональная насыщенность. Однако только 10% мужчин экономического и 11% – технических факультетов знают свои цели, а 18% и 20% мужчин соответственно – считают свою жизнь неинтересной и эмоционально ненасыщенной.

Самыми актуальными для женщин являются удовлетворенность прожитой жизнью, осознание себя сильной личностью (таких женщин в 2 раза больше, чем мужчин – 30%/18% и 17%/45% соответственно экономического и технических факультетов), радостное ощущение жизни (у женщин на 8% больше на экономическом и на 28% – на технических факультетах, чем у мужчин). Почти все показатели СЖО больше выражены у **женщин**: они на 13%/25% более целеустремленные, чем мужчины; на 11%/21% больше удовлетворены результатами прожитой жизни, на 13%/28% больше считают себя хозяевами собственной жизни и в целом – на 12%/21% больше женщин экономического и технических факультетов довольных собственной жизнью, чем мужчин. Перед нами поколение сильных и уверенных женщин и более слабых и инфантильных мужчин, ориентированных на общение больше, чем женщины, не умеющих управлять собственной жизнью. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о наличии сложной, хорошо развитой личностной системы, в которой между различными блоками существует много взаимосвязей.

Корреляционный анализ показал, что в выборке студентов *экономического факультета* в **2 раза** больше, чем в выборке студентов *технических факультетов* существует значимых взаимосвязей между *смысложизненными ориентациями* и другими переменными исследования – **112/51** корреляций, из них 98/43 положительных и 14/8 отрицательных соответственно. У респондентов *экономического факультета* отмечено в **1,5 раза** больше взаимосвязей между *ценностными ориентациями* (11 ценностей теста Бубновой и блок ценностей САТ) и другими переменными исследования, чем у респондентов *технических факультетов* – **99/65** корреляций, из них 45/40 положительных и 54/25 отрицательных соответственно. Таким образом, **ценностно-мотивационные, или ценностно-смысловые ориентации являются смыслообразующим фактором данной личностной системы, доминирующим социально-психологическим фактором самоактуализации личности.**

В связи с выявленными Л.А. Коростылевой уровнями самореализации личности [33, с. 21–46], мы можем отметить, что наша выборка укладывается в данную модификацию, занимая в основном третий уровень (из четырех) – «уровень реализации ролей и норм в ближнем окружении, социуме», соотносящийся с уровнем потребности в признании и оценке (в иерархии потребностей А. Маслоу). Только 25%24% мужчин и 37%45% женщин экономического и технических факультетов достигли четвертого, высшего уровня – «уровня реализации смысложизненных и ценностных ориентаций», т.е. собственно самоактуализации. Именно они оценивают свою жизнь как целеустремленную, успешную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом [49].

Таким образом, по результатам *первого этапа* исследования можно сделать **вывод:** для достижения самоактуализации студентам экономического и технических факультетов университета как субъектам образовательного процесса, культуры и исторического действия необходимы следующие **социально-психологические (общепсихологические) факторы:** **высокий уровень интеллектуального развития, деловая направленность, профессиональная креативность, отсутствие психологических барьеров при главенствующей роли сформированных ценностно-смысловых ориентаций.**

Исследование самоактуализации привело нас к необходимости ответить на вопрос: *какие критерии самоактуализации существуют?* Личностные характеристики самоактуализирующихся людей по САТ не могут стать критериями самоактуализации по причине своей дробности и многочисленности.

Второй этап исследования представляет собой факторизацию матриц интеркорреляций выборок студентов *экономического* (факторный анализ 1) и *технических* (факторный анализ 2) факультетов по 25 шкалам.

В выборке студентов *экономического факультета* (мужчин и женщин) (N=99) по 25 переменным после варимакс-вращения выделились следующие пять факторов, объясняющих совместно 54% дисперсии.

Первый фактор (ДОД=19,1%) включает в себя с большими факторными весами показатели САТ (10 показателей): поддержки (.924), самопринятия (.726),

спонтанности (.703), гибкости поведения (.697), контактности (.635), ценностных ориентаций (.631), принятия агрессии (.602), сензитивности к себе (.575), самоуважения (.544), компетентности во времени (.525). С большим весом и количеством переменных в выборке экономистов, так же, как и у студентов технических факультетов, проступает симптомокомплекс, названный нами критерием **«Осознанное самопринятие»**.

Второй фактор (ДОД=16,7%) так же, как и в выборке студентов технических факультетов, состоит из показателей теста смысложизненных ориентаций (6 показателей): осмысленность жизни общая (.928), локус контроля-Жизнь (.803), цели (.792), локус контроля-Я (.749), результаты жизни (.734), процесс жизни (.682). Он представляет собой второй симптомокомплекс, названный нами критерием **«Осмысленность жизни»**. Первый и второй критерии по доли объяснимой дисперсии одинаково значимы для студентов экономического и технических факультетов. Их можно назвать критериями, которые определяют интегральные качества СА, – личностную ответственность и осмысленность жизни.

Третий фактор (ДОД=6,7%) в выборке экономистов представлен четырьмя показателями теста Кеттелла: беспечность-F (.644), сердечность-A (.588), смелость-N (.559), социабельность-Q2 (– 0,378), – образующими симптомокомплекс, названный нами критерием **«Доверчивая смелость»**. Он совпадает по содержанию с третьим критерием у студентов технических факультетов.

Четвертый фактор (ДОД=6,4%) в выборке студентов экономического факультета включает в себя три показателя САТ: синергию (.831), представления о природе человека (.665) и ценностные ориентации (.465). По своему содержанию он совпадает с пятым симптомокомплексом у студентов технических факультетов и назван нами критерием **«Жизнь как ценность»**.

Пятый фактор (ДОД=5,6%) в выборке экономистов состоит из трех показателей теста Кеттелла: нефрустрационность-Q4 (– 0,611), эмоциональная устойчивость-C (.439), отсутствие чувства вины, самоуверенность-O (– 0,398), – которые образуют симптомокомплекс, обозначенный нами как критерий **«Эмоциональная мудрость»**.

В выборке студентов **технических факультетов** (мужчин и женщин) (N=78) после варимакс-вращения выделились пять факторов, объясняющих совместно 60% дисперсии.

Первый фактор (ДОД=17,4%), в который вошли со значимыми факторными нагрузками шкалы САТ (10 показателей): поддержки (.896), самопринятия (.793), гибкости поведения (.684), принятия агрессии (.672), контактности (.599), спонтанности (.593), сензитивности к себе (.575), самоуважения (.564), ценностных ориентаций (.561), компетентности во времени (.525) – образовал первый симптомокомплекс, который мы назвали критерием **«Осознанное самопринятие»**. Самые высокие факторные веса имеют шкалы интернальности и самопринятия.

Переменные второго фактора (ДОД=15,1%) – все шесть шкал теста СЖО: осмысленность жизни общая (.941), локус контроля-Я (.827), локус контроля-Жизнь (.755), цели (.724), результаты жизни (.684), процесс жизни (.627), – сфор-

мировались во второй симптомокомплекс, который выявляет степень целеустремленности, эмоциональной насыщенности и непосредственной погруженности в жизнь, результативности прожитого периода жизни, саморазвития и управления жизнью, осмысленности и удовлетворенности жизнью. С учетом доминирования переменной общей осмысленности жизни симптомокомплекс обозначен как критерий **«Осмысленность жизни»**.

Третий фактор (ДОД=10,8%) СА объединяет 4 переменные личностного опросника Кеттелла: смелость-Н (.795), беспечность-F (.775), сердечность-А (.689), социабельность-Q2 (- 0,582). Он представляет собой третий симптомокомплекс, который обозначен нами как критерий **«Доверчивая смелость»**. Данный критерий характеризует связь между субъектом и другими людьми, большую устойчивость к стрессам, внешним воздействиям, угрозе; смелость, решительность, тягу к риску и острым ощущениям, лидерские наклонности, сердечность, альтруизм, открытость и доверие к окружающим людям.

Четвертый фактор (ДОД=8,8%) включает в себя 3 переменные теста Кеттелла: нефрустрационность-Q4 (- 0,794), эмоциональную устойчивость-С (.708), отсутствие чувства вины, самоуверенность-О (- 0,641), – составляющие четвёртый симптомокомплекс, который определен нами как критерий **«Эмоциональная мудрость»**. Содержание данного критерия предполагает отсутствие психологических барьеров, тревожности; умение противостоять усталости и выдерживать эмоциональные нагрузки при работе с людьми.

Пятый фактор (ДОД=7,3%) представляет 3 шкалы САТ: ценностные ориентации (.685), синергию (.585), представления о природе человека (.556), – объединённые в симптомокомплекс, названный нами критерием **«Жизнь как ценность»**. Присутствие в данном симптомокомплексе с наибольшим весом ценностных ориентаций может свидетельствовать о самоценности жизни человека в многообразии ее проявлений. В структуре самоактуализации показатель **ценностных ориентаций** представлен в двух критериях – **Осознанном самопринятии** и **Жизни как ценности**, что может отражать интегративные тенденции в структуре самоактуализации и обосновывать ценностно-смысловую концепцию самоактуализации.

Результаты факторного анализа 1 и 2 выборок респондентов разной профессиональной подготовки показали, что определены **общие критерии самоактуализации**: *Осознанное самопринятие, Осмысленность жизни, Жизнь как ценность, Доверчивая смелость, Эмоциональная мудрость*. Два из них можно объединить в один на основании теоретического конструкта концепции «неадаптивной активности» – «надситуативности» (В.А. Петровский): *Доверчивую смелость* и *Эмоциональную мудрость*. Содержание обобщенного критерия, названного нами **«Неадаптивная активность»** (по В.А. Петровскому), характеризуется ситуативно-избыточной активностью, побуждением к преодолению барьеров на пути движения активности (надситуативный риск, неизвестность, прагматическая неопределенность последствий) [40]. Другие три критерия: *Осознанное самопринятие,*

Осмысленность жизни и *Жизнь как ценность* – также можно объединить и обобщённо назвать **Осознанное самопринятие как смысложизненная ценность** [57].

Таким образом, выявлена приоритетная значимость для самоактуализации таких критериев, как **Неадаптивная активность** и **Осознанное самопринятие как смысложизненная ценность**.

Выводы

1. Первый этап исследования (корреляционный анализ по Пирсону) позволил подтвердить обоснованность выдвижения таких социально-психологических (общепсихологических) факторов самоактуализации, как **высокий уровень интеллектуального развития, деловая направленность, профессиональная креативность, отсутствие психологических барьеров при главенствующей роли сформированных ценностно-смысловых ориентаций**, являющихся *внешними* детерминантами самоактуализации, формирующимися при определённых условиях воспитания и обучения.

2. Второй этап исследования (два факторных анализа) определил **общие** для студентов разной профессиональной подготовки **критерии самоактуализации: Осознанное самопринятие, Осмысленность жизни, Жизнь как ценность, Доверчивая смелость, Эмоциональная мудрость**, являющиеся *внутренними* детерминантами самоактуализации.

3. «Неадаптивная активность» и «Осознанное самопринятие как смысложизненная ценность» представляют собой обобщённые критерии самоактуализации.

4. Значительная доля объяснимой дисперсии данных критериев в факторном анализе позволяет считать, что чем выше уровень самоактуализации, тем ниже уровень социального самоконтроля и выше «неадаптивная активность».

5. Выявленные критерии позволяют характеризовать студентов университета в целом как осмысленно живущих, удовлетворённых своей жизнью, целеустремлённых, достаточно ответственных и социально зрелых.

6. В процессе самоактуализации существуют различия между выраженностью самоактуализационных характеристик у студентов разной профессиональной подготовки и пола: согласно существующим самоактуализационным переменным, более успешно самоактуализируются студенты экономического факультета и женщины, чем студенты технических факультетов и мужчины.

7. Самоактуализация представляет собой целостную систему, функционирование которой обеспечивается **системной детерминацией**, включающей в себя как *внутренние* (согласно гуманистической психологии), так и *внешние*, социальные (согласно постклассической психологии) факторы.

7.5. Различия между симптомокомплексами личностных черт у студентов экономического и технических факультетов с высоким и низким уровнями развития самоактуализации

С целью более точного и полного изучения различий между уровнями развития самоактуализации нами были предприняты следующие шаги.

1. Из 36 показателей, с помощью которых мы изучаем самоактуализацию, был выбран один, являющийся основным в самоактуализационном тесте (САТ) – «Шкала внутренней поддержки» (В).

2. По показателю В-САТ (шкала внутренней поддержки) выборка студентов экономического и технических факультетов (n=257 чел.) была разделена на две группы. В первую группу вошли студенты с высоким уровнем значений В-САТ (55 – 65 баллов), во вторую – студенты с низким уровнем значений В-САТ (35 – 45 баллов).

3. Для того чтобы изучить структуры личности студентов с высоким и низким уровнями развития СА, был проведён **факторный анализ** каждой из этих двух групп студентов.

4. С целью выявить различия в структуре личности студентов, имеющих высокий и низкий уровни развития СА, был предпринят **дисперсионный анализ** по уровням развития СА, по факультетам, полу, а также по сочетаниям этих независимых переменных.

Исследование **факторных нагрузок** после варимакс-вращения позволило нам реализовать четыре *задачи*:

– проанализировать результаты показателей факторного анализа обеих выборок студентов (с высоким и низким уровнями развития СА);

– выявить факторы структуры высокого и низкого уровней развития СА;

– выявить различия индивидуально-психологических особенностей личности студентов с высоким и низким уровнями развития СА на основании изучения последнего шага факторного отображения;

– определить различия в структуре личности студентов, имеющих высокий и низкий уровни развития СА (дисперсионный анализ).

Мы избрали 33 интересующих нас показателя, одинаковых для выборок студентов, имеющих высокий и низкий уровни развития самоактуализации (табл. 1, 2, 3).

Факторный анализ 3 выборки студентов университета технической и экономической профессиональной подготовки, **имеющих высокий уровень развития СА** (n = 63 чел.), позволил выявить пять факторов структуры (при 33 шкалах-переменных), характеризующих ценностно-смысловую направленность студентов, имеющих высокий уровень развития СА (табл. 7.5, 7.6).

Таблица 7.5

Факторное отображение структуры личности студентов экономического и технических факультетов, имеющих высокий и низкий уровни развития самоактуализации, после варимакс-вращения

Показатели тестов	Студенты с высоким уровнем СА (n=63)						Студенты с низким уровнем СА (n=86)					
	Осмысленность жизни – фактор 1	Осознанное самопринятие – фактор 2	Жизнь как ценность – фактор 3	Доверчивая смелость – фактор 4	Неадаптивная активность – фактор 5		Осмысленность жизни – фактор 1	Борьба за свои желания – фактор 2	Ценность собственной жизни – фактор 3	Безответственное спокоействие – фактор 4	Осознанное самопринятие – фактор 5	
AK			0,307	0,581				0,657				
BK				-0,383								
CK	0,331	0,443							0,531			
EK				0,368				0,303	-0,329			
FK				0,808				0,779				
GK					-0,405		0,339					
HK				0,456				0,602				
LK									-0,467			
MK					0,429							
OK									-0,502			
Q1K												
Q2K				-0,530					0,332			
Q3K					-0,353				-0,671			
Q4K		-0,378										
A		0,569							0,502			
B		0,821			0,435					0,742		
C			0,503						0,776			
D					0,605				0,373			
E	-0,356	0,387			-0,486						0,472	
F		0,467						0,472			0,373	
G									0,308			
H			-0,414		0,361				-0,389	0,402	0,374	
I			0,839						0,555			
J			0,695						0,636			
K		0,398								-0,316	0,381	
L	0,358	0,380		-0,450							0,311	
M		0,313										
SJO1	0,768						0,784					
SJO2	0,639						0,706					
SJO3	0,827						0,677			0,358		
SJO4	0,743						0,764					
SJO5	0,781						0,836					
SJO6	0,896						0,971					
λ	4,294	2,481	2,162	2,322	1,649		4,244	2,258	1,944	2,415	1,701	
ДОД	15%	8%	6%	7%	8%	43%	15%	8%	7%	8%	6%	44%

Примечание. Показаны факторные нагрузки по модулю **больше 0,2**. Нагрузки по модулю **более 0,5** выделены жирным шрифтом. **Показатели теста Кеттелла:** **АК** – доброта, **БК** – интеллект, **СК** – эмоциональная устойчивость, **ЕК** – настойчивость, **ФК** – беспечность, **ГК** – добросовестность, **НК** – смелость, **ИК** – мягкость, **ЛК** – подозрительность, **МК** – мечтательность, **НК** – дипломатичность, **ОК** – склонность к чувству вины, **Q1К** – радикализм (гибкость), **Q2К** – самостоятельность, **Q3К** – высокий контроль поведения, **Q4К** – фрустрированность. **Показатели теста САТ:** **А** – шкала компетентности во времени, **В** – шкала внутренней поддержки, **С** – шкала ценностных ориентаций, **Д** – шкала гибкости поведения, **Е** – шкала сензитивности к себе, **Ф** – шкала спонтанности, **Г** – шкала самоуважения, **Н** – шкала самопринятия, **И** – шкала представления о природе человека, **Ж** – шкала синергии, **К** – шкала принятия агрессии, **Л** – шкала контактности, **М** – шкала познавательных потребностей, **Н** – шкала креативности. **Показатели теста СЖО:** **SJO1** – Цели в жизни, **SJO2** – Жизнь как процесс, **SJO3** – Результат, **SJO4** – Локус контроля-Я, **SJO5** – Локус контроля-Жизнь, **SJO6** – общий показатель осмысленности жизни СЖО

Первый фактор (ДОД = 15%), имеющий большие веса по шкалам теста СЖО, показал значимость для самоактуализирующейся личности такого критерия, как общая **Осмысленность жизни** = 0,896; Результат жизни = 0,827; Локус контроля-Жизнь = 0,781; Цели = 0,768; Локус контроля-Я = 0,743; Процесс жизни = 0,639 (все шесть шкал теста СЖО). Интересны также два других показателя, имеющие не столь большие, но всё же существенные веса: L-САТ = 0,358 (шкала контактности) и E-САТ = – 0,356 (шкала сензитивности к себе). Для самоактуализирующейся личности характерны осмысленность жизни, целеустремлённость, удовлетворённость результатами прожитого периода жизни, способность радоваться жизни, управлять как собственным развитием, так и всей жизнью в целом, но, делая это для людей, глубоко понимая их, они не стремятся удовлетворять свои эгоистические желания.

Второй фактор (ДОД = 8%) сложился из двух переменных: В-САТ = 0,821 (шкала внутренней поддержки) и А-САТ = 0,569 (шкала компетентности во времени).

Интерес представляют также несколько переменных, вошедших в этот фактор, но с меньшими весами: F-САТ = 0,467 (шкала спонтанности); СК = 0,443 (эмоциональная устойчивость); К-САТ = 0,398 (шкала принятия агрессии); Q₄К = – 0,378 (фрустрационность); L-САТ = 0,380 (шкала контактности); М-САТ = 0,313 (шкала познавательных потребностей); E-САТ = 0,387 (шкала сензитивности к себе). Причём в выборке студентов, имеющих высокий уровень СА, последний фактор является единственным, в котором данная переменная находится с положительным значением (E-САТ мы отмечаем также в первом и пятом факторах с существенными весами, но с отрицательными значениями) (см. табл. 7.6).

Таблица 7.6

Критерии-ядра и составляющие их симптомокомплексы личностных свойств студентов системы высокого уровня развития самоактуализации

Осмысленность жизни	Осознанное самопринятие	Жизнь как ценность	Доверчивая смелость	Неадаптивная активность	ДОД
Цели жизни (СЖО1) 0,768	Внутренняя поддержка (В-САТ) 0,821	Положительное отношение к природе человека (I-САТ) 0,839	Беспечность (F-Кеттелл) 0,808	Гибкость поведения (D-САТ) 0,605	
Процесс жизни (СЖО2) 0,639	Компетентность во времени (А-САТ) 0,569	Синергия (J-САТ) 0,695	Доброта (А-Кеттелл) 0,581	Мечтательность (М-Кеттелл) 0,429	
Результат жизни (СЖО3) 0,827	Спонтанность (F-САТ) 0,467	Ценностные ориентации (С-САТ) 0,503	Зависимость от группы (Q2-Кеттелл) - 0,530	Нечувствительность к себе (Е-САТ) -0,486	
Локус контроля- Я (СЖО4) 0,743	Эмоциональная устойчивость (С-Кеттелл) 0,443		Смелость (Н-Кеттелл) 0,456		
Локус контроля- Жизнь (СЖО5) 0,781	Принятие агрессии (К-САТ) 0,398				
Общий балл осмысленности жизни (СЖО6) 0,896					
ДОД=15%	ДОД=8%	ДОД=6%	ДОД=7%	ДОД=8%	43%

Данная комбинация переменных в факторе получила название **Осознанное самопринятие** и может быть охарактеризована следующим образом: данная выборка представляет собой высоко самоактуализирующихся людей, которые принимают на себя ответственность за свои желания, цели, спонтанно выражают эмоции, чувства, хотя в целом они эмоционально уравновешенные, ненапряжённые, имеющие широкие познавательные интересы. Показатель М-САТ встречается

ся с небольшим, но существенным весом только один раз в обеих выборках, именно во втором факторе, определяющем основной критерий самоактуализирующейся личности – **Осознанное самопринятие**.

Таким образом, для личности, имеющей высокий уровень СА, свойственно проявлять любознательность, интеллектуальную активность и широкие познавательные интересы не только по отношению к окружающему, но, прежде всего, к своей профессии.

Третий фактор (ДОД = 6%) объединил в себе четыре показателя: обе шкалы блока концепции человека – I-САТ = 0,839 (шкала представления о природе человека) и J-САТ = 0,695 (шкала синергии); С-САТ = 0,503 (шкала ценностных ориентаций); Н-САТ = – 0,414 (шкала самопринятия).

Подобная комбинация показателей сложилась и в выборке студентов, имеющих низкий уровень развития СА, за исключением показателя G-САТ, который вносит совершенно другую окраску и другой смысл в данное сочетание переменных. Можно говорить о том, что студенты, имеющие высокий уровень развития СА, ценят многообразие и многоликость человеческой жизни и человеческой природы выше, чем самих себя. Они разносторонни, мудры, принимают жизнь целостно. Третий фактор мы назвали **Жизнь как ценность**.

Четвёртый фактор (ДОД = 7%) включает в себя семь переменных, из них три – с очень большими весами: FK = 0,808 (беспечность); АК = 0,581 (доброта, открытость); Q₂ K = – 0,530 (самостоятельность); а также НК = 0,456 (смелость); L-САТ = – 0,450 (шкала контактности); ЕК = 0,368 (настойчивость); ВК = – 0,383 (интеллект). Данный фактор мы назвали **Доверчивая смелость**, так как по содержанию вошедших в него шкал он характеризует студентов, имеющих высокий уровень развития СА, следующим образом: они жизнерадостны, общительны, веселы, энергичны, доверчивы, искренни в проявлении чувств, сердечны, открыты, готовы к сотрудничеству, социабельны, стремятся учитывать потребности окружающих людей, не ждут подвохов и поступают просто и естественно.

Пятый фактор (ДОД = 8%) составили семь переменных, из них с наибольшим весом – D-САТ = 0,605 (шкала гибкости поведения). Затем идут E-САТ = – 0,486 (шкала сензитивности к себе); B-САТ = 0,435 (шкала внутренней поддержки); МК = 0,429 (мечтательность); GK = – 0,405 (сила «сверх-Я»); Н-САТ = 0,361 (шкала самопринятия); Q₃ K = – 0,353 (высокий контроль поведения). По совокупности объединённых в данном факторе переменных студентов, имеющих высокий уровень развития СА, можно охарактеризовать следующим образом: они проявляют гибкость в реализации ценностей, значимых для самоактуализирующихся людей, не стремятся представить себя в лучшем свете, способны добиваться новых целей, реализовывать свежие, творческие идеи не для себя, а для окружающих, не ограничивая себя предрассудками, стереотипами и принимая при этом ответственность на себя. Пятый фактор мы назвали **«Неадаптивная активность»** (по В.А. Петровскому).

Итак, факторный анализ выборки студентов, имеющих **высокий уровень развития СА** (ДОД = 43%), позволил нам определить пять факторов структуры

СА: Осмысленность жизни, Осознанное самопринятие, Жизнь как ценность, Доверчивая смелость и «Неадаптивная активность». Результаты, полученные на этой выборке респондентов, доказывают обоснованность выдвижения критериев СА, описанных нами в параграфе 7.4. данного учебного пособия.

Таблица 7.7

Критерии-ядра и составляющие их симптомокомплексы личностных свойств студентов системы низкого уровня развития самоактуализации

Осмысленность жизни	Борьба за свои желания	Ценность собственной жизни	Безответственное спокойствие	Осознанное самопринятие	ДОД
Цели жизни (СЖО1) 0,784	Беспечность (F-Кеттелл) 0,779	Ценностные ориентации (С-САТ) 0,776	Эмоциональная устойчивость (С-Кеттелл) 0,531	Внутренняя поддержка (В-САТ) 0,742	
Процесс жизни (СЖО2) 0,706	Доброта (А-Кеттелл) 0,657	Положительное отношение к природе человека (I-САТ) 0,555	Отсутствие чувства вины (О-Кеттелл) - 0,502	Сензитивность к себе (Е-САТ) 0,472	
Результат жизни (СЖО3) 0,677	Смелость (Н-Кеттелл) 0,602	Синергия (J-САТ) 0,636	Низкий самоконтроль поведения (Q3-Кеттелл) -0,671	Принятие агрессии (К-САТ) 0,381	
Локус контроля-Я (СЖО4) 0,764	Спонтанность (F-САТ) 0,472	Самоуважение (G-САТ) 0,308	Компетентность во времени (А-САТ) 0,502		
Локус контроля-Жизнь (СЖО5) 0,836	Настойчивость (Е-Кеттелл) 0,303	Самопринятие (Н-САТ) - 0,389			
Общий балл осмысленности жизни (СЖО6) 0,971					
ДОД=15%	ДОД=8%	ДОД=7%	ДОД=8%	ДОД=6%	44%

Факторный анализ 4 выборки студентов университета технической и экономической профессиональной подготовки, имеющих низкий уровень развития

СА (n = 86 чел.), позволил выявить пять факторов (при 33 шкалах-переменных), характеризующих ценностно-смысловую направленность студентов, имеющих низкий уровень развития СА (табл. 7.5 и 7.7).

Первый фактор (ДОД = 15%), имеющий большие веса по шкалам теста СЖО, показал значимость для студентов университета такого критерия, как «**Осмысленность жизни**»: общий балл осмысленности жизни = 0,971; Локус контроля-Жизнь = 0,836; Цели = 0,784; Локус контроля-Я = 0,764; Процесс жизни = 0,706; Результат жизни = 0,677 (все шесть шкал теста СЖО).

В сравнении с выборкой студентов, имеющих высокий уровень развития СА, у студентов, имеющих низкий уровень развития СА, значение шкалы Результат жизни оказалось с наименьшим весом, что позволяет судить об этих студентах, как о менее результативных в жизни. Тем не менее, студенты, имеющие низкий уровень развития СА, высоко ставят для себя осмысленность жизни, понимая, что именно она определяет интерес к жизни.

Второй фактор (ДОД = 8%) сложился из пяти переменных, из которых три имеют очень большие веса: F-K = 0,779 (беспечность), A-K = 0,657 (доброта), H-K = 0,602 (смелость), а также F-CAT = 0,472 (спонтанность), E-K = 0,303 (настойчивость). Составляющие данный фактор шкалы очень близки четвёртому фактору в выборке студентов, имеющих высокий уровень развития СА, за исключением показателя Q2-K (с отрицательным значением), которого нет в факторном анализе 4 выборки студентов, имеющих низкий уровень развития СА. В связи с этим мы не можем назвать этот критерий так же, как в выборке студентов, имеющих высокий уровень развития СА.

Отсутствие показателя, обозначающего социальность, зависимость от других людей, потребность что-то делать для них, служить им, интересоваться их мнением, но присутствие самоудовлетворённой настойчивости позволили присвоить этому фактору название «**Борьба за свои желания**».

Третий фактор (ДОД = 7%) объединил в себе пять переменных, три из которых имеют очень большие веса: C-CAT = 0,776 (шкала ценностных ориентаций), обе шкалы блока концепции человека – J-CAT = 0,636 (шкала синергии) и I-CAT = 0,555 (шкала представления о природе человека), а также H-CAT = – 0,389 (шкала самопринятия) и G-CAT = 0,308 (шкала самоуважения). Данная совокупность переменных отличается от подобного фактора в выборке студентов, имеющих высокий уровень развития СА, тем, что здесь есть шкала самоуважения, то есть способность субъекта ценить свои достоинства. Поэтому для студентов, имеющих низкий уровень развития СА, мы называем этот фактор «**Ценность собственной жизни**».

Четвёртый фактор (ДОД = 8%) включает в себя одиннадцать переменных, из них четыре – с очень большими весами: Q3-K = – 0,671 (высокий контроль поведения); C-K = 0,531 (эмоциональная устойчивость); O-K = – 0,502 (склонность к чувству вины); A-CAT = 0,502 (компетентность во времени), а также E-K = – 0,329 (настойчивость); L-K = – 0,467 (подозрительность); Q2-K = 0,332 (самостоятельность); D-CAT = 0,373 (гибкость поведения), H-CAT = 0,402 (самопринятие), K-

SAT = - 0,316 (принятие агрессии), Результативность жизни (тест СЖО) = 0,358. Подобной комбинации переменных нет в факторном анализе студентов, имеющих высокий уровень развития СА. Содержание данных шкал в четвёртом факторе позволяет определить студентов, имеющих низкий уровень развития СА, как эмоционально уравновешенных, послушных, безразличных, без чувства вины, принимающих целостно свою жизнь, лишённых межличностной чувствительности. Именно с данными характеристиками связана Результативность жизни, которая, по предыдущему описанию, оказалась у этих студентов очень небольшой. В связи с этим данный фактор мы назвали «**Безответственное спокойствие**».

Пятый фактор (ДОД = 6%) составили шесть шкал: В-SAT = 0,742 (шкала внутренней поддержки); Е-SAT = 0,472 (шкала сензитивности к себе); К-SAT = 0,381 (шкала принятия агрессии); а также F-SAT = 0,373 (шкала спонтанности); Н-SAT = 0,374 (шкала самопринятия); L-SAT = 0,311 (шкала контактности). Опираясь на значения данных шкал, о студентах, имеющих низкий уровень развития СА, можно сказать, что они так же, как и студенты, имеющие высокий уровень развития СА, в достаточной степени интернальные, то есть ответственные, полагающиеся в основном на себя, социально зрелые. Данный фактор мы назвали «**Осознанное самопринятие**».

Таким образом, факторный анализ 4 выборки студентов, имеющих **низкий уровень развития СА** (ДОД = 44%), позволил нам определить следующие факторы структуры СА, характерные для ценностно-смысловой направленности данной категории респондентов: **Осмысленность жизни, Борьба за свои желания, Ценность собственной жизни, Безответственное спокойствие и Осознанное самопринятие.**

В обеих выборках испытуемых одинаковыми являются такие факторы-ядра структуры, как **Осмысленность жизни и Осознанное самопринятие**, которые мы называем **общими критериями**. Данные критерии позволяют характеризовать студентов университета как в целом удовлетворённых своей жизнью, целеустремлённых и ответственных; они же обеспечивают вертикальную связь всех уровней структуры в нашей ценностно-смысловой концепции СА, построение которой предполагает также поиск профессиональных, половых различий и механизмов самоактуализации.

7.6. Половые и профессиональные различия в самоактуализации

В обобщенном плане **самоактуализация** определяется нами как психическое явление (процесс, состояние и свойство личности, потенциальная способность), находящееся в реципрокных отношениях с самопознанием и самосовершенствованием и обеспечивающее социальную и профессиональную «результативность» личности.

Выявление индивидуально-психологических особенностей личности с разным уровнем развития СА студентов экономических и технических специальностей

университета позволяет получить информацию о личностных свойствах (способностях), обеспечивающих профессиональное развитие.

Цель данного исследования – определить структуру личности студентов экономических и технических специальностей университета разного пола с высоким и низким уровнями развития самоактуализации.

Гипотеза исследования: потребность в самоактуализации свойственна в большей степени студентам экономических специальностей и женщинам, чем студентам технических специальностей и мужчинам; между структурой личностных свойств студентов с высоким и низким уровнями СА существуют значительные различия.

Методика

В исследовании приняли участие студенты Южно-Уральского государственного университета (Челябинск) в возрасте 17 – 25 лет. Выборка включала 271 студента факультета «Экономика и управление» (в т. ч. 90 мужчин и 181 женщина) и 92 студента технических факультетов (в т. ч. 44 чел. с факультета сервиса (ремонт швейного оборудования), 23 чел. с аэрокосмического и 25 – с автотракторного факультетов, из них – 61 мужчин и 31 женщин – всего 363 человека.

В исследовательский инструментарий вошёл набор переменных (шкал), избранных нами по принципу наибольшего числа значимых корреляционных связей (корреляционный анализ по К. Пирсону) с показателями теста САТ.

Использовались следующие методики:

Самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской [31], личностный опросник 16 PF (форма А) Р. Кеттелла [30], методика «Диагностика направленности личности» Б. Басса (Ориентационная анкета) [41, с. 563 – 569], тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [35], методика С.С. Бубновой «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» [46, с. 26 – 28], методики «Определение социальной креативности личности» и «Самооценка творческого потенциала личности», созданные Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым, Г.М. Мануйловым [46, с. 64 – 67], тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса [10, с. 554 – 557], тест «Мотивация достижений» И.Д. Ладанова [58, с. 172 – 173], шкала социального самоконтроля (Self-Monitoring Scale), разработанная М. Снайдером и адаптированная А.А. Рукавишниковым и М.В. Соколовой [59], «Тест возрастающей трудности» Дж. Равена [53] и «Краткий отборочный тест» (КОТ) В.Н. Бузина [28].

Для статистической обработки полученных данных использовались *t*-критерий Стьюдента, угловое преобразование Фишера, корреляционный анализ К. Пирсона, кластерный анализ.

Применялись также одно-, двух- и трехфакторные дисперсионные анализы с целью изучения социально-психологических свойств личности (зависимые переменные) студентов экономической и технической подготовки, мужского и женского пола, высокого и низкого уровней СА (по всевозможным сочетаниям этих факторов – независимые переменные).

Обработка данных проводилась в четыре этапа.

Подготовительный этап включал определение высокого и низкого уровней СА у студентов экономического и технических факультетов университета с помощью кластерного анализа [57].

На *первом этапе* были исследованы различия в структуре индивидуально-психологических особенностей личности студентов экономических и технических факультетов с помощью t-критерия Стьюдента.

Второй этап включал изучение различий в структуре личностных качеств у студентов данных факультетов с помощью углового преобразования Фишера.

Третий этап состоял в проведении дисперсионного анализа. В качестве независимых переменных в *дисперсионном анализе* были выбраны: 1) направленность (факультет), 2) пол, 3) уровень СА (по результатам кластерного анализа). В качестве зависимых переменных выступили показатели тестов Р. Кеттелла, САТ и СЖО.

Результаты

Средние показатели выраженности индивидуально-психологических свойств студентов экономического и технических факультетов, а также значимые уровни различий между показателями по t-критерию Стьюдента приведены в табл. 7.8 и 7.9.

1. В данных выборках испытуемых между показателями тестов СЖО, мотивации достижения, шкалы социального самоконтроля, теста Томаса, социальной креативности значимые различия отсутствуют. По тесту Кеттелла обозначились значимые различия между результатами студентов обоего пола экономической и технической специальностей, в том числе по мягкости–суровости (I) и по фрустрационности–нефрустрационности (Q4) ($p < 0,001$); по доминантности–подчиненности (E) и по смелости–робости (H) ($p < 0,05$).

2. Угловое преобразование Фишера показало, что между показателями СЖО, социальной креативности, самооценкой творческого потенциала и мотивацией достижения в выборках экономистов и студентов технических специальностей значимых различий нет.

Между показателями теста Кеттелла значимые различия ($p < 0,001$) отмечены по мягкости–суровости (I), фрустрационности–нефрустрационности (Q4); доминантности–подчиненности (E), смелости–робости (H) ($p < 0,05$). Значимые различия ($p < 0,05$) существуют по гибкости поведения (тест САТ), что характеризует экономистов как более гибких в реализации ценностей по сравнению со студентами технических специальностей.

По тесту С.С. Бубновой угловое преобразование Фишера выявило значимые различия по отношению студентов к таким ценностям, как любовь, познание, признание и уважение людей, влияние на окружающих ($p < 0,001$). Различия определились и по деловой направленности (тест Басса): студенты технических специальностей больше заинтересованы в результативности деятельности, чем экономисты, которые направлены на реализацию эгоистически окрашенных намерений.

Таблица 7.8

Средние значения показателей исследования у студентов экономических и технических специальностей

		ЭиУ	T	ЭиУ	T			ЭиУ	T	ЭиУ	T	
		\bar{X}	\bar{X}	σ	σ			\bar{X}	\bar{X}	σ	σ	
Тест Кеттелла	AK	6.8	6.7	2.3	2.4	СЖО мужчины	1	32.5	32.9	5.3	5.5	
	BK	7.4	7.5	1.7	1.8		2	32.5	32	5	5.3	
	CK	6	5.7	1.9	2.3		3	26.9	26.9	4.5	4.8	
	EK	6.6	6.1	2	1.7		4	21.4	22.3	4.1	3.5	
	FK	5.5	5.9	2.1	2.3		5	32	31.9	5.2	5.3	
	GK	5	4.8	2.2	1.9		ОЖ	107.4	109.3	14.8	14.5	
	САТ	HK	6.7	6.2	2	2.2	СЖО женщины	1	32.7	30.9	6.1	3.8
		IK	5.1	4.1	2.1	1.8		2	31.9	33.1	5.2	5.7
		LK	6.5	6.7	2.1	2.2		3	26.3	27.5	4.5	3.3
		MK	4.9	4.6	1.8	1.9		4	21.8	20.3	3.9	3.1
		NK	5.6	5.5	2	2		5	32.1	30.2	5.7	6.8
		OK	5.4	5.7	2	2.2		Ож	106.6	104.2	15.4	11.7
		Q1K	5.8	5.8	2.4	2	Тест С.С. Бубновой	VI	4.2	3.7	1.2	1.2
		Q2K	5.2	5.4	2	2.2		VII	4.2	3.7	1.4	1.3
Q3K		6.4	6.7	1.9	2.1	VIII		3.4	3.2	1.6	1.6	
Q4K		5.3	6.1	1.9	2.2	IV		4.3	4.2	1.2	1.4	
A		50.6	51	8.3	8.2	V		3.9	3.4	1.2	1.2	
B		47.5	46.4	10.1	9.8	VI		2.9	3.4	1.5	1.6	
C		49.6	48.6	9.5	9.4	VII		3.6	3.7	1.4	1.3	
D		49.7	46.5	9.7	11.5	VIII		4.8	4.6	1	1.2	
E	52.4	50.1	8.9	8.6	IX	2.6		2.4	1.4	1.4		
F	51.9	50.7	9.6	9.3	X	2.9		2.9	0.9	0.8		
G	57.4	57.9	9.5	8.8	XI	3.6		3.7	1.1	1.2		
H	52.5	52.7	9.3	9.1	CK	109.9		109.1	14.4	14.3		
I	49.9	50.6	9.2	9	CTII	40.6		42.3	4.4	3.8		
J	48.9	47.8	10.2	10.9	Тест Томаса	Соп		6.1	5.9	3.3	2.9	
K	50.1	50.5	9.8	8.7		Сот	6.1	5.9	1.5	1.9		
L	50.9	50.3	9.4	9.7		Ком	6.6	7	1.9	2.2		
M	49.4	50.2	9.8	9.5		Изб	5.9	6	1.8	2		
N	49.6	48.5	8	8.4		Пр	4.9	5	2.4	2.3		
	Равен	119.3	115.1	7.7	8.8	Тест	Я	28.1	26.9	5.7	5.8	
	Кот	24.8	22.3	6	4.2		О	25.2	24.4	5.6	5.6	
	МД	18.1	17.8	3	3.7		Д	27.7	29.9	5.9	7.4	
	ШСС	6.7	6	1.8	1.7							

Примечание. Показатели теста Кеттелла: **AK** – доброта, **BK** – интеллект, **CK** – эмоциональная устойчивость, **EK** – настойчивость, **FK** – беспечность, **GK** – добросо-

вестность, **НК** – смелость, **ИК** – мягкость, **ЛК** – подозрительность, **МК** – мечтательность, **НК** – дипломатичность, **ОК** – склонность к чувству вины, **Q1К** – радикализм (гибкость), **Q2К** – самостоятельность, **Q3К** – высокий контроль поведения, **Q4К** – фрустрационность. **Показатели теста САТ:** **А** – шкала компетентности во времени, **В** – шкала внутренней поддержки, **С** – шкала ценностных ориентаций, **Д** – шкала гибкости поведения, **Е** – шкала сензитивности к себе, **Ф** – шкала спонтанности, **Г** – шкала самоуважения, **Н** – шкала самопринятия, **І** – шкала представления о природе человека, **Ј** – шкала синергии, **К** – шкала принятия агрессии, **Л** – шкала контактности, **М** – шкала познавательных потребностей, **Н** – шкала креативности. **Равен** – показатель интеллекта (Дж. Равен). **КОТ** – показатель интеллекта. **МД** – тест мотивации достижений. **ШСС** – шкала социального самоконтроля. **Показатели теста СЖО:** **1** – Цели в жизни, **2** – Жизнь как процесс, **3** – Результат, **4** – Локус контроля-Я, **5** – Локус контроля-Жизнь, **ОЖ** – общий показатель осмысленности жизни теста СЖО. **Показатели теста С.С. Бубновой:** **ВІ** – Приятное времяпрепровождение, отдых, **ВІІ** – Высокое материальное благосостояние, **ВІІІ** – Поиск и наслаждение прекрасным, **ВІV** – Помощь и милосердие к другим людям, **ВV** – Любовь, **ВVІ** – Познание нового в мире, природе, человеке, **ВVІІ** – Высокий социальный статус и управление людьми, **ВVІІІ** – Признание и уважение людей, окружающих, **ВІХ** – Социальная активность для достижения, позитивных изменений в обществе, **ВХ** – Общение, **ВХІ** – Здоровье. **СК** – тест «Социальная креативность». **СТП** – тест «Самооценка творческого потенциала». **Показатели теста Томаса:** **Соп.** – соперничество, **Сот.** – сотрудничество, **Ком.** – компромисс, **Изб** – избегание, **Пр** – приспособляемость. **Показатели теста Басса:** **Я** – Личностная направленность, **О** – Общение, коллективистическая направленность, **Д** – Деловая направленность.

Обозначились значимые различия по тесту Дж. Равена: средние значения выше у студентов-экономистов, возможно, потому, что для сложной управленческой деятельности необходимы высокие способности. В то же время у студентов-экономистов уровень социального самоконтроля ниже, чем у студентов технических специальностей.

По основному показателю теста САТ – шкале внутренней поддержки – различий не выявлено. Это говорит о том, что в целом для студентов университета как социальной группы населения характерна интернальность, то есть ответственность, честность перед самим собой.

3. Корреляционный анализ по К. Пирсону позволил изучить половые различия самоактуализации у студентов технических и экономического факультетов университета. Предварительно нами была проведена проверка выборки на нормальность распределения с помощью критерия Пирсона χ^2 .

В общей выборке студентов технических специальностей (n=101) между показателями тестов САТ и СЖО отмечено 11 корреляционных связей ($p<0.05$), причем пять из них – отрицательных. Данное количество связей невелико, однако при разделении общей выборки на мужскую и женскую результаты изменились: у мужчин чисто технических специальностей выявлены 16 связей, у женщин факультета сервиса, дизайнеров, – 37 связей. Это свидетельствует о разнонаправленности интересов и видов деятельности, а также о наличии удовлетворён-

ности и осмысленности жизни студентов, избравших для себя эти специальности. Данное количество связей между показателями теста САТ и СЖО у женщин указывает на *большую осмысленность жизни и ценность смысложизненных ориентаций у женщин по сравнению с аналогичными показателями у мужчин* (рис. 7.3, 7.4).

Таблица 7.9

Значимые коэффициенты различий по t -критерию Стьюдента и φ^* -угловому преобразованию Фишера, средние значения (\bar{X}) и с.к.о. (σ) показателей у студентов экономического (ЭиУ) и технических (Т) факультетов

Объем выборки	Показатель	t	φ^*	\bar{X}		σ	
				ЭиУ	Т	ЭиУ	Т
ЭиУ = 237 Т = 91	ЕК	2.06*	1.92*	6.6	6.1	2.0	1.7
	НК	1.97*	2.05*	6.7	6.2	2.0	2.2
	ИК	4.09***	4.40***	5.1	4.1	2.1	1.8
	Q4К	3.65***	3.25***	5.3	6.1	1.9	2.2
ЭиУ = 271 Т = 90	D	2.63**	1.68*	49.7	46.5	9.7	11.5
	E	2.1*		52.4	50.1	8.9	8.6
ЭиУ = 241 Т = 91	VI	3.55***	2.16*	4.2	3.7	1.2	1.2
	VII	2.86**		4.2	3.7	1.4	1.3
	VV	2.85**	2.49**	3.9	3.4	1.2	1.2
	BVI	3.02**	2.95***	2.9	3.4	1.5	1.6
	BVIII		2.40**	4.8	4.6	1.0	1.2
	STP	3.17**		40.6	42.3	4.4	3.8
ЭиУ = 247 Т = 92	Я		2.58**	28.1	26.9	5.7	5.8
	Д	2.9**	1.97**	27.7	29.9	5.9	7.4
ЭиУ = 239 Т = 51	IQ	3.49***	1.74*	119.3	115.1	7.7	8.8
ЭиУ = 251 Т = 47	КОТ	2.83**		24.8	22.3	6.0	4.2
ЭиУ = 32 Т = 84	ШСС		1.83*	6.7	6.0	1.8	1.7

Примечание. * – $p < 0.05$, ** – $p < 0.01$, *** – $p < 0.001$. Показатели теста Кеттелла: ЕК – настойчивость, НК – смелость, ИК – мягкость, Q4К – фрустрационность; показатели теста САТ: D – шкала гибкости поведения, E – шкала сензитивности к себе; показатели теста С.С. Бубновой: VI – приятное времяпрепровождение, отдых, VII – высокое материальное благосостояние, VV – Любовь, BVI – познание нового в мире, природе, человеке, BVIII – признание и уважение людей, окружающих; STP – самооценка творческого потенциала; показатели теста Басса: Я – личностная направленность, Д – деловая

направленность; **IQ** – показатель интеллекта (Равен), **КОТ** – показатель общего уровня интеллекта, **ШСС** – самооценка творческого потенциала; **ЭиУ** – студенты факультета экономики и управления, **Т** – студенты технических факультетов. Пустые ячейки указывают на отсутствие значимых различий.

В общей выборке студентов факультета экономики и управления ($n=256$) между показателями тестов САТ и СЖО выявлены 53 корреляционные связи ($p<0.05$), все положительные. У студентов-экономистов в большей степени выражены смысложизненные ориентиры и стремление к СА, чем у студентов технических факультетов. При разделении общей выборки экономистов на мужскую и женскую было определено, что у мужчин-экономистов – 29 связей, у женщин-экономистов – 60 связей. Ярко проступила тенденция к пропорции 1:2, т.е. у женщин в два раза сильнее выражена взаимосвязь СА и осмысленности, насыщенности жизни и социальной зрелости, чем у мужчин.

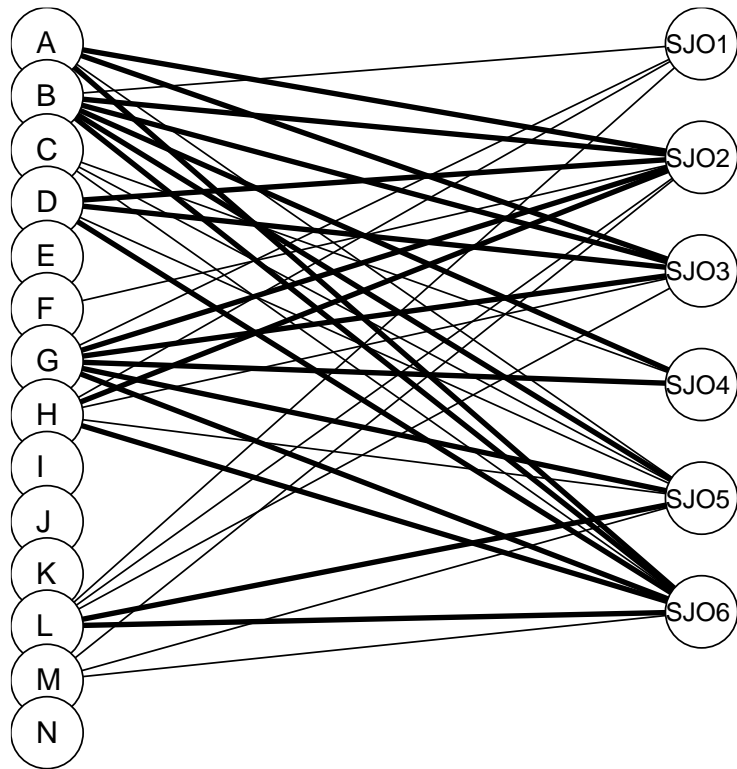
Исследование показало, что у студентов-женщин технических и экономического факультетов в два раза больше связей личностных черт и потребностей (показатели тестов Кеттелла (К) и САТ) со смысложизненными ориентациями (пять шкал и общий балл осмысленности жизни теста СЖО), чем у студентов-мужчин этих же факультетов. Самоактуализацию личности женщин определяют, прежде всего, смысложизненные ориентации.

4. Данное исследование позволило выявить значимость различий общей выборки по факторам профессиональной направленности, пола, уровней (кластеров) СА и их сочетаний (дисперсионный одно-, двух- и трёхфакторный анализ) (табл. 7.10, 7.11, 7.12).

В самом простом случае (однофакторный дисперсионный анализ) можно определить влияние каждого из факторов (факультета, пола и уровня СА) в отдельности на результаты избранных тестов (зависимые переменные). Более сложные случаи (многофакторные дисперсионные анализы) позволяют выявить влияние *сочетания* независимых переменных на исследуемые признаки (зависимые переменные). В качестве зависимых переменных выступили показатели тестов Р. Кеттелла, САТ и СЖО.

В СА студентов было выявлено семь значимых различий по полу: женщины обладают довольно развитым воображением, эстетическим вкусом, умеют тонко чувствовать и «романтичны» (ИК), в то время как мужчины больше доверяют рассудку, чем чувствам, мужественны, практичны, реалистичны.

Женщины-Т (37 связей)



Мужчины-Т (16 связей)

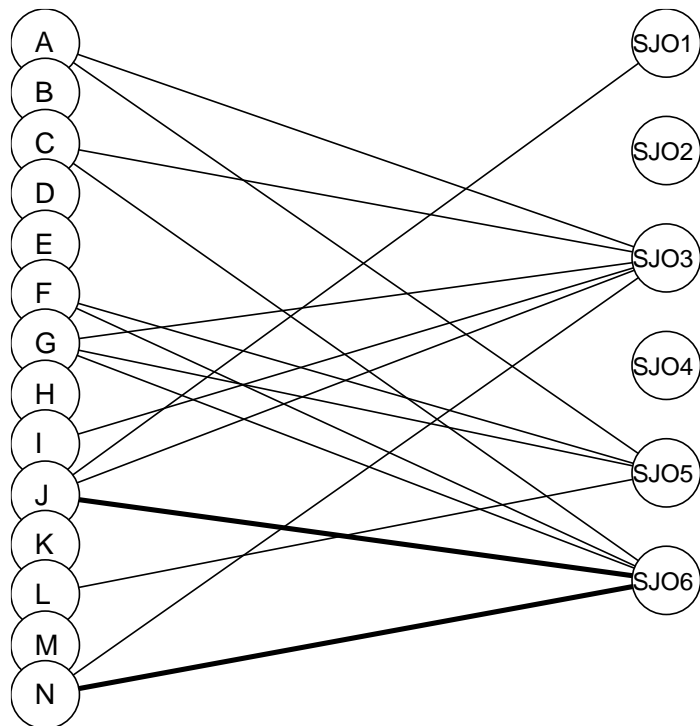
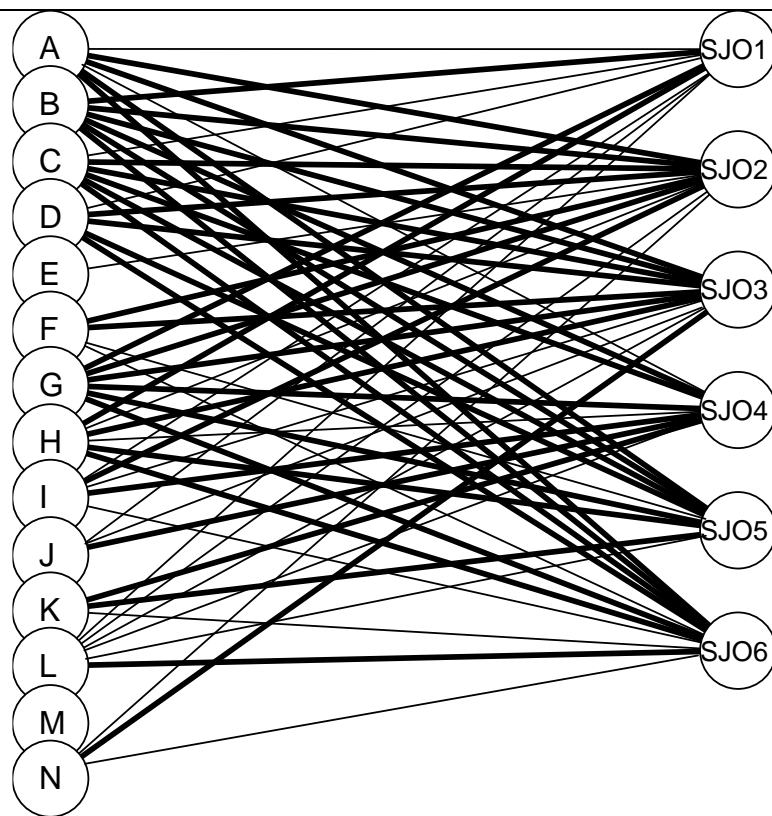


Рис. 7.3. Корреляционные связи между показателями тестов САТ и СЖО

Женщины-ЭиУ (60 связей)



Мужчины-ЭиУ (29 связей)

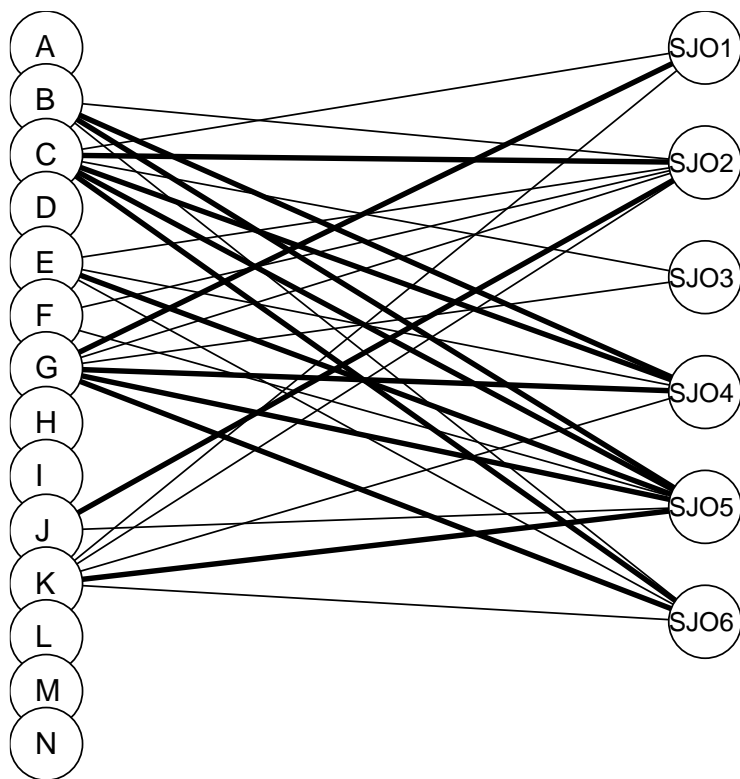


Рис. 7.4. Корреляционные связи между показателями тестов САТ и СЖО

Женщины более проницательны (LК), менее откровенны, чем мужчины; вторые имеют высокий самоконтроль и силу воли (Q₃К), действуют планомерно, настойчиво преодолевают препятствия, в то время как представительницы женской подвыборки не стремятся выполнять социальные требования и часто действуют импульсивно, мало заботясь об оценках окружающих.

Студенты-мужчины более, чем женщины, принимают своё раздражение, агрессию, гнев, способны добиться своего (К-САТ), однако ни у мужчин, ни у женщин нет по шкале агрессии (К-САТ) высокого уровня СА; это же мы можем наблюдать и по шкале N-САТ (креативности). В то же время, мужчины более, чем женщины, считают себя сильными личностями (Локус контроля–Я), удовлетворёнными жизнью и нашедшими смысл жизни (общий балл осмысленности жизни по тесту СЖО).

Таблица 7.10

Средние значения показателей тестов Р. Кеттелла и САТ у студентов экономического и технических факультетов (дисперсионный анализ)

	ЭиУ				Т			
	М		Ж		М		Ж	
Q4К	5.2				6.3			
N	49.4				47.8			
Q4К	4.8		5.5		6.5		5.6	
	Высокий уровень СА	Низкий уровень СА	Высокий уровень СА	Низкий уровень СА	Высокий уровень СА	Низкий уровень СА	Высокий уровень СА	Низкий уровень СА
В	52.4	38.5	54.7	38.0	53.2	38.7	48.8	41.5
D	52.1	43.0	54.7	42.6	52.1	39.6	47.1	43.3
Н	55.9	48.2	56.6	46.1	57.0	48.1	52.6	53.8
I	49.3	49.3	53.2	47.0	53.5	45.5	53.9	53.0
	ЭиУ				Т			
	Высокий уровень СА		Низкий уровень СА		Высокий уровень СА		Низкий уровень СА	
В	53.9		38.1		52.3		39.2	
	Ж всех факультетов				М всех факультетов			
N	48.4				49.4			

Примечание. Показатель теста Р. Кеттелла: Q4К – фрустрационность, показатели теста САТ: В – шкала внутренней поддержки, D – шкала гибкости поведения; Н – шкала самопринятия, I – шкала представления о природе человека, N – шкала креативности; ЭиУ – студенты факультета экономики и управления; Т – студенты технических факультетов; М – мужская подвыборка, Ж – женская подвыборка.

Таблица 7.11

Данные, используемые для дисперсионного анализа выборки студентов экономического и технических факультетов разного пола и уровня самоактуализации

Факторы и их сочетания	Значение фактора	Значение фактора	Значение фактора	Объем выборки	Процент от общей выборки
Объем выборки				257	100%
Факультет	ЭиУ			179	70%
Факультет	Т			78	30%
Пол	Ж			132	51%
Пол	М			125	49%
Уровень СА	низ			109	42%
Уровень СА	выс			148	58%
Факультет*Пол	ЭиУ	Ж		118	46%
Факультет*Пол	ЭиУ	М		61	24%
Факультет*Пол	Т	Ж		14	5%
Факультет*Пол	Т	М		64	25%
Факультет*Уровень СА	ЭиУ	низ		72	28%
Факультет*Уровень СА	ЭиУ	выс		107	42%
Факультет*Уровень СА	Т	низ		37	14%
Факультет*Уровень СА	Т	выс		41	16%
Пол*Уровень СА	Ж	низ		52	20%
Пол*Уровень СА	Ж	выс		80	31%
Пол*Уровень СА	М	низ		57	22%
Пол*Уровень СА	М	выс		68	26%
Факультет*Пол*Уровень СА	ЭиУ	Ж	низ	46	18%
Факультет*Пол*Уровень СА	ЭиУ	Ж	выс	72	28%
Факультет*Пол*Уровень СА	ЭиУ	М	низ	26	10%
Факультет*Пол*Уровень СА	ЭиУ	М	выс	35	14%
Факультет*Пол*Уровень СА	Т	Ж	низ	6	2%
Факультет*Пол*Уровень СА	Т	Ж	выс	8	3%
Факультет*Пол*Уровень СА	Т	М	низ	31	12%
Факультет*Пол*Уровень СА	Т	М	выс	33	13%

Таблица 7.12

Данные дисперсионного анализа и уровней значимости различий индивидуально-психологических свойств студентов экономического и технических факультетов разного пола и уровня самоактуализации

		Факультет	Пол	уровень СА	Факультет*Пол	Факультет*Уровень СА	Пол*Уровень СА	Факультет*Пол*Уровень СА
Тест Кэттелла	СК			***				
	ЕК			**				
	FK			**				
	HK			***				
	IK		***					
	LK	**	**					
	OK			*				
	Q2K			*				
	Q3K		***				**	
	Q4K	**			**			
САТ	В			X		*		*
	D			X				*
	E			X		*		
	H			X				*
	I			X				*
	K		**	X				
	N	*	**	X				
СЖ О	SJO4		**	X				
	SJO6		*	X				

Примечание. а) Пустые ячейки указывают на отсутствие значимых различий; б) X – дисперсионный анализ не проводился; в) * – $p < 0.05$, ** – $p < 0.01$, *** – $p < 0.001$

Было также выявлено значимое различие среднего показателя Q₄K (фрустрационность–нефрустрационность) в зависимости от факультета в соответствии с половыми и профессиональными характеристиками: мужчины с технических факультетов достаточно напряжённые, мужчины–экономисты – спокойные, ненапряжённые; женщины обоих факультетов менее напряжены, чем мужчины, однако студентки технических факультетов более невротизированы по сравнению со студентками-экономистами.

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют, что экономисты более мягкие и «романтичные», студенты технических специальностей – более рациональные и прагматичные; экономисты лучше осознают свои потребности, более гибки в поведении, осознанно переживают фрустрацию, стресс, склонны доминировать, а не подчиняться, выше по интеллектуальному развитию. Экономистам важнее отдых и материальное благосостояние, самооценка их творческого потенциала выше, чем у студентов технических специальностей, которые больше направлены на дело и результаты труда.

В целом же профессиональная и личностная креативность, высокий уровень притязаний, осмысленность жизни в процессе самоактуализации одинаково значимы для людей разных видов профессиональной направленности.

Результаты, полученные благодаря t-критерию Стьюдента и угловому преобразованию Фишера, совпадают, что указывает на правильность подбора статистических процедур. Студенты экономического факультета более независимы, самоуверенны и своенравны, чем студенты технических факультетов; они ищут помощи и сочувствия, обладают претензиями на чувства и внимание, тогда как студенты технических факультетов – скромны, доброжелательны, эмоционально зрелы, реалистичны, практичны, подчиняют чувства рассудку. Экономисты характеризуются как общительные, ненапряженные, агрессивные; студенты технических факультетов – достаточно напряженные, плохо контролируемые чувствительность, застенчивые.

Можно предположить, что «любовь» как ценность является более важной для студентов экономического факультета, поскольку там обучается больше женщин; также для них более значимы познание, признание и уважение людей, влияние на окружающих, чем для студентов технических факультетов.

Неадаптивная активность, низкий уровень социального самоконтроля, конформности, стремление сохранить свою индивидуальность и идти к намеченным целям сильнее выражены у студентов экономического факультета, имеющих в основном нормальный и высокий уровни СА. Высокие баллы по шкале социального самоконтроля (ШСС) предполагают повышенную активность, предприимчивость, самоуверенность и общительность. Такие люди предпочитают не говорить, а действовать, но редко доводят свои планы до конца. Они кажутся дружелюбными и уравновешенными, но в глубине души не удовлетворены жизнью и тревожны. Лица с низкими оценками по ШСС эмоционально стабильны, бодры, активны, чувствуют себя раскованно и легко, склонны к соперничеству, имеют тенденцию к некоторой импульсивности, быстро принимают на себя роль лидера.

Различия между представителями разных факультетов обозначились и по следующим показателям: студенты технических факультетов недоверчиво относятся к людям (ЛК), в то время как студенты экономического факультета в меру доверчивы и откровенны, могут поддержать других людей в любой ситуации; студенты экономического факультета более креативны ($\bar{X}=49,4$), интеллектуаль-

но самостоятельны (N-CAT), чем студенты технических факультетов ($\bar{X} = 47,8$), однако средние значения по N-CAT выше у мужчин данных факультетов, чем у женщин ($\text{ЭиУ}_м, T_m \bar{X} = 49,4$; $\text{ЭиУ}_ж, T_ж \bar{X} = 48,4$).

Выявлены значимые половые различия между средними показателями по Q₄K у студентов экономического и студентов технических факультетов мужчин и женщин: мужчины технических факультетов достаточно напряжённые, стремятся выполнить качественно и своевременно дела ($\bar{X} = 6,5$), мужчины-экономисты – спокойные, ненапряжённые, осознанно переживающие фрустрацию ($\bar{X} = 4,8$); женщины обоих видов факультетов менее напряжены и возбуждены, чем мужчины, однако женщины технических факультетов ($\bar{X} = 5,6$) немного более невротизированы по сравнению с женщинами-экономистами ($\bar{X} = 5,5$). Многие побуждения экономистов (мужчин и женщин) находят практическую разрядку в процессе их деятельности, они спокойны и невозмутимы. Чем выше значения по Q₄K, тем реже люди достигают лидерства. Наилучшие успехи в работе показывают лица, имеющие средние оценки по Q₄K [30, с. 34] (рис. 7.5).

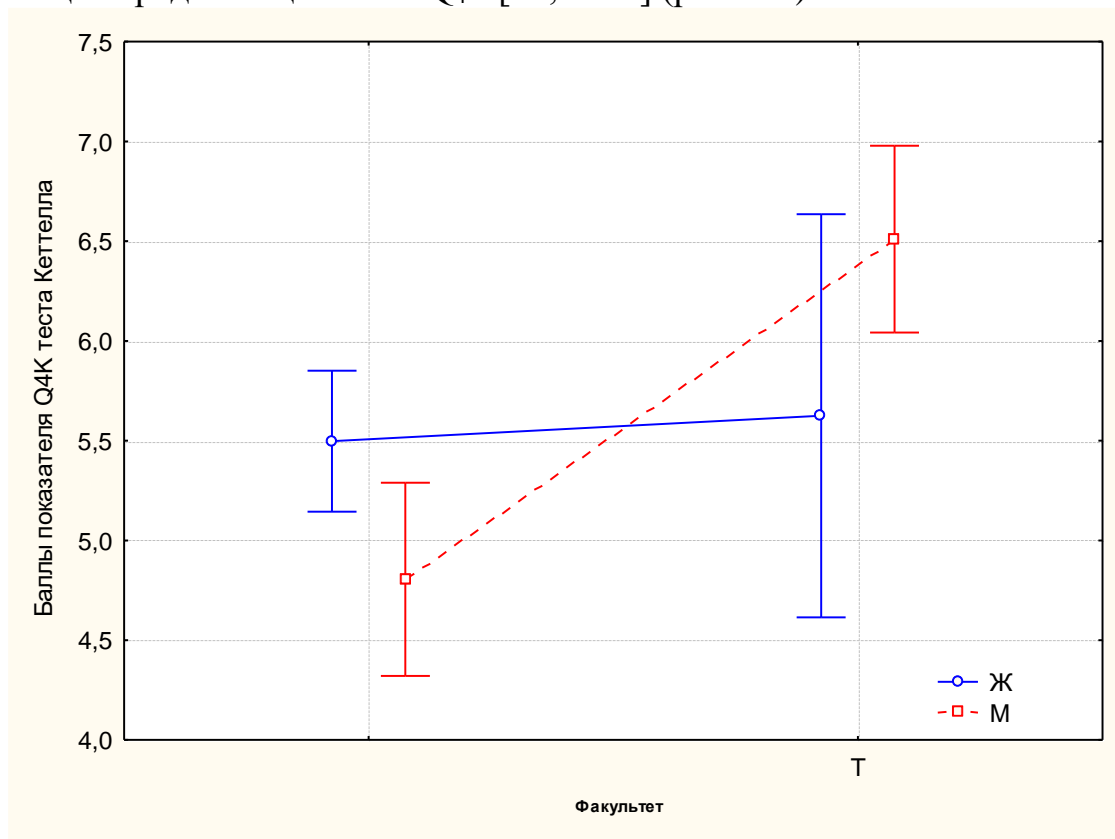


Рис. 7.5. Средние значения показателя Q4 (фрустрационность – нефрустрационность) теста Кеттелла у студентов экономического и технических факультетов (мужчин и женщин)

Примечание. Ж – студенты женского пола; М – студенты мужского пола; ЭиУ – факультет экономики и управления; Т – технические факультеты

Двухфакторный дисперсионный анализ (различия между средними значениями показателей В-САТ и Е-САТ в зависимости от уровня СА у студентов обоих

факультетов) показал, что интернальность одинаково присуща студентам экономического и технических факультетов, имеющим высокий уровень СА, хотя у экономистов она выше; студенты данных факультетов, имеющие низкий уровень СА, – ярко выраженные экстерналы, перекладывающие ответственность за своё поведение, успехи и неудачи на окружающих (рис. 7.6).

Сензитивность к себе сильнее выражена у экономистов, имеющих высокий уровень СА, у студентов технических факультетов – нормальный, средний уровень СА; значения показателей студентов экономического и технических факультетов, имеющих низкий уровень СА, приблизительно одинаковы. Чувствительность к себе, способность осознавать свои потребности и чувства у студентов с низким уровнем СА невысоки.

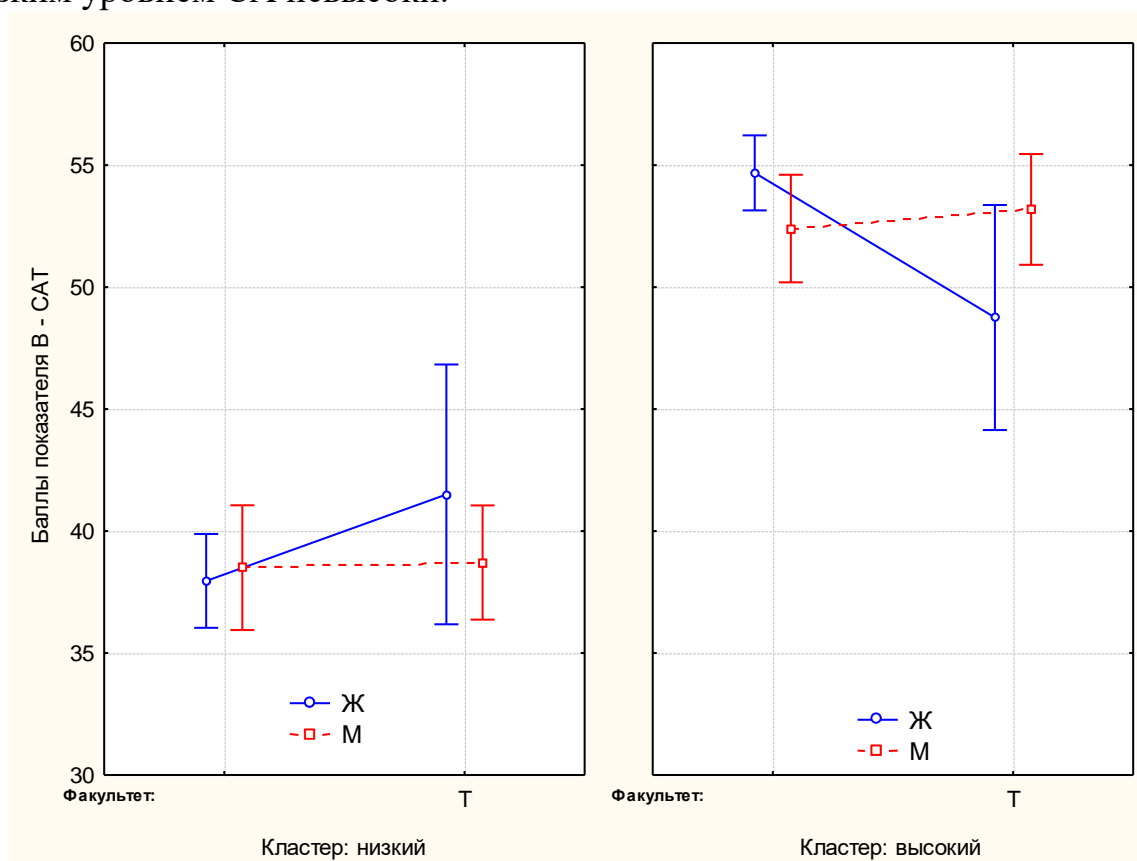


Рис. 7.6. Средние значения показателя В (шкала внутренней поддержки) теста САТ у студентов разного пола, имеющих низкий и высокий уровни самоактуализации

Примечание. Ж – студенты женского пола; М – студенты мужского пола; ЭиУ – факультет экономики и управления; Т – технические факультеты

Трёхфакторный анализ (различия между средними показателями В-САТ (шкала внутренней поддержки), D-САТ (шкала гибкости поведения), Н-САТ (шкала самопринятия) и I-САТ (шкала представления о природе человека) в зависимости от пола у студентов экономического и технических факультетов, имеющих низкий и высокий уровни СА), обнаружил: самые большие значения по интернальности присутствуют у женщин-экономистов, имеющих высокий уровень СА ($\bar{X}=54,7$). У женщин технических факультетов, имеющих высокий уровень

СА, интернальность имеет средний уровень ($\bar{X}=48,8$); у мужчин данных факультетов, имеющих высокий уровень СА, интернальность имеет только средний уровень (ЭиУ $\bar{X}=52,4$; Т $\bar{X}=53,2$).

Интернальность студентов данных факультетов, имеющих низкий уровень СА, почти одинакова у мужчин и женщин – низкая (ЭиУ_м $\bar{X}=38,5$; Т_м $\bar{X}=38,7$; ЭиУ_ж $\bar{X}=38,5$; Т_ж $\bar{X}=41,5$); принимать ответственность за свои поступки на себя эти студенты ещё не готовы. Успешная гибкость (D-CAT) в реализации ценностей самоактуализирующихся личностей (гуманности, честности перед самим собой, искренности, трудолюбия и т.д.) наблюдается у женщин-экономистов, имеющих высокий уровень СА ($\bar{X}=54,7$); у мужчин данных факультетов, имеющих высокий уровень СА, гибкость поведения только среднего уровня (ЭиУ_м $\bar{X}=52,1$; Т_м $\bar{X}=52,1$).

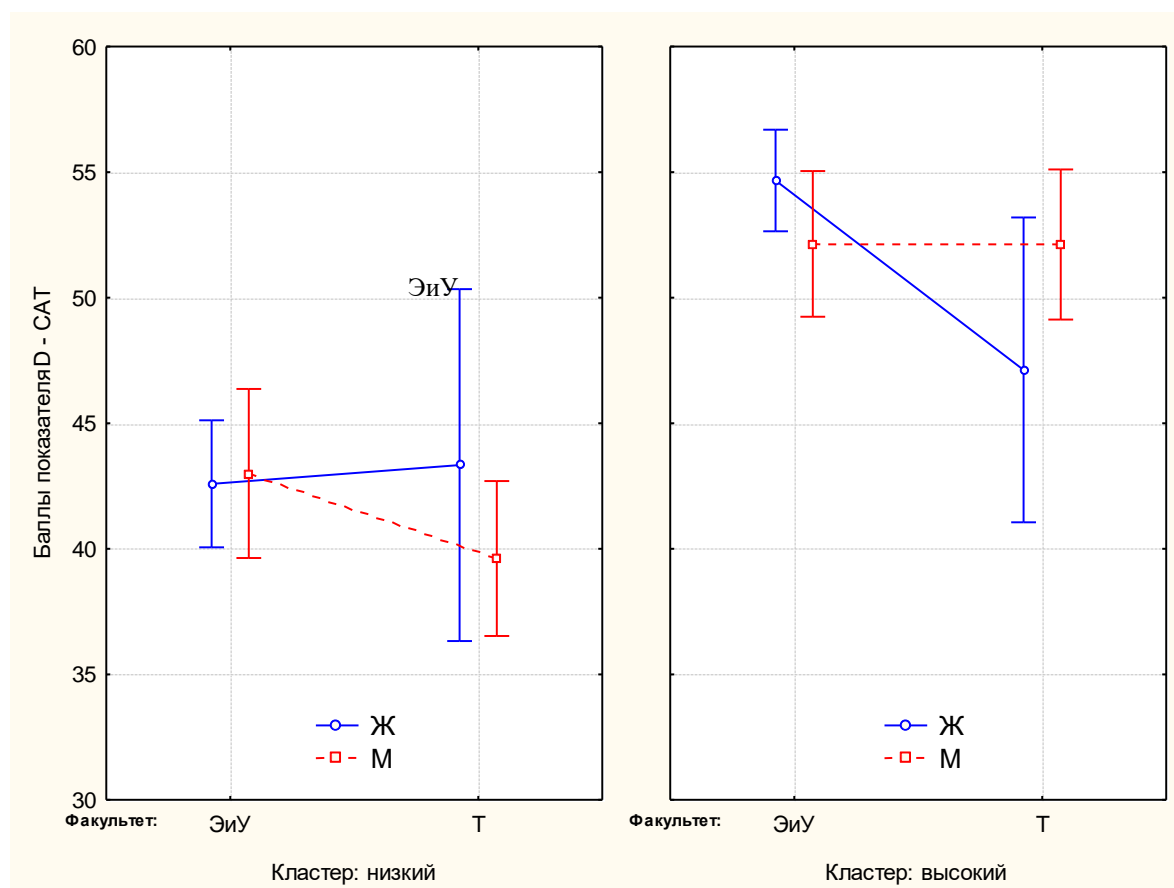


Рис. 7.7. Средние значения показателя D (шкала гибкости поведения) теста САТ у студентов разного пола, имеющих низкий и высокий уровни (кластеры) СА

Примечание: Ж – студенты женского пола; М – студенты мужского пола; ЭиУ – факультет «Экономика и Управление»; Т – технические факультеты

Лучше всех принимают себя (Н-САТ) женщины-экономисты ($\bar{X}=56,6$) и мужчины-Т ($\bar{X}=57$), имеющие высокий уровень СА, затем мужчины-экономисты,

имеющие высокий уровень СА ($\bar{X}=55,9$), – все значения в зоне высокого уровня; в наименьшей степени принимают себя женщины технических факультетов, имеющие высокий уровень СА ($\bar{X}=52,6$), – у них показатели даже ниже, чем у женщин технических факультетов, имеющих низкий уровень СА ($\bar{X}=53,8$).

Таким образом, принятие себя студентами экономического и технических факультетов (мужчинами и женщинами), имеющими низкий уровень СА, а также женщинами-Т, имеющими высокий уровень СА, приблизительно одинаковое – самооценка студентов невысока. Наблюдение показывает, что у женщин технических факультетов, имеющих высокий уровень СА, существуют претензии к своей внешности и интеллекту.

Положительное отношение к природе человека и умение всесторонне проявлять себя в окружающем мире, без противопоставлений (I-САТ) (по высокому уровню СА – от 55 до 65 баллов), не свойственны (по средним значениям) исследуемым с данных факультетов. Лучшие результаты отмечены у женщин, имеющих высокий уровень СА; у мужчин технических факультетов, имеющих высокий уровень СА, и у женщин технических факультетов, имеющих низкий уровень СА. Почти одинаковые результаты показали мужчины-экономисты, имеющие высокий и низкий уровни СА, а также женщины-экономисты, имеющие низкий уровень СА (всё в диапазоне нижних значений среднего уровня). Меньше всех реализуют ценности самоактуализирующейся личности в поведении мужчины технических факультетов, имеющие низкий уровень СА, – у них самая большая приверженность к односторонности жизни и недоверию к людям. Для них в качестве оппозиций выступают материальное – духовное, эмоциональное – рациональное, мужественность – женственность, игра – работа и т.д.; с их точки зрения есть только одна правильная линия поведения.

Анализ результатов показал, что основным *механизмом* стремления личности к самоактуализации можно считать её *ориентацию на взаимодействие с другими людьми*. Рефлексия как механизм ценностного самоопределения работает только для людей, чья профессиональная деятельность связана с таким взаимодействием и общением. Именно поэтому результаты, полученные в нашем исследовании и свидетельствующие о том, что студенты технических специальностей в меньшей мере склонны к самоактуализации как раз по причине своего профессионального взаимодействия с неодушевлёнными, неживыми объектами, можно считать надёжными. Можно выдвинуть предположение, что указанное взаимодействие стимулирует и «провоцирует» рефлексию, самопознание, самоанализ, идентификацию личности благодаря функционированию эмпатии и любви к человеку, позволяющим раскрывать всё новое в себе, выходить за пределы известного и являться источником самоактуализации личности. Все эти качества в большей мере присущи студентам-экономистам.

Механизмом, регулирующим стремление к самоактуализации, является *удовлетворённость – неудовлетворённость потребностей личности*. Доминирующая потребность проявляется как фигура на фоне остальных потребностей, акту-

альных и неактуальных для личности. Эффективное действие направляется к удовлетворению доминирующей потребности.

Между выборками студентов экономического и технических факультетов, имеющих высокий уровень СА, а также между выборками студентов мужского и женского пола, имеющих высокий и низкий уровни СА, видны различия в иерархии потребностей. Именно различиями в иерархии потребностей можно объяснить то, что студентам экономического факультета, а также женщинам удаётся добиваться лучших результатов в стремлении к самоактуализации.

Выводы

1. В результате исследования подтвердилась гипотеза о том, что потребность в самоактуализации более свойственна студентам экономических специальностей, чем студентам технических специальностей. Студенты–экономисты, имеющие высокий уровень СА, более эмоционально устойчивы, более гибки и произвольны в поведении, более доверчивы, общительны, добры и смелы, чем студенты технических специальностей, имеющие высокий уровень самоактуализации.

2. Студенты–экономисты и студенты технических специальностей, имеющие высокий уровень СА, более эмоционально уравновешенные, жизнерадостные, спонтанные в выражении чувств и в поведении, открытые и общительные, чем студенты экономических и технических специальностей, имеющие низкий уровень самоактуализации, – они склонны к эмоциональной неустойчивости, подозрительности, необязательности, чувству вины и тревоге, ригидности мышления.

3. Интернальность в равной степени присуща студентам экономического и технических факультетов, имеющим высокий уровень СА, хотя у экономистов она выше; студенты данных факультетов, имеющие низкий уровень СА, – ярко выраженные экстерналы.

4. Проявилась тенденция большего стремления к самоактуализации студентов–женщин, чем студентов–мужчин и экономического, и технического типов профессиональной направленности.

5. Основными механизмами стремления студентов к самоактуализации являются их профессиональное взаимодействие с людьми и удовлетворённость – неудовлетворённость потребностей, отражающаяся в приоритете ценностных и смысложизненных ориентаций личности.

6. В нашем исследовании самоактуализация выступает как высшая потребность и способность личности.

7.7. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации

Проблема самоактуализации личности на современном этапе развития общества приобретает особую остроту. За последние десятилетия интерес к ней не только не снизился, но, напротив, значительно возрос [29; 67; 68; 32; 69; 70; 71; 39; 72; 73; 43]. Это связано с объективными процессами, происходящими в настоящее время не только в России, но и в мире. Вступление в эпоху информа-

тизации, демократизации обществ, процессы глобализации и, в некоторой степени, унификации, в значительной степени высветили проблемы личности, обусловили требования общественной практики к личности, способной к творчеству, саморазвитию, наконец, самоактуализации, что в целом становятся нормой сегодняшнего времени. В этих условиях большие надежды обращены к психологической науке, разработке ею ряда проблем, имеющих непосредственное отношение к социализации личности в новых социокультурных условиях.

В концепции совершенствования высшей технической школы смыслообразующей должна стать идея университетского образования, способного обеспечить интеграцию естественнонаучных, технических и гуманитарных знаний, ориентированных на формирование творческого и личностного потенциала будущих специалистов.

На современном этапе развития отечественной науки самоактуализация связывается с разными сторонами изучения личности в работах К.А. Абульхановой-Славской, Д.Б. Богоявленской, В.А. Петровского, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева, В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского, В.В. Козлова и др. [34; 40; 75].

Самоактуализация рассматривается нами как интегративная система – метасистема, так как она включает в себя системы высокого и низкого уровней развития самоактуализации, системы трёх уровней (функционально-генетического, личностно-деятельностного и ценностно-смыслового), а также самоактуализация показала себя системой со «встроенным» метасистемным уровнем (согласно принципу А.В. Карпова) [74] – личностью, которая представлена в самоактуализации двумя типами – Альтруистическим и Эгоистическим. Самоактуализация интегрирует в себе все базовые категории психологии: самосознание, сознание, личность, общение, деятельность и способности, – она с ними связана через метасистему и влияет на них, через них проявляется. Она пронизывает структуру личности и проявляется на каждом из её уровней. Нами заявлено, что самоактуализация – это высшая стадия самореализации человека. Самореализация (self-realisation) впервые приведена в Словаре по философии и психологии в 1902 году в Лондоне (Коростылёва, 1997). Самоактуализация (self-actualisation) как психическое понятие было введено позже, и по своему содержанию имеет самостоятельную окраску, отличную от самореализации. Самореализация рассматривается как личностный рост, а самоактуализация как «Я уже состоялся», «Я действительный». Наша эмпирическая выборка укладывается в модификацию уровней самореализации личности Л.А. Коростылёвой [33], занимая в основном третий уровень (из четырёх возможных). Это «уровень реализации ролей и норм в ближнем окружении, социуме», и только треть студентов достигли четвёртого, по Коростылёвой, высшего уровня – «уровня реализации смысложизненных и ценностных ориентаций», то есть собственно самоактуализации (согласно нашей точке зрения).

Проведенное нами исследование опирается на **методологические принципы** системного подхода, разработанные А.В. Карповым, Б.Ф. Ломовым, Я.А. Пономаревым, М.С. Роговиным, В.Д. Шадриковым; на принцип метасистемности как общий принцип организации психики, на принцип существования

системы со «встроенным» метасистемным уровнем и её рассмотрение с позиций структурно-уровневого инварианта (по А.В. Карпову) [74].

Цель нашего исследования состояла в разработке ценностно-смысловой концепции самоактуализации (на материале изучения студентов университета).

Основными задачами исследования явились

1. Определение структуры самоактуализации, иерархической организации её компонентов, их роли и значимости в общей структуре самоактуализации.
2. Выявление ценностно-смысловых критериев самоактуализации.
3. Изучение специфики структуры самоактуализации у студентов разных типов профессий и пола.
4. Определение механизмов функционирования самоактуализации как психического феномена.

Предметом исследования является феномен самоактуализации как интегрального образования, который изучался на более 1200 студентах по двум видам факультетов – экономическому и техническим.

Основные гипотезы исследования были сформулированы следующим образом.

1. Самоактуализация представляет собой интегральное образование, включённое в разные системы функционирования личности и оказывающее позитивное влияние на параметры профессионального развития и жизнедеятельности личности.

2. Сущность реализации самоактуализации зависит от социальных условий, в которых развивается личность, от влияния образовательной и воспитательной среды, которую мы можем регулировать, а также от создания условий для самопознания, саморазвития и самосовершенствования личности студентов, для понимания и формирования ими ценностно-смысловых оснований своей личности.

Это заявление противоречит постулатам гуманистической психологии, базирующимся на парадигме, в центре которой – «идеи саморазвития личности и отрицание влияния внешних (в том числе социальных) факторов на её развитие» (Хомская Е.Д.). На наш взгляд, саморазвитие вовсе не исключает внешней детерминации, а скорее предполагает её. Другое дело, что её необходимо рассматривать в системе с внутренними детерминантами.

Частные гипотезы нашего исследования предполагают, что:

1) структура самоактуализации организована по иерархическому принципу с наличием вертикальных связей между компонентами разных уровней структуры и горизонтальных связей между компонентами одного уровня;

2) существуют различия между индивидуально-психологическими характеристиками студентов, имеющих высокий и низкий уровни развития самоактуализации;

3) существуют различия самоактуализации по половым и профессиональным параметрам.

Задача изучения особенностей самоактуализации и её структуры решалась нами, исходя из возможностей системного и структурно-уровневого подходов, а

также принципов многомерности, недизъюнктивности, нелинейности, иерархичности, динамичности и синергичности, раскрывающих самоактуализацию как самоорганизующуюся метасистему.

Недизъюнктивный, недихотомический характер самоактуализации, т.е. континуально-генетический, осуществляется посредством динамических взаимопереходов, когда все стадии психического процесса непрерывно вырастают одна из другой и потому, оставаясь объективно различными, они онтологически не отделены друг от друга.

Мы рассматриваем самоактуализацию как развивающуюся систему, как интегральное образование, которое является и процессом, и состоянием, и метапотребностью, и свойством личности, и свойством направленности личности, но не сводится ни к одному из них, представляя собой комплекс системных качеств, способствующих раскрытию внутреннего потенциала человека в процессе его социальной индивидуализации.

Таким образом, самоактуализация представляет собой метасистему, имеющую многоуровневую структуру, которая изменяется в процессе её развития.

В нашем исследовании *самоактуализация определяется как метасистема на основании следующих положений.*

1. Принципа системности, который понимается как общий методологический подход к анализу психических явлений, согласно которому явление рассматривается как система, не сводимая к сумме элементов, ни к одной из противоположностей, не являющаяся их простой арифметической суммой, но имеющая при этом собственный онтологический статус, что утверждает образование новой, системной реальности, обладающей ценностной структурой и новыми качествами. Согласно данному принципу, каждая система является элементом другой, более сложной системы.

В нашем исследовании были выявлены:

– две разновидности системы – с высоким и низким уровнями развития самоактуализации, имеющие общие связи,

– три уровня структуры, каждый из которых представляет собой систему со своей структурной организацией, и где каждый нижележащий уровень входит в вышележащий с совокупностью своих компонентов. В результате самоактуализация определилась как интегральная система – метасистема.

2. Второе положение опирается на концепцию целеполагания системы по П.К. Анохину, согласно которой для определения компонентного состава системы любая психическая сущность рассматривается как содействующая достижению общей цели системы. Большинство систем имеют не одну, а множество целей и являются *полицелевыми*. Однако для системы самоактуализации характерно не наличие какой-либо конкретной цели или набора целей, а наличие метациели, которая способствует самоактуализации на любом этапе онтогенеза, в любой ситуации.

Мы изучали связь самоактуализации на разных уровнях проявления личности: функционально-генетическом, личностно-деятельностном и ценностно-

смысловом. В возрасте до 25 лет эти уровни представлены, тесно взаимосвязаны и активно функционируют, что и определило возраст нашей выборки – от 17 до 25 лет.

Все три уровня в данной выборке оформились в структуру, в которой характеризуются динамикой взаимопереходов, актуальностью существования, значимостью для освоения ценностно-смысловых оснований собственного саморазвития и профессионального становления, выявленными механизмами. Поэтому мы считаем уместным говорить о создании концепции.

Ценности и смыслы в онтогенезе личности начинают формироваться не в зрелом возрасте, а с 3 лет, когда ребёнок говорит: «Я сам», когда начинает формироваться его самосознание, и он задерживает одно поведение ради другого, чтобы быть принятым сначала мамой, близким окружением, потом друзьями, одноклассниками, взрослыми. Все они оказывают влияние на формирование его ценностных ориентаций и смыслов. Возраст от 17 до 25 лет называется ранней зрелостью. На наш взгляд, этот возраст самый сензитивный для формирования ценностей и смыслов, когда общественные ценности интериоризируются и становятся перспективным жизненным планом, именно поэтому он нас заинтересовал, и мы предприняли изучение ценностно-смысловых оснований самоактуализации именно у студентов. Наше исследование пытается доказать, что возраст для самоактуализации – не единственный показатель. Одно из предварительных наших исследований включало в себя сравнение структуры самоактуализации студентов-гуманитариев и специалистов в области культуры и искусства в возрасте от 21 до 55 лет. В результате исследования выяснилось, что уровень развития самоактуализации специалистов со стажем (особенно в возрасте от 45 до 55 лет) значительно ниже, чем у студентов университета. Современная молодёжь, особенно студенты, даже на первом курсе, обладают многими качествами самоактуализирующихся людей, отсутствующими в структуре личности зрелых специалистов. Вероятно, люди данной профессиональной направленности и возраста зависят от общества, государственной политики, так как они были воспитаны предыдущей идеологией, и во многом полагались на заботу государства о них.

Наше определение самоактуализации связано, прежде всего, с социальной индивидуализацией личности (в отличие от понимания самоактуализации гуманистической психологией и А. Маслоу). Самоактуализации можно достичь при любом типе личностной реализации, при любом уровне развития самоактуализации и в период ранней зрелости (от 17 до 25 лет).

Структура метасистемы самоактуализации включает в себя три уровня (рис. 7.8).

1. Высший, ценностно-смысловой уровень, показывает отношение к смыслу жизни и ответственности перед самим собой (интернальность).

2. Средний, личностно-деятельностный уровень, характеризует способы активности, отношение к людям и к жизни.

3. Нижний, функционально-генетический уровень, отражает профессиональные и гендерные особенности в самоактуализации, включая функциональную

геометрию больших полушарий, связанных с локализацией базовых психических функций в коре головного мозга, с симметрией – асимметрией функционирования парных рецепторов и эффекторов, определяющих динамику психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербально-логических и т.д.), темперамент и задатки.

Вводя понятие «задатки» в функционально-генетический уровень структуры самоактуализации, мы имели в виду, прежде всего, выбор студентами формы профессионального обучения – экономический факультет или технические факультеты, который опирается на развитые задатки – способности, мы касались задатков в нашем исследовании опосредованно, отмечая различия в самоактуализации у студентов разных факультетов. Надо сказать, что содержательное наполнение функционально-генетического уровня нашей структуры полностью соответствует и включает в себя содержание нижнего уровня – «функциональные механизмы» – структуры личности по Б.Г. Ананьеву [5]. В нашей структуре, применительно к объекту и предмету исследования, на данном уровне выделены возрастное-половое и профессиональное ядра. Профессиональное ядро представляет собой комплекс индивидуально-типических свойств, высшая интеграция которых представлена в темпераменте и задатках.

Для решения теоретических задач нами использовались психодиагностические методики, включившие в себя 54 переменные, между которыми определялись взаимосвязи с помощью факторного, кластерного, корреляционного и дисперсионного анализов, что позволило нам обнаружить наличие симптомокомплексов.

Симптомокомплексы представляют собой системные образования, организованные из переменных с большими весовыми характеристиками, которые являются качествами личности и ценностными смыслами. Компоненты в симптомокомплексах организуются вокруг ядер, которым мы присвоили обобщённые названия. Они и отражают сущностные характеристики симптомокомплексов и являются критериями самоактуализации. Образовалось 10 симптомокомплексов, которые распределились по трём уровням (см. рис. 7.8).

На ценностно-смысловом уровне – 2 симптомокомплекса: «Осмысленность жизни» и «Осознанное самопринятие», одинаковые у обоих типов самоактуализации: Альтруистического (с высоким уровнем развития самоактуализации) и Эгоистического (с низким уровнем развития самоактуализации). Эти 2 типа самоактуализации были выявлены в ходе исследования.

Они отличаются между собою составом симптомокомплексов, но на ценностно-смысловом уровне эти симптомокомплексы у них одинаковые, а на следующем уровне – они различны.

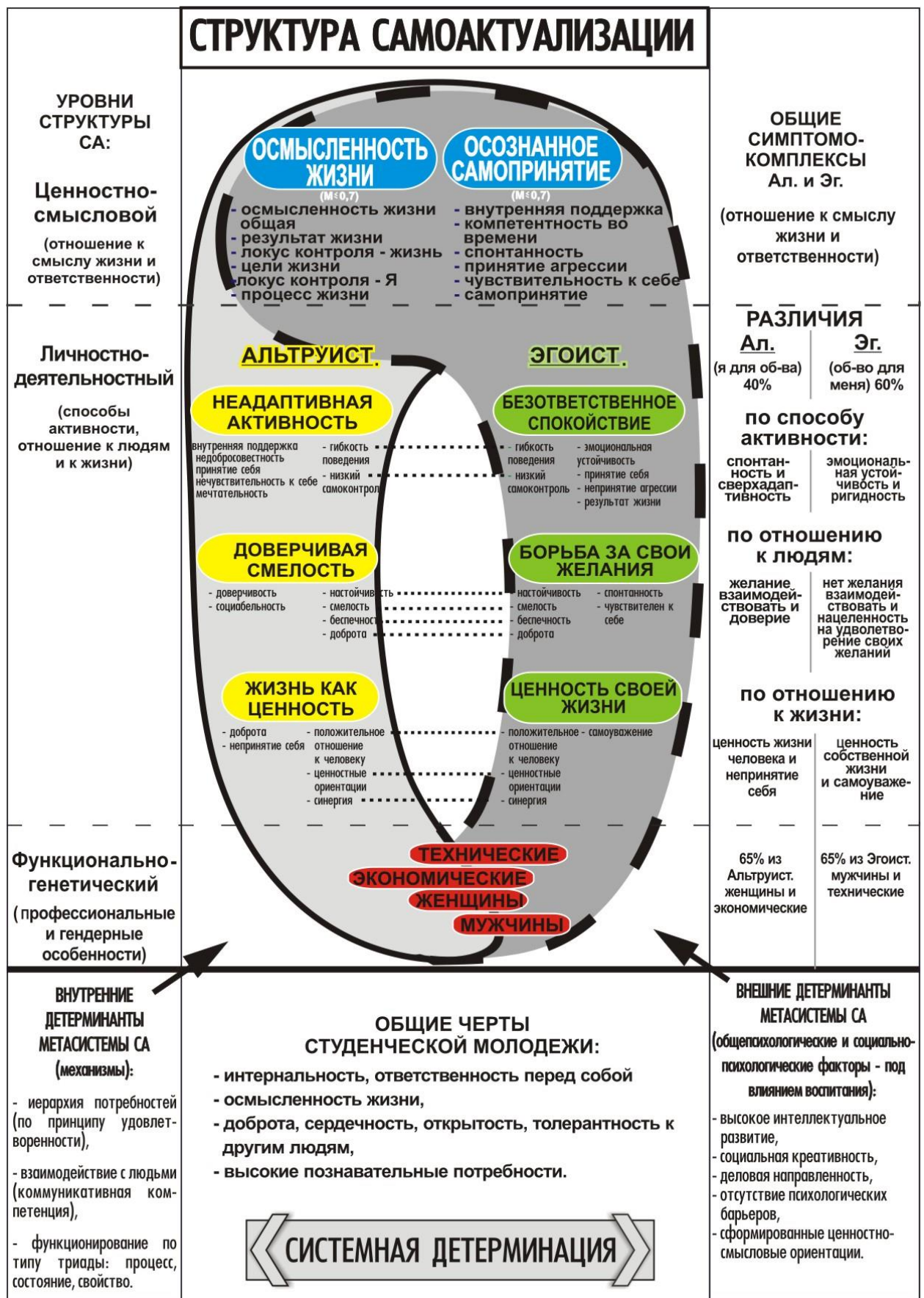


Рис. 7.8. Особенности структуры самоактуализации

На втором, личностно-деятельностном уровне, у Альтруистического типа следующие симптомокомплексы: «Неадаптивная активность», «Доверчивая смелость», «Жизнь как ценность», а у Эгоистического типа такие симптомокомплексы, как «Безответственное спокойствие», «Борьба за свои желания» и «Ценность собственной жизни», которые противоположны симптомокомплексам Альтруистического типа.

На третьем, функционально-генетическом уровне, два симптомокомплекса: профессиональный и гендерный, которые также делят всех студентов на две группы: к Альтруистическому типу относятся 65% респондентов – это студенты-экономисты и женщины и 35% – студенты технических специальностей и мужчины, у Эгоистического типа – наоборот.

При поиске взаимосвязей между параметрами самоактуализации и смысло-жизненными ориентациями были обнаружены различия: данных взаимосвязей выявилось в 2 раза больше у женщин, чем у мужчин изучаемых факультетов, а также в 2 раза больше у студентов-экономистов, чем у студентов технических специальностей. В 2 раза больше взаимосвязей обозначилось между смысло-жизненными ориентациями и переменными всего исследования у студентов-экономистов, чем у студентов технических специальностей; в 1,5 раза больше взаимосвязей – между ценностными ориентациями и переменными всего исследования у студентов-экономистов, чем у студентов технических специальностей.

Концептуальной новизной нашего исследования является применение принципа системности к одной из категорий личности в общей и социальной психологии, а именно: самоактуализации, а также принцип рассмотрения самоактуализации как системы со «встроенным» метасистемным уровнем (согласно принципу А.В. Карпова) [74] – личностью, которая представлена в самоактуализации в разных типах личностной реализации: Альтруистическом (с высоким уровнем развития самоактуализации) и Эгоистическом (с низким уровнем развития самоактуализации), причём ни один из этих типов не является ущербным. Мы утверждаем, что человек может достичь самоактуализации при любом уровне потребностной иерархии: в реализации морально-нравственных, духовных потребностей и в материально-социальном, статусном плане, вкладывая себя в создание социально важных продуктов.

Определено место самоактуализации среди базовых категорий психологии. Самоактуализация представляет собой понятие, интегрирующее базовые психологические категории, которое устанавливает функциональные связи между ними в процессе развития самосознания и объединяет их. Мы определяем самоактуализацию как комплекс системных качеств, способствующих раскрытию внутреннего потенциала человека в процессе его социальной индивидуализации. Признаками развития личности является развитие **самосознания**, где самоактуализация выполняет функцию самоосознания и является стороной самосознания. Самоактуализация – это часть самосознания, это компонент образа Я и его перспективного плана в результате познания, общения и освоения разных видов деятельности, в которых раскрываются **способности личности**.

Выявлена структура самоактуализации – три уровня проявления личности в самоактуализации, внутренние и внешние факторы, обеспечивающие **системную детерминацию** самоактуализации.

Таким образом, были выявлены 2 типа самоактуализации, которые различаются между собой:

- по проявлению активности,
- по отношению к людям и
- по отношению к жизни, которые организуют симптомокомплексы двух типов личности – с Альтруистическим типом самоактуализации (40% респондентов выборки) и с Эгоистическим (60%). Альтруистический тип характеризуется морально-нравственной, духовной направленностью на бескорыстное взаимодействие с окружающим миром, а Эгоистический отличается материальной, социальной, статусной направленностью на самого себя. Эти типологические особенности обусловлены симптомокомплексами, составляющими каждый тип (см. рис. 1).

Различия между типами личности

1. *По способу активности:* Альтруисты отличаются спонтанностью и сверхадаптивностью, а для Эгоистического типа характерны эмоциональная устойчивость и ригидность.

2. *По отношению к людям:* у Альтруистов присутствует желание взаимодействовать и доверие, у Эгоистического типа – нет желания взаимодействовать и присутствует нацеленность на удовлетворение своих желаний.

3. *По отношению к жизни:* у Альтруистов – ценность жизни вообще и принятие себя, тогда как у Эгоистического типа более значимы ценность собственной жизни и самоуважение.

Функционирование целостной метасистемы самоактуализации обеспечивается **системной детерминацией**, включающей в себя как *внутренние* (согласно гуманистической психологии), так и *внешние*, социальные (согласно постклассической психологии) факторы.

К внутренним, видовым, относятся следующие выявленные нами факторы:

- 1) иерархия потребностей, работающая по принципу удовлетворённости;
- 2) взаимодействие с людьми (коммуникативная компетенция), т.е. обращённость к миру людей или к материальному миру;
- 3) функционирование по типу триады: процесс, состояние, свойство (согласно общепсихологическому принципу А.В. Карпова).

К внешним детерминантам метасистемы самоактуализации относятся общепсихологические и социально-психологические факторы, обусловленные в большей степени влиянием воспитания и возможностями обучения:

- 1) высокое интеллектуальное развитие,
- 2) социальная креативность,
- 3) деловая направленность,
- 4) отсутствие психологических барьеров,
- 5) сформированные ценностно-смысловые ориентации [76].

Таким образом, в исследованиях было выявлено, что у студенческой молодёжи на современном этапе развития общества в процессе её самоактуализации определились такие общие черты, как:

- 1) интернальность, ответственность перед самим собой,
- 2) осмысленность жизни,
- 3) доброта, сердечность, открытость, толерантность по отношению к другим людям,
- 4) высокие познавательные потребности.

Основные выводы

1. Новый теоретико-методологический подход к изучению самоактуализации, опирающийся на принцип системности и метасистемности, позволяет проводить всесторонний анализ данного феномена в единстве его структурных компонентов и взаимодействий с разными уровнями жизнедеятельности субъекта:

- функционально-генетическим,
- личностно-деятельностным,
- ценностно-смысловым.

2. Структура самоактуализации представляет собой сложное интегральное динамическое образование, организованное по иерархическому принципу, включающему установление вертикальных и горизонтальных связей.

3. Самоактуализация рассматривается как метасистема, репрезентирующаяся в системе личности на разных уровнях её социальной зрелости: высоком и низком, в разных типах личностной реализации в самоактуализации: альтруистическом и эгоистическом.

4. Самоактуализация является и процессом, и состоянием, и свойством личности, но не сводится ни к одному из них, представляя собой «модус указанных качеств», интегральное образование.

Самоактуализация – это явление нелинейное, многомерное, самоорганизующееся, недизъюнктивное, в котором посредством динамических взаимопереходов все стадии психического непрерывно вырастают одна из другой и потому, оставаясь объективно различными, они онтологически не отделены друг от друга.

5. В системе категорий психологической науки мы предлагаем активно использовать самоактуализацию не только как атрибут экзистенциально-гуманистической психологии, но и как научное понятие социальной психологии и рассматривать «самоактуализацию» как предмет изучения психологии высшей школы (отрасли социальной психологии в образовании).

6. Выявлены *четыре особенности* адаптации теорий гуманистической психологии в российских условиях:

1) А. Маслоу создал свою концепцию исключительно феноменологически, не проводя широкого эмпирического исследования. Среди его респондентов были только его учителя и выдающиеся исторические личности. Феноменологические и теоретические положения нашей концепции были подтверждены эмпирическим изучением двух тысяч респондентов;

2) А. Маслоу считал, что самоактуализации человек может достичь только в зрелом или пожилом возрасте (1954), однако позже (1970) он уже призывал к изучению молодёжи, но не успел осуществить свои замыслы. Наше исследование направлено на изучение самоактуализации у молодёжи;

3) Согласно созданной пирамиде потребностей А. Маслоу, человек может достичь самоактуализации, только удовлетворив все свои физиологические потребности, потребности в безопасности, в присоединении, в самоуважении, т.е. физиологические и социальные потребности. Только после этого он способен реализовать заложенный в нём потенциал, свои способности и возможности, самоактуализироваться.

Наше исследование показывает, что человек может самоактуализироваться при любом уровне потребностной иерархии на всех выделенных нами уровнях (функционально-генетическом, личностно-деятельностном и ценностно-смысловом), которые являются уровнями проявления личности и её самоактуализации, т.е. Олимпа человеческих возможностей.

4) Наше исследование позволило нам редуцировать количество самоактуализационных характеристик (из 15 атрибутов, предложенных Маслоу, в 10) и классифицировать их, применив не только феноменологический и теоретический анализы, но и объективные методы (математическую статистику), а также построить структуру самоактуализации и обозначить механизмы её функционирования.

7.8. Исследование различий личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов экономического, механико-математического и социально-гуманитарного факультетов с высоким и низким уровнями развития самоактуализации (Э.В. Яценко)

На современном этапе развития общества в России востребованы успешные и творческие специалисты в разных отраслях народного хозяйства. Самореализующимися должны быть личности не только художественной интеллигенции, но и инженерно-технических работников, экономистов, математиков, политологов, журналистов, специалистов по связям с общественностью и рекламе. В условиях вузовской подготовки исследование их самоактуализационных характеристик, личностных качеств и смысложизненных ориентаций чрезвычайно **актуально**, так как позволяет скорректировать образовательные и воспитательные задачи учебного заведения.

Цель нашего исследования – изучить различия личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов с высоким и низким уровнями самоактуализации факультетов «Экономика и управление» (ЭиУ), социально-гуманитарного (СГ) и механико-математического (ММ).

Задачи исследования

1. Изучить различия личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов экономического, социально-гуманитарного и механико-математического факультетов университета с высоким и низким уровнями СА.

2. Исследовать симптомокомплексы различий личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов данных факультетов с высоким и низким уровнями СА.

Предмет исследования – различия личностных черт и смысложизненных ориентаций студентов экономического, социально-гуманитарного и механико-математического факультетов университета с высоким и низким уровнями самоактуализации.

Объект исследования – явление самоактуализации студентов университета разной профессиональной подготовки (социально-гуманитарного, механико-математического и экономического факультетов).

Описание выборки. Количество респондентов составляет 192 человека в возрасте от 17 до 21 года: 96 чел. 1 курса социально-гуманитарного, 40 чел. 3 курса механико-математического и 56 чел. 2 курса экономического факультетов.

В основной гипотезе мы предположили, что между уровнями развития самоактуализации студентов экономического, социально-гуманитарного и механико-математического факультетов существуют различия, причём самые сложные и развитые симптомокомплексы различий личностных черт и смысложизненных ориентаций имеют студенты социально-гуманитарного и экономического факультетов, так как творческие и связанные с работой с людьми профессии требуют достаточно сформированных самоактуализационных качеств.

Теоретические аспекты проблемы

По Маслоу, *самоактуализация* – многогранный и сложный феномен, характеризующий развитие потенциальных способностей человека, возможность стать тем, кем он может стать. Для нас СА – это высшая стадия самореализации и саморазвития личности.

Наше исследование выполнено в русле ценностно-смысловой концепции самоактуализации Е.Ф. Яценко [57], выявившей Альтруистический и Эгоистический типы личности в СА, соответственно имеющие высокий и низкий уровни развития СА. Альтруистический тип характеризуется морально-нравственной, духовной направленностью на бескорыстное взаимодействие с окружающим миром, а Эгоистический отличается материальной, социальной, статусной направленностью на самого себя. Если Альтруистический тип личности раскрывается и самоактуализируется во взаимодействии с людьми, то Эгоистический реализует себя в создании материальных объектов и механизмов, необходимых для жизнедеятельности общества. Эти типологические особенности обусловлены симптомокомплексами, составляющими каждый тип [49].

Различия между типами личности

1. *По способу активности:* Альтруисты отличаются спонтанностью и неадаптивностью, а для Эгоистического типа характерны эмоциональная устойчивость и ригидность.

2. *По отношению к людям:* у Альтруистов присутствует желание взаимодействовать и доверие, у Эгоистического типа – нет желания взаимодействовать, и присутствует нацеленность на удовлетворение своих желаний.

3. *По отношению к жизни:* у Альтруистов – ценность жизни вообще и неприятие себя, тогда как у Эгоистического типа более значимы ценность собственной жизни и самоуважение.

Функционирование целостной метасистемы самоактуализации, согласно концепции Е.Ф. Яценко, обеспечивается **системной детерминацией**, включающей в себя как *внутренние* (согласно гуманистической психологии), так и *внешние*, социальные (согласно постклассической психологии) факторы [49].

К *внутренним*, видовым, относятся следующие выявленные Е.Ф. Яценко факторы:

- 1) иерархия потребностей, работающая по принципу удовлетворённости;
- 2) взаимодействие с людьми (коммуникативная компетенция), т.е. обращённость к миру людей или к материальному миру;
- 3) функционирование самоактуализации как психического явления по типу триады: процесс, состояние, свойство (согласно общепсихологическому принципу А.В. Карпова).

К *внешним* детерминантам метасистемы самоактуализации относятся общепсихологические и социально-психологические факторы, обусловленные в большей степени влиянием воспитания и возможностями обучения:

- 1) высокое интеллектуальное развитие, 2) социальная креативность, 3) деловая направленность, 4) отсутствие психологических барьеров, 5) сформированные ценностно-смысловые ориентации.

Однако данное исследование проводилось Е.Ф. Яценко с целью изучения уровней СА студентов экономических и технических (аэрокосмического, авто-тракторного, сервиса и лёгкой промышленности) факультетов.

Новизной данного исследования является изучение различий личностных черт и смысло-жизненных ориентаций у студентов экономического, социально-гуманитарного и механико-математического факультетов университета с высоким и низким уровнями развития СА.

Организация и методы исследования

Для решения теоретических задач нами использовались психодиагностические методики, включающие в себя 36 переменных, между которыми определялись взаимосвязи с помощью кластерного, корреляционного (по М. Пирсону) и дисперсионного анализов, что позволило нам обнаружить наличие симптомокомплексов.

В исследовании выявлены симптомокомплексы различий личностных черт и смысло-жизненных ориентаций у студентов разных факультетов с высоким и низким уровнями развития СА.

Методы исследования – для решения теоретических задач использовались методы сравнительного исторического анализа, обобщения и систематизации, анализ философской, психологической литературы по проблеме исследования; кластерный анализ каждого факультета, корреляционный анализ каждого кластера; одно- и двухфакторный дисперсионный анализ, в котором качества личности яв-

ляются зависимыми переменными, а факультет и кластер – независимыми переменными.

Методики исследования – сбор эмпирической информации осуществлялся с помощью следующего набора психодиагностических методик: самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозмана, М.В. Кроза, М.В. Латинской [31]; факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16 PF, форма А) [30]; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [35]. В ходе обработки использовались статистические программы: Excel 7.0; SPSS 7.0; Statistika 5.0.

Анализ результатов исследования

Наше исследование включает в себя три этапа.

Первый этап. Симптомокомплексы различий самоактуализационных характеристик, личностных черт и смысложизненных ориентаций студентов разных факультетов/

Однофакторный (факультет как фактор) дисперсионный анализ выборок данных трёх факультетов показал, что из 36 исследуемых переменных по 12 выявлены значимые различия ($p < 0,05$), которые позволяют составить соответственно три симптомокомплекса различий (табл. 7.13). По 6 переменным самые высокие средние значения были получены студентами *социально-гуманитарного факультета*. По сравнению со студентами ЭиУ и ММ факультетов, они более добры и открыты (А-Кеттелл), чувствительны, с хорошим воображением (I-Кеттелл), целеустремлённы (СЖО1 – Леонтьев), способны управлять собственным развитием (СЖО4–Леонтьев), событиями окружающей действительности (СЖО5–Леонтьев), их жизнь более осмысленна. Симптомокомплекс студентов *механико-математического факультета* включил в себя 5 из 12 переменных: они имеют самый высокий уровень интеллектуального развития (В-Кеттелл), эмоционально устойчивы (С-Кеттелл), уверены в себе (О-Кеттелл), целостно принимают все периоды своей жизни (А-САТ), свои достоинства и недостатки (Н-САТ). Содержание симптомокомплекса различий в процессе СА у студентов факультета «Экономика и управление» включает в себя только одну переменную – эмоционально и непосредственно переживать события своей жизни (СЖО2–Леонтьев). Именно по данной смысложизненной ориентации студенты экономического факультета получили самые высокие средние значения. По результатам однофакторного дисперсионного анализа можно сделать **вывод**: самым развитым и сложным симптомокомплексом различий является симптомокомплекс студентов социально-гуманитарного факультета, так как он включает в себя не только наибольшее количество переменных, но личностные качества (факторы теста Р. Кеттелла и шкалы САТ) и смысложизненные ориентации (тест СЖО).

Второй этап. Изучение различий симптомокомплексов личностных черт студентов разных факультетов с высоким и низким уровнями самоактуализации

Симптомокомплексы различий личностных черт и смысложизненных ориентаций студентов разных факультетов

Социально-гуманитарный	Механико-математический	Экономика и управление
Доброта, открытость; чувствительность, хорошее воображение, целеустремлённость, способность управлять саморазвитием и событиями окружающей действительности, высокая общая осмысленность жизни.	Высокий интеллект, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, способность целостно принимать все периоды своей жизни, свои достоинства и недостатки.	Глубокая эмоциональная погружённость в процесс жизни.
6 различий	5 различий	1 различие

Кластерный анализ выборок социально-гуманитарного, механико-математического и экономического факультетов показал, что из 192 респондентов исследования к высокому кластеру относятся 59 чел, т.е. 30,7%, из них по каждому факультету следующее количество студентов: СГ–31,3%, ЭиУ–28,6%, ММ– 32,5%. Они имеют высокий уровень самоактуализации. Низкий уровень развития СА выявлен у 42 чел., т.е. у 21,8% выборки, из них по каждому факультету студентов: СГ–16,7%, ЭиУ–28,6%, ММ–25% (рис. 7.9).

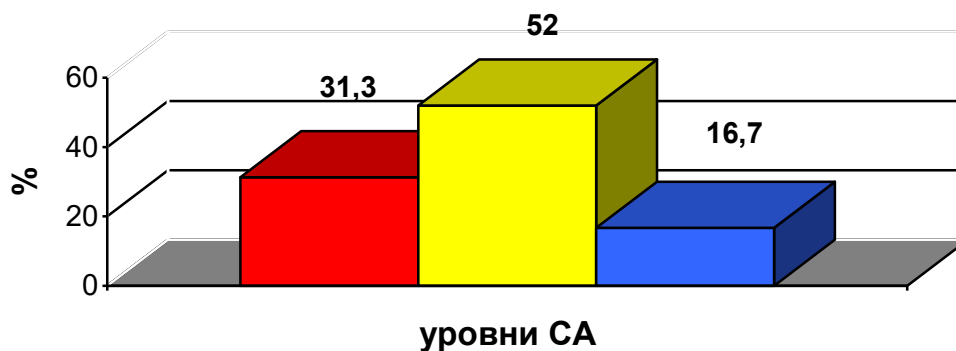
Результаты двухфакторного (факультет и кластер как факторы) дисперсионного анализа показали, что значимые различия ($p < 0,05$) между факультетами и уровнями развития СА существуют по 17 переменным (из 36). Симптомокомплекс высокого уровня развития СА у студентов СГ факультета включает в себя 7 самоактуализационных характеристик, личностных черт и смысложизненных ориентаций, у студентов ММ и ЭиУ факультетов – по 5 качеств (табл. 7.14).

Студенты **СГ факультета с высоким уровнем развития СА** хорошо понимают новое (Q1-Кеттелл), целостно воспринимают мир и людей (J-САТ), беспечны (F-Кеттелл), смелы (H-Кеттелл), ответственные (B-САТ), принимают ценности самоактуализирующихся людей (C-САТ) и свои достоинства (G-САТ). Студенты **ММ факультета с высоким уровнем СА** гибки в реализации общечеловеческих ценностей (D-САТ); ощущают себя сильными личностями (Локус контроля-Я – СЖО4-Леонтьев); настойчивы (E-Кеттелл); высокоинтеллектуальны (B-Кеттелл), а также ценят все периоды своей жизни (A-САТ).

Студенты факультета **ЭиУ с высоким уровнем развития СА** – наиболее чувствительны к себе (E-САТ), креативны (N-САТ), недобросовестны (G-Кеттелл), с неплохим воображением (M-Кеттелл), спонтанны (F-САТ).

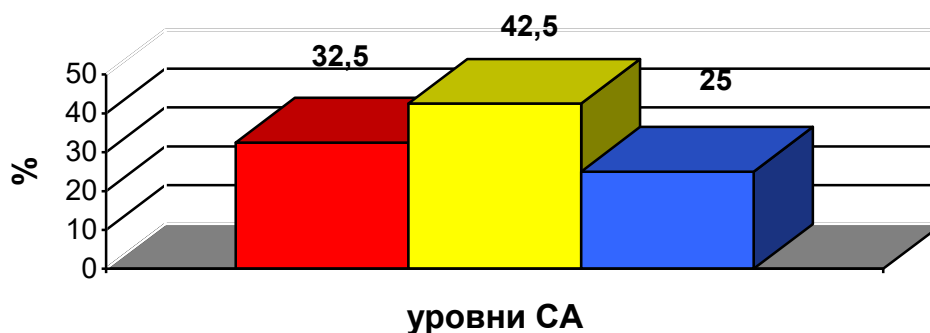
Симптомокомплекс различий с **низким уровнем СА** студентов социально-гуманитарного факультета из 17 включает в себя 10 компонентов, механико-математического факультета – 5, а студентов факультета «Экономика и управление» – 2.

Социально-гуманитарный факультет



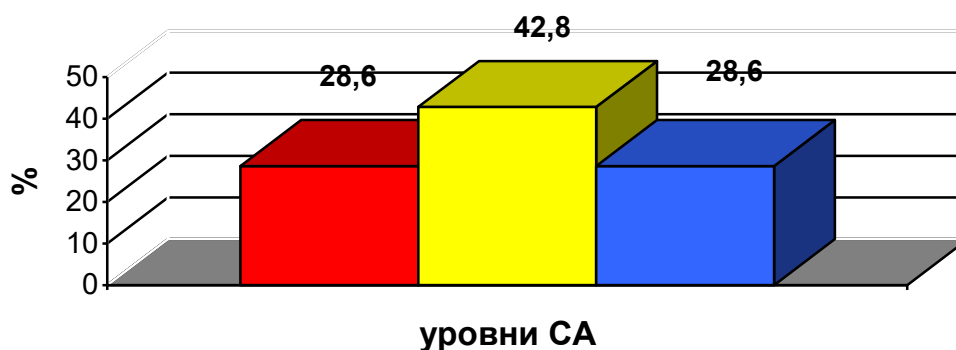
■ высокий уровень СА ■ нормальный, средний уровень СА ■ низкий уровень СА

Механико-математический факультет



■ высокий уровень СА ■ нормальный, средний уровень СА ■ низкий уровень СА

Факультет экономики и управления



■ высокий уровень СА ■ нормальный, средний уровень СА ■ низкий уровень СА

Рис. 7.9. Уровни самоактуализации (СА) студентов разных факультетов

Таблица 7.14

Симптомокомплексы различий личностных черт и смысложизненных ориентаций студентов разных факультетов с высоким и низким уровнями самоактуализации (СА)

Высокий уровень СА			Низкий уровень СА		
Социально-гуманитарный	Механико-математический	Экономика и управление	Социально-гуманитарный	Механико-математический	Экономика и управление
Радикализм, целостное восприятие мира и людей, беспечность, смелость, интернальность, принятие ценностей самоактуализирующихся людей, самоуважение	Гибкость поведения, способность управлять саморазвитием, настойчивость, высокий интеллект, способность ценить все периоды своей жизни	Чувствительность к себе, креативность, недобросовестность, хорошее воображение, спонтанность	Чувствительность к себе, креативность, способность управлять саморазвитием, настойчивость, добросовестность, смелость, интернальность, способность принимать общечеловеческие ценности, спонтанность, самоуважение	Радикализм, целостное восприятие мира и людей, высокий интеллект, хорошее воображение, способность ценить все периоды своей жизни	Гибкость поведения, беспечность
7 различий	5 различий	5 различий	10 различий	5 различий	2 различия

Студенты **СГ факультета с низким уровнем СА** наиболее чувствительны к себе (Е-САТ), креативны (N-САТ), считают себя сильными личностями (Локус контроля-Я – СЖО4-Леонтьев), настойчивы в достижении своих целей (Е-Кеттелл), добросовестны (G-Кеттелл), смелы (H-Кеттелл), интернальны (B-САТ), принимают ценности самоактуализирующихся людей (C-САТ), спонтанны (F-САТ) и ценят свои достоинства (G-САТ).

Студентам **ММ факультета с низким уровнем СА** свойственны гибкость мышления (Q1-Кеттелл), целостность восприятия мира и людей (J-САТ), высокая интеллектуальность (B-Кеттелл), хорошее воображение (M-Кеттелл), способность ценить все периоды своей жизни (A-САТ).

Студенты **ЭиУ факультета с низким уровнем СА**, среди выборок студентов других факультетов с низким уровнем СА, обладают наибольшей гибкостью поведения (D-САТ) и беспечностью (F-Кеттелл).

Наименьшие средние значения по переменным, по которым выявлены значимые различия между факультетами и уровнями развития СА, обнаружены в

выборке студентов с **низким уровнем СА**: студенты **СГ факультета** – консервативны (Q1-Кеттелл), наряду со студентами ЭиУ факультета, не способны целостно воспринимать мир и людей (J-САТ), низко интеллектуальны (B-Кеттелл) и некомпетентны во времени (A-САТ); студенты **ЭиУ факультета** – некреативны (N-САТ), консервативны (Q1-Кеттелл), как и студенты СГ факультета, практичны (M-Кеттелл), экстернальны (B-САТ) и не принимают ценности самоактуализирующихся людей (C-САТ); студенты **ММ факультета** – нечувствительны к себе, к своим потребностям (E-САТ), не способны к собственному саморазвитию (СЖО4-Леонтьев), ригидны в поведении (D-САТ), ненастойчивы (E-Кеттелл), пессимистичны (F-Кеттелл), недобросовестны (G-Кеттелл), робки (H-Кеттелл), неспонтанны (F-САТ) и не ценят свои достоинства (G-САТ).

3 этап. Сравнительный анализ взаимосвязей личностных черт и смысло-жизненных ориентаций у студентов с высоким и низким уровнями СА

Опишем несколько важных качеств. Корреляционный анализ по М. Пирсону показал, что *интернальность* (B-САТ), определяющее качество самоактуализирующейся личности, в выборке студентов СГ факультета с высоким уровнем СА имеет наибольшее количество корреляционных связей (4): с чувствительностью к себе (E-САТ), со спонтанностью (F-САТ), межличностной чувствительностью (L-САТ) и познавательными потребностями (M-САТ), в то время как в выборке студентов ММ факультета выявлена только одна взаимосвязь – со спонтанностью (F-САТ), а в выборке студентов ЭиУ факультета – нет ни одной взаимосвязи, что говорит о том, что у экономистов интернальность не является структурообразующей их личности (рис. 7.10).

Осмысленность жизни (СЖО-6) в выборке студентов СГ факультета также имеет наибольшее количество корреляций (6): с положительным отношением к природе человека (I-САТ), со способностью ценить свои достоинства (G-САТ), с ценностными ориентациями самоактуализирующихся людей (C-САТ), с гибкостью поведения (D-САТ), со смелостью (H-К) и высокой чувствительностью (I-К) (см. рис. 7.11). В выборке студентов с низким уровнем СА социально-гуманитарного факультета выявлены 2 взаимосвязи со шкалой *внутренней поддержки* (интернальность) – ценностные ориентации и самоуважение, что характеризует данных студентов как осознанно принимающих общечеловеческие ценности и уважающих себя (рис. 7.11).

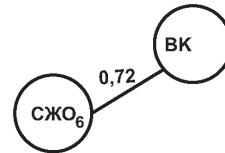
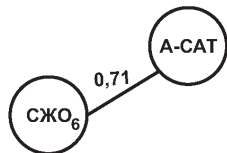
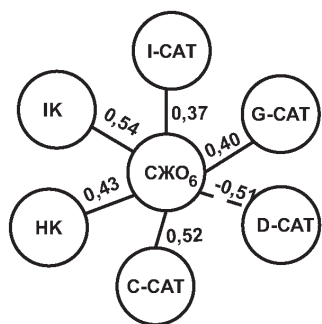
У студентов механико-математического факультета с низким уровнем СА интернальность имеет 5 взаимосвязей, которые характеризуют данных студентов как ответственных перед самими собой за свою беспечность, цели, процесс и результат жизни и своё развитие.

В выборке студентов экономического факультета с низким уровнем СА выявлена только одна взаимосвязь шкалы внутренней поддержки, и причём отрицательная, которая свидетельствует о том, что полагающийся на себя студент-экономист не может рассчитывать на результативность своей жизни (см. рис. 7.11).

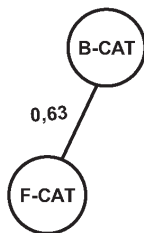
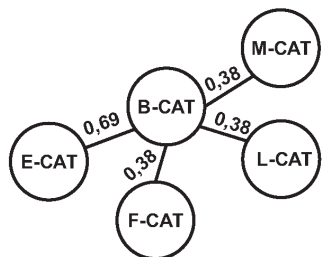
СГ высокий уровень
СА

ММ высокий уровень СА

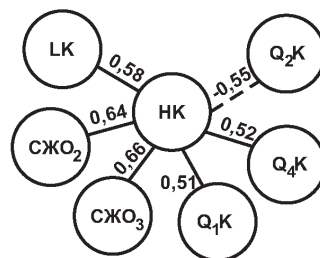
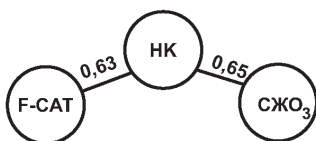
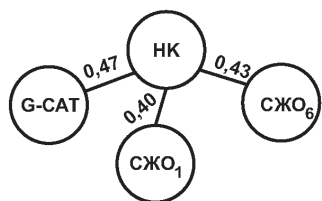
ЭиУ высокий уровень
СА



Осмысленность жизни
общая



Интернальность



Смелость

Рис. 7.10. Личностные черты и смысложизненные ориентации студентов разных факультетов с высоким уровнем самоактуализации, организованные в корреляционные плеяды

СГ низкий уровень СА ММ низкий уровень СА ЭиУ низкий уровень СА

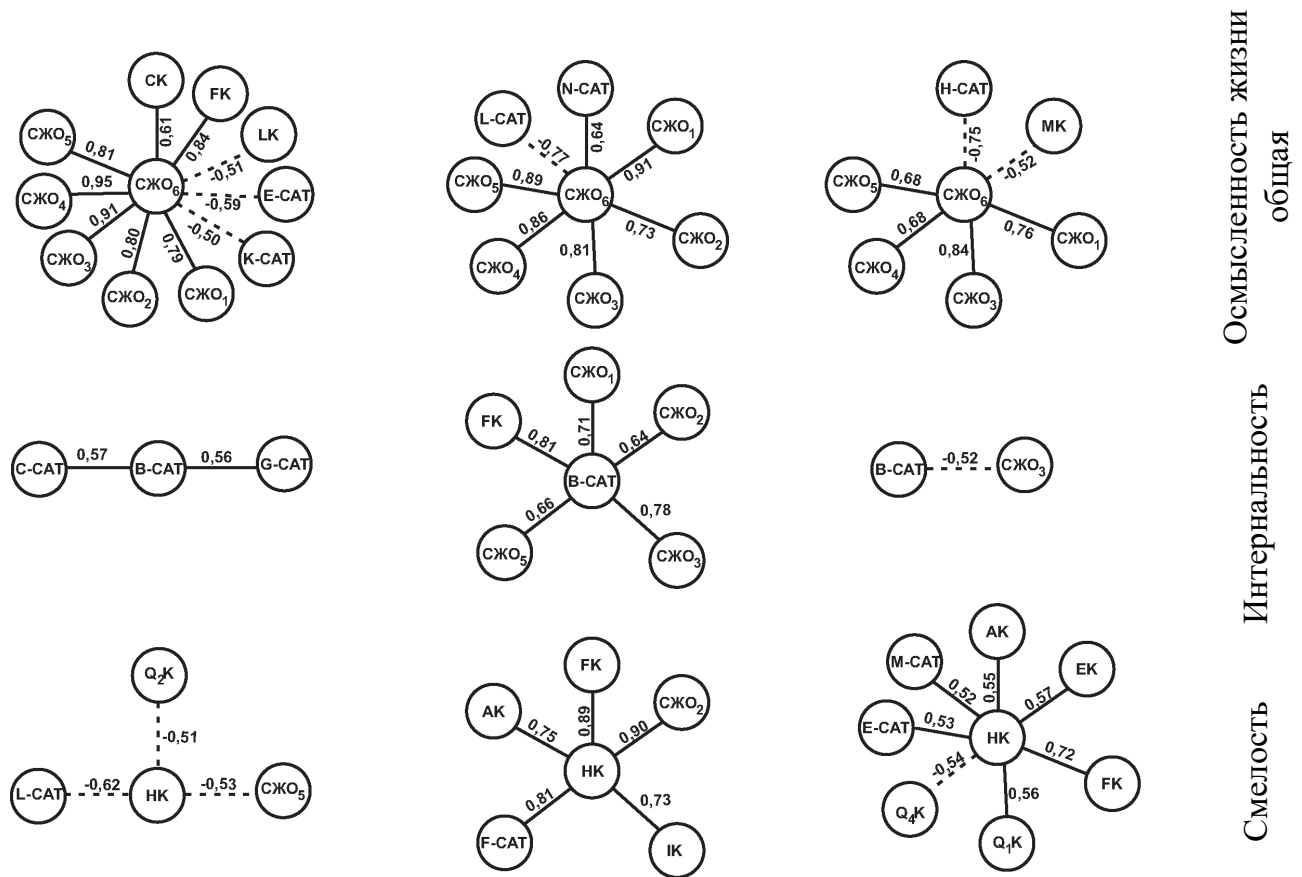


Рис. 7.11. Личностные черты и смысложизненные ориентации студентов разных факультетов с низким уровнем самоактуализации, организованные в корреляционные плеяды

Таким образом, в нашем исследовании у студентов СГ факультета с высоким уровнем СА отмечены связи самоактуализационных характеристик со смыслами жизни и ценностными ориентациями, выявлены осознанные спонтанность и смелость. Полученные результаты показали, что наиболее самоактуализирующимися, имеющими сложный и развитый симптомокомплекс различий личностных черт и смысложизненных ориентаций, максимальное количество высоких средних показателей, являются именно студенты социально-гуманитарного факультета.

Заключение и выводы

Полученные результаты показывают, что менее всего самоактуализирующимися являются студенты **экономического и механико-математического факультетов с низким уровнем развития СА**. Они плохо осознают свои потребности, не способны управлять своим развитием, ригидны в поведении и в реализации общечеловеческих ценностей, ненастойчивы в достижении своих целей, пессимистичны, недобросовестны, своевольны, робки. Меньше всего студентов с

низким уровнем развития СА обучается на социально-гуманитарном факультете. В связи с изложенным выше можно сделать следующие **выводы**.

1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали, что симптомокомплекс различий личностных качеств студентов СГ факультета характеризует их как добрых, чувствительных, целеустремлённых, способных управлять как собственным саморазвитием, так и событиями окружающей действительности.

2. Симптомокомплекс различий личностных черт студентов ММ факультета характеризует их как высоко интеллектуальных, эмоционально устойчивых, уверенных в себе, принимающих как все периоды своей жизни, так и свои сильные и слабые качества.

3. Симптомокомплекс различий личностных черт студентов экономического факультета включает только одно различие – способность ценить процесс жизни и переживать его эмоционально и непосредственно, как это делают дети. Данная смысложизненная ориентация, несомненно, чрезвычайно важная, но при сравнении с симптомокомплексами различий студентов других факультетов она характеризует студентов-экономистов как недостаточно зрелых и инфантильных людей.

4. Кластерный анализ выборок данных факультетов показал, что на социально-гуманитарном, механико-математическом и экономическом факультетах **высокий уровень СА** имеет приблизительно одинаковое количество студентов; минимальный процент студентов с **низким уровнем СА** – на социально-гуманитарном факультете, а максимальный процент студентов с **низким уровнем СА** – на экономическом факультете.

5. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа показали, что значимые различия между факультетами и уровнями развития СА существуют по 17 переменным (из 36), причём *наиболее сложными и содержательными* симптомокомплексами, включающими в себя связи самоактуализационных качеств с личностными чертами и смыслами жизни, являются симптомокомплексы студентов *социально-гуманитарного* факультета с высоким и низким уровнями СА, а *наименее содержательными и неразвитыми* являются симптомокомплексы различий личностных черт студентов *экономического* факультета с высоким и низким уровнями СА.

6. Результаты корреляционного анализа по М. Пирсону выявили взаимосвязи самоактуализационных характеристик со смыслами жизни и качествами личности, осознанные спонтанность и смелость у студентов социально-гуманитарного факультета с высоким уровнем СА.

Таким образом, наше исследование показало, что:

1) симптомокомплексы различий личностных черт студентов разных факультетов различаются как по количеству составляющих их качеств личности, так и по их качеству, психологическим характеристикам;

2) самые развитые и содержательные симптомокомплексы различий личностных черт имеют студенты социально-гуманитарного и механико-математического факультетов с высоким и низким уровнями СА;

3) симптомокомплексы различий личностных черт студентов экономического факультета с высоким и низким уровнями СА являются усечёнными и малоразвитыми, что характеризует в целом личности студентов-экономистов как экстернальные, инфантильные, имеющие невысокую осмысленность жизни, слабо самоактуализирующиеся;

4) полученные результаты частично подтвердили гипотезу в той её части, где предполагалось наличие сложного и развитого симптомокомплекса различий личностных черт у студентов социально-гуманитарного факультета, и не подтвердили гипотезу в отношении студентов экономического факультета, которые, получая профессию в сфере Человек-Человек, не имеют сформированных самоактуализационных качеств, необходимых для управления людьми, что обнажает определённые проблемы в воспитании и обучении студентов факультета «Экономика и управление».

С целью повышения уровня самоактуализации, рефлексии и общей осмысленности жизни у студентов можно предложить несколько **рекомендаций**.

1. На всё время обучения в вузе студентам данных факультетов обеспечить **психологическое сопровождение** средствами психологической службы и учебных психологических дисциплин и спецкурсов.

2. Развивать **коммуникативную компетентность** студентов **негуманитарных факультетов**, так как по сравнению с социально-гуманитарным факультетом самоактуализационные характеристики на механико-математическом и экономическом факультетах получили самые низкие средние значения.

Заключение

Исследование самоактуализации в целом показало, что эта проблема имеет важное социальное значение. Развеем миф о существовании самоактуализации только у людей зрелого и пожилого возраста. Изучена природа самоактуализации студентов разных типов профессиональной подготовки и пола. Показана сложная психологическая природа самоактуализации как метасистемы. Самоактуализация представляет собой понятие, интегрирующее базовые психологические категории, которое устанавливает функциональные связи между ними в процессе развития самосознания и объединяет их. Мы определяем *самоактуализацию* как комплекс системных качеств, способствующих раскрытию внутреннего потенциала человека в процессе его социальной индивидуализации. Признаками развития личности является развитие **самосознания**, где самоактуализация выполняет функцию самоосознания и является стороной самосознания. Самоактуализация – это часть самосознания, это компонент образа Я и его перспективного плана в результате познания, общения и освоения разных видов деятельности, в которых раскрываются **способности личности**.

Вопросы для повторения

1. Как определял самоактуализацию А.Маслоу?

2. Как определяет самоактуализацию Е.Ф. Яценко?
3. В чём концептуальная новизна исследований самоактуализации Е.Ф. Яценко?
4. Какова роль и место самоактуализации в структуре личности?
5. Расскажите о половых и профессиональных различиях в самоактуализации (студентов экономического, технических, механико-математического, гуманитарного факультетов с высоким и низким уровнями развития самоактуализации).
6. Каковы профессионально-личностные качества и ценностные ориентации студентов факультета сервиса и лёгкой промышленности и как они развиты на 3 – 4 курсах?
7. Какова корреляция перцептивной и социальной направленности личности студентов разной профессиональной подготовки?

Библиографический список

1. Холодная, М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 1. – С. 28 – 37.
2. Завалишина, Д.Н. Внепрофессиональные потенциалы высокого профессионализма / Д.Н. Завалишина // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвящённой памяти В.Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005 г. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. – С. 358 – 362.
3. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление. Специфика и проблемы развития / Д.Н. Завалишина. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1996. – Кн.1. – 567 с.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – 380 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 334 с.
7. Павлов, И.П. Полн. собр. Соч / И.П. Павлов. – Изд. 2-е, доп. – Т.3. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Кн. 1. – 392 с; Кн. 2. – 439 с.
8. Яценко, Е.Ф. Актуальные аспекты творческого саморазвития личности студентов (на материале изучения типа личности, акцентуаций характера и их сопряженности) / Е.Ф. Яценко // 51 научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии / Под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – С. 11 – 13.
9. Овчинников, Б.В. Ваш психологический тип / Б.В. Овчинников, К.В. Павлов И.М. Владимирова. – СПб.: Андреев и сыновья, 1994. – 235 с.
10. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 736 с.
11. Яценко, Е.Ф. Направленность личности как социально-психологический фактор самоактуализации / Е.Ф. Яценко // Проблемы психологии и эргономики: Журнал для практических психологов и эргономистов / Под ред. П.Я. Шлаена. – Тверь – Ярославль: Изд-во «Эргоцентр», «РТС – Импульс». – 2002. – Вып. 1 (22). – С. 11 – 12.
12. Карпов, А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 1999. – 546 с.
13. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

14. Новиков, В.В. Социальная психология: феномен и наука / В.В. Новиков. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 344 с.
15. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поварёнков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
16. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
17. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: 1996.
18. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
19. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Воронеж: Изд-во МПСИ, 1996. – 400 с.
20. Психологическое пособие выбора профессии: Научно-методическое пособие / Авт.коллектив: Л.М. Митина, Л.В. Брендакова, И.В. Вачков, И.Н. Исакова, В.Г. Колесников, И.М. Кандаков, Ю.А. Кореляков, А.К. Осницкий, И.А. Переверзева, Н.Н. Трушина, Г.В. Шавырина / под редакцией докт. психол. наук Л.М. Митиной). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, «Флинта», 1998. – 184 с.
21. Занковский, А.Н. Организационная психология: Учебное пособие для вузов по специальности «Организационная психология» / А.Н. Занковский. – 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ «Флинта», 2002. – 648 с.
22. Воробьёв, А.Н. Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда: Руководство / А.Н. Воробьёв, И.Г. Сенин, В.И. Чирков. – 2-е издание. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1997. – 18 с.
23. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Наука», 1982. – 183 с.
24. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способностей человека: Учебное пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 318 с.
25. Южно-Уральский государственный университет: Проспект для поступающих // Составители: Т.И. Парубочая, А.В. Губарев; под ред. Г.Г. Михайлова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 113 с.
26. Романова, Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. Романова. – 2-е изд. СПб.: Изд-во «Питер», 2003. – 464 с.
27. Ахвердова, О.А. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности: Учебное пособие / О.А. Ахвердова, Н.Н. Волоскова, Т.В. Белых. – СПб.: Изд-во «Речь», 2004. – 165 с.
28. Бузин, В.Н. Краткий отборочный тест / В.Н. Бузин // Психологическая серия. – Вып. 4. – М.: Изд-во «Смысл», 1992. – 11 с.
29. Бурыкин, К.Н. Особенности самоактуализации студентов СГА / К.Н. Бурыкин / Труды СГУ. – Выпуск 78. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. – М., 2004. – С. 102 – 114.
30. Выбойщик, И.В. Личностный многофакторный опросник Р.Кеттелла: Учебное пособие / И.В. Выбойщик, З.А. Шакурова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 54 с.
31. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1995. – 41 с.
32. Городилова, Е.Н. Самоактуализация и её связь с интегральной индивидуальностью: автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.01 / Е.Н. Городилова. – Пермь, 2002. – 25 с.
33. Коростылева, Л.А. Уровни самореализации личности / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности: Вып. 4 / под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – С. 21 – 46.

34. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Изд-во «Смысл», 1999. – 487 с.
35. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Изд-во «Смысл», 1992. – 16 с.
36. Ломов, Б.Ф. Системность как принцип математического моделирования в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы кибернетики. – М., 1979. – Вып. 50. – С. 3 – 18.
37. Маслоу, Абрахам Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу / Перевод с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Изд-во «Евразия», 2001. – 478 с.
38. Наследов, А.Д. Применение математических методов в психологии: Учебное пособие / А.Д. Наследов, С.Г. Тарасов. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 208 с.
39. Петрова, Н.И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация / Н.И. Петрова. – Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 116 – 120.
40. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
41. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
42. Райгородский, Д.Я. Психология личности: В 2 т. / Д.Я. Райгородский. – Хрестоматия. – Изд – е второе, дополненное. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2000. – Т. 1. – 448 с. – Т. 2. – 544 с.
43. Скворцова, М.В. Самоактуализация и тревожность как факторы межличностных отношений студентов гуманитарных специальностей: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / М.В. Скворцова. – Самара, 2004. – 22 с.
44. Суходольский, Г.В. Основы математической статистики для психологов / Г.В. Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 428 с.
45. Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А Фернхем, П. Хейвен. – СПб.: Изд-во «Питер», 2001. – 368 с.
46. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
47. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник. / В. Франкл – М.: Изд-во «Прогресс», 1990. – 368 с.
48. Ялом, И.Д. Лечение от любви и другие психотерапевтические новеллы / И.Д Ялом / пер. с англ. А.Б. Фенько. – М.: Независимая фирма «Класс», 1997. – 288 с.
49. Яценко, Е.Ф. Природа самоактуализации личности российских студентов экономических и технических факультетов университета / Е.Ф. Яценко // ЧФ: Социальный психолог. – 2006. – №1 / 11. – С. 64 – 70.
50. Bugental J.F.T. The Art of the Psychotherapist. – New York: Norton, 1987. – XIV. – 321 p.
51. Goff M. and Ackerman P. Personality-intelligence relations: assessment of typical intellectual engagement // Journal of Educational Psychology. – 1992. – № 84. – P. 537–552.
52. Maslow A.H. Motivation and Personality.– New York: Harper & Row, 1970. – XXX. – 369 p.
53. Raven J. C. Standard progressive matrices. – Oxford: Information Press Ltd, Eynsham; Oxford Psychologists Press, 1994. – 61 p.
54. Rogers C. Freedom to learn. – Columbus: Charles E. Merrill, 1979.
55. Shostrom E. Bibliography for the P.O.I.: San Diego, California: Educational and Industrial Testing Service, 1968.
56. Shostrom E. Personal Orientation Inventory (POI): A Test of Self-Actualization. – San Diego, California: Educational and Industrial Testing Service, 1963.
57. Яценко, Е.Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: Монография / Е.Ф. Яценко – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 383 с.

58. Ладанов, И.Д. Тест «Мотивация достижений» // ИД Ладанов. – М.: УЦ «Перспектива», 1997. – С. 172 – 173.
59. Рукавишников, А.А. Шкала социального самоконтроля: Руководство / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – Второе издание. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1999. – 11 с.
60. Goldstain С. The organism: A Holistic approach to biology derived from pathological daft in man. – Boston: Beacon press, 1963.
61. Horney K. Neurosis and Human Growth. – New York: Norton, 1950.
62. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М.: Изд-во «Республика», 1992. – 430 с.
63. Perls, Frederick. Ego, hunger and aggression. – New York: Random House, 1947.
64. May R. Love and Will. New York: W.W. Norton, 1969. – 352 с.
65. Мамардашвили, М.К. Психологическая топология пути / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Изд. Русского Христианского гуманитарного института, Журнал «Нева», 1997. – 580 с.
66. Зинченко, В.П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 303 с.
67. Вербицкая, И.Н. Самоактуализация и совершенствование личности в парашютном спорте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.Н. Вербицкая. – М.: 2003. – 152 с.
68. Голубчикова М.Г. Самоактуализация сельских школьников в условиях дифференцированного обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Иркутск, 2003. – 196 с.
69. Лапик, В.В. Самоактуализация личности педагога в процессе обучения человековедческим технологиям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Лапик. – М.: 2002. – 131 с.
70. Ларина, Е.А. Творческая самоактуализация как фактор личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Ларина. – Курск: 2001. – 189 с.
71. Мартынов, Б.В. Самоактуализация человека: обновляющееся понимание в изменяющихся условиях: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Б.В. Мартынов. – Ростов-на-Дону: 2003. – 167 с.
72. Петрова, Н.И. Динамика самоактуализации у студентов творческих специальностей / Н.И. Петрова // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 45 – 50.
73. Садилов, И.В. Самоактуализация личности лицеиста в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Садилов. – Саратов: 2002. – 164 с.
74. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А.В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.
75. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский / под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 1999. – 154 с.
76. Яценко, Е.Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов / Е.Ф. Яценко // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С. 80 – 90.

КРАТКИЙ СЛОВАРЬ РАБОЧИХ ТЕРМИНОВ ПО ТЕМЕ «СПОСОБНОСТИ»

Интеллект – это общая познавательная способность, которая проявляется, во-первых, в том, как человек воспринимает, понимает, объясняет и прогнозирует происходящее; во-вторых, какие решения он принимает и, в-третьих, насколько эффективно человек действует в тех или иных конкретных ситуациях (прежде всего, новых, сложных, необычных).

При **общепсихологическом подходе** в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека, все люди способные, все всё могут; а ум – это хорошо организованная система знаний.

При **индивидуально-психологическом, или дифференциально-психологическом подходе**, наоборот, подчеркиваются различия между людьми по способностям; знания и умения не включаются в способности.

Способности – это ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности (А.Г. Ковалев).

Способности – совокупность (структура) довольно стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания, индивидуально-психологических качеств личности, структура личности, актуализирующаяся в определенном виде деятельности, степень соответствия данной личности в целом требованиям определенной деятельности, нравственные и правовые отношения личности (К.К. Платонов).

Способности – это ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека (целостно-личностный подход) (В.Н. Мясищев и А.Г. Ковалев).

Способности – это свойства личности, которые определяют динамику, глубину и прочность приобретения знаний, умений и навыков и обеспечивают результативность деятельности (Б.М. Теплов).

Способности – это устойчивые индивидуально-психологические свойства личности, являющиеся условиями успешного выполнения одного или нескольких видов деятельности (Б.М. Теплов).

Одаренность – это совокупность способностей (Б.М. Теплов).

Способности – это свойства индивида и личности, в том числе отношение личности к осуществляемой им деятельности и индивидуальный стиль деятельности (очевидно, на том основании, что и то и другое влияет на эффективность деятельности) (В.С. Мерлин).

Способности – это не только познавательные, но и эмоционально-волевые процессы, направленность личности на познание окружающего мира, однако к ним не относятся характерологические черты, активное положительное отношение к деятельности, психические состояния, знания и навыки (В.А. Крутецкий).

Способности формируются из обобщенных умений, зависят от знаний и умений, но не сводятся к ним, однако формируются и развиваются медленнее, чем приобретаются знания и умения (Н.С. Лейтес).

Под **задатками** чаще всего понимают врожденные и наследственные анатомо-физиологические особенности мозга, которые способствуют более динамичному приобретению знаний, умений и навыков и составляют основу способностей (Б.М. Теплов).

Способности являются многокомпонентными образованиями, а **задатки** могут быть полифункциональными.

Под **способностями** понимают *яркое* проявление свойства какой-либо психофизиологической функции, т. е. дают *качественную* характеристику проявления функции (функционально-генетический подход).

Склонности – избирательная направленность индивида на определённую деятельность, побуждающая его заниматься; любое положительное, внутренне мотивированное отношение (влечение, интерес и пр.) к какому-либо занятию, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности.

Задатки являются лишь усилителями проявления качественной стороны функции (свойства), но не подменяют её.

Способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. д.), а также психомоторику (В.Д. Шадриков).

Способности можно определить как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (В.Д. Шадриков).

Под **задатками** В.Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность её функционирования, в которой нейроны и нейронные цепи выступают как специальные задатки, а типологические особенности свойств нервной системы и соотношения между полушариями головного мозга являются общими задатками.

Задатки не развиваются в способности, а формируются. Способности и задатки являются свойствами: первые – функциональных систем психических процессов, вторые – компонентов этой системы. Поэтому, по В.Д. Шадрикову, **способности как свойства функциональных систем являются системными качествами.**

Способности в онтологическом плане выступают как свойства функциональных систем, реализующих отдельные познавательные и психомоторные функции.

Специальные способности есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности (В.Д. Шадриков).

Духовные способности – это не просто интегральное проявление интеллекта и духовности человека, это *проявление его индивидуальности*. Именно в том, что

духовные способности являются сущностными качествами индивидуальности и заключается новая ипостась способностей (В.Д. Шадриков). Только в силу сказанного становятся понятными слова С.Л. Рубинштейна о том, что когда мы говорим о личности, то мы, прежде всего, обращаемся к ее способностям.

Онтологический принцип образования предполагает, что ученик (субъект учебной деятельности) в образовательном процессе не только познает мир в соответствии со своими потребностями, но и реализует свою сущность в учебных достижениях. В этом случае, с одной стороны, реализуется его потребность в самоактуализации (по А. Маслоу) на уровне учебной деятельности и учебных достижений, а с другой стороны, раскрываются потенциальные возможности личности, развиваются его способности, раскрывается его индивидуальность.

Креатив не тот, кто первый породил идею, а тот, кто провел смысловые связи, совершил работу по осмыслению идеи, ее функции по отношению к другим элементам семантического пространства знаний, существующих в данной культуре (В.Н. Дружинин).

Интеллект служит базой креативности, интеллектual может не быть творческим человеком, но человек с низким интеллектом никогда не будет креативом (Торренс).

Обучаемость как общий интеллект и, может быть, **креативность** имеют уровневую структуру, которая включает в себя: 1) первичную имплицитную обучаемость (общую способность) и 2) вторичную – эксплицитную, или «сознательную», обучаемость (систему отдельных факторов обучаемости) (В.Н. Дружинин).

Музыкальной одарённостью называется качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью (Б.М. Теплов).

Компоненты музыкальных способностей: музыкальный слух, музыкальность; «сила, богатство и инициативность воображения»; «умение» эмоционально погружаться в захватившее личность содержание и концентрировать на нём все свои душевные силы, т.е. вдохновение; внимание; волевые особенности личности; большое духовное содержание; ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и музыкально-ритмическое чувство (Теплов Б.М.).

Музыкальность – качественная характеристика переживания личностью музыки, которая становится психофизиологической доминантой личности (А.Л. Готсдинер).

В структуру **музыкальной одарённости** включается ансамбль музыкальных способностей, которые в сочетании с психологическими свойствами личности проявляются в особенностях восприятия музыки, её переживании и запоминании, в осуществлении различных видов музыкальной деятельности на высоком уровне продуктивности. Структура музыкальной одарённости включает в себя такие общие свойства психики, как эмоциональную восприимчивость и реактивность по отношению к воздействию музыки, богатство и активность слухового воображения, умение с большой силой сосредоточиться на предмете музыкальной деятельности, которая осуществляется через музыкально-слуховые, музыкально-

ритмические и психомоторные способности. Музыкальность является наиболее существенным показателем в характеристике музыкальной одарённости. Однако музыкальная одарённость не сводится к одной только музыкальности (А.Л. Готсдинер).

Литературно-художественное развитие – возрастной, интеллектуальный, эмоциональный и чувственный процесс проникновения в образно-художественную ткань произведения, авторскую позицию, вызывающий жизненные и художественные ассоциации и обобщения и определяющий ценностные ориентации личности (Е.Ф. Яценко).

В литературной способности – три стороны: острая наблюдательность, мощь творческого воображения, умение изображать виденное и ярко представляемое средствами языка (Н.Г. Чернышевский).

Перцептивные литературные способности – это такие индивидуальные свойства личности, которые в сочетании со знаниями, умениями и навыками обеспечивают возможность высокого литературно-эстетического развития, проявляющегося в адекватном и индивидуально-своеобразном эстетическом восприятии и интерпретации художественных литературных произведений (Л.Г. Жабицкая).

Основные компоненты литературных способностей – поэтическое восприятие действительности, эмоциональная впечатлительность, художественная наблюдательность, хорошая образная и эмоциональная память, образное мышление и творческое воображение, богатство языка, обеспечивающее относительную лёгкость словесного оформления образов (В.П. Ягунковой).

Многосторонние способности – это одна из форм активной саморегуляции, при которой индивид приспособливает свои родовые свойства к воздействиям внешнего мира и требованиям деятельности, когда при длительно повторяющемся взаимодействии внешних воздействий с внутренними родовыми свойствами и адаптационными процессами формируется устойчивая функциональная психофизиологическая система и вырабатывается индивидуальный стиль деятельности, объединяясь с интеллектуальными, эмоциональными, мнемическими, координационно-регулятивными процессами и, многократно повторяясь, они формируются в способности. Перенос сформировавшегося алгоритма или создание нового для другой деятельности отвечает пониманию психологического механизма многосторонних способностей (А.Л. Готсдинер).

Многосторонние способности проявляются в том, что:

- 1) каждая из составных способностей может стать доминирующей, при этом алгоритм деятельности соответственно перестраивается;
- 2) индивид может успешно использовать разные ансамбли способностей и на высоком качественном уровне осуществлять разные виды деятельности;
- 3) обладатель многосторонних способностей может освоить и такую деятельность, которая не имеет родовых связей с прежней модальностью, прежней деятельностью (А.Л. Готсдинер).

Многосторонние способности могут быть **внутривидовыми** (мономодальными) и проявляться в пределах одного вида деятельности (научного: физики – теоретик-экспериментатор, специалист по ракетному топливу – химик-прикладник; литературного – писатель, публицист; практического – слесарь-сборщик) (А.Л. Готсдинер).

Отраслевые многосторонние способности (мономодальные) – более широкие, например, литературные: писатель – поэт-драматург-критик; музыкальные: композитор-дирижер-пианист-педагог (А.Л. Готсдинер).

Межвидовые многосторонние способности – это полимодальные способности, проявляющиеся в нескольких видах деятельности, не связанные между собой ни способом мышления, ни оперированием материалом (например, инженерные и поэтические, математические и художественные (скульптурные), медицинские и музыкальные) (А.Л. Готсдинер).

Интегральные способности – это *одновременно* и системы психических функций, и деятельностные образования, адекватное и полное раскрытие которых возможно на основе *принципа дополнительности* их и как свойств «функциональных систем» (психических функций), и как компонентов деятельности (регулятивных функций). В них синтезирована и онтология субъекта, и морфология деятельности: первая – в форме иерархии способностей; вторая – в форме структуры регулятивных функций (А.В. Карпов).

Рефлексивность – это общая способность, локализованная на макроуровне их общей организации, как и иные общие способности: интеллект, креативность, обучаемость (А.В. Карпов).

Рефлексивность рассматривается с позиции системного подхода как сложнейшее генетически обусловленное образование, выступающее в психической жизни одновременно как психическое свойство, психический процесс и психическое состояние, задающее уровень сложности и тип психологической адаптации личности (А.В. Карпов).

Метапроцессы – интегральные, регулятивные процессы, которые обрели статус «вторичных» процессов и входят в качестве важной составной части в общую категорию «вторичных» процессов; наряду с ними в эту категорию метапроцессов входят и иные типы комплексных процессуальных образований психики – в частности, метакогнитивные процессы. Все эти подклассы «вторичных» процессов образуют в своей совокупности качественно специфический класс – *уровень* общей иерархии системы психических процессов. Этот уровень (уровень «вторичных» процессов – метапроцессов) соотносится с *субсистемным значением* критерия-дискриминатора уровневой дифференциации.

Все процессы данного уровня объективно подлежат синтезированию в процессах следующего («надстраивающегося» над субсистемным уровнем) уровня – собственно *системного*, точнее – общесистемного (А.В. Карпов).

Интегральные, метарегулятивные, метакогнитивные процессы – это совокупность операционных средств, операционных механизмов осуществления более комплексных и синтетических процессов – процессов рефлексивной регуляции, рефлексии в целом. В результате синтезирования «вторичных» процессов, на уровне рефлексии как своего рода «третичного» процесса, формируются новые качественные характеристики, новое процессуальное содержание, не сводимое до рядоположенной суммы содержаний «вторичных» процессов: данный процесс сохраняет свой статус в качестве «третичного» процесса, соотносящегося с общесистемным уровнем организации психических процессов (А.В. Карпов).

Проблема способностей – это проблема **уровней** индивидуально-личностных различий, связанных с успешностью деятельности, и продуктивные индивидуально-своеобразные приемы и способы работы (В.С. Мерлин).

Специальные способности – это такая организация взаимосвязанных качеств разнообразных психических процессов и свойств, от которой зависит возможность успеха в специальной деятельности. Поскольку способности проявляются только в деятельности, обычно их изучают, анализируя саму деятельность и те требования, которые последняя предъявляет к человеку.

Специальные способности – это определенное сочетание разноуровневых свойств (симптомокомплексов) как способностей к определенной деятельности (В.С. Мерлин).

Критерии способностей – в дополнение к признакам способностей, предложенным Б. Н. Тепловым, в школе В. С. Мерлина добавляются еще два:

- продуктивные индивидуально-своеобразные приемы и способы работы;
- свойства индивидуума и свойства личности, так как способности характеризуются не только свойствами ума, но всеми свойствами индивидуума (В. С. Мерлин).

Самоактуализация – это развитие потенциальных возможностей личности; способность человека стать тем, кем он может стать (А. Маслоу).

Самоактуализация определяется как психическое явление (процесс, состояние и свойство личности, потенциальная способность), осуществляющее самоуправление потенциальными возможностями личности и являющееся качественной характеристикой самосознания (Е.Ф. Яценко).

Самоактуализация – это психическое явление (процесс, состояние и свойство личности, потенциальная способность), находящееся в реципрокных отношениях с самопознанием и самосовершенствованием и обеспечивающее социальную и профессиональную «результативность» личности (Е.Ф. Яценко).

Самоактуализация – это комплекс системных качеств, способствующих раскрытию внутреннего потенциала человека в процессе его социальной индивидуализации (Е.Ф. Яценко).

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Литература	6
1. КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ	8
1.1. Личностно-деятельностный подход к рассмотрению способностей	11
1.2. Функционально-генетический подход к рассмотрению способностей	19
1.3. Биосоциальные факторы повышенной умственной активности (В.П. Эфроимсон)	26
Литература	31
2. СПОСОБНОСТИ И СКЛОННОСТИ (К.М. Гуревич, Э.А. Голубева и др.)	33
Литература	41
3. ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ (В.Д. Шадриков)	46
3.1. Понятие о способностях	47
3.2. Самоактуализация и способности	50
3.3. Способности и деятельность	51
3.4. Духовные способности	54
3.5. Анализ и преобразование критериев классификаций способностей (психических процессов)	66
3.6. Анализ свойств психических процессов, внимания и психомоторики	67
3.7. Структура познавательных способностей	71
3.8. Психология специальных способностей	74
Литература	78
4. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩИХ СПОСОБНОСТЕЙ (В.Н. Дружинин)	
4.1. Об учёном-поэте	79
4.2. Творческая личность и её жизненный путь	83
4.3. Подход В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой	87
4.4. Психогенетика креативности и обучаемость	93
4.5. Обучаемость, креативность и интеллект	101
Литература	104
5. МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В РАЗРАБОТКЕ ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ (А.В. Карпов)	
5.1. Задачи и гипотезы исследования	105
5.2. О понятии интегральных способностей личности	107
5.3. Рефлексивность в структуре общих способностей	115
5.4. Уровневый статус метакогнитивных способностей	131
Литература	146
6. ПСИХОЛОГИЯ МНОГОСТОРОННИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	
6.1. О проблеме многосторонних способностей (А.Л. Готсдинер)	150
6.2. Специальные способности в контексте интегральной индивидуальности (школа В.С. Мерлина)	156

6.3. О психологии музыкальных способностей	160
6.4. Анализ некоторых компонентов музыкальных способностей	165
6.5. Генезис музыкального восприятия	183
6.6. Восприятие музыкального ритма	189
6.7. Музыкальная память	191
6.8. Основные причины неуспеха в музыкальной деятельности (Е.Ф. Яценко)	196
6.9. Психология литературных способностей	207
6.10. О связи литературно-перцептивных способностей, литературно-художественного развития и типов ценностности (Е.Ф. Яценко)	213
6.11. Краткий обзор исследований математических способностей	228
6.12. Педагогические способности	241
6.13. Метаиндивидуальные характеристики учителя	252
6.14. Художественно-творческие способности	
Актёрские способности	261
Изобразительные способности	268
Хореографические способности артистов балета	276
Литература	283
7. ИССЛЕДОВАНИЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ КАК СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ (Е.Ф. Яценко)	
7.1. Возможности творческого саморазвития личности студентов (на материале изучения типа личности, акцентуаций характера и их сопряженности)	289
7.2. Модели перцептивной и социальной направленности личности студентов разной профессиональной подготовки	297
7.3. Профессионально-личностные качества и ценностные ориентации студентов факультета сервиса и лёгкой промышленности	300
7.4. Особенности самоактуализации студентов экономического и технических факультетов	312
7.5. Различия между симптомокомплексами личностных черт у студентов экономического и технических специальностей с высоким и низким уров- нями развития самоактуализации	324
7.6. Половые и профессиональные различия в самоактуализации	332
7.7. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации	349
7.8. Исследование различий личностных черт и смысложизненных ориентаций у студентов экономического, механико-математического и социально-гуманитарного факультетов с высоким и низким уровнями развития самоактуализации (Э.В. Яценко)	359
Вопросы для повторения	369
Библиографический список	370
Краткий словарь рабочих терминов по теме «Способности»	375



Анатолий Викторович Карпов – декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Доктор психологических наук, профессор. Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ. Действительный член Российской Академии гуманитарных наук, вице-президент Международной Академии психологических наук, член Международной Академии наук высшей школы и др. Член Президиума Российского психологического общества. Основа-

тель и руководитель оригинальной научной школы метакогнитивной психологии деятельности, базирующейся на разработанном им принципиально новом – метасистемном подходе к исследованию психических явлений и закономерностей. Автор более 600 научных трудов, в том числе – многих монографий и учебников по различным разделам психологии.



Елена Фёдоровна Ященко – доктор психологических наук, профессор кафедры «Прикладная психология» Южно-Уральского государственного университета (Челябинск), руководитель Психологического центра института дополнительного образования ЮУрГУ, член-корреспондент Международной Академии психологических наук. Докторскую диссертацию по специальности «Социальная психология» на тему «Ценностно-смысловая концепция самоактуализации» защитила в 2006 году в докторском диссертационном совете Ярославского государственного университета. Самоактуализация рассматривается ею как интегративная система – метасистема, включающая в себя системы высокого и низкого уровней развития самоактуализации, системы трёх уровней (функционально-генетического, личностно-деятельностного и ценност-

но-смыслового), а также как система со «встроенным» метасистемным уровнем (согласно принципу А.В. Карпова). Самоактуализация интегрирует в себе все базовые категории психологии: самосознание, сознание, личность, общение, деятельность и способности, – она с ними связана через метасистему и влияет на них, через них проявляется. Она пронизывает структуру личности и проявляется на каждом из её уровней. Автор более 60 публикаций, в том числе монографии и 4 учебных пособий.