прежде всего в области соотнесения свойств нервной системы, а также характерологических индикаторов индивидуальности с беспокойством, тревогой, как эпизодическими состояниями» [4, с. 135].

Таким образом, прогресс в создании общей теории тревожности происходил соответственно разработке соответствующих ее критериев, а также способов измерения каждого компонента процесса тревожности.

1. Аркелов Г.Г., Федоровская Е.А. Изменение ВП и динамика гормонов в стрессовой реакции человека // Психологический журнал. — 1994. № 1. С. 87-96.
2. Астапов В.М. Регуляторные функции тревоги в целесообразной деятельности человека. // Методические проблемы оснований науки: Тез. докл. — Киев, 1986. — 218 с.
3. Изард К.Е. Эмоции человека. — М.: Наука, 1980. — 476 с.
4. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. — 1969. № 1. С. 131-138.
5. Марищук Л.В. Перераспределение функциональных резервов в организме спортсмена как показатель стресса // Стресс и тревога в спорте. — М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 76-85.
6. Мельниченко О.Г. Изучение уровня притязаний в комплексном психофизиологическом исследовании // Экспериментальная и прикладная психология. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. — 312 с.
7. Наенко Н.И. Психическая напряженность. — М.: Наука, 1976. — 276 с.
8. Ольшанникова А.Е. О некоторых физиологических коррелятах эмоциональных состояний // Проблемы дифференцированной психологии. Т. VI. — М., 1961. С. 59-64.
9. Spielberger C.D. Anxiety as an emotional state // In: Anxiety: Current trends in theory and research. — N.Y.: City, 1972. — 354 с.

МУСИНА ВЕРА ПЕТРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры гендерологии и фамилистики СПбГИПСР

К ВОПРОСУ О ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются пути построения инновационной программы развития креативности посредством изучения структуры и механизмов познавательной активности у дошкольников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: познавательная активность, креативность, иерархический принцип, система, циклическое самодвижение, развитие, деятельность, личность, диагностика, вербальные и невербальные творческие способности.

В настоящее время ширится круг инновационных или альтернативных программ развития ребенка в дошкольном учреждении. Тем не менее вопрос о развитии творческого потенциала ребенка остается актуальным и концептуальным. Дело в том, что большинство инновационных программ из всех атрибутов выбирают, прежде всего, познание и при этом, по выражению В.П. Зинченко, не во всей полноте этого понятия, а в его «знаниевой» форме, однако познание предполагает и его деятельностную сторону. Деятельность зависит и от ее субъекта, от такого его проявления, как активность.

Активность изучается в конкретной деятельности, в нашем случае это познавательная активность (ПА). Как известно, в структуре ПА всеми исследователями выделяется две ее стороны: деятельностная и личностная. Д.Б. Богоявленская определяет высший уровень ПА как уровень творческого действия, приобретающего порождающий характер и теряющий форму ответа [1].

Если активность рассматривать как циклическое самодвижение (от начального потенциала его реализации к новому потенциалу) и построенное по иерархическому принципу (имеющее потенциал, силу, динамику, регуляцию, результативность [2]), то и креативность как один из видов ПА необходимо рассматривать в русле этой системы и ее функционирования. Следовательно, целенаправленное развитие иерархических компонентов ПА в процессе ее циклического самодвижения улучшит качество ее результативных характеристик, т.е. приведет ПА к ее высшему уровню — уровню творческого действия.

Нами была проведена диагностика, в ходе которой удалось определить группы детей с высокими и низкими показателями развития творчества в придумывании сказок и изображении фантастических образов посредством следующих методик:

1. Методика Вартега «Круги».
2. Тест «Несуществующее животное».
3. «Закончи рассказ».
4. «Расскажи сказочку».

Мы предположили, что необходима работа воспитателей образовательного учреждения в развитии творческих способностей детей, которую в системе психолог-воспитатель может организовать и координировать практический психолог, управляя ею посредством:

- подбора методов обучения единых диагностических и констатирующих методик;
- просветительской работы с воспитателями в целях создания единого творческого пространства в ДОУ для детей.

Анализ данных выявления уровня развития творческих способностей детей в речевой и изобразительной деятельности показал, что дети демонстрируют более высокие результаты на вербальном материале (на материале сказок), чем на невербальном материале (изодеятельность). Мы предполагаем, что это связано с тем, что дети чаще обучаются вербальному сказочному творчеству, т.е. имеют больший запас вербальных средств, чем изобразительных.

Таким образом, необходимо усилить развитие изобразительного творчества, повышая вместе с тем и развитие совместного творчества.

Качественный анализ изучения творческих способностей показал, что дети делятся на две группы: «воссоздатели» и «преобразователи».

«Воссоздателями» придуманные сказки, их структура, герои и действие являются результатом пересказывания известных сказок; при этом, в зависимости от развитого мышления, сказки либо представляют собой схематический рассказ с перечислением героев и событий, лишенных средств речевой выразительности и сюжетной линии, либо имеют ясную сюжетную линию, насыщенную раз-

витыми средствами речевой деятельности; в рисунках по шкале «Оригинальность» имеют меньше баллов, чем «преобразователи».

У «преобразователей» — оригинальные по содержанию сказки, эмоциональные и динамические по сюжету; их сказки представляют собой видоизмененные, преобразованные и скомбинированные полученные ранее представления, при этом они могут быть насыщенными средствами речевой выразительности, но могут иметь и скудную лексику.

Большинство детей, как «преобразователей», так и «воссоздателей», характеризуются заинтересованностью в придумывании сказок и изодеятельности, наличием выразительных средств и эмоциональной передачей образов, наличием устойчивого замысла, знают особенности сказок (концовка, волшебство, выразительность языка), а также особенности изображения необычных образов.

Сопоставление результатов вербальных и невербальных методик исследования в нашем эксперименте показало, что дошкольники разделяются на следующие подгруппы:

1. Дети, имеющие высокий уровень творческих способностей в речевой и изобразительной деятельности, — 9,4%.

2. Дети, имеющие высокий уровень творческих способностей в речевой и более низкий в изобразительной деятельности, — 14,2%.

3. Дети, имеющие высокий уровень творческих способностей в изобразительной деятельности и более низкий в речевой деятельности, — 9,4%.

4. Дети, имеющие средний уровень творческих способностей в речевой и изобразительной деятельности, — 57,6%.

5. Дети, имеющие низкий уровень творческих способностей в речевой и изобразительной деятельности, — 9,4%.

Таким образом, диагностический эксперимент позволил выявить особенности состояния креативных речевых и изобразительных способностей детей. По результатам можно сделать следующий вывод: творческая деятельность осуществляется и в условиях детского сада, поэтому для ее эффективного развития необходимы специально созданные для этого условия (развивающая среда), заинтересованность в успешности результата как детей, так и взрослых (одобрение и поддержка).

По результатам диагностирующего эксперимента был разработан проект формирующей работы, предполагающий два блока:

1й блок — работа с детьми;

2й блок — работа с воспитателями.

Цель проекта: способствовать развитию творческих способностей детей при сотрудничестве с воспитателями.

Работа с детьми предполагает *три* направления:

1. Знакомство со сказкой как с особым жанром литературы, знакомство с необычными нарисованными образами.

2. Развитие творческого воображения и мышления на вербальном и зрительном материале.

3. Обогащение словарного запаса и развитие связной речи, обогащение зрительных образов оригинальными.

Для реализации *первого направления* предлагаем следующую форму работы:

• Чтение сказок с разбором их структуры (из каких частей состоят), авторских и народных. Рекомендуется литература: «Иван — крестьянский сын и Чудо-юдо», «Три арбузных семечка», А. Линдгрен «Малыш и Карлсон», А. Милн «Вини-Пух и все-все-все», сказки А.С. Пушкина, сказки Г.Х. Андерсена, братьев Гримм, «Финист-Ясный сокол», «Конек-Горбунок», «Сивка-Бурка».

• Поход в Театр сказки на Неве (специфика выбора обусловлена особенностями преподнесения ребенку сказки — сказку начинает сказочник).

• Беседа с детьми «Путешествие в мир сказок». Цель: ознакомить детей с особенностями языка и стиля сказок (наличие волшебства, чудес и тайн; неизбежная победа добра над злом; яркость образов; песенный, напевный тон и наличие средств языковой выразительности — эпитеты, метафоры, сравнения и олицетворения).

• Игра «Сочиняем сказку». Детям предлагается несколько слов, которые не связны между собой по смыслу. Ребенок должен придумать сказку или короткую историю, устанавливая между словами связь в единое целое. Например, диван и бантик, стол и бегемот, качели и крокодил, морковка и очки.

• Показ необычного образа, разбор его составляющих и способы их синтеза, объяснение цели синтеза (персонажи «Звездных войн»).

• Устное описание образца ласкового солнца (колючего ветра и т.п.), разбор его составляющих (называние) и зарисовка.

• Знакомство с новыми фантастическими нарисованными образами в мультфильмах, фильмах, книгах (выбрать еще неизвестное детям).

Работа по *второму направлению* включает ряд игр:

• Что на что похоже?

3-4 участника игры (отгадчики) выходят за дверь, а остальные — договариваются, какой предмет будут загадывать. Отгадчики заходят, и ведущий начинает: «То, что я загадал, похоже на…» Кто первый отгадает, становится ведущим.

• «Волшебные кляксы».

На листке бумаги делают несколько клякс, дети называют то, что видят в кляксах. Выигрывает тот, кто назовет наибольшее количество образов.

• «Рисунок в несколько рук». Первый участник изображает предмет, задача второго — его продолжить так, чтобы получился законченный рисунок.

• Техника «Фантастических гипотез» по Дж. Родари. Использовать данный прием рекомендуется тогда, когда ребенок будет готов изменять сюжет известных сказок. Что было бы, если… Карлсон не умел летать? Красная Шапочка и волк оказались друзьями? Незнайка очутился в пустыне?

К *третьему направлению* относятся следующие задания:

• Обогащение словаря детей средствами языковой выразительности: игра «Скажи по-другому». Смысл этой игры заключается в том, что необходимо подобрать как можно больше значений к одному слову. Также рекомендуем провести игру «Волшебный клубок». Дети по очереди загадывают друг другу словосочетания из сказок, которые необходимо продолжить. Например, Василиса — прекрасная, добрый — молодец, тридевятое — царство, Кащей — Бессмертный, дремучий — лес.

• Для развития связной речи детям предлагается придумать сказку: «В тереме у Василисы», «Портрет царевны», «Бой с Кащеем Бессмертным», «Побег от Бабы Яги».

Чтобы закрепить умение сочинять сказки и изображать необычные образы, родителям рекомендуется дома вместе с детьми придумать и изображать новые приключения любимого сказочного героя. В заключение работы с детьми проводится игра-конкурс «Лучший сочинитель сказок» и «Лучший художник-фантазер», по его итогам определяется ребенок, который оригинальнее сочинит сказку, нарисует самый оригинальный образ.

Работа с воспитателями проводится по *трем направлениям*:

1. Оптимизация взаимоотношений между воспитателями и детьми (тренинг для воспитателей, посвященный общению с ребенком).

2. Просветительская работа:

– рубрика в воспитательском уголке: «Новинки детской литературы», «Личная библиотека вашего ребенка», «Как и когда рассказывать сказки», «Как изображать необычных сказочных героев»;

– воспитательское собрание (рекомендации по созданию в ДОУ развивающей среды и оказанию помощи в развитии творческих способностей ребенка);

– индивидуальные консультации (поддержка одаренности ребенка).

3. Тренинг креативности для воспитателей.

Цель: развитие творчества воспитателей в речевой и изобразительной деятельности.

Рекомендуемые ситуации:

• Вы находитесь в саду роз и чувствуете их запах. Расскажите о нем. Нарисуйте образ запаха роз, который вы чувствуете.

• Вы проснулись утром и увидели, что солнечный зайчик превратился… Медленно превращается в… (Скажите и нарисуйте.) И что же было дальше? (Опишите и нарисуйте.)

• Вы сидите на берегу моря, дует ветер, брызжет волна. Во что вы превратитесь? (Скажите и нарисуйте.) И что же было дальше? (Опишите и нарисуйте.)

• Что можно сделать из бумаги?

• Составьте предложение, слова которого начинаются со следующих букв: В, М, С, К.

За счет научения в формирующем эксперименте осуществился переход детей с очень низкого уровня, когда ребенок даже не имеет представления о том, что вербальный и рисуночный образ может быть оригинальным и что таковым его можно сделать, на другой уровень, когда уже осуществляются попытки создать оригинальный, ни на что ранее сказанное или изображенное не похожий. Дети, имевшие ранее представление об оригинальных образах, об их создании, показали в последующем эксперименте более высокий уровень, а один ребенок перешел на очень высокий уровень. Этот качественный скачок произошел после обучения в рамках нашего формирующего эксперимента.

Все «преобразователи» легко обучаемы творческой деятельности. «Воссоздатели» осваивают то же самое за более длительный срок, причем нуждаются в большей индивидуальной работе с ними, в то время как «преобразователи» схватывают новое мгновенно, с первого объяснения. Усвоенный новый изобразительный и речевой прием и появившийся новый образ рисунка, слово не исчезают в последующей деятельности, а скрупулезно воспроизводятся вновь и вновь, обретая в рисунках и сказках «преобразователей» новые детали, т.е. какое-то совершенствование согласно деятельности фантазии ребенка.

Увеличение «преобразователей» за счет деятельности «воссоздателей» свидетельствует о возможности тренировки и усиления преобразовательной функции воображения у детей в изобразительной и речевой деятельности. Этот факт говорит как о высокой сензитивности данного возрастного периода к обучению, так и о возможности развития творческого воображения у дошкольника.

Данные сравнения экспериментов в контрольной группе показали отсутствие как положительной, так и отрицательной динамики. Есть изменения (как повышение, так и понижение) отдельных элементов заданий, что никак не отразилось на общей средней картине результатов.

Проведенный нами корреляционный анализ показал, что положительные результаты связаны с целенаправленным обучением. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что на развитие креативности детей влияет целенаправленное обучение в ДОУ и создание развивающей среды, что является факторами формирования познавательной деятельности.

Таким образом, разработанный нами формирующий эксперимент и его проведение позволили развить речевые и изобразительные творческие способности и создать в ДОУ благоприятную развивающую среду, создать единое творческое про-

странство для ребенка в детском саду. Мы показали, что в каждом детском образовательном учреждении должен быть психолог, работающий в системе: психолог–воспитатель в целях создания единого творческого пространства для развития речевых и изобразительных творческих способностей детей. Едиными должны быть диагностирующие и констатирующие тестовые методики; методы обучения, а также просветительские и обучающие лекции и практические занятия с воспитателями и родителями и их освещение в настенной газете.

Экспериментальное исследование позволяет дать следующие **практические рекомендации**:

1. Разработанный формирующий эксперимент может быть внедрен в детские дошкольные учреждения различных типов и видов (государственные, частные) как типовой, для методических разработок педагогами детских садов, с учетом особенностей контингента детей.

2. Предложенный в работе диагностический комплекс и результаты его апробации могут использоваться в целях диагностики речевых и изобразительных творческих способностей детей, посещающих ДОУ.

3. Верификация результатов экспериментов с определением их корреляционных характеристик подсказывает необходимость существенного увеличения контингента детей, привлекаемых к исследованию, а также более длительных циклов наблюдения и констатирующих контрольных замеров сдвигов в контролируемых характеристиках творческих способностях детей.

1. Богоявленская Д.Б. Путь к творчеству. — М.: Просвещение, 1981. — 198 с.
2. Мусина В.П. Подходы к изучению психологических механизмов активности личности // Вестник. Ученые записки Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы №1. — СПб., 2006. С. 40-45.
3. Туник Е.Б. Модифицированные креативные тесты Вильямса. — СПб.: Речь, 2003. — 95 с.

ПОЛЯКОВ АЛЕКСЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
старший преподаватель кафедры психологического консультирования СПбГИПСР

СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА, ВХОДЯЩИЕ В СТРУКТУРУ ЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена рассмотрению актуальной в современной социальной психологии и педагогике высшей школы проблемы профессиональной деформации преподавателей вузов. Явление профдеформации позиционируется как поуровневый процесс с тенденцией к усугублению риска профессиональной дезадаптации специалиста. Приводятся примеры профессиональных деструкций педагога, и обосновывается предложенная автором на их основе методика по выявлению уровня профессиональной деформации преподавателя вуза. Формулируются выводы по корреляционному анализу уровня профессиональной деформации преподавателя вуза и различных свойств его личности. Подтверждается выдвинутая гипотеза о наличии в структуре личности деформированного педагога высшей школы депрессивных, психопатических и психастенических тенденций.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная деформация, профессионально важные свойства педагога, личность и деятельность преподавателя высшей школы, стереотипы восприятия и деятельности, социальная дезадаптация, профессиональные деструкции, эмоциональное выгорание, шкалы личностных свойств, уровневое измерение деформации, социальные барьеры, корреляционный анализ.

Профессиональная деформация, по А.К. Марковой, обозначает постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда, а также на развитии самой личности [4]. Изменения, происходящие в личности преподавателя, вуза, зависят от личности преподавателя; функциональной структуры выполняемой деятельности; времени функционирования личности в этом виде деятельности.

Л.В. Мардахаев определяет деформацию личности как «изменение ее качеств и свойств (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием тех или иных факторов, имеющих для нее жизненно важное значение». А профессиональная деформация личности специалиста определяется соответственно как «изменение ее качеств и свойств под влиянием профессиональной деятельности» [3, с. 225].

На основании метода экспертных оценок продолжателем исследований данного феномена Т.А. Жалагиной была разработана и проведена анкета, выявляющая различные проявления профессионально-типологической деформации преподавателей тверских вузов и представителей других регионов (2004). При этом были выделены структурные элементы профессиональной деформации на базе исследований Э.Ф. Зеер, Т.В. Форманюк и др., рассматривающих виды профессиональных деструкций в педагогических профессиях [2; 6].

Согласно Э.Ф. Зеер, можно выделить специфику профессиональных деструкций педагога, выражающуюся в следующих особенностях в профессиональной и личной сферах:

1. Агрессия педагогическая. Возникает под влиянием индивидуальных особенностей, склонности к проекции как механизму психологической защиты личности, фрустрационной нетолерантности, т.е. нетерпимости, вызванной любым мелким отклонением от правил поведения. Профессиональная агрессия проявляется в отсутствии стремления учитывать чувства, права и интересы учащихся, приверженности к «карательным» воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения. Агрессивность проявляется также в иронии, насмешках и навешивании ярлыков: «тупица», «бездельник», «хам», и т.п.

2. Авторитарность. Характеризуется психологической защитой — рационализацией, завышенной самооценкой, властностью, схематизацией типов учащихся. Авторитарность проявляется в жесткой централизации управленческого процесса, единоличном осуществлении руководства, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Авторитарные педагоги