

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ\*

*Аннотация.* Статья посвящена изучению развития детского творчества с опорой на методологические возможности культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Суть рассматриваемого в статье исследования, представляющего собой формирующий эксперимент, заключается в приобщении старших дошкольников к культурной норме творчества и формировании у них позиции субъекта творчества.

*Ключевые слова:* культурно-исторический подход, формирующий эксперимент, креативная подсказка, культурные нормы творчества, творческая позиция.

Старший дошкольный возраст является наиболее чувствительным периодом для развития способностей ребенка, связанных в дальнейшем с творческой деятельностью. Развитие творческого воображения создает возможность активно действовать в мире людей, создавать новое и неожиданное, решать сложные задачи (творческие, познавательные, личностные и др.), которые ставит перед человеком жизнь [1; 2; 3].

Важно отметить, что до настоящего времени в психологии преимущественно использовался тестологический подход к исследованию творческой деятельности. Творческие способности субъекта оценивались, прежде всего, по результату продуктивной деятельности, в то время как ее процесс оставался на втором плане.

Серьезный сдвиг в изучении самого процесса творческой деятельности произошел с появлением метода «креативного поля», предложенного Д.Б. Богоявленской (1983). Автор метода в качестве «единицы исследования» творчества предлагает интеллектуальную активность. В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности Д.Б. Богоявленская выделяет интеллектуальную инициативу, под которой понимается продолжение мыслительной деятельности за пределами требуемого [1; 2]. Другие авторы [В.Н. Дружинин и Н.В. Хазратова 1994] по-

дошли к анализу творчества как процесса в группе. В ходе игры, сочинения сказки в малых группах фиксировались такие важные характеристики творческого процесса, как постановка проблемы, неожиданные модификации сюжета и др. [5].

В нашем исследовании мы попытались рассмотреть развитие детского творчества с опорой на методологические возможности культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В этой методологии психическое развитие рассматривается как процесс вхождения в культуру, который идет благодаря интериоризации идеальных форм, представленных в культуре. Применительно к творчеству эти идеальные формы представляют собой не только образцы прекрасного в искусстве, но также принципы и нормы творческой деятельности. Наше предположение заключалось в том, что освоение ребенком этих норм и принципов в практической деятельности совместно со взрослым будет содействовать формированию у ребенка **творческой позиции**. Под творческой позицией мы понимали внутреннюю позицию ребенка как субъекта творческой деятельности. Основным признаком (критерием) ее мы считали принятие ребенком творческого задания как возможности создания нового образа на основе предложенного материала и деятельность ребенка, направленную на создание творческого продукта. Творческая деятельность в этом случае выглядит как движение ребенка по логике предмета, а не по логике задания (т.е. не как формальное выполнение просьбы взрослого) [1;2].

Необходимо выделить существующие в культуре нормы и принципы, лежащие в основе творческой деятельности. Одной из таких норм, очевидно, является **созидательность**, понимаемая как создание прекрасного с использованием минимума средств, который ничтожно мал по сравнению с результатом творческой деятельности. Такое понимание глубоко укоренено в культуре и отражено во множестве художественных образов, например литератур-

\* © Сидорова А.В., 2009.

ных. Примерами в детской литературе могут служить создание уникальной куклы из полена, годного разве что на растопку печи (К. Коллоди, А.Н. Толстой) или известное стихотворение В. Приходько «Коробка с карандашами»: «В коробке / С карандашами / Горы и океаны... / Гномы и великаны / И кот с большими усами». Известнейшим примером такого понимания творческой созидательности являются строки А. Ахматовой «Когда б вы знали, из какого сора / Растут стихи, не ведая стыда». Другой культурной нормой творчества является **содержательность**. Ребенок воспринимает эту норму с тех пор, как начинает рисовать, поскольку обычным вопросом взрослого человека к ребенку, начиная с этого момента, становится «Что это ты нарисовал?». Культурные нормы творчества этим, очевидно, не исчерпываются, но при планировании нашего исследования именно эти нормы были взяты как наиболее существенные.

В культурно-исторической психологии одним из основных исследовательских средств является формирующий эксперимент. В нашем исследовании, представляющем собой формирующий эксперимент, дети приобщались к культурной норме творчества в ходе решения ребенком творческой задачи при развивающей помощи со стороны взрослого. В процессе эксперимента развивающая работа была направлена на формирование у детей старшего дошкольного возраста творческой позиции за счет приобщения детей к культурной норме творчества.

Проблемой нашего исследования стала возможность применения формирующего эксперимента для развития творческой позиции у ребенка дошкольного возраста.

При разработке программы исследования мы исходили из предположения о том, что освоение ребенком культурной нормы творчества может расширяться за счет помощи со стороны взрослого, направленной либо на повышение заинтересованности в выполнении творческого задания, либо на разработку материала для создания нового образа. Такие помогающие высказывания взрослого были названы нами **креативными подсказками**. Примером креативной подсказки первого типа, т.е. мотивирующей, может служить следующая: «Попробуй придумать что-нибудь, у тебя наверняка получится!» (пробуждение твор-

ческой мотивации, создание необходимого настроения). В качестве примера креативной подсказки второго типа, т.е. направленной на содержательную разработку предмета, можно привести такую: «А есть ли у твоего робота антенна?».

Креативная подсказка, призванная помочь ребенку занять позицию субъекта творчества, выступила в эксперименте как своеобразный стимул, содействующий возникновению у ребенка необходимого внутреннего комфорта при осуществлении продуктивной деятельности. В рамках культурно-исторической теории креативная подсказка также может рассматриваться как опосредствование, то есть «выстраивание одним человеком ориентировочной основы для действий другого» [8].

Теоретической основой для разработки эксперимента стало для нас понимание действия как самоорганизующейся, имеющей сложную структуру единицы психической жизни человека, включающей в себя сознательные компоненты в виде целеполагания и рефлексии. Такое понимание действия имеет давнюю традицию и является итогом развития как культурно-исторического, так и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Мы опирались также и на культурно-историческую трактовку творческого действия, намеченную в работах В.Т. Кудрявцева [6; 7]. По его мнению, в культурно-историческом подходе креативность выступает как атрибут любого развитого и развивающегося человеческого действия. По В.Т. Кудрявцеву, предмет становится для ребенка своего рода «моделью», на которой ребенок одновременно экспериментирует и с социокультурной нормой, и с внутренним миром значимого для него взрослого человека, который олицетворяет эту норму, и с собственными возможностями. Исходя из общепринятого в культурно-исторической психологии понимания развития как процесса вставания в культуру, необходимо поставить вопрос о том, что представляют собой действия взрослого, в которых ребенку передается социокультурная норма творческого действия и каковы проявления взрослого как личности, олицетворяющей норму.

Взрослый, в данном случае, выступает как посредник, содействующий вхож-

дению ребенка в культуру творческой деятельности. Подсказка взрослого, которая может придать созидательность и содержательность творческому действию ребенка, выступает как опосредствованная культурная норма продуктивной деятельности.

Процесс передачи культурной нормы представляет собой путь от общего к частному. Наиболее полно такое понимание процесса было реализовано в работах В.В. Давыдова о двух видах обобщений в обучении и в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Поэтому сначала ребенку дается подсказка обобщенного характера: «Как ты думаешь, что нужно сделать для того, чтобы другой человек понял, что это именно робот, а не букашка...?» И лишь в том случае, если культурная норма творчества ребенком освоена еще совсем мало, ему даются конкретизированные подсказки, начиная также от наиболее общих («А что у роботов обычно бывает?») и продолжая более конкретными («А есть ли, например, у твоего робота антенна?») и т.д.

Поскольку, как было сказано выше, до сих пор для исследования творчества в психологии преобладают тестовые методики, то актуальной остается необходимость дальнейшей разработки психодиагностических средств, ориентированных на сам процесс творчества, а следовательно, непосредственно изучающих творчество. Созданию такой методики и было посвящено наше исследование. В процессе формирующего эксперимента творчество предстает в развернутой форме благодаря объективации диалога, который совершается между испытуемым и экспериментатором во внешнем плане и который часто бывает скрыт во внутреннем плане творца в обычной жизни.

В нашем исследовании приняли участие дети 5-6 лет, воспитанники одного из детских садов города Москвы, а также их родители. Объем выборки – 268 человек.

Для проверки эффективности разработанного нами формирующего эксперимента были выбраны следующие диагностические методики: МЭДИС, авторы – Аверина И.С., Щербанова Е.И.; «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4-5 лет)», авторы – Борисова Е.М., Абдурасулова Т.Д. (для детей 5 лет); авторская модификация

методики М.З. Дукаревич «Несуществующее животное»; Краткий тест творческого мышления (КТТМ), созданный на основе фигурной формы теста невербальной креативности П. Торренса; «Методика диагностики креативности детей» В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой «Сочинение сказки» [Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. 1994]; авторская адаптация анкеты №1 «Определение интенсивности познавательной потребности» Юркевич В.С. для возраста 5-6 лет; авторская адаптация анкеты №2 «Определение уровня познавательной потребности» Юркевич В.С. для возраста 5-6 лет.

**Структура экспериментальной методики.** За основу в нашем эксперименте взято творческое задание художника М.Г. Дрезниной, опубликованное в ее книге «Каждый ребенок – художник» [4]. В нем ребенку предлагается выбрать обрезки цветной бумаги, оставшиеся после вырезания и, приклеив их на лист белой бумаги, дорисовать до какого-то предмета. Данное задание основано на классическом приеме выявления креативности – дорисовывании до целого (по такому же принципу построен тест «Фигурная форма» П. Торренса [Torrance 1965]).

Предварительные наблюдения отчетливо показали, что дети 6-ти лет еще не способны, в подавляющем большинстве случаев, к адекватному воплощению своего замысла. С одной стороны, они творят для взрослого: для них важна его оценка. С другой стороны, они еще не в состоянии учесть ряд параметров, позволяющих сделать их творчество понятным для других. Важным шагом на пути развития детского творчества является осознание необходимости донести смысл создаваемого продукта до другого человека и осуществление усилий для достижения этой цели. Это стало одним из отправных пунктов при планировании формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент в обеих экспериментальных группах включал в себя серию обучающих уроков. С I экспериментальной группой обучающий эксперимент проводился индивидуально, а со II – в малых группах. Такое разделение общей экспериментальной группы на две подгруппы имело целью поиск наиболее эффективных способов формирующего влияния. В данном случае нас интересовало, наблюдается ли позитивный эффект ра-

боты в малых группах, имеются ли какие-либо особые преимущества использования той или иной формы проведения эксперимента. Кроме того, при индивидуальном проведении формирующего эксперимента заведомо легче осуществить индивидуальный подход и уделить больше внимания личности испытуемого, групповой же вариант существенно сокращает временные затраты в условиях массового обучения.

Для обеих форм проведения эксперимента использовалась одна и та же инструкция: «Посмотри, перед тобой разложены кусочки бумаги (обрезки), оставшиеся после вырезания. Мы обычно выкидываем их как ненужный мусор, но сегодня они станут у нас главными.

Сейчас возьми два-три обрезка. Посмотри на них внимательно, покрути в руках, приглядишься к ним с разных сторон, потом разложи эти обрезки у себя на листе на небольшом расстоянии друг от друга.

Постарайся располагать эти обрезки красиво на листе, чтобы разные формы не спорили друг с другом. Затем наклей эти обрезки в таком положении, чтобы между ними оставалось место для подрисовки.

А теперь посмотри: у тебя есть простой карандаш, фломастеры. Попробуй дорисовать эти непонятные фигуры, эти обрезки» [4].

Индивидуальная форма проведения эксперимента. Нами была разработана система креативных подсказок на основании трех критериев, отражающих культурную норму творчества и наиболее четко проявляющихся в построенной нами в эксперименте деятельности. Эти критерии следующие:

1. Содержательность (связана с разработкой, детализацией предмета творчества). Примеры подсказок: «Что нужно сделать, чтобы другой человек понял, что это живое существо?», «Какая в твоём рисунке погода?», «Чудо-Юдо – это кто? Рыба такая?» и т.п.

2. Созидательность (связана преимущественно с побуждением к действию, с созданием необходимого настроения, с мотивирующей помощью, с преодолением страха перед творчеством). Примеры подсказок: «Что ты будешь делать с этим обрезком?», «Подумай!», «Молодец!», «Мне кажется, что здесь можно еще что-то сделать» и др.

3. Оригинальность (связана с уходом

от стандартных, неинтересных, слишком простых, легко напрашивающихся решений, например, полученный ребенком обрезок, очевидно, напоминает цветок – ребенку предлагается поискать и другое решение) [12]. Примеры подсказок: «Что нужно сделать, чтобы твой рисунок стал еще интереснее?», «Что необычного может появиться в твоём рисунке?» и др.

Также в основу данной системы, как уже отмечалось, положен принцип «от общего к частному». Чтобы учесть общий объем оказанной ребенку помощи, который свидетельствует об освоённости им культурной нормы творческой деятельности, а также о его обучаемости, за каждую подсказку начисляется определенное количество баллов. Начисление баллов основано на наблюдении типичных случаев, а границы между балльными оценками – качественные.

Групповая форма проведения эксперимента. В ходе групповой работы подсказки предъявлялись индивидуально (как и в индивидуальной форме, по принципу «от общего к частному»), а также могли быть адресованы и группе в целом.

При групповой форме проведения эксперимента, в отличие от индивидуальной, путем начисления баллов оценивается не объем развивающей помощи, а результат деятельности ребенка (продукт).

Критериями оценки детских работ при групповой форме проведения эксперимента были: 1) разработанность (баллы за разработанность начисляются аналогично тому, как это делается в методике «КТТМ»); 2) понятность (определяется тем, насколько изображенный образ доступен пониманию других людей); 3) аккуратность (учитываются характер линий, наличие-отсутствие исправлений, характер обращения с материалами для работы и т.п.); 4) оригинальность (рассматривается как уход от легко напрашивающихся решений, как неожиданное решение целого образа или интересная разработка его деталей); 5) юмор (баллы за юмор начисляются в том случае, если автор сознательно стремится проявить его в своей работе, и это является уместным; плоский, жестокий, пошлый и глупый «юмор» не учитывается); 6) наличие ошибок (учитываются ошибки, характерные для детских работ, например, изображение предметов прозрачными, ненамеренные ис-

кажения симметрии, изображение частей фигуры в разрыве друг с другом и др.).

**Анализ и обсуждение результатов исследования.** Для статистического анализа полученных данных нами были выделены 3 основных параметра (признака), по которым можно было оценивать результаты в диагностических срезах до и после проведения эксперимента, а также результаты и сам процесс деятельности испытуемых в построенной нами экспериментальной методике. Это следующие параметры: 1) разработанность (в экспериментальной методике она связана с параметром «содержательность»); 2) мотивация (в экспериментальной методике она связана с параметром «созидательность», 3) оригинальность. В диагностических методиках данные параметры обозначены их авторами. Например, «разработанность» и «оригинальность» в КТТМ; индекс креативности по мотивационно-личностному критерию в методике В.Н. Дружинина, Н.В. Хазратовой.

При анализе экспериментальных данных были использованы следующие статистические критерии: Критерий знаков G; Парный критерий Т-Вилкоксона; Критерий Фишера.

Нами были выявлены статистически значимые различия по параметру «разработанность» относительно диагностических срезов и аналогичному ему параметру «содержательность» относительно

формирующего эксперимента в обеих экспериментальных группах (табл. 1, 2). В индивидуальном варианте методики объем развивающей помощи по критерию «содержательность» к 5-му уроку снижается, а в групповом варианте оценка качества детских работ по параметру «разработанность» возрастает (табл. 2). Это соответствующим образом отразилось и на общей балльной оценке для каждого из вариантов методики.

Следует отметить, что при сравнении двух диагностических срезов по параметру «разработанность» в методике КТТМ статистическая значимость различий во II экспериментальной группе (групповой вариант проведения эксперимента) оказалась выше ( $G_{\text{эмп}} = 3$  для  $n = 26$ ), чем в I ( $G_{\text{эмп}} = 3$  для  $n = 18$  – зона значимости на уровне 1%). Большой развивающий эффект в данном случае, вероятно, можно объяснить позитивным влиянием работы испытуемых в группе: наличием соревновательного мотива, потребностью быть интегрированным в группу, что влечет за собой стремление «быть как все», а следовательно, необходимость соответствовать групповым правилам, быть активным и действовать в течение заданного промежутка времени.

При сравнении данных по I и II диагностическим срезам как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели разработанности по методикам

Таблица 1

**Изменения показателей разработанности в экспериментальных группах (методики «Несуществующее животное», КТТМ, «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой)**

I экспериментальная группа	Средние показатели	Значения средних показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
I обследование	Me	1	15,5	0,2
	$\bar{X}$	0,95	16,5	0,22
II обследование	Me	2	24	0,3
	$\bar{X}$	1,73	24,59	0,43
II экспериментальная группа	Средние показатели	Значения средних показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
I обследование	Me	1	8	0,2
	$\bar{X}$	0,74	8,58	0,24
II обследование	Me	2	11	0,3
	$\bar{X}$	1,45	13,29	0,37

Me – медиана, X – среднее арифметическое

**Изменения показателей содержательности/разработанности  
от 1 к 5 экспериментальному уроку**

Экспериментальная группа I	Средние показатели	Значения средних показателей
Экспериментальный урок 1	Me	22
	$\bar{X}$	25,11
Экспериментальный урок 5	Me	11
	$\bar{X}$	10,9
Экспериментальная группа II	Средние показатели	Значения средних показателей
Экспериментальный урок 1	Me	8
	$\bar{X}$	11,42
Экспериментальный урок 5	Me	20
	$\bar{X}$	20,97

*Me – медиана, X – среднее арифметическое*

«Несуществующее животное», «КТТМ» и «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой существенно улучшились. В I экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне 1%; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне 1%; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1% до 5%. Во II экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне от 1% до 5%; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне от 1% до 5%; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1% до 5%.

При сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели по критерию «содержательность» к 5-му экспериментальному уроку также существенно улучшились. В I экспериментальной группе показатели по критерию знаков G при сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков находятся в пределах от 5 до 4, что значимо на уровне от 1% до 5%. Во II экспериментальной группе показатели по критерию знаков G при сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков находятся в пределах от 8 до 6, что также значимо на уровне от 1% до 5%.

В контрольной группе (в которой проводились аналогичные диагностические

срезы, а в промежутке между ними – психологические игры и беседы, но не проводился эксперимент) по критерию «разработанность» статистически значимых различий обнаружено не было. Таким образом, полученные в экспериментальных группах результаты можно объяснить влиянием развивающей работы, то есть проведенной с детьми серии развивающих занятий с использованием креативных подсказок (формирующий эксперимент).

**Основные выводы исследования** состоят в следующем:

1. Формирующий эксперимент действительно возможно использовать для содействия развитию творческой позиции ребенка.

2. Освоение ребенком культурных норм творчества составляет основу для развития творческой позиции (позиции субъекта творчества). Преимущественно это касается такой нормы, как «созидательность» (разработка, детализация предмета творчества). Для нашего исследования это было особенно важно, поскольку для многих детей в начале эксперимента была характерна неспособность к адекватному выражению содержания своей идеи в творческом продукте, что делало этот продукт недоступным для понимания других. Отчасти это связано с типичной для дошкольного возраста слабостью сферы образов-представлений. Можно сказать, что формирующий эксперимент содействовал развитию у детей сферы образов-представлений. Существенно, что основным средством такой развивающей работы в нашем исследовании были креативные подсказки,

либо мотивирующие к творчеству, либо направленные на содержательную разработку предмета творчества.

3. Различия между исходным и итоговым уровнями возможностей разработки предмета творчества у детей обусловлены постепенным освоением культурных норм творчества. В данном случае на первый план выступила такая норма творчества, как содержательность (разработка предмета творчества, осмысленность в созида-нии).

4. Наименьшему развивающему влиянию в ходе формирующего эксперимента оказались подвержены такие психологические качества (и, одновременно, параметры творчества), как мотивация и оригинальность. Возможно, более серьезные сдвиги в развитии этих качеств у детей могут произойти при увеличении количества обучающих занятий, поскольку созданная нами методика не имеет ограничений в количестве формирующих занятий: в сотворчестве ребенка и взрослого всякий раз решается новая творческая задача.

5. Обе формы проведения эксперимента, индивидуальная и групповая, показали свою развивающую эффективность относительно способности ребенка к разработке предмета творчества. Следовательно, обе они могут использоваться в развивающей работе с детьми. Индивидуальная форма пригодится в тех случаях, когда речь идет о развивающей помощи конкретному ребенку со слаборазвитой, по сравнению со сверстниками, сферой образов-представлений, имеющему проблемы, связанные с застенчивостью: страх перед творчеством, боязнь самовыражения и т.п. Групповой вариант эффективен в тех случаях, когда к данной развивающей работе хочется приобщить большее количество детей с целью развития у них сферы образов-представлений и творческой инициативы.

6. Созданная нами развивающая методика позволяет наблюдать сам процесс создания ребенком творческого продукта, поскольку подсказки взрослого, предъявляемые ребенку по принципу «от общего к частному», не представляя готового решения, способны подготовить его к обнаружению проблем и противоречий, дать ему направления поиска возможных решений, побудить к поиску, к созиданию и, в конечном итоге, к самостоятельному осмысле-

нию осуществляемой деятельности. Такое гибкое реагирование экспериментатора на затруднения испытуемого в процессе решения творческой задачи действует в логике развития мыслительного акта как процесса творческого по своей сути (обнаружение и постановка проблемы, поиск и нахождение решения), развивающегося по принципу диалога (обмена мнениями, партнерства в рассуждении и осмыслении) [10].

7. На основании качественного анализа результатов и данных психологического наблюдения нами была создана типология испытуемых по критерию активности в творчестве. Отнесение испытуемого к тому или иному типу позволяет более четко определить зону дефицитности в его деятельности (недостаток мотивации или недостаток разработки) и осознанно определить направление дальнейшей индивидуальной работы с ним в ходе формирующего эксперимента.

#### **Типология испытуемых по критерию активности в творчестве**

##### **1. Активный созидатель**

Имеет положительный настрой по отношению к деятельности. Внимателен к замечаниям экспериментатора. Самостоятельно и легко осуществляет перенос только что усвоенного принципа с отдельного элемента работы на всю работу в целом («схватывает на лету»). Не боится ошибаться. Отстаивает свою точку зрения на художественное решение.

##### **2. Пассивный созидатель**

Позитивно относится к предложенному заданию. Однако робок, постоянно ждет помощи и оценки со стороны экспериментатора. Не проявляет инициативы. Нуждается в подбадривании. Проявляет растерянность и пассивность, встретившись с проблемной ситуацией. Радуется своему успеху. Однако обнаруживает свою успешность только через обратную связь от взрослого.

##### **3. Пассивный бездельник**

Не проявляет открыто своего негативного отношения к предложенной деятельности. Однако созидательные действия осуществляются только в том случае, если они были подробно подсказаны взрослым, от которого также поступило настойчивое требование действовать. Не проявляет признаков активности в поиске. Стремится как можно больше времени провести в бездей-

твии. Легко соглашается с ролью «не понимающего, что нужно делать». С радостью готов завершить работу.

#### 4. Активный бездельник

Демонстрирует свое негативное отношение к деятельности, протестует. Не способен серьезно отнестись к предложенному заданию. Каждый поступательный шаг делается при повышенной настойчивости экспериментатора. В ходе работы постоянно отвлекается. Равнодушен к похвале и позитивным оценкам взрослого. Не обнаруживает самостоятельно собственной успешности. Готов с радостью прервать работу в любой момент.

#### 5. Деструктор

Для деструктора характерно большинство характеристик предыдущего типа. Полученные для работы материалы не представляют ценности и могут быть легко испорчены (измяты, продырявлены, порваны, испачканы и т.п.) даже после того, как с ними уже были совершены какие-либо созидательные действия. Результаты собственных усилий не ценятся.

В таблицах 3,4, а также в рисунках 1-4 отражены изменения показателей общей балльной оценки для каждого типа испы-

туемых в I и II экспериментальных группах под действием развивающей помощи.

В табл. 3 и на рис. 1 показан стартовый объем развивающей помощи, оказанный детям каждого типа в 1 экспериментальном уроке. Эти данные свидетельствуют о том, что испытуемым, относящимся к «активным созидателям», по сравнению с другими требуется гораздо меньше развивающей помощи. Наибольшая помощь оказана «пассивным созидателям». Однако это не означает, что «пассивные бездельники» и «активные бездельники» являются более успешными по сравнению с этим типом. Практика показывает, что детям, относящимся к типу «пассивный созидатель», дается много помощи, потому что они ее охотно принимают, а «бездельники» всячески сопротивляются предложенной помощи. «Деструкторов» в I экспериментальной группе обнаружено не было. Наряду с наблюдением, общая балльная оценка (объем развивающей помощи) в 1-м экспериментальном уроке дает основания отнести испытуемого к тому или иному типу и определить направление дальнейшей индивидуальной работы с ним в ходе формирующего эксперимента.

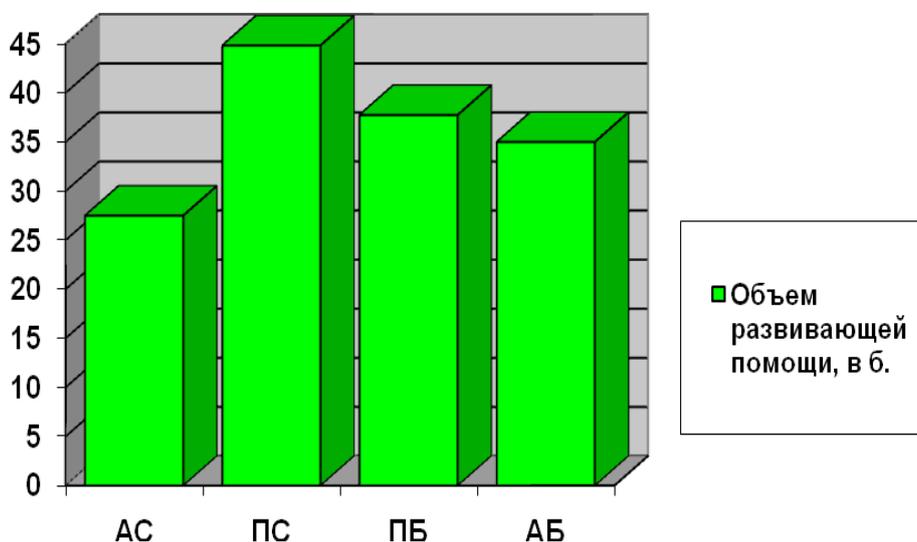


Рис. 1. Показатели объема развивающей помощи испытуемых I экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 1-м экспериментальном уроке

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник

Таблица 3

**Показатели объема развивающей помощи испытуемых  
I экспериментальной группы с разной активностью в творчестве**

Активный создатель (36,40 % от группы)		Пассивный создатель (27,30 % от группы)		Пассивный бездельник (18,20 % от группы)		Активный бездельник (18,20 % от группы)		Деструктор (0 % от группы)	
Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.	
в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
X = 27,50	X = 20,38	X = 44,83	X = 27,67	X = 37,75	X = 21,50	X = 35,00	X = 25,50	-	-

X – среднее арифметическое общих балльных оценок испытуемых каждого типа. Количество баллов в индивидуальном варианте методики отражает количество оказанной испытуемому развивающей помощи.

Таблица 4

**Показатели общей балльной оценки качества работ испытуемых  
II экспериментальной группы с разной активностью в творчестве**

Активный создатель (29,07 % от группы)		Пассивный создатель (35,53 % от группы)		Пассивный бездельник (9,69 % от группы)		Активный бездельник (19,38 % от группы)		Деструктор (6,46 % от группы)	
Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.		Объем развивающей помощи, в б.	
в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке	в 1-м эксперим. уроке	в 5-м эксперим. уроке
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
X = 20,89	X = 31,22	X = 11,55	X = 20,64	X = 9,67	X = 19,00	X = 10,00	X = 19,50	X = 6,00	X = 26,00

- X – среднее арифметическое общих балльных оценок испытуемых каждого типа. Количество баллов в групповом варианте методики отражает качество созданного испытуемым продукта.

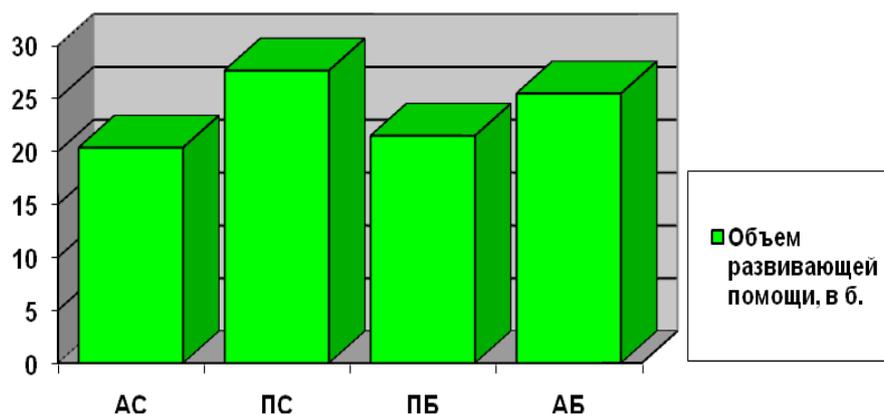


Рис. 2. Показатели объема развивающей помощи испытуемых I экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 5-м экспериментальном уроке

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник

Табл. 3 и рис. 2 иллюстрируют, какой объем развивающей помощи требуется испытуемым к 5-му развивающему уроку. У испытуемых каждого типа имеется определенная динамика в сторону снижения развивающей помощи со стороны взрослого. Наименьшее количество помощи требуется «активным созидателям». Количественные результаты «пассивных созидателей» и «активных бездельников» близки: этим типам требуется больше развивающей помощи, чем представителям других типов. Сближение итоговых результатов обоих типов можно объяснить тем, что «пассивные

созидатели» имеют большую положительную динамику в сторону снижения помощи экспериментатора, а «активные бездельники», наоборот, имеют очень небольшую положительную динамику.

Результаты «активных созидателей» и «пассивных бездельников» также близки между собой. Однако если «активным созидателям» помощь оказывается преимущественно в направлении дальнейшей разработки предмета творчества (поиска новых идей, оригинальных решений), то «пассивных бездельников» по-прежнему требуется подвигать преимущественно к созидатель-

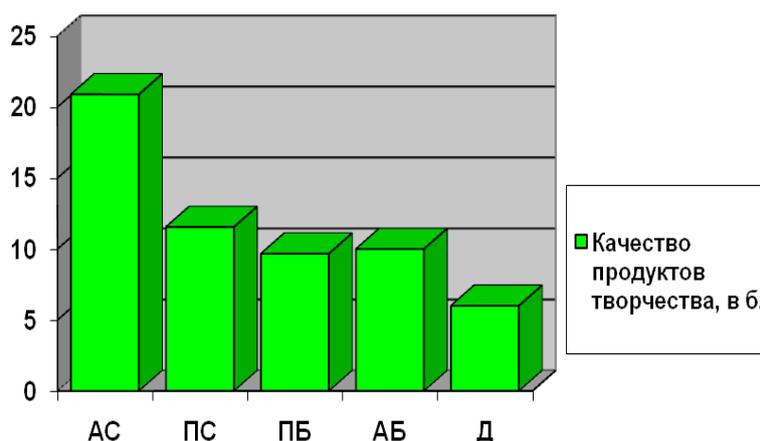


Рис. 3. Показатели общей балльной оценки качества работ испытуемых II экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 1-м экспериментальном уроке

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник; Д – деструктор

ным действиям. Напомним, что общая балльная оценка в I экспериментальной группе отражает объем развивающей помощи, но не качество созданного продукта.

Как показывают табл. 4 и рис. 3, результаты испытуемых, относящихся к «активным созидателям», резко отличаются от результатов других типов: качество продуктов их творчества уже на исходном уровне достаточно высоко.

Несмотря на то, что результаты «пассивных созидателей» все же выше всех остальных (несозидательных) типов, в количественном отношении они близки к результатам «пассивных бездельников» и «активных бездельников». Из этого можно сделать предположение, что такие психологические составляющие, как неуверенность в себе, страх перед творчеством (что характерно для «пассивных созидателей») может так же отрицательно сказываться на творческом результате, как и первичное нежелание производить какую бы то ни было созидательную работу (что характерно для «бездельников»).

Важно отметить резкое различие количественных показателей двух созидательных типов (АС и ПС). На наш взгляд, в данном случае существенную роль сыграло то, что эксперимент проводился в группе. Это снизило возможности индивидуального подхода, наиболее полно реализующегося при индивидуальной форме работы, и уменьшило количество развивающих

действий со стороны экспериментатора. В этих условиях «активные созидатели» показали свое решающее преимущество по сравнению с «пассивными созидателями», которым, как было показано в I экспериментальной группе, требуется достаточно много помощи (особенно в виде одобрения и поддержки, что с необходимостью предполагает личный контакт с экспериментатором).

На исходном уровне формирующего эксперимента резко отличаются от всех остальных продуктов творчества работы «деструкторов»: они обладают крайне низким качеством.

Табл. 4 и рис. 4 демонстрируют рост показателей, отражающих возрастание качества творческих работ в 5-м экспериментальном уроке для всех типов испытуемых.

Однако первые четыре типа (АС, ПС, ПБ, АБ) сохраняют относительно друг друга те же пропорции, что и на исходном уровне, а показатели «деструкторов» резко возрастают и приближаются к показателям «активных созидателей». По нашему мнению, в данном случае проявился положительный эффект развивающей методики, позволивший испытуемым преодолеть свою деструктивную активность. Следует отметить, что деструктивное поведение само по себе не дает нам изначально никакой информации о конструктивном потенциале испытуемого. Лишь перевод актив-

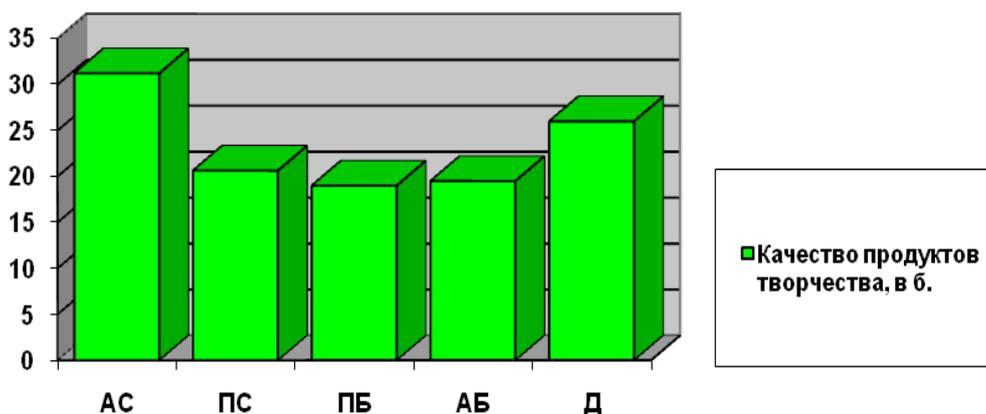


Рис. 4. Показатели общей балльной оценки качества работ испытуемых II экспериментальной группы с разной активностью в творчестве в 5-м экспериментальном уроке

АС – активный созидатель; ПС – пассивный созидатель; ПБ – пассивный бездельник; АБ – активный бездельник; Д – деструктор

ности ребенка в созидательное русло может обнаружить его творческий ресурс. Поэтому нет ничего странного в том, что начав созидать, бывший «деструктор» показывает достаточно высокие результаты.

Однако в нашем исследовании «деструкторы» составили всего 6,46% от II экспериментальной группы. Такого количества испытуемых, конечно, недостаточно, чтобы подробно изучить данный тип и сделать относительно него основательные выводы. Таким образом, вопрос о «деструкторах» требует отдельного исследования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов на/Д: Изд-во РГУ, 1983.
2. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М: Знание, 1981. № 10. (Серия «Педагогика и психология»).
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. Дрезнина М.Г. Каждый ребенок – художник: Обучение дошкольников рисованию. М.: Ювента, 2003. 200 с.
5. Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4.
6. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. 194 с.
7. Кудрявцев В.Т. Феномен креативности действия с позиций культурно-исторического подхода // <http://www.tovievich.ru/book/8/297/1.htm>
8. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Предметность творческой деятельности // <http://www.tovievich.ru/book/8/238/1.htm>
9. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. М.: Академический Проект, Трикста, 2004. 176 с.
10. Матюшкин А.М. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций (из семейного архива) // Психологический журнал. 2008. № 2. Т. 29. С. 124-129.
11. Телегина Э.Д., Гагай В.В. Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. 2003. № 2. С. 233-245.
12. Эльконин Д.Б., Эльconiнова Л.И. Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестник МГУ. Серия 14, психология, 1993. 2. С. 62-70.
13. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed) – Cambridge, 1988, p. 32-75.
14. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965. P. 663-679.

A. Sidorova

#### THE METHOD OF FORMING THE CREATIVE POSITION FOR ELDER PRESCHOOL CHILDREN

*Abstract.* The article devoted to children creativity research based on methodology of L.S. Vygotsky's cultural and historical theory. The research described in the article is a forming experiment directed to familiarization of elder preschool children with cultural norms of creative work and forming the creative position of preschoolers.

*Key words:* cultural and historical approach, forming experiment, creative hint, cultural norms of creative work, creative position.