

А.В. КАМЕНЕЦ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

1. ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

На первый взгляд, само понятие «творчество» применительно к детскому возрасту является условным. Творчество детей в педагогической практике чаще рассматривается как составная часть более широкого педагогического процесса, где решаются вполне определенные воспитательные и дидактические задачи.

Однако на этот счет у детских психологов есть свое особое мнение. Детское творчество, как считают многие из них, есть не только педагогический объект, но и самостоятельный феномен, имеющий такое же значение в культуре, как и творческая деятельность взрослых.

Отметим, что изучение детского творчества не только как педагогического, но и как психологического явления важно, прежде всего, для решения проблемы разумного сочетания творческой самостоятельности детей и тех норм, навыков, умений, без которых немислимо обучение приемам творческой деятельности. Не ответив на вопрос, что присуще самому ребенку, а что может и должно идти «от педагога», мы не сможем обеспечить это сочетание в реальной педагогической практике.

Каковы же в этой связи психологические особенности детского творчества как самостоятельной деятельности, осуществляемой ребенком вне педагогического воздействия?

Одной из таких особенностей является его **спонтанность (самопроизвольность)**. Исследования выдающегося психолога Л.С. Выготского показали, что уже в преддошкольном возрасте, то есть до 3-х лет, «ребенок... учится по своей собственной программе. Это видно на примере речи. Последовательность стадий,

которые проходит ребенок, длительность каждого этапа, на котором он задерживается, определяются не программой матери, а в основном тем, что ребенок сам берет из окружающей среды»¹.

Соответственно, обучение ребенка в данном возрасте Л.С. Выготский называет спонтанным. Таким образом, уже в первые дни своей жизни ребенок стремится к некоторой самостоятельности в освоении впечатлений от окружающего мира. Какое это имеет отношение к формированию способностей ребенка к творческой деятельности? Дело в том, что уже на этой стадии индивидуального развития ребенка педагог сталкивается с феноменом самопроизвольного возникновения знаковой деятельности, которая может стать исходным материалом для развития творческого потенциала детей. Как отмечает другой известный психолог В.П. Зинченко, «наиболее демонстративно порождение младенцем знаков, понятных взрослому (плач, улыбка, движение). Речь идет именно о порождении, а не об усвоении, хотя, конечно, этот процесс невозможен вне ситуации взаимодействия со взрослыми»².

Нельзя не упомянуть об исследованиях А.В. Запорожца и А.Р. Лурии, которые показали, что дети рожают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. В этом смысле уже младенец, если и не творец культуры, то, несомненно, ее субъект. И нужно очень постараться, чтобы суметь подавить творческие потенции ребенка, а вместе с ними и ростки культуры³.

Следующая особенность детской психики, значимая для развития творческой активности ребенка, заключается в **индивидуальном и непосредственном восприятии** окружающей действительности. Насколько хрупок и важен этот механизм развития ребенка, показывает Э. Берн: «...Маленький мальчик с восторгом смотрит на птиц, слушая их пение. Вдруг приходит “хороший” отец. Он чувствует необходимость принять участие в развлече-

¹ Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Психологические основы дошкольной педагогики. М.: Центр эстетического воспитания детей «Золотой петушок», 1998, с. 3.

² Зинченко В.П. Принципы построения образования / Психологические основы дошкольной педагогики. М, 1998, с. 23.

³ Там же, с. 23.

ниях сына и начинает его “развивать”. Отец говорит: “Это поет сойка, а сейчас чирикает воробей”. Однако, как только мальчик пытается различать птиц, он перестает их видеть и слышать их пение. Теперь он должен видеть и слышать только то, чего хочет его отец... лишь немногие люди могут сохранить свою детскую способность видеть и слышать. Наверное, поэтому большинство представителей человеческого рода навсегда утрачивают возможность стать живописцами, поэтами или музыкантами, так как они очень рано теряют способность непосредственно видеть или слышать. Это происходит из-за того, что они получают все из вторых рук»¹.

Насколько педагог все же вправе вмешиваться в механизм непосредственного восприятия ребенком окружающего мира? В той мере, в какой необходимо сохранить бескорыстное, доверчивое отношение ребенка к «миру взрослых». Ребенок должен, прежде всего, доверять взрослым и любить их, но и сами взрослые должны больше доверять мироощущениям ребенка. Зачастую дети в силу своей неискренности, отсутствия лицемерия сами способны испытывать «на прочность» «мир взрослых». Именно об этом пишет известный психолог А.Б. Орлов: «Слабый может спасти сильного, бедный – богатого, наивный – умного. Эта истина Нового Завета почти две тысячи лет фактически игнорировалась миром взрослых как одна из издержек его «чрезмерной метафоричности». А между тем, все евангелия пронизаны совершенно особым, уважительным и почтительным отношением к детям и детству². В качестве иллюстрации А.Б. Орлов приводит соответствующую цитату. В Евангелии от Матфея говорится: «...ученики приступили к Иисусу и сказали: кто больше в Царствии Небесном? Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете, как дети, не войдете в Царствие Небесное; итак, кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царствии Небесном; и кто примет одно такое дитя во имя Мое, тот Меня принимает; а кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его во глу-

¹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Москва – Санкт-Петербург, 1997, с. 150-151.

² Орлов А.Б. К гуманистической психологии детства / Психологические основы дошкольной педагогики. М., 1998, с. 35.

бине морской. Горе миру от соблазнов, ибо надобно придти соблазнам; но горе тому человеку, через которого соблазн приходит... Смотрите, не презирайте ни одного из малых сих...» (Мф. 18: 1-14).

В XIX веке эту истину проповедал Ф.М. Достоевский, открыто оспоривший «счастье» мира взрослости, построенное на загубленной жизни ребенка. Особость, особенность мира детства Ф.М. Достоевский воспринимал обостренно...

В XX веке эта истина перешла от Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого к Г. Гольдшмиту и А. Сент-Экзюпери – подлинным идеологам новой человечности. Они каким-то непонятным образом, недоступным подавляющему большинству взрослых, были способны воспринимать природу, «чистую культуру» мира детства, позволяли ей быть такой, какая она есть, умели вступать в диалог с этой культурой. Г. Гольдшмит (Я. Корчак) всем своим творчеством утверждал «право ребенка быть тем, что он есть»¹.

Особое место в детском творчестве занимает стремление ребенка к фантазиям и связанной с ними мифологичностью восприятия окружающей действительности.

Как справедливо отмечает К.Г. Юнг, эта особенность детского мышления есть «начала абстракции, столь важной для культуры»². Здесь работает «закон самостийности и эмансипации от конкретизма чувственных восприятий»³.

Проживание ребенком мифа представляет собой психологическую реальность, близкую к состоянию сновидения. О благодетворности некоторых сновидческих состояний писал о. П. Флоренский. По его мнению, сновидение есть граница соприкосновения «мира видимого и мира невидимого», «мира горнего и мира дольного». Причем сновидческим состоянием души можно управлять. Это то, что П. Флоренский называет «воспитанным сном». Фактически эту роль может выполнять специально организованный мифологический материал в виде сказки, былины, легенды, способный направить фантазию ребенка по нужному руслу в «мир горний».

¹ Орлов А.Б. К гуманистической психологии детства / Психологические основы дошкольной педагогики... с. 40.

² Юнг К.Г. Конфликты детской души. М.: Канон, 1995, с. 40.

³ Там же, с.40.

Фантазия, организуемая педагогом как идеал, «постигается как живая энергия, формирующая действительность, как творческая форма жизни»¹.

Вместе с тем, пробуждение и развитие у ребенка творческой фантазии напрямую связано с развитием соответствующих способностей.

Изучение содержания фантазий детей позволяет зафиксировать наличие детской одаренности. По мнению К.Г. Юнга, «у одаренных детей невнимательность, разбросанность и заспанность вызревают как дополнительная оборона против внешних влияний, цель которой – спокойно и без помех предаваться внутренним процессам фантазии <...> по **качеству** фантазий одаренность распознать можно. Для этого, конечно же, нужно уметь отличать умную фантазию от глупой. Направляющим моментом при таком разбирательстве является оригинальность, последовательность, интенсивность и утонченность фантазии, а также заложенная в ней возможность последующего претворения в жизнь»².

Важной психологической предпосылкой развития детского творчества является учет возможностей ребенка к той или иной деятельности в качестве ведущей в соответствии с возрастными особенностями. В психологии эта особенность получила название **сензитивных периодов развития** – наибольшей чувствительности ребенка на соответствующей возрастной стадии к воздействиям среды определенного рода. На этом основании Л.С. Выготский ввел в детскую психологию понятие «зоны ближайшего развития». Это – те психические процессы, «которые еще не созрели, но находятся в стадии созревания»³.

Так, например, до трех лет ведущей деятельностью ребенка является **восприятие, а мышление носит преимущественно непосредственный характер**. После трех лет доминирующую роль в развитии ребенка играет память.

¹ Павел Флоренский. Иконостас. Соч. в 4-х томах. М.: Мысль, 1996. Т. 2, с. 426.

² Юнг К.Г. Конфликты детской души. М.: Канон, 1995, с. 155.

³ Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Психологические основы дошкольной педагогики... с. 8.

Интересную возрастную периодизацию доминирующих видов деятельности предлагает известный педагог и психолог Д.Б. Эльконин:

1. *Младенческий возраст* – ведущая деятельность заключается в «непосредственно-эмоциональном общении со взрослым».

2. *Ранний возраст* – «предметные действия», «деловое сотрудничество» со взрослыми.

3. *Дошкольный возраст* – игровая деятельность, где «ребенок воспроизводит отношения между людьми, их общественные функции, социальные задачи».

4. *Младший школьный возраст* – учебная деятельность.

5. *Подростковый возраст* – интимно-личное отношение со сверстниками.

6. *Юность* – профессионально-учебная деятельность¹.

Кроме возрастных особенностей для развития творческого потенциала детей важен учет и половых различий. И здесь уместно упомянуть о так называемой «детской сексуальности». Данная особенность психики ребенка начинает проявляться уже в дошкольном возрасте и поэтому должна быть в поле зрения и дошкольных (а не только подростковых) педагогов. Причем К.Г. Юнг считает, что «именно одаренные дети, чьи мыслительные притязания (вследствие воспитания в интеллигентной среде) начинают расти очень рано, подвержены серьезной опасности оказаться в ситуации преждевременного задействования сексуальности вследствие воспитательного подавления их так называемого неуместного любопытства»². Необходимо при этом отметить, что К.Г. Юнг трактует сексуальность как прежде всего **творческую функцию**: «... я понимаю мышление не просто как функцию, стесняющую сексуальность (из-за чего последняя оказывается заторможенной в своей подчеркнуто гедонистической функции и поэтому поневоле вынуждена перейти в функцию мышления), а вижу в “раннеинфантильной сексуальности” как зачатки будущей функции сексуальности, так и завязь возвышенных духовных функций»³.

¹ Недоспасова В.А. Обучение и психологическое развитие. Душанбе. Мин. образ. Тадж. ССР, 1998.

² Юнг К.Г. Конфликты детской души М.: Канон, 1995, с. 8.

³ Там же, с. 8.

Применительно к детям К.Г. Юнг предлагает все же очень осторожно пользоваться термином «сексуальность»: «Даже если ребенок занят вопросами, которые для взрослого имеют несомненный сексуальный акцент, то это еще вовсе не означает, что род занятий ребенка следует оценивать так же, как сексуальный. При осторожном и добросовестном исследовании сексуальная терминология (применительно к детским феноменам) может считаться не более чем оборотом речи»¹.

Так что же такое «детская сексуальность»? Если суммировать вышеизложенное, а также обобщить данные наблюдений, то можно сделать вывод, что детская психика переживает сексуальность как потребность в ласке и влюбленность. Если перевести эти состояния на язык поведения, то это – стремление ощущать тепло и заботу от близкого окружения, а также самому проявлять эту заботу, часто в форме непосредственного физического контакта (объятия, поцелуи, поглаживания и т.д.). Опытный педагог всегда чувствует своевременность такой ласки со стороны взрослого. Кроме того, и сам ребенок должен приучаться не стыдиться проявлять тепло, нежность, заботу к другим детям. Здесь дети могут практиковаться как будущие родители не только по отношению к игрушкам (например, игры девочек с куклами «дочками»), но и по отношению друг к другу. Например, мальчик проявляет себя как «Отец» (защитник, покровитель) девочки, девочка как «Мать» мальчика (проявляет заботу, чуткость). В этом случае складываются предпосылки формирования у детей здорового «чувства пола». У мальчиков – мужественности, у девочек – женственности. Складываются также благоприятные психологические предпосылки к вхождению детей в сюжеты и образы художественной культуры, где, как известно, тема взаимоотношений между полами занимает существенное место.

Психология детского творчества основывается, таким образом, на органичном единстве внешних взаимодействий ребенка с его мироощущением. Реализуется известный мировоззренческий принцип – «Быть в согласии с самим собой и с миром». Детская психика, как правило, оказывается гораздо ближе к данному принципу, чем психика взрослого человека. Задача педагога за-

¹ Там же, с. 10.

ключается в бережном сохранении и развитии гармоничности и цельности детского восприятия окружающей действительности.

Рассмотренные психологические проблемы детского творчества позволяют сделать ряд выводов значимых для реальной педагогической практики:

1. Необходимо создание самых разнообразных ситуаций непроизвольного интереса, влечений ребенка к той или иной деятельности. Такие ситуации желательно специально организовывать, рассматривая их как базовые для развития творческой активности детей с учетом их природных склонностей и задатков.

2. Желательно также наличие широкого опыта комплексного восприятия детьми красоты и гармонии окружающего мира. Для развития творческого потенциала ребенка важен значительный багаж самостоятельных эмоциональных впечатлений, запоминающихся образов, картин той действительности, с которой непосредственно контактирует маленький человек. Творческая личность начинается с творческого восприятия окружающей среды.

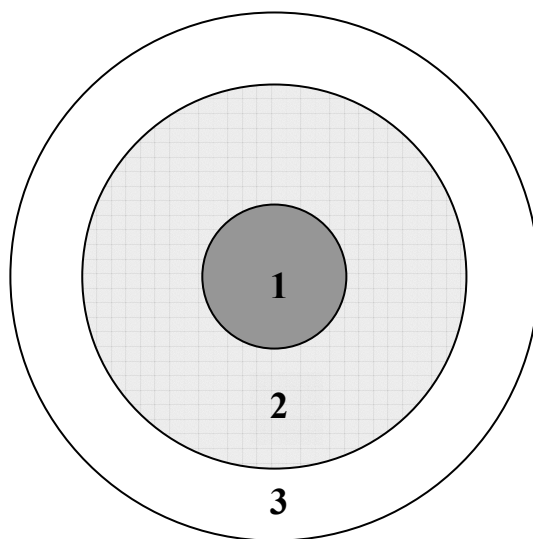
3. Педагогически действенным является погружение ребенка в мир фантазий как основного психологического пространства для реальной поведенческой активности. Причем сам характер фантазий, которые принимаются и развиваются ребенком, может служить одним из важнейших диагностических средств его потенциальной одаренности.

4. Кроме индивидуальных особенностей ребенка важно учитывать общевозрастные особенности и доминирование соответствующих видов деятельности, присущих тому или иному возрастному этапу.

5. Учет детской сексуальности необходим как дополнительный стимул творческой деятельности ребенка (одобрение со стороны представителей противоположного пола) и для создания лирически и романтически окрашенной атмосферы приобщения детей к достижениям художественной культуры.

2. ПСИХОЛОГИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Мы рассмотрели основные психологические проблемы детского творчества. Не менее важен учет психологических закономерностей включения детей в творческие коллективы. В этой связи специалисты в области психодрамы выделяют в качестве базовой морфологической единицы поведения так называемый «социальный атом», который имеет следующую структуру¹:



1 – внутреннее ядро: лица, с которыми поддерживаются отношения.

1/2 – внутреннее и внешнее ядро отношений, окружающих индивида.

2 – внешнее ядро: лица, с которыми хотелось бы иметь отношения.

3 – объем знакомств, то есть знакомства, не имеющие личного значения для индивида.

Нормальное развитие ребенка в системе групповых взаимодействий заключается в плавном переходе от внутреннего к внешнему ядру социального атома.

В педагогической же практике довольно часто ребенка погружают сразу в чуждую ему социальную среду (внешнее ядро

¹ Лейтц Г. Психодрама: Теория и практика. / Морено Я.Л. Классическая психодрама. М.: Прогресс универс., 1994.

социального атома), с самого начала создавая трудно разрешимую для него и педагога психологическую проблему преодоления отчуждения от других в коллективе. Далеко не все дети способны легко, сразу, без психологических травм преодолеть этот барьер. Кроме того, для многих педагогов гораздо привычнее остановиться на внешнем социальном ядре коллектива, регулируя творческую активность детей внешними достаточно бездушными правилами, нормами поведения, требованиями дисциплины, внимательности и т.д. Педагогические издержки в этом случае очевидны. Чаще всего ребенок в такой ситуации воспринимает других детей в коллективе как потенциальных конкурентов в гонке за достижение одобряемых педагогом результатов. Собственные попытки педагога внести в занятия атмосферу задушевности, теплоты, доверительного общения с детьми на этом фоне выглядят достаточно фальшивыми и малоэффективными, т.к. слабо используется воспитательный потенциал неформальных взаимоотношений в детском коллективе.

Необходимо констатировать, что именно этот аспект функционирования детских коллективов изучен крайне плохо. Это знание заменяется, как правило, интуицией, тактом, опытом педагога – вещами достаточно ненадежными. Поэтому любое знание о закономерностях психологии общения в детском коллективе является важнейшим компонентом осознанного управления им.

Для групповой творческой деятельности детей в этой связи важен фактор их психологической совместимости (внутреннее ядро социального атома, определяемое, прежде всего, личными симпатиями, привязанностями). Эта совместимость определяется соответствующим психологическим типом ребенка.

Данные наблюдений, исследований показывают, что уже с трех лет ребенок представляет собой достаточно устойчивый психотип, определяющий его взаимоотношения с окружающими. Остановимся на этих психотипах более подробно, творчески интерпретируя подходы к личности, данные К.Г. Юнгом в своей фундаментальной работе «Психологические типы»¹ и Е. Филатовой в «Соционике»².

¹ Юнг К.Г. Психологические типы. М. – СПб.: «Ювента», 1995.

² Филатова Е. Соционика для вас. Новосибирск: «Сибирский хронограф», 1994.

Не перегружая читателей соответствующей терминологией, остановимся на некоторых основаниях этих психотипов, значимых для их интерпретации в педагогической практике.

Диагностика личности К.Г. Юнга и его последователей выделяет в целом шестнадцать типов личности, в которых их главные характеристиками определяются характером взаимодействия с четырьмя типами реальности: материей, энергией, временем, пространством. Эта связь может быть непосредственной и опосредованной, т.е. та или иная личность входит в реальный (непосредственный) или в мысленный (опосредованный) контакт с соответствующим аспектом окружающего мира. Непосредственно воспринимаемые аспекты (элементы) реальности обозначаются в таблице черными значками, опосредованно воспринимаемые – белыми:

Элемент реальности	Непосредственное восприятие	Опосредованное восприятие
<i>1. Материя</i>	■	□
<i>2. Энергия</i>	└	└
<i>3. Время</i>	▲	△
<i>4. Пространство</i>	●	○

Поясним данную таблицу.

Материя ■ – значок указывает, что личность ориентирована на контакт с реальными физическими объектами.

Материя □ – личность проявляет восприимчивость не к реальным физическим объектам, а к их моделям, схемам, закономерностям, понятиям, категориям и т.д.

Энергия └ – личность вступает в непосредственный энергетический контакт с людьми на основе индивидуальной привязан-

ности: любви, близкой дружбы. Такой контакт чаще осуществляется в паре (влюбленные, друзья и т.д.).

Энергия ⊐ – этот значок характеризует скорее социальную, нежели психофизиологическую энергетику личности, которая контактирует с обществом на уровне социальных чувств (добро, зло, справедливость, милосердие, патриотизм и т.д.).

Время ▲ – личность погружена в реальное физическое время. Она остро ощущает неповторимость, важность мгновения «теперь» и «сейчас».

Время △ – личность ориентирована в большей мере на прошлое или будущее. Она как бы парит над настоящим, «витают в облаках».

Пространство ● – для личности важно ее реальное местоположение в реальном физическом пространстве (желательно занимать лидирующее или одно из лидирующих положений).

Пространство ○ – большой интерес личность проявляет к «облагораживанию» окружающего пространства, к искусственной среде: красивому интерьеру, благоустройству, дизайну, комфортным человеческим взаимоотношениям и пр.

Добавим, что в традициях аналитической психологии и соционики в качестве самых сильных каналов взаимодействия человека со средой выделяются **восприятие** и **поведение**. Причем восприятие и поведение никогда не совпадают друг с другом, и восприятие является несколько более сильной связью с реальностью, чем поведение. В самом деле, если восприятие ничем не будет отличаться от поведения, то мы получаем вместо человека в лучшем случае высокоорганизованное животное (восприятие полностью проявляется во внешнем поведении без предварительного обдумывания) или жестко запрограммированного робота (поведение осуществляется точно в соответствии с предварительным восприятием, обдумыванием, лишено импровизации).

Почему согласно соционическому подходу восприятие все же является несколько более сильным каналом связи с реальностью, чем поведение? Дело в том (и мы это отмечали выше), что индивидуальное видение мира является той базой, на основе которой формируется творческая созидательная позиция человека. Иначе говоря, важен внутренний мир (плоскость восприятия) человека, а потом принимаемые им модели поведения в группе, в обществе.

После этих предварительных объяснений приступим к рассмотрению выделенных в соционической науке 16 типов личности, используя собственную терминологию, адекватную проблемам именно *детского* творчества. В скобках против названия каждого типа указаны по порядку обозначения, фиксирующие особенности восприятия и поведения данного типа личности (первый значок – восприятие, второй – поведение). Далее идет характеристика типа.

«Мыслитель-фантазер» (▲ □) – развита эмоциональная восприимчивость. Хорошо чувствует красоту окружающего мира, привлекает новое, необычное. В реальном поведении склонен творчески развивать полученную информацию, знания. Создает собственные классификации, теории, идеи. Не всегда легко ориентируется в оценках – «что хорошо и что плохо». Старается оценивать других людей, исходя из собственных представлений, фантазий. Особенно нуждается в заботе, эмоциональном тепле, домашнем комфорте.

«Систематик-лидер» (● □) – любит самоутверждаться, отличается волевыми импульсами. При этом, как правило, без проблем решает логические задачи, систематизирует, классифицирует и т.д. Трудно управляем, не всегда считается с правилами и нормами окружающей среды. Проявляет интерес к людям, обладающим творческой фантазией, выдумкой. Именно на этой основе возможно его эффективное включение в активную творческую деятельность.

«Нежный ленивец» (○ ■) – очень любит комфорт, уют, бережное к себе отношение. Чувствителен к конфликтам, очень их не любит. Ласков, охотно проявляет свою эмоциональную привязанность к близким. Обладает повышенной утомляемостью. Остро чувствует настроение близких. Несколько разбросан, с ленцой. Живет сиюминутными удовольствиями. Окружающим кажется несколько замкнутым, «открывается» только в кругу близких. Не злобив. Не честолюбив. Беспечен. Не практичен. Хорошо реагирует на эмоционально восприимчивых людей.

«Мыслитель-исследователь» (□ ▲) – любознателен, пытлив. Любит строить собственные классификации, «теории». Придер-

живается рациональных и целесообразных форм поведения. Постоянно размышляет. Любит новые задачи. Замкнут. Не любит явно лидировать. Склонен к уединению. Нуждается в тепле, «кабинетной», тихой жизни. По призванию исследователь. Эмоционально ровен. Сдержан в проявлении эмоций. Любит анализировать новую информацию.

«Лидер-педант» (□ ●) – любит порядок, чистоту, систематичность. Легко воспринимает строгий распорядок дня. Предпочитает возиться с предметами, требующими ручных навыков (собирать, разбирать на части, конструировать и т.д.). Любит, чтобы с ним считались. Уважает субординационные отношения (подчиняться более авторитетному, сильному или самому властвовать). Рационален, довольно замкнут. Не любит «витать в облаках», практичен. Подвержен неожиданному гневу, если наталкивается на сопротивление своим устремлениям. Очень дорожит проявлением к нему безоговорочной любви, тепла.

«Творец красоты» (○ ■) – ценит красивый интерьер, доброжелательную теплую атмосферу. Остро ощущает красоту предметного мира: вещей, одежды, внешности. Причем стремится сам украсить окружающую среду своими руками. Рационален. Замкнут. Часто бесстрашен. Тяготеет к преодолению трудностей. Бывает упрям. Независим. Чуток. Но проявляет свою чуткость внешне сдержанно. Хорошо реагирует на эмоциональную отзывчивость.

«Режиссер-психолог» (■ ○) – живет в мире любви к близким. Любит празднично-игровые ситуации, реагирует на настроение близких. Любит и сам создавать хорошее настроение. Улыбчив. Стремится изобретать игры и участвовать в них. Общителен. Эмоционально устойчив. Хорошо чувствует себя в неформальной среде. Неплохо усваивает новую информацию, но не всегда самостоятелен в суждениях, обобщениях, в фантазиях. Его стихия – любовь и дружба. Хорошо управляет людьми, обладающими логикой, способностью анализировать.

«Влюбленный сочинитель» (△ ■) – живет в мире фантазии. Проявляет интерес к новым сюжетам, сказкам. Чуток к слову, особенно художественному. Склонен к сочинительству расска-

зов, историй, сюжетов и т.д. Влюбчив. Для творчества нуждается в «музе». Непрактичен. Часто уходит в себя. Хорошо воспринимает волевое давление извне, если оно не ущемляет его достоинства. Тяжело дается логика. Не практичен. Склонен к меланхолии. Внушаем. Часто рассеян.

«Демонстратор-импровизатор» (■ △) – обидчив и раним. Нуждается в похвале, подтверждении внимания к себе и любви со стороны близких. Достаточно эгоцентричен. С трудом управляет своими эмоциями. Любит их демонстрировать «на людях». Склонен к публичному актерству, демонстрации своих способностей. Хорошо усваивает новую информацию, если она систематизирована и логична. Склонен к игровой импровизации. Любит солировать. Общителен.

«Трезвый скептик» (△ ■) – обладает развитым воображением, однако фантазии имеют больше негативный оттенок. Любит планировать, но при этом от жизни ожидает скорее худшего, чем лучшего. Уверенней чувствует себя при взаимодействии с реальными физическими объектами. Эмоционально сдержан. Тяготеет к трезвому практицизму. Часто бывает хорошим коллекционером. Охотно подчиняется сильному лидеру, если он является для него авторитетом. Развита интуиция и логика.

«Лидер-манипулятор» (● □) – является самым неуправляемым психотипом. Любит везде, где возможно, быть первым, обращать на себя внимание. Не всегда может управлять своей активностью. Из-за этого часто создает вокруг себя в коллективе атмосферу психологической напряженности. Любит манипулировать взаимоотношениями в коллективе и устанавливать свои правила поведения. Тяжело дается логика. Действует по ситуации, плохо предсказуем. Поддается управлению людьми с мощной творческой фантазией, способной его увлечь. Другое средство управления – обращение к его самолюбию. Общителен.

«Лидер-правдолюб» (□ ●) – хорошо подмечает несправедливость, ложь, недостатки во взаимоотношениях между людьми. По этой причине бывает категоричным и жестким. Любит оставлять за собой последнее слово. Домосед. Ценит наличие «своего уголка» в доме. Охотно овладевает практическими (особенно, быто-

выми) навыками. Любит быть в центре внимания, чаще в кругу близких. Замкнут. Развита интуиция и обостренное «чувство правды». Охотно покровительствует более слабым, незащищенным. Хочет быть замечен окружающими как «самый порядочный», «правильный», «образцовый». Не всегда эмоционально адекватен. Больше ориентируется на свое настроение, чем окружающих.

«Авантюрист-комбинатор» (■ △) – хорошо ориентируется в мире реальных предметов. Неохотно расстается с любимыми вещами. Склонен к накопительству. Рано начинает проявлять стремление к личной выгоде. Для этого готов идти на различные хитрости, комбинировать. Любит непредсказуемые ситуации, неожиданные приключения, которые стремится обратить в свою пользу. Не всегда учитывает настроение окружающих. Не очень склонен к порядку, к благоустройству, красоте быта. Нуждается в целенаправленном воспитывающем воздействии. Общителен. Хорошо реагирует на призывы к совести, порядочности и т.д.

«Милосердный эстет» (▲ ▢) – обладает большой эмоциональной восприимчивостью. Чуток к красоте природы, искусству, эстетике. Достаточно разбросан. Легко воодушевляется, но с трудом завершает начатые дела. Остро чувствует боль и страдание других. Старается смягчить эти страдания юмором, подарками, врожденным артистизмом. «Актер» в домашних, камерных условиях. В большой аудитории может растеряться. Ценит комфорт, уют, красоту интерьера. Тяжело дается логика. Часто становится неформальным лидером. Остро чувствует несправедливость и жестокость в окружающем мире. Общителен. Развита интуиция. Управляем через атмосферу любви, заботы, психологического и домашнего комфорта.

«Организатор-помощник» (■ ○) – наблюдателен, особенно в мире реальных предметов, вещей. Привыкает к одним и тем же вещам и может долго ими пользоваться, начиная от одежды, кончая игрушками. Любит организовывать порядок, благоустройство, психологический комфорт для окружающих. Особенно хорошо реагирует на людей с развитым чувством справедливости, нравственно чутких. Старается быть ответственным в выполнении поручений. Развито чувство долга. Хорошо реагирует на мо-

ральные воздействия. Добр. Чуток. Общителен. Любит защищать слабых, покровительствовать им.

«**Правдолюб-гуманист**» (□ ▲) – остро чувствует несправедливость, чужие страдания, проблемы. Пытается утешить словом, эмоциональной реакцией. Деликатен. Обходит острые углы, чтобы никого не обидеть. Не умеет «поставить себя», быть явным лидером. Раним. Часто развит комплекс неполноценности из-за повышенной строгости к себе. Достаточно работоспособен. Не практичен, но охотно пользуется даваемыми ему материальными благами. Достаточно замкнут и сдержан в публичном проявлении своих чувств, эмоций. Охотно играет роль утешителя.

Границы данных психотипов, конечно, не являются жесткими. Но сами аналитические психологи и соционики считают, что даже в случае смешанного психотипа все равно какой-то из типов личности является ведущим, а другой носит подчиненное значение. Например, «правдолюб-гуманист» с чертами «мыслителя-исследователя».

Приведенные характеристики психотипов рельефно проявляют себя уже в трехлетнем возрасте. Поскольку перед педагогом стоит задача организации коллективной творческой деятельности детей, важна психологическая совместимость вышеприведенных психотипов. Творчески интерпретируя введенное выше понятие «социального атома», можно говорить о разной степени возможной психологической близости этих психотипов.

1. Наибольшая психологическая близость, основанная на любви, эмоциональном влечении (парные сочетания):

- «мыслитель-фантазер» – «нежный ленивец»;
- «мыслитель-исследователь» – «режиссер-психолог»;
- «влюбленный сочинитель» – «систематик-лидер»;
- «демонстратор-импровизатор» – «лидер-педант»;
- «лидер-манипулятор» – «трезвый скептик»;
- «лидер-правдолюб» – «авантюрист-комбинатор»;
- «творец красоты» – «милосердный эстет»;
- «организатор-помощник» – «правдолюб-гуманист».

2. Средняя психологическая близость (ближе к дружбе, чем к любви) – группы, объединенные по четыре психотипа:

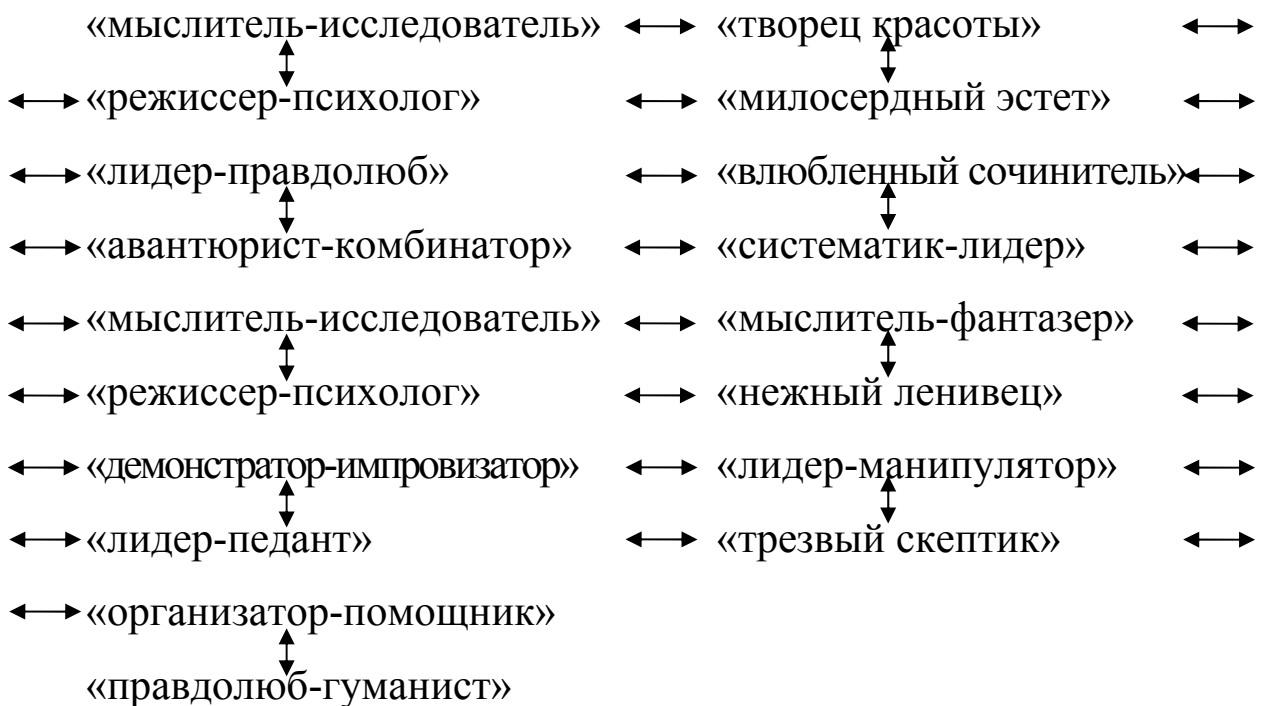
Первая группа: «мыслитель-фантазер», «нежный ленивец», «мыслитель-исследователь», «режиссер-психолог».

Вторая группа: «творец красоты», «милосердный эстет», «организатор-помощник», «правдолюб-гуманист».

Третья группа: «лидер-манипулятор», «трезвый скептик», «лидер-правдолюб», «авантюрист-комбинатор».

Четвертая группа: «влюбленный сочинитель», «систематик-лидер», «демонстратор-импровизатор», «лидер-педант».

3. Умеренная психологическая близость (ближе к деловым взаимоотношениям):



Вертикальными стрелками соединены психотипы с наибольшей психологической близостью. Таким образом, в данной структуре коллектива сочетаются деловые и неформальные взаимоотношения.

В зависимости от особенностей того или иного психотипа возможны различные «технологические цепочки» в детском творческом коллективе – когда представитель одного психотипа передает результаты своей деятельности другому психотипу для

создания коллективного творческого продукта. Приведем в качестве примера возможный вариант такой цепочки:

«Мыслитель-исследователь»



Исходная новая творческая идея, замысел



«Творец красоты»



*Создание соответствующего интерьера,
художественной организации пространства*



«Лидер-правдолюб»



*Осмысление и формулирование
нравственного содержания программы, занятия*



«Влюбленный сочинитель»



*Составление сценария, подбор песен, стихов,
сочинение сюжетов и т.д.*



«Мыслитель-исследователь»



*Новая творческая идея,
замысел на основе предыдущих этапов*



«Мыслитель-фантазер»



Режиссерско-постановочное решение



«Режиссер-психолог»



Организация игровых программ



«Милосердный эстет»



Организация комфортного общения на основе игровых программ



«Авантюрист-комбинатор»

↓
Передача другим навыков игровой импровизации

«Систематик-лидер»

↓
Освоение и закрепление игровых правил и приемов, способствующих развитию игровой импровизации

«Режиссер-психолог»

↓
Участие в игровых, творческих программах на основе новых норм и правил

«Демонстратор-импровизатор»

↓
Индивидуальное актерское, исполнительское воплощение режиссерского замысла

«Лидер-манипулятор»

↓
Организация групповой исполнительской деятельности

«Организатор-помощник»

↓
Помощь слабым исполнителям, помощь в создании доброжелательной атмосферы

«Мыслитель-фантазер»

↓
Новый режиссерский замысел и т.д.

Данная технологическая схема может начинаться с любого из представленных психотипов. Это будет зависеть от того, какой вид деятельности кладется в основу. В нашем примере изначальная мыслительно-исследовательская ориентация (первый психотип в цепочке) задает акцент в деятельности детского творческо-

го коллектива на освоение детьми логических задач в художественно-игровой форме, созидание ситуаций на развитие творческого мышления.

Если же мы начнем, например, с «творца красоты», то получим в качестве базового вида деятельности рукотворчество, изобразительную и конструкторскую деятельность.

Обратим внимание на повторение в цепочке некоторых психотипов. Они задают известную цикличность, связанную с преемственностью, психологической совместимостью, развитием «по спирали» заданного вида творческой деятельности.

Если даже кому-то предложенная схема технологии организации детского коллектива покажется искусственной, то определенную методическую значимость представляет предложенная творческая специализация того или иного психотипа. Эта специализация кроме того может помочь педагогу более корректно и точно диагностировать того или иного ребенка, если последний проявляет устойчивый интерес к соответствующему виду творческой деятельности. **Главное, чтобы независимо от профиля творческой деятельности детского коллектива была предусмотрена возможность выбора видов занятий в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями ребенка.**

В зависимости от характера взаимоотношений ребенка с окружающей средой согласно соционическим исследованиям можно также охарактеризовать выделенные выше квадры психотипов на основе психологической близости:

Квадра А. «Мыслитель-фантазер», «нежный ленивец», «мыслитель-исследователь», «режиссер-психолог» – для них окружающая среда является, прежде всего, источником приятных ощущений, наслаждения жизнью, часто в игровых формах. Они умеют получать удовольствие от наличной действительности.

Квадра В. «Влюбленный сочинитель», «систематик-лидер», «демонстратор-импровизатор», «лидер-педант» – относятся к среде как к объекту преобразования, как к возможности создания для себя особого психологического комфорта, стремятся сами создать новую среду, способствующую проявлению к ним любви и уважения.

Квадра С. «Лидер-манипулятор», «трезвый скептик», «лидер-правдолюб», «авантюрист-комбинатор» – для них среда есть пространство для собственной социальной активности, иногда за счет подавления активности окружающих. Важна также публичная демонстрация этой активности.

Квадра Д. «Творец красоты», «милосердный эстет», «организатор-помощник», «правдолюб-гуманист» – стремятся к созданию вокруг себя комфортной и гуманистической психологической среды. Ищут возможности для проявления к близким (в микросреде) доброты, человечности, чуткости.

В более сжатом виде доминанты мироощущения и соответствующего поведения данных квадрантов можно выразить следующим образом:

Квадра А – получение удовольствия от жизни.

Квадра В – подтверждение уважения к себе.

Квадра С – волевой напор.

Квадра Д – жалость и сострадание.

Обобщая вышеизложенное, сделаем некоторые выводы.

1. Наилучшей стратегией формирования детского творческого коллектива является его формирование с учетом личных привязанностей (неформальных взаимоотношений между детьми): симпатий, дружбы, интереса друг к другу. Очевидно, что некоторая изначальная раздробленность детского коллектива на группы «по взаимному интересу» является нормальным явлением и не должна искусственно подавляться. Более того, различные исследования показывают, что чем более сложные творческие задачи решает коллектив, тем развитей должна быть его неформальная структура (система личных привязанностей). Задача руководителя в этом случае заключается в постепенном органичном объединении неформальных групп в коллективе вокруг единой творческой задачи.

2. Можно предложить формирование детского творческого коллектива по принципу музыкального ансамбля, где каждый ребенок как музыкальный инструмент ведет свою партию, не нарушая общего творческого замысла. Соответственно каждый психотип должен быть обеспечен набором соответствующих видов деятельности присущим именно ему, его психофизиологиче-

ским возможностям. Например, на занятиях по изобразительному искусству «демонстратору-импровизатору» можно давать возможность чаще публично демонстрировать результаты своей изобразительной деятельности, комментировать самому эти результаты, дополнять их чтением стихов, исполнением музыкальных произведений и т.д.

3. Предложенная аналогия детского творческого коллектива с музыкальным ансамблем является не просто некоторым условным образом. Ее следует рассматривать и как вполне конкретную модель организации творческой коллективной деятельности. Речь идет о выстраивании особой эмоционально-психологической *партитуры* каждого занятия детей, учитывающей весь возможный спектр эмоциональных состояний детей с учетом их психологических особенностей. Таким образом, обеспечивается определенный психологический комфорт, важный для осуществления творческой деятельности.

В свете рассмотренных выше психологических представлений можно сделать ряд выводов относительно детского творчества как психолого-педагогического процесса. По нашему мнению, педагогика «детского творчества» должна удовлетворять следующим требованиям:

1. Если в традиционной дошкольной педагогике основной акцент делается на овладении ребенком навыками учебной деятельности (умение читать, считать, говорить и т.д.), то новая «педагогика детства» должна базироваться, прежде всего, на развитии функциональных возможностей ребенка (внимания, памяти, мышления, воображения, воли, чувств и т.д.).

Это не означает отказа педагогов от обучения детей конкретным школьным навыкам. Просто необходимо отказаться от усиленного форсирования этих навыков, не учитывающих реальные психофизиологические возможности и особенности ребенка. **Более того, именно сами эти особенности и возможности становятся основным объектом воздействия педагога.**

2. Особой педагогической программой развития ребенка должна стать его **социализация** (овладение ребенком ролями и позициями, адаптирующими его к условиям групповой деятельности, требованиям общества): определенный уровень саморегуляции поведения, общительности, эмоциональной раскрепощен-

ности, инициативности, чувства собственного достоинства, способность к состраданию и сопереживанию, волевые качества и т.д. Эта программа должна рассматриваться как **специально организуемый** (прежде всего, через игровую коллективную деятельность) **социальный опыт ребенка**.

3. Органичность синтеза предметно-творческих и социализирующих программ предполагает нестандартное поведение самого педагога в процессе проведения занятий. Педагог в этом случае раскрывается перед ребенком, прежде всего, своими человеческими качествами: чертами характера, темпераментом, юмором, собственной фантазией, непосредственностью переживания и т.д. Ребенок в данной ситуации как бы меняется местами с педагогом, проявляет себя как «взрослый» – демонстрирует самостоятельность и инициативность («устами младенца глаголет истина»). Взрослый же приобретает черты ребенка – обнаруживает непосредственность, эмоциональную открытость, доверчивость и правдивость («будьте, как дети, и войдете в Царство Небесное»). Начинает работать принцип сотворчества педагога и ребенка, который выражается в совместной импровизации, исполнении, равноправии в игровой деятельности.

4. Данная ситуация не означает потворства педагога капризам ребенка и вседозволенности. Просто меняется характер и общий стиль воздействия ребенка на взрослого. У педагога остается только одно веское преимущество – умение выразить в слове собственные ощущения, переживания, восприятия. Честно признаем – далеко не всегда взрослые готовы «открываться» ребенку из-за подавленности или лицемерной двойственности своего внутреннего «Я». Дети же невольно замечают многие несоответствия в тех ролях, которые разыгрывают перед ними взрослые. Часто как раз непослушание ребенка и есть косвенное подтверждение несовершенств самого педагога. Таким способом ребенок нередко на бессознательном уровне выражает протест против неискренности, лицемерия и бездушия.

5. Ведение педагога с детьми «честной игры» означает бескорыстный взаимообмен между педагогом и ребенком, прежде всего, опытом восприятия окружающего мира: педагог передает детям свой жизненный опыт, а ребенок – опыт непосредственных

переживаний реальности, расширяя «багаж искренности и правдивости чувств» самого педагога.

Реальная педагогическая технология взаимодействия педагога и ребенка видится следующим образом:

Способность к непосредственному восприятию мира ребенком		Опыт жизненных впечатлений и ощущений педагога
слушать	←————→	слышать
смотреть	←————→	видеть
трогать	←————→	осязать
нюхать	←————→	обонять
чувствовать	←————→	говорить
двигаться	←————→	танцевать
фантазировать	←————→	думать
жестикулировать	←————→	общаться

Этот ряд открыт. Педагог воспитывает всем опытом собственных восприятий, переживаний; размышлений. Здесь уместно прибегнуть к развернутому цитированию К.Г. Юнга, чьи слова являются своеобразным манифестом подлинной человечности и искренности в «педагогике детства», формирующей творческий потенциал ребенка. К.Г. Юнг настаивает на необходимости честного отношения к себе самих взрослых для того, чтобы иметь моральное право воспитывать подрастающее поколение. Особенно это важно со стороны родителей. Чем меньше последние *«радеют о своей собственной проблематике (часто как раз ради детей!)»*, тем в больших масштабах дети должны нести на себе груз непрожитой жизни родителей и с натугой выполнять то, что последние вытеснили в бессознательное. Дело не в том, что родители должны быть в чем-то совершенными, чтобы не причинять детям никакого вреда. Если бы они действительно были совершенными, то это было бы для детей прямо-таки катастрофой, потому что последним не осталось бы тогда ничего, кроме моральной неполноценности, если только они не предпоч-

тут отомстить родителям тем же самым средством, т.е. подражая им. Этот трюк лишь откладывает расплату на третье поколение... Ребенок ведь беспомощен: он отдан на произвол душевному воздействию родителей и вынужден воспроизводить самозаблуждение, неоткровенность, лицемерие, малодушную боязливость, эгоистическую леность и самобичевание, как воск – прижатую печатку. Единственное, что оберегает его от такого противоестественного ущерба – это старание родителей не уклоняться от душевных затруднений жизни путем обманных маневров и искусственной бессознательности; они, напротив, должны как можно более честно принимать эти трудности и как можно более тщательно высвечивать именно темные углы. Если есть возможность исповедаться перед кем-то понимающим, то это – преимущество. Если нет (по внешним или внутренним причинам), то это только осложнение, но никак не изъян; напротив, зачастую это даже преимущество, потому что тогда возникает необходимость самостоятельно разделяться с самым скверным. Публичная исповедь, как, например, в армии спасения и в других местах, может быть очень действенной только для простой души, которая это делает из глубины. В фешенебельных салонах эти души, конечно, не на месте, а такой исповеди, даже если она бестактна, там и вообще не бывает. Можно, как известно, использовать исповедь для самообмана. Чем интеллигентнее и образованнее человек, тем более утонченно он может обманывать себя. Мало-мальски интеллигентный человек не считает себя ни святым, ни грешником. И то и другое было бы сознательной ложью. Он стыдливо помалкивает о своих моральных качествах, постоянно памятуя о своей бездонной греховности, с одной стороны, и о своем похвальном и смиренном – при таком безнадежном положении дел – благоразумии – с другой». «Итак, речь идет не о том, чтобы родители не допускали никаких заблуждений – это было бы выше человеческих возможностей, – но чтобы они признавали их таковыми¹.

¹ Юнг К.Г. Конфликты детской души... с. 87-88.

Рекомендуемая литература:

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. Москва – Воронеж, 1996.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: «Аспект пресс», 1997.
3. Краткий психологический словарь. Под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону. «Феникс», 1998.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Москва – Санкт-Петербург, 1997.
5. Юнг К.Г. Конфликты детской души. М.: Канон, 1995.

О.В. ВОЛКОВА
СОЦИОНИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ
УЧАЩИХСЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ЦЕНТРА «РАДОСТЬ»
(Анализ результатов)

В ходе опытно-экспериментальной работы в Центре творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость» были продиагностированы учащиеся фольклорного ансамбля «Лопоточки» (возраст учащихся – 11–12 лет). При этом ставилась задача с помощью соционического цифрового теста, представленного в приложении к данному пособию, выявить психологические особенности воспитанников, сильные и слабые стороны их характеров, а также предпочтения в видах творческой деятельности и социальной коммуникации. Всего в тестировании приняли участие 18 детей.

Тестирование показало, что в экспериментальной группе наиболее широко был представлен тип «мыслителя-фантазера» или «искателя» (6 детей из 18). Результат оказался в известной степени предсказуемым, так как интерес к традициям русской народной культуры, уходящей вглубь веков, естественно предполагает наличие эмоциональной восприимчивости, художественной фантазии и, в то же время, стремления к их непосредственному, сиюминутному воплощению.

Такой личностный и творческий потенциал особенно востребован во время организации народных игр, проведения фольклорных праздников, в которых всегда есть место импровизации.

Кроме того, работа на фольклорном отделении Центра «Радость» строится так, что воспитанников здесь окружает почти домашняя атмосфера – они приходят в образовательное учреждение с уверенностью, что их любят, их поймут, со вниманием и участием отнесутся к их проблемам. Следует добавить, что в процесс учебной и воспитательной работы фольклорного отделения вовлечены (часто – по инициативе самих детей) родители воспитанни-

ков, которые также принимают участие в разных творческих проектах коллектива. Так что «искатели», особенно нуждающиеся в заботе, эмоциональном тепле и домашнем комфорте, очевидно, быстро и легко адаптируются в нашем коллективе.

Трое учащихся по результатам проведенного соционического теста были отнесены к типу «мечтатель». Представители этого психотипа живут в мире фантазий, проявляют интерес к новым сюжетам, сказкам, ведь детский фольклор – это именно сказочный фольклор. Во многих обрядах, песнях присутствуют сказочные, «мифологические» герои. Детей-«мечтателей» также увлекают экскурсионные программы или театральные постановки, которые играют заметную роль в деятельности нашего объединения. Также мы заметили, что дети, относящиеся к этому типу, действительно проявляют интерес к составлению сценариев концертов и народных праздников, так как потенциально склонны к сочинительству.

В экспериментальной группе также были выявлены два ребенка, относящиеся по результатам тестирования к типу «полководец» или «лидер-манипулятор». Поведение этих учащихся оказалось вполне соответствующим данному психотипу. Один из них стремится везде быть лидером и нередко именно так себя позиционирует, стараясь установить свои правила поведения в коллективе. Другой – готов проявлять лидерские качества в общении с педагогами, с которыми желает выступать как бы «на равных», охотно берет инициативу в свои руки и активно участвует в творческой жизни фольклорного ансамбля.

По одному учащемуся в группе также были представлены психотипы: «хранитель» или «лидер-правдолюб», который хорошо подмечает несправедливость, ложь, недостатки во взаимоотношениях между людьми; «сибарит» или «нежный ленивец», чувствительный к конфликтам; «посредник» или «милосердный эстет», редко завершающий так поначалу понравившиеся ему начинания; постоянно размышляющий «аналитик» или «мыслитель-исследователь»; «игрок» или «режиссер-психолог», любящий создавать хорошее настроение в коллективе; «предприниматель» или «авантюрист-комбинатор», который нуждается в целенаправленном воспитывающем воздействии; «трезвый скептик», сильно подверженный воздействию со стороны авторитетного

для него человека. Многие из характеристик этих типов оказались присущи тестируемым детям в действительности.

Некоторые из этих «одиночных» участников экспериментальной группы по своим данным, казалось бы, не могли рассчитывать на особую психологическую близость, гармоничные отношения с вышеуказанным большинством. Они имели разные доминанты мироощущения и соответствующего поведения. Так, например, «мыслителей-фантазеров», «нежных ленивцев», «мыслителей-исследователей» объединила Квадра А (наибольшая группа детей) – ее представителям свойственно желание получать удовольствие от жизни, часто в игровых формах. Остальные психотипы либо относятся к Квадре С (доминирует волевой напор), либо В (для этих детей важно постоянное подтверждение уважения к себе), либо Д (склонны проявлять жалость и сострадание к окружающим).

В то же время, нам представляется, что именно разнообразие психотипов группе, имеющей в основе «костяк» друзей-единомышленников, дало потенциал творческого развития, поскольку ввело в пространство межличностного общения различные сценические и социальные роли.

Н.Ю. КРЮКОВА
О.И. ПРОХОРОВА
СОЦИОНИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ
УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ХОРА «СВЕТЛЯЧОК»
ЦЕНТРА «РАДОСТЬ»
(Педагогическая стратегия)

Диагностика, проведенная в группе младшего хора «Светлячок» с помощью соционических методов, позволила выявить следующие психотипы воспитанников:

- «Систематики-лидеры» – 8 учащихся;
- «Лидеры-манипуляторы» – 8 учащихся;
- «Влюбленные сочинители» – 3 учащихся;
- «Лидеры-правдолюбцы» – 3 учащихся;
- «Организаторы-помощники» – 3 учащихся;
- «Мыслители-фантазеры» – 2 учащихся;
- «Мыслители-исследователи» – 2 учащихся;
- «Лидеры-педанты» – 1 учащийся;
- «Демонстраторы-импровизаторы» – 1 учащийся;
- «Трезвые скептики» – 1 учащийся;
- «Милосердные эстеты» – 1 учащийся.

Группировка этих социотипов по квадратам дала соответственно такие результаты:

- Квадрат «организаторов» – 13 учащихся;
- Квадрат «активистов» – 9 учащихся;
- Квадрат «эйфористов» – 4 учащихся;
- Квадрат «гуманистов» – 4 учащихся.

Таким образом, коллектив хора «Светлячок» по своему составу и потенциалу оказался в большей мере склонен к социальной активности, нежели к восприятию и проживанию психологических и эстетических реалий и содержаний.

Такой результат, с одной стороны, выдвинул перед нами определенные педагогические задачи, которые мы отчасти интуитивно чувствовали, а именно – найти методы и формы работы, которые позволили бы социальную активность ребят направить на путь понимания эстетической красоты хорового пения и музыкальной культуры.

С другой стороны, результаты тестирования открыли перед нами широкие перспективы внеучебной работы и досуговой деятельности – тех сфер воспитательной работы, в которых выявленный потенциал коллектива мог бы быть успешно задействован. Кроме того, наличие сравнительно небольшого количества представителей квадры «гуманистов», намечало еще одну актуальную задачу претворения социальной ориентированности большинства ребят в личностные качества отзывчивости, доброжелательности, взаимопомощи и взаимовыручки.

В соответствии с раскладом социотипов в коллективе были намечены соответствующие педагогические стратегии в учебной работе и музыкально-исполнительской деятельности.

«Влюбленных сочинителей» (Настя Б., Виктория А., Михаил Ф.) решено было всячески поощрять к дисциплине, ответственности и, в то же время, активно вовлекать детей этого типа в театрализованные программы и праздники в качестве артистов, участников разработки сценариев.

«Систематикам-лидерам» (Ольга В., Федор Н., Арина К., Настя Ш., Анна А., Арина М., Милена Ч., Маргарита Ч.) – предлагать примеры ярких достижений в области музыкального исполнительского искусства, деликатно пробуждать в них способность к сопереживанию, а также предоставлять возможности для демонстрации собственных успехов и достижений.

В «лидерах-правдолюбях» (Мария К., Валерия Д., Анна С.) – расширять музыкальную эрудицию, эстетический кругозор, развивать художественную фантазию и способность к эмпатии, предоставляя им, в то же время, возможность публично характеризовать исполняемые музыкальные произведения, оценивать качество исполнения и пр.

«Лидеров-манипуляторов» (Екатерина К., Елизавета Н., Арина Б., Данила В., Варвара В., Марина К., Ирина С., Ксения С.) – также заинтересовывать яркими, авторитетными образцами му-

зыкально-исполнительского искусства, шедеврами мировой художественной культуры, а также предоставлять им возможность вести концертные программы, выступать в роли ведущих, поощрять их двигательную активность там, где это способствует решению общих организационных и творческих задач коллектива.

С «лидерами-педантами» (София М.) – больше обсуждать закономерности музыкального языка, красоту музыкальной формы, давать ему ответственные поручения и, в то же время, интересоваться его мнением по разным обсуждаемым в коллективе вопросам.

«Демонстраторов-импровизаторов» (Никита М.) – деликатно учить контролировать свои эмоции, воспитывая вкус к переживанию и осмыслению музыкальных образов; чаще предлагать учащимся этого психотипа новые, неожиданные творческие задания, поощряя их артистизм и находчивость.

«Мыслителей-фантазеров» (Анастасия Р., Никита Б.) – мягко побуждать к самостоятельности и ответственности, вместе с тем, привлекать их к режиссерско-постановочной работе, предоставлять возможности творческого поиска сценических решений в исполнении музыкальных произведений.

«Трезвых скептиков» (Елизавета З.) – больше знакомить с историей музыкальной и мировой художественной культуры, предоставлять возможность поиска пластических средств выражения музыкальных образов (в мимике, пантомимике, жестах).

У «организаторов-помощников» (Тимофей Г., Михаил К., Полина Т.) – тренировать музыкальную память и на ее основе – ассоциативное мышление, также привлекать их решению организационных задач в жизни коллектива.

«Милосердных эстетов» (Яна С.) – побуждать к дисциплине и последовательности во имя творческих, художественных результатов исполнительской деятельности коллектива; также давать им возможность выступать с инициативами во внеучебной работе, в неформальном общении.

«Мыслителям-исследователям» (Елена Л., Никос К.) – предлагать развернутые домашние задания и просить, в случае удачного выполнения, презентовать их перед сверстниками; также побуждать учащихся этого типа к активному изучению истории и теории музыкального искусства, приемов и навыков исполнительства как осознанных алгоритмов.

Соционический тест показал, что социотипы 40% учащихся хорового коллектива группируются в квадрате Д («творец красоты», «милосердный эстет», «организатор-помощник, «правдолюб-гуманист») – квадрату гуманистов. Другая значительная часть детей (также 40%) образуют квадрат В («влюбленный сочинитель», «систематик-лидер», «демонстратор-импровизатор», «лидер-педант») – квадрату преобразователей среды для создания и подтверждения любви и уважения к себе. Остальные социотипы («лидер-манипулятор», «мыслитель-фантазер», «режиссер-психолог», «авантюрист-комбинатор») представлены небольшим количеством детей (1-3).

Интересное, что детей, чьи социотипы относятся к квадрату Д, стремящихся к созданию гуманистической психологической среды, проявляющих доброту, человечность, чуткость, подобралась довольно большая группа. Они легко и бесконфликтно могут взаимодействовать со всеми остальными социотипами, объединяя и цементируя коллектив.

Вместе с тем, каждый из социотипов в процессе учебной и, особенно, внеклассной деятельности может и должен получать возможность для реализации свойственных ему природных задатков, влечений и устремлений. Так, например, конкурс на лучшее изображение светлячка, как символа хора, дал возможность творчески проявиться каждому – ребятами были представлены и рисунки, и поделки, и сочиненные сказки, и стихотворения, и энтимологические сообщения... Этот начальный этап позволил выявить склонности детей, познакомиться педагогам с внутренним миром каждого воспитанника.

Важно предоставить возможность творчески проявиться каждому ребенку, особо не принуждая его к тем видам деятельности, где он не чувствует себя уверенно и комфортно, но, в то же время, замечая и поощряя каждую инициативу, направленную на расширение учащимся сферы своих творческих, психических и социальных возможностей.

Таким образом, ребенок любого социотипа сможет не только испытать радость от успеха в близкой ему деятельности, но и открыть в себе новые творческие возможности.

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Соционический тест А. Аугустинавичюте
в модификации А.В. Каменца
(для определения психотипа детей дошкольного, младшего
школьного и среднего школьного возраста)**

Из каждой пары описаний необходимо выбрать позицию, соответствующую поведению ребенка, отметив соответствующую цифру.

Ребенок привык работать равномерно: если надо, способен преодолеть усталость, плохое настроение, мешающее работе	Ребенок предпочитает работать неравномерно; его работоспособность существенно зависит от физического самочувствия, настроения
1	2
Ребенок чаще управляет своими чувствами, эмоциональным состоянием	Ребенок плохо управляет своими чувствами, эмоциями, даже если он держит их «в себе»
3	4
Ребенок не любит фантазировать, мечтать, придумывать, задумываться над прошлым, будущим; он больше погружен в мир конкретных дел и занятий	Ребенок любит фантазировать, придумывать несуществующее, мечтать, сочинять, вспоминать, придумывать «другую» жизнь, заменяющую ему реальность
5	6
Ребенок избирателен в общении, не торопится знакомиться с новыми людьми, предпочитает иметь немного друзей	Ребенок любит иметь широкий круг общения, расширять свой круг знакомых, заводить новых друзей
7	8

Расшифровка теста (в скобках дополнительно указаны названия тех же социотипов, но применительно к взрослым):

<i>Код</i>	<i>Наименование социотипа</i>	<i>Обозначения</i>
1357	«Лидер-педант» (Механик)	□ ●
1358	«Организатор-помощник» (Администратор)	■ ○
1367	«Мыслитель-исследователь» (Аналитик)	□ ▲
1368	«Авантюрист-комбинатор» (Предприниматель)	■ △
2357	«Творец красоты» (Дизайнер)	○ ■
2358	«Систематик-лидер» (Легионер)	● □
2367	«Трезвый скептик» (Скептик)	△ ■
2368	«Мыслитель-фантазер» (Искатель)	▲ □
1457	«Лидер-правдолюб» (Хранитель)	⌒ ●
1458	«Режиссер-психолог» (Игрок)	⌒ ○
1467	«Правдолюб-гуманист» (Психолог)	⌒ ▲
1468	«Демонстратор-импровизатор» (Артист)	⌒ △
2457	«Нежный ленивец» (Сибарит)	○ ⌒
2458	«Лидер-манипулятор» (Полководец)	● ⌒
2467	«Влюбленный сочинитель» (Мечтатель)	△ ⌒
2468	«Милосердный эстет» (Посредник)	▲ ⌒

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции	3
А.В. Каменец Психолого-педагогические основы организации детского творчества	5
Основные психологические проблемы детского творчества	5
Психология взаимоотношений в детском творческом коллективе.....	13
О.В. Волкова Соционическое тестирование учащихся фольклорного отделения Центра «Радость» (Анализ результатов)	32
Н.Ю. Крюкова, О.И. Прохорова Соционическое тестирование учащихся младшего хора «Светлячок» Центра «Радость» (Педагогическая стратегия)	35
ПРИЛОЖЕНИЕ. Соционический тест А. Аугустинавичюте в модификации А.В. Каменца	39
Содержание	41