

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П.АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

Сомова Татьяна Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ВРЕМЕНИ ПОДРОСТКАМИ
С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Психология и педагогика образования одаренных детей»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
и.о. зав. кафедрой к.пс.н., доцент Дубовик Е.Ю.
18.05.16 
(дата, подпись)

Руководитель к.пс.н., доцент Дьячук А.А.
 18.05.2016
(дата, подпись)

Дата защиты 30.06.2016

Обучающийся Сомова Т.В.
 18.05.2016
(дата, подпись)

Оценка _____

Красноярск 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ переживания времени и творческих способностей.....	7
§ 1.1. Креативность, как личностная способность к творчеству.....	7
§ 1.2. Понимание переживания времени в психологической науке.....	15
§ 1.3. Влияние переживания времени на особенности организации деятельности подростков.....	23
Выводы по Главе 1.....	30
Глава 2. Эмпирическое исследование различий переживания времени подростков с разным уровнем творческих способностей	32
§ 2.1. Организация и методы исследования.....	32
§ 2.2. Анализ особенностей переживания времени подростками с разным уровнем творческих способностей.....	40
§ 2.3. Рекомендации по самоорганизации деятельности подростков...	59
Выводы по Главе 2.....	65
Заключение.....	67
Библиографический список.....	69
Приложения.....	74

Введение

Актуальность исследования.

Социальные преобразования и современные образовательные тенденции предъявляют подрастающему поколению все более и более высокие требования. В федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования второго поколения прописан портрет выпускника школы, в котором, среди прочего, описаны следующие характеристики выпускника: креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, мотивированный на творчество и инновационную деятельность [1]. Данное требование можно перенести и на картину современного общества в целом, т.к. в настоящее время чрезвычайно актуален творческий подход к любой деятельности и, кроме всего, чтобы быть востребованным на рынке труда, также необходимо быть способным привносить в общество что-то новое своей деятельностью, быть оригинальным, творческим.

В это же время к современному человеку, и особенно к выпускнику школы в соответствии с ФГОС, предъявляется и другое требование, согласно которому личность, самостоятельно и творчески мыслящая, должна быть способна организовывать собственную деятельность самостоятельно, непрерывно развиваться, самообразовываться и самосовершенствоваться [1]. Таким образом, возникает необходимость формирования у подрастающего поколения навыков самоорганизации деятельности и планирования времени.

Однако образовательные учреждения нашей страны, в большинстве своем, сегодня мало создают условия полноценного выполнения перечисленных требований. Причиной этому может являться нехватка компетентных специалистов: творчески мыслящих, мотивированных и способных организовывать как собственную деятельность, так и формировать навыки самоорганизации деятельности у обучающихся в условиях современного, стремительно меняющегося общества и ускоренных

темпов жизни. Вместо этого, на практике мы встречаемся с нетворческим характером обучения детей, предполагающим передачу учащимся знаний, умений, навыков и организующим их деятельность по шаблону, стереотипу. Такой подход формирует у большинства детей интеллектуальную пассивность, безынициативность, репродуктивное, а не творческое мышление, незаинтересованность в самоорганизации деятельности и планировании времени. В результате, наряду с ускоренными темпами жизни общества, можно выделить также объективно существующую проблему самоорганизации деятельности.

В рамках данной работы мы исключаем фактор влияния педагогов школы на формирование навыков самоорганизации деятельности школьников, а рассмотрим, как дети с творческими способностями сами могут организовывать собственную деятельность во времени и как именно они его переживают, представляют, планируют. Мы учитываем факт того, что организация деятельности творческих людей связана в большей степени с их состоянием, а не с общими нормами и требованиями к деятельности, которая всегда протекает во времени, в связи с этим, им возможно сложнее уложиться, встроиться в объективно существующие процессы и темпы. Таким образом, проблема переживания времени и особенностей самоорганизации деятельности творческими детьми встает особенно остро.

В подростковом возрасте проблема переживания себя во времени, планирования времени жизни становится значимой для самого подростка. Согласно концепции Ж. Пиаже, в подростковом возрасте уже окончательно сформировывается личность, строится программа жизни. В то же время, М. Кле также отмечает, что мышление подростка отличается от детского способа познания мира, связывая это с двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы. Э. Эриксон отмечал, что в подростковом возрасте происходит становление психосоциальной идентичности, формируется самосознание, в том числе сознание временной

протяженности собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее. В то же время, проблема переживания времени и временной перспективы творческих подростков остается неизученной.

Изучив вопрос переживания времени подростками с высокими творческими способностями, мы получим возможность практического использования полученных знаний при построении разнообразной психологической работы и оказании психологической помощи, в том числе и по вопросам организации деятельности как творчески одаренным подросткам, так и широкому кругу подростков и юношей. Это объясняется тесной взаимосвязью переживания и восприятия времени с особенностями построения человеком временной перспективы, то есть ближайших и отдаленных планов человека, а этот процесс, в свою очередь, довольно часто нуждается в профессионально-психологическом сопровождении.

Исходя из актуальности исследования, мы сформулировали следующую **цель**: выявить особенности переживания времени у подростков с высокими творческими способностями.

Объектом исследования является: переживание времени детей в подростковом возрасте.

Предмет исследования: особенности переживания времени подростков с высокими творческими способностями.

В качестве **гипотезы** мы выдвинули следующее предположение: у подростков с высоким уровнем творческих способностей, проявляющихся в особенностях когнитивных и эмоциональных процессов и личностных качествах, характерны особые переживания времени, которые влияют на характер организации деятельности.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи**:

1. Описать различные подходы к пониманию сущности и характеристик творческих способностей.

2. Проанализировать проблему переживания времени и самоорганизации деятельности в психолого-педагогической литературе.
3. Выявить соотношения между творческими способностями, переживаниями времени и организацией деятельности у подростков с различным уровнем творческих способностей.
4. Разработать ряд рекомендаций по самоорганизации деятельности подростков, исходя из результатов исследования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы**:

Теоретические: анализ, сопоставление и обобщение научной литературы по теме исследования.

Эмпирические: набор креативных тестов Ф. Вильямса в адаптации Е.Е. Туник (Тест дивергентного (творческого) мышления и Тест творческих личностных характеристик); «Семантический дифференциал времени» Л.И. Вассермана; Тест «Персональная компетентность во времени» С.И. Калинина; Опросник самоорганизации деятельности Н. Фишер и М. Бонд в адаптации Е.Ю. Мандриковой.

Методы *математического анализа*: сравнительный анализ с помощью критерия H Краскала-Уоллиса и корреляционный анализ с помощью критерия r_s Спирмена.

База исследования: исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 151» г. Красноярска. Выборка составила 33 человека 15–16 лет, из них 17 подростков мужского пола и 16 женского.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы, включающего 55 источников, и приложений.

Глава 1. Теоретический анализ переживания времени и творческих способностей

§1.1. Креативность как личностная способность к творчеству

Карл Роджерс заметил, что «если в современном обществе мы не будем иметь людей, которые конструктивно реагируют на малейшие изменения в общем развитии, мы можем погибнуть, и это будет та цена, которую мы все заплатим за отсутствие творческой способности» [40, с. 17].

Одним из первых исследователей творческих способностей был Л. Терстоун, который исследовал творческие способности в контексте креативности [33]. Он обратил внимание на разницу между творческими способностями и способностями к обучению. Л. Терстоун связал креативность с умениями людей быстро усваивать и использовать разными способами новую информацию.

Дж. Гилфорд, занимавшийся проблемами человеческого интеллекта, создал концепцию, в основе которой лежит принципиальное различие между конвергентным и дивергентным мышлением. Дж. Гилфорд считал операцию дивергенции основой креативности, которую объяснял, как тип мышления, идущего в различных направлениях [50].

Люди с развитым дивергентным мышлением при решении какой-либо проблемы не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают искать решения по всем возможным направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего.

Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями:

1. Быстрота – способность высказывать наибольшее количество идей за единицу времени (в данном случае важно не их качество, а количество).

2. Гибкость подразумевает использование различных подходов, разнообразие идей, способность оперировать различными категориями и искать обходные пути в решении задач.

3. Оригинальность – способность порождать новые нестандартные идеи, несовпадающие с общепринятыми.

4. Законченность (или разработанность) – способность расширить простую идею, добавив к ней дополнительные характеристики и элементы. Способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид [37].

Позже идеи Дж. Гилфорда развивал Е.П. Торренс, который так же рассматривал креативность как способность личности к творчеству. Креативность рассматривалась Е.П. Торренсом как естественный процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего у него в ситуации дискомфорта, порождённого неопределенностью деятельности или фрустрацией. Е.П. Торренс определяет креативность как способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии, осознание проблем, поиск решений, догадки, связанные с недостающим для решения, построение гипотез, проверка и перепроверка этих гипотез, их модификация, а также сообщение результатов. Модель креативности Е.П. Торренса включает три фактора: беглость, гибкость, оригинальность. В данном подходе критерием являются характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность, а не качество результата [33].

С. Медник, дополняя идеи Дж. Гилфорда и Е.П. Торренса, считает, что в творческом процессе присутствуют оба типа мышления: и конвергентная, и

дивергентная составляющие, не ограничивая понимание творчества только дивергенцией. Чем из более отдаленных областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс ее решения. Тем самым дивергенция замещается актуализацией отдаленных зон смыслового пространства. Но вместе с тем синтез элементов может быть нетворческим и стереотипным, например, соединение черт лошади и человека актуализирует образ кентавра, а не образ человека с головой лошади.

Суть творческих способностей формулируется С. Медником, как способность преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциаций [28].

Рассмотрим понимание творческих способностей в рамках воззрений отечественных психологов.

Отечественный психолог Б.М. Теплов под творческими способностями понимал определённые индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают лёгкость и быстроту их приобретения [45].

В.Д. Шадриковым творческие способности понимаются как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности [50].

Также творческие способности и творчество в отечественной психологии рассматривались В.Н. Дружининым, Л.С. Выготским, Д.Б. Богоявленской, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, В.С. Юркевич и многими другими.

В ключе неоднозначности понимания творческих способностей, среди ученых существуют различные воззрения на место творческих способностей в общей структуре способностей, например, В.Н. Дружинин рассматривает креативность как общую способность. Однако в данной работе мы придерживаемся мнения, что специальные, высшие интеллектуальные

способности по характеру работы с информацией делятся на учебные и творческие способности. И в то время как учебные подразумевают академические способности, характеризующиеся, в основном, эффективным усвоением имеющихся в мире знаний, то творческие подразумевают создание новых оригинальных знаний [15].

Несмотря на многообразие мнений в понимании творческих способностей, отечественные психологи имеют единое мнение в признании того, что для любого мыслительного процесса характерны продуктивные и репродуктивные компоненты. В этой связи большое внимание уделяется раскрытию сущности и природы творческого мышления, выявлению механизмов творческой деятельности. Выделяя признаки творческого акта, все исследователи подчеркивают его бессознательность, неконтролируемость волей и разумом, а также изменённость состояния сознания.

Второй признак творческого мышления – спонтанность, внезапность творческого акта от внешних ситуативных причин. Таким образом, главная особенность творческого мышления связана со спецификой протекания процесса в целостной психике как системе, порождающей активность индивида.

С творческим мышлением сопряжены два личностных качества: интенсивность поисковой мотивации и чувственность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе.

И.Я. Лернер считает, что основу творческого мышления представляют следующие черты: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение новой функции знакомого объекта; видение структуры объекта, подлежащего изучению, то есть быстрый, подчас мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом; умение видеть альтернативу решения, альтернативу подхода к его поиску; умение комбинировать ранее способы решения проблемы в новый способ и умение создавать оригинальный способ решения при известности других [25].

Овладев этими чертами, можно развивать их до уровня, обусловленного природными задатками и усердием. Однако перечисленным чертам свойственна одна особенность – «они не усваиваются в результате получения информации или показа действия, их нельзя передать иначе как включением в посильную деятельность, требующую проявления тех или иных творческих черт и тем самым эти черты формирующую» [25, с. 56].

Д.Б. Богоявленская выделила единицу измерения творчества – «интеллектуальную инициативу», которая понимается как синтез интеллектуальных способностей и мотивационной структуры личности, выражающихся в продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты. К числу основных черт относят: когнитивную одаренность, а также некоторые индивидуально-личностные характеристики, среди которых: чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях [6].

Известный отечественный исследователь проблемы творчества А.Н. Лук, опираясь на биографии выдающихся ученых, изобретателей, художников и музыкантов, выделяет следующие творческие способности.

1. Способность видеть проблему там, где её не видят другие.
2. Способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы.
3. Способность применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой.
4. Способность воспринимать действительность целиком, не дробя её на части.
5. Способность легко ассоциировать отдалённые понятия.
6. Способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту.

7. Гибкость мышления.

8. Способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки.

9. Способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний.

10. Способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией.

11. Лёгкость генерирования идей.

12. Творческое воображение.

13. Способность доработки деталей, к совершенствованию первоначального замысла [26].

Творческие способности и творчество в целом в своих трудах рассматривают множество ученых, в нашей работе мы привели примеры понимания творческих способностей лишь немногих из них. Такое многообразие подходов объясняется тем, что область творчества и креативности сложна для исследований и вызывает множество разногласий, так как накопленное множество эмпирических фактов, относящихся к данной проблеме, очень широко. Креативность, рассматриваемая в различных концепциях, предстает в виде частей головоломки, собрать которую целиком еще никому не удалось.

Обобщая, можно заметить, что множество различных взглядов на творчество, тем не менее, сходятся в одном – ключевой характеристикой творчества является принципиальная новизна продукта, то есть творческие способности характеризуются поиском принципиально новых решений, выходом за рамки уже существующего в реальности. Антоним творчества – шаблонность, действие в заданных рамках, по принятым стандартам.

При этом отметим, что творчество всегда предполагает творца. Термин «творчество» указывает и на деятельность личности, и на созданные ею ценности, которые из фактов ее персональной судьбы становятся фактами культуры.

Близкое по смыслу к творчеству понятие – креативность (от лат. creatio – созидание), введенное Е.П. Торренсом, обозначает способность к творчеству в широком смысле слова – способность продуцировать новые идеи и находить нетрадиционные способы решения задач. Креативность, однозначно так и не определенная Е.П. Торренсом, продолжает восприниматься как синоним творческой активности в любой сфере человеческой деятельности. В данной работе эти понятия мы также будем рассматривать как синонимы.

По мнению К. Роджерса, творческий потенциал присутствует у всех людей, однако далеко не все обладают достаточно развитыми творческими способностями, т.е. способностями к созданию чего-то совершенно нового. Нетворческих личностей нет, однако далеко не все реализуют свой потенциал [40].

В рамках данной работы, необходимо описать диагностические возможности современной науки в исследовании творческих способностей. Практическая диагностика творческих способностей представляет собой чрезвычайно ответственный вид деятельности. Многие исследователи творческих способностей утверждают, что при диагностике творческих способностей необходим комплексный подход [23]. В процессе диагностики творческие способности подразделяют на вербальные (словесное творческое мышление) и невербальные (изобразительное творческое мышление). Такое разделение стало оправданным после выявления связи указанных видов творческих способностей с соответствующими факторами интеллекта: образным и вербальным [23].

Тесты креативности – группа психодиагностических методик, предназначенных для комплексного измерения творческих способностей личности. Первые тесты появляются в 50-х гг. и их развитие постепенно становится одним из основных направлений в современной зарубежной психодиагностике. Наиболее мощным стимулом этого развития являются результаты многочисленных исследований, указывающие на несоответствие

между успешностью выполнения традиционных тестов интеллекта и творческими способностями [16].

Первые тесты креативности были созданы Дж. Гилфордом и его сотрудниками в университете штата Калифорния в 50-е гг. XX в. Эти методики, известные как Южнокалифорнийские тесты дивергентной продуктивности, измеряли особенности одного из типов мышления, названного Дж. Гилфордом дивергентным. Тесты Дж. Гилфорда ориентированы на взрослых и учащихся старших классов. Их стандартизация проводилась на небольших выборках, а данные о надежности и валидности заметно колеблются от теста к тесту и не являются удовлетворительными. По мнению последователей Дж. Гилфорда, причинами малой эффективности его тестов в оценке творческих способностей являются установка на скорость выполнения заданий и неучет личностных характеристик [53].

С учетом прошлых неточностей, американский психолог Е.П. Торренс с помощью длительных лонгитюдных исследований разработал собственные тесты творческого мышления, построенные на трудах Дж. Гилфорда. Эти тесты были разработаны в связи с задачами образования как часть продолжительной исследовательской программы, направленной на создание таких методик работы с учащимися, которые стимулировали бы их творчество. Эти исследования, продолжительностью в 7, 12 и 22 года, привели к усовершенствованию первоначальных версий тестов 1958-1966 г. в сторону повышения их надежности и валидности, разнообразия показателей (версии 1974, 1979, 1984 гг.).

Однако высокие показатели тестов креативности у детей отнюдь не гарантировали их творческие достижения, а лишь свидетельствовали о высокой вероятности их проявления. Для того чтобы объяснить роль творческих способностей в понимании, предсказании и развитии творчества Е.П. Торренс предложил модель из трех частично пересекающихся окружностей, соответствующих творческим способностям, творческим

умениям и творческой мотивации. Высокий уровень творческих достижений может ожидаться только при совпадении всех этих трех факторов [53].

Другими словами, при отсутствии творческой мотивации (стремления к новому, приверженности задаче и т.д.) высокий уровень творческих способностей не может гарантировать творческих достижений ни в искусстве, ни в науке, ни в других видах деятельности даже при полном овладении новейшими технологиями. И наоборот, наличие соответствующей мотивации и овладение необходимыми знаниями и умениями при отсутствии творческих возможностей не могут привести к творческому результату, обеспечивая лишь исполнительское мастерство [23].

В последствии в науке было предпринято множество попыток адаптировать разработанные Е.П. Торренсом тесты (Д. Джонсон, А.Н. Воронин, Ф. Вильямс, Е.Е. Туник, и т.д.). В настоящее время для оценки уровня креативности в нашей стране наиболее широко применяется батарея креативных тестов Е.П. Торренса, и адаптированный вариант опросника креативности Д. Джонсона, направленный на оценку и самооценку характеристик творческой личности [28].

§1.2. Понимание переживания времени в психологической науке

«Время – это цикл нашей жизни, ее длительность, ритм, ее периоды, которые имеют разное значение и смысл для личности. Время – это ценность, поскольку нам удастся наполнить его глубоким содержанием и реализовать себя в нем» [2, с. 7].

Проблема психологического времени до сегодняшнего дня остается одной из интереснейших и в то же время, наименее разработанных и исследованных в психологии. По мнению К.А. Абульхановой, особенность данной проблемы заключается в одновременности существования времени объективного, изучаемого, в основном, точными науками, в особенности

физикой, а также времени субъективного, индивидуального, которое не может переживаться «объективно», в отрыве от личностных смыслов и значений [2]. Именно в контексте такого субъективного времени, особенностей его переживания раскрывается самоорганизация личностью своей деятельности. В связи с этим, сначала необходимо подробно раскрыть понятие субъективного времени и понятие переживания времени, прежде чем рассматривать организацию деятельности как таковую.

Итак, как уже было сказано, проблема времени в науке, в том числе и в психологии одна из наименее разработанных и малоисследованных. Однако интересовались временем ученые еще с древних времен: философы и мыслители, такие как Демокрит, Гераклит, Сократ, Аристотель, Платон и Плутарх были из первых, кто начал рассматривать проблему времени. И хотя Аристотель уже тогда задумывался об относительности времени, однако в их работах еще не было понятия близкого к субъективности времени.

Первые шаги к разделению времени, как предмета научного исследования, на объективное и субъективное были осуществлены лишь в Новое время, Г. Лейбницем. Он противопоставлял свою позицию абсолютизации пространства-времени, свойственной И. Ньютону, который ввел совершенно новое осмысление понятия времени в естественные науки. Г. Лейбниц понимал время как абсолютное, истинное, математическое, как линию, состоящую из равноценных частей или точек, как это делает естествознание (физика) [30]. В концепции И. Ньютона абсолютного времени сложились три базовые характеристики времени:

1. последовательность, характеризующая непрерывное существование одного явления, события, за другим;
2. длительность, определяемая как продолжительность, протяженность одного события во времени;
3. синхронность, понимаемая в двух значениях, как состояние взаимосвязанных явлений, их системы в определенный момент развития и

как осуществление различных состояний одновременно, совпадение их во времени [43].

Наряду с Д. Беркли, Г. Лейбниц стал критиковать тезис об объективности пространства и времени и выдвинул теорию о том, что пространство и время есть нечто относительное и вводит такие понятия как эмпирическое пространство и эмпирическое время, понимая под последним «порядок последовательности чувственно-воспринимаемых явлений или отношение их следования друг за другом» [30, с. 184].

Позже, в западной философии также стали приписывать понятию времени субъективные характеристики: время понималось не как физическое условие человеческого существования, а как внутренне организованный фактор, который определяет целостность жизненного процесса субъекта, динамическое единство настоящего, прошлого и будущего в сознании и деятельности. Представителями данного взгляда являются Ж.П. Сартр, С. Кьеркегор, М. Хайдеггер, Э. Гуссель, У. Дильтей [29].

С развитием теории относительности, время, как категория начинает пониматься более широко. Появляются понятия времени физического, биологического, социального и т.д., и выходя из рамок научного знания философии и естественных наук, время начинает изучаться и другими дисциплинами, в том числе и психологией, где получает полную свободу для изучения времени субъективного, психологического. Однако, даже в рамках одной науки, в частности психологии, оказалось невозможно добиться единой концепции к пониманию проблемы времени. Спорность данной проблемы обуславливается многогранностью и многоаспектностью самого времени, к тому же, все основные объекты исследования в психологии являются динамичными, развивающимися во времени образованиями. Эта многоаспектность неизбежно приводит к разобщенности концепций и подходов к пониманию проблемы времени в психологии.

Несмотря на такие концептуальные расхождения, стоит отметить, что существуют и достаточно схожие представления о фундаментальных

понятиях проблемы времени в психологии. Такие понятия как субъективное время и время психологическое очень часто понимаются как синонимы. В толковом словаре по психологии психологическое время, переживаемое время и субъективное время имеют общее понятие – это внутреннее ощущение продолжительности, не зависящее от внешних маркеров, таких как часы, календари, циклы дня и ночи. Это ощущение времени зависит от внутренних, эндогенных событий, некоторые из них могут быть биологическими, а другие психическими или когнитивными [32]. Е.И. Головаха и А.А. Кроник дали более лаконичное определение психологическому времени: психологическое время можно определить как время, переживаемое человеком [12]. В это же время, И.А. Ральникова понимает психологическое время как субъективное время, которое изучается через особенности переживания, осознания, отношение человека ко времени. «Вся система представлений человека о времени (прошлом, настоящем и будущем) рождается из опыта конкретных переживаний. Например, идея ценности времени возникает из переживаний упущенного, уверенность в будущем – из переживаний прошлых успехов, неуверенность в нем – из несбывшихся надежд и разочарований» [38, с. 15].

Изучая проблему переживания времени, можно обнаружить и другие сходные между собой понятия, которые, однако, необходимо различать. Речь идет о переживании времени и восприятии времени, эти термины часто используются как взаимозаменяемые, в то время как переживание времени – понятие, безусловно, более широкое. И.А. Ральникова в своей статье, посвященной переживанию времени, пишет, что восприятие времени наполнено несколько другим содержанием, чем переживание времени. Автор акцентирует внимание на том, что восприятие времени – это отражение объективно существующих временных свойств явлений, выражающихся в длительности, последовательности, скорости, и при изучении восприятия времени дается количественная оценка указанных параметров. При таком понимании ускользают от рассмотрения факторы, связанные с

уникальностью переживания времени отдельным человеком, такие как рефлексия времени, отношение ко времени, соотношения прошлого, настоящего и будущего в представлениях человека [38]. Уточняя этот вопрос, можно обратиться к трудам П. Фресса, который разделял: непосредственно переживаемое время и опосредованное отношение к переживаемому времени в виде понятий [48]. Также Д.Г. Элькин, разделяя точку зрения П. Фресса, говорил о непосредственном и опосредованном (понятийном) отражении времени [51].

Переживание и восприятие времени также нашло отражение и в трудах С.Л. Рубинштейна, по мнению которого в восприятии времени мы различаем:

1. составляющее его чувственную основу непосредственное ощущение длительности, обусловленное в основном висцеральной чувствительностью;
2. собственно, восприятие времени, развивающееся на этой чувственной органической основе [41].

Под переживанием времени С.Л. Рубинштейн понимает «чувство», ощущение времени, обусловленное органическими ощущениями и связанное с ритмичностью основных процессов органической жизни – пульса, дыхания и т.д., основную роль в этих чувствах играют необратимые химические реакции нервной системы. Рассматривая подробнее переживание времени человеком, С.Л. Рубинштейн рассуждает о данном понятии в контексте прошлого времени, настоящего и будущего. Ведя речь о прошлом, ученый утверждает, что наиболее заполненный – расчлененный на маленькие интервал отрезок времени, представляется в сознании человека более длительным. А для переживания настоящего времени имеет место обратное положение. В отношении же будущего, наиболее тягуче в непосредственном переживании проходит ожидание тех событий, которые наиболее желательны. Данные зависимости автор связывает с эмоциональным характером переживания времени и называет это законом эмоционально детерминированной оценки времени. Он сказывается и в том, что время,

заполненное событиями с положительным эмоциональным знаком, сокращается в переживании, а заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком в переживании удлиняется [42].

Другие ученые также отмечают влияние эмоциональных состояний на оценку скорости течения времени. Н. Марин показал, что промежутки времени, заполненные ударами часов, кажутся более продолжительными, чем такие же промежутки, заполненные музыкальными звуками [36]. По мнению П. Фресса, в состоянии удовольствия внимание сосредоточено на процессе переживания, поэтому время кажется летящим. Наоборот, в состоянии неудовольствия внимание сосредотачивается на течении времени, поэтому ход его замедляется [48]. Д.Г. Элькин предлагал одним и тем же испытуемым перед экзаменом (отрицательные эмоции) и на выпускном вечере (положительные эмоции) оценивать промежутки времени. В первом случае испытуемые переоценивали длительность, то есть, субъективно она казалась длиннее, а во втором, недооценивали её, то есть, длительность казалась короче [51].

Стоит подчеркнуть, что изучение психологического времени в науке всегда связано, как было замечено выше, с рассмотрением представлений человека о трех временах: прошлом, настоящем и будущем. Среди ученых, обращавшихся к данным категориям: К. Левин, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Вассерман, Ж. Нюттен, А.А. Кроник, Е.И. Головаха, П.И. Яничев и множество других научных деятелей. Так, например, изучая взаимосвязи между прошлым, настоящим и будущим, К. Левин вывел, что когда человек воспринимает и переживает настоящий момент своей жизни, то его переживания неминуемо связаны с его ожиданиями, желаниями, представлениями о будущем и прошлом. Такое включение будущего и прошлого жизни в контекст настоящего К. Левин назвал временной перспективой. Идеи К. Левина, впервые поставившего вопрос о существовании единиц психологического времени различной

направленности, послужили стимулом для дальнейшего исследования «временной перспективы личности» [24].

Данные временные категории также встречаются и в диагностике когнитивных и эмоциональных компонентов психологического времени личности. Одной из известнейших таких методик является методика семантического дифференциала времени, которая содержит ряд различных прилагательных, на основе которых каждый испытуемый может выразить свои «временные» переживания, субъективные представления о своем прошлом, настоящем и будущем, выстраивая некое семантическое целостное пространство своего психологического времени (Ж. Нюттен, Л.И. Вассерман). Вариация семантического дифференциала времени, адаптированная Л.И. Вассерманом, предоставляет определить особенности субъективного переживания времени через такие характеристики как:

1. активность времени, выраженная через степень энергетической наполненности субъективного времени;
2. эмоциональная окраска времени, которая определяется аффективными установками по отношению ко времени;
3. величина времени, отражающая степень смысловой наполненности субъективного времени личности;
4. структура времени, то есть степень упорядоченности и взаимосвязанности событий во времени;
5. а также ощущаемость времени, выраженная через степень интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности, восприимчивости и чувствительности к событиям во времени [9].

Возвращаясь к трудам П. Фресса для более подробного рассмотрения его концепции переживания времени, отметим, что опосредованное отношение к переживаемому времени является собственно человеческим образованием. Оно возникает благодаря социальному опыту и речи. Речь выступает инструментом для оценок непосредственно переживаемых отрезков времени, так как в речи закрепляются социально принятые меры

времени. В онтогенезе благодаря речи человек овладевает законом последовательности. П. Фресс подчеркивал, что овладение этим законом означает, целую революцию в психике человека, ибо перед ним открывается временная перспектива с полярностью прошлого и будущего. К началу подросткового возраста субъекту открывается непрерывность течения времени. Осознание текучести переживаемого времени отражается в субъективном отношении к скорости его течения, что выражается в разнообразии оценок и суждений о том «быстро или медленно протекает время», совпадает ли его скорость со скоростью течения времени у других людей. Подобное разнообразие оценок получило название психологической относительности течения субъективного времени [48].

Высшей формой отношения к переживаемому времени считается сложившаяся система представлений и понятий о нём. Они позволяют человеку, используя точки отсчёта времени (как общепринятые, так и собственные), преобразовывать последовательные ряды временной перспективы, реконструировать прошлое, предвидеть будущее, выходить за пределы индивидуального опыта и включать себя в историю человечества. Человек смотрит на время как на своё достояние. На уровне понятий время для личности выступает своеобразным «объектом», который как бы находится в её распоряжении. Личность может «иметь время», щедро «отдавать своё время», придавать ему ценность. Закрепляясь в ходе онтогенеза в форме понятий, время как бы отрывается от уровня непосредственно переживаемых изменений и становится «психологическим временем личности» [49].

В последние годы в отечественной психологии усилиями К.А. Абульхановой-Славской, В.И. Ковалева, Л. Кублицкене, В.Ф. Серенковой и др. активно разрабатывается личностно-временная проблематика. В концепциях, развивающих данное направление, психологами вводится понятие «личностное время», под которым понимается психотемпоральная организация личностью своего сознания и

самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления человеком его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное развивающиеся целостное образование – способ жизни [54].

Предполагается, что личностное время выступает как последовательный синтез психических времен: субъективно переживаемого или времени переживания, происходящего на подсознательном уровне; перцептуального времени – времени созерцаний и впечатлений, происходящего на частично осознаваемом уровне; функционального времени или времени действия, часто происходящего на подсознательном уровне; рефлексивного времени или времени размышлений, происходящего в сознаваемо-дискурсивной форме; и креативного времени или времени творения – озарения, вдохновения, происходящего на надсознательном уровне. Принадлежность времени субъекту предполагает активное использование и распределение своего физического времени, и соответственно, речь заходит об организации времени и деятельности, разворачивающейся во времени. Данный вопрос, а также вопрос организации деятельности подростками мы рассмотрим в следующем параграфе.

§1.3. Влияние переживания времени на особенности организации деятельности подростков

Рассматривая проблему жизненного пути, Л.И. Анцыферова писала, что «на протяжении почти всего своего индивидуального пути человек привык жить планами, близкими и отдаленными целями, проектами и замыслами – разными формами будущего. Привлекая для решения задач, связанных с будущим, свое прошлое, личность формирует собственное настоящее как поле актуальных мотиваций и активных действий» [5, с. 11].

Как отмечает Ю.К. Стрелков, именно время связывает отдельные процессы, а адекватный образ мира позволяет человеку успешно

осуществлять процессы упорядочения деятельности, ее планирования, эффективно опираться на прошлый опыт, что значительно всего находит отражение в трудовой деятельности [44].

Зависимость самоорганизации деятельности от распределения и использования субъектом принадлежащего ему физического времени в соответствии с индивидуальными особенностями переживания этого времени рассматривается учеными, занимающимися личностно-временной проблематикой (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, К.Ю. Стрелков, В.И. Ковалев, и т.д.). В своем труде, посвященном исследованию стратегий организации человеком своей жизни во времени, К.А. Абульханова пишет, что при организации разными людьми своей жизни на первом плане оказывается не различие биографий, или «судеб», людей, а зависимость хода жизни от самой личности, ее ускорение или замедление, интенсивность или экстенсивность. Автором подчеркивается зависимость особенностей временной организации жизни от типа личности, способа социальной жизни личности, от активности личности, которая в свою очередь понимается, как жизненная «производительность» [3].

Чтобы конкретизировать данную идею до рамок самоорганизации деятельности, нам необходимо выделить внутренние личностные условия, которые определяют способность к организации личностью собственной деятельности. Для этого обратимся к трудам С.Л. Рубинштейна, который рассматривая личность как совокупность внутренних условий, рассматривает личностные свойства, такие как мотивы, способности [41]. В работах С.Л. Рубинштейна уделяется внимание тому, что внутренние условия можно понимать, как внутренние причины, что может быть описано в понятиях саморазвития, самодвижения, движущих сил развития. Деятельность субъекта, как отмечал ученый, также преломляется через внутренние условия. Им соответствуют цель, мотив и т.д. в своей закономерности. В нашей работе мы связываем переживание времени с организацией деятельности, так как любая деятельность разворачивается во времени,

поэтому уделим больше внимания внутренним условиям, связанным со временем.

Такие условия обсуждает А.А. Дьячук, полагая, что изучать особенности организации деятельности можно через три компонента, каждый из которых связан с временным фактором:

1. активность личности, которая понимается как самовыражение динамических особенностей личности, протекающих в индивидуальном ритме и темпе, с возможностью чередовать состояния ритма и темпа;

2. внутренний план, который подразумевает структурирование и упорядочивание планируемой деятельности, выделение шагов, значимых связей и отношений, необходимых для достижения результата, также соотнесение последовательности событий и вариативности результатов;

3. самоэффективность, понимаемая как инициатива в организации действий, с согласованием индивидуальных возможностей и с учетом распределения внутренних и временных ресурсов, необходимых для достижения результата [17].

Сопоставляя данные компоненты, А.А. Дьячук выделяет необходимость исследования временных способностей. Данный вопрос рассматривает и Н.Ю. Григоровская, она изучает временную организацию личности и выявляет способность личности организовывать время деятельности. Данное исследование показывает многопараметральное отношение личности и времени, ее способность к организации времени. Рассматривается комплекс отношений человека ко времени, через выделение шести комплексных факторов, среди которых: организационных способностей личности, проявляющиеся в способности к планированию деятельности. Также данный фактор, являясь комплексным включает гибкость, системность, нестандартность мышления, мотивацию достижения, общую интернальность, от которых, по мнению автора, зависит способность к планированию деятельности. Также такие факторы как: фактор успешности субъективного планирования, выраженности телесных

«временных» проблем, сквозных характеристик, связанных с контрастностью сознательного и бессознательного уровней и фактор дивергентных стратегий, включающих ориентацию на будущее, гибкость планирования, способность к предвидению, внутреннюю детерминацию времени и т. д. [2].

В результате сопоставления выявленных комплексных факторов, автором были выделены общие функциональные роли комплексов:

1. Инструментальный – механизм организации времени личностью, который обеспечивается возможностями планирования (долгосрочность, системность), локусом контроля и рефлексией времени.

2. Стратегия самореализации во времени – обеспечивается возможностями планирования, рефлексией времени (ментальная стратегия), интернальность (мотивационно-личностная стратегия).

3. Бессознательная сфера – раскрытая через вербальные ассоциативные, образные (графические), метафорические продукты – охарактеризована Н.Ю. Григоровской ресурсом, резервом личности относительно времени [13].

Н.Ю. Григоровская разработала типологию темпоральных особенностей личности в основу которой легло понятие темпоральной свободы. В понятие свободы вошли особенности самореализации человека во времени, его временные установки, особенности восприятия, переживания и планирования времени. Данная типология показывает, различные характеристики восприятия времени, планирование на ближайшее, либо дальнейшее время, переживания времени в зависимости от состояния сознания. Из данной типологии следует, что чем человек свободнее темпорально, тем легче и продуктивнее он способен организовывать свою деятельность во времени, а время становится полем для развития и самореализации личности [13].

Продолжая тему временных способностей, обратимся к работам К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной, которые отмечают, что временные способности дополняются и конкретизируются способностями личности, проявляющимися в деятельности. Рассматривая личностные особенности

организации времени деятельности, авторы отмечают, что данная проблема должна быть рассмотрена в нескольких ракурсах, а именно: в ракурсе деятельности, как труда, практической или идеальной деятельности и психической деятельности, в связи с этим, авторы выделяют ряд ключевых аспектов рассмотрения данной проблемы:

1. Деятельность соотносится с жизненным путем личности – место и время, занимаемые деятельностью в жизни человека, прожитый опыт и т. д.
2. Деятельность в настоящем времени вбирает опыт прошлого и создает готовность к будущему, способность планирования, прогнозирования, целеполагания.
3. Деятельность и саморегуляция – проблема сопряжения двух темпоральных систем.
4. Различие видов деятельности по их временным характеристикам.
5. Временные характеристики самой психической деятельности.
6. Согласование – рассогласование временных характеристик деятельности и субъективных (психических и личностных возможностей).
7. Личностные особенности саморегуляции и самоорганизации во времени деятельности [2].

Отталкиваясь от выделенных разными учеными аспектов, компонентов и внутренних личностных условий, мы получаем возможность комплексного эмпирического исследования проблемы организации личностью собственной деятельности во времени в конкретной ситуации, обусловленной рамками тематики данной работы, а именно изучить особенности организации деятельности во времени творческими подростками. Однако, прежде чем переходить к эмпирическому этапу нашего исследования, необходимо раскрыть характерные черты и внутренние условия рассматриваемого в данной работе возраста, которые занимают то или иное место в организации деятельности во времени.

Итак, как мы выяснили, в изучаемой нами проблеме важную роль играет личностная составляющая, что именно личность интегрирует время целостно, включая и прошлое, и настоящее, и будущее, совмещает все три аспекта времени симультанно и именно на этом основании реализует себя как организатор собственной деятельности во времени [17].

Рассматривая подростковый возраст, необходимо отметить, что, согласно концепции Ж. Пиаже, в подростковом возрасте уже окончательно сформировывается личность, строится программа жизни [35]. Психолог, занимающийся исследованиями подросткового возраста, М. Кле также отмечает, что развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира, связывая это с двумя основными достижениями: развитием способности к абстрактному мышлению и расширением временной перспективы. Также ученый говорит о том, что в подростковом возрасте происходит становление психосоциальной идентичности, формируется самосознание, в том числе сознание временной протяженности собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее [20]. Эти знания дают нам право полноценно изучать личностные и когнитивные особенности подростков, непосредственно связанные с переживанием ими времени, как исследовали бы такие особенности у взрослого человека.

Л.И. Божович считает аффективным центром жизни старшего школьника обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив. Автор в своих работах отмечает существенные различия когнитивного развития подростков внутри данного возрастного периода. Переход к старшему подростковому возрасту она связывает с изменением отношения к будущему: если младший подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то старший школьник смотрит на настоящее с позиции будущего. Решение этих центральных для данного возраста задач сказывается на всем процессе психического развития, включая развитие и

мотивационной сферы, и познавательных процессов [7]. Однако Э. Эриксон, подробно анализируя общие закономерности и различные варианты развития в этом возрасте, приходит к выводу о том, что типичной для старшего подросткового возраста проблемой является именно расстройство временной перспективы, тесно связанной с кризисом идентичности [52]. И.С. Кон пишет, что в 15–16 лет резко увеличивается озабоченность своим будущим «Я» [21]. Он также отмечает, что в данном возрасте легко дается формирование временной перспективы, в то же время, обостренное чувство необратимости времени сочетается в сознании подростка с нежеланием замечать его течение, в результате чего формируются представления о том, что время остановилось. По мнению Э. Эриксона, чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Есть подростки, которые вовсе не хотят задумываться о будущем, откладывая все трудные вопросы и ответственные решения на «потом» [52].

Данные особенности временных отношений подросткового возраста, мы считаем непосредственно влияют на самоорганизацию деятельности подростками. Однако вопрос переживания времени подростками с высокими творческими способностями остается неизученным, и в следующей главе данной работы, мы обратимся к результатам эмпирического исследования данной проблемы.

Выводы по Главе 1

В первой главе данной работы был произведен анализ психолого-педагогической литературы, в результате которого мы пришли к выводу, что творческие способности относятся к специфическим высшим интеллектуальным способностям человека и подразумевают способность к созданию новых, оригинальных знаний и продуктов деятельности. Творческие способности включают в себя когнитивный аспект, определяемый рядом особенностей мышления, где основную роль в проявлении творческих способностей играет дивергенция; а также набор личностных характеристик, позволяющих человеку продуктивно использовать свои мыслительные ресурсы для создания оригинальных знаний и продуктов деятельности.

Также мы подробно изучили вопрос переживания времени, организации деятельности и их взаимозависимости и взаимообусловленностями. Отталкиваясь от положения, что деятельность всегда протекает во времени и обусловлена физическим временем, мы вывели, что организация человеком собственной деятельности зависит от психологического, субъективного времени. Психологическое время, оно же переживаемое время, оно же субъективное время – это внутреннее ощущение продолжительности, темпа, ритма и других временных характеристик, не зависящее от внешних маркеров, таких как часы, календари, циклы дня и ночи. Это ощущение времени зависит от внутренних, эндогенных событий, некоторые из них могут быть биологическими, а другие психическими или когнитивными. Психологическое время изучается через особенности переживания, осознания, и через отношение человека ко времени.

Характер и обобщение временных отношений обуславливают особенности организации деятельности через некоторые внутренние условия, которые можно понимать, как внутренние «причины». Мы придерживаемся мнения С.Л. Рубинштейна, который рассматривал личность как совокупность

внутренних условий. В связи с этим, мы выделили ряд таких внутренних условий, исходя из работ К.А. Абульхановой, Т.Н. Березиной, Н.Ю. Григоровской, А.А. Дьячук, и подошли к рассмотрению временных способностей, которые дополняются и конкретизируются способностями личности.

Мы выяснили, что в изучаемой нами проблеме важную роль играет личностная составляющая, что именно личность интегрирует время целостно, включая и прошлое, и настоящее, и будущее, совмещает все три аспекта времени симультанно и именно на этом основании реализует себя как субъект во времени. Такая важная роль личности в проблеме переживания времени, создала необходимость согласовать особенности подросткового возраста с этапами формирования личности. Обратившись к трудам Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Л.И. Божович и И.С. Кона, мы выяснили, что имеем возможность полноценно изучать личностные и когнитивные особенности подростков, непосредственно связанные с переживанием ими времени, как исследовали бы такие особенности у взрослого человека.

Глава 2. Эмпирическое исследование различий переживания времени подростков с разным уровнем творческих способностей

§2.1. Организация и методы исследования

Данное исследование направлено на выявление особенностей переживания времени у подростков с высокими творческими способностями, по сравнению с их сверстниками, обладающими менее выраженным уровнем творческих способностей.

В связи с этим можно выделить следующие задачи для эмпирического этапа данного исследования:

1. Сформировать выборку подростков для эмпирической работы.
2. Подобрать и провести методики для исследования творческих способностей и особенностей переживания времени, подходящие для подросткового возраста.
3. Сопоставить результаты и выявить соотношение творческих способностей и особенностей переживания времени у подростков.

В исследовании приняли участие учащиеся 9-х классов муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 151», г. Красноярск. Выборка составила 33 человека в возрасте 15–16 лет, из них 17 подростков мужского пола и 16 женского.

Подростки отбирались случайным образом, среди детей с психическим развитием, соответствующим возрастной норме.

На первом этапе эмпирического исследования, нам необходимо было установить уровень творческих способностей. Нами был проведен анализ существующих на сегодняшний день подходов и методов диагностики творческих способностей и поиск инструмента, для которого характерен комплексный подход к диагностике творческих способностей. Данный инструмент должен быть адаптирован для использования в нашей стране и применим для подросткового возраста. Перечисленным требованиям удовлетворяет набор креативных тестов, адаптированный Е. Туник. Данный

набор методик имеет длинную историю, начинающуюся в Америке, основывается на идеях Дж. Гилфорда, продолженных Е.П. Торренсом, затем модифицированных Д. Джонсоном и в конечном счете адаптированных Е.Е. Туник для использования в России. Валидность и надежность данного набора подтверждена временем и огромным опытом, что сыграло важную роль в выборе нами именно этого набора методик.

В рамках данной работы, диагностика творческих способностей состояла из двух частей, предложенных Е.Е. Туник.

Первая часть: тест дивергентного мышления, направлен на оценку когнитивного аспекта творческих способностей, а именно уровня дивергентного творческого мышления, основанный на одном из субтестов батареи Е. Торренса.

Тест представляет собой 12 квадратов, внутри каждого из которых изображены стимульные фигуры. Квадраты расположены на трех листах формата А4. Под каждым квадратом проставлен номер фигуры и строка для названия. Испытуемым предлагалось дорисовать данные стимульные фигуры за 20 минут. Данные оценивались с помощью четырех факторов дивергентного мышления, полученных в результате факторного анализа, при исследовании интеллекта Гилфордом:

Беглость мышления. Подвижность, характеризуется умением быстро переходить от одной проблемы к другой. Определяется количеством сгенерированных идей за определенное время.

Гибкость мышления. Гибкость подразумевает использование различных подходов, разнообразие идей, способность оперировать различными категориями и искать обходные пути в решении задач. Также гибкость мышления заключается в умении вносить изменения в существующий план действий, если он не удовлетворяет условиям насущной проблемы.

Оригинальность мышления. Новые и уникальные пути мышления, отступление от общепринятых способов решения задач. Воспроизведение идей в корне отличающихся от общепринятых.

Разработанность мышления. Способность расширить простую идею, добавив к ней дополнительные характеристики и элементы. То есть детализировать идею, приукрасить ее, сделать интереснее и подробнее [46].

Также Е.Е. Туник предлагает оценить вербальный компонент творческих способностей с помощью анализа названий, данных испытуемыми к каждому из рисунков. Таким образом, мы получили оценку вербальных способностей, отраженных в шкале названия.

Вторая часть диагностики творческих способностей – это тест личностных творческих характеристик: «Самооценка творческих характеристик личности». Данный тест использовался нами для исследования индивидуально-личностного аспекта творческих способностей. Оценка результатов проходила по выделенным автором шкалам:

Любознательность. Подразумевает проявление интереса к различным явлениям, идеям, загадкам. Желание найти выход из сложных и нестандартных ситуаций, желание размышлять над скрытым смыслом явлений.

Воображение. Характеризуется способностью визуализировать и строить мысленные образы, в частности того, чего никогда не было. Также Е.Е. Туник описывает воображение как доверие своей интуиции, способность мысленно переходить за границы реального мира.

Сложность. Может трактоваться как стремление к решению сложных задач, поиск большого количества альтернатив решения зада. Способность видеть разницу между реальным и возможным в перспективе. Стремление упорядочивать, разбираться в сложных проблемах, сомневаться в единственно верном решении.

Способность рисковать. Подразумевает способность конструктивно воспринимать критику, учитывать возможность неудачи; строить

предположения и делать догадки. Действовать в неструктурированных условиях, защищать собственные идеи.

Использование данного набора методик позволило нам подробно рассмотреть как когнитивный, так и индивидуально-личностный аспект творческих способностей подростков, раскрыть такую характеристику как креативность, также способствующую творческому проявлению.

Сырые баллы результатов данного набора методик были переведены нами в стандартные, на основе которых проводилась обработка результатов. Исходя из полученных данных, мы разделили всю выборку на три группы: 1 – с высоким уровнем творческих способностей, 2 – подростки, творческие способности которых находятся в рамках нормы (средний уровень творческих способностей), 3 – подростки с низким уровнем творческих способностей.

Для изучения переживания времени подростками, на втором этапе эмпирического исследования мы использовали семантический дифференциал времени Л.И. Вассермана (Приложение Г), тест «Персональная компетентность во времени» С.И. Калинина (Приложение Б) и опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой (Приложение В). Выбор данных методик был очевиден, так как современная психология располагает чрезвычайно малым инструментарием по изучению субъективного времени личности. Так же наш выбор был обусловлен возможностью широко рассмотреть как особенности переживания времени, так и, в частности, особенности самоорганизации деятельности творческих подростков.

Семантический дифференциал времени, предложенный Л.И. Вассерманом [9], создан на основе семантического дифференциала Ч. Осгуда для исследования познавательных процессов человека в отношении времени проживания своей жизни, по утверждению автора, это всегда имеет эмоциональное значение. В данной работе методика использована для исследования субъективных, в том числе и аффективных

установок подростков по отношению к их личному прошлому, настоящему и будущему, а не для изучения семантического содержания этих понятий.

Семантический дифференциал времени рекомендуется к использованию, как дополнительный психодиагностический инструмент. Методика содержит двадцать пять пар антонимичных прилагательных, с помощью которых выражается отношение субъекта к действительности, в частности к прошлому, настоящему и будущему через аффективные установки и четыре дополнительных фактора:

Активность времени (АВ). Данный фактор отражает преимущественно динамические характеристики психологического времени, которые определяются энергетической наполненностью психической жизнедеятельности испытуемого и проявляются в когнитивной, мотивационно-поведенческой и аффективной сферах. Приведем для примера несколько эпитетов, используемых в данном тесте: «активное – пассивное», «плотное – пустое», «изменчивое – постоянное», и т.д.

Эмоциональный окрас времени (собственно, аффективные установки). Фактор эмоциональной окраски (ЭВ) отражает преимущественно аффективные характеристики психологического времени, которые можно охарактеризовать степенью удовлетворенности испытуемого жизненной ситуацией, соответствующей его настоящему, переживаниями о прошлом или проецированию эмоций в будущее. Для описания данной шкалы используются такие эпитеты как: «радостное – печальное», «яркое – тусклое», «спокойное – тревожное», «цветное – серое», «светлое – темное».

Величина времени (ВВ). Данная шкала отражает смысловую наполненность субъективного времени испытуемого, связанные с этим переживания, ощущение наличия или отсутствия препятствий для удовлетворения актуальных потребностей, ощущение внутренней свободы или недостатка пространства для самореализации, которое при низких показателях соотносится с внутренней скованностью личности. Данная шкала находит отражение в следующих эпитетах: «длительное –

мгновенное», «большое – маленькое», «объемное – плоское», «широкое – узкое», «глубокое – мелкое».

Структура времени. Отражает степень упорядоченности и структурированности представлений об определенном периоде времени в жизни испытуемого; наличие или отсутствие ощущения взаимосвязей между событиями и этапами жизни, чувства завершенности этих этапов, наличие или отсутствие противоречий, логических связей в побуждениях, степень ощущения стабильности мира в представлении испытуемого. Шкала определяются такими эпитетами как: «понятное – непонятное», «неделимое – делимое», «непрерывное – прерывное», «обратимое – необратимое», «ритмичное – неритмичное».

Ощущаемость времени (ОВ). Данная шкала характеризуется прочностью психологической связи испытуемого с определенным периодом его жизни, степенью интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности в актуальную ситуацию, воспоминания, ожидаемые события, степень восприимчивости объективной реальности. Определяется следующими эпитетами: «близкое – далекое», «реальное – кажущееся», «общее – частное», «ощущаемое – неощущаемое», «открытое – замкнутое».

Данная методика является основной в данном исследовании, для выделения особенностей переживания времени подростками. Шкалы семантического дифференциала времени, характеризующие настоящее, прошлое и будущее время, позволяют оценить индивидуальное своеобразие переживания личностью временных аспектов своей жизни. Методика позволит определить отношение подростков к своему времени, которое является преимущественно мало осознаваемым, что в свою очередь дает возможность оценить отношение ко времени испытуемого не напрямую, а косвенно, на основе его интуитивного представления о времени. Также данная методика дает нам возможность исследовать эмоциональные переживания относительно собственного времени подростка с тем или иным уровнем творческих способностей.

Тест «Персональная компетентность во времени» С.И. Калинина [19] дает возможность оценить сформированность основных навыков управления временем и компетентность во времени в целом.

Описывая компетентность человека во времени, С.И. Калинин выделяет семь факторов компетентности человека во времени:

1. Осознанность и упорядоченность личных целей, их гармоничная согласованность с целями коллектива или иной группы, в которую включен субъект.
2. Регулярное планирование собственного времени, письменная фиксация задач и подзадач, сроков, ресурсов и др.
3. Эффективное планирование – умение выделять приоритеты, резервировать время, делить дела на «гибкие» и «жесткие», учитывать личные биоритмы ит. п.
4. Умение уместно использовать других людей как временной ресурс, целенаправленное развитие навыков делегирования.
5. Рефлексия, самоанализ, творчество, обучение, тренировка – постоянный поиск способов сделать свою работу эффективнее и быстрее, постоянное совершенствование навыков, знаний, умений.
6. «Энергетический самоменеджмент» — оптимальное соотношение работы и отдыха, умение хорошо отдыхать, использование методов самомотивации.
7. Твердая воля, самоконтроль, создание схем внешнего контроля, способность преодолевать помехи, побеждать незапланированный хаос.

Все эти факторы находят отражение в предложенном тесте, состоящем из 25 утверждений. Результаты методики оформляются в виде суммы сырых баллов по каждому из вопросов.

Данная методика позволила нам изучить не только отношение ко времени, ценность свободного времени для подростков, эмоциональное к нему отношение (эти аспекты полно раскрываются в других, использованных

нами методиках), но и то, как подростки с тем или иным уровнем творческих способностей могут организовывать собственную деятельность, относительно их собственных представлений о времени, а также оценить отношение подростков ко времени как к ресурсу.

Опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой [27] предназначен для диагностики сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания, особенностей структурирования, самоорганизации, саморегуляции деятельности посредством структурирования личного времени, построения планов, целеполагания.

Для оценки перечисленных характеристик Е.Ю. Мандрикова предлагает шесть шкал.

Шкала «планомерность» измеряет степень вовлеченности субъекта в тактическое ежедневное планирование по определенным принципам.

Шкала «целеустремленность» измеряет способность субъекта сконцентрироваться на цели.

Шкала «настойчивость» измеряет склонность субъекта к приложению волевых усилий для завершения начатого дела и упорядочения активности.

Шкала «фиксация» измеряет склонность субъекта к фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, его привязанность к четкому расписанию, ригидность в отношении планирования.

Шкала «самоорганизация» измеряет склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности.

Шкала «ориентация на настоящее» измеряет временную ориентацию на настоящее.

Суммируя сырые баллы каждой шкалы, мы получим общий балл, который обобщает данные всех шкал и дает возможность целостно охарактеризовать возможности самоорганизации деятельности испытуемого.

В нашем исследовании данная методика необходима для установления связей между представлениями, отношениями, ценностью времени и особенностями организации деятельности подростками, в рамках их собственного психологического времени. Также, результаты опросника послужат основой для разработки рекомендаций по организации деятельности подросткам с разными уровнями творческих способностей.

С помощью названных методик нами были выявлены особенности представлений о времени, отношениях к нему и других особенностях переживания времени, также обозначены особенности организации деятельности у подростков с разными уровнями творческих способностей.

На третьем этапе исследования, нами был проведен сравнительный и корреляционный анализ полученных результатов, а также интерпретация полученных данных, на основе которых были сделаны выводы и разработаны рекомендации по развитию навыков самоорганизации у подростков. Для сравнения трех выделенных нами групп подростков (с низким, средним и высоким уровнем творческих способностей) и их особенностей переживания времени и организации деятельности был применен критерий *H* Краскала-Уоллиса. Для выявления взаимосвязей между компонентами переживания времени, организации деятельности и уровнем творческих способностей, нами был использован коэффициент корреляции Спирмена. В следующем параграфе подробно описаны результаты проведенного исследования.

§2.2. Анализ особенностей переживания времени подростками с разным уровнем творческих способностей

Рассмотрим результаты, полученные нами на первом этапе нашего эмпирического исследования, в ходе диагностики творческих способностей девятиклассников.

По итогам набора методик Е.Е. Туник, мы разделили всю выборку на три группы: 1 – подростки с высоким уровнем творческих способностей, 2 – подростки со средним уровнем творческих способностей, 3 – подростки с низким уровнем творческих способностей.

В таблице 1 представлены результаты диагностики дивергентного мышления подростков с помощью теста дивергентного мышления в адаптации Е.Е. Туник, основанном на одном из субтестов батареи Е.П. Торренса.

Таблица 1

**Средние показатели результатов теста дивергентного мышления
Е.Е. Туник среди учащихся 9 классов**

Кол-во обучающихся	Процентная доля	Средние значения по шкалам					
		Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Название	Общий балл
Высокий уровень дивергентного мышления							
8	24%	12	8,1	31,3	17	24,3	92,6
Средний уровень дивергентного мышления							
18	55%	11,5	7,6	23,4	8,4	16	67,6
Низкий уровень дивергентного мышления							
7	21%	8,9	4,5	17	5	14,6	50

Данная таблица показывает нам, что 24% подростков имеют высокий уровень дивергентного мышления, 55% подростков имеют средний уровень дивергентного мышления, и 21% подростков имеют низкий уровень дивергентного мышления.

В таблице 2 представлены результаты опросника личностных творческих характеристик Е.Е. Туник, раскрывающего индивидуально-личностный аспект творческих способностей.

Таблица 2

Средние показатели результатов теста личностных творческих характеристик Е.Е. Туник среди учащихся 9 классов

Кол-во обучающихся	Процентная доля	Средние значения по шкалам				
		Любознательность	Воображение	Сложность	Склонность к риску	Суммарный балл
Высокий уровень личностных творческих характеристик						
5	19%	21,6	20	22,8	22	86,4
Средний уровень личностных творческих характеристик						
22	60%	17,6	15	17	18,8	68,5
Низкий уровень личностных творческих характеристик						
6	21%	12,1	9,8	12,5	13	47

Данные таблицы 2 показывают, что 19% подростков имеют высокий уровень личностных творческих характеристик, 60% подростков имеют средний уровень личностных творческих характеристик, и 21% подростков имеют низкий уровень личностных творческих характеристик.

Обобщая данные обеих таблиц, мы получили три группы подростков с разным уровнем творческих способностей (см. таблицу 3).

Таблица 3

Распределение подростков по уровню творческих способностей

Группа	Уровень творческих способностей	Количество подростков	Процент от всей выборки
1	Высокий	8	24%
2	Средний	18	55%
3	Низкий	7	21%

Как видно из таблицы, 1 группа – подростки с высоким уровнем творческих способностей, в нее вошло 24% из всей выборки; 2 группа – со средним уровнем творческих способностей, она составила 55% от всей выборки; 3 группа – с низким уровнем творческих способностей, 21% от всей выборки.

Особенно высокими показателями, характерными для группы с высоким уровнем творческих способностей оказались: оригинальность мышления, разработанность мышления, воображение и стремление к решению сложных задач. Показатели по остальным шкалам – средние, приближены к высоким, как можно видеть в таблицах 1 и 2. Также подростки данной группы по результатам теста дивергентного мышления продемонстрировали высокие способности к образной передаче сути изображаемых ими рисунков, посредством богатого словарного запаса, что нашло отражение в высоких показателях по шкале «название».

Вторая группа, для которой характерен средний уровень творческих способностей показала сильно различные между собой результаты по конкретным шкалам, предложенных в методиках (Приложение А). Причем при высоких показателях одних шкал у одного и того же подростка могли быть очень низкие показатели по другим шкалам. В большинстве своем, данная группа проявила высокие показатели беглости мышления и способности рисковать, но низкие показатели воображения и стремления к решению сложных задач.

Группа с низким уровнем творческих способностей показала стабильно низкий уровень по всем параметрам дивергентного мышления. В субтесте личностных характеристик проявили нерешительность в выборе ответов, что привело к низким показателям так же по всем параметрам.

На втором этапе эмпирического исследования мы выявили особенности переживания времени и организации деятельности подростков в зависимости от выделенных на первом этапе уровней творческих способностей.

Рассмотрим результаты опросника самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой, представленные в рис. 1.

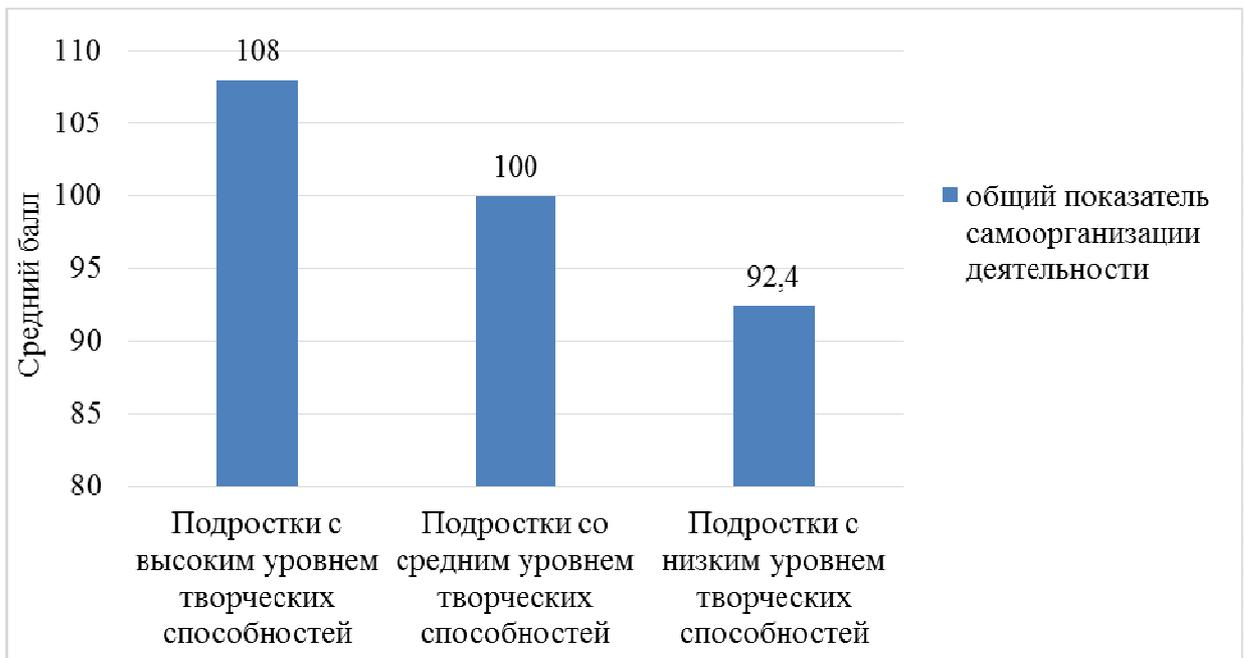


Рис. 1. Соотношение усредненных общих показателей самоорганизации деятельности с уровнем творческих способностей подростков

Обработка результатов показала, что чем выше творческие способности, тем выше и способности по самоорганизации деятельности. Таким образом, у группы подростков с высокими творческими способностями самый высокий общий показатель самоорганизации деятельности: 108 баллов, у группы со средним уровнем творческих способностей средний общий показатель равен 100 баллам, а у группы с низким показателям творческих способностей – 92 балла. Корреляционный анализ позволил выявить значимую положительную связь ($r_s=0,507, p<0,01$).

Далее мы подробно рассмотрим различия самоорганизации деятельности по всем шкалам у подростков с разными уровнями творческих способностей. Для выявления таких различий был проведен сравнительный анализ выделенных групп подростков с разным уровнем творческих способностей с помощью критерия *H* Краскала-Уоллиса.

**Среднегрупповые значения по шкалам опросника
Е.Ю. Мандриковой и результаты сравнительного анализа трех групп
подростков с разными уровнями творческих способностей.**

Шкала	Средние значения			Значение <i>H</i>
	Высокий уровень творческих способностей	Средний уровень творческих способностей	Низкий уровень творческих способностей	
Планомерность	12,62	15,61	15,57	2,03
Целеустремленность	35,25	32,83	24,86	0,8
Настойчивость	29	23,44	25,14	7,09*
Фиксация	14,88	15,39	13,86	0,10
Самоорганизация	5,88	5,44	5,57	0,32
Ориентация на настоящее	11,13	7,5	7,43	6,22*

Примечание: * различия значимы на уровне $p < 0,05$

На основе данной таблицы мы видим более подробную картину соотношений особенностей самоорганизации деятельности подростков и их творческих способностей. Были выявлены значимые различия по шкалам «Настойчивость» и «Ориентация на настоящее». На основании полученных результатов мы можем заключить, что подростки с высокими творческими способностями значительно опережают остальные группы по настойчивости и ориентации на настоящее. Однако уступают, хоть и незначительно, обеим группам в планомерности. Также, видно, что показатели самоорганизации и фиксации у всех трех групп подростков имеют приблизительно одинаковые значения.

С помощью критерия Краскала-Уоллиса мы сравнили все три группы подростков между собой, но для того, чтобы выделить, как у различных групп подростков с разным уровнем творческих способностей выражены конкретные показатели самоорганизации деятельности, обратимся к рис. 2.

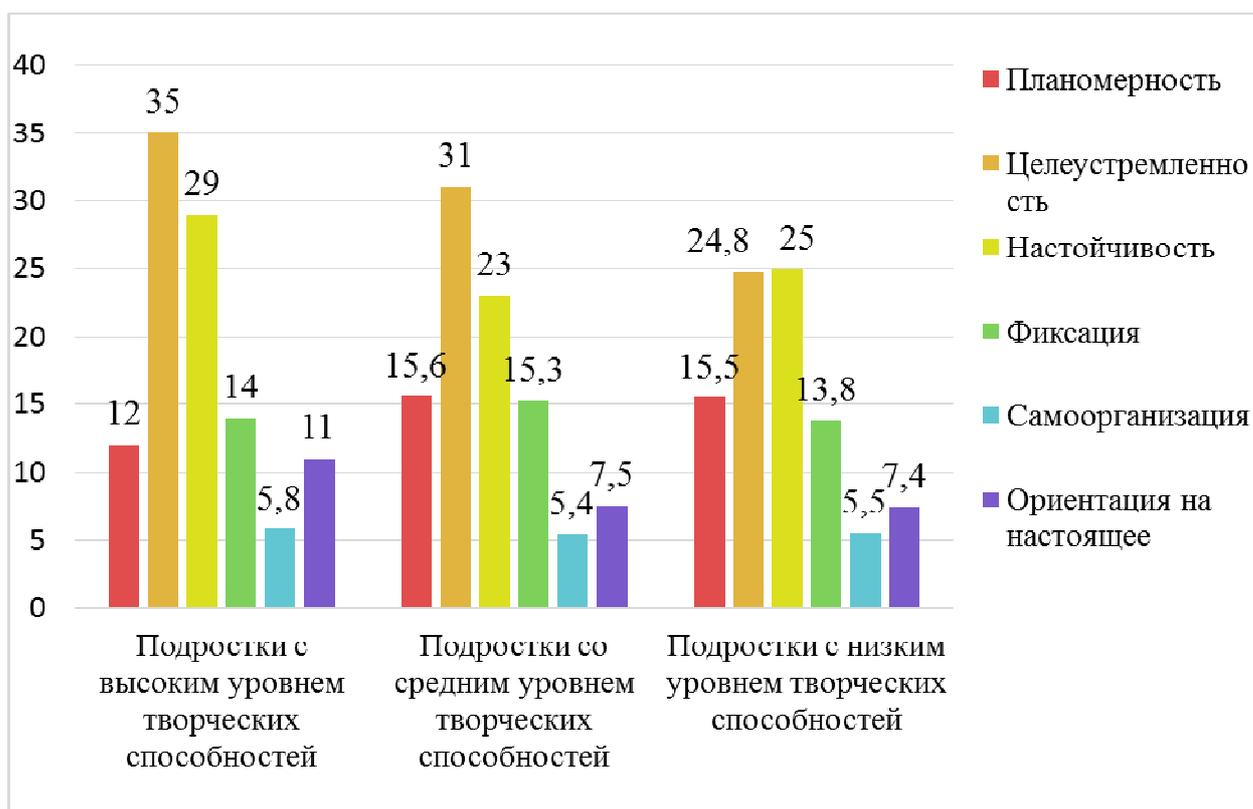


Рис. 2. Сопоставление показателей самоорганизации деятельности по всем шкалам с разными уровнями творческих способностей подростков

Обращаясь к рис. 2, кроме уже выявленных различий, мы можем видеть, что у подростков с высоким уровнем творческих способностей гораздо выше показатели целеустремленности, чем у подростков с низким уровнем творческих способностей, в то время как эти показатели близки по значению у групп подростков со средними и высокими творческими способностями.

Обобщая все полученные данные, можно заключить, что подростки с более выраженными творческими способностями более целеустремлены и целенаправленны, они детальнее осознают объекты своих стремлений и желаний; характерна волевая установка по направлению к своим целям. Также для подростков с высокими творческими способностями характерна организованность, способность к волевым усилиям и способность структурировать собственную поведенческую активность; склонность к завершению начатых дел. Чем ниже творческие способности подростка, тем ниже перечисленные качества. Показатели по ориентации на настоящее у

творческих подростков наиболее сильно отличаются от показателей подростков с низким и средним уровнем творческих способностей, при том, что у последних двух групп показатели по данной шкале почти одинаковые. Это говорит о повышенной ценности и значимости переживаний и событий, происходящих «здесь и сейчас» у подростков с высокими творческими способностями.

У всех групп, особенно у творческих подростков показатели планомерности сильно занижены, относительно нормы, предложенной автором методики Е.Ю. Мандриковой. Исходя из этих данных, можно сказать, что в данном возрасте наблюдается несформированность планирования, неумение представлять результат, для достижения которого необходимо поэтапно организовать собственную деятельность. Также стоит заметить, что по шкале планомерности у групп с низким и средним уровнями творческих способностей были выявлены почти одинаковые показатели, и более высокие, чем у творческих подростков. Это говорит о том, что творческим подросткам сложнее дается планирование деятельности и планомерное следование разработанному плану, что представляется логичным в свете того, что само понятие творчества носит направленность на неординарность, оригинальность и спонтанность: понятия довольно далекие от планомерности и следования определенному конкретному способу действий.

Также нами были выделены различия в самоорганизации деятельности между подростками женского и мужского пола в группе с высокими творческими способностями. Такие различия были выявлены путем сравнения средних показателей парней и девушек данной группы по шкалам опросника самоорганизации деятельности. Далее мы представим график для шкал, в которых были обнаружены различия.

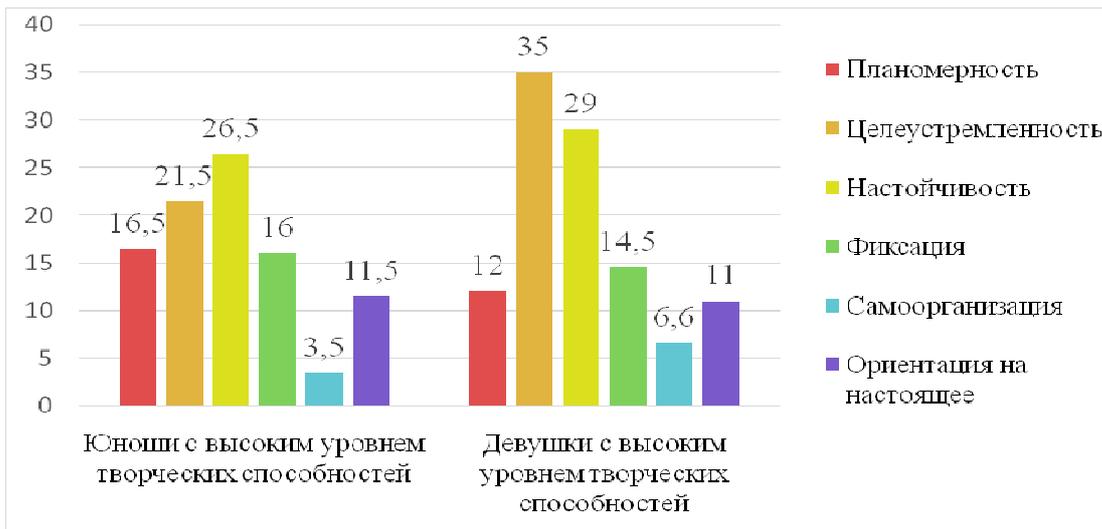


Рис. 3. Сопоставление результатов самоорганизации деятельности по всем шкалам у юношей и девушек с высокими творческими способностями

Из рис. 3 видно, что девушки показали значительно более высокие результаты целеустремленности и несколько более высокие по настойчивости. В то время как творческие юноши показали более высокий результат по планомерности. Среди подростков со средним и низким уровнем творческих способностей подобных гендерных различий не выявлено.

Далее рассмотрим результаты методики «Персональная компетентность во времени» С.И. Калинина. Результаты теста представлены в виде общего среднего показателя компетентности во времени.

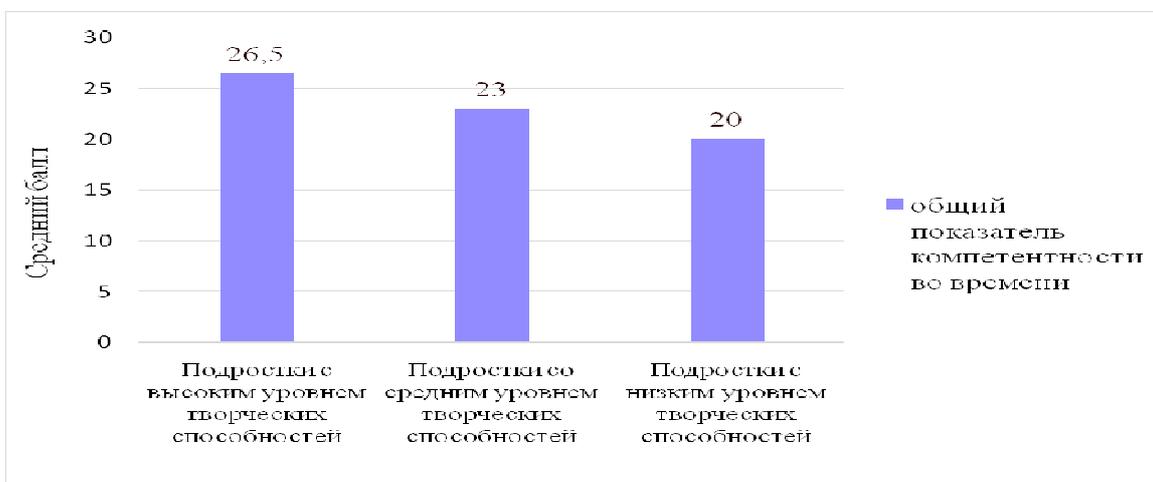


Рис. 4. Соотношение общих показателей компетентности во времени с уровнем творческих способностей подростков

По результатам данной диаграммы также видно, что чем выше творческие способности, тем выше компетентность подростков во времени. Данные результаты убеждают нас во мнении, что для творческих подростков характерны следующие качества: осознанность и упорядоченность личных целей, характерная склонность к рефлексии и самоанализу, твердость воли и повышенные навыки самоконтроля, а также стремление преодолевать трудности, а не избегать их. Эти данные подтверждают результаты опросника Е.Ю. Мандриковой.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что чем выше у подростков уровень творческих способностей, тем эффективнее они могут организовывать собственную деятельность, более гибко подходить к распределению собственного времени, решительнее браться за новые дела и в то же время не фиксироваться на невыполнимых задачах.

С помощью корреляционного анализа Спирмена [31] рассмотрим взаимосвязи компонентов самоорганизации деятельности и компетентности во времени для каждой группы подростков: с высокими, средними и низкими творческими способностями.

Таблица 5

**Значения коэффициентов корреляции
по компонентам самоорганизации деятельности**

Показатели компетентности во времени у подростков с разным уровнем творческих способностей	Планомерность	Целеустремленность	Настойчивость	Фиксация	Самоорганизация	Ориентация на настоящее
Высокий уровень	0,561**	0,287	0,360	0,239	-0,078	-0,062
Средний уровень	0,007	0,136	0,469*	0,341	0,093	0,050
Низкий уровень	-0,470*	0,058	0,377	-0,618**	0,278	0,771**

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

Из таблицы видно, что существуют значимые положительные корреляционные связи между компетентностью во времени и плановностью, при условии высоких творческих способностей у испытуемых, это говорит нам о том, что чем выше у творческого подростка компетентность во времени, тем выше степень вовлеченности субъекта в тактическое планирование своего времени. В это же время можно увидеть значимую отрицательную корреляционную связь этих же характеристик у группы с низким уровнем творческих способностей, что значит меньшую компетентность во времени при больших показателях плановности. Однако у подростков со средним уровнем творческих способностей подобная корреляционная взаимосвязь не выявлена, более того, коэффициент корреляции приближен к нулю. Таким образом, можно выделить значимую связь уровня творческих способностей и плановности и компетентности во времени.

Значимая отрицательная корреляция выявлена между компетентностью во времени и фиксацией, при условии низких творческих способностей испытуемых. Чем выше компетентность во времени, тем ниже уровень фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени. Можно предположить, что данная зависимость становится менее значимой при повышении уровня творческих способностей из-за свойственной творческому человеку спонтанности действий: более спонтанный подход к структурированию собственной деятельности во времени, отказ от четкого расписания.

У подростков с низким уровнем творческих способностей также выявлены значимые положительные корреляционные связи компетентности во времени и показателя ориентации на настоящее: чем выше компетентность во времени, тем выше и ориентация на настоящее. При этом значимых корреляций у других групп подростков не выявлено. Однако у подростков со средними творческими способностями выявлены положительные корреляционные связи компетентности во времени и

настойчивости, данная взаимосвязь у других групп подростков наблюдается в значительно меньшей степени.

Для того чтобы сделать более четкие выводы о зависимостях переживания времени от творческих способностей, перейдем к рассмотрению результатов семантического дифференциала времени Л.И. Вассермана. Чтобы выявить различия в переживании времени у групп с разными уровнями творческих способностей, был проведен сравнительный анализ с помощью критерия H Краскала-Уоллиса по каждой предлагаемой в методике временной категории: прошлое, настоящее и будущее.

Таблица 6

Среднегрупповые значения по шкалам семантического дифференциала времени и результаты сравнительного анализа

Шкала	Средние значения			Значение H
	Высокий уровень творческих способностей	Средний уровень творческих способностей	Низкий уровень творческих способностей	
Прошлое				
Активность	7	1,83	-1,14	8,539*
Эмоциональный окрас	10	5,83	2,71	2,9997
Величина	9,87	2,94	0,71	11,24**
Структура	3,75	-0,44	-2,42	6,262*
Ощущаемость	0,37	-1,38	-2	1,769
Средний балл	6,2	1,88	-0,42	16,195***
Настоящее				
Активность	6	5,05	5	0,022
Эмоциональный окрас	7,62	4,5	5,28	1,115
Величина	7,37	6,11	4,57	1,449
Структура	2,75	4,33	6	1,120
Ощущаемость	-1,12	1,77	0,14	2,816
Средний балл	4,52	4,13	4,14	0,377
Будущее				
Активность	8,75	4,55	6,71	7,263*
Эмоциональный окрас	9,12	8,88	9,14	0,483
Величина	10,5	8,94	7,42	2,616
Структура	6,37	5,27	5	0,572
Ощущаемость	-0,62	-1,22	-2,71	1,096
Средний балл	6,82	5,28	5,11	1,88

Примечание: * - различия значимы на уровне $p < 0,05$
 ** - различия значимы на уровне $p < 0,01$
 *** - различия значимы на уровне $p < 0,001$

Из таблицы мы можем видеть, что значимые различия в переживании времени у подростков с разным уровнем творческих способностей выявлены в основном относительно их представлений о прошлом. В переживании подростками их настоящего времени значимых различий не выявлено вообще, а касательно представлений подростков о будущем, то значимые различия между группами имеются только по показателям активности времени.

Стоит отметить, что у всех групп подростков выражена большая установка на будущее, чем на остальные временные категории, что говорит о соответствии их представлений возрастной норме.

Представления подростков о прошлом времени значимо различаются по таким показателям как активность времени, величина времени и структура времени. Так же выявлены очень значимые различия средних показателей в рамках данной временной категории в целом. Причем, у творческих подростков наблюдается гораздо более высокий средний показатель прошлого времени, чем у остальных групп подростков. Это говорит о том, что творческие подростки положительно оценивают свое прошлое и оценивают его как важный период жизни, чего нельзя сказать о других группах подростков: группа со средним уровнем творческих способностей в целом нейтрально оценивают свое прошлое, не наблюдается значимости данного периода, но также не наблюдается и негативного отношения; группа подростков с низкими творческими способностями показала и вовсе негативные представления о своем прошлом, что говорит о проведении четкой границы между прошлым и настоящим, не связывает свое прежнее Я с Я настоящим, а жизненные события прошлого – с жизненными событиями настоящего. Таким образом, прошлое подростками с высоким уровнем творческих способностей рассматривается как ресурс, опыт, который определяет характер саморазвития, успешность, придает уверенность.

Из таблицы видно, что показатели активности времени у творческих подростков относительно их прошлого и будущего значимо выше, чем у других групп, это свидетельствует о динамичности, энергетической наполненности их представлений как о прошлом, так и о будущем. Высокие показатели по данной шкале могут свидетельствовать об энергичности, экспрессивности, ощущении наполненности прошлого; также, если говорить о будущем, это может проявляться в ожидании новизны, или даже потребности в новизне. У группы подростков с низкими творческими способностями данный показатель имеет отрицательное значение, это может быть косвенным свидетельством недостаточной активности психической деятельности испытуемых.

Параметр величины прошлого также значительно выше у творческих подростков, чем у других групп испытуемых. Это говорит о значительно большей смысловой наполненности прошлого времени, связанных с ним переживаний, которые носят преимущественно позитивный характер. Также это может говорить об ощущении внутренней свободы, особенно если учесть, что величина времени настоящего и будущего у творческих подростков тоже имеет высокие показатели.

Показатели структуры прошлого времени у подростков с высоким уровнем творческих способностей отличаются от показателей других групп тем, что они имеют положительное значение, у остальных групп значения отрицательные. Это свидетельствует о ясности и упорядоченности представлений творческих подростков о собственном прошлом. Отрицательные значения по данной шкале подростков со средними и низкими творческими способностями говорят о отсутствии логических связей в структуре представлений о собственном прошлом, недостаточной структурированности и упорядоченности представлений, также это может говорить о трудностях в самоанализе и самоконтроле.

Чтобы разобраться в возможных причинах данных различий и выявить некоторые взаимосвязи высоких творческих способностей и особенностей переживания времени мы провели корреляционный анализ Спирмена.

Таблица 7

Значения коэффициентов корреляции по компонентам переживания времени и творческих способностей среди подростков с высоким уровнем творческих способностей

	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Название	Любознательность	Воображение	Сложность	Склонность к риску
Прошлое								
Активность							-0,49*	
Эмоциональный окрас								
Величина	-0,66**			0,83**	0,654*			
Структура		-0,88**			-0,533*			
Ощущаемость	0,59**			-0,61*			-0,638*	-0,721*
Средний балл		-0,575*				-0,53**	-0,567*	
Настоящее								
Активность			-0,58**			-0,439*		
Эмоциональный окрас	-0,54**		-0,92**			-0,601**		
Величина	-0,87**	-0,491*		0,53**				
Структура	-0,58**		-0,66**	0,42*				
Ощущаемость	-0,48*		-0,71**			-0,88**	-0,47*	
Средний балл	-0,57**		-0,86**			-0,53**		
Будущее								
Активность		0,56**	-0,62**					
Эмоциональный окрас	-0,62**			0,71**				
Величина			0,43*				0,46*	0,48*
Структура	-0,67**		-0,49*	0,46*			0,56**	0,73**
Ощущаемость					-0,51**			
Средний балл							0,51**	0,58**

Примечание: * связь значима на уровне $p < 0,05$

** связь значима на уровне $p < 0,01$

На основании полученных корреляционных связей можно сделать несколько общих заключений. Обнаружены значимые отрицательные корреляционные связи между гибкостью мышления и большинством шкал представлений о настоящем времени: чем выше гибкость мышления, тем ниже показатели эмоциональной окраски времени, величины, структуры и ощущаемости настоящего времени. Относительно прошлого времени замечены подобные корреляции, которые показывают, что чем выше гибкость мышления, тем ниже величина и ощущаемость прошлого времени; а относительно будущего времени можно сказать, что чем выше гибкость мышления, тем ниже эмоциональный окрас и структура будущего времени. Также выявлено, что чем выше любознательность подростка, тем ниже структура прошлого времени и ощущаемость будущего, однако тем выше величина прошлого времени. Можно предположить, что все это связано с возникающими в сознании творческого подростка сомнениями в жесткой структуре времени, в понимании времени в целом, осознание абстрактности, сложности и глобальности данного понятия, из-за чего нарушается прочность психологической связи с будущим временем, ослабляется интеллектуальная и эмоциональная вовлеченность.

Также можно заключить, что чем выше оригинальность мышления, тем ниже средний балл представлений о прошлом времени, в особенности показатель структуры прошлого времени; чем выше оригинальность мышления, тем ниже показатели величины настоящего времени, однако тем выше показатели активности будущего времени. Можно предположить, что такие связи образовались из-за неспособности и невозможности реализовать свой потенциал в настоящем подросток надеется на изменение картины в будущем и выражает намерение более активно выражать и реализовывать свои оригинальные идеи в будущем, что находит выражение в высоких показателях активности будущего времени. Творческие подростки ориентированы на будущее, которое для них представляется как пространство развития, как место реализации возможностей.

Значимые отрицательные корреляционные связи выявлены между высокой разработанностью мышления и представлениями о настоящем и будущем времени: чем выше разработанность, тем ниже активность, эмоциональный окрас, структура и ощущаемость настоящего времени, а также активность и структура будущего. Однако, чем выше разработанность мышления, тем выше показатели величины будущего времени.

Чем богаче словарный запас подростка и чем образнее он способен описывать свои мысли и идеи, тем выше у него показатели величины прошлого и настоящего времени, структура настоящего и будущего времени и эмоциональный окрас будущего времени. Но чем выше показатель вербального компонента творческих способностей, тем ниже ощущаемость прошлого времени. Мы полагаем, таким образом проявляются разные временные способности, в зависимости от уровня вербальных творческих способностей, используются разные механизмы: когнитивные и эмоциональные.

Чем выше воображение, тем ниже средние показатели прошедшего и настоящего времени, а также активность, эмоциональная окраска и ощущаемость настоящего времени. Высокое воображение, по мнению Е.Е. Туник, характеризуется способностью мысленно переходить за границы реального мира, а также доверием своей интуиции [46], таким образом, можно предположить, что данная связь обуславливается некоторым отрывом творческого подростка от существующей объективной реальности, возможно реальный мир кажется ему скучным и пресным, в то время, как в воображении строится собственный красочный и глубокий мир, поэтому понижается активность в настоящем времени, снижается эмоциональная удовлетворенность нынешней реальностью, а соответственно и снижается прочность психологической связи подростка с настоящим периодом времени. Однако при этом повышается активность и величина будущего времени, тем самым творческий подросток возлагает некоторые надежды на себя и на мир, желая, чтобы реальность стала шире, глубже и интереснее.

Далее нами была выявлена следующая корреляционная связь: чем выше сложность, тем ниже активность, ощущаемость и средний показатель прошлого времени, однако тем выше величина, структура и средний показатель будущего. Это может говорить о большей направленности личности творческого подростка на будущее, а также способность такого подростка видеть разницу между пережитым, реальным и возможным в перспективе, способность и желание осмыслить и структурировать собственную деятельность.

Склонность к риску связана отрицательной корреляцией с ощущаемостью прошедшего времени, однако положительно коррелирует с величиной, структурой и средними показателями будущего времени. Если учесть высокие показатели активности времени творческих подростков, то это может быть связано с неосознанным характером склонности подростка к риску, которую можно охарактеризовать скорее, как жажду острых ощущений, потребность в новизне.

Анализируя все данные, полученные в ходе эмпирического исследования, можно заключить, что творческие подростки в основном имеют более полные, насыщенные, глубокие и структурированные представления о времени, а также они более компетентны в организации собственной деятельности во времени: чем выше у подростков уровень творческих способностей, тем эффективнее они могут организовывать собственную деятельность, более гибко подходить к распределению собственного времени, решительнее браться за новые дела и в то же время не фиксироваться на невыполнимых задачах. Однако у творческих подростков были выявлены проблемы с планированием, и чрезмерное погружение в воображаемый мир, сопровождаемый уходом от объективной реальности. Также подтверждая гипотезу исследования о наличии у творческих подростков особых переживаний времени, мы выявили конкретные связи между выраженностью творческих характеристик и особенностями переживаний времени. Основываясь на всех полученных данных, мы

разработали ряд рекомендаций, который представим в следующем параграфе.

§2.3. Рекомендации по самоорганизации деятельности подростков

На основании результатов проведенного нами эмпирического исследования, мы разработали ряд рекомендаций педагогам-психологам по организации деятельности подростков. Данные рекомендации призваны оказать помощь при построении разнообразной психологической работы и оказании психологической помощи по вопросам организации деятельности как творчески одаренным подросткам, так и широкому кругу подростков и юношей.

Целью данных рекомендаций является: способствовать развитию навыков самоорганизации деятельности, исходя из выявленных в ходе эмпирического исследования особенностей подростков с разным уровнем творческих способностей.

Задачи:

1. Предоставить информацию о способах развития навыков целеполагания, планирования и управления собственным временем у подростков;
2. Способствовать осознанию собственных целей и стремлений подростками;
3. Формирование активной жизненной позиции подростка;
4. Способствовать развитию интереса к самопознанию и саморазвитию

Задачи формулировались исходя из следующих данных, полученных в ходе эмпирического исследования: у подростков с высоким уровнем творческих способностей были выявлены средние, либо высокие показатели компетентности во времени и способности организовывать собственную деятельность, за исключением планомерности деятельности. Также у

творческих подростков был выявлен отрыв от существующей реальности, в пользу своего внутреннего мира, воображения. Исходя из этого, работа с такими подростками, предполагает направленность на формирование у них навыков планирования, предполагается формирование в сознании подростка представлений о многогранности реального мира, формирование заинтересованности.

У подростков со средними и низкими уровнями творческих способностей выявлены заниженные показатели по фиксации на структурировании деятельности, а у подростков с низкими творческими способностями к тому же сильно занижены показатели целеустремленности. Данные показатели связаны с мотивационной сферой, следовательно, работа с такими подростками будет строиться на формировании заинтересованности подростков в развитии навыков организации собственного времени, а также формирование активной жизненной позиции подростков.

В связи с тем, что подростки с разными уровнями творческих способностей показали разные результаты по особенностям организации деятельности и переживанию времени, мы для удобства разделили рекомендации на три группы: рекомендации для творческих подростков, рекомендации для подростков с низким и средним уровнем творческих способностей, общие рекомендации для подростков по самоорганизации деятельности во времени.

Рекомендации для подростков с высоким уровнем творческих способностей

Так как данные рекомендации предназначены для творческих подростков, рекомендации предположению, носят также творческий характер.

Умение планировать входит в один из аспектов современных ФГОС [1], согласно которым в процессе обучения школьник должен овладеть универсальным учебным действием. Научить этому подростков невозможно при ведении традиционных уроков, поэтому данные рекомендации

предназначены для использования именно педагогом-психологом, а не преподавателям школы. Необходимо содействовать получению первичного опыта планирования и формированию мотивации. Мы предлагаем организовать просветительскую работу для понимания школьниками действий «планирование» и «целеполагание», для осуществления данного этапа, предлагается воспользоваться проектной технологией обучения[34], с помощью проектной деятельности – как например, создание презентаций, докладов – подростки самостоятельно изучать данную тему и её важность, затем представляют её другим подросткам.

Также, проектная деятельность рекомендуется для творческих подростков в связи с выявленным у них уходом от реальности. Проектная деятельность позволит творческим детям воплотить в реальность свои оригинальные идеи, дать свободу воображению, и самое главное расширит ощущение свободы действий и самостоятельности в реальном, а не в воображаемом мире. Создавать проекты творческим подросткам можно предлагать не только в рамках темы данной работы, но и в интересах непосредственно самих подростков. Для этого необходимо выявить интересы и склонности подростка, например, с помощью беседы, а затем предложить создать проект на интересующую подростка тему. Приветствуется выполнение проектов в группах, с последующей презентацией готовых проектов одноклассникам.

Для осмысления последовательности и этапов деятельности предлагается провести с подростками упражнение, так называемое «эвристическая беседа», где с помощью наводящих вопросов, обсуждая проблему вслух, подростки сами выстроят этапы действия человека: замысел – план – поиск средств – реализация – контроль – анализ. После проведения упражнения необходим рефлексивный этап, понимание осознания важности.

Для развития навыков целеполагания и планирования предлагается следующее упражнение: подросткам предлагается представить следующее: «Путник шел по дороге, которая называлась "Жизнь". Дорога привела его к

перекрестку. Путник остановился, осмотрелся и задумался. По какому пути идти дальше?» Далее подросткам предлагается представить себя на месте этого путника и изобразить на листе бумаги свою прошлую историю, свое положение в настоящий момент и варианты своей будущей жизни, используя свои воспоминания, переживания, фантазии и мечты. Задаются ряд вопросов: «Куда вы хотите прийти? Что вы возьмете с собой в дорогу? С чем встретитесь на своем пути? Чему вам предстоит научиться? Какие пути получились? В какой части своего жизненного пути путник наиболее счастлив, переживает радость? Что этому способствует? Чем отличается прошлый путь от настоящего и будущего? Что общего между ними? Какова цель этого пути? Как вы узнаете, что ваша цель достигнута? Что вам необходимо для достижения поставленной цели? Какие условия, средства, возможности?». Важно обратить внимание подростка на связность прошлого и настоящего, настоящего и будущего [4].

Для организации развития перечисленных навыков необходима повторная диагностика для фиксации успешности развивающей работы. Так же педагогам-психологам предлагаются к более детальному изучению результаты данного эмпирического исследования, для более корректного построения работы с рассматриваемой категорией детей.

Рекомендации для подростков со средним и низким уровнем творческих способностей

Работа с данной категорией подростков подразумевает направленность на формирование заинтересованности подростков в развитии навыков организации собственного времени, а также формирование активной жизненной позиции подростков. В основу работы с данной категорией детей мы рекомендуем положить технологию развивающего обучения, контекстного обучения и технологию проектного обучения, которые предполагают вовлечение подростков в разнообразные виды деятельности, среди которых будет как индивидуальная работа, так и работа в группах;

подразумевается большая самостоятельность подростков при включении в предлагаемую деятельность. Также предполагается просветительская деятельность на тему «целеполагание и целеустремленность», возможно применение упражнений на развитие навыков целеполагания, предложенных выше.

Предлагается упражнение на развитие целеустремленности, осознание собственных целей и способов их достижения. Данное упражнение необходимо проводить в небольших группах до десяти человек. Выбирается доброволец, ему предлагается представить какую-то свою цель и шаги, которые необходимо сделать, чтобы ее достичь. Водящий на каждый шаг выбирает участника, который символизирует этот шаг. Когда доброволец проходит шаг, то есть «преодолеывает» первое препятствие, то этот шаг становится уже его помощником. И если встречается препятствие, то помощники могут посоветовать, что делать. После выполнения упражнения водящий рассказывает о своем впечатлении, своих чувствах, переживаниях, что ему помогало, что было для него сложным и как он чувствует себя сейчас, когда достиг своей цели.

Предлагается проводить с подростками беседы, для ознакомления с методами перспективы и создания дополнительной мотивации. Беседы рекомендуется проводить в форме активного обсуждения с детьми следующих тем: поиск дополнительной мотивации (смысла) в прошлом, настоящем, будущем, поиск интереса; использование метода перспективы – начиная с близкой, переходя к средней, и приучая подростка к ощущению дальней перспективы – это создание настроения радости и ожидание поощрения в результате планируемой деятельности.

Общие рекомендации для подростков по самоорганизации деятельности во времени

Данные рекомендации призваны способствовать развитию навыков самоорганизации деятельности для подростков с любым уровнем творческих

способностей, также предложенные ниже методы организации времени подходят для взрослого человека.

Предлагается провести просветительскую работу по теме «жесткие и гибкие дела», целью которой будет являться научить подростка определять жесткие и гибкие дела, а также отработать технологию жестко-гибкого планирования. Просветительская работа будет состоять из двух этапов: первый этап – беседа, где объясняется, что жесткие дела – это дела, у которых четко определено время начала: например, это школьные уроки, классные часы, кружки и секции, начало сеанса в кино и т.д. А «гибкими» называют дела, которые не обязательно делать в определенные часы, их просто нужно успеть сделать. Беседа должна сопровождаться активным обсуждением в группе с приведением примеров. Вторым этапом будет являться отработка технологии жестко-гибкого планирования. Для этого подросткам необходимо разделить все свои дела уже прошедшего дня на жесткие и гибкие. Также для отработки технологии предлагается следующее упражнение: каждый подросток детально расписывает на листе бумаги свой день, это могут быть планы на субботу или уже прожитый день, свой день рождения или любой другой. Затем подростки меняются листами, и каждому предлагается выделить жесткие и гибкие дела в представленном распорядке дня.

Для развития навыков управления своим временем, умения расставлять приоритеты, предлагается к ознакомлению инструмент по управлению временем: матрица Эйзенхауэра. Сначала необходимо ознакомить подростков с сутью данного инструмента, рассказать о четырех категориях дел по Д. Эйзенхауэру (дела важные и срочные; дела важные, но не срочные; дела срочные, но не важные; дела не срочные и не важные) и принципы расстановки приоритетов [19]. Затем предлагается раздать подросткам бланки с матрицей Эйзенхауэра (Приложение Д), после чего подростки сами распределяют свои дела по предложенной схеме.

Также относительно общих рекомендаций по самоорганизации деятельности, необходимо отметить большую роль самостоятельности в организации своей жизни подростками. То есть, для того, чтобы подростки были заинтересованы в самостоятельной организации своего времени, необходимо создать условия для свободы выбора подростками своих целей, путей их достижения и способов организации собственной деятельности в целом, лишь указывая, а не навязывая существующие формы, способы и методы управления собственным временем и организации собственной деятельности.

Выводы по Главе 2

В процессе эмпирического исследования были изучены творческие способности подростков и особенности переживания ими времени на примере девятиклассников общеобразовательной школы города Красноярска. Выборка составила 33 человека, среди которых 17 юношей и 16 девушек.

Творческие способности исследовались с помощью набора креативных тестов Е.Е. Туник, который позволил нам рассмотреть 2 аспекта творческих способностей: когнитивный и индивидуально-личностный. В ходе исследования подростки были разделены на три группы: 1 – подростки с высоким уровнем творческих способностей, 2 – подростки со средним уровнем творческих способностей, 3 – подростки с низким уровнем творческих способностей.

В результате диагностики нами были получены следующие результаты.

Подростки с высоким уровнем творческих способностей составили 24% из всей выборки. Особенно высокими показателями, характерными для данной группы оказались: оригинальность мышления, разработанность мышления, воображение и стремление к решению сложных задач.

Для подростков со средним уровнем творческих способностей, численность которых составила 55% от всей выборки, характерны высокие показатели беглости мышления и способности рисковать, но низкие показатели воображения и стремления к решению сложных задач.

Подростки с низким уровнем творческих способностей, составляющие 21% от всей выборки, показали стабильно низкий уровень по всем параметрам дивергентного мышления. В опроснике личностных характеристик проявили нерешительность в выборе ответов, что привело к низким показателям так же по всем параметрам.

На следующем этапе эмпирического исследования мы исследовали особенности переживания времени и организации деятельности подростков с разными уровнями творческих способностей, с помощью методик: семантический дифференциал времени Л.И. Вассермана, тест «Персональная

компетентность во времени» С.И. Калинина и опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой.

Чтобы выявить взаимосвязи и различия творческих способностей и особенностей переживания времени, мы проанализировали результаты перечисленных методик с помощью корреляционного анализа Спирмена и сравнительного анализа с помощью критерия *H* Краскала-Уоллиса.

Таким образом, мы выяснили, что подростки с высокими творческими способностями в основном имеют более полные, насыщенные, глубокие и структурированные представления о времени, а также они более компетентны в организации собственной деятельности во времени: чем выше у подростков уровень творческих способностей, тем эффективнее они могут организовывать собственную деятельность, более гибко подходить к распределению собственного времени, решительнее браться за новые дела и в то же время не фиксироваться на невыполнимых задачах. Однако у творческих подростков были выявлены проблемы с планированием, и чрезмерное погружение в воображаемый мир, сопровождаемый уходом от объективной реальности.

В это же время, было установлено, что у подростков с низким уровнем творческих способностей пониженный уровень фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени, к тому же сильно занижены показатели целеустремленности.

Также подтверждая гипотезу исследования о наличии у творческих подростков особых переживаний времени, мы выявили конкретные связи между выраженностью творческих характеристик и особенностями переживаний времени. Основываясь на всех полученных данных, мы разработали ряд рекомендаций для психологов-педагогов, по организации деятельности подростков, которые призваны способствовать развитию навыков самоорганизации деятельности исходя из выявленных в ходе эмпирического исследования особенностей подростков.

Заключение

Данная работа была посвящена изучению переживания времени подростками с высоким уровнем творческих способностей.

Нами был произведен теоретический анализ литературы, где мы рассмотрели различные подходы к пониманию сущности и характеристик творческих способностей, а затем проанализировали проблему переживания времени и самоорганизации деятельности в психолого-педагогической литературе. Мы пришли к выводу, что творческие способности относятся к специфическим высшим интеллектуальным способностям человека и подразумевают способность к созданию новых, оригинальных знаний и продуктов деятельности. Творческие способности включают в себя когнитивный аспект, определяемый рядом особенностей мышления, где основную роль в проявлении творческих способностей играет дивергенция; а также набор личностных характеристик, позволяющих человеку продуктивно использовать свои мыслительные ресурсы для создания оригинальных знаний и продуктов деятельности.

Также мы подробно изучили вопрос переживания времени, организации деятельности и их взаимозависимости и взаимообусловленности. Отталкиваясь от положения, что деятельность всегда протекает во времени и обусловлена физическим временем, мы вывели, что организация человеком собственной деятельности зависит от психологического, внутреннего времени. Психологическое время понимается как субъективное время, которое изучается через особенности переживания, осознания, отношение человека ко времени. Мы выяснили, что в изучаемой нами проблеме важную роль играет личностная составляющая, что именно личность интегрирует время целостно, включая и прошлое, и настоящее, и будущее, совмещает все три аспекта времени симультанно и именно на этом основании реализует себя как организатор собственной деятельности во времени. Такая важная роль личности в проблеме переживания времени, создала необходимость согласовать особенности подросткового возраста с

этапами формирования личности. Обратившись к трудам Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Л.И. Божович и И.С. Кона, мы выяснили, что имеем возможность полноценно изучать личностные и когнитивные особенности подростков, непосредственно связанные с переживанием ими времени, как исследовали бы такие особенности у взрослого человека.

Данные теоретические положения были рассмотрены нами как основания для выявления соотношений между творческими способностями, переживаниями времени и организацией деятельности на примере подростков с различным уровнем творческих способностей.

Таким образом, мы провели эмпирическое исследование на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения г. Красноярска. В исследовании приняли участие 33 девятиклассника, возрастом 15-16 лет, из них 17 подростков мужского пола и 16 женского. Данное исследование было направлено на выявление особенностей переживания времени у подростков с высокими творческими способностями, по сравнению с их сверстниками, обладающими менее выраженным уровнем творческих способностей. В ходе исследования мы подтвердили гипотезу исследования о наличии у творческих подростков особых переживаний времени, мы выявили конкретные связи между выраженностью творческих характеристик и особенностями переживаний времени, основываясь на которых, мы разработали ряд рекомендаций для психологов-педагогов, по организации деятельности подростков, которые призваны способствовать развитию навыков самоорганизации деятельности исходя из выявленных в ходе эмпирического исследования особенностей подростков.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации / URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 20.03.2016).
2. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб., Алетейя, 2001. 304 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Изд-во «Мысль», 1991. С. 126–149.
4. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2007, 271 с.
5. Анцыферова Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. Т.14. № 2. 1993. С. 8–17.
6. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2002.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
8. Болотова А.К. Психология организации времени. М.: Аспект-Пресс, 2006. 254 с.
9. Вассерман Л.И., Червинская К.Р., Трифонова Е.А. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии: пособие для врачей и психологов. СПб.: СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. 43 с.
10. Воронин А.Н. Диагностика невербальной креативности (Краткий вариант теста Торренса). // Методы психологической диагностики. Выпуск 2. М., 1994. 96 с.

11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1991. 294 с.
12. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 272 с.
13. Григоровская Н.Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонентов личностной организации времени. Автореф. дисс. канд. пси-хол. наук. М., 1999.
14. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: АCADEMIA, 1996. 154 с.
15. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
16. Дружинин В.Н. Ситуационный подход к психологической диагностике способностей // Психологический журнал. 1991. №2. С. 94–105.
17. Дьячук А.А. Временная транспектива как психологический механизм стратегической деятельности руководителя: диссертация ... к.пс.н.: Красноярск, 2005. 165 с.
18. Дьячук А.А. Личностные особенности организации деятельности и возможности их оценки // Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева. 2015. №2. С. 160–165.
19. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. СПб.: Речь, 2006. 371 с.
20. Кле М. Психология подростка. М.: Педагогика, 1991. С. 109–115.
21. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 225 с.
22. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д.: Феникс, 1999.
23. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Изд. ЛГУ, 1985.
24. Левин А.П. Время – субстанция или реляция. Отказ от противопоставления концепций // Философские исследования. 1998. С. 6–23.

25. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество / Под ред. С.Р. Микулинского. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 415 с.
26. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 128 с.
27. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. №2. С. 89–109.
28. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
29. Молчанов В. И. Время и сознание. Критика феноменологической философии. М.: Высш. шк., 1998. 144 с.
30. Нарский И.С. Готфрид Лейбниц. М.: Мысль, 1972. 239 с.
31. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2006. 392 с.
32. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т.1. / Пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. М.: Вече АСТ, 2003. 592 с.
33. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. 416 с.
34. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А.П.Панфиловой. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 192 с.
35. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб.: Педагогика-Пресс, 1999. 527 с.
36. Пономарёв М.Ф. Экспериментальное исследование некоторых двигательных реакций в связи с восприятием времени // Вопросы психологии. 1970. №3. С. 79–87.
37. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского М.: Прогресс, 1990. 431 с.
38. Ральникова И.А. Субъективное переживание времени личностью как предмет научного психологического исследования// Известия Алтайского государственного университета. Выпуск 2. 2001. С. 14–32.

39. Развитие творческой активности школьников. / Под ред. А.М. Матюшкина М.: Школа-пресс, 1991. 160 с.
40. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994. 480 с.
41. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 720 с.
42. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3–15.
43. Серов Н.К. Личность и время. Л.: Лениздат, 1989. 256 с.
44. Стрелков Ю.К. Временная связность образа мира. // Ученые записки кафедры психологии Северного международного университета. Под ред. В.П. Серкина. Вып. 1. Магадан: Кордис, 2001. С. 127–156.
45. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982. С. 3–56.
46. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
47. Туник Е.Е. Опросник креативности Джонсона. СПб.: СПбУПМ, 1997. 65 с.
48. Фресс П. Восприятие и оценка времени // Экспериментальная психология / Под ред. П.Фресс, Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1978. Вып.6 С. 88–130.
49. Цуканов Б.И. Время в психике человека. М.: Астро Принт, 2000. 221 с.
50. Шадриков В.Д. Способности человека. М.: Логос, 1998. 320 с.
51. Элькин Д.Г. Восприятие времени как моделирование. // Восприятие пространства и времени. Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1969. С. 76–79.
52. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006. 342 с.
53. Юркевич В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога // Школа здоровья. 1997. №1. С.59–61.
54. Яничев П.И. Психология отражения и переживания времени: актуальные проблемы // Известия. Выпуск № 42. Том 9. 2007. С. 7–19.

55. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Хрестоматия по психологии художественного творчества / Ред.-сост. А.Л.Гройсман. М.: Просвещение, 1998. С. 31–54.

**Результаты теста дивергентного мышления Е.Е. Туник среди учащихся
9 классов**

№	Инициал ы участник ов	Беглость	Гибкост ь	Оригина льность	Разработ анность	Названи е	Общий балл
Высокий уровень дивергентного мышления							
1	З. Р.	12	9	31	18	23	93
2	Ш. И.	12	9	29	19	17	86
3	Ч. К.	12	8	36	14	25	95
4	Г. А.	12	7	25	16	28	88
5	Т.В.	12	8	36	17	26	99
6	С. Ю.	12	8	28	19	23	90
7	Г. А.	12	8	30	12	24	86
8	К. С.	12	8	35	21	28	104
Средний уровень дивергентного мышления							
1	З. В.	12	9	26	13	17	77
2	Т. А.	12	7	32	11	17	79
3	Д. Н.	12	7	21	6	12	58
4	Л. М.	12	7	23	6	12	60
5	Я. В.	11	8	22	5	19	65
6	М. И.	10	4	20	8	14	56
7	Д. Г.	12	8	20	5	12	57
8	К. А.	12	9	24	18	20	83
9	Д. Н.	12	9	24	8	17	70
10	К. И.	12	7	21	4	14	58
11	С. Д.	12	8	29	18	15	82
12	Я. Р.	10	7	20	4	3	54
13	Г. Н.	12	8	21	4	14	59
14	В. В.	12	10	22	4	16	64
15	В. А.	10	6	23	10	22	71
16	С. А.	12	11	19	8	16	66
17	Г. Н.	10	4	26	10	25	78
18	В. Б.	12	7	28	10	23	80
Низкий уровень дивергентного мышления							
1	Т. С.	10	3	18	5	15	51
2	Т. Л.	7	4	16	6	16	49
3	Ш. С.	9	5	19	5	10	48
4	Г. Р.	11	6	15	2	14	48
5	Л. А.	7	3	18	8	16	52
6	С. Т.	7	5	18	5	17	52
7	Я. А.	11	6	15	4	14	50

**Результаты теста личностных творческих характеристик Е.Е. Туник
среди учащихся 9 классов**

№	Инициалы участника	Любознательность	Воображение	Сложность	Склонность к риску	Суммарный балл
Высокий уровень личностных творческих характеристик						
1	Ш. И.	22	19	21	22	84
2	К. А.	22	21	22	23	88
3	Ч. К.	20	19	24	24	87
4	Г. А.	22	19	23	20	84
5	К. С.	22	22	24	21	89
Средний уровень личностных творческих характеристик						
1	З. В.	19	17	13	16	65
2	З. Р.	18	15	13	12	58
3	Т. А.	17	15	20	20	72
4	Д. Н.	17	14	16	21	68
5	Я. А.	17	13	18	21	69
6	Я. В.	17	14	17	22	70
7	Г. Р.	17	13	19	21	70
8	Д. Н.	19	14	11	21	65
9	К. И.	17	17	18	20	72
10	Я. Р.	19	13	20	20	72
11	Т. Л.	18	20	22	17	77
12	Г. А.	15	16	21	22	74
13	Т. В.	18	20	16	23	77
14	Г.Н.	19	17	23	19	78
15	С.Ю.	21	14	20	21	76
16	В. Б.	19	16	17	18	70
17	Д. Г.	18	15	18	18	69
18	С. Д.	17	17	14	17	65
19	С. Т.	15	11	19	13	58
20	Г. Н.	15	14	17	21	67
21	В. В.	19	11	11	15	56
22	С. А.	17	15	12	15	59
Низкий уровень личностных творческих характеристик						
1	Л. А.	14	8	13	17	52
2	Л. М.	16	7	14	15	52
3	Т. С.	16	7	16	13	52
4	В. А.	12	18	10	11	51
5	Ш. С.	8	6	12	6	32
6	М. И.	7	13	10	16	46

Текст методики «персональная компетентность во времени»

С.И. Калинина

1. В любой работе я стараюсь иметь запас (резерв) времени, выделяю своего рода «неприкосновенное время» на всякий случай.
2. Я четко знаю свои долгосрочные цели, постоянно держу их в уме и периодически обдумываю способы их достижения.
3. Я регулярно использую делегирование, поручая другим людям выполнение важных для меня задач.
4. Я подробно планирую шаги, этапы достижения своих целей.
5. Я понимаю, что общение с друзьями в рабочее время — помеха, и стараюсь избегать таких ситуаций.
6. Я уважаю и ценю собственное время и стараюсь добиться уважения к своему времени и от других людей.
7. Для планирования своего времени я использую записи.
8. Каждый рабочий день я начинаю с определения того, что нужно сделать в первую очередь.
9. В своих делах я строго придерживаюсь установленных мною же сроков.
10. Я хорошо знаю собственные биоритмы и планирую свои дела с учетом своих «внутренних часов».
11. Я умею и стараюсь коротко говорить по телефону.
12. Я довольно настойчивый человек и обычно, несмотря на помехи и отвлечения, продолжаю работать по плану.
13. Перед началом любой работы я тщательно обдумываю ее, планирую, что мне может понадобиться, сроки и этапы работы и т. п.
14. Я умею говорить «нет» неожиданным делам и людям.
15. В конце рабочего дня я анализирую все, что произошло, обдумываю, что мне мешало, а что помогало вовремя выполнить работу.
16. Рутинные дела я стараюсь делать крупными блоками, быстро, словно «поток».
17. Я регулярно работаю с органайзером, записной книжкой и т. п. средствами, помогающими мне лучше управлять своим временем.
18. Я умею браться за любую работу быстро и решительно, без лишней «раскачки».
19. Даже случайные потери времени (вроде стояния в очереди) я стараюсь использовать с пользой.
20. Я считаю, что отдых — это смена деятельности, его также надо планировать и продумывать.
21. Мне легко попросить помощи у других людей, в особенности, если это поможет мне лучше распределить и спланировать мое время.
22. Обычно я легко понимаю, какие из моих дел являются наиболее важными, и их нужно выполнить в первую очередь.
23. Я имею четкое представление о своей будущей карьере.
24. Я ранее уже интересовался различными системами и методами управления временем.
25. У меня есть собственная система управления личным временем.

Бланк методики «самоорганизация деятельности» Е.Ю. Мандриковой

№	Утверждение	1	2	3	4	5	6	7
1.	Мне требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать	1	2	3	4	5	6	7
2.	Я планирую мои дела ежедневно	1	2	3	4	5	6	7
3.	Меня выводят из себя и выбивают из привычного графика непредвиденные дела	1	2	3	4	5	6	7
4.	Обычно я намечаю программу на день и стараюсь ее выполнить	1	2	3	4	5	6	7
5.	Мне бывает трудно завершить начатое	1	2	3	4	5	6	7
6.	Я не могу отказаться от начатого дела, даже если оно мне «не по зубам»	1	2	3	4	5	6	7
7.	Я знаю, чего хочу, и делаю все, чтобы этого добиться	1	2	3	4	5	6	7
8.	Я заранее выстраиваю план предстоящего дня	1	2	3	4	5	6	7
9.	Мне более важно то, что я делаю и переживаю в данный момент, а не то, что будет или было	1	2	3	4	5	6	7
10.	Я могу начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить	1	2	3	4	5	6	7
11.	Я планирую мои повседневные дела согласно определенным принципам	1	2	3	4	5	6	7
12.	Я считаю себя человеком, живущим «здесь-и-сейчас»	1	2	3	4	5	6	7
13.	Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего	1	2	3	4	5	6	7
14.	Я считаю себя целенаправленным человеком	1	2	3	4	5	6	7
15.	Вместо того чтобы заниматься делами, я часто попусту трачу время	1	2	3	4	5	6	7
16.	Мне нравится вести дневник и фиксировать в нем происходящее со мной	1	2	3	4	5	6	7
17.	Иногда я даже не могу заснуть, вспомнив о недоделанных делах	1	2	3	4	5	6	7
18.	У меня есть к чему стремиться	1	2	3	4	5	6	7
19.	Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами планирования времени	1	2	3	4	5	6	7
20.	Моя жизнь направлена на достижение определенных результатов	1	2	3	4	5	6	7
21.	У меня бывают трудности с упорядочением моих дел	1	2	3	4	5	6	7
22.	Мне нравится писать отчеты по итогам работы	1	2	3	4	5	6	7
23.	Я ни к чему не стремлюсь	1	2	3	4	5	6	7
24.	Если я не закончил дело, то оно не выходит у меня из головы	1	2	3	4	5	6	7
25.	У меня есть главная цель в жизни	1	2	3	4	5	6	7

**Бланк методики «семантический дифференциал времени»
Л.И. Вассермана**

длительное	3	2	1	1	2	3	мгновенное
активное	3	2	1	1	2	3	пассивное
напряженное	3	2	1	1	2	3	расслабленное
радостное	3	2	1	1	2	3	печальное
стремительное	3	2	1	1	2	3	застывшее
плотное	3	2	1	1	2	3	пустое
яркое	3	2	1	1	2	3	тусклое
понятное	3	2	1	1	2	3	непонятное
большое	3	2	1	1	2	3	маленькое
неделимое	3	2	1	1	2	3	делимое
тревожное	3	2	1	1	2	3	спокойное
цветное	3	2	1	1	2	3	серое
объемное	3	2	1	1	2	3	плоское
широкое	3	2	1	1	2	3	узкое
далекое	3	2	1	1	2	3	близкое
непрерывное	3	2	1	1	2	3	прерывное
реальное	3	2	1	1	2	3	кажущееся
частное	3	2	1	1	2	3	общее
постоянное	3	2	1	1	2	3	изменчивое
глубокое	3	2	1	1	2	3	мелкое
ощущаемое	3	2	1	1	2	3	неощущаемое
светлое	3	2	1	1	2	3	темное
замкнутое	3	2	1	1	2	3	открытое
обратимое	3	2	1	1	2	3	необратимое
ритмичное	3	2	1	1	2	3	неритмичное

Бланк «Матрица Эйзенхауэра»

Важное и срочное	Важное, но не срочное
Срочное, но не важное	Неважное и несрочное