

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
Южно-Уральский государственный университет  
Факультет психологии  
Кафедра «Прикладная психология»**

**Ю9.я7  
Я972**

**Е.Ф. Ященко**

# **ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

**Учебное пособие**

**Часть II**

**Челябинск  
Издательство ЮУрГУ  
2004**

ББК Ю937.я7 + Ю94.я7

Яценко Е.Ф. Психология специальных способностей: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – Часть II. – 86 с.

Учебное пособие является продолжением «Психологии специальных способностей» (Часть I); содержит теоретический, исследовательский и информационный материал по психологии специальных способностей: литературных, музыкальных, педагогических, изобразительных, актерских, балетных; некоторым видам специальной деятельности. Оно предназначено для студентов гуманитарных специальностей, психологов, педагогов.

Табл. 4, схема 1, список лит. – 108 назв.

Одобрено учебно-методической комиссией факультета психологии.

Рецензенты: Г.Г. Горелова, О.Ю. Иванова.

# 1. Индивидуально-психологические особенности студентов разной профессиональной направленности

## 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 природных 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 [104] опирается на многомерную модель систематики принципов творческого саморазвития личности академика В.И. Андреева, 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) [4, 342–343]; основные идеи Б.Г. Ананьева, определяющего развитие личности как сложное взаимодействие природной индивидуальной программы с интериоризируемой в процессе воспитания программой социального развития [75, 18]; деятельностный подход А.Н. Леонтьева.

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» [69, 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 [104].

Для исследования личностных особенностей студентов нами были использованы две методики: тест-опросник Д. Кейрси [68] и тест-опросник Х. Шмишека [84, 461 – 467].

Тест-опросник Д. Кейрси позволяет определить четыре типа 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.

Таблица 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.

Результаты обследования студентов ЮУрГУ и Челябинского института музыки им. П.И. Чайковского по тест-опроснику Д. Кейрси представлены в табл. 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.

Таблица 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-т, 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 %			
ЧИМ 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 %			

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 %), Опекунунов – 5 чел. (4,90 %).

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. Эпиметеев надо помнить, что есть не только их точка зрения и неправильная, – каждый человек имеет право и должен думать по-своему. Им необходимо развивать творческое мышление, фантазию, тогда процесс обучения в музыкальной школе будет достаточно оптимистичным.

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 пере-

живаний 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.

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 Эпиметеем 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 музыкантов 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, использованной 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, эффе́ктивно-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. 3.

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.

Распределение психологических переменных (типов акцентуаций характера)  
в группах студентов ЮУрГУ и института музыки

Наименование вуза	Типы акцентуаций характера*						
	Застре- вающий	Педан- тичный	Тревож- ный	Цикло- тимный	Демон- стративный	Возбудимый	Экзальти- рованный
ЮУрГУ	Энергетический ф-т, 5 курс, группы 515 – 524 (90 чел)						
	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. Чайков- ского	Теоретический, дирижерско-хоровой, струнный, духовой, народ- ный 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 %

\* Каждый человек одновременно может быть носителем нескольких акцентуаций.

Значительные трудности в переключении испытывают и музыканты, и энергетики, 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 [68, 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» [68, 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., демонстра-

тивность 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 Эпиметеев 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.) [104].

Данные индивидуально-типологические 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 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.

### **Модели перцептивной и социальной направленности личности студентов разной профессиональной направленности**

Направленность личности мы определяем как социально-психологический фактор самоактуализации [105].

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.

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.

Данный тест позволил нам получить следующую картину перцептивной направленности студентов обоих вузов.

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 зна-

чимую. Для студентов университета этот факт особенно значителен, поскольку лекционное обучение 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 составляет мотивационно-потребностную сферу (устойчиво доминирующие мотивы) или социальную направленность личности.

Выделяют три основных вида направленности личности: личную, коллективную и деловую.

Сравнительный анализ результатов по ЧВМУ (вузу) и ЮУрГУ показал, 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 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 направ-

ленностью характеризуются ведущими аудиальной и кинестетической системами восприятия, т.е. предпочитают больше слушать и чувствовать; студенты с личной направленностью, стремящиеся к престижу и личному успеху, принадлежат к компьютерному типу людей, опирающихся на логику, рассудочность, трезвый расчет. Как определило наше исследование, последних студентов – большинство [105].

## **2. 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 [37]. 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 ее 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 пронизательными 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» [97, 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 [23].

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 [69].

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 воспринимать 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 произведений 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 [101].

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 [102].

Анализ сочинений по картине показал, что для более литературно способных учащихся характерно ярко выраженное наличие всех перечисленных компонентов.

### **Литературно-художественное развитие как ведущее психолого-педагогическое условие формирования ценностных ориентаций**

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» [78, 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 (Беляев М.А., Квятковский Е.В., Молдавская Н.Д., Маранцман В.Г.), с критикой этих формулировок Жабицкой Л.Г. 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 [106]. 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 [58, 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 [13; 29; 63].

Но именно от формирующейся или уже сформировавшейся личности, ее потребностей, направленности, темперамента, характера, способностей и другого зависит и выбор книги, и умение ее 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 [8].

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 плане изучения литературно-художественного развития особое внимание уделили проблемам художественного восприятия и литературно-перцептивных способностей.

Методологические основы психологии искусства представлены в трудах Л.С. Выготского [13]. Заложённая в природе эстетической реакции диалектика восходит к единству и противоборству эмоций и формы искусства. Выготский писал: «...эмоции искусства суть умные эмоции ... они разрешаются преимущественно в образах фантазии» [13, 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 заключает в себе аффект, развивающийся в двух направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение» [13, 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 учащихя посредством отобранных и предложенных им стихотворений.

Одной из первых, наиболее значительных работ в области психологии восприятия художественной литературы является монография О.И. Никифоровой [66], 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 ориентировки читателя в произведении, т.е. системы следов от однородных жизненных впечатлений читателя, включенной в пусковую часть механизма творческой активности воображения читателя [66, 35].

В работе М. Вайну «Об индивидуальных особенностях восприятия романа» [11] 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 занимает 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 [32] явились индивидуально-психологические особенности восприятия литературного произведения, обусловленные тенденцией к абстрагированию или конкретизации в умственной деятель-

ности 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 [63].

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» [29]. 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 [29, 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 [29, 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 [29, 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) [42, 52].

Значительным вкладом в изучение художественной одаренности явилась книга Мелик-Пашаева А.А. «Педагогика искусства и творческие способности» [59].

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 [54] 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 отдельной 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.

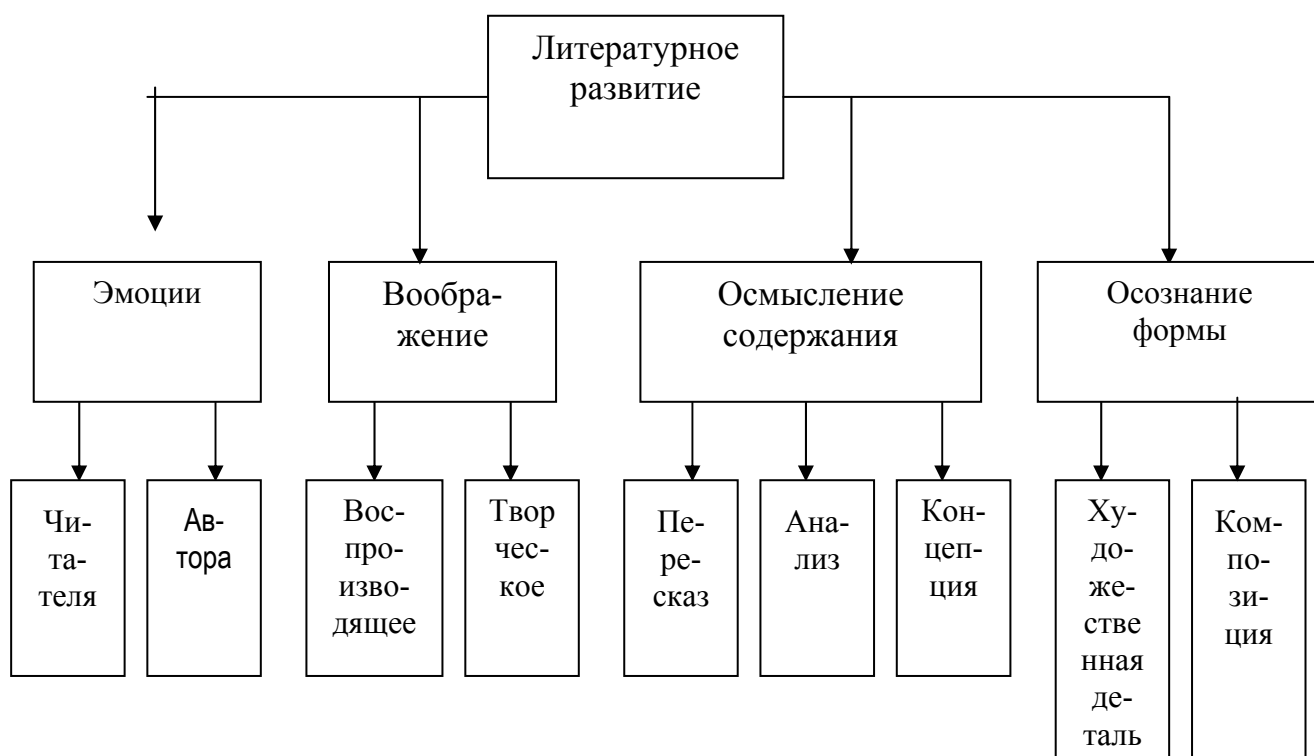


Схема 1. Литературное развитие

В.Г. Маранцман 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» [54].

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) [80].

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),

$X_4$  – чувство литературного стиля в поэзии (выполнение задания по классификации стилей),

$X_5$  – чувство литературного стиля в прозе,

$X_6$  – 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  $X_4$  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  $X_5$  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 [106].

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 лирического 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 опытно-практической работы и определить литературно-художественное развитие как ведущее психолого-педагогическое условие формирования 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.» [74, 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 защиты 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» [13, 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» (1821)» [40, 777].

В нашей опытно-экспериментальной работе буримэ применялось в программе исследования уровней литературно-художественного и личностного развития учащихся. При анализе полученных результатов мы обнаружили значительную насыщенность их фактами проекции состояния личности, ситуативной направленности, модальности мироощущения, ценностными ориентациями.

### **Результаты опытно-экспериментальной работы по изучению предпочитаемого учащимися содержания, выделяемого ими в окружающей действительности (типа ценностности)**

Данный этап опытно-экспериментальной 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 [65].

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 чело-

век) наблюдается также общенческий тип ценностности (IY) 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 литературно-художественного развития): богаче словарь, разнообразнее и оригинальнее сюжеты, ярче образы и глубже выводы.

Приведем несколько примеров [106].

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: «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. В 2004 году Федор оканчивает Новосибирскую консерваторию.

По составленным рассказам Федора определяем направленность его личности по типу ценности как V Тип ценности «Познавательная деятельность» и IV Общение (общенческий Тип ценности с элементами совместного партнерства, 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 карьере. 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, показатели по Г. Айзенку:  $L = 2$ ,  $JE = 3$ ,  $N = 12$ : «Доброта, преданность, взаимопомощь – вот главные качества человека. Каждый человек мечтает о жизни долгой и счастливой. Расчетливость – необходимое условие, ужасное, наверное. 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» (первый рассказ). 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 языко-



вые и стилевые особенности рассказов, предполагающие в таких типах ценности, 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 ценности – Реально-практическое функционирование коррелирует с I УЛХР и I размытым (несформированным) УЛР; соответственно II тип ценности – 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 ценности – 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 ценности коррелирует с V высоким УЛХР и V системно-ценностным УЛР.

Таким образом, предварительный поиск педагогических условий формирования ценностных ориентаций в институте музыки им. П.И. Чайковского через изучение предпочитаемого учащимися содержания, выделяемого ими в окружающей действительности, позволил сделать вывод, что чем выше уровень литературно-художественного развития (УЛХР) у учащегося, тем выше тип ценности 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 [106].

### **3. Краткая характеристика некоторых специальных 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). 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.

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 математи-

ческой 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» [99] показано, что в отличие от менее способных учащихся, у которых информация, как правило, хранится в памяти в узкоконкретной форме, разрозненно и не дифференцированно, способные к математике учащиеся запоминают, используют и воспроизводят материал в обобщённом, «свёрнутом» виде.

В исследовании Н. П. Линьковой «Способности к чтению чертежей у младших школьников» [51] 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 принадлежит 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 (Линькова, Фарапонова, 1967).

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.

#### **4. 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 задатки 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» [2].

На исследование педагогических способностей существенное влияние оказали теоретические точки зрения 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, 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 [41].

Другие авторы дополняют этот перечень, выделяя

- профессиональную зоркость,
- оптимистическое прогнозирование,
- мобильность (адекватность реакций),
- педагогическую интуицию и технику (Верб М.А., Куценко В.Г., 1974).

Педагогические способности относятся к специальным способностям.

Правомерность этого вывода подтверждается следующими доказательствами.

1. Нет прямой корреляционной зависимости между качеством обучения в общеобразовательной средней и специальной 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:

- 1) перцептивно-рефлексивный, обращенный к объекту и субъекту;
- 2) проективный, обращенный к способам воздействия на объект.

Для первого, рефлексивного уровня специальных педагогических способностей, характерны следующие признаки.

1. Особая чувствительность к объектам реальной действительности, высоко развитое чувство эмпатии, проявляющееся в быстром, сравнительно легком и глубоко проникновении в психологию учащегося («чувство объекта»).

2. Особая чувствительность к изменениям, происходящим в объекте педагогической деятельности под влиянием различных средств воздействия, и причинам, вызывавшим эти изменения («чувство меры или такта»).

3. 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. К конструированию способов воздействия.
3. К коммуникации с воспитуемыми и обучаемыми.
4. К организации воздействия.
5. К 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 сочета-

ние 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 [43].

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.

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, главных администраций городов и областей, т.е. тех, кто непосредственно работает с людьми (Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. – Новосибирск, 1985. – 246 с.)

Н.А. Аминов рассматривает специальные педагогические способности школьников средней общеобразовательной школы как класс коммуникативных способностей [1].

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 низким 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 Кэттеллу).

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 подструктур 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 детерминированные разноразноуровневыми 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 своеобразие 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» (1993) 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. Синявского 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 не-

сколькими 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, Q<sub>1</sub> 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 деятельности».** Он обусловлен симптомокомплексом следующих индивидуальных свойств: сила возбуждения, подвижность, пластичность, экстраверсия, комплекс свойств личности (факторы А, С, F, Н, О, Q<sub>4</sub> 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.**

На основании работы Т. М. Хрустальной и Т.И. Порошиной (в части I учебного пособия) 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 [14, 167 – 172].

### **Исследование способностей в русле развития теории интегральной индивидуальности**

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» (1970) и в учебном пособии «Структура личности: способности, характер, самосознание», вышедшей после его кончины (Пермь, 1990).

Своеобразие подхода В. С. Мерлина к этой проблеме, как указывает его ученик Л. Л. Калининский в статье «Проблема способностей в трудах В. С. Мерлина» (1988), 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». Далеко не случайно, как видится сегодня, еще в 1970 году в работе «Проблемы экспериментальной психологии» появляется глава «Свойства личности как способности», через три года в книге «Очерк теории темперамента»

(Пермь, 1973) – 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 Б.А. Вяткина в области спортивной деятельности. Эти данные приведены в монографии «Роль темперамента в спортивной деятельности» (М., 1978). 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 (Пермь) 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» (1993), Г. И. Руденко – «Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности (на материале школьников различного пола и возраста)» (1996), Т. М. Порошина – «Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности будущих учителей музыки» (1997), И. Г. Соснина – «Специальные способности артиста балета: природа, структура, диагностика» (1997), А.Е. Гордеев – «Профессиональные способности в структуре интегральной индивидуальности офицера ракетных войск» (1999).

В последние годы при изучении человеческой индивидуальности все большее внимание исследователей привлекают те ее 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 (1987), 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) [14, 141 – 145].

### Метаиндивидуальные характеристики учителя

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» [14, 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., 1983; Волков Б., 1990; Заремба Г. Ф., 1982 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 Q<sub>4</sub> (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 [14, 146 – 148].

### **Конфликтность**

В исследовании Т. И. Марголиной «Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя» (1996) из 123 учителей школ г. Перми, имеющих высшее образование, в возрасте 24 – 50 лет, было выделено две группы с полярным проявлением конфликтности – конфликтные и неконфликтные, а также учащиеся 3 – 4-х классов, обучающихся у этих учителей с первого класса. Все испытуемые диагностировались по свойствам нервной системы, темперамента, личности, особенностям социального статуса.

Было обнаружено, что конфликтность является сложным, многоуровневым образованием, детерминированным разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. При этом отмечено, что структура интегральной индивидуальности неконфликтных учителей более гармонизирована и направлена в основном на интраиндивидуальный уровень (внутренняя конфликтность), а структура интегральной индивидуальности конфликтных учителей преимущественно направлена на социальный уровень и олицетворяет собой поведенческую конфликтность.

Изучение тех реальных изменений, которые происходят в личности учащихся, обучающихся у конфликтных и неконфликтных учителей, с помощью сопоставления данных, полученных по методикам 12 PF Cattell и Дж. Бакка, показало, что у **учащихся, обучающихся у конфликтных учителей**, более выражены такие качества, как тревожность ( $p < 0,05$ ), враждебность ( $p < 0,01$ ), конфликтность ( $p < 0,01$ ). Полученные данные свидетельствуют о реальности воплощения конфликтности учителей в социальную действительность, о возможности отнесения конфликтности к метаиндивидуальной характеристике учителя.

Обнаружены также различия в структуре личностных свойств в разных выборках учащихся. Выделившиеся значимые корреляционные связи в выборке учащихся конфликтных учителей позволяют характеризовать данную группу учащихся как обособленных, неуверенных в себе, несдержанных, тревожных, раздражительных, часто конфликтующих с родителями и учителями по поводу правил и норм поведения. Данные особенности не способствуют благоприятной тенденции личностного развития учащихся. В выборке учащихся, занимающихся у неконфликтных учителей, наряду с выделившимися связями таких свойств, как недоверие к себе, незащищенность, обозначились значимые связи показателей «самоконтроль» и «интеллект» с другими личностными свойствами, что предполагает возможную конструктивную тенденцию личностного развития учащихся.

Таким образом, предположение о влиянии учителей с разным уровнем конфликтности на свойства и структуру личностных свойств учащихся получило экспериментальное подтверждение. Это позволяет считать конфликтность метаиндивидуальной характеристикой учителя и дать ей следующее определение: кон-

фликтность как метаиндивидуальная характеристика – это свойства индивидуальности, интегрированные на собственно индивидуальном уровне, как симптомокомплексы определенных свойств, представленные в поведенческих актах и реакциях в метаиндивидуальном мире, социально-перцептируемые другими людьми и воплощенные в других субъектах метаиндивидуального мира [14, 148 – 149].

### **Общая активность**

В исследовании Т. А. Мантовой «Активность как метаиндивидуальная характеристика учителя» (1994) 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 [14, 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., 1983; Андреев В. И., 1992; Мажар Н. Е., 1995 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., 1967), 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 (1996) 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 Г).

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 [14, 150 – 152].

### **Этническое самосознание**

Этническое самосознание (ЭС) в качестве метаиндивидуальной характеристики учителя исследовалось В. Ю. Хотинец (1997).

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 Жиля.

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 Q<sub>4</sub> (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 – возбудимость) ( $p < 0,01$ ), низкими значениями по фактору А (холодность – доброжелательность) ( $p < 0,05$ );

– при сравнении двух первых групп соответственно друг с другом обнаружались 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 Жиля, 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,

экспектациям 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 [14, 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 благообразны, добросовестны, чувствительны, тревожны, отличаются высоким самоконтролем;

– авторитарный стиль общения учителя также по-разному влияет на учащихся различного пола: мальчики более благообразны, 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 [14, 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, конфликтность, общая активность, общая культура, этническое самосознание и стиль педагогического общения.

## **5. Художественно-творческие 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., 1962; Голубева Э. А., 1993; Быстрова Г. В., 1976; Рубинштейн С.Л., 1946; Теплов Б. М., 1946; Шадриков В. Д., 1994; Лейтес Н. С., 1996; Дружинин В. Н., 1995; 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., 1983, 1991; Голубева Э. А., 1997; Аминов Н. А., 1989; Калининский Л. П., 1991; 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.

### **Актерские способности**

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.

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. [30, 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» [89; 90].

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» [83].

Сценическое искусство требует от актера весьма широкого диапазона эмоциональных проявлений. Все многообразие эмоций можно разделить на три основные группы: эмоции радости, страха и гнева [79]. 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 груп-

пы, 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. [39], 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 ро-

ли 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 выражением 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 [39]. 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 [38]. 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 [39].

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 рас-

суждений 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» [83].

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» [83].

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 при-

держивается 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» [83].

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 противопоставлено 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 предпочтительный 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 [38; 39].

### **Психология изобразительных способностей**

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 [35].

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. [34, 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 гибнут, 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. [34, 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 целенаправлено 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 [34, 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 [34, 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 природы, нежели в поправках, в отступлениях от природы, которые безусловно делает каждый творческий художник.

И.С. Тургенев 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 природы 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 [34, 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 благо-

приятных жизненных условиях. Художественная талантливость с психологической 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 [34, 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 сформированной ловкостью. Он просто наследует тот или иной тип невро-физической конституции, которая готова к восприятию ловкости [34, 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, – говорит

Мейер, – опровергают мнение о художниках как темпераментных, эмоционально неустойчивых и длинноволосых мечтателях» [34, 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 желаний 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»[34,158].

### **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., 1948; Уланова Г. С., 1954; Фокин М. М., 1962; Лавровский Л. Н., 1965; Габович М. М., 1966; Мессерер А. М., 1967; Серебренников Н.Н., 1969 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., 1980; Иноземцева Г. И., 1980; Мессерер А. М., 1967; Бежар М., 1989; Уланова Г. С., 1970; 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., 1975; Калинина И. Ф., 1977; Высотская Н. Е., 1976; Миргарипов М. М., 1976; Дементьева М. Ю., 1987; Фетисова Е. В., 1991; Кульчитская Е. М., 1992 и др.). С позиций теории интегральной индивидуальности, хореографические способности Соснина И. Г. [81] 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. Со-сноной 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.

Основные профессиональные требования к индивидуальным особенностям артиста балета (Соснина И. Г., 1997)

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 нагруженности 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 разработанность мышления	«Исследования и 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 профессионального мастерства	Мотивация, потребность в овладении профессией	Модифицированная методика Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн
	Объектом воли и сознания артиста балета в профессиональной деятельности является его собственное тело, его моторика. Для овладения сложной техникой танца необходима тонкая дифференциация пространственных и силовых характеристик движения	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
--	---	---	---

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 роста-весового индекса (уровень задатков), а также показатель гибкости мышления (общие способности).

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 хореографических 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 ос-

новном 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.

## Библиографический список

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей// Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 71 – 77.
2. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности// Проблемы способностей. – М.: Изд-во Академия педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 15–32.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – 350 с.
4. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. – Казань: Издательство Казанского университета, 1996. – Кн.1. – 567 с.
5. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с.
6. Артемьева Т.И. Социальная обусловленность развития способностей// Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 170 – 186.
7. Белинский В.Г. Полн. собр. соч.: В 13-ти т. – М.: Изд-во АН СССР, 1953–1959. – Т.6. – 1955. – 799 с.
8. Беляева Л.И. Мотивы чтения и критерии оценок произведений художественной литературы у различных категорий читателей// Художественное восприятие. – Л.: Наука, 1971. – С. 162 – 176.
9. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
10. Борисова М.Н., Гуревич К.М., Ольшанникова А.Е., Равич-Щербо И.В. Некоторые проблемы психофизиологии индивидуальных различий// Вопросы психологии. – 1976. – № 5. – С. 19 – 36.
11. Вайну М. Об индивидуальных особенностях восприятия романа. – Таллин: Валгус, 1976. – 35 с.
12. Васадзе А.Г. Проблема художественного чувства: Восприятие психологии художественного творчества. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – 174 с.
13. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
14. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. – Пермь: Изд-во Пермского государственного университета, 2000. – 179 с.
15. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность учителя// Образование и наука. – Екатеринбург. – 1999 – № 1. – С. 185 – 193.
16. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность учителя и индивидуальность учащихся// Индивидуальность в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 1995. – С. 11–15.
17. Гессе Г. Игра в бисер: Роман/ Перевод С. Апта. – Новосибирск: Книжное изд., 1991. – 458 с.
18. Голубева Э.А. Психофизиологическое изучение способностей// Проблемы способностей в советской психологии: Сборник научных трудов/ Под ред. А.А. Бодалева, А.М. Матюшкина и др. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1984. – С. 84 – 100.
19. Голубева Э.А., Рождественская В.И. О психологических проявлениях свойств нервной системы// Вопросы психологии. – 1976. – № 5. – С. 37 – 44.



- 20.Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей// Проблемы способностей. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 244–255.
- 21.Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Изд-во «НВ Магистр», 1993. – 190 с.
- 22.Давлетшин М.Г. Измерение технического интеллекта// Вопросы психологии личности: Ученые записки. – Т. 117. – Ташкент: Изд-во ТГПИ, 1974. – С. 6 – 35.
- 23.Дранков В.Л. Природа и талант Шаляпина. – Л.: Музыка, 1973. – 215 с.
- 24.Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: теоретические основы. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1990. – Ч. II. – 160 с.
- 25.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Изд-во «Питер», – 2000. – 368 с.
- 26.Дубровина И.В. Изучение математических способностей детей младшего школьного возраста// Вопросы психологии способностей: Сборник статей/ Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 5 – 59.
- 27.Евтушенко Е.А. Избранные произведения: В 2-х томах. – Стихотворения и поэмы. – М.: Художественная литература, 1980. – Т.1. 1952 – 1965. – 510 с.
- 28.Евтушенко Е.А. Избранные произведения: В 2-х томах. – Стихотворения и поэмы. – М.: Художественная литература, 1980. – Т. 2. 1966 – 1974. – 398 с.
- 29.Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. – Кишинев: Штиинца, 1974. – 133 с.
- 30.Зон Б.В. К вопросу о способностях к сценической деятельности// Проблемы способностей/ Под ред. В.Н. Мясищева. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 165 – 176.
- 31.Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
- 32.Игнатъева Е.И. Индивидуально-психологические особенности восприятия литературного произведения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. 19.00.07. – Детская и педагогическая психология. – М., 1975. – 20 с.
- 33.Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников/ Под. ред. Фохта-Бабушкина Ю.У. и Чухман Е.К. – М.: Изд-во НИИОП, 1980. – 122 с.
- 34.Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 303 с.
- 35.Ковалев А.Г. К вопросу о структуре способности к изобразительной деятельности// Проблемы способностей/ Под ред. В.Н. Мясищева. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 153–164.
- 36.Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психические особенности человека: В 2-х т. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – Т.2. Способности. – 304 с.
- 37.Ковалев А.Г. Психология литературного творчества. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 135 с.
- 38.Кочнев В.И. Исследование особенностей динамики эмоциональной реактивности в процессе обучения основам актерской профессии// Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 138 – 144.

39. Кочнев В. И. О сценическом переживании: «снятие» проблемы// Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 4. – С. 72 – 83.
40. Краткая литературная энциклопедия/ Гл. ред. А.А. Сурков. – Т. I. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – 1088 с.
41. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
42. Кудина Г.Н. Критерии оценки результатов обучения литературе в школе// Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 50 – 57.
43. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
44. Лейбсон В.И. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках и в процессе внеклассной работы по литературе// Совершенствование литературного развития школьников. – М.: Изд-во НИИ художественного воспитания АПН СССР, 1979. – С. 91 – 135.
45. Лейбсон В.И. Уровни эстетического развития и вопрос о замерах литературно-творческих способностей школьников// Теория эстетического воспитания. – М.: Изд-во «Тип. Метроснаба», 1977. С. 23 – 35.
46. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. Психологические характеристики некоторых типов школьников. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 214 с.
47. Лейтес Н.С. Способности, труд, талант. – М.: Знание, 1961. – 32 с.
48. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М.: Знание, 1971. – 278 с.
49. Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора. – М.: Знание, 1981. – 79 с.
50. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
51. Линькова Н.П. Способности к чтению чертежей у младших школьников// Вопросы психологии способностей: Сборник статей/ Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 130 – 174.
52. Малинина В.И. Психология восприятия художественной литературы: Учебное пособие по спецкурсу. – Челябинск: Изд-во ЧГИКИ, 1986. – 88 с.
53. Мантова Т. А. Активность как метаиндивидуальная характеристика учителя// Психологическая служба в системе непрерывного образования: Тезисы докладов. – Пермь: Изд-во Пермского государственного педагогического университета, 1994. – С. 10–13.
54. Маранцман В.Г. Гуманитарное образование в современной школе// Вестник высшей школы. – 1991. – №7. – С. 16 – 19.
55. Марголина Т.И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1996. – 20 с.
56. Масару Ибука. После трех уже поздно. – М.: РУССЛИТ, 1992. – 80 с.
57. Матюшкин А.М. Психологические основы диагностики и развития творческих способностей в обучении// Проблемы способностей в советской психологии: Сборник научных трудов/ Под ред. А.А. Бодалева, А.М. Матюшкина и др. – М.: Изд-во академии педагогических наук СССР, 1984. – С. 18 – 24.

- 58.Мейлах Б.С. Художественное восприятие как научная проблема// Художественное восприятие/ Под ред. Б.С. Мейлаха. – Л.: Наука, 1971. – С. 10 – 28.
- 59.Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
- 60.Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. К проблеме художественных способностей и их развития// Педагогика искусства и школа. – М.: Знание, 1982. – С. 47 – 79.
- 61.Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
- 62.Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. – Пермь: Изд-во Пермского государственного педагогического университета, 1990. – 200 с.
- 63.Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
- 64.Мясищев В.Н. О связи склонностей и способностей// Склонности и способности/ Под ред. В.Н. Мясищева. – Изд-во ЛГУ, 1962. – С. 3–14.
- 65.Непомнящая Н.И. О ценности и ее роли в структуре личности// Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – С. 124 – 127.
- 66.Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
- 67.Новлянская З.Н. О руководстве художественным творчеством на уроке литературы// Искусство в школе. – 1991. – №3. – С. 17 – 22.
- 68.Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. – СПб.: Андреев и сыновья, 1994. – 235 с.
- 69.Павлов И.П. Полн. собр. соч. – Изд. 2-е, доп. – Т.3. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Кн. 1. – 392 с; Кн. 2. – 439 с.
- 70.Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 383 с.
- 71.Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
- 72.Платонов К.К. Способности и характер// Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 187-208.
- 73.Порошина Т.И. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности будущих учителей музыки: Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 20 с.
- 74.Психология: Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- 75.Психологические проблемы самореализации личности: Вып. 4/ Под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2000. – 252 с.
- 76.Рабочая книга школьного психолога/ И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
- 77.Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории// Вопросы психологии. – 1960. – №3. – С.3 – 15.

78. Рунин Б.М. Вечный поиск. – М.: Искусство, 1964. – 176 с.
79. Симонов П. В. Мотивированный мозг: Высшая нервная деятельность и естественно-научные основы общей психологии. – М.: Наука, 1987. – 266 с.
80. Собкин В.С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – НИИОПП АПН СССР, ГИИ художественного воспитания АПН СССР. – М., 1982. – 20 с.
81. Соснина И.Г. Специальные способности артиста балета: природа, структура, диагностика: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 20 с.
82. Способности и склонности: Комплексные исследования/ Под ред. Э.А.Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
83. Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. – М.: Искусство, 1945–961. – Т. 3. – 1955. – 502 с.; Т.4. – 1957. – 551 с.
84. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 736 с.
85. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1992. – 20 с.
86. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 535 с.
87. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: Педагогика, 1977. – 183 с.
88. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 377 с.
89. Толстой Л. Н. О литературе. – М.: Гослитиздат, 1955. – 764 с.
90. Толстой Л. Н. Полное собр. соч. – М.: Госуд. изд -во худож. лит., 1951. – Т. 30. – 608 с.
91. Уолтер Г. Живой мозг. – М.: Мир, 1966. – 300 с.
92. Хрусталева Т.М. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя: Дисс. канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 21 с.
93. Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1981. – 20 с.
94. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
95. Челпанов Г.И. Учебник логики. – М.: Госполитиздат, 1946. – 159 с.
96. Чернышев В.Н., Двинин А.П. Человек и персонал в управлении. – СПб.: Энергоатомиздат, Санкт-Петербургское отделение, 1997. – 568 с.
97. Чернышевский Н.Г. Эстетическое отношения искусства к действительности: Полное собрание сочинений. – М.: Госполитиздат, 1949. – Т. II. – 180 с.
98. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 318 с.
99. Шапиро С.И. Психологический анализ структуры математических способностей в старшем школьном возрасте// Вопросы психологии способностей: Сборник статей/ Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 90 – 129.

100. Эсаулов А.Ф. Генезис творчества и закономерности его развития// Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 90 – 95.

101. Ягункова В.П. О некоторых возрастных особенностях развития литературных способностей школьников. – Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 142 – 152.

102. Ягункова В.П. Сочинение по картине как одна из методик изучения литературных способностей// Способности и интересы/ Под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С.111 – 131.

103. Якобсон П. М. Об экспрессии в искусстве актера// Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 86 – 96.

104. Яценко Е.Ф. Актуальные аспекты творческого саморазвития личности студентов (на материале изучения типа личности, акцентуаций характера и их сопряженности)// 51 научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии/ Под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. С. 11 – 13.

105. Яценко Е.Ф. Направленность личности как социально-психологический фактор самоактуализации// 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.

106. Яценко Е.Ф. Педагогические условия формирования ценностных ориентаций у учащихся (на примере литературно-художественного развития): Дисс...канд. пед. наук. Специальность 13.00.01. – Общая педагогика. – Челябинск, 1996. – 21 с.

107. Яценко Е.Ф. Психолого-педагогические аспекты творческого саморазвития личности студентов// Вести: Научно-методический журнал. – 1999. – № 8. – М.: Ассоциация «Образовательных учреждений искусств» Министерства культуры Российской Федерации. – С. 30 – 35.

108. Яценко Е.Ф. Психология специальных способностей: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – Ч. I. – 62 с.

## Оглавление

1. Индивидуально-психологические особенности студентов разной профессиональной направленности .....	
Возможности творческого саморазвития личности студентов (на материале изучения типа личности, акцентуаций характера и их сопряженности).....	3
Модели перцептивной и социальной направленности личности студентов разной профессиональной направленности .....	10
2. Психология литературных способностей .....	13
Развитие литературных способностей .....	15
Формирование компонентов литературных способностей у школьников .....	17
Литературно-художественное развитие как ведущее психолого-педагогическое условие формирования ценностных ориентаций.....	18
Проективные возможности буримэ .....	27
Результаты опытно-экспериментальной работы по изучению предпочитаемого учащимися содержания, выделяемого ими в окружающей действительности (типа ценностности). .....	28
3. Краткая характеристика некоторых специальных способностей .....	33
4. Педагогические способности .....	37
Предметно-педагогические способности.....	42
Исследование способностей в русле развития теории интегральной индивидуальности .....	47
Метаиндивидуальные характеристики учителя.....	50
5. Художественно-творческие способности .....	58
Актерские способности.....	59
Психология изобразительных способностей.....	66
Хореографические способности артистов балета.....	74
Библиографический список.....	81