

Тема: развитие творческих способностей детей старшего дошкольного  
возраста в рисовании непредметных образов

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	5
1.1. Понятие творчества.....	5
1.2. Общее понятие о способностях .....	9
1.3. Творческие способности.....	13
1.4. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.....	17
1.5. Анализ педагогической и методической литературы по рисованию как средству развития творческих способностей детей.....	25
1.5.1. Развитие творчества в рисовании .....	25
1.5.2. Развитие творчества в непредметном рисовании .....	38
1.5.3. Механизм психологического воздействия непредметного рисования на ребенка.....	46
1.5.4. Условия положительного воздействия на творческие способности ребенка непредметного рисования .....	55
Заключение по первой главе .....	60
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ К СОЗДАНИЮ НЕПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВ.....	63
2.1. Цель, задачи, методика констатирующего педагогического эксперимента.....	63
2.2. Состояние работы по обучению детей созданию непредметных образов.....	64
2.3. Анализ готовности детей к созданию непредметных образов .....	64
2.4. Анализ готовности воспитателей к проведению занятий по непредметному рисованию.....	66
Заключение по второй главе .....	68
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ СОЗДАНИЯ НЕПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВ.....	69
3.1. Цель, задачи, методика формирующего педагогического эксперимента.....	69
3.2. Динамика творческих показателей дошкольников при использовании непредметного рисования.....	72
Заключение по третьей главе .....	77
ВЫВОДЫ .....	78
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	80
Список литературы .....	82
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	87

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема творчества стала в наши дни настолько актуальной, что её вполне реально можно отнести к «проблемам века». Этой проблемой уже несколько десятков лет занимаются как западные, так и российские педагоги и психологи.

Но феномен творчества долгое время ускользал от точного психологического эксперимента, так как реальная жизненная ситуация не укладывалась в его рамки, всегда ограниченные заданной деятельностью, заданной целью.

В связи с этим становится ясной необходимость поиска новых путей развития творчества, причем начиная с детского возраста.

Такая разновидность изобразительной деятельности, как непредметное рисование широко используются в психокоррекционных целях в работе с детьми. Однако, примеров использования непредметного рисования, в качестве деятельности для развития творчества детей в настоящее время не известно.

В свете сказанного, цель настоящей работы: апробировать новое средство развития творчества детей старшего дошкольного возраста – рисование непредметных образов, является актуальной.

Объектом исследования являлось обучение детей старшего дошкольного возраста созданию непредметных образов.

Предметом исследования - условия и эффективность развития творчества детей при создании ими непредметных образов.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что дети старшего дошкольного возраста способны создавать изображения на непредметные темы и это станет основой творчества при условии: готовности воспитателей; рациональном подборе тематики рисования и наличии различных изобразительных материалов.

Основными методами исследования являлись метод анализа и обобщения литературных источников, анализ документов планирования,

анализ тематики занятий, а также метод педагогического эксперимента и метод диагностики творческих способностей детей.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нем рассмотрены, систематизированы и обобщены различные аспекты развития творчества детей старшего дошкольного возраста с помощью рисования непредметных образов.

## ГЛАВА 1. ОБЗОР ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ

### 1.1. Понятие творчества

В психолого-педагогической литературе значение творчества в педагогической деятельности - неоспоримый факт (В.В. Давыдов, 1986 и др.).

При характеристике данного феномена следует ориентироваться на устоявшееся в литературе понимание творчества в широком и узком смысле. «Творчество - в прямом смысле - есть созидание нового...» Но понятие творчества предполагает личное начало и соответствующее ему слово употребляется по преимуществу в применении к деятельности человека. В этом общепринятом смысле «творчество - условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания, в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности...», - говорится в статье Ф. Батюшкова «Творчество» (1901), процитированной в Энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона.

Эта характеристика творчества имеет глубокий психологический смысл: личностный и процессуальный. Во-первых, творчество предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Во-вторых, изучение этих свойств личности указывает на важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей (Лебедева Л.Д., 1994).

Вместе с тем отсутствие научной дифференциации феноменологии творчества приводит к тому, что определение «творческий» становится применимо почти к любому процессу деятельности, кроме узкого круга крайне автоматизированных действий (Богоявленская Д.Б., 2001). Распространенные определения данного понятия, согласно Д.Б.

Богоявленской, не отражают в полной мере сущностную характеристику творчества. Как отмечает автор, не только в обыденном сознании, но и в научной литературе широко распространено определение творчества не по процессуальной стороне — механизму, а по результату — продукту (созданию нового). Однако «определение творчества по критерию создания нового — это определение творчества по его феноменологии, лишь по его проявлению».

Расположенность к творчеству - высшее проявление активности человека, способность создавать нечто новое, оригинальное, она может выступать в любой сфере человеческой деятельности. Согласно, Я.А. Пономареву (1988) творчество в самом широком смысле - взаимодействие, ведущее к развитию.

Д.Б. Богоявленская (2001) и другие ученые в широком контексте определяют творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний.

Согласно, В.М. Бехтереву творчество следует рассматривать и с рефлексологической точки зрения как «созидание чего-либо нового» в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта (Цит. по Практикум по возрастной психологии, 2001 с.474).

Не менее важен аксиологический аспект. Так, Д.Б. Богоявленская (2001) солидарна с М.М. Бахтиным, представителем гуманитарного подхода, который утверждал, что творчество не сводится к технике делания, а является духовно-нравственным зарядом к действию

Способность личности к ситуативно не стимулированной продуктивной деятельности — это не просто проявление абстрактного познавательного интереса, а нравственная интенция. Однако, несмотря на, казалось бы, гуманитарный аспект анализа проблемы, он позволяет рассматривать описанный процесс в качестве непосредственного операционального «психологического наполнения» понятий творчества и одаренности.

«Творческий», по мнению Д.Б. Богоявленской, более широкий термин, нежели термин «креативный». Вместе с тем креативность - это не то же самое, что высокий уровень интеллекта (Д.Б. Богоявленская, 2001; Н.С. Лейтес, 2000 и др.).

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

Ряд исследователей полагают, что для творчества необходима мотивация достижений, другие считают, что она блокирует творческий процесс. Так, А.М. Матюшкин (1993) в поддержку первого из названных выше тезисов на основе эмпирических данных делает вывод о преобладании в нашей стране среди творческих работников не мотивации роста (познавательной и самоактуализации), а именно мотивации достижений.

Некоторые отечественные ученые придерживаются мнения, что творчество всегда жестко связано с определенным видом деятельности. Словом, нельзя говорить о творчестве вообще, есть художественное творчество, научное творчество, техническое творчество и другие виды. Другие специалисты, напротив, утверждают, что природа творчества едина, способность к творчеству универсальна.

Творчество является атрибутом человеческой деятельности, её необходимое, существенное, неотъемлемое свойство. Оно предопределило возникновение человека и человеческого общества, лежит в основе дальнейшего прогресса материального и духовного производства. Творчество является высшей формой активности и самостоятельной деятельности человека и общества. Оно содержит элемент нового, предполагает оригинальную и продуктивную деятельность, способность к решению проблемных ситуаций, продуктивное воображение в сочетании с критическим отношением к достигнутому результату.

Рамки творчества охватывают действия от нестандартного решения простой задачи до полной реализации уникальных потенциалов индивида в определенной области (Цалок В.А., 1989).

Предварительным условием творческой деятельности выступает процесс познания, накопления знания о предмете, который предстоит изменить.

Творческая деятельность – это самодеятельность, охватывающая изменение действительности и самореализацию личности в процессе создания материальных и духовных ценностей, новых более прогрессивных форм управления, воспитания и т.д. и раздвигающая пределы человеческих возможностей.

В основе творчества лежит принцип деятельности, а конкретнее – трудовой деятельности. Процесс практического преобразования человеком окружающего мира в принципе обуславливает и формирование самого человека (Цалок В.А., 1989).

Творчество является атрибутом деятельности лишь человеческого рода. Родовой сущностью человека, его важнейшим атрибутивным свойством, является предметная деятельность, суть которой – творчество. Однако этот атрибут не присущ человеку с рождения. В данный период он присутствует только в виде возможности. Творчество не дар природы, а приобретенное через трудовую деятельность свойство. Именно преобразующая деятельность, включение в неё являются необходимым условием развития способности к творчеству.

Преобразующая деятельность человека, воспитывает в нем, субъекта творчества, прививает ему соответствующие знания, навыки, воспитывает волю, делает его всесторонне развитым, позволяет создавать качественно новые уровни материальной и духовной культуры, т.е. творить.

Таким образом, принцип деятельности, единство труда и творчества раскрывают социологический аспект анализа основ творчества. Единственным неспецифическим стержнем разных видов творчества должно быть усилие



человека приблизиться к своему истинному «Я», в максимальной степени реализовать его в эмпирической действительности (Цалок В.А., 1989).

#### Общее понятие о способностях

Интерес к проблеме способностей проявляли еще выдающиеся педагоги прошлого. Так Ян Амос Коменский в «Великой дидактике» не раз выступает против того, что школа подводит всех учеников под один шаблон и тем обезличивает их.

На исключительную важность учета индивидуальных особенностей человека, его способностей при выборе профессии указывали многие выдающиеся педагоги, отмечая, что индивидуальные особенности человека играют огромную роль в том труде, которым он занят. Одно и то же дело люди выполняют по разному, исходя из своих природных или приобретенных в течении жизни индивидуальных качеств (А.И. Герцен, 1842; К.Д. Ушинский, 1950 и др.).

Под способностями понимается совокупность относительно стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания черт личности, образующих такую динамическую структуру, которая на основе компенсации одних качеств личности другими определяет успешность обучения определенной трудовой (спортивной) деятельности, ее выполнение и совершенствование в ней (К.К. Платонов, 1965).

Большинство специалистов сходится в мнении о том, что способности – это индивидуально-психологические свойства личности, от состояния которых зависит легкость приобретения знаний, умений и навыков в избранном виде деятельности (С.Л. Рубинштейн, 1946; К.К. Платонов, 1970,1972; Б.М. Ананьев, 1962).

Различают общие и специальные способности, а также общие творческие и специальные творческие способности личности. Возникает вопрос, как соотносятся между собой данные понятия?

В широком историческом контексте сложились две теории: теория врожденных способностей (Френсис Гальтон, конец 19 в.) и теория формируемых способностей. Согласно последней, способности не даны от рождения, они развиваются в процессе жизни человека. Вместе с тем теория формирования способностей не отрицает опосредованного влияния наследственного фактора. Это влияние на развитие способностей осуществляется в процессе обучения и деятельности.

Таким образом, теория формируемых способностей рассматривается как методологическое основание для организации учебно-воспитательного процесса.

Психическое развитие ребенка также связывают со становлением его способностей (А.В. Запорожец, 1986 и др.). При этом способности понимаются как складывающиеся при жизни опосредствованные системы способов ориентировки в действительности. Выделяя тенденцию интерпретации познавательных способностей, Л.А. Венгер подчеркивал, что последние не только являются результатом культурно-исторического развития человека, но и позволяют ребенку самостоятельно взаимодействовать с культурой.

Термин «способность» имеет в русском языке несколько смыслов.

По толковому словарю Д.Н. Ушакова: 1) природное дарование, 2) возможность, умение что-нибудь делать. Прилагательное «способный» обычно понимается в первом словарном значении (например, «способная ученица», «способный молодой ученый»).

В философском словаре «способности - в широком смысле - психические свойства индивида, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности», и далее: под способностями в специальном смысле понимают комплекс психических свойств человека, делающий его пригодным к определенной деятельности (Лебедева Л.Д., 1994).

По определению Н.С. Лейтеса (2000), способности - это свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности.

Говоря о психологических способностях, можно отметить, что ведущим в раскрытии содержания и структуры способностей является анализ психологических требований, предъявляемых человеку различными видами деятельности. Иными словами, следует определить, без каких свойств (качеств, особенностей) личности невозможно выполнение данного (или любого) вида деятельности. Следовательно, нужен анализ деятельности вообще или конкретного ее вида (в данном случае - изобразительной деятельности) в частности. Выполнение любого вида деятельности предполагает определенную систему знаний, умений, навыков. Поэтому при определении содержания способностей на первый план выступает вопрос об их соотношении со знаниями, умениями, навыками (Григорьева Г.Г., 1999)

Знания, умения, навыки рассматриваются как один из компонентов способности, но не главный. Ядром является качество процессов, которые регулируют совокупность применения знаний, умений, навыков (Рубинштейн С. Л., 1946).

Л.А. Венгер (1973) выдвигал гипотезу, суть которой - понимание способностей как ориентировочных действий. В качестве доказательства он приводил следующие рассуждения:

- в каждом виде деятельности есть ориентировочная и исполнительская части и соответственно ориентировочные и исполнительские действия; ориентировочные действия - это оценка возникшей задачи, исследование условий ее решения, соотнесение со своими возможностями, с известными способами решения, выбор способа выполнения; исполнительские действия - выполнение действий и достижение результата;
- знания, умения и навыки относятся к исполнительской части деятельности, будь то деятельность практическая или познавательная;

- задачи ориентировочных действий не самостоятельны, а они подчинены решению более общих познавательных или практических задач. Когда исполнительские действия сформированы, ориентировочные - свернуты. Когда надо освоить новые действия, то быстрота и качество освоения зависят от характера ориентировки в задании.

Таким образом, ориентировочные действия лишь косвенно включены в усвоение или реализацию знаний, умений, навыков, но обуславливают успешность их освоения. Это согласуется с мнением большинства ученых о способностях как качествах, обеспечивающих легкость освоения знаний, умений. Это объясняет, почему способности - «побочный эффект» обучения.

Так, Л.А. Венгер (1973), понимая под способностями ориентировочные действия, отделял их от знаний, умений и навыков, относя последние к рабочей, исполнительской части деятельности.

В психологии установлено, что способности формируются на основе врожденных задатков. В качестве задатков могут выступать:

1. Типологические свойства нервной системы (характеризующие работу разных анализаторов, разных областей коры больших полушарий), от которых зависят скорость образования временных нервных связей, их прочность, легкость и т.п.

2. Соотношение I и II сигнальных систем, взаимодействие и специализация полушарий головного мозга.

3. Индивидуальные особенности строения анализаторов.

Задатки являются предпосылками возможного развития способностей. Сами способности формируются в процессе деятельности при взаимодействии ребенка с другими людьми, в наиболее концентрированной форме такого взаимодействия – обучении (Григорьева Г.Г., 1999).

Функциональный и операционный компоненты способностей, отмечает В.И. Шадриков (1996), формируются прижизненно в условиях общения и деятельности. В качестве базисной основы общих способностей выступают их функциональные механизмы.

К общим способностям он относит психические функции (процессы): способности ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения, внимания, психомоторную способность. Он считает, что специальные способности - это варианты проявления общих способностей, «оперативная» форма общих способностей.

Таким образом, функциональный компонент способностей относительно стабилен, а операционный - изменчив, вариативен, т.е. он различен в конкретных видах деятельности. Поэтому, говоря о соотношении общих и специальных способностей, В.И. Шадриков(1996) отмечает, что человек от природы наделен общими способностями, на них строятся все виды деятельности. «Специальные» способности есть общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности. Каждая способность в ансамбле с другими в том или ином виде деятельности приобретает новые черты.

Для практического решения проблемы способностей (в плане анализа и формирования) важно замечание В.И. Шадрикова (1996) о том, что в реальном проявлении каждая психическая функция (процесс) неотделима от других, включает их в себя. Различна только иерархия, она определяется тем, какая психическая функция выбрана в качестве исходной. Например, способность эстетического восприятия предмета немислима без опоры на память, воображение (ассоциативное видение) и т.д. В.И. Шадриков все эти рассуждения относит к познавательным способностям как отдельным свойствам общей отражательной способности - психике.

### 1.3. Творческие способности

В 1959 году американский психолог Фромм предложил следующее определение понятия творческих способностей (креативности): «Это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и

способность к глубокому осознанию своего опыта» (по Слуцкому В.М., 1991). Таким образом, следуя этой формулировке, критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность. Учитывая результаты многократных наблюдений, можно заявить, что это определение творчества применимо и в отношении детей дошкольного возраста. Составители учебных программ единодушно подчеркивают, что сам процесс участия ребенка в экспериментировании гораздо более важен для развития детских творческих способностей, нежели получаемый конечный результат их деятельности.

Дошкольное обучение призвано обеспечить детям речевую, социальную и прочую подготовку. Суждение об успехах, достигнутых дошкольниками, выносится на основании сравнения этих достижений с предыдущими результатами. Некоторые педагоги, вместе с тем, считают, что творческие способности являются врожденным свойством, причем природа награждает ими далеко не всех. Подобная точка зрения основывается на суждениях о сравнительных качествах конечных продуктов деятельности. Этот критерий вполне применим для выявления «более» творческих индивидуумов из какой-то группы населения, но мало полезен для стимулирования творческой активности детей. Если педагоги сводят свое определение творчества к относительному качеству конечных продуктов деятельности, то предпосылки, ведущие к созданию этих продуктов, остаются вне зоны их внимания.

Исследования (Wallace and Kogan, 1965) показали, что проявления креативности (их усиление или ослабление) подвержены влиянию многих внешних условий. Например, в условиях, характеризующихся отсутствием критики, оценок или стресса, дети намного лучше справлялись с творческими и интеллектуальными задачами.

Когда мы говорим о воспитании креативности, мы имеем в виду развитие способности и предрасположенности к таким занятиям, в результате

которых будет получен творческий продукт. Исследования творческих способностей детей-дошкольников должны быть сконцентрированы на выявлении таких элементов поведения и деятельности детей в дошкольном учреждении, при помощи которых они находят новые пути освоения окружающей действительности (Слуцкий В.М., 1991).

В.И. Шадриков (1996), говоря о творческих способностях использует термин «одаренность», отмечая, что одаренность всегда связана с духовными способностями.

«Одаренность» - индивидуально-своеобразное сочетание взаимодействующих и дополняющих друг друга способностей, как системное проявление способностей в функциональной системе деятельности».

Духовные способности - это способности к самопознанию, к самосознанию, самопереживанию, к соотнесению себя с миром, с другими людьми. Эти способности обеспечивают создание духовных творений. Духовные способности связываются не только с понятием «деятельность», но и с понятием «поведение», органично включающим в себя отношение к моральным нормам.

Очевидно, в духовных способностях проявляется личность. Они являются и результатом и условием ее развития. Процесс их развития - это, по существу, процесс развития личности.

В.И. Шадриков (1996) отмечает соотношение духовных способностей с познавательными: в духовных способностях проявляются все умственные способности в их единстве, но направленные духовными ценностями. Духовные способности проявляются в стремлении к духовному прогрессу, умственному, нравственному. Другими словами, автор формирует идею о целостном развитии всех сфер личности.

При анализе специальных способностей к изобразительной деятельности важны все эти положения. В их контексте способности к

изобразительной деятельности следует понимать как общие способности, но со специфической операционной частью.

На определенных этапах изобразительной деятельности доминируют определенные способности (восприятие, воображение, сенсомоторика), но при этом проявляются все другие способности, только занимают они различное место в иерархии способностей, выступают как операционные механизмы в структуре доминирующей способности.

Очевидно, и каждая из способностей в контексте деятельности в зависимости от конкретной задачи проявляется по-разному, трансформируясь при этом своей операционной частью. Например, восприятие предмета перед его изображением и в процессе изображения (рисования с натуры) различно; восприятие и представление предметов для рисования по представлению, по памяти и с натуры, подчиняясь разным задачам, также отличается друг от друга.

Педагоги и психологи говорят о возможности формирования творческой деятельности у детей. Рассматривая вопросы взаимосвязи воспроизведения и творчества в деятельности ученика, П. И. Пидкаснстый (1972) называет в качестве признаков творчества новизну и социальную значимость деятельности и ее продукта. При этом, он предлагает различать субъективную и объективную новизну деятельности и ее продукта. По мнению ученого, для характеристики деятельности ребенка как подлинно творческой вполне достаточна субъективная (значимая не для общества, а для субъекта, в данном случае учащегося) новизна.

Творческая деятельность ученика, как правило, и может характеризоваться только субъективной новизной, и должна рассматриваться в дидактике как подлинно творческая, психологически эквивалентная социально значимой деятельности взрослых, характеризующейся объективной новизной. Ценность такой творческой деятельности заключается в умственном развитии личности, в формировании ее активности.



А. Т. Шумилин (1969) пишет, что творчество — антипод подражанию, копированию, деятельности по готовому образцу.

Анализируя постановку вопроса о творчестве детей, его возникновении и развитии, можно выделить разные направления в их решении. В одном случае источник творчества видится во внутренних самозарождающихся силах ребенка, т. е. творческие способности рассматриваются как возникшие спонтанно, а следовательно, они неуправляемы, педагогически направленное формирование их невозможно.

Сторонники другого направления считали источником развития детского творчества окружающую жизнь, искусство. В связи с этим для развития детского художественного творчества необходимо создание соответствующих условий, усвоение детьми художественного опыта, обучение приемам творческой работы (Комарова Т.С., 1984).

#### 1.4. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

Развитие творческих способностей детей старших дошкольников должно основываться на понимании их психологических особенностей.

В первую очередь это особенности основных психических процессов, реализующих творческий акт. Особого внимания заслуживает анализ воображения (Григорьева Г.Г., 1999).

Это связано с тем, что воображение - основа творческой деятельности, а творчество - один из существенных показателей развития личности, одна из существенных ее характеристик.

В то же время воображение - основное психическое новообразование дошкольного детства. Этот возрастной период сензитивен для его развития. Следовательно, одна из главных задач взрослых - создать благоприятные условия для его развития в контексте разных видов деятельности и в первую очередь в тех, которые по сути своей основаны на этом психическом процессе, не могут без него существовать. Значит, именно в них идет и наи-

более интенсивное его развитие (игра, художественная деятельность). Поэтому внимание взрослых к воображению и творчеству дошкольника в процессе руководства его изобразительной деятельностью должно быть первоочередным.

Каковы особенности воображения детей?

В работах Л.С. Выготского раскрыты основополагающие характеристики воображения вообще и детского в частности.

Непроходящее значение имеют замечания ученого о том, что детское воображение развивается относительно независимо от рассудка и потому недостаточно контролируется ребенком. Неприхотливость детской фантазии создает ложное впечатление его богатства. О бедности детского воображения и одновременной яркости, большом влиянии его на «неокрепшую душу ребенка», говорил еще К.Д.Ушинский.

Л.С. Выготский (1991) также отмечал, что образы воображения строятся из элементов, взятых из действительности, из опыта человека. Поскольку опыт ребенка мал, поэтому детское воображение беднее, чем у взрослого. В то же время он отмечал и объяснял яркость, свежесть, эмоциональную насыщенность образов воображения у детей и большое доверие ребенка к продуктам своего воображения.

Сравнивая детское воображение с воображением взрослых, он подчеркивал, что не только материал для образов у ребенка беднее, но и качество, и разнообразие комбинаций уступают комбинациям взрослого. Говоря о специфике механизмов детского воображения, Л.С. Выготский (1991) отмечал, что выполнение комбинаторных действий при создании образа происходит во внешнем плане. Он также отметил такое качество образов детского воображения, как субъективность. Л.С. Выготский (1991) выделил два типа воображения: пластическое (объективное) и эмоциональное (субъективное). В первом образы строятся главным образом из материалов внешних впечатлений, а эмоциональное - из элементов, взятых изнутри. В связи с этим интересны и важны для понимания детского

творчества рассуждения Л.С. Выготского о динамике воображения. Он говорит, что воображение развивается у человека всю жизнь. Но в кризисные, переходные периоды, в частности в детстве, происходит «глубокое преобразование воображения: постепенно из субъективного оно превращается в объективное».

Надо полагать, что именно поэтому к концу дошкольного возраста ребенок хочет и может изобразить что-то доступное пониманию другими людьми. Все это можно объяснить взаимосвязанным развитием личности и интеллекта ребенка, а также воображения, чувств, восприятия, сознания.

В исследованиях современных психологов раскрываются новые аспекты воображения.

Большой интерес вызывают идеи В.В.Давыдова (1996). Он замечал, что определение воображения как способности человека видеть целое раньше частей не получило в психологии должной конкретизации. Опираясь на современные данные в психологии о воображении, он описывал психологический аспект этой человеческой способности, прослеживал ее возникновение и развитие в дошкольном возрасте.

Весьма существенно замечание ученого о том, что воображение нельзя путать с гибкостью и динамикой репродуктивных представлений. В воображении главное - перенос определенных свойств с одного образа на другой. Перенесенное свойство - главенствующая целостность, которая определяет формирование других частей нового образа. «Схватывание» и «удерживание целого раньше его частей является существенной особенностью воображения».

Ярким примером этой особенности воображения может быть продуктивное творчество в бионике; басня - в литературном творчестве, сказочные образы кентавра, русалки, Змея Горыныча - в изобразительном и т.п. Дистраивание ребенком образа на основе какой-то детали - пример такого воображения. Например, случайное пятно, клякса, в которой малыш увидел голову и клюв птицы, определяет появление других деталей этого

образа. Скульптура, поделки детьми из корней и веток деревьев выполняются на основе работы воображения. Происходит «открытие», внезапное видение в каких-то признаках сучка или ветки образа другого предмета (перенос свойства с другого предмета). Это первоначальное видение определяет дальнейшее «добраивание» целостного нового образа.

В.В.Давыдов (1996) подчеркивал, что именно в замысле ребенка обнаруживается одна из важных особенностей воображения, - умение «видеть» целое раньше частей. «Замысел - это некоторая общая целостность, которую нужно раскрыть через многие части. Такое раскрытие осуществляется в процессе реализации и воплощения замысла». Эта особенность воображения в режиссерской игре исследована Е. М. Гаспаровой и Е.Е.Кравцовой.

Психологи и педагоги признают, что именно в художественной деятельности и в игре происходит в первую очередь развитие воображения. Оно проявляется в придумывании, а затем в реализации замысла (Григорьева Г.Г., 1999).

Большой интерес вызывают современные позиции ученых в понимании истоков воображения. Так, развитие воображения в онтогенезе В.В.Давыдов рассматривал в связи с положением о генетической связи воображения и восприятия предметов, выдвинутым известным философом Э.В. Ильенковым. С момента рождения процесс восприятия ребенка опосредствован взрослым. Содержание и способы сенсорного познания ребенка изначально опосредуются взрослыми: подбором предметов, целенаправленным расположением их, стимулированием актов хватания и совместной предметной деятельностью.

Во всем этом заключен обобщенный человеческий опыт, выработанный многими поколениями. Поэтому малыш сначала видит предмет как бы глазами другого человека. Следовательно, обобщенность, целостность человеческого опыта изначально опосредствуют индивидуальное восприятие, видение предмета. И потому уже в восприятии присутствует прообраз «схватывания» целого раньше частей.

Видение предмета глазами другого человека является вместе с тем исходным моментом человеческого сознания, поскольку процесс развития индивидуального сознания есть процесс интериоризации социального опыта.

Далее из этих посылок следует вывод, важный для теории и практики воспитания детей: «Сознание невозможно без воображения, а само воображение «организует» восприятие. Все они вместе служат основой творческой деятельности человека, порождающей его личность. ...один из существенных источников этого (творческого) потенциала следует искать в едином развитии восприятия, воображения и сознания человека» (Давыдов В.В., 1996 С.132).

Поэтому воображение возникает и начинает выполнять свои функции уже на первых этапах формирования предметного действия и восприятия. Воображение позволяет ребенку в совместной со взрослым предметной деятельности уловить общий смысл действия, ориентироваться на его образ и контролировать свое действие при его исполнении. То есть воображение начинает проявляться в раннем возрасте.

Понимание взаимосвязанного развития воображения и сознания предупреждает педагога от умиления и поощрения безудержного фантазирования детей, от неправильного понимания и культивирования беспредельной свободы творчества. Все это дает основу для постановки соответствующей педагогической работы с детьми.

Воображение у дошкольника беднее по сравнению с воображением взрослых (К.Д.Ушинский, Л.С. Выготский и др.). Однако, как показали психологические исследования (Л.С. Выготский, 1991 и др.), воображение как познавательная способность приходит на помощь тогда, когда однозначный ответ на вопрос найти трудно. Поэтому продуктивное воображение активно работает в ситуации неопределенности, при решении задач, названных психологами задачами открытого типа. Эти задачи не имеют одного решения, а предполагают несколько вариативных. Известно, что у дошкольника существует большой познавательный интерес к

окружающему (если он не подавляется, а поддерживается взрослыми). Однако знаний, чтобы удовлетворить его, у ребенка еще недостаточно. Воображение дошкольника и разрешает это противоречие.

Одним из основных условий развития творческой личности дошкольника является широкий подход к решению проблемы (творчество: стиль жизни). Данная задача должна стать одной из основных в системе воспитания ребенка и решаться во всех сферах его жизни (в отношении к природе, сообществу, рукотворному миру, в том числе искусству) и во всех видах деятельности. Безусловно, игра и художественная деятельность предоставляют для этого большие возможности. Дошкольный возраст сензитивен для развития воображения, и поэтому взаимодействующий с ребенком взрослый должен создать все условия для того, чтобы ребенок мог вести поисковую, исследовательскую деятельность, решать любые вопросы по-своему. Взрослый не должен спешить давать ребенку ответы на поставленные вопросы. В настоящее время речь идет о создании педагогики творчества, разработке специальных развивающих заданий. Безусловно, должны быть специальные системы игр, заданий, развивающих творчество. Но в данном случае имеется в виду повседневная жизнь детей (Григорьева Г.Г., 1996).

Педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, ставить детей в ситуации не только художественного, но и познавательного, нравственного творчества. А специальная работа на занятиях, в играх и т.п., нацеленная на развитие творчества, должна органично войти в жизнь ребенка.

Другое важнейшее условие проявления творчества в художественной деятельности - организация интересной содержательной жизни ребенка в дошкольном учреждении и семье; обогащение его яркими впечатлениями, обеспечение эмоционально-интеллектуального опыта, который послужит основой для возникновения замыслов и будет материалом, необходимым для работы воображения.

Этот опыт создается всей системой жизнедеятельности ребенка (наблюдения, занятия, игры, посещения театра, общения и т.п.) и служит основой для игр, творческих рассказов, рисунков и т.д. Впоследствии впечатления, полученные детьми, служат и источником тем специальных занятий по изобразительной деятельности.

В последние годы в ряде дошкольных учреждений занятия по изобразительной деятельности проводят специалисты. Однако, «разделение труда» между разными специалистами мешает целостному видению ребенка, пониманию его в сложных и взаимосвязанных проявлениях когнитивной, эмоциональной и волевой сфер личности. Фрагментарность видения и анализа проявлений ребенка мешает воспитанию целостной личности во взаимосвязи знаний, чувств и поступков. Прибегая к услугам специалистов, необходимо обеспечить их согласованную, совместную работу с другими педагогами и родителями.

Единая позиция педагогов в понимании перспектив развития ребенка и взаимодействие между ними - одно из важнейших условий развития детского творчества (Григорьева Г.Г., 1996).

В контексте развивающего обучения важна формулировка творческих заданий, не имеющих однозначного решения. Как показали исследования детского воображения, формулировка прямой задачи на творческое решение позволяет наиболее полно актуализировать творческие возможности детей. Уровень креативности выше, если дано задание найти творческое решение (О. М.Дьяченко).

Акцент на возможность и необходимость вариативного решения задания должен быть постоянным. Это крайне важно для формирования творческой позиции человека (ребенка) в жизни.

О важности и трудности обеспечения эффективной мотивации при творческой деятельности говорил Б.М.Теплов (1946). Применительно к деятельности, организованной педагогом, он писал: «Возникает большая

педагогическая проблема - нахождение таких стимулов к творчеству, которые рождали бы у ребенка подлинное, действенное желание «сочинять». Непременным условием организованной взрослыми творческой деятельности должна быть атмосфера творчества. Мы имеем в виду стимулирование взрослым такого состояния у детей, когда «разбужены» их чувства, воображение, когда ребенок увлечен тем, что делает. Б.М.Теплов особое внимание обращал на искренность как главное условие, которое надо обеспечить в детском творчестве. «Без нее все другие достоинства теряют значение...» (Теплов Б.М., 1946, С.106). При таком состоянии ребенок чувствует себя свободно, раскрепощенно, смело, комфортно. Это возможно, если на занятии или в самостоятельной художественной деятельности царит атмосфера доверительного общения, сотрудничества, сопереживания, веры в силы ребенка, поддержки его при неудачах.

Создание атмосферы творчества во многом зависит от общей культуры педагога, понимания существа дела. Воспитателю надо обеспечить бережное отношение к процессу и результату детской деятельности: доброе, чуткое и заинтересованное. Совсем необязательно выражать восторг, тем более, если для этого может не быть объективных оснований. Однако доброжелательное и, что не менее важно, систематическое внимание и интерес к деятельности детей крайне важны в развитии творческих потенций ребенка.

Еще одно условие развития творческих возможностей детей - это комплексное и системное использование методов и приемов, ведущее значение среди которых имеют предварительные наблюдения, создание проблемных ситуаций, выявляющих задачу, и отсутствие готовых средств для их разрешения, что стимулирует поисковую деятельность. Игровые моменты усиливают творческое состояние детей. Безусловно, атмосфера творчества создается и другими видами искусства, которые не отвлекают ребенка от главного - изобразительной деятельности, а создают эмоциональный фон этой деятельности: вовремя сказанное четверостишие, пословица, поговорка, спетая песенка, включенная музыка создают



настроение, «оживляют» образ. Очень важно, чтобы использование таких дополнительных средств было именно дополнительным, усиливающим, а не перекрывающим воздействием на ребенка собственно изобразительной деятельности. Бездумная эклектика средств не углубляет, не усиливает доминирующее чувство, а создает эклектику и в чувствах, что мешает творчеству. Б.М.Теплов (1946) отмечал, что единственного приема стимуляции детского творчества не может быть, тем более что творчество индивидуально. В связи с этим он говорил о необходимости индивидуального подхода к детям.

Учет индивидуальных особенностей ребенка - одно из основных условий развития творчества в процессе обучения. Важно учесть и темперамент, и характер, и особенности некоторых психических процессов (например, доминирующий вид воображения), и даже настроение ребенка в день, когда предстоит творческая работа.

Все эти условия необходимо создавать в дошкольных учреждениях и по возможности в семье (Григорьева Г.Г., 1996).

## 1.5. Анализ педагогической и методической литературы по рисованию как средству развития творческих способностей детей

### 1.5.1. Развитие творчества в рисовании

Основным условием развития детского творчества является обучение как организованный взрослым процесс передачи и активного присвоения ребенком изобразительной деятельности в целом (мотивов, способов действия всей сложной системы отношений, характеризующих ее). То есть в сферу обучения входят и формирование способности эмоционально откликаться на окружающий мир, и потребности выражать свое мировосприятие в художественной форме, потребность в творчестве и стремление выполнить работу для других людей. Обучение детей изобразительной деятельности должно быть ориентировано на развитие

творческих способностей. Такая постановка вопроса изначально обусловлена спецификой деятельности, ее художественно-творческим характером. Освоение соответствующих знаний, умений и навыков при обучении художественной деятельности людей любого возраста должно быть средством, а не конечной целью (об этом неоднократно писали Е.А.Флерина, Н.П.Сакулина, А.А.Мелик-Пашаев и др.)

Знания, умения должны осваиваться в связи с созданием образа, с необходимостью выразить себя, свое отношение или характер изображаемого персонажа. Ребенок осваивает не просто изобразительные, а изобразительно-выразительные средства.

В процессе обучения формируются знания, способы действия, развиваются способности, позволяющие ребенку реализовать любой замысел. Для этого знания, умения, формируемые у детей, должны быть гибкими, вариативными, навыки - обобщенными, т.е. применимыми в разных условиях. В противном случае уже в старшем дошкольном возрасте (к 7 годам) у детей появляется так называемый «спад» творчества. Ребенок, понимая несовершенство своих рисунков и поделок, теряет интерес к изобразительной деятельности, что сказывается на развитии творческих способностей дошкольника в целом (Мелик-Пашаев А.А., 2005).

Наверное, детское художественное творчество существовало всегда. И 150 лет назад обращали внимание на детей, которые рано и успешно начинали осваивать способы работы мастеров искусств. Это считалось (и не без оснований) признаком одаренности ребенка и зачастую предопределяло его профессиональную судьбу. Но никому не приходило в голову, что само творчество маленьких детей, со всей его технической беспомощностью и возрастным своеобразием, может представлять самостоятельную художественную ценность.

Для этого надо было, во-первых, преодолеть односторонний взгляд на ребенка только как на будущего взрослого, который еще не развился, не сформировался, не знает, не понимает, не может чего-то, что можем мы.

Надо было увидеть в разных периодах детства нечто самоценное, чего порой уже не понимает и не может повзрослевший человек. Во-вторых, должны были произойти перемены и в искусстве. Несколько поколений художников-новаторов приучили общество к тому, что искусство бывает разное, что нормы академизма не носят обязательного характера, а в чем-то и устарели. И тогда непредвзятому взгляду художников и искусствоведов, психологов и педагогов стали открываться очарование и выразительность того, что могут делать в искусстве «обыкновенные» дети (Белова Е.С., 2004).

Теперь мы знаем, что дети одарены ко всем видам художественного творчества. Но самое скорое, широкое и прочное признание они получили в области изобразительного искусства. И неудивительно: оно оставляет «продукт», рисунок, который можно хранить, изучать, экспонировать как свидетельство талантности маленького автора.

Ребенок еще не выстроил непроницаемую стену между своим «Я» и окружающим безбрежным «не Я». Для него нет во всем мире вещей столь чуждых друг другу, чтобы между ними нельзя было заметить какое-то родство. Он готов отнести ко всему как к живому, увидеть в любом предмете и явлении душу, характер, стремление, поведение - все, что свойственно и ему самому. (Белова Е.С., 2004).

Об этом «эстетическом» отношении к жизни и о путях его развития писал Мелик-Пашаев А.А. (1989) в статье Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников (Вопросы психологии. - 1989. - № 1).

Можно выделить отдельно задачи по обучению предметному и сюжетному рисованию (Григорьева Г.Г., 1999).

Задачи обучения предметному рисованию

- ✓ Формировать у детей познавательный интерес к миру предметов в природе, рукотворным вещам, человеку; способность замечать и эмоционально откликаться на их эстетическое своеобразие; бережное отношение к миру предметов.

- ✓ Вызывать у дошкольников желание выразить в рисунке свое отношение к предметам; желание поделиться своими чувствами с детьми и взрослыми, получить их признание, поддержку, вызвать сопереживание.
- ✓ Побуждать детей к принятию и самостоятельной постановке соответствующих тем изображения.
- ✓ Формировать у ребят обобщенные способы восприятия предметов разных типов.
- ✓ Формировать у дошкольников обобщенные представления об изображаемых предметах.
- ✓ Формировать у детей обобщенные способы изображения предметов одного типа, умения передавать:
  - форму (обобщенную, близкую к геометрической, затем характерную, позднее индивидуальную);
  - строение предмета (от простого чередования, симметричного расположения частей до сложного, асимметричного);
  - пропорциональные отношения частей в предмете;
  - развивать при этом чувство формы, цвета, ритма, композиции.
- ✓ Развивать у детей предварительные действия замысливания, текущего и итогового контроля, оценки работы.
- ✓ Стимулировать самостоятельность и творчество в замысливании образа, поиске способов его воплощения.
- ✓ Побуждать детей к созданию оригинальных образов, используя разные средства выразительности (форму, строение, цвет, композицию, линию).
- ✓ Формировать у дошкольников способность видеть, чувствовать и осознавать выразительность образа, замечать его неповторимость, оригинальность.
- ✓ Стимулировать у детей проявление чувства сопереживания удачам и радостям, неудачам и огорчениям других детей в деятельности.

Особенностью предметного рисования в старшем дошкольном возрасте является создание у дошкольников вариативных образов, с сохранением

характерных особенностей формы, строения, цвета, пропорциональных отношений в предмете. Постепенно детей подводят к передаче индивидуальных особенностей предметов. Они передают несложные движения человеческой фигуры, изменяя положение рук и ног (Петрушка пляшет, делаем гимнастику), движения животных. Совершенствуется техника изображения. Дети легко и уверенно проводят концом кисти прямые, изогнутые, волнистые линии, круги, дуги, точки и т.п.

Поскольку к этому возрасту дети овладели способами изображения предметов основных форм, они учатся изображать предметы одной формы, но разных пропорций, передавая отличие от обобщенной геометрической формы, обогащая изображение выразительными деталями.

Основное направление в решении задач предметного рисования в старших группах - это стимулирование относительно самостоятельного восприятия предметов окружающего мира, формирование способности замечать их выразительность, своеобразие и на этой основе создавать выразительные, творческие рисунки.

В основе системы методов, применяемых в предметном рисовании, находится метод неоднократного наблюдения предметов.

Наблюдение за предметами в естественной обстановке (не только за объектами природы, но и наблюдение рукотворных вещей) позволяет сформировать у ребят «живые» представления. В условиях наблюдения возможно заметить выразительность, разнообразие предметов, явлений. Именно наблюдением и формирующимися представлениями обусловлена выразительность образов, нередко случайная, интуитивная. Любые методы, применяемые без опоры на наблюдение, обуславливают появление относительно грамотных, «правильных», но недостаточно выразительных образов. Живая натура в ее естественном проявлении - залог создания детьми выразительного образа. Другим важнейшим методом является обследование. При обучении предметному рисованию (лепке, аппликации) процесс

обследования крайне важен, так как он служит основой осмысленного восприятия детьми показанного педагогом способа изображения.

Содержание и последовательность обследования совпадают с содержанием и последовательностью изображения. У детей формируется «изобразительное представление» (наглядный образ, представление будущего рисунка и способов его выполнения).

Чем старше ребенок, тем в большей степени осознается эта связь (Григорьева Г.Г., 1999).

Содержанием сюжетного рисования является какой-либо сюжет.

По содержанию замысла детский рисунок очень рано, примерно с двух лет (с первой младшей группы), является сюжетным, но по объективным признакам он долгое время не становится таковым. Если понаблюдать за процессом развития даже ассоциативного образа в рисунке, то можно увидеть, что он нередко развивается как сюжетный образ.

Рисунки-каракули, выполняемые по замыслу, при всей их объективной неузнаваемости для малыша могут быть полны смысла. Однако сюжет выражается не в рисунке, он скорее существует по поводу рисунка, около рисунка.

Даже когда эти отдельные образы-изображения узнаваемы, они как бы рядоположены на листке, сосуществуют в рисунке, объективно-узнаваемой взаимосвязи нет, связь между отдельными предметами-изображениями передается словом, моторным действием, игрой. Стихийно появляются некоторые приемы изображения, помогающие передать взаимосвязь между предметами. Например, отдельные детали, свидетельствующие о действии (в руках девочки букет цветов, значит, собирает цветы) и др. Однако стихийные находки очень незначительны и мало удовлетворяют ребенка.

Детский рисунок по замыслу очень рано становится сюжетным, поскольку предметный рукотворный мир, мир природы (животные, растения) не существуют изолированно, они связаны в реальности, они связаны с человеком, человек взаимосвязан с другими людьми. Как только ребенок

начинает устанавливать эти связи, это находит отражение в моделирующих типах деятельности (в первую очередь игре, изодеятельности) (Григорьева Г.Г., 1999).

Однако, часто сюжетный замысел не воплощается адекватно, изобразительно. Сначала у ребенка не возникает такая необходимость, а когда появляется желание, он сталкивается со сложностями изображения, так как не знает изобразительных приемов и способов передачи этих связей.

Дошкольнику нужно освоить доступные приемы построения общей композиции рисунка: научиться располагать предметы-изображения на двухмерной плоскости листа так, чтобы это выражало, хотя бы приблизительно, расположение этих предметов в реальном трехмерном пространстве. Эти приемы условны, их придумывало человечество в течение многих сотен лет.

Взрослые художники передают зрительное изменение предметов по форме, величине, цвету по мере их удаления. Линейная и воздушная перспектива как художественные приемы передачи пространства и предметов в пространстве придуманы человечеством относительно недавно, в эпоху Возрождения. Некоторые элементы из них оказались доступны детям, но сам ребенок открыть их не может. Взрослый передает ему некоторые доступные способы изображения.

При построении образа всегда выделяется композиционный центр, то главное, что определяет содержание образа. Дошкольнику доступны некоторые приемы изображения главного: того, что выражает содержание данной темы и выделяются в общей композиции или величиной, или цветом, формой, или расположением на листе (в центре). Без передачи главного трудно понять содержание рисунка. Однако этому умению ребенка надо научить. Иначе он может нарисовать дремучий лес и уверять, что рисует сказку «Три медведя», хотя таким образом может быть изображена любая сказка (узнать без пояснения невозможно).

При овладении композицией сюжетного рисунка важно расположить отдельные изображения относительно друг друга, передавая отношения по величине, а действие через изображение движения, динамику отдельных поз, деталей.

Все эти приемы, хотя и наиболее доступны детям (старшим дошкольникам), однако процесс их усвоения достаточно сложен и трудоемок и требует длительной и систематической помощи, обучения со стороны педагога (Григорьева Г.Г., 1999).

Часто ребенок испытывает трудности в изобразительном творчестве. Е.А. Флерина мягко назвала их «слабостями» детского рисунка. Она заметила, что малыш лист бумаги воспринимает только как горизонтальную плоскость и «раскладывает» предметы-изображения, как на столе. Затем он рисует линией землю. На полосе-линии, изображающей землю, он ставит предметы в ряд. Флерина назвала это «фризовым» построением рисунка. Иногда ребенок рисует два фриза, две полосы-линии земли, если изображение не уместится на одной линии. Представляя себя участником изображаемых событий, дошкольник иногда смотрит на рисунок как бы изнутри и рисует предметы, которые далеко от него более мелко внизу листа. Е.А. Флерина назвала эту особенность «обратной перспективой».

Позднее в возрасте с четырех до шести лет дети чаще всего изображают пространство земли и неба в виде узких полосок внизу и вверху листа (Раева Л.А.).

Одна из причин «слабостей» детского сюжетного рисунка - в малом жизненном опыте детей, несовершенстве их знаний об окружающем мире, слабости восприятия, неумении распределить внимание, охватить взглядом широкое пространство и обобщить в единое целое во всех связях и отношениях.

Другая причина - трудности изображения пространственных отношений в рисунке. Ребенок должен понять, что нижняя часть листа может изображать горизонтальную плоскость пространства (земля, пол), а верхняя



часть - вертикальную плоскость (небо, стены). Линия, разъединяющая плоскости неба и земли, - линия горизонта. Композиция рисунка может быть двухплановой и многоплановой. Это сложно для дошкольника. Сказываются на изображении и слабости зрительного контроля в процессе изображения. Известной слабостью детского рисунка является и искажение пропорциональных отношений при изображении частей предмета (у человека слишком длинные руки или ноги, туловище -прямоугольное, широкое или слишком узкое и т.п.), искажение при передаче относительной величины предметов (цветок выше дома, человек выше большого дерева и т.п.). Эта особенность характерна для рисунков не только младших, но и старших дошкольников (Григорьева Г.Г., 1999).

Причины здесь те же самые: слабость аналитико-синтетического восприятия, умения сравнивать, сопоставлять предметы по признакам величины. У детей нет искаженного представления о величине предметов, но представления об их соотношениях нечетки. В исследованиях по проблеме сенсорного воспитания (под руководством Л.А. Венгера) показаны возможности специального формирования у детей способности зрительной оценки пропорций, после чего дети переносят это умение в рисование. Однако эта работа должна быть специальной, с применением моделей, демонстрирующих отношения, обучающих сравнению размеров между собой и оценке пропорций.

Затрудняются дети и в передаче действия, движения, динамики, хотя потребность в передаче движения появляется рано. Е. А.Флерина отмечала, что на первых порах ребенок передает движение, динамику реальным моторным действием, словом, игрой. Такой способ воплощения динамичного образа для него даже более убедителен, чем изобразительный. Позднее самостоятельные поиски изобразительного способа передачи движения редко заканчиваются успехом. Это связано с той же особенностью, о которой говорилось выше: трудностью восприятия детьми изменчивой динамической формы.

В деятельности дошкольников кроме слабостей восприятия сказывается и несовершенство зрительного контроля в процессе рисования, неумение распределить внимание, видеть изображаемый предмет расчлененно и одновременно целостно. Поэтому ошибки в передаче пропорций движения неизбежны.

Основные задачи обучения дошкольников сюжетному рисунку:

- ✓ Формировать интерес к окружающим предметам, явлениям природы, общественным явлениям и событиям, людям, их деятельности и взаимоотношениям; способствовать формированию у детей нравственной, эстетической позиции.
- ✓ Развивать у ребят стремление поделиться своими впечатлениями, переживаниями посредством рисунка (мотив деятельности).
- ✓ Формировать у детей желание и умение принимать от взрослого и самому ставить соответствующие цели (темы) и задачи.
- ✓ Развивать у детей умение замысливать образ, определяя заранее содержание и некоторые способы изображения.
- ✓ Обучать дошкольников некоторым доступным способам изображения сюжетного образа:
  - а) приемам создания простейших композиций, т.е. расположению изображений на плоскости листа, сначала на всем листе; располагая изображения на широкой полосе лист, обозначающей землю, небо, намечая линию горизонта, размещая изображение тех предметов, что ближе - внизу листа, дальше - наверху; варьируя расположение изображений на листе (или на более широкой, или более узкой полосе, в зависимости от замысла), т.е. подводить детей к осознанному выбору и построению композиций, изображать при этом предметы ближних планов более крупно, дальних - меньшего размера;
  - б) учить изображать в рисунке главное, т.е. те персонажи, которые выражают содержание данной темы, позволяют сразу же определить содержание изображения;

- в) учить передавать в рисунке отношения по величине, взаимному расположению в пространстве;
- г) направлять детей на передачу действия через изображение движения, динамики, поз, деталей.
- ✓ Обучать детей способам восприятия, наблюдения явлений окружающего мира, необходимым для выполнения сюжетного рисунка.
- ✓ Развивать у ребят понимание зависимости качества изображения от качества наблюдения, формировать у них желание и в дальнейшем по возможности потребность в наблюдении с целью последующего изображения.
- ✓ Побуждать детей к самостоятельности, творчеству в замысливании образа: поиске своеобразного содержания, применении адекватных, разнообразных средств выразительности (композиции, колорита и др.).
- ✓ Учить детей чувствовать выразительность образа, побуждать к эмоциональному отклику на него, подводить к пониманию зависимости выразительности образа от используемых средств, способов изображения, т.е. формировать способность художественного творческого восприятия рисунков.

Таким образом, задачи сюжетного рисования не сводятся к изобразительным задачам, а представляют собой конкретизацию общих задач, направляющих педагога на формирование у детей целостной деятельности и развития при этом личности дошкольника.

Сюжетный рисунок как способ активного, творческого, действенного и неравнодушного осознания ребенком окружающего мира и своего отношения к нему оказывает огромное влияние на развитие личности дошкольника. На всех этапах рисования когнитивная, эмоциональная, нравственно-волевая сфера личности активно проявляются, а значит, и развиваются в едином творческом процессе. Этот творческий процесс не ограничивается рамками занятия.

Исходя из комплекса задач руководства сюжетным рисованием, учитывая трудности освоения этого вида деятельности (особенности восприятия детей) и сложности графического воплощения не предметного образа, методика работы с детьми должна строиться в двух направлениях:

- Обогащение детей яркими впечатлениями об окружающем мире: социальных и природных явлениях. Развитие наблюдательности, умения видеть, чувствовать, замечать выразительность формы, пропорций, цвета отдельных предметов, их взаимосвязь и сочетания.
- Помощь детям в осмыслении средств графического изображения сюжета, в установлении связи между представлениями и способами изображения (Григорьева Г.Г., 1999).

В основе всех методов - специально организованные наблюдения, предваряемые, сопровождаемые и закрепляемые беседой. Наблюдения дают основу всех впечатлений о явлениях и событиях, интересующих детей. Цель и содержание таких наблюдений могут быть ориентированными на общее когнитивное, эмоциональное, нравственно-волевое развитие дошкольников. Проводятся такие наблюдения в системе общевоспитательной работы. Как правило, «живые» впечатления (труд взрослых, родной город или поселок, весенняя природа и т.п.) дополняются чтением художественной литературы, просмотром фильмов, встречами-беседами с людьми тех или иных профессий, слушанием музыки, беседами и т.п. Складывающийся при этом интеллектуально-эмоциональный опыт детей служит основой для игры и других видов деятельности, в том числе изобразительной.

Как и любая другая, изобразительная деятельность должна органично вписываться в систему общевоспитательной работы, направленной на развитие личности ребенка-дошкольника, его общее психическое развитие. Педагогу важно знать только возможности и специфику личностного развития в условиях данного вида деятельности. В зависимости от доминирующего типа ориентации дошкольника (на предметный мир, на

человека и его дело, людей и их взаимодействия, события) возникают и сменяются ведущие типы деятельности, определяется их содержание.

Например, содержанием детской игры и рисунка ребенка являются люди и их профессиональная деятельность. Однако кроме мотива и постановки соответствующей цели-темы для рисования необходимо четко представлять изобразительные стороны этого явления: что нарисовать, какие предметы, как их расположить, какой цвет использовать и т.п. Для возникновения такого замысла, изобразительного представления Л.А. Раева рекомендует проводить перед сюжетным, тематическим рисованием большую подготовительную работу, расширяющую и уточняющую представления детей: чтение, беседы, рассматривание иллюстраций и т.п. Это создает благоприятные условия для закрепления вновь образованных связей, их синтезирования со старыми.

Приобретение конкретных знаний, формирование представлений об изображаемых явлениях в процессе предварительной работы непременно должны быть связаны с чувствами. Побуждение детей к равнодушному восприятию, познанию - залог инициативного, творческого создания и воплощения замысла.

Только развитие в единстве знаний (представлений), соответствующих чувств и выражение их в активном художественном действии оказывает влияние на формирование личности, ее инициативы в «устремлениях» к познанию и действительному выражению отношения к познанному.

Таким образом, после определения темы изображения педагогом (желательно вместе с детьми) идет этап специальной подготовки к занятию. По видам и формам работы с детьми, она может быть та же, что была в системе общевоспитательной работы, но по сути она более узкая и целенаправленная. Ведущее место занимает наблюдение.

В зависимости от конкретных задач занятия, опыта детей определяются содержание и методика наблюдения. В непредметном рисовании нужно передать внешний вид отдельных предметов (форму, строение,

пропорциональные отношения, цвет), отношения, взаимодействие их по сюжету, расположение этих предметов в пространстве.

Следовательно, это и будет содержанием наблюдения. Если стоит задача передачи пространственных отношений - расположение на плоскости отдельных изображений - акцент в наблюдении делается на этот момент, если центральная задача - передача движения, при наблюдении особое внимание обращается на позы, изменение положения рук, ног по отношению к туловищу и т.п.

По мере освоения детьми разнообразных способов изображения их внимание фиксируется на всех изобразительных признаках: пространственном расположении, колорите, движении и т.д. (Григорьева Г.Г., 1999)

### 1.5.2. Развитие творчества в непредметном рисовании

Проблемы непредметного рисования до настоящего времени в педагогике рассмотрены крайне ограничено, однако, сам феномен непредметного рисования известен в науке, как важнейшая часть одного из направлений психотерапии - так называемой, арт-терапии.

Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Термин "арт-терапия" ввел в употребление Адриан Хилл (1938) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятий искусством.

Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь - изобразительной и творческой деятельности.

Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, арт-терапия преследует одну цель – гармоничное

развитие ребёнка, расширение возможностей его социальной адаптации, посредством искусства, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде.

Различные варианты арт-терапии предоставляют возможность самовыражения, самопознания и позволяют личности подняться на более высокую степень своего развития.

Первоначально арт-терапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К.Г. Юнга, а в дальнейшем приобретала более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу (Копытин А.И., 2000).

В качестве механизма воздействия арт-терапии, может быть рассмотрен сам процесс творчества как исследование реальности, познание новых, прежде скрытых от исследователя, сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения.

Важнейшим компонентом арттерапевтического взаимодействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством эффективного взаимодействия.

По мнению К. Юнга (1991), искусство, особенно легенды и мифы и арт-терапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным "Я".

З. Фрейд отмечал преимущества рисунка перед словами, в частности, в описании сновидений и фантазий. Ученый считал, что во время сна люди переживают зрительные образы, при словесном воспроизведении которых зачастую возникают затруднения. Посредством изобразительного творчества, считал З. Фрейд, активизируются компенсаторные процессы в психике, которые не только приводят к разрешению внутриспсихических конфликтов, но и способствуют развитию личности (Фрейд З., 1989).

С точки зрения представителей гуманистического направления, коррекционные возможности арт-терапии связаны с предоставлением человеку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего "Я". Создаваемые человеком продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими.

Механизм воздействия арт-терапии состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать жизненную ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

Другой механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие "аффекта от мучительного к приносящему наслаждение" (Копытин А.И., 2000).

В психологическом контексте можно сказать, что занятия изобразительным искусством носят спонтанный характер – в отличие от тщательно организованной деятельности по обучению субъектов рисованию. При занятиях непредметным рисованием важен творческий акт как таковой, а также особенности внутреннего мира творца, которые выявляются в результате осуществления этого акта.

Согласно взглядам Гольдштейна, творчество - то одно из средств, преодоления страха, возникающего в связи с конфликтом, формирующимся у человека, поведением которого управляет стремление к реализации личности.

Творческие люди лучше концентрируют свою энергию, свои силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов. По мнению Маслоу, основной источник человеческой деятельности лежит в непрерывном стремлении к самоактуализации и самовыражению.

Говоря о способах, ведущих к самоактуализации, Маслоу указывает на мгновение высшего переживания красоты и экстаза. Задача в



данном случае - помочь людям ощутить эти мгновения, создать условия для их возникновения, научить ребенка высвободить подавленное, познавать собственное «Я». Сдерживание творческих сил является причиной неврозов, поэтому стимуляция творчества может служить и психопрофилактическим средством (Копытин А.И., 2000).

Кроме того, непредметное рисование может представлять собой особую форму реагирования и сублимации.

Художественная сублимация возникает тогда, когда инстинктивный импульс человека заменяется визуальным художественно-образным представлением.

Творчество рассматривается как средство максимального самовыражения.

Некоторые исследователи считают рисование средством снятия напряжения, за счет возврата к примитивным формам функционирования и удовлетворения бессознательных желаний. Осуществляется это путем сознательной творческой деятельности и происходит в процессе ее сублимации через выражение в символическом виде внутренних конфликтов и неосознанных стремлений.

Фантазии, которые изображены на бумаге, нередко ускоряют и облегчают вербализацию переживаний. В процессе работы ликвидируется или снижается защита, которая есть при вербальном, привычном контакте. Рисование, как и сновидение, снимает барьер «эго-цензуры», затрудняющий словесное выражение конфликтных бессознательных элементов. Творчество открывает путь к выражению бессознательных идей и фантазий, которые проявляются в значимой для ребенка и необычной для всех остальных форме. Как один из вариантов непредметного рисования могут использоваться зарисовки сновидений и возникающих во сне чувств.

Рисование – это творческий акт, позволяющий ребенку ощутить и понять самого себя, выразить свободно свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию,

быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании детей окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней (Захаров А.И., 2000).

Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций.

Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам, желаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и болезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами.

Таким образом, непредметное рисование выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, как способ моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных.

Художественное самовыражение так или иначе, связано с укреплением психического здоровья ребенка, а потому может рассматриваться как значительный психологический и коррекционный фактор.

Использование изотерапии во многих случаях может выполнять и психотерапевтическую функцию, помогая ребенку справиться со своими психологическими проблемами, восстановить его эмоциональное равновесие или устранить имеющиеся у него нарушения поведения.

Следует учитывать, что изобразительный материал и образ является для ребенка средством психологической защиты, к которому он прибегает в трудных для себя обстоятельствах. Это связано с возможностью образа более-менее длительное время "удерживать" переживания, не давая им "выплеснуться" наружу, а так же с их способностью "дистанцировать" переживания за счет механизма проекции. Поэтому образ может выступать для ребенка своеобразным "контейнером" ("накопителем") внутри которого,

сложные переживания ребенка, могут сохраняться до тех пор, пока он не сможет осознать или "принять" их.

"Защитная" функция игрового пространства, материала и изобразительного образа предлагает также то, что они обеспечивают возможность регресса психики и тем самым необходимую степень "открытости" ребенка для психотерапевтической работы. Регрессия и отражение регрессивного материала (опыта, ролей, ситуаций) в изобразительном процессе ведут к взаимодействию с этим материалом и его постепенной реинтеграции.

Важное обстоятельство заключается в том, что дети в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний. Невербальная экспрессия в том числе, изобразительная, для них более естественна. Следует принимать во внимание и то, что дети более спонтанны и менее способны к рефлексии своих чувств и поступков. Их переживания "звучат" в изображениях более непосредственно, не пройдя "цензуры" сознания. Поэтому их переживания, запечатленные в изобразительной продукции, легко доступны для восприятия и анализа.

Следует учитывать живость и богатство детской фантазии, предлагая ребенку сказочные, фантастические сюжеты для их разработки в изобразительной работе.

Основная задача непредметного рисунка состоит в выявлении и осознании трудновербализуемых проблем и переживаний. Управляя и направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания ребенка, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно при коррекции детских страхов (Осипова А.А., 2000).

Темы, предлагаемые для рисования, могут быть, самыми разнообразными и касаться как индивидуальных, так и обще групповых проблем. Обычно тема рисования охватывает:

1. Собственное прошлое и настоящее ("Ситуации в жизни, в которых я чувствую себя неуверенно", "Мой обычный день");

2. Будущее или абстрактные понятия ("Кем бы я хотел быть", "Три желания", "Остров счастья", "Страх");

В непредметном рисовании используются следующие методики (классификация Кратохвила):

- ✓ Свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунки выполняются индивидуально, а обсуждение происходит в группе.
- ✓ Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему, при этом, как правило, вербальные контакты исключаются, они общаются с помощью образов, линий, красок. После окончания процесса рисования происходит обсуждение процесса рисования. При этом обсуждаются не художественные достоинства созданного произведения, а те мысли, чувства по поводу процесса рисования, которые возникли у членов диад, и их отношение друг к другу в процессе рисования.
- ✓ Дополнительное рисование. Рисунок посылается по кругу – один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя, и т.д.

Число методов, облегчающих детям выражение их чувств, при использовании непредметного рисования, бесконечно. Однако, основная цель всегда одна и та же: помочь ребенку начать осознавать себя и существование в своем мире (Оклендер В., 1997).

Работа с ребенком – это процесс, который требует осторожности и деликатности. Процесс, при котором то, что происходит в душе преподавателя, взаимодействует с происходящим в душе ребенка. Рисование как таковое, даже без какого либо вмешательства преподавателя, – это мощное средство самовыражения, которое помогает осуществить самоидентификацию и обеспечивает путь для проявления чувств.

Составной частью рабочей модели Вайолет Оклендер (1997) является содействие нормальному развитию и личностному росту ребенка. Здоровое непрерывное развитие ощущений, тела, чувств и интеллекта

ребенка – это основа его чувства «Я». Сильное чувство «Я» позволяет устанавливать хорошие контакты с окружением и людьми в этом окружении. Взрослея, дети убеждаются, что жизнь далека от совершенства, что мы живем в мире, полном хаоса, в мире противоречивом и двойственном. Дети учатся преодолевать трудности и использовать свои компенсаторные возможности.

Рисование предоставляет естественную возможность для развития воображения, гибкости и пластичности мышления. Действительно, дети, которые любят рисовать, отличаются большей фантазией, непосредственностью в выражении чувств и гибкостью суждений. Они легко могут представить себя на месте того или иного человека или персонажа рисунка и выразить свое отношение к нему, поскольку это же происходит каждый раз в процессе рисования. Рисуя, ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, желаниям и мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами. Рисование неотрывно от эмоций удовольствия, радости, восторга, восхищения, даже гнева, но только не страха и печали.

Рисование, таким образом, выступает как способ постижения своих возможностей и окружающей действительности, моделирования взаимоотношений и выражения эмоций, в том числе и отрицательных, негативных. Однако это не означает, что активно рисующий ребенок ничего не боится, просто у него уменьшается вероятность появления страхов, что само по себе имеет немаловажное значение для психического развития (Захаров А.И., 2000).

Рисунки выполняются карандашами, фломастерами или красками. Последние больше подходят для дошкольников, так как позволяют делать широкие мазки. Хотя большинство детей все предпочитают набор фломастеров, им должна быть предоставлена возможность выбора, облегчающая саму процедуру рисования.

### 1.5.3. Механизм психологического воздействия непредметного рисования на ребенка

Символический язык рисования и изобразительного искусства в целом наиболее подходит для выражения содержаний, того, что классики психоанализа называли личным и коллективным бессознательным.

Очевидно, что данные идеи отражают неклинические аспекты аналитической психологии и психоанализа, связанные с потенциалом художественной деятельности. Именно они могут рассматриваться как одни из методологических предпосылок объяснения психологического механизма воздействия непредметного рисования.

Другим важнейшим концептуальным основанием являются представления о детской изобразительной деятельности.

Рисуночное творчество детей как возможный метод изучения индивидуально-психологических особенностей личности издавна привлекало внимание специалистов.

Среди основоположников в исследовании данной проблемы за рубежом обычно называют такие имена, как Г. Кершенштейнер, А. Кларк, С. Левинштейн, М. Линдстром, Г. Люке, К. Маховер, Ж. Пиаже, К. Штерн, Х. Энг и др.

Различные аспекты проблемы детского изобразительного творчества исследованы отечественными учеными. Среди них: В.М. Бехтерев, Ю.Н. Болдырева, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, О.И. Галкина, В.С. Мухина, Е.С. Романова, Ю.А. Полуянов, Н.П. Сакулина, С.С. Степанов, Д.Н. Узнадзе и др.

Детство, как известно, - период интенсивного становления физиологических и психических функций. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще», - писал К.Д. Ушинский (1950), призывая опираться на эти особенности детского мышления.

В возрасте от 5 до 10 лет основными новообразованиями являются произвольные психические процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения. Рисование при этом, как отмечают исследователи, играет роль

одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики, а также способствует согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное, в основном, с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие (Мухина В.С., 1986). Поэтому многие специалисты рассматривают детское рисование как один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, графически оформляя свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира (Романова Е.С., 1992).

Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций. Рисование предоставляет ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Иными словами, изобразительная деятельность, согласно Л.С. Выготскому (1968), - своеобразный аналог графической речи.

С. Левинштейн, В.С. Мухина и другие исследователи также подчеркивают, что рисунок для детей является не искусством, а речью. Им свойственно стремление рисовать. Это своеобразное экспериментирование с художественными символами в качестве заместителей реальных объектов. Посредством рисования реализуется потребность личности в самовыражении. Именно изобразительная деятельность для ребенка наиболее естественна, интересна, приятна. Она не требует исключительных волевых и интеллектуальных усилий, близка к игре, поэтому, как правило, не вызывает тревожных переживаний.

Дети способны использовать художественные материалы для коммуникации, игры образами, импровизации, театрализации. Они словно чувствуют, считает Э. Бюлов (1999), ограниченность выразительных возможностей слова, и это, наверное, делает их более «совершенными» существами, чем мы - взрослые.

Возраст от пяти до приблизительно десяти лет даже называют золотым веком детского рисунка.

Первые годы обучения, как известно, один из наиболее значимых периодов в развитии личности ребенка. Формируется самая молодая функция психики - речь. Происходит формирование контекстной и диалогической ситуативной речи, совершенствуется общение. Поэтому именно у старших дошкольников по разным причинам могут возникать затруднения в коммуникативной деятельности, вербализации чувств и мыслей. Однако они с удовольствием «говорят» невербально, посредством визуальной и пластической экспрессии, рисунка. К. Юнг (1991) рассматривал символический язык изобразительного искусства как наиболее адекватный, более точный и емкий, чем слова.

Наиболее важные мысли и переживания как порождение бессознательного прежде всего проявляются в виде образов. Запечатленные в изобразительной продукции, они становятся доступными для восприятия, понимания и анализа.

Вместе с тем названные авторы отмечают, что диагностика и психологическое содержание отдельных элементов изобразительной продукции вряд ли могут быть механически перенесены в практику работы с детьми. В частности, была установлена крайне низкая предсказательная и диагностическая ценность стандартизированных проективных рисуночных тестов у старших дошкольников и учащихся младших классов.

Детские рисунки, как пишут Л. Шванцара, И. Швацара (1997) подобно детским понятиям, сначала бедны, отличаются недостатком связанности, способности к отвлечению и др. Рисунок и речь вплоть до школьного возраста сохраняют схематический характер.

Установлено, что детское рисование в своем развитии проходит несколько определенных общих этапов. В истоках первых детских образов, по Э.В. Ильенкову, скрывается тайна зарождения и развития ценнейших



способностей человека: художественного видения, высших форм фантазии, интуиции, творческого воображения.

Характерно, что дети, воспитывающиеся в условиях различных культур, в изобразительной деятельности обязательно проходят стадии «марания», «головоногов», «бесформенных изображений», «схематичного изображения» и др.

Специалисты отмечают, что рисунки детей разных народов, но одного возраста поражают удивительным сходством. Типичные особенности изобразительного продукта четко отражают этапы развития зрительно - пространственно - двигательного опыта ребенка, на который он опирается в процессе рисования. В частности, «художники» примерно до 6 лет не признают пространственного изображения, они рисуют только вид спереди или сверху (Лебедева Л.Д., 2001).

К 6-7-годам у детей складывается новый тип расположения рисунка. Его основная особенность - симметрия в размещении изображений. Дети начинают понимать и учитывать ограничения листа, его взаимосвязанные части (верх, низ, стороны, центр). Однако ребенок использует их по отдельности, последовательно переключая внимание, как бы подчиняясь структурному членению. Работа начинается в середине листа с самого важного, обычно с крупного объекта, события, а затем смещается вправо или влево (Полуянов Ю.А., 1988).

Маленький рисовальщик изображает, как правило, не предмет, а обобщенное знание о нем, обозначая индивидуальные черты лишь символическими признаками.

Следующая стадия - правдоподобных изображений, - характеризуется постепенным отказом от схемы и попытками воспроизвести действительный вид предметов.

Однако, несмотря на усложнение, в детских рисунках продолжают оставаться неизменными три основные черты (Мухина В.С., 1986).

Во-первых, изображение, как и прежде, представляет собой только контуры предметов, оттенки и светотени отсутствуют

Во-вторых, все еще не соблюдается пропорциональность изображения: человек по росту может превышать рядом расположенный дом.

В-третьих, сохраняется зарисовка тех частей предмета, которые в действительности при данном его положении не могут быть видны. С этим связана и наиболее характерная особенность детского рисунка, - его прозрачность. Например, в кармане нарисованного человека может лежать кошелек, а в нем - монеты.

Как известно, дошкольники почти никогда не исправляют ошибок. Самый обычный способ - прекращение начального рисунка и переход к новому изображению на другом листе бумаги.

По наблюдениям Е.И. Игнатьева (1990), желая усовершенствовать рисунок, ребенок не исправляет линию контура, а присоединяет к уже сделанному все новые и новые детали. В свободных рисунках очень легко используются быстро возникающие ассоциации, Ребенка увлекает процесс рисования в большей степени, чем выполнение конкретного задания.

Вместе с тем при наличии общих закономерностей в становлении детского рисунка, каждый рисунок отличается специфическими, сугубо индивидуальными особенностями, которые в значительной степени отражают индивидуально-психологические свойства ребенка, его мироощущение, характер, самооценку и др.

Данные положения согласуются с выводами Л.С. Выготского (1968) о том, что рисование - это определенного рода рассказ о своем индивидуальном развитии и формировании отдельных систем организма.

Рисование не просто способствует развитию, но и связывает между собой важнейшие функции (зрение, двигательную координацию, речь, мышление).

Согласно концепции Д.Н. Узнадзе, ребенок рисует не то, что непосредственно воспринимает, а то, что имеет в представлении. И хотя у

восприятия и представления одна природа — зрительный образ предмета, однако в действительности ребенок рисует что-то другое. И это не то, что рисует взрослый, Изобразительная форма органически развивается от простой модели к более сложной, а не в возрастающей «правильности» изображения. Рисунок является своего рода рассказом о том, что в нем изображается, и, по существу, не отличается от словесного рассказа. Собственно, это рассказ, выполненный в образной форме, который необходимо уметь прочитать.

При этом, писал АН. Леонтьев (1979), принципиальным стало различие между «миром образов», отдельных чувственных впечатлений и целостным «образом мира», в котором живет и действует человек.

Данные положения концептуально значимы для непредметного рисования. Причем смысл терапевтического воздействия правомерно обосновать, ссылаясь на Л. С. Выготского (1968). С одной стороны, по его убеждению, всякое чувство, всякая эмоция стремится включиться в известные образы, соответствующие этому чувству. С другой стороны и само воображение влияет на чувство.

Следовательно, педагог может содействовать доброжелательному настрою ребенка через художественное творчество, используя при этом рисование для моделирования различных эмоций.

Иными словами, понимание особенностей, закономерностей и психологических механизмов рисуночной деятельности в сочетании с соответствующими приемами, методами, техниками работы - один из эффективных и корректных способов перейти на «язык» невербальной коммуникации, близкий и доступный каждому человеку.

Кроме совершенствования творческих способностей, свойственных непредметному рисованию, можно выделить еще несколько педагогических функций этого вида педагогической деятельности.

#### 1. Развивающие функции

Благодаря использованию различных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией. При этом развиваются чувства достижения, собственного достоинства, самоуважения.

Подчеркнем, согласно исследованиям М.И. Лисиной (1986) и коллег, что развитие у ребенка чувства собственного достоинства - генеральная линия его общего личностного развития.

В процессе непредметного рисования дети учатся вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности.

В целом постепенно происходит личностный рост человека, обретается опыт новых форм деятельности, развиваются способности к творчеству, саморегуляции чувств и поведения, социальная компетентность.

## 2. Воспитательные функции.

Как известно, воспитание - двусторонний процесс, в результате которого изменяются оба участника взаимодействия.

К примеру, М.И. Лисина (1986) доказала влияние общения с ребенком на психическое развитие взрослого. Согласно автору, понимание маленького человека, его настроения, содержания внутреннего мира требует напряженной мыслительной работы, высокой эмоциональной отдачи взрослого. Так, в совместной деятельности и общении он открывает для себя мир развивающейся личности.

В процессе рисования взрослый и ребенок выступают как два равных субъекта. Они понимают и принимают друг друга, отношение одного значимо для другого. При этом, важно разглядеть внутренние детские переживания, мотивы поведения, определить действительные ценностные отношения. Непредметное рисование позволяет создать условия не только для проявления ребенком истинных предпочтений, духовных ценностей, но и для их воспитания.

## 3. Психолого-терапевтические функции

Терапевтический эффект достигается благодаря тому, что в процессе творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатического общения, признания ценности, уникальности личности другого человека, заботы о нем, его чувствах, переживаниях. Возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В результате, мобилизуется целебный потенциал эмоций.

Для детей, непредметное рисование - уникальная возможность быть услышанными, получить искреннее внимание и заинтересованное участие взрослого.

#### 4. Коррекционные функции

Достаточно успешно корректируются самооценка, неадекватные формы поведения, способы взаимодействия с другими людьми, нарушение адаптации к существующим условиям и в целом образ «Я», который ранее мог быть деформированным. Заметим, «образ самого себя», согласно термину М.И. Лисиной (1986), отражает содержание тех процессов, которые обеспечивают внутренний мир ребенка, его интимные связи с окружающим реальным миром.

#### 5. Когнитивные функции.

Согласно Л.С. Выготскому (1968), обучить творческому акту искусства нельзя, но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и проявлению.

Как правило, о когнитивной функции принято говорить в контексте формирования у человека ценного социального навыка.

Научение, т.е. приобретение разнообразного опыта, происходит постепенно и незаметно, в процессе спонтанной игры и рисования.

Стремление взрослых быстрее развить у ребенка ассоциативное и абстрактно-логическое мышление, эрудированность посредством обучающего воздействия блокирует его эмоциональность. При этом

душевное состояние, психическое развитие, самооценка и формирование системы взаимоотношений остаются вне сферы внимания.

В спонтанном рисунке бессознательное, скрываемое внутренней цензурой, не только проявляется, но и осознается. Узнавая что-то новое о себе, ребенок развивается интеллектуально и эмоционально.

Рисование учит человека активнее использовать фантазию, формулировать мысли, осознавать те ограничения, которые накладывает реальность с ее социальными законами, а также реализовать творческие потребности.

#### 6. Диагностические функции

Непредметное рисование - это деликатный, гуманный способ понаблюдать за ребенком во внеучебной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции. В процессе занятий легко проявляется характер межличностных отношений и реальное положение ребенка в коллективе. Рисование позволяет обнаружить и внутренние, глубинные проблемы личности.

Бывает очень трудно разобраться в природе тех или иных проблем учащихся; связаны ли они с физическими, сенсорными, познавательными, эмоциональными или поведенческими факторами, и насколько серьезны эти проблемы.

Специфика такой диагностики - в ее гуманности и корректности по отношению к человеку. Диагностический и собственно терапевтический процессы протекают одновременно посредством увлекательного спонтанного творчества (Лебедева Л.Д., 2001).

Таким образом, теория изобразительного творчества, концептуальные обоснования возможностей рисования (К. Юнг, З. Фрейд), идеи гуманистической психологии и практика арт-терапии создают базисные методологические предпосылки для развития педагогических основ непредметного рисования.

#### 1.5.4. Условия положительного воздействия на творческие способности ребенка непредметного рисования

Непредметное рисование обладает такой важнейшей характеристикой, как свобода деятельности, т.е. ее неограниченность формальными рамками.

Говоря о свободе творчества, ученые и педагоги-практики расходятся во мнении в одном аспекте этой проблемы: свобода и дисциплина (творчество и исполнительность). Э. Ландау (2002) расставляет акценты следующим образом. «Речь идёт не о безграничной свободе действий... Противники теории креативности утверждают, что в таком подходе к воспитанию заключены непреодолимые проблемы, поскольку воспитание в целом стремится к порядку и дисциплине, а креативность, напротив, ведет к анархии. Как, с одной стороны, поощрять спонтанность и инициативу учеников, а с другой — держать их под контролем? Креативность часто подавляется только из страха перед проблемами дисциплины» (Ландау Э., 2002 С. 67).

Однако, как пишет указанный автор: «Если поощряются креативное мышление и учение по собственной инициативе, если приветствуются различные подходы к проблеме и манипуляции с объектами и идеями, если учат самостоятельному, а не групповому мышлению и толерантности к новым идеям, то не возникает особых проблем дисциплины. Ведь дисциплина появляется сама собой, когда ученику предоставляется возможность креативного поведения, т. е. проявления его индивидуальности и уникальности» (Ландау Э., 2002 С. 68).

Согласно результатам классических исследований А.В. Запорожца (1986), к концу дошкольного возраста заметно усиливается роль подражания взрослому. Речь идет не о внешнем копировании рисунка действия другого человека, а об активном подражании. Между взрослым и ребенком протекает специфический «обмен возможностями». Обогащение созидательного потенциала ребенка становится условием творческого роста взрослого, и наоборот. Благодаря чему между ними устанавливается подлинная

социально-творческая общность. Тем более что для младших школьников особенно велик авторитет учителя и стремление следовать его указаниям. Видимо, как отмечают специалисты, такая «доверчивая исполнительность» во многом благоприятствует усвоению креативных образцов.

Опережающее интегрирование как основа чувства целого помогает, по данным Н.С. Лейтеса (2000), понять тяготение к подражанию, к имитации на начальных этапах.

Согласно исследованиям Н.М. Гнатко (1994), у креативных детей преобладает тенденция к выбору для подражания образца высокого уровня, а некреативные дети образец для подражания не находят и не пытаются найти. Они как бы застревают на стадии подражания-копирования и репродукции общего нормативного способа деятельности.

Как убеждает Э. Ландау (2000), «когда сами учителя креативны, склонны к новаторству, тогда не возникает проблем с одаренными детьми. Вместо того чтобы бороться со своей одаренностью и креативностью, которую эти дети приносят в гетерогенные группы, они могут ощущать свою принадлежность к ним и тем самым повышать уровень всей группы».

Иными словами, креативность преподавателя - необходимое условие для успешного прохождения ребенком стадии подражания в своем восхождении к творческому самораскрытию.

Подражательная стадия активности включает, согласно В.Н. Дружинину (2000), ряд этапов, развития подражательной активности креатива в ходе освоения им избранного вида деятельности.

В других источниках этапы представлены как закономерное чередование фаз - прямого научения - действия по образцу, совместно-разделенной деятельности, самостоятельной преобразующей деятельности и фазы творчества.

Кредо творческой философии воспитания, согласно Э. Ландау (2002), ориентация на будущее, а не только на прошлое, что позволяет с помощью современных данных из области науки и знаний об обществе дать



направленность знанию ребенка. «Мы, конечно, не, можем обучать будущему, но можем открывать настоящее, с которым дети играют, можем планировать, принимать решения и таким образом, представлять будущее. Для этого не нужно создавать новый учебный план или совершать революцию во всей системе преподавания, нам необходимо только поставить некоторые вопросы по вновь приобретенной информации: как нам действовать дальше? куда нас это может привести? что остается еще неясным? что предстоит для вас — не только учеников сегодняшнего дня, но и взрослых будущего — еще исследовать? С помощью таких вопросов и последующих за ними бесед мы можем, говоря о настоящем, уменьшить разрыв между прошлым и будущим. Мы побуждаем детей к учению и исследованию, показывая им их причастность к непрерывности человеческого мышления и деятельности. Все это может способствовать воспитанию, ориентированному на будущее» (Ландау Э., 2002, С.64).

Специфическими условиями для развития творческих способностей дошкольников в контексте данной группы условий являются (по Лебедевой Л.Д., 2004) такие, как:

- ✓ включение в интересующую деятельность;
- ✓ создание нерегламентированных ситуаций;
- ✓ трансформация творческих заданий с учетом зоны ближайшего развития.

Очевидно, что личность воспитывается личностью. Следовательно, логично предположить особую роль педагога в развитии творческих способностей дошкольников.

Педагог на занятиях - равноправный партнер, «фасилита-тор», по К. Роджерсу, (англ. facilitate - облегчать, продвигать).

Как показано в работах Л.Д. Лебедевой (2004), вмешательство преподавателя в творчество ребенка, группы, нередко снижает психологический и творческий эффекты занятия, особенно в случае

авторитарного стиля взаимодействия. При гуманистической позиции быстрее устанавливаются отношения доверия, взаимного принятия.

Благодаря механизму взаимоотражения (зеркальности), можно воспитывать у ребенка необходимые качества, которые взрослый сам проявляет по отношению к нему. Значит, проявление воспитателем, родителями творческих способностей, т.е. ведущая роль других людей на ранних этапах развития - еще одно условие развития данных способностей у детей.

Основные частные принципы взаимодействия воспитателя (учителя) и ребенка в творческом процессе созвучны гуманистической теории конгруэнтной коммуникации (Джайнотт Х.Д., 1986 и др.).

Назовем их:

- ✓ Поддерживать в ребенке его достоинства и позитивный образ Я.
- ✓ Говорить о ситуации, поступке и его последствиях, а не о личности и характере самого ребенка.
- ✓ Отмечать сдвиги в личностном росте посредством сравнения ребенка с самим собой, а не с другими детьми.
- ✓ Не применять негативных оценочных суждений, «ярлыков», отрицательного программирования.
- ✓ Не навязывать ребенку способов деятельности и поведения вопреки его желанию.
- ✓ Принимать и одобрять все продукты творческой деятельности ребенка независимо от содержания, формы, качества.

В работе с группой недопустимы искусственная инфантилизация отношений, насмешки, снисходительность, стремление к внешней занимательности. Предпочтительны выразительность лица, речи, артистизм, четкость мимики, жестов, «лучеиспускание» глаз, пожатие руки, психологические «поглаживания» - взаимопонимание, доверие, готовность к творческому взаимодействию.

Говоря словами К. Роджерса, педагог не формирует личность, стараясь «отлить» в заранее задуманную форму, а помогает открыть в себе положительное, что прежде могло быть искажено, спрятано.

Таким образом, построение «помогающих» отношений - одно из условий эффективности развития творческих способностей дошкольников.

Если правила, сформулированные Л.Д. Лебедевой (2004) адаптировать для занятий непредметным рисованием с целью развития творческих способностей, то можно отметить:

1. В творческом процессе неприемлемы команды, указания, требования, принуждение.

Ребенок:

- ✓ может самостоятельно выбирать подходящие для него виды, содержание творческой деятельности и материалы, а также работать в собственном темпе;
- ✓ вправе отказаться от выполнения некоторых заданий, просто наблюдать за деятельностью класса, работать по предложенному образцу.

2. Приветствуется поиск способов творческого самовыражения, принимаются все продукты творческой деятельности независимо от их содержания, формы, эстетичности вида.

3. Принят запрет на сравнительные и оценивающие суждения, отметки, критику, наказания.

Согласно Л.С. Выготскому (1968), «в развитии детского творчества, в том числе и изобразительного, нужно соблюдать принцип свободы, являющийся вообще непременным условием всякого творчества».

Важное значение должна иметь приоритетность условий создания безопасного (в физическом и психологическом смысле) творческого пространства, развития отношений открытости и доверия (Лебедева Л.Д., 2004).

## Заключение по первой главе

Анализ и обобщение литературы по проблеме развития творчества дошкольников и возможности использования для этого создания непредметных образов, позволил выявить следующие факты.

Творчеством принято считать психический акт, выражающийся в воплощении, воспроизведении или комбинации данных сознания человека, в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности.

При этом, всякому творчеству присущи следующие черты. Во-первых, оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Во-вторых, изучение этих свойств личности указывает на важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей

Обучение детей изобразительной деятельности должно быть ориентировано в первую очередь на развитие творческих способностей. Такая постановка вопроса изначально обусловлена спецификой деятельности, ее художественно-творческим характером.

Анализ образовательных программ по изобразительной деятельности и работ наиболее авторитетных специалистов в данной области (Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова, А.А. Мелик-Пашаев), позволил установить, что в настоящее время в образовательном процессе детей дошкольного возраста используется лишь предметное рисование, которое нормативно закреплено в программах дошкольных образовательных учреждений (программа «Радуга» и др.). Непредметное рисование по отношению к детям известно в науке лишь как часть психотерапевтического направления психологии – арт-терапии, которая предполагает использование непредметного рисования с

коррекционными целями. Считается, что механизм воздействия арт-терапии состоит в том, что изобразительная деятельность во первых, позволяет в особой символической форме реконструировать жизненную ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта; во вторых, связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие аффекта от иррационального к продуктивному.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте основными новообразованиями являются произвольные психические процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения. Известно, что рисование при этом играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики, а также способствует согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие. Поэтому детское рисование можно рассматривать, как один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, графически оформляя свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира.

С другой стороны, осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций. Рисование предоставляет ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов, т.е. изобразительная деятельность является своеобразным аналогом графической речи. Рисунок является своего рода рассказом о том, что в нем изображается, и, по существу, не отличается от словесного рассказа.

Таким образом, правильно организованное непредметное рисование способно выполнять развивающие, познавательные, воспитательные, психолого-терапевтические, когнитивные, коррективные функции. При этом

творческое начало является в некоторой мере объединяющим для всех указанных функций, во первых, потому что сам процесс непредметного рисования является творчеством, поскольку в соответствии с определением, выражается в воплощении, воспроизведении или комбинации данных сознания ребенка, в (относительно) новой форме – форме рисунка, во вторых, потому что в процессе рисования данные сознания (или подсознания) осознаются ребенком, и узнавая что-то новое о себе, ребенок получает новый опыт, развивается интеллектуально и эмоционально. Поэтому можно предположить, что использование непредметного рисования в педагогическом процессе дошкольников будет являться важнейшим фактором их творческого развития

Таким образом, можно подытожить сказанное следующим образом:

1. Современные программы изобразительной деятельности для дошкольных учреждений не предусматривают в качестве элемента обучения непредметного рисования.
2. Механизм воздействия непредметного рисования на психику основывается на координации конкретно-образного и абстрактно-логического видов мышления, а также выражении эмоциональных состояний в образной форме.
3. Правильно организованное непредметное рисование способно совершенствовать творчество детей дошкольного возраста, и кроме того, выполнять развивающие, познавательные, воспитательные, психолого-терапевтические, когнитивные, коррективные функции.

## ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ К СОЗДАНИЮ НЕПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВ

### 2.1. Цель, задачи, методика констатирующего педагогического эксперимента

*Цель* констатирующего педагогического эксперимента: определить готовность детей и воспитателей к непредметному рисованию с целью развития творчества детей.

*Задачи*, при помощи которых достигалась цель

1. Выявить условия и возможности обучения детей старшего дошкольного возраста созданию непредметных образов.
2. Определить с помощью проведения пробного занятия, уровень готовности детей к непредметному рисованию.
3. Выявить уровень педагогических знаний, умений, а также психологических качеств воспитателей, позволяющий им развивать творческие способности детей

*Контингент исследуемых*: дети возраста 5-6 лет в количестве 20 человек, мальчики и девочки (60% - мальчики, 40% - девочки) и 8 воспитателей – женщины в возрасте от 25 до 42 лет.

*База исследования*: ДООУ №75 и №141 Невского района г. С-Петербурга.

*Методы исследования*:

- Констатирующий педагогический эксперимент.
- Педагогическое наблюдение.
- Опрос.
- Психологическое тестирование.
- Анализ результатов творчества.

В ходе педагогического эксперимента было проведено вводное занятие по непредметному рисованию.

## 2.2. Состояние работы по обучению детей созданию непредметных образов

В ходе анализа планов воспитателей оказалось, что в учебных планах представлено лишь традиционное (предметное) рисование. Запланировано по 2 занятия по изобразительной деятельности по 25 мин. в неделю, всего – 50 минут в неделю. Таким образом, у 100% исследуемых воспитателей в вариативной части программы отсутствует такое направление в работе, как непредметное рисование.

## 2.3. Анализ готовности детей к созданию непредметных образов

Пробные занятия по непредметному рисованию проводились по следующей схеме.

### 1. Вводная часть (3-4 мин.)

Цель: настройка на предстоящую деятельность.

Средства: беседа с целью объяснения темы занятия.

### 2. Сосредоточение на определенных чувствах, образах (4-5 мин.).

Цель: создание определенного эмоционального состояния, соответствующего теме занятия.

Средства: демонстрация наглядных образов, соответствующих теме занятия, прослушивание музыкальных произведений.

### 3. Собственно непредметное рисование (10-12 мин.).

Цель: развитие творчества детей.

Средства: рисование с использованием выбора материалов и средств (различные виды кистей, красок, фломастеров, карандашей, бумаги).

### 4. Заключительная часть (4-6 мин.).

Цель: подведение итогов занятия, закрепление результатов, осознание и обсуждение детьми результатов своего творчества, диалог на эту тему с педагогом.

Средства: беседа на тему выполненных рисунков.

При этом необходимо было соблюдать следующие основные условия:

#### 1. Эмоциональность, равнодушие восприятия.



2. Активность детей. Необходимо было обеспечить самую разнообразную активность детей: эмоциональную, мыслительную, речевую, двигательную.

3. Методика предполагала необходимость выбора места и времени, разнообразие вопросов, активизирующую познавательную деятельность детей, обогащение наблюдения другими приёмами: рассказа, пояснения, художественного слова, игровыми моментами, элементами обследования и т. п.

Всего, было проведено два занятия. Темы занятий: «Радость» и «Тишина».

Большинство детей успешно справились с заданием. Никто не отказался от их выполнения. Не было также отмечено дополнительных вопросов о том, как именно выполнять задания. Большинство детей выбрали для использования стандартную бумагу обычного формата, гуашь и кисти.

30% детей использовали абстрактные изображения в виде цветовых пятен, остальные рисовали определенные образы, наиболее часто встречались: радуга, цветы, небо.

При этом, у некоторых детей любимые образы (например цветы) могли повторяться в обоих из предложенных тем. Так радость это цветы, а тишина – тоже цветы, только ночью.

Известно, что ребенок обычно применяет цвета для передачи отношения к образу: яркими, чистыми, красивыми цветами он обычно изображает любимых героев, приятные события и явления, а тёмными (“грязными”) - не любимые объекты, явления и т.д. В данном случае большинство детей использовали преимущественно теплые тона.

Другое средство выразительности, используемое дошкольниками, - линия. Предметы, явления, которые близки ребёнку, любимы им, он рисует старательно и аккуратно, а плохие и некрасивые, по его мнению, события изображает нарочито небрежной линией. Все испытуемые при создании образов использовали четкие линии.

Составляющими компонентами декоративности является ритм форм или цветowych пятен, симметрия. Дети строили рисунок, как бы уравновешивая пространственное расположение отдельных изображений.

Стремление к правдоподобию, точности и полноте изображения заставляло детей избегать передачи пространственных отношений, при которых один предмет закрывает часть другого, что обычно свойственно для детей этого возраста.

В целом, можно утверждать, что дети оказались готовыми к занятиям по непредметному рисованию и полностью справились с заданием.

#### 2.4. Анализ готовности воспитателей к проведению занятий по непредметному рисованию

В ходе анализа готовности воспитателей к проведению занятий по непредметному рисованию, нами было проведено тестирование по нескольким тестам, позволяющим выявить определенные характеристики педагогического мастерства, а также психологические характеристики, имеющие важное значение для данного направления педагогической работы.

Использовались следующие тесты:

- Тест на эмпатию (по Тутушкиной М.К., 1997)
- Тест на творческие способности П. Торренс (по Огниец Л.В., 1992);
- Тест на рефлексия (по Станкину М.И., 1998).

Результаты приведены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.  
 Результаты тестирования показателей психологических качеств и  
 уровня педагогического мастерства воспитателей

№ п/п	Испытуемые	Эмпатия	Индекс уникальности (по П. Торренс)	Рефлексия
1	И.А.	34	18	13
2	С.Г.	32	16	19
3	А.С.	38	21	16
4	Л.А.	27	10	14
5	Е.Н.	31	17	13
6	Н.А.	32	11	11
7	Т.А.	25	10	10
8	Н.С.	29	14	15
Среднее		31,0	14,6	14,0

Результаты показали, что большинство воспитателей имеют средний уровень по всем исследуемым характеристикам педагогического мастерства. При этом 37,5% воспитателей имеют низкий уровень эмпатии и, что особенно показательно – творческих способностей. 12,5% имеет низкий уровень рефлексии.

Кроме того, нами было проведены занятия по непредметному рисованию с воспитателями.

Анализ показал, что в их рисунках чаще, чем у детей использовались стереотипные решения, цветовая гамма была в целом более однообразной, а техника рисования не превосходила технику, используемую детьми.

Таким образом, готовность воспитателей к проведению занятий по непредметному рисованию, является на наш взгляд недостаточной.

### Заключение по второй главе

Проведенный педагогический эксперимент показал, что у 100% исследованных нами воспитателей в вариативной части программы отсутствует такое направление в работе, как непредметное рисование. При этом дети оказались готовыми к занятиям по непредметному рисованию и полностью справлялись с, предлагаемыми им заданиями.

Анализ готовности воспитателей к проведению занятий по непредметному рисованию, показал, что большинство из них имеют средний уровень по всем исследуемым характеристикам педагогического мастерства. При этом 37,5% воспитателей имеют низкий уровень эмпатии и, что особенно показательно – творческих способностей. 12,5% имеет низкий уровень рефлексии.

## ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ СОЗДАНИЯ НЕПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВ

### 3.1. Цель, задачи, методика формирующего педагогического эксперимента

В настоящем формирующем педагогическом эксперименте была поставлена следующая *цель*: проверить эффективность непредметного рисования для развития творчества детей дошкольного возраста

Указанная цель достигалась с помощью последовательного решения следующих *задач*:

Оценить начальный уровень развития творческих способностей детей.

1. Провести цикл занятий непредметным рисованием.
2. Оценить динамику творческих способностей детей в процессе занятий непредметным рисованием.
3. Проанализировать полученные результаты.

Методы исследования.

- Формирующий педагогический эксперимент.
- Психологическое тестирование.
- Метод математической обработки результатов исследования.

Метод формирующего педагогического эксперимента являлся основным и служил целям выявления динамики творческих способностей детей.

В процессе педагогического эксперимента использовалась следующая методика проведения занятий по непредметному рисованию – приводятся планы и основное содержание трех занятий с применением непредметного рисования.

Продолжительность цикла занятий составила 3 месяца.

Занятие 1. «Мои ощущения».

Для работы необходимы плоскости с разными поверхностями: меховая, металлическая, бархатная, наждачная, шелковая, фланелевая, плоскость с приклеенными спичками, мятой бумагой и др. Размер — стандартный лист.

Одежда для детей — удобная для работы: футболка, штанишки и носочки (позволяющая быстро освободить ступни ног). 1-й этап: психологическое вхождение. Освобождаем ступни ног от носочков. 2-й этап: познавательный. По очереди прикасаемся ступнями ног к одной и той же поверхности и пытаемся запомнить свои ощущения, рассказываем о них; таким образом пробуем все поверхности. 3-й этап: практический. Любым материалом (краски, пастель, карандаши, фломастеры) выражаем на листе бумаги, картона самое яркое впечатление-ощущение.

Занятие 2. «Музыка нам нарисует».

Для занятия готовим 4 фрагмента музыки: летние звуки природы; дождя и грома; снежной вьюги, завываний ветра; льющейся воды.

1-й этап: психологическое вхождение. Лежа на ковре 5 мин слушаем музыкальный фрагмент. 2-й этап: практический. Встаем, садимся за стол и 10 мин рисуем картину, возникшую в нашем воображении.

3-й этап: озвучиваем нарисованную картину, делимся впечатлениями. На 4 музыкальных фрагмента приходится 4 рисунка.

Занятие 3. «Капризы природы» (работа гуашью). 2 ч.

1-й этап: психологическое вхождение. Беседа с чаепитием (дети рассказывают о переменчивом характере природы).

2-й этап: познавательный. Смотрим слайд-фильм, репродукции, фотографии о капризах природы; думаем над сюжетом своей работы; рассказываем о том, что хотим нарисовать.

3-й этап: практический. Делаем небольшие эскизы цветными карандашами.

4-й этап: психофизической разгрузки — релаксация.

Занятие 4.

1-й этап: психологическое вхождение. Игра «Соломинка на ветру».

2-й этап: игровой. Игра «Вода в ущелье» (ребенок должен проползти по узкому ущелью — под задрапированными стульями).

3-й этап: выполняем рисунки по темам (на выбор)

Метод психологического тестирования.

Использовалось несколько методик, позволяющих выявить творческие способности дошкольников:

- Методика диагностики невербальной креативности (по П. Торренсу)
- Методика диагностики вербальной креативности (по С. Меднику)
- Методика оценки творческих характеристик (по Е. Туник).

*Диагностика невербальной креативности*

Использовался краткий вариант теста Е.П. Торренса (Torrance Test of Creative Thinking) — невербальная часть - «Фигурная форма» (Figural forms). Субтест «Завершение картинок» (Complete Figures). Бланк ответов приводится в Приложениях.

Атлас типичных рисунков также приводится в Приложениях

*Методика диагностики вербальной креативности*

Методика состоит из разминки и двух серий заданий, предъявляемых испытуемому через определенный промежуток времени. Бланк методики приводится в Приложениях. Результатом применения методики являлось получение индекса оригинальности.

*Методика оценки творческих характеристик (по Е. Туник, 2005)*

Воспитателям детского сада, хорошо знающим данного воспитанника предлагалось оценить каждого ребенка, принимающего участие в исследовании с помощью опросника творческих способностей. Текст опросника и бланк ответов приводятся в Приложениях.

Продолжительность формирующего педагогического эксперимента по применению непредметного рисования составила 3 месяца.

Метод математической обработки результатов исследования.

Этот метод использовался для обработки полученных результатов. Метод применялся для определения достоверности и недостоверности

силовых показателей по t- критерию Стьюдента. Значение t-критерия определялось по следующим формулам:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum d^2}{N-1}} \quad (1)$$

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}} \quad (2)$$

$$t = \frac{M_2 - M_1}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \quad (3)$$

Где М- среднее арифметическое выборки, d- средняя разность связанных пар результатов, N- число пар результатов  $\sigma$ - среднеквадратичное отклонение, n- величина выборки. Затем значение t-критерия сравнивалось с табличным, на основании чего делались выводы о значимости различий.

### 3.2. Динамика творческих показателей дошкольников при использовании непредметного рисования

В таблицах 3.2. приведены исходные показатели и исходные результаты тестирования дошкольников в экспериментальной группе.



Таблица 3.2.

Результаты исходного тестирования показателей сформированности творчества дошкольников в экспериментальной группе.

№ п/п	Испытуемые	Индекс оригинальности (по П. Торренс)	Индекс уникальности (по П. Торренс)	Индекс оригинальности (по С. Меднику)	творческих характеристик (по Е. Туник)
1	Кристина П.	0,72	0,63	0,62	42
2	Дима Н.	0,50	0,60	0,56	33
3	Виола М.	0,71	0,58	0,68	39
4	Катя С.	0,55	0,52	0,58	44
5	Лиза В.	0,81	0,55	0,63	44
6	Денис Н.	0,59	0,57	0,60	32
7	Сереза К.	0,71	0,60	0,73	38
8	Стас Л.	0,58	0,53	0,51	31
9	Вася О.	0,73	0,64	0,70	33
10	Лида Н.	0,54	0,51	0,62	34

Таблица 3.3.

Результаты исходного тестирования показателей сформированности творчества дошкольников в контрольной группе

№ п/п	Испытуемые	Индекс оригинальности (по П. Торренс)	Индекс уникальности (по П. Торренс)	Индекс оригинальности (по С. Меднику)	творческих характеристик (по Е. Туник)
1	Юра М.	0,63	0,53	0,59	33
2	Денис А.	0,52	0,50	0,57	39
3	Катя Ш.	0,76	0,60	0,71	42
4	Владимир С.	0,79	0,62	0,61	43
5	Татьяна К.	0,64	0,56	0,60	40
6	Елена П.	0,55	0,52	0,58	32
7	Дима Д.	0,58	0,50	0,53	34
8	Евгений	0,79	0,64	0,67	37
9	Владимир Ж.	0,74	0,59	0,71	35
10	Дима Г.	0,79	0,68	0,73	46

Таблица 3.4.

Результаты повторного тестирования показателей сформированности творчества дошкольников в экспериментальной группе.

№ п/п	Испытуемые	Индекс оригинальности (по П. Торренс)	Индекс уникальности (по П. Торренс)	Индекс оригинальности (по С. Меднику)	творческих характеристик (по Е. Туник)
1	Кристина П.	0,74	0,65	0,63	44
2	Дима Н.	0,50	0,61	0,57	37
3	Виола М.	0,73	0,58	0,70	39
4	Катя С.	0,59	0,55	0,59	43
5	Лиза В.	0,80	0,54	0,63	44
6	Денис Н.	0,62	0,58	0,63	35
7	Сережа К.	0,73	0,62	0,72	39
8	Стас Л.	0,59	0,55	0,55	33
9	Вася О.	0,76	0,67	0,74	34
10	Лида Н.	0,57	0,53	0,62	36

В Таблице 3.5. приводятся результаты статистической обработки данных начального тестирования – статистического сравнения двух независимых выборок.

Таблица 3.5.

Результаты повторного тестирования показателей сформированности творчества дошкольников в контрольной группе

№ п/п	Испытуемые	Индекс оригинальности (по П. Торренс)	Индекс уникальности (по П. Торренс)	Индекс оригинальности (по С. Меднику)	творческих характеристик (по Е. Туник)
1	Юра М.	0,64	0,55	0,61	34
2	Денис А.	0,55	0,50	0,57	40
3	Катя Ш.	0,75	0,60	0,72	42
4	Владимир С.	0,80	0,62	0,61	43
5	Татьяна К.	0,64	0,57	0,62	40
6	Елена П.	0,55	0,54	0,58	33
7	Дима Д.	0,59	0,50	0,52	35
8	Евгений	0,81	0,64	0,68	37
9	Владимир Ж.	0,76	0,59	0,73	35
10	Дима Г.	0,78	0,69	0,73	46

В Таблице 3.6. приводятся результаты статистической обработки данных начального и последующего тестирования по экспериментальной группе – статистического сравнения двух связанных выборок.

Таблица 3.6.

Сравнительная характеристика данных по экспериментальной группе

Признак	Этап	Результат	Достоверность различий
Индекс оригинальности (по П. Торренс)	Начальн	0,64	t= 3,94; p<0,01
	Конечн	0,66	
Индекс уникальности (по П. Торренс)	Начальн	0,57	t= 3,70; p<0,01
	Конечн	0,59	
Индекс оригинальности (по С. Медник)	Начальн	0,62	t= 2,76; p<0,05
	Конечн	0,64	
творческих характеристик (по Е. Туник)	Начальн	37,0	t= 2,94; p<0,05
	Конечн	38,4	

В Таблице 3.7. приводятся результаты статистической обработки данных начального и последующего тестирования по контрольной группе – статистического сравнения двух связанных выборок.

Таблица 3.7.

Сравнительная характеристика данных по контрольной группе

Признак	Этап	Результат	Достоверность различий
Индекс оригинальности (по П. Торренс)	Начальн	0,67	t= 1,92; p>0,05
	Конечн	0,68	
Индекс уникальности (по П. Торренс)	Начальн	0,57	t= 2,25; p>0,05
	Конечн	0,58	
Индекс оригинальности (по С. Медник)	Начальн	0,63	t= 2,08; p>0,05
	Конечн	0,64	
творческих характеристик (по Е. Туник)	Начальн	38,1	t= 2,25; p>0,05
	Конечн	38,4	

В графическом виде результаты представлены на рис. 1-4

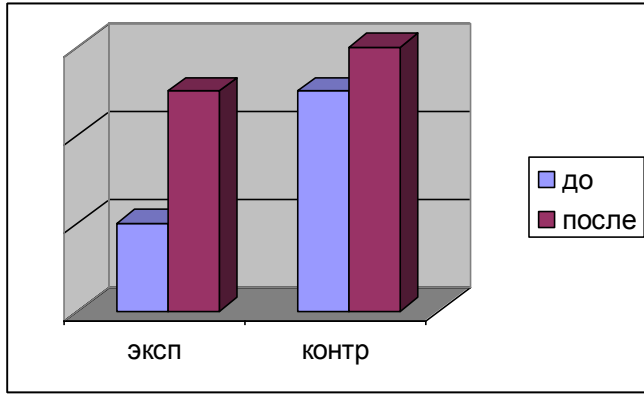


Рис. 1 Динамика показателя творчества - индекса оригинальности по П. Торренс в экспериментальной и контрольной группах в процессе педагогического эксперимента

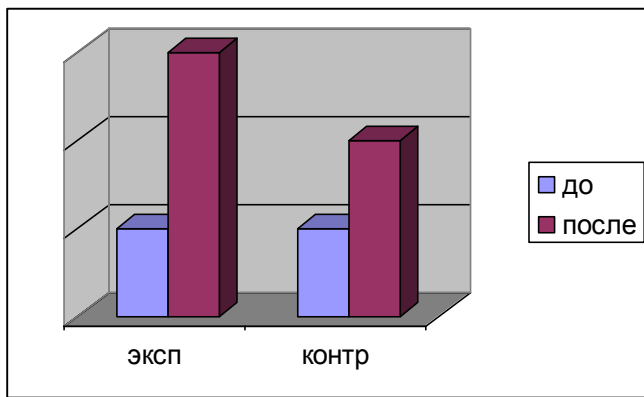


Рис. 2 Динамика показателя творчества - индекса уникальности по П. Торренс в экспериментальной и контрольной группах в процессе педагогического эксперимента

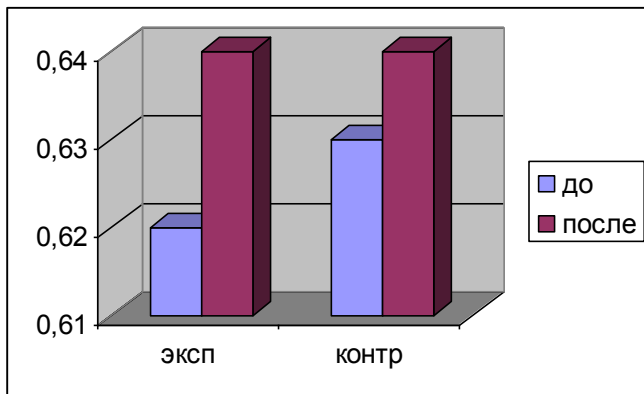


Рис. 3 Динамика показателя творчества – индекса оригинальности по С. Медник в экспериментальной и контрольной группах в процессе педагогического эксперимента

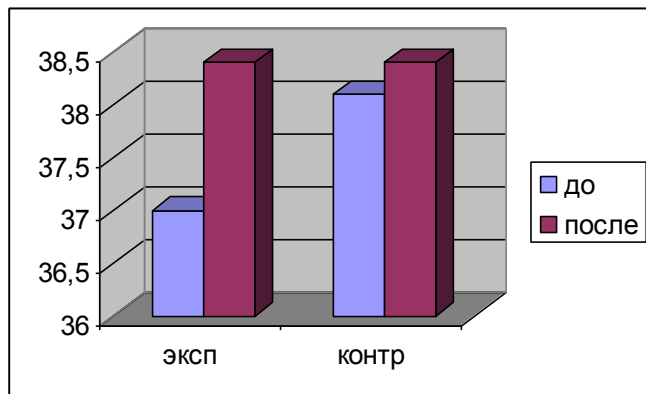


Рис. 4 Динамика показателя творчества - творческих характеристик по Е. Туник в экспериментальной и контрольной группах в процессе педагогического эксперимента

Таким образом, с помощью использования непредметного рисования удалось добиться статистически достоверного ( $p < 0,05$ ) прироста показателей, по всем тестам, которые мы использовали для диагностики уровня творчества детей.

#### Заключение по третьей главе

Основным содержанием формирующего педагогического эксперимента было развитие творчества детей с помощью непредметного рисования.

В результате был получен в группе детей, где проводились занятия по непредметному рисованию статистически значимый ( $p < 0,05$ ) прирост различных показателей уровня творчества, что подтверждает выдвинутую в начале исследования гипотезу и позволяет считать цель исследования достигнутой.

## ВЫВОДЫ

1. Творчеством принято считать деятельность, выражающуюся в воплощении, воспроизведении или комбинации данных сознания человека, в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, а также - художественной и практической деятельности.

2. Обучение детей изобразительной деятельности должно быть ориентировано на развитие творческих способностей. Такая постановка вопроса изначально обусловлена спецификой деятельности, ее художественно-творческим характером.

3. Анализ образовательных программ по изобразительной деятельности и работ наиболее авторитетных специалистов в данной области, позволил установить, что в настоящее время в образовательном процессе детей дошкольного возраста используется лишь предметное рисование, которое нормативно закреплено в программах дошкольных образовательных учреждений. Непредметное рисование по отношению к детям известно в науке лишь как часть психотерапевтического направления психологии – арт-терапии, которая предполагает использование непредметного рисования с коррекционными целями.

4. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте основными новообразованиями являются произвольные психические процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения. Известно, что рисование при этом играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики, а также способствует согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление и абстрактно-логическое. Поэтому детское рисование можно рассматривать, как один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, графически оформляя свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира.

5. Установлено, что рисование предоставляет ребенку возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает.

6. Выявлено, что правильно организованное непредметное рисование способно выполнять развивающие, познавательные, воспитательные, психолого-терапевтические, когнитивные, коррективные функции. При этом творческое начало является в некоторой мере объединяющим для всех указанных функций, во первых, потому что сам процесс непредметного рисования является творчеством, поскольку в соответствии с определением, выражается в воплощении, воспроизведении или комбинации данных сознания ребенка, в (относительно) новой форме – форме рисунка, во вторых, потому что в процессе рисования данные сознания (или подсознания) осознаются ребенком, и узнавая что-то новое о себе, ребенок получает новый опыт, развивается интеллектуально и эмоционально.

7. Проведенный педагогический эксперимент показал, что у 100% исследованных нами воспитателей в вариативной части программы отсутствует такое направление в работе, как непредметное рисование. При этом дети оказались готовыми к занятиям по непредметному рисованию и полностью справлялись с, предлагаемыми им заданиями.

8. Анализ готовности воспитателей к проведению занятий по непредметному рисованию, показал, что большинство из них имеют средний уровень по всем исследуемым характеристикам педагогического мастерства. При этом 37,5% воспитателей имеют низкий уровень эмпатии и, что особенно показательно – творческих способностей. 12,5% имеет низкий уровень рефлексии.

9. В процессе формирующего педагогического эксперимента удалось добиться статистически достоверного ( $p < 0,05$ ) прироста показателей творчества детей старшего дошкольного возраста с помощью использования непредметного рисования.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Рекомендуется в образовательном процессе в дошкольных учреждениях вводить с целью развития творчества непредметное рисование.

2. Рекомендуется при применении непредметного рисования обеспечить следующие условия:

- готовность воспитателей,
- Педагог должен обладать следующими качествами: любить детей, уметь устанавливать доверительные отношения, действовать решительно, инициативно, проявляя мягкость и деликатность;
- Подбор тематики,
- Особая мотивация на занятиях,
- Наличие материалов: художественно-изобразительных, природных, материалов для упражнения сенсорных систем ребенка, репродукций, магнитофона, рисунков.

3. Рекомендуется занятия с использованием непредметного рисования проводить по следующей методической схеме.

1. Вводная часть (3-4 мин.)

Цель: настройка на предстоящую деятельность.

Средства: беседа с целью объяснения темы занятия.

2. Сосредоточение на определенных чувствах, образах (4-5 мин.).

Цель: создание определенного эмоционального состояния, соответствующего теме занятия.

Средства: демонстрация наглядных образов, соответствующих теме занятия, прослушивание музыкальных произведений.

3. Собственно непредметное рисование (10-12 мин.).

Цель: развитие творчества детей.

Средства: рисование с использованием выбора материалов и средств (различные виды кистей, красок, фломастеров, карандашей, бумаги).

4. Заключительная часть (4-6 мин.).



Цель: подведение итогов занятия, закрепление результатов, осознание и обсуждение детьми результатов своего творчества.

Средства: беседа на тему выполненных рисунков.

## Список литературы

1. Аверина И. С., Щеплапова Е. И. Краткий тест творческого мышления, фигурная форма. Пособие для школьных психологов. - М., 1995-40с.
2. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности /В сб. Проблемы способностей /под ред. В.Н. Мясищева изд-во АПН РСФСР М., 1962 С.130-134
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М., 1974. - С. 144-145.
4. Белова Е. С. Одаренность малыша. Раскрыть, понять, поддержать. – М.: МПСИ, Флинта, 2004-144с.
5. Бюлов Э. и др. Арт-терапия в Александровской психиатрической больнице Мюнстера //Исцеляющее искусство, 1999 №1 С.42-58
6. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. — М., 2001-240с.
7. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1995- 286с.
8. Венгер Л.А. Педагогика способностей –М.: Педагогика, 1973-240с.
9. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. М.: 2002-175с.
- 10.Вентцель К. Н. Идеальный детский сад. //Свободное воспитание: Сб. избр. трудов под ред. Л. Д. Филоненко. -М., 1993. С.130-185
- 11.Выготский Л.С. Развитие высших психических функций М.: Просвещение, 1960-340с.
- 12.Выготский Л.С. Психология искусства М.: Педагогика, 1968-240с.
- 13.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Педагогика, 1991. – 440с.
- 14.Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности – М.: Академия, 1999-344с.
- 15.Гнатко Н.М. Проблемы креативности и явление подражания М.: ИП АН, 1994-43с.
- 16.Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения М.: Педагогика, 1986-240с.
- 17.Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. -М., 1996. – 250с.

18. Данилина Т.А., Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций. - М.: Айрис-Пресс, 2004-160с.
19. Джайкотт Х.Д. Родители и дети М.: Знание, 1986-94с.
20. Доман Г. Дошкольное обучение ребенка. - М.: Педагогика, 1995-275с.
21. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. -М.: Наука, 2000-368с.
22. Запорожец А.В. Психологическое развитие ребенка М.: Педагогика, 1986 Т.1 -318с.
23. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей -СПб, 2000-440с.
24. Золотников В.Г. Процесс воображения в художественном творчестве: /автореф. дисс. канд. пед. наук -М., 1966-18с.
25. Зоткин Н.В. Феномен со-творческой личности //Ежегодник Российского психологического общества В 8т. СПб.: СПбГУ, 2003 Т.3 С.477-480
26. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности М., 1990-420с.
27. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика -М.: Академия, 2004-288с.
28. Каневская М. «О чем слышали львы?», или «Осторожно - тесты» // Искусство в школе. - 1993. - № 5. С.20-25
29. Кабанова-Меллер Е. И. Роль образа в решении задач // Вопросы психологии. № 5, 1970 С.40-47
30. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М.: Педагогика, 1981-125с.
31. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива; система личных взаимоотношений.- Минск: Асвета, 1984-250с.
32. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду –М.: Педагогика, 1984-120с.
33. Комарова Т. С. Дети в мире творчества. -М., 1995.-75с.
34. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии -СПб: Питер, 2000-368с.
35. Крылова Н. Иванова В. Детский сад – дом радости. Средняя группа детского сада. Пермь, 1991-85с.
36. Кудрявцев В. Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. -М.: Педагогика, 1997-155с.

- 37.Ландау Э. Одаренность требует мужества. Психологическое сопровождение одаренного ребенка. /пер. с нем. -М.: Академия, 2002-156с.
- 38.Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании СПб.: ЛОИРО, 2001-312с.
- 39.Лебедева Л.Д., Бибикова Н.В. Креативность младших школьников: контекст «развитие» -Ульяновск: УлГПУ, 2004-194с.
- 40.Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.- Воронеж, 1997-320с.
41. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников. -М.: Питер, 2000-285с.
- 42.Леонтьев А.Н. Психология образа //Вестник МГУ Серия 14 Психология, 1979 №2 С.3-13
- 43.Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения М., 1986-220с.
- 44.Матюшкин А. М. Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. М.: б.и., 1993-80с.
- 45.Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие специальности. - М., 1981-180с.
- 46.Мелик-Пашаев А.А. Психология одаренности: художественная одаренность. Выпуск 2. -М.: МИОО, 2005-128с.
- 47.Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта М.: МГУ. 1986-120с.
- 48.Одаренные дети / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. –М.: Прогресс, 1989-376с.
- 49.Оклендер В. Окна в мир ребенка М: 1997-320с.
- 50.Осипова А.А. Общая психокоррекция М, 2000-420с.
- 51.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. -М.: Педагогика, 1995-450с.
- 52.Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. М.: Педагогика, 1972-180с.
- 53.Платонов К.К. Личность и труд. -М.: Изд-во Мысль.,1965-280с.
- 54.Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. -М.: Просвещение, 1977-240с.
- 55.Полуянов Ю.А. Дети рисуют М.: Педагогика, 1988-175с.
- 56.Пономарев Я. А. Психология творчества. -М.: Наука, 1990- 230с.

57. Практикум по возрастной психологии /Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко СПб.: 2001-688с.
58. Психология одаренности детей и подростков. -М.: Прогресс, 1996-220с.
59. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие М.: ВЛАДОС, 1996-259с.
60. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике М., 1992-340с.
61. Рудестам К. Групповая психотерапия СПб, 1999-320с.
62. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. - Ярославль, 2002-175с.
63. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников СПб.: Питер, 2004-272с.
64. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. -М.: Просвещение, 1965-75с.
65. Синякина Н.Ю., Лебедева Л.Д. Психология развития младшего школьника в авторской школе: монография М., 1996-250с.
66. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. - Вып. 11.-М.-Л., 1947.-С. 102-110
67. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания //Собрание сочинений Т.8, 1950 -220с.
68. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М., 1989. - С.7.
69. Флерина Е.А. Элементы обучения в руководстве рисованием детей 6-7 лет -М., 1948-140с.
70. Фокина Е. А. Одаренные дети в коллективе сверстников // Одаренный ребенок. № 2. 2002. С.23-31
71. Фрейд З. Психология бессознательного: сборник произведений М., 1989-560с.
72. Хвиузова Т.А. Педагогическая коррекция эмоциональных нарушений поведения у дошкольников средствами рисования: /автореф. дисс. канд. пед. наук М, 1997-17с.
73. Цалок В. А. Творчество: Философский аспект проблемы. – Кишинев, 1989. – 148 с.

74. Чудновский В. Э., Юркевич В. С. Одаренность; дар или испытание. - М.: Прогресс, 1990-240с.
75. Шадриков В. И. Способности, одаренность, талант. /В кн.: Развитие и диагностика способностей. -М.: Педагогика, 1991 С.120-205
76. Шадриков В. И. Психология деятельности и способностей человека. - М, 1996. -455с.
77. Шванцара Л., Шванцара Й. Развитие детских графических проявлений //Альманах психологических тестов М., 1997-450с.
78. Шумилин А.Т. Проблемы структуры и содержания в процессе познания. – М.: изд-во АН СССР, 1969-240с.
79. Юнг К. Архетип и символ М., 1991-650с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### *Методика диагностики вербальной креативности (по С. Меднику)*

Методика состоит из разминки и двух серий заданий, предъявляемых испытуемому через определенный промежуток времени. При выполнении заданий испытуемому не ставится никаких временных ограничений.

Тренировочная серия.

Инструкции.

Чтобы понять суть заданий и представить ход их решения, перед основными заданиями проводится разминка. В качестве примера ребятам предлагаются два слова, к которым надо подобрать третье, такое, чтобы оно сочеталось с каждым предложенным, т.е. могло бы составить с ним словосочетание. Например, деревянная, металлическая. Ответом могут служить слова линейка, дверь. Другая пара: горячая, кафельная. Ответ: плитка. Можно менять слова-стимулы грамматически: горячий пол, кафельный пол.

Задания разминки (пары слов): фирменные - рекордные; бумажный - осенний; вкусный - английский.

Во время разминки ведущий обсуждает с детьми возможность употребления определенных выражений, поощряя их к изобретательности, изысканию самых невероятных словосочетаний.

Серия 1.

Предлагаются не два, а три слова. К ним надо подобрать четвертое, которое подходило к каждому слову-стимулу, т.е. могло бы составить словосочетание с каждым предложенным словом. Например, к словам быстрый, зеленый ответом может служить слово поезд. Можно изменять слово грамматически, использовать предлоги. Например, к словам часы, скрипка, ответом может служить слово мастер (часовой мастер, скрипичный мастер, вариант с предлогом — мастер по часам).

Если на предложенные стимулы возникает не одна, а несколько ассоциаций, следует записывать все. Если слова-стимулы изменяются, то записывается полученное словосочетание, если не изменяются, то пишется только предлагаемое слово. Время выполнения заданий не ограничено.

### Примеры

Задания	Типичные ответы
Резиновый, футбольный	Мяч
Деревянная, шахматная	доска
Бумажный, осенний	лист
Сладкая, шоколадная	конфета

### Серия 2.

Вторая серия теста проводится через 3—5 дней после первой. Условия выполнения заданий те же: можно менять грамматическую форму слов, использовать предлоги. Но цель - не просто подобрать ассоциативные слова, а продемонстрировать оригинальность и самобытность своего мышления, найти яркие, необычные образы.

Ответы сводятся в одну общую таблицу, в которую по вертикали заносятся фамилии, а по горизонтали — ответы на слова-стимулы. На каждую серию составляется отдельная таблица.

Обработка результатов. Все результаты, полученные на определенной выборке, фиксируются и сводятся в общую таблицу, где по вертикали заносятся фамилии испытуемых, а по горизонтали все предложенные испытуемым ответы на слова-стимулы. На каждую серию делается отдельная таблица.

Критерии оценки. Количество ассоциаций.  $N_a = x/y$ , где  $x$  - общее количество ответов;  $y$  - общее количество заданий.

### 2. Индекс оригинальности.

Сначала считается индекс оригинальности каждого ответа, а затем индекс оригинальности всех ответов испытуемого, то есть индекс оригинальности всей работы.



Для этого на каждый стимул составляется список ответов, предложенный в данном выборе, и подсчитывается частота встречаемости каждого ответа

$$Z_i = 1 / r ,$$

где  $Z$  — индекс оригинальности каждого ответа;  $i$  — номер задания;  $r$  — частота встречаемости конкретного ответа у каждого испытуемого относительно данной однородной выборки.

Все индексы оригинальности ответов конкретного испытуемого суммируются:

$N_{op} = (Z_1 + Z_2 + Z_3 + Z_i) / x$  , где  $N_{op}$  — индекс оригинальности работы испытуемого;  $X$  — общее количество ответов.

3. Индекс уникальности ответов.

Уникальным считается ответ, у которого индекс оригинальности  $Z_i = 1$

$M = 1 / X$  , где  $M$  -индекс уникальности ответов (относительно данной выборки); 1 - количество уникальных ответов ( $Z = 1$ ).

## Приложение 2

### Опросник. Творческие характеристики (для дошкольников)

1. Чрезвычайно любознателен в самых разных областях: постоянно задает вопросы о чем-либо и обо всем.
2. Выдвигает большое количество различных идей или решений проблем; часто предлагает необычные, нестандартные, оригинальные ответы.
3. Свободен и независим в выражении своего мнения, иногда эмоционален и горяч в споре; упорный и настойчивый.
4. Способен рисковать; предприимчив и решителен.
5. Предпочитает задания, связанные с «игрой ума»; фантазирует, обладает развитым воображением («интересно, что произойдет, если...»); любит заниматься применением, улучшением и изменением идей, правил и объектов.
6. Обладает тонким чувством юмора и видит смешное в ситуациях, которые не кажутся смешными другим.
7. Более эмоционален и импульсивен по сравнению с другими детьми; мальчики более свободно проявляют «типично женские» качества, например чувствительность; девочки более независимы, активны и настойчивы, чем их сверстницы.
8. Обладает чувством прекрасного; уделяет внимание эстетическим, художественным характеристикам вещей и явлений.
9. Имеет собственное мнение и способен его отстаивать, не боится быть непохожим на других, индивидуалист (в частности, умеет и любит работать в одиночестве), не интересуется деталями, спокойно относится к творческому беспорядку.
10. Не склонен полагаться на авторитетные мнения взрослых без их критической оценки.



## Приложение 3

## Бланк ответов

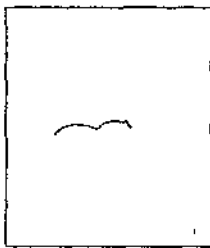
Фамилия И.О. \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_

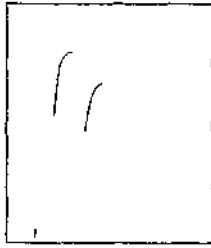
**Инструкция**

Перед вами бланк с недорисованными картинками. Дорисуйте картинки и дайте им название! Дорисовывать можно что угодно и как угодно. Подписывать необходимо разборчиво в строке под картинкой.

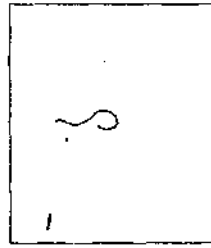
Картинка № 1



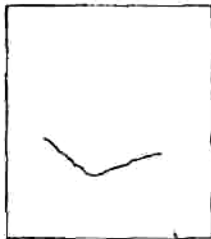
Картинка №2



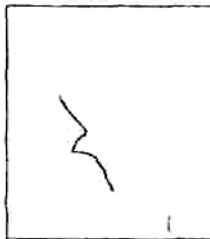
Картинка №3



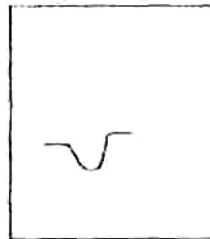
Картинка № 4



Картинка № 5



Картинка №6



## Приложение 4

### Примеры типичных рисунков

Краткий вариант теста Е.П. Торренса (Torrance Test of Creative Thinking) - невербальная часть - «Фигурная форма» (Figural forms). Субтест «Завершение картинок» (Complete Figures).

Картинка № 1

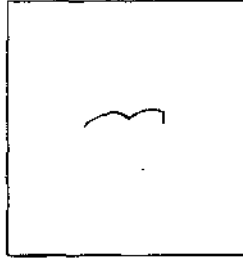


Рис. 1. Облако  
(оригинальность 0,00)



Рис. 2. Цветок  
(оригинальность 0,21)

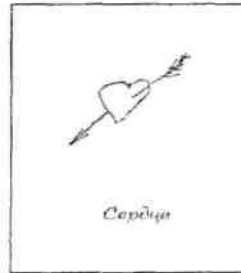


Рис. 3. Сердце  
(оригинальность 0,60)



Рис. 4. Птицы  
(оригинальность 0,67)



Рис. 5. Очки  
(оригинальность 0,79)



Рис. 6. Бабочка  
(оригинальность 0,00)

## Картинка № 2

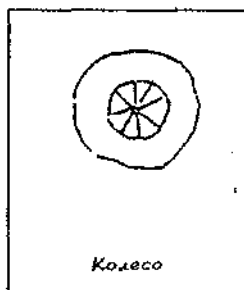
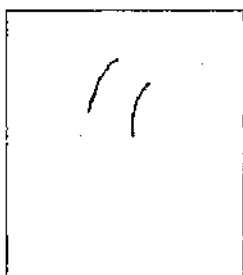


Рис. 1. Колесо  
(оригинальность 0,50)

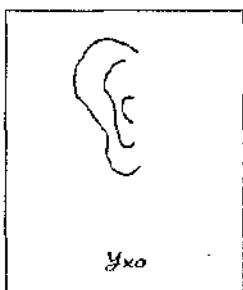


Рис. 2. Ухо  
(оригинальность 0,67)

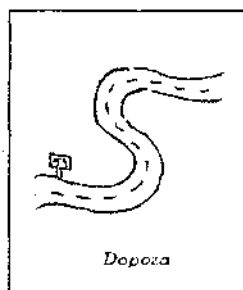


Рис. 3. Изгиб пути  
(оригинальность 0,85)

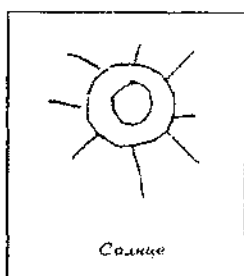


Рис. 4. Солнце  
(оригинальность 0,88)

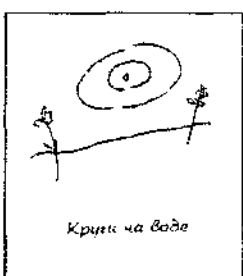


Рис. 5. Круги на воде  
(оригинальность 0,92)

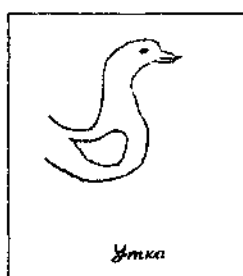
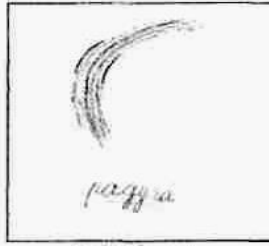


Рис. 6. Шея птицы  
(оригинальность 0,94)

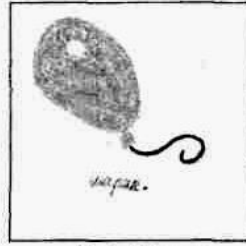
## Примеры детских рисунков



№ 1. Фонтан



№ 2. Радуга



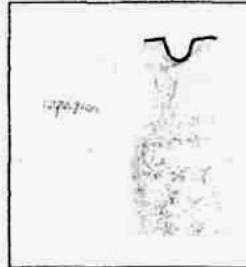
№ 3. Шарик



№ 4. Мухомор



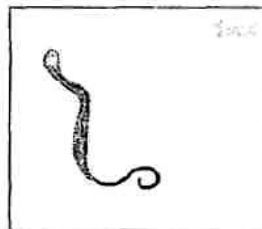
№ 5. Лисиенок



№ 6. Сарафан



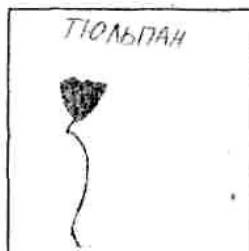
№ 1. Снеговик



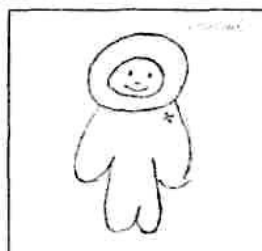
№ 2. Змея



№ 3. Подушка



№ 4. Тюльпан



№ 5. Космонавт

№ 6. Уходящий  
слоненок





## Приложение 6

Самооценка эмпатических способностей (тест А. Мехрабиена и Н. Энштейна) (по Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тулушкиной. М, 1997)

Инструкция. Выразите свое согласие («да») или несогласие («нет») с приведенными ниже утверждениями.

1. Меня огорчает, когда я вижу, **что** кто-то чувствует себя одиноко среди людей.
2. Люди преувеличивают восприимчивость животных и их способность чувствовать.
3. Мне неприятно, когда люди открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они всегда себя жалеют.
5. Я тоже начинаю нервничать, если кто-то нервничает рядом со мной.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
  
7. Я принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей или подруг.
8. Иногда песни о любви очень трогают меня.
9. Я очень волнуюсь, если нужно сообщить людям неприятные для них новости.
10. Люди, окружающие меня, сильно влияют на мое настроение.
11. Большинство иностранцев, которых я встречал, казались мне холодными и неэмоциональными.
12. Мне больше нравятся профессии, требующие общения с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, если мои друзья или подруги действуют неверно.
14. Мне нравится видеть, как люди принимают подарки.
15. Одинокие люди часто недоброжелательны.
16. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
17. Слушая некоторые мелодии, я чувствую себя счастливо.
18. Когда я читаю какой-нибудь роман, я так переживаю, как будто все это происходит на самом деле.
19. Я всегда сержусь, если вижу, что с кем-нибудь плохо обращаются.
20. Меня не очень беспокоит даже то, когда некоторые люди вокруг меня заплачут.
21. Если мои подруги или друзья начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Когда я бываю в кино, меня удивляет, почему многие зрители всерьез принимают фильм, плачут и вздыхают.
23. Чужой смех меня не заражает, люди часто смеются вообще бессмысленно.
24. Когда я принимаю решение, чувства других людей по этому поводу меня не волнуют.
25. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.

26. Мне тяжело видеть, если люди часто расстраиваются даже из-за пустяков.
27. Я расстраиваюсь при виде страданий животных.
28. Довольно глупо переживать о том, что происходит в книгах.
29. Беспомощность старых людей меня угнетает.
30. Чужие слезы вызывают у меня скорее раздражение, чем сочувствие.
31. Мне нравится переживать за судьбу героев кинофильмов.
32. Иногда я замечаю, что могу отнестись равнодушно к волнениям окружающих.
33. Мне кажется, что маленькие дети чаще всего плачут без всяких причин.

### **Обработка результатов**

Сосчитайте количество ваших ответов «да» на утверждения: 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31, и количество ваших ответов «нет» на утверждения: 2, 3, 4, 6, 11, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33. Далее высчитывается показатель эмпатических способностей:

$$\text{ЭС} = (\text{сумма «да»} + \text{сумма «нет»}) \times 60 : 33 + 20$$

#### **20-30 — низкий уровень эмпатии.**

Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишены смысла. Вы отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Задумайтесь, вы действительно хотите работать педагогом?

**31—45 — средний (нормальный) уровень эмпатии.** Присущ подавляющему большинству людей. Вы склонны судить о других скорее по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Вы затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для вас неожиданными.

**46 и выше — высокий уровень эмпатии.** Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Дети тянутся к вам, окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку.

## ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Тест творческого мышления (по кн.: Тесты творческого мышления: Методическое руководство / Сост. Л. В. Огинец. СПб., 1992)

Предлагаемые тесты состоят из двух заданий (в полном варианте их 12), одно из приведенных заданий направлено на изучение вербального (словесного) творческого мышления, а второе образного творческого мышления.

Инструкция 1. Газета используется для чтения. Мы можем придумать другие способы использования газеты. Что из нее можно сделать? Запишите все ваши варианты на листе бумаги.

Время выполнения задания — 3 минуты.

Инструкция 2. Перед вами лист бумаги (рис. 1), разделенный на 6 квадратов, в каждом квадрате изображена окружность. Добавьте любые детали к основному изображению (к окружности) так, чтобы получились различные интересные рисунки. Нарисуйте их.

Время выполнения задания — 5 минут.

### Обработка результатов

Результаты оцениваются по следующим показателям:

- а) беглость — характеризует беглость, легкость, продуктивность творческого процесса и определяется общим числом данных ответов;
- б) гибкость — характеризует способность к быстрому переключению и определяется числом классов данных ответов;
- в) оригинальность — характеризует своеобразие творческого мышления, необычность употребления элементов.

### Подсчет результатов

$$\begin{aligned} & \text{Творческое мышление} = \\ & = N \text{ вариантов} + N \text{ классов} + N \text{ оригинальных} \\ & \text{вариантов} \times 1с \end{aligned}$$


---

$N$  вариантов — количество придуманных вариантов в первом задании + количество выполненных рисунков (обычно за 5 минут воспитатели успевают дорисовать все 6 рисунков).

$N$  классов — количество различных классов вариантов в двух заданиях.

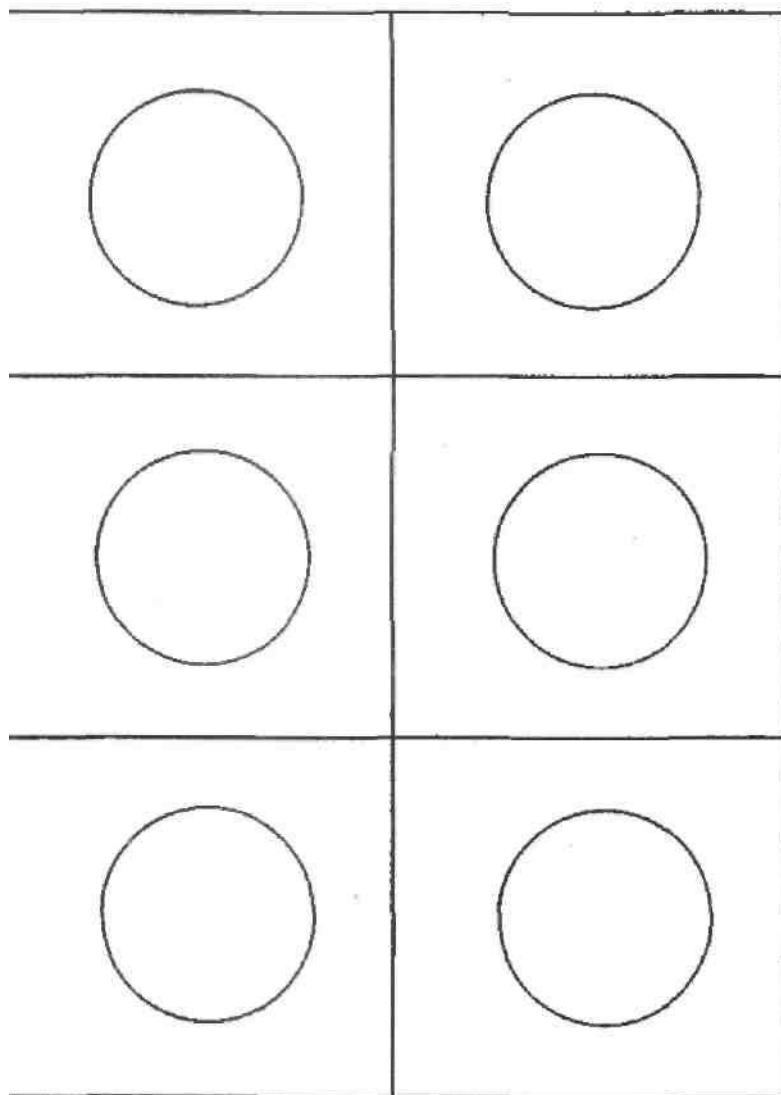


Рис. 1. Бланк к заданию 2 окружностей

ромашка, часы, кошка, цыпленок, черепаха.

*Пример выполнения задания 1*

Из газеты можно сделать: лодку, шапку, обклеить стены под обои, кулек, завернуть цветы, упаковать самолетик.

В данном случае предложено 7 вариантов использования газеты ( $N$  вариантов = 7). Однако варианты «шапка» и «самолетик» относятся к одному классу - «поделки из бумаги», а варианты «завернуть цветы» и «упаковать что-либо» — к классу «упаковка, оберточный материал». Таким образом, в данном примере различных составило 4.

*Пример выполнения задания 2*

Из предложенных 6

изображения: подсолнух,

Здесь  $N$  вариантов = 6. Однако рисунки «подсолнух», «ромашка» относятся к одному классу — «цветы», а рисунки «кошка», «цыпленок» и «черепаха» — к классу «тело животного» (животное, однако, может быть изображено таким образом, что заданная окружность будет использована для рисования его головы, и это будет другой класс вариантов). Таким образом, в данном примере количество различных классов составило 3.

Таким образом, в данном случае  $N$  вариантов = 13 (7 + 6), а  $N$  классов = 7 (4 + 3).

$N$  оригинальных вариантов — количество оригинальных ответов. Оригинальным считается ответ, встречающийся 1 раз у 20—40 человек.

*k* — коэффициент; может принимать значения от 2 до 4, в зависимости от степени оригинальности предложенного варианта. 2 балла дается за вариант, встречающийся 1 раз у 20 человек, 3 балла — 1 раз у 30 человек, 4 балла — 1 раз у 40.

По понятным причинам перечисление оригинальных вариантов ответов разной степени является невозможным. Однако при анализе ответов необходимо знать, что к оригинальным ответам никак нельзя отнести такие, как:

- для первого задания (использование газеты) — кораблик, шапка, веер, папье-маше, кулек, подстилка под что-либо (в качестве скатерти или в мусорное ведро) и т. д.;
- для второго задания (дорисовать окружности) — чья-либо голова (рис. 2) (человека, животного, игрушки), чье-либо туловище (человека, животного, игрушки), фрукты, овощи, мяч, воздушный шар и т. д.

#### Анализ результатов

Для анализа полученных результатов воспользуйтесь приведенной ниже таблицей.

<b>Уровень</b>	<b>№ вариантов</b>	<b>№ классов</b>	<b>№ оригинальн</b>	<b>Творческое мышление</b>
Низкий	Менее 8	Менее 5	0	Менее 12
Средний	8-13	5-7	2-7	12-28
Высокий	14 и более	8 и более	8 и более	29 и более

## РЕФЛЕКСИЯ

Данный тест представляет собой модификацию теста «Проверьте, какой вы преподаватель» (Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. М., 1998), предназначенного для учителей школ. Модификация касалась изменения формулировки вопросов с целью использования его в дошкольном образовательном учреждении.

Инструкция. Ответьте, пожалуйста, на приведенные ниже вопросы «да» или «нет».

1. Охотно ли вы беретесь за подготовку занятия по новой теме, не имеющей типовой разработки?

2. Легко ли вам отказаться от тех приемов воздействия на детей, которые вы успешно применяли раньше?

3. Быстро ли вы перестали с сожалением вспоминать о прошедших школьных и студенческих годах обучения, став педагогом?

4. Решительно ли вы отказываетесь от стандартного поведения в различных жизненных ситуациях?

5. Умеете ли вы дать безошибочную характеристику своим воспитанникам, разделив их на сильных, средних и слабых по умственным способностям и нравственным качествам?

6. Способны ли вы отказаться от личных симпатий и антипатий, работая с детьми?

7. Считаете ли вы, что универсального стиля работы не существует и на разных этапах работы в разных ситуациях надо уметь применять разные стили?

8. Легче ли вам избежать конфликта с детьми, чем с администрацией дошкольного образовательного учреждения (ДОУ)?

9. Хочется ли вам решительно отказаться от стереотипов воспитания и обучения, рекомендованных в вузе и культивируемых в вашем ДОУ?

10. Часто ли оказывается верным ваше первое интуитивное впечатление о качествах воспитанника?

П. Часто ли вы объясняете неудачи в работе не объективными причинами, а своими собственными недоработками?

12. вы ощущаете нехватку времени для эффективной работы?

13. Считаете ли вы, что и без вашего присутствия и постоянного контроля дети вашей группы будут адекватно себя вести?

14. Поощряете и наказываете ли вы разных детей по-разному за одинаковые поступки?

Обработка результатов. В таблице приведены баллы, которые присваиваются в зависимости от ответа на каждый вопрос. Суммируйте количество набранных вами баллов, воспользовавшись данной таблицей.

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Да	1	0	0	0	2	1	1	0	1	1	0	0	0	1
Нет	0	1	1	2	0	0	0	2	0	0	2	1	2	0

0—5 баллов. Вы — очень слабый педагог. Вам трудно контактировать с детьми. Необходимо серьезно работать над собой и овладеть методикой воспитания и обучения.

6—10 баллов. У вас **много** пробелов в подготовке к работе с детским коллективом. Чаще консультируйтесь с коллегами, с опытными педагогами. Регулярно изучайте педагогическую и психологическую литературу.

11—15 баллов. Вы — хороший, знающий педагог. Однако подумайте, не стремитесь ли вы к слишком идеальному результату. Предоставляйте детям побольше свободы, смотрите на них как на своих помощников, не забывая при этом контролировать выполнение поручений.

16—20 баллов. Вы — грамотный опытный педагог. Вы избегаете шаблона в работе. Выполняете свои обязанности творчески. Избегаете излишней категоричности в оценках людей. Обратите внимание на ваши взаимоотношения с коллегами и представителями администрации — не вы ли являетесь причиной напряженности?