

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

**2019. Том 11. № 1
2019. Vol. 11, no. 1**

**Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»
№1-2019**

Рубрики, авторы, названия статей	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно исторический подход	1–11
Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников	12–26
Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Ретроспектива или взгляд в будущее: возможность развития общей умственной одаренности старших дошкольников	27–41
Самкова И.А. Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте	42–56
Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах	57–69
Тимошенко Н.В. Социальная ситуация развития как одно из основных условий формирования творческих стратегий детей	70–84
Кравцов О.Г. Проблема творчества в контексте изучения девиантного поведения	85–92
Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Поведенческие особенности негативной и антисоциальной креативности на примере подростков	93–106
ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Триада «толерантность к неопределенности – эмоциональный интеллект – интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий	107–117

**Contents «Psychological-Educational Studies»
№1-2019**

Columns, Authors, Articles	Page
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Imagination and Creativity: Cultural–Historical Approach	1–11
Smirnova E.O., Soldatova I.S. Features of the Initiative of Modern Preschoolers	12–26
Burlakova I. A., Klopotova E.E. Retrospective or Look into the Future: Possibility of General Mental Giftedness Development of Senior Preschoolers	27–41
Samkova I.A. Psychological Conditions of the Development of Cognitive Activity in Preschool Age	42–56
Shumakova N.B. Cognitive Activity and Creativity of Junior Schoolchildren with the High Intellectual Abilities in the Different Educational Environment	57–69
Timoshenko N.V. Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation	70–84
Kravtsov O.G. Creativity in Context of Deviant Behavior	85–92
Bochkova M.N., Meshkova N.V. Behavioral Features of Negative and Malevolent Creativity in Adolescents	93–106
PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY	
Pavlova E.M., Kornilova T.V. The Role of the Triad of Traits “Tolerance for Uncertainty – Emotional Intelligence – Intuition” in Self-Assessed Creativity in Creative Professionals	107–117

Воображение и творчество: культурно-исторический подход

Кравцов Г.Г.,

Доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия ekravcva@gmail.com

Кравцова Е.Е.,

Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва, Россия ekravcva@gmail.com

Рассмотрение понятия «воображение» в контексте культурно-исторической психологии позволило прийти к заключению, что оно предполагает два разнонаправленных процесса. Один процесс связан с внесением смысла в предметы внешнего мира и наличную ситуацию, т.е. он означает осмысление и переосмысление внешних предметов и ситуаций. Другой процесс предполагает конструирование нового образа, который позволяет по-новому увидеть и понять окружающую действительность. Это позволяет авторам говорить о том, что, с одной стороны, воображение направлено на действие с внешней реальностью, а с другой стороны — на внутреннюю работу по созданию нового субъекта воображения. На основании анализа эмпирических материалов изучения развития воображения и творчества авторы получили экспериментальное доказательство идеи Л.С. Выготского о том, что в творчестве реализуются образы воображения, и пришли к выводу о возможности целенаправленного развития творчества в онтогенезе. Целенаправленное развитие творчества авторы связывают с театральной педагогикой, в которой обучение и воспитание реализуются с помощью театральных методов. Театральные методы, по мнению авторов, — это методы, с помощью которых можно задать воображаемую ситуацию, и в то же время это методы, позволяющие включить зрителя в театральное действие.

Ключевые слова: воображение, творчество, внутренняя позиция, игра, креативность, субъект воображения.

Для цитаты:

Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 1—11 doi: 10.17759/psyedu.2019110101

For citation:

Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Imagination and Creativity: Cultural–Historical Approach [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 1—11 doi: 10.17759/psyedu.2019110101. (In Russ., abstr. in Engl.)

Если воспользоваться терминологией Л.С. Выготского [1], то можно без особого преувеличения сказать, что понятие «творческое» в значительной мере было и остается житейским понятием психологии. С одной стороны, этот характер понятия творчества позволяет использовать его в самых разнообразных сферах и аспектах науки и жизни. С другой стороны, отсутствие четкого определения психологического содержания понятия творчества мешает как научным разработкам, так и внедрению результатов научных исследований в практику и в обыденную жизнь.

В одной из наиболее известных своих работ — «Воображение и творчество в детском возрасте» — Л.С. Выготский [2] подчеркивает тесную связь творчества с воображением. В качестве основного критерия «творческой» той или иной деятельности автор культурно-исторической теории выделяет новизну и подчеркивает, что весь мир культуры, который нас окружает, является продуктом человеческого творчества, основанного на воображении.

По мнению Л.С. Выготского [1], психологический механизм творческого воображения связан с выделением отдельных элементов предмета, их изменением, соединением измененных элементов в новые целостные образы, систематизацией этих образов и их кристаллизацией в предметном воплощении. Таким образом, воображение предполагает два разнонаправленных процесса. Один процесс связан с внесением смысла в предметы внешнего мира и наличную ситуацию, т.е. он означает осмысление и переосмысление внешних предметов и ситуаций. Другой процесс предполагает конструирование нового образа, который позволяет по-новому увидеть и понять окружающую действительность. Иными словами, можно сказать, что, с одной стороны, воображение, вернее, его психологический механизм предполагает работу и действия с внешней реальностью, а с другой стороны — внутреннюю работу по созданию нового субъекта воображения. Таким образом, реализация образов воображения имеет двойной механизм — в одном случае субъект воображает что-то в зависимости от наглядной ситуации, а в другом случае он направлен на самого себя и детерминирован не внешними, а внутренними задачами и мотивами.

Обе эти направленности субъекта можно проследить на примерах. Так, человеку необходим какой-то предмет для его практической деятельности. При отсутствии этого предмета он может взять другой предмет, имеющий соответствующие свойства, необходимые для выполнения предполагаемой деятельности, и использовать его в качестве предмета-заместителя. В этом случае видно, что субъект с самого начала направлен на внешний мир, и его способность использовать предмет-заместитель связана с некоторым образом того предмета, который необходим для реализации его деятельности.

Эта способность человека отражена в известной поговорке «Голь на выдумки хитра», когда человек использует разного рода заместители, в том числе довольно необычные и неожиданные, но вполне пригодные для задуманной работы.

В другом случае человек принимает на себя определенный образ или роль и сквозь их призму строит свои отношения с внешней средой. Наиболее ярким примером этого может служить игра, где субъект осмысливает и переосмысливает разные ситуации и отдельные предметы, глядя на них через очки той роли, с которой он отождествился.

Итак, воображение, по мнению Л.С. Выготского [3], непосредственно связано с творчеством. Для выявления особенностей каждого из этих понятий был проведен ряд экспериментальных исследований, направленных на изучение особенностей воображения и генезиса воображения и творчества. Удалось выявить, что в состав воображения входят предметная среда, прошлый опыт и особая надситуативная внутренняя позиция. При этом именно особая внутренняя позиция является основным и наиболее существенным компонентом воображения. Эта позиция позволяет сделать структурными компонентами воображения и окружающую ребенка предметную среду, и осознанный им собственный прошлый опыт, а кроме того, именно надситуативная внутренняя позиция позволяет ребенку управлять собственным воображением.

Результаты экспериментальных исследований [4; 5] позволяют заключить, что в дошкольном возрасте можно выделить три стадии развития воображения. На любой из этих стадий присутствуют все три вышеуказанных компонента воображения. Вместе с тем, каждая из этих стадий имеет свои особенности и свои движущие силы развития, связанные с одним из трех компонентов воображения. Так, для того, чтобы воображение самостоятельно «заработало» у ребенка младшего дошкольного возраста, необходима особая предметная среда. Ее особенностью

является то, что она должна быть многофункциональной и должна позволять ребенку придавать ей разный смысл. Например, в излюбленных детьми предметах кухонного обихода ребенок может увидеть и реальные кастрюли, и поварешки, и удобный стул, когда садишься на кастрюлю, перевернутую вверх дном, и глубокую яму, когда весь проваливаешься в большое отверстие бака для белья и т.п. А в чайник, например, можно засунуть разные мелкие игрушки и предметы, а крышка кастрюли будет издавать «волшебные» громкие звуки, если постучать ей о другую кухонную и прочую домашнюю утварь.

Во всех этих случаях предметы выступают перед ребенком своими разными сторонами — материалом, формой, величиной, цветом и т.п. При этом они послушно подчиняются логике действий и замыслам ребенка, принимают на себя заданное им «поведение». Однако использовать все эти предметы в собственной деятельности ребенок может еще и потому, что они, с одной стороны, хорошо ему знакомы, и, с другой стороны, их свойства таковы, что эти предметы позволяют использовать их в разных значениях и смысловых контекстах в создаваемых ребенком ситуациях.

Отсутствие в окружении ребенка таких и подобных им предметов приводит к тому, что он просто-напросто не может воображать. Ему будет нечем и незачем что-то придумывать и что-то представлять, если в пространстве его жизнедеятельности будут строго и однозначно регламентированные или совсем незнакомые ему вещи.

Детям среднего дошкольного возраста уже практически безразлично, являются ли окружающие их предметы хорошо знакомыми или незнакомыми, строго функциональными или нет. Движущей силой развития воображения на этом этапе становится собственный жизненный опыт детей. Можно сказать, что предмет воображения у детей этого возраста это, главным образом, набор ассоциаций, связанных с прошлым опытом ребенка. Если в жизни малыша были хоть чем-то похожие обстоятельства, он привносит пережитый им опыт, образы прошлого и их смысл в наличную ситуацию. В рассказе В. Аксенова «Маленький Кит — лакировщик действительности» маленький мальчик, сидя на горшке, как бы «читает» сказку «Коза и семеро козлят». Он переворачивает первую страницу и говорит: «Вот мама-коза. Она собирается в магазин за молоком». События на второй странице он комментирует следующим образом: «Вот детки-козлятки. Они остались одни дома. Они ждут свою маму». На следующей, третьей странице изображены трагические события — в домик к козлятам врывается волк. Однако Кит (так называет мальчика отец) спокойно продолжает: «Вот папа-козел. Он играет с детками в волка...»

Третья стадия воображения, где ребенок уже независим не только от наличных предметов, но и от ранее пережитого им собственного опыта, появляется к концу дошкольного периода развития. Движущей силой воображения на этой стадии становится надситуативная внутренняя позиция, обеспечивающая ребенку внутреннюю свободу и позволяющая по-разному, в зависимости от обстоятельств, творчески осмысливать как отдельные предметы, так и целостные, развернутые во времени ситуации. Так, в одном случае мальчик, сочиняя сказку, делает Бабу-ягу страшной и коварной. А через несколько дней он же в своей игре заявляет, что Баба-яга старая и больная, что ее очень жалко потому, что она живет в лесу одна и, если заболит, ухаживать за ней будет некому.

Таким образом, воображение в дошкольном возрасте развивается от осмысления предметной среды к возникновению надситуативной внутренней позиции. Важно отметить, что по мере развития собственного воображения ребенок приобретает способность все более им управлять. Так, в младшем дошкольном возрасте образ воображения не только связан с особой предметной средой, но зачастую существует как бы сам по себе, независимо и помимо желаний и настроения ребенка. Нередко случается, что придуманный ребенком образ вызывает у него же самого страх или агрессию. Аналогичную картину можно наблюдать и у детей среднего дошкольного возраста. Правда, в этом случае содержание воображения зависит уже от собственного опыта ребенка, но управлять им он может лишь в ограниченных пределах. Так, например, если ребенок видел, как в речку упал брошенный детьми мячик, он любой предмет в

воде связывает с ранее увиденной ситуацией — «мальчик его так бросил». И это объяснение не меняется в зависимости от того, что плавает в воде — игрушка, палка или живой котенок.

У детей среднего дошкольного возраста уже есть некоторые попытки управлять своим воображением и связанными с ним окружающими обстоятельствами. Так, пятилетний мальчик сидит перед телевизором и приговаривает: «Больше не будет, больше не будет, больше не будет». На недоуменный вопрос матери ребенок поясняет, что больше не будет еще одного мультфильма. Когда же мама предлагает выключить телевизор, он расшифровывает свои слова в том плане, что говорит так нарочно и что, когда он в прошлый раз так говорил, то показали еще два «мультлика».

Полученные результаты экспериментальных исследований дают основания для конкретизации идеи В.В. Давыдова о том, что существенная особенность и важнейшая характеристика воображения связана со способностью видеть целое раньше частей. Этим целым оказывается смысловое поле или контекст предметной обстановки или социальной ситуации.

Вот малыш рисует на чистом листе бумаги линию и утверждает, что это «крокодил». Для подтверждения сказанного и своего замысла он прикладывает свою ладошку на лист и начинает ею двигать так, что одна ее часть остается прижатой к листу бумаги, а другая расходится и сходится с концом нарисованной линии. Эти движения вместе с нарисованной линией очень отдаленно начинают напоминать движение челюстей крокодила.

Анализ этого вполне конкретного случая позволяет выделить две особенности воображения в дошкольном возрасте. Первая связана с тем, что ребенок как бы «увидел» крокодила до того, как приложил ладошку к листу бумаги. Другими словами, его целостный замысел возник раньше, чем он нарисовал свою линию [4].

Другая особенность воображения дошкольников связана с тем, что оно является как бы механизмом и движущей силой деятельности ребенка. Рисунок ребенка является не изображением реальной действительности, а следом его воображения.

Аналогичную картину можно видеть и в своеобразной игре ребенка, когда он берет в руки и двигает какие-то мелкие предметы, мамину косметику, пуговицы, мелкие игрушки, что-то при этом тихо приговаривает, иногда издает отдельные громкие звуки — гудит, пыхтит, имитирует вой сирены и т.п. Наблюдение за такой деятельностью, а также беседа с ребенком по поводу его занятия позволяют понять, что это, например, война землян с инопланетянами или одна семья пришла в гости к другой и т.д. При этом следует заметить, что все это, опять-таки, не буквальное изображение или отображение какой-то знакомой ситуации, картинки или сказки, а именно внешний след от работы воображения ребенка. И в этом случае можно сказать, что малыш вначале «увидел» целостную ситуацию, а лишь затем воспроизвел ее в предметной деятельности.

Творчество в дошкольном периоде развития, как правило, связывают с игрой и продуктивной деятельностью. Исследования генезиса игрового и продуктивного видов деятельности позволяют заключить, что от игры к игре, от рисунка к рисунку, от рассказа к рассказу усложняется сюжет, появляются новые предметы, вырисовываются новые детали и т.п. Одновременно от взрослых дети этого возраста требуют точного, слово в слово повторения рассказываемых сказок, одинакового воспроизведения изображаемых событий и переживаний. Представляется, что требуемая детьми от взрослых абсолютная одинаковость воспроизведения хорошо известных им историй контрастно дополняет и дает опору для развития воображения. Точность и одинаковость воспроизведения взрослым различных сказок, историй и ситуаций напрямую контрастирует с придумываемыми малышом образами и другими неповторимыми подробностями воображаемых детьми ситуаций. Просто взрослый в этом случае выступает как необходимый образец для построения малышом радикально другой альтернативы поведения и деятельности. Об этом свидетельствуют данные психологов, показавших, что сознательное подражание ребенка формируется в деятельности «наоборот». Об этом же свидетельствует высказанное Л.С. Выготским замечание о том, что первые проявления самостоятельной функции воображения появляются тогда, когда есть определенный образец и его надо «перевернуть». Так,

ребенок может сказать на основе имеющегося у него воображения, что, например, кукла стоит, даже тогда, когда перед ним есть кукла, которая сидит или лежит. Если ребенок способен сказать это в такой ситуации, то, по мнению Л.С. Выготского, у этого ребенка воображение уже является самостоятельной психической функцией. До этого малыш не в состоянии утверждать что-либо иное, нежели то, что он видит перед собой.

Итак, воспроизведение следов собственного воображения создает основу для развития творчества в дошкольном детстве [6]. Появляется своеобразный «театр для себя». Примером такого «театра для себя» могут служить первые режиссерские игры детей. Экспериментальное исследование показало, что играющий ребенок часто прячется от взрослых, а на вопрос взрослых о том, что он делает, малыш иногда ничего не отвечает, а прерывает игру и т.п. Понять и включиться в такую игру можно только со временем, став очень доброжелательным и, вместе с тем, постоянно удивляющимся зрителем. Эта особенность начальных видов режиссерской игры связана, вероятно, с тем, что смысл, который является порождением и результатом воображения, всегда носит личностный, интимно-индивидуальный характер.

Эмпирические исследования генезиса воображения в младшем школьном возрасте показали, что в этом возрасте появляется качественно новое воображение, включающее в себя объективные условия организации детской деятельности. Этими условиями может быть текст арифметической задачи или процесс командной игры, но в любом случае ребенок уже воображает не так, как он непосредственно хочет, а так, как ему необходимо в рамках выполняемого задания. При этом необходимо учитывать две важные особенности развития воображения в младшем школьном возрасте. Первая касается связи между отдельными компонентами воображения. Так, как уже указывалось, в воображении дошкольника присутствуют предметная среда, прошлый опыт и НАДситуативная внутренняя позиция. При этом первые два компонента воображения, с одной стороны, сами приобретали статус собственно компонентов воображения лишь при взаимодействии с внутренней позицией, и, с другой стороны, они создавали необходимые психологические условия и предпосылки для полноценного становления и реализации этой внутренней позиции. Главная характеристика этой позиции — ее надситуативность. Другими словами, она достаточно сильно и органично привязана к конкретным ситуациям и в определенном смысле является их продуктом, но в то же время принципиально отделена от сугубо ситуативного содержания.

Внутренняя позиция воображения младшего школьника дает возможность порождать новые ситуации. Так, если в воображении дошкольника за любой внутренней позицией воображения отчетливо можно видеть опыт субъекта, связанный как с некоторой предметной средой, так и с его реальной деятельностью, то развитие воображения в младшем школьном возрасте обеспечивает ребенку возможность порождать новую предметную среду и новый опыт. Внутренняя позиция воображения становится ВНЕситуативной и перестает быть зависимой от конкретных ситуаций.

Трансформация надситуативной внутренней позиции во внеситуативную обеспечивает превращение воображения из «субъективного», которое позволяет утверждать себя, в первую очередь, субъектом деятельности, в «объективное», связанное с встраиванием воображения в условия осуществления деятельности. Именно это, по нашему мнению, дает старт появлению креативности, являющейся, по мнению многих исследователей, показателем творчества. Сказанное вполне согласуется с указываемым разными авторами, изучавшими креативность, фактом, что применительно к дошкольному возрасту говорить про творческие способности еще рано (Д.Б. Богоявленская и др.) [7].

Внеситуативная позиция воображения, появляющаяся у младших школьников, позволяет детям не просто управлять своим воображением, а дает основания для управления собой как субъектом воображения. Именно эта особенность, с нашей точки зрения, обеспечивает возникновение подлинного творчества, часто реализуемого в разного рода кружках и секциях, которые сензитивны для младших школьников и младших подростков.

Особенности воображения младших подростков связаны с появлением коллективного продукта воображения. Это обеспечивается изменением роли воображения сверстника в организации собственного воображения подростка. Если в младшем школьном возрасте воображение партнера служило отправной точкой для создания собственного воображаемого образа, то в младшем подростковом возрасте воображение партнера является частью общего с ним продукта воображения. Таким образом, воображение в младшем подростковом возрасте имеет характер коллективно-распределенной деятельности.

В младшем подростковом возрасте меняется роль компонентов воображения. Если в дошкольном возрасте воображение выстраивалось в логике: предметная среда — прошлый опыт — надситуативная внутренняя позиция, в младшем школьном возрасте воображение имело следующую структуру: внеситуативная внутренняя позиция — прошлый опыт — предметная среда, то в младшем подростковом возрасте компоненты воображения связаны иным образом: прошлый опыт — внеситуативная внутренняя позиция — предметная среда. Таким образом, в младшем подростковом возрасте продуктом воображения являются предметы и отношения между ними. Причем, в отличие от воображения младшего школьника, воображение младшего подростка снова становится более свободным. Оно согласовывается лишь с воображением своих партнеров по совместной фантазии.

По мере развития воображения в младшем подростковом возрасте меняется сам его коллективный характер. Во-первых, происходит уменьшение числа партнеров по совместной деятельности фантазирования. Так, если в начале подросткового периода развития воображающая компания состояла из 8—10 человек, то к концу младшего подросткового возраста эти коллективы превращаются в диады или, в крайнем случае, в триады. Вторая особенность изменений в воображении связана с составом воображающей компании. Так, если вначале младший подросток стремится просто поучаствовать в разных компаниях, поэтому, как отмечали Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова, состав детских сообществ бывает очень непостоянным, то возникшие к концу этого периода диады, как правило, вполне постоянны. Наконец, третьей чертой изменяющегося в младшем подростковом возрасте воображения является то, что воображение индивида по своей сути становится полисубъектным. Другими словами, ребенок в своем воображении получает возможность реализовывать не одну, а несколько точек зрения. Таким образом, можно сказать, что внутренняя позиция воображения, как его главная составная часть, получает статус полисубъектной.

В старшем подростковом возрасте сохраняется логика развития воображения младшего подростка. В то же время в нем появляются некоторые особенности и характеристики, которых не было в предыдущем периоде развития. Так, во-первых, воображение старших подростков становится диалогичным. Иными словами, полисубъектная внутренняя позиция, характерная для младших подростков, трансформируется в позицию диалогическую. Это сказывается на особенностях развития воображения. Так, если младший подросток мог представить воображаемый образ (ситуацию и т.п.) с разных сторон в зависимости от своего партнера, то старший подросток приобретает способность сам, индивидуально менять, развивать, дополнять образ воображения. При этом он может это делать и в определенных предметных условиях (как младший школьник), и в совместной деятельности (как младший подросток), и просто сам по себе, экспериментируя с собой и со своим воображением.

Диалогичность внутренней позиции старшего подростка обеспечивает индивидуальный характер воображения. Вместе с тем эта же диалогичность помогает ему в случае необходимости и в реализации коллективных форм фантазии. В старшем подростковом возрасте появляются новые коллективные формы воображения по сравнению с младшим подростковом периодом развития. Если продукт воображения младших подростков можно представить как некоторую «мозаику», то в старшем подростковом возрасте уже можно говорить о некоторой целостности как самого образа воображения, так и его отдельных частей. Эти особенности воображения можно проследить на примере коллективных подростковых игр. У детей младшего подросткового

возраста игра состоит из нескольких кусочков: это придумала Лена, это вообразил Антон, это нафантазировал Кирилл. В старшем подростковом возрасте субъект воображения нерасчленим и практически невозможно установить, кто что придумал.

В исследованиях, выполненных под нашим руководством [3], были получены результаты, согласно которым особенности развития воображения в этом возрасте сказываются на развитии творчества. Так, обнаружилось, что подростки играют в так называемую литературную игру, которая затем постепенно переходит в театральную игру. При этом важно отметить, что игровой опыт постепенно перерастает в собственное литературное (театральное) творчество, которое, как показывают исследования, является необходимым условием психического и личностного развития подростков.

Исследование И.В. Сысоевой [8], изучавшей особенности развития воображения в юношеском возрасте, показало, что в этом возрасте появляется еще один вид воображения, который мы назвали профессиональным. Это воображение, с одной стороны, непосредственно связано с профессиональной деятельностью и соответствующим образом профессии, а с другой — обеспечивает становление и развитие профессионального сознания. При этом, согласно данным М.О. Соболевой [9], оно по своей структуре и особенностям во многом сходно с воображением детей дошкольного возраста.

Специфика творчества в юношеском периоде развития, согласно полученным эмпирическим данным, связана в первую очередь с двумя видами игры — игра с образом «Я» и игра в профессию [5].

По мнению Д.Б. Богоявленской, одной из важнейших характеристик творчества является то, что субъект способен выйти за границы ситуации, деятельности и т.п. Иными словами, творчество тоже может быть охарактеризовано наличием некоторой внутренней позиции.

Однако, несмотря на близкие внешние характеристики этих позиций, они качественно разнородны у воображения и творчества. Внутренняя позиция воображения связана только с замыслом субъекта. Иными словами, ребенок (или взрослый) что-то воображает, ориентируясь на предметную среду или прошлый опыт, или на какие-то свои внутренние желания и/или эмоции. При этом он в своем воображении не направлен на реализацию этих замыслов в действительности.

В отличие от внутренней позиции воображения, внутренняя позиция творческой деятельности ориентирована, прежде всего, на реализацию замысла субъекта. Именно поэтому любая настоящая игра (игра в культурно-историческом смысле) является творческой деятельностью. Для ее реализации ребенок или взрослый должен не только иметь замысел, но и рефлексировать его, уметь воплощать его в сюжете, ролях, отношениях героев и т.п. Это касается не только игры, в которой реализуется направление творчества, связанное с внутренними переживаниями и изменениями, но и творчество, направленное на внешний мир.

Подводя некоторые итоги, можно сказать, что получены эмпирические доказательства идеи Л.С. Выготского о связи воображения и творчества. Экспериментально удалось доказать, что воображение является истоком развития творчества. Полученные результаты позволяют говорить о том, что в культурно-исторической теории творчество является процессом реализации в действительности продуктов воображения. Такой подход позволяет изучать творчество не изолированно от всей другой психической жизни человека, не рассматривать творчество как характеристику отдельных индивидов и/или черту тех или иных видов человеческой деятельности и поведения, а поставить и успешно решать задачу целенаправленного развития творчества.

Исследования условий целенаправленного развития творчества в детском возрасте позволяют говорить о специальной педагогике, которую мы условно назвали театральной педагогией.

Если педагогику традиционно определяют как науку об обучении и воспитании человека, то театральная педагогика является наукой или отраслью науки, где обучение и воспитание осуществляется театральными методами.

Для того, чтобы понять, что из себя представляют театральные методы, еще раз вернемся к игре, с которой начинается собственно театральная деятельность. Что изображается в игре? Как правило, то, чего нет в реальности. В реальности ребенок — маленький мальчик, а его мама — взрослая женщина, а в игре мальчик становится взрослым, а его мама — маленькой девочкой. То, что в игре все не так, как в жизни, хорошо видно на примере Л.С. Выготского о том, как два брата играют в двух братьев. Если в реальности мальчики бесконечно дрались по любому поводу, то в игре в двух братьев они уступали друг другу игрушки, предлагали другому отведать лакомство, источали любезность по отношению друг к другу [4].

В первых сказках, по которым, как правило, и создаются спектакли, тоже все не так, как в жизни. Во-первых, в них становится заметным то, что ребенок не замечает в реальной жизни. Например, смотря мультфильм про жадного медвежонка, ребенок со стороны видит, к чему может привести жадность. Помимо этого, во-вторых, многие реальные отношения становятся понятными, когда они реализуются между разными героями или даже между разными животными. Один ребенок очень метко определил, что «в баснях пишут про людей, а все сваливают на животных».

Дети, с одной стороны, включаются в спектакль и кричат, например: «Осторожно, не надо туда идти» или показывают плохой Бабе-яге, спрашивающей, куда ушла Аленушка, противоположную сторону. Однако, с другой стороны, если их психологически подготовили к просмотру спектакля, то они реализуют обе игровые позиции, не теряя из виду то, что они реальные Петя или Юля, которые сидят в зрительном зале и, вообще, с ними рядом или мама, или папа, к помощи которых можно, в случае чего, прибегнуть.

Исходя из этого, на передний план выходят театральные методы. Это, с одной стороны, методы, с помощью которых можно задать воображаемую ситуацию, а с другой стороны — методы, позволяющие включить зрителя в театральное действие или в театральный спектакль. При этом, с одной стороны, в них отражается то, с чем зритель знаком и что будет ему понятно. С другой стороны, в них делается определенный акцент, что позволяет зрителям обратить внимание, сделать предметом своего сознания определенные аспекты, черты характера, проблемы и т.п.

Особенности театральной педагогики предъявляют особые требования к педагогам, которые ее используют. Они не просто должны уметь играть, они должны уметь играть для других (ориентироваться на зрителя). Можно сказать, что даже профессиональные актеры не всегда в своей профессиональной деятельности умеют смотреть на себя со стороны.

Многие современные педагоги испытывают трудности, когда надо что-то делать «на публику». Многолетний опыт работы с педагогами в детском саду и школе позволяет говорить, что, во-первых, педагогов необходимо обучать театральным методам и технологиям. Помимо этого, во-вторых, использование театральной педагогики с целью формирования воображения и творчества предполагает особую атмосферу в образовательном учреждении, внутри которой педагог сможет самореализоваться и продуктивно использовать свой творческий потенциал.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 320 с.
2. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. Лекция 5. Воображение и его развитие в детском возрасте // *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 436—454.

3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение, 1967.
4. *Катерина А.А.* Зона ближайшего развития младшего школьника // Сборник «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии»: Материалы XI Международных чтений памяти Л.С. Выготского (г. Москва, 15—18 ноября 2010 г.) / Под ред. В.Т. Кудрявцева. М.: Издательский центр Российского государственного гуманитарного университета, 2010. С. 170—173.
5. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно–исторический подход. М.: Левъ, 2017. 338 с.
6. *Кравцова Е.Е.* Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно–исторического подхода Л.С. Выготского // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 52—60.
7. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно–исторической теории // Культурно–историческая психология. 2018. № 3. С. 67—74.
8. *Сысоева И.В.* Особенности развития личности в юношеском возрасте в контексте культурно–исторической теории // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2012. № 15 (95). С. 130—136.
9. *Соболева М.О.* Представления учителей и старшеклассников друг о друге как фактор построения личностно–ориентированного обучения // Сборник «Личность как предмет классической и неклассической психологии»: Материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского (г. Москва, 13–17 ноября 2012 г.) / Под ред. В.Т. Кудрявцева: Ч. 2. М.: РГГУ, 2012. С. 260–264.

Imagination and Creativity: Cultural–Historical Approach

Kravtsov G.G.,

Doctor of Psychology, Professor, Moscow, Russia ekravcva@gmail.com

Kravtsova E.E.,

Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia ekravcva@gmail.com

Consideration of the concept of imagination in the context of cultural-historical psychology led to the conclusion that there are two differently directed processes. One process involves making sense of things in the outside world and the present situation, that is, it means understanding and rethinking external objects and situations. Another process involves the construction of a new image that allows you to see and understand the surrounding reality in a new way. This allows the authors to say that, on the one hand, imagination is aimed at acting with external reality, and, on the other hand, the inner work of creating a new subject of imagination. Based on the analysis of empirical materials studying the development of imagination and creativity, the authors obtained experimental proof of the idea of L.S. Vygotsky that images of imagination are realized in creativity and come to the conclusion about the possibility of purposeful development of creativity in ontogenesis. Authors connect the purposeful development of creativity with theatrical pedagogy, in which training and education are realized with the help of theatrical methods. Theatrical methods, according to the authors, are methods by which you can set an imaginary situation and, at the same time, these are methods that allow the viewer to be included in theatrical action.

Keywords: imagination, creativity, inner position, play, creativity, subject of imagination.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya of creative abilities. Textbook. Moscow.: Academy, 2002. 320 p.
2. Vygotskii L.S. Lektsii po psikhologii. Lekciya 5 Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste [Lectures on psychology. Lecture 5 Imagination and its development in childhood]. In Davydov V.V. (ed.), *Sobr.soch.v: tom.,T. 2. Problemy obshhei psikhologii [Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 436–454.
3. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste: Psikhologicheskii ocherk. [Imagination and creativity in childhood: a psychological essay]. Moscow: Prosveshhenie, 1967.
4. Katerinina A.A. Zona blizhaishego razvitiya mladshego shkol'nika [The zone of proximal development of the younger student]. In Kudryavcev V.T. (ed.), *«Zona blizhaishego razvitiya» v teoreticheskoi i prakticheskoi psikhologii: Materialy odinnadztatyh Mezhdunarodnyh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo (Moskva, 15—18 noyabrya 2010 g.) [Zone of approximant development in practical and theoretical psychology. Proceedings of Eleventh international Vygotsky's readings]*. Moscow: RGGU, 2010, pp. 170–173.
5. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podhod [Psychology of the game: cultural and historical approach]. Moscow: Lev, 2017.
6. Kravtsova E.E. Psikhologicheskoe sodержание ponyatiya «socializaciya» v ramkah kul'turno-istoricheskogo podhoda L.S.Vygotskogo [The psychological content of the concept of "socialization"

- in the framework of the cultural-historical approach L.S. Vygotsky]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of practical psychologist]*, 2005, no. 6, pp. 52—60.
7. Kravtsova E.E., Kravtsov G.G. The Psychological Content of Relationship between Sense and Meaning in Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 67—73. doi:10.17759/chp.2018140307. (In Russ., abstr. in Engl.)
 8. Sysoeva I.V. Osobennosti razvitiya lichnosti v yunosheskom vozraste v kontekste kul'turno-istoricheskoi teorii [Features of personality development in adolescence in the context of cultural-historical approach]. *Vestnik RGGU [Gerald RGGU] Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 2012, no. 15 (95), pp. 130—136.
 9. Soboleva M.O. Predstavleniya uchitelei i starsheklassnikov drug o druge kak faktor postroeniya lichnostno-orientirovannogo obucheniya [Representations of teachers and high school students about each other as a factor in the construction of student-centered learning]. In Kudryavcev V.T. (ed.), *Lichnost' kak predmet klassicheskoi i neklassicheskoi psikhologii: Materialy Trinadtsatuh Mezhdunarodnyh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo (Moskva, 13—17 noyabrya 2012 g.) [Personality as the object of classic and non-classic psychology. Proceedings of the Thirteenth international Vygotskian readings]*. Ch. 2. Moscow: RGGU, 2012, pp. 260—264.

Особенности проявления инициативы современных дошкольников

Смирнова Е.О.,

доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, smirneo@mail.ru

Солдатова Ю.С.,

аспирант кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, js.soldatova@gmail.com

В статье рассматривается детская инициативность как важнейшая предпосылка творчества. Представлено исследование форм проявления инициативности дошкольников в открытой, неопределенной ситуации. В исследовании приняли участие 50 детей в возрасте 5–7 лет из двух детских садов г. Москвы. В качестве метода исследования использовалось наблюдение за свободной деятельностью детей в специально организованном открытом пространстве, предоставляющем возможности для разных видов детской деятельности. Оказалось, что в свободной ситуации дети склонны выбирать социально приемлемые и знакомые виды деятельности, т.е. рисование. Игра практически не возникает без участия взрослого. На основании полученных результатов делается вывод о том, что преобладающая форма проявления инициативности — продуктивная, являющаяся наиболее «культивируемой» в дошкольном образовании. Полученные данные говорят о необходимости создания специальных условий для развития инициативности дошкольников. Особого внимания требует организация условий для поддержки творческой инициативы детей.

Ключевые слова: инициатива, дошкольный возраст, детские виды деятельности

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12–26 doi: 10.17759/psyedu.2019110102

For citation:

Smirnova E.O., Soldatova I.S. Features of the Initiative of Modern Preschoolers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12–26 doi: 10.17759/psyedu.2019110102. (In Russ., abstr. in Engl.)

Творчество принято определять как создание чего-то качественно нового материального и духовного. Основной критерий, отличающий творчество от изготовления (производства) — уникальность и оригинальность результата, причем этот результат невозможно предсказать, прямо вывести из исходных условий. В процессе творчества автор выражает какие-то аспекты себя, своей субъективности. Именно этот факт придает продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства. В творчестве имеет ценность не только результат, но и сам процесс, который с необходимостью предполагает инициативность, то есть возможность действовать

независимо от внешних обстоятельств и даже преодолевая их. В психологии инициативность обычно связывается с умением находить нестандартные решения, со способностью к творческому решению проблем и опережению внешних требований [1; 2; 5]. Поэтому в дальнейшем мы будем говорить главным образом об инициативности как о важнейшей предпосылке творчества.

Анализируя работы зарубежных исследователей, можно отметить, что инициативность, как и творчество, понимается как готовность к достижению целей и выражается в активной позиции человека по отношению к окружающей среде. Дорис Фэй и Майкл Фрезе отмечают, что инициатива противостоит пассивности, и ее результатом является изменение окружающей действительности. Инициативность связана с настойчивостью в преодолении возникающих трудностей [16; 17].

Большинство определений подчеркивают внутреннюю детерминированность инициативности, ее связь с самостоятельностью, независимостью, творческой природой.

Однако, все эти характеристики трудноприменимы к детям дошкольного возраста. Между тем начало становления и проявления этого качества относится именно к данному периоду детства. Многие авторы рассматривают становление инициативности как одну из важнейших задач дошкольного возраста.

Так, Д.Б. Эльконин, давая характеристику этому возрастному периоду, выделяет «стремление ребенка к самостоятельности», которое реализуется в идеальной форме в совместной со взрослым жизни — ролевой игре» [15, с. 51]. Э. Эриксон указывает на то, что в период 3—6 лет ребенок инициирует самостоятельные формы активности на основе автономности (которая является результатом развития на предыдущей стадии 1—3 года), а задачей развития этого периода является обретение инициативности. Он пишет, что «инициатива добавляет к самостоятельности способность принимать на себя обязательства, планировать...» [18, с. 38]. Мэрилин Прайс-Митчелл обращает внимание на важность формирования инициативности в детстве и связывает ее с умением преодолевать трудности и действовать исходя из внутренних побуждений для того, чтобы менять окружающую действительность в соответствии с внутренним замыслом. По ее словам, инициативность невозможно формировать, действуя через какие-либо внешние стимулы (награды или оценки), ее развитие возможно через творчество, возможность действовать независимо [19]. Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов при оценке уровня развития дошкольника ставят в центр именно инициативность как целостное представление о ребенке, отражающее активность самоопределяющейся личности [6, с. 9]. Инициативность при этом выступает как интегральный показатель развития интеллектуальных и мотивационно-динамических характеристик деятельности дошкольника [6]. В связи с этим необходимо ответить на вопросы о специфике и критериях инициативности и возможных формах ее проявления у дошкольников.

При определении инициативности часто это качество идентифицируют с самостоятельностью: инициативность и самостоятельность нередко выступают как синонимы. Однако, при всей близости данных понятий, следует подчеркнуть их различие. Самостоятельность подразумевает независимость, автономность при выполнении каких-либо действий и связана прежде всего с операционально-технической оснащенностью. В раннем и дошкольном детстве это, как правило, бытовые действия по самообслуживанию (одевание, уборка, использование бытовых предметов и пр.) Конечно, овладение орудийными действиями предполагает понимание их смысла [3], однако сам смысл этих действий жестко фиксирован в культуре и задан взрослыми. Ребенок должен его принять и овладеть соответствующими техническими способами действия. В этом смысле самостоятельно можно выполнять однообразные, рутинные действия.

В отличие от этого, важным аспектом инициативного действия является его выход за пределы наличной ситуации, преодоление стереотипов, порождение чего-то своего, нового, что объединяет инициативность с творчеством. И хотя инициативность, в отличие от творчества, далеко не всегда предполагает создание оригинального продукта, сам выход за пределы исходной воспринимаемой ситуации является решающей предпосылкой любого творчества. В данном контексте становление инициативности является главным вектором развития личности, которая определяется «как способность человека вести себя независимо от обстоятельств» (Л.И. Божович) или свобода от внешних воздействий (Л.С. Выготский).

Независимое поведение в равной мере характерно и для самостоятельности, и для инициативности. Но в случае самостоятельности — это независимость от помощи взрослого, от его практического участия, то, что Эриксон называл «автономностью», и что является результатом развития раннего возраста. Суть инициативности состоит в преодолении ситуативности, она связана с выходом за пределы воспринимаемой ситуации. В то же время это не любое спонтанное движение или действие. Инициативность предполагает наличие своего замысла и попытку его реализации. Это всегда новый взгляд на привычные обстоятельства, создание своего смысла, независимость от стереотипов в порождении собственного действия.

В дошкольном возрасте становление инициативности, как и творческой направленности, неразрывно связано с игрой. Л.С. Выготский отмечает, что, действуя в мысленном поле, ребенок научается мыслить вне наличной ситуации, за ее пределами [3]. То есть уже не предмет ведет за собой действия ребенка, а сам ребенок начинает реализовывать свой замысел независимо от того, что он видит. В игре естественным образом представлены характеристики инициативного действия. Основными признаками игры можно назвать отсутствие регламента и принуждения, эмоциональный подъем и наличие удовольствия от самой деятельности, а также активную импровизацию и опробование себя как предмета игры [9; 10; 11]. Л.С. Выготский, анализируя вопросы творчества в детском возрасте, пишет: «Игра ребенка... творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [4]. К игре нельзя отнести ту деятельность, которая подразумевает директивную позицию взрослого, его руководство и принуждение. Для того, чтобы игра состоялась, необходимы время и место, которые отводятся для свободной и спонтанной деятельности детей.

В то же время игра — не единственная область, где возможно развитие и проявление инициативы дошкольников. Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов выделяют следующие формы ее проявления в соответствии с видами деятельности дошкольников: творческая; продуктивная; познавательная; коммуникативная [6]. Можно говорить о том, что инициативность — это проявление себя в разных видах детской деятельности или культурных практиках (Н.А. Короткова).

Остановимся более подробно на каждой из форм проявления инициативности.

Как ранее отмечалось, особенность творческой формы заключается в том, что она представляет собой импровизацию и опробование себя в нерегламентированной деятельности, в игре, свободной от руководства взрослого. Такая игра всегда отражает то, что важно для самого дошкольника и позволяет выразить его внутренний мир. Ключевыми признаками игры являются создание воображаемой ситуации и замещений разных уровней. К наиболее простым можно отнести предметные замещения, где один предмет замещается другим; в свою очередь, позиционные замещения связаны с изменением позиции ребенка в игре, в т.ч. на ролевою или режиссерскую; пространственные замещения позволяют наделять смыслом окружающую обстановку и моделировать ее согласно своему замыслу.

Создание собственных игровых замещений и порождение своих сюжетов в игре безусловно являются проявлением инициативности дошкольника.

Специфика инициативности в продуктивных видах деятельности заключается, с одной стороны, в приложении усилий и преодолении «сопротивления» материалов [6], а с другой — в порождении и реализации своего собственного замысла. При этом как целеполагание, так и получение оригинального продукта отражают наличие инициативности.

Инициативность в познавательной сфере проявляется в виде любознательности и направлена на открытие и понимание общих отношений объектов и закономерностей. В дошкольном возрасте это проявляется в двух формах. Первая связана с попыткой связать и объяснить явления окружающего мира главным образом в форме вопросов взрослому, типа «почему», «как», «для чего» (внеситуативно-познавательное общение, М.И. Лисина). Вторая представляет собой попытку понять устройство вещей и связана с наглядно-действенным мышлением, действиями по преобразованию и исследованию окружающей действительности (детское экспериментирование).

В коммуникации инициативность связана со стремлением тем или иным способом привлечь к себе внимание сверстника и способностью предложить тему, содержание взаимодействия. В то же время эта форма является «сквозной», т.к. в любой деятельности помогает реализовать свой замысел.

Таковы возможные формы проявления инициативности в дошкольном детстве. Отметим, что в той или иной деятельности формы инициативности могут пересекаться, также как и один вид деятельности может дополняться и пересекаться с другим (например, в ситуации, когда дети рассматривают и пробуют возможности малопонятных предметов, продуктивная и познавательная деятельность взаимопроникают и связаны с коммуникацией). Как отмечают Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов, выделенные сферы деятельности обеспечивают «становление психических новообразований возраста и наиболее важных психических процессов, а также обеспечивают творческую самореализацию ребенка, полноту «проживания» им дошкольного периода детства, включенность в те виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для образования дошкольника» [6]. Становление творческих способностей и инициативности детей в разных видах деятельности провозглашается важнейшим целевым ориентиром современного дошкольного образования и центральной задачей личностного развития ребенка (ФГОС ДО).

Однако, в последнее время существующие в большинстве детских садов условия воспитания противоречат задаче формирования инициативности детей. На свободную деятельность остается в лучшем случае полчаса, но и в это время активность детей ограничена всевозможными запретами: нельзя лазать, бегать, шуметь, использовать недозволенные предметы и пр. Анализируя особенности современного дошкольного образования, можно предположить, что у дошкольников практически не остается пространства и времени для проявления инициативы, что явно противоречит установкам Федерального стандарта [12, 13, 14].

В связи с этим возникает вопрос о степени выраженности и формах проявления инициативности у современных дошкольников. Этот вопрос и находится в центре нашей экспериментальной работы.

Для определения форм инициативности необходимы адекватные методики. В настоящее время наиболее распространенным методом выявления инициативности в нашей стране является «Нормативная карта развития» Н.А. Коротковой и П.Г. Нежнова. Данная карта представляет собой вариант педагогической диагностики и предназначена

для воспитателей, которые заполняют ее три раза в год на основе наблюдений за свободной деятельностью детей в привычных условиях. При всех своих несомненных достоинствах, данная карта не подходит для исследовательских целей, когда нужно в относительно короткий период выявить уровень и формы проявления инициативности значительного числа детей.

В данной карте заданы определенные типы поведения, отражающие конкретные формы детской инициативы. Так, например, коммуникативная инициатива определяется через способность к организации совместной деятельности, инициатива в продуктивной деятельности понимается как удержание конечной цели, в познавательной деятельности — как стремление к упорядочиванию фактов, как интерес к символическим языкам. Нам представляется, что спектр проявлений детской инициативности может быть значительно шире, и что его сложно заранее ограничивать какими-то конкретными проявлениями. Кроме того, привычная предметная среда, в которой проводится наблюдение, стимулирует детей к привычным для них действиям и не предполагает выхода за границы воспринимаемой ситуации. Также отметим, что предполагаемая система оценивания, согласно которой воспитатель проставляет отметки в карте развития («нет», «обычно», «изредка» и др.) с содержательной точки зрения не раскрывает, какова мера для «обычно» или «изредка». Сами авторы отмечают, что у воспитателя могут возникнуть трудности. Чтобы избежать субъективности, авторами предлагается выделить отдельное время для наблюдения за конкретным ребенком, что не всегда представляется возможным в рамках диагностики [6; с. 30].

В связи с этим, опираясь на выделенные Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым виды инициативности соответственно видам деятельности, мы предложили другую экспериментальную ситуацию. Ключевым моментом использованной методики является открытость, неопределенность среды, в которой оказываются дети. Эта неопределенность выражается в отсутствии каких-либо инструкций взрослого и в неопределенности предметной обстановки, организованной специальным образом.

Исследование представляло собой невключенное наблюдение за свободной деятельностью детей в открытой ситуации. В экспериментах участвовали 50 дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет, посещающие государственные детские сады г. Москвы. Средний возраст составил 5 лет 8 мес.

Двое детей 5—7 лет (пары определялись случайным образом) приглашались в специальную комнату, где им предлагалось выбрать себе любое занятие. Комната была условно разделена на зоны, соответствующие разным формам деятельности: зона продуктивной деятельности (карандаши, краски, бумага и др.); игровая зона с игрушками (животные, куклы, машинки и мелкие игрушки.); зона с полифункциональными материалами (коробки, дощечки, бумага разной фактуры, фольга и др.) и зона с книжками и картинками для инициации познавательного общения. Позиция взрослого в этой ситуации не предполагала какой-либо организации или руководства деятельностью дошкольников. Мы создавали только возможность для реализации разных видов деятельности и проявления своей инициативы. Взрослый подключался и помогал только в том случае, если дети обращались к нему за помощью или предлагали присоединиться к игре.

Поскольку эксперимент проходил в новой для детей ситуации, их инициативность могла ограничиваться непривычностью обстановки, поэтому все дети принимали участие в наблюдении дважды. Уровни инициативности каждый раз оценивались независимо от предыдущего раза, с опорой на реальные действия детей.

Сначала взрослый знакомился с детьми и предлагал вместе посмотреть картинки из энциклопедии. Известно, что внеситуативно-познавательное общение, т.е. беседы по картинкам, является предпочитаемой формой общения для старших дошкольников. Этот

этап был важен для снятия напряжения у некоторых детей в незнакомой ситуации. Кроме того, эта ситуация позволяла детям проявить познавательную инициативу, т.е. задавать вопросы или делиться своими знаниями. После 5—7 минут такого знакомства взрослый отходил в сторону, якобы занимаясь своими делами, и предоставлял детям полную свободу действий.

В течение 30 минут дети имели возможность делать все, что они хотят, а взрослый незаметно для них заполнял протокол наблюдения. В случае серьезного затруднения с выбором деятельности взрослый мог задать несколько вопросов, например: «Что можно здесь делать, как ты думаешь?», но не предлагать какое-либо занятие ребенку и не оценивать его действия.

Особый интерес представляло для нас использование полифункциональных материалов, так как их можно было использовать для различных видов деятельности: для изготовления поделок, аппликаций, конструирования, создания предметов—заместителей в игре, маркеров роли или пространства и пр. Именно эти материалы в наибольшей степени открывали возможности для творческой инициативы и игры. В предыдущих работах было показано, что именно открытый полифункциональный материал в наибольшей степени способствует созданию игровых образов и игровых замыслов [10].

Деятельность дошкольников и их высказывания фиксировалась в протоколе. Уровень инициативности оценивался по 6—бальной шкале — от полного отсутствия инициативных действий (0 баллов) до максимально возможного уровня проявления инициативности (5 баллов) (табл. 1). Отметим, что виды деятельности могли взаимопроникать и перетекать друг в друга, оценивание в таком случае производилось соответственно всем проявляющимся действиям, но уровни инициативности могли быть разными.

Таблица 1

Шкала оценки проявления инициативности

Балл/Виды деятельности	Продуктивная	Познавательная	Творческая	Коммуникативная
0	Отсутствие каких-либо действий	Отсутствие предметно-практических действий и вопросов	Отсутствие каких-либо игровых действий	Полная пассивность, отсутствие обращений
1	Осуществляет попытку создания какого-либо стандартного продукта — повторить знакомый рисунок, поделку, но бросает работу незавершенной и не	Ситуативная деятельность — манипуляции яркими, необычными предметами. Отдельные простые вопросы относительно	Фрагментарные действия в воображаемой ситуации, функциональное использование отдельных предметов	Проявляет интерес, наблюдает за действиями, совершает «неречевые» попытки присоединения к деятельности

	возвращается к ней	ярких картинок — «кто? что?»		сверстника
2	Перебирает несколько знакомых, стандартных вариантов, пытается воспроизвести знакомые изображения, не доводит начатое до конца	Проявляет избирательный интерес к предметам, манипулирует ими, обнаруживая их возможности, многократно воспроизводит действия. Задает 1—2 простых вопроса типа «что это, кто это?»	Попытка вовлечь сверстника в игру с помощью игрушки. Воображаемая ситуация намечается, но логика действий легко нарушается, сюжет быстро обрывается; роли называются	Привлекает внимание к своим действиям: «смотри...», но не старается сделать это так, чтобы сверстник понял; присоединяется к действующему сверстнику
3	Определяет цель, но копирует внешние образцы или воспроизводит известный сюжет в работе (дом, машина, воспроизведение работы сверстника)	Интерес к предметам избирательный, осуществляет разнообразные вариативные действия, высказывает простые предположения и обобщения по содержанию картинок. Задает отдельные вопросы типа «почему», «откуда» и пр.	Создает знакомую воображаемую ситуацию и проигрывает стереотипные сюжетные эпизоды в соответствии с действительностью, использует замещения; практически не обсуждает сюжет и роли в игре (назначает кто-то один)	Привлекает сверстника с конкретным речевым предложением «давай...», пытается пояснить свой замысел
4	Стремится создать и реализовать оригинальный замысел своего продукта, осознанно подходит к выбору	Способен к простому рассуждению, задает 2—3 вопроса типа «почему» или	Выступает с предложением о сюжете и ролях в игре, конструирует предметы— заместители из	Выступает с предложением и побуждает партнера к действиям «ты говори/делай..»,

	средств, готов обратиться за помощью	«зачем». Активно исследует окружающую обстановку	полифункциональных материалов, обозначает игровое пространство	есть попытка согласования с партнером сюжета и ролей
5	Создает оригинальный законченный продукт	Рассуждает, задает сложные вопросы (не менее 5), стремится понять причинно-следственные связи. Активно исследует окружающую обстановку	Создает оригинальный замысел игры; согласовывает развернутый сюжет и роли с партнером; использует игровые замещения всех видов	Может в развернутой словесной форме договориться и объяснить замысел, прислушивается к партнеру. Легко поддерживает диалог, стремится к решению конфликтных ситуаций

В таблице представлены уровни проявления, где от уровня 0 до уровня 5 происходит качественное нарастание инициативности от стереотипных, фрагментарных действий к развертыванию своих оригинальных замыслов и проявлению себя в выделенных видах деятельности.

Описание результатов

Наблюдения показали, что в предложенной неопределенной ситуации дети вели себя по-разному. Мы выделили три группы детей соответственно тому, как они действовали в новой ситуации.

В первую группу вошли те дошкольники, которые не могли определиться с выбором деятельности и обращались ко взрослому в ожидании конкретных указаний. Например, девочки (5 л. 2 мес., 5 л. 4 мес.) стояли в замешательстве, пока взрослый не спросил, почему они ничего не делают. — «Вы не сказали, что можно делать». Интересно отметить, что дети воспринимали созданную неопределенную ситуацию как форму занятия, на котором взрослый будет давать задания. Это ожидание проявлялось в соответствующих вопросах: «Какое будет задание? Что мы будем рисовать?».

Во вторую группу вошли дети, для которых был характерен достаточно высокий уровень познавательной инициативы по обследованию нового помещения — они с энтузиазмом исследовали пространство, осматривали не только предложенные материалы, но и полки, шкафы, обустройство нового помещения. Они также проявляли интерес к исследованию полифункциональных материалов (рассматривали, предполагали, что это и что с этим можно сделать). Для таких детей характерен высокий уровень практической познавательной активности.

Третья группа детей — дошкольники, которые практически сразу определялись с выбором деятельности. Такие дети не тратили много времени на изучение окружающей обстановки, а увидев знакомые материалы (карандаши и бумагу), сразу приступали к

рисованию, при этом их рисунки во многом повторяли уже знакомые ранее сюжеты или образцы.

Остановимся на формах проявления инициативности в разных видах деятельности.

Продуктивная деятельность.

подавляющее большинство детей (72%) в ситуации свободного выбора предпочитали рисование как наиболее знакомое для них занятие и в отдельных случаях — конструирование поделок.

Рисунки детей в основном отражали близкие дошкольникам сюжеты (прогулка и пр.). Также часто изображались различные предметы — цветы/деревья, дома, автомобили. В основном цель озвучивалась детьми перед началом работы, но были также примеры, когда ребенок перебирал несколько знакомых объектов, использовал несколько листов бумаги, но воспроизводил известный сюжет. Только 10% дошкольников демонстрировали в данной деятельности высокий уровень инициативности, который проявлялся в воплощении своего собственного замысла, в том числе с использованием полифункциональных, «открытых» материалов — они пытались создать собственные поделки из полифункциональных материалов. В целом, уровень инициативности дошкольников в продуктивной деятельности близок к среднему (3 балла), что, вероятно, связано с освоенностью детьми изобразительной деятельности и знакомством со средствами ее реализации.

Низкий уровень инициативности демонстрировали 19% детей, такие дети не могли самостоятельно выбрать цель, определиться с материалами для ее реализации. Они либо срисовывали какую-либо картинку, либо повторяли рисунок сверстника.

Познавательная деятельность.

Напомним, что познавательная инициатива детей проявлялась в двух формах: в виде вопросов, выявляющих причинно-следственные связи (типа «почему» и «зачем»), и в форме практического обследования воспринимаемой предметной обстановки. На первом этапе исследования только некоторые дети (12%) дошкольников с любопытством рассматривали новые предметы, заглядывали в ящики, обследовали шкафы, старались понять устройство новой предметной среды. На втором этапе такая активность существенно снизилась, поскольку среда уже утратила свою новизну.

Вопросы детей относились как к картинкам из энциклопедии («почему не тонет айсберг», «почему люди загрязняют окружающую среду» и др.), так и к самой диагностической ситуации («зачем мы здесь?», «что тут нужно делать?»). Однако, вопросов и познавательных высказываний было крайне мало, хотя предоставленные картинки были достаточно интересными и давали богатый материал для обсуждений. У большинства детей (73%) наблюдался низкий уровень познавательной инициативы.

Игра.

Наименее всего инициативность была выражена в игровой деятельности. Только 12% детей могли придумать и озвучить замысел игры, использовали предметы—заместители и пытались согласовать свои действия с действиями партнера.

Большинство дошкольников либо не играли совсем, либо осуществляли стереотипные и фрагментарные действия с игрушками. Например, делали прическу кукле, катали машинку, не привлекая партнера к игре и не используя замещения. По сути, это были действия, на которые ребенка наталкивал сам предмет. Такие действия мы оценивали на 0 баллов.

Даже у детей, обладающих высоким относительно выборки уровнем творческой инициативности были трудности в организации игры: идею часто придумывал один ребенок, но она развернуто не обсуждалась и могла реализовываться в сжатом формате. При этом даже единичные проявления тех ключевых характеристик, которые мы выделили как критерии наличия инициативности, являлись для нас основанием для постановки среднего или высокого балла.

Интересно, что ко второй пробе несколько изменилось соотношение совсем не играющих детей и тех, кто совершал какие-либо попытки или хотя бы фрагментарные игровые действия в воображаемой ситуации. На втором этапе несколько увеличилось количество детей, которые стремились привлечь партнера к игре с помощью игрушек или кратких предложений «давай играть». В итоге игра начиналась, но тут же прекращалась, т.к. не происходило обсуждения идеи, ролей, сюжета и др. Зачастую дети возвращались к рисованию, т.к. игра оказывалась сложной и утомительной. По-видимому, дети не знают, как организовать игру таким образом, чтобы она была интересна обоим партнерам.

Коммуникация.

Общались дети в новой ситуации достаточно активно, при этом отмечалось преобладание ситуативно-делового общения. Ситуативно-деловое общение, выражавшееся в разговорах об использовании предложенных материалов, было характерно для половины всех детей как на первом, так и на втором этапах исследования. Встречались отдельные случаи, когда между детьми общение отсутствовало совсем (6%). Для 20% детей было характерно эмоционально-практическое общение, связанное с воспроизведением движений и звуков сверстника и получением эмоционального отклика от партнера. Известно, что эта форма общения характерна для детей второго—четвертого года жизни. Только 20% детей демонстрировали внеситуативное общение на фоне совместной продуктивной деятельности или игры. Для них действительно было важно мнение сверстника, они часто обращались к нему с вопросами: «Что/как ты думаешь?». Интересно, что в одной из ситуаций девочки, ранее не взаимодействующие в группе, договорились о совместном праздновании дня рождения и отметили: «Кажется, мы подружились».

Обобщая полученные данные, мы попытались определить преобладающие формы проявления инициативности дошкольников и степень ее выраженности внутри каждого вида деятельности.

Наиболее предпочитаемой оказалась знакомая и поощряемая взрослыми продуктивная деятельность, т.е. рисование и в некоторых случаях — конструирование поделок (ее выбирали 72% дошкольников). Наименее выражена инициативность была в игровой деятельности — менее 10% детей в свободной ситуации попытались создать игровые замещения и свой игровой замысел.

Весьма слабо была представлена инициативность и в познавательной сфере. Познавательных вопросов, отражающих внеситуативно-познавательное общение, наблюдалось немного.

В рамках первой пробы столь низкий уровень инициативности мог объясняться незнакомой ситуацией и тревожностью детей. Однако, в ходе второй пробы, когда ситуация была достаточно знакома и взрослый показал свою отстраненную, безоценочную позицию, уровень инициативности остался примерно таким же (различия по всем видам деятельности статистически не значимы). Средние оценки инициативности по обоим пробам по 6—балльной шкале представлены в таблице 2.

Таблица 2

Соотношение средних значений по уровню инициативности в разных видах деятельности

Форма проявления	Первый этап	Второй этап
Продуктивная	2,1	2,6
Познавательная	1,8	1,7
Творческая	1,1	1,7
Коммуникативная	2,4	2,6

Полученные данные показывают, что инициативность дошкольников находится на уровне ниже среднего. При этом наиболее низкие показатели зафиксированы в творческой игре и в познавательной деятельности. Мы наблюдали лишь единичные попытки придумать игровые замещения (у 6 детей) и отдельные вопросы по картинкам. Несколько выше показатели инициативности в продуктивной деятельности. По-видимому, это связано с неким «стереотипом», с устоявшейся формой занятия, знакомой дошкольникам, и с известными средствами и способами деятельности.

Обсуждение результатов

В целом результаты нашего пилотного эксперимента показали, что большинство современных дошкольников не проявляют инициативности в открытой ситуации и испытывают сложности при организации самостоятельной деятельности. Как правило, дети выбирают социально приемлемые и знакомые виды деятельности (рисование) или ждут указаний от взрослого. Они постоянно чувствуют себя в ситуации выполнения заданий и без таких заданий и инструкций не могут придумать себе занятия или создать свой замысел.

Неожиданным для нас стал крайне низкий уровень творческой инициативы. Лишь отдельные дети из нашей выборки попытались создать воображаемую ситуацию или игровые замещения.

Следует напомнить, что инициативность и самостоятельность ребенка в разных видах деятельности являются основными целевыми ориентирами дошкольного образования (ФГОС ДО). Именно эти качества, а не совокупность знаний и не умение читать и считать обеспечивают готовность к обучению в школе. И не только к школе, но и к дальнейшей жизни.

Однако, особенности современной ситуации в дошкольном образовании препятствуют развитию творческой направленности и инициативности детей.

Первая из них — инерция в системе дошкольного образования, программирование и формализация педагогического процесса. Воспитатели детских садов привыкли работать в жестко регламентированной системе, подчиняясь предписанному плану. Большинство из них не готово к созданию собственных программ и к проявлению инициативности. Многие из них не умеют играть, создавать естественные проблемные ситуации, стимулировать и поддерживать инициативу детей. Несмотря на то, что уже многие годы идет разговор о неприемлемости школьно-урочной системы в дошкольном детстве, школьная инерция доминирует. Для педагогов проще посадить детей за парту и сообщать им готовые знания, записанные в программе, чем придумывать новые занятия и игры и вовлекать в них детей. Педагогические вузы, большинство из которых работают по старым программам, мало приобщают студентов к практике реальной работы с детьми и ограничиваются в основном

теоретической подготовкой. Исследования последнего десятилетия подтверждают снижение уровня игровой деятельности, а также инициативности дошкольников. Так, Трифонова Е.В. отмечает исчезновение самодеятельной игры, то есть такой, в которой инициатива принадлежит ребенку, и подмену ее «дидактическими играми» [12; 13]. Некоторые проведенные исследования показали, что развитой формы игры достигают лишь немногие дети, в основном к концу дошкольного возраста [10].

Различные виды детской деятельности (рисование, конструирование) принимают дидактическую форму, сама детская игра подменяется «игровыми формами обучения», что не соответствует задачам развития в дошкольном возрасте [10].

Еще одно препятствие на пути развития детской инициативы — ожидания родителей. Главное их требование к дошкольному образованию — как можно более раннее и интенсивное обучение. Изменить эту установку, т.е. показать, что не всякое обучение ведет за собой развитие, достаточно трудно. Ориентация на свободную активность и детскую игру воспринимается как нарушение их ожиданий, как бесполезная трата времени и как бездействие педагогов.

Данные проведенной работы позволяют сделать вывод о том, что детская инициативность, как и способность к творческой игре, не является имманентным признаком дошкольного возраста. Для их появления и проявления необходимо создание специальных условий, способствующих самореализации детей дошкольного возраста, и изменение ценностных установок педагогов и родителей.

Реализация требований, заложенных в ФГОС ДО, требует перестройки всей системы дошкольного образования, превращения ее в более гибкую, открытую и предполагающую творческую инициативу как педагогов, так и детей.

Литература

1. Абульханова—Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. 2011. №1. С. 131—135
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2004. 210 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
5. Ковалев А.Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 391 с.
6. Коротаяева Е.В., Святцева А.В. Развитие инициативности детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-initsiativnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 21.01.2019)
7. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: Линка—Пресс, 2014. 64 с.
8. Моница Г.Б. Технология формирования у детей 6—7 лет инициативности, самостоятельности, ответственности и парциальная программа «Лесенка РОСТА». СПб.: «ДЕТСТВО—ПРЕСС», 2017. 176 с.
9. Смирнова Е.О. Условия формирования и поддержки детской инициативности в детском саду // Детский сад: теория и практика. 2016. № 6. С. 18—31.
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Особенности принятия игровой роли в разных предметных средах // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 4—14.
11. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml> (дата обращения: 24.11.2018)

12. Трифонова Е.В. Проблема самодеятельной игры в контексте основных идей А.В. Запорожца // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 77—83.
13. Трифонова Е.В. Детская игра в образовании: вчера, сегодня... завтра? // Материалы Международной конференции «Современные тенденции развития дошкольного образования в мире» (24-25 сентября 2015 года). М.: МПГУ, 2015. С. 8—14.
14. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45—54.
15. Эльконин Д.Б. Избранные Психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
16. Fay D. & Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, 1998. Dallas, TX
17. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K. & Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 1997. Vol. 70 (2). P. 139—161. doi: 10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x
18. Hjelle L., Ziegler D. Personality theories: basic assumptions, research, and applications. New York: McGraw—Hill. Publishing Co, 1992. 624 p.
19. Price-Mitchell M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges [Электронный ресурс] // Roots of Action. URL: <https://www.rootsofaction.com/take-initiative-kids> (дата обращения: 15.01.2019)

Features of the Initiative of Modern Preschoolers

Smirnova E.O.,

Doctor in Psychology, Head of the Center for Psychological and Pedagogical Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, smirneo@mail.ru

Soldatova I.S.,

PhD Student, Preschool pedagogy and psychology chair, Educational psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, js.soldatova@gmail.com

The article discusses children's initiative as the most important prerequisite for creativity. A study of the forms of manifestation of initiative of preschool children in an open, uncertain situation is presented. The study involved 50 children aged 5—7 years from two kindergartens in Moscow. The observation of the free activity of children in a specially organized open space was used as a research method. This space was providing opportunities for various types of children's activities. It turned out that in a free situation, children tend to choose socially acceptable and familiar activities, such as drawing. The free play almost does not occur without the participation of an adult.

Based on the results obtained, it is concluded that the predominant form of initiative is productive, which is the most “cultivated” in preschool education. The findings suggest the need to create special conditions for the development of initiative of preschoolers. Special attention should be paid to the organization of conditions to support children's creative initiative.

Keywords: initiative, preschool age, children's activities

References

1. Abul'khanova—Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow: Publ. Mysl', 1991. 299 p.
2. Borisova T.S. Aktivnost' i initsiativnost' kak osnova formirovaniya sotsial'noi otvetstvennosti uchashcheisya molodezhi [Activity and initiative as a basis for the formation of social responsibility of students]. *Vestnik TGPU* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2011, no.1, pp. 131—135
3. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Child developmental psychology]. Moscow: Publ. Smysl, Eksmo, 2004. 210 p.
4. Vygotskii L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Saint-Petersburg: Publ. SOYUZ, 1997. 96 p.
5. Kovalev A.G. *Psikhologiya lichnosti* [Personality psychology]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1970. 391 p.
6. Korotaeva E.V., Svyattseva A.V. Razvitie initsiativnosti detei doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Development of initiative of children of preschool age]. Sbornik materialov Ezhegodnoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Vospitanie i obuchenie detei mladshogo vozrasta*» [Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference "Education and Training of Young Children"], 2016, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/razvitie-initsiativnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta> (Accessed: 21.01.2019)
7. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detei v doshkol'nykh gruppakh [Monitoring the development of children in preschool groups]. Moscow: Publ. Linka—Press, 2014. 64 p.
8. Monina G.B. Tekhnologiya formirovaniya u detei 6—7 let initsiativnosti, samostoyatel'nosti, otvetstvennosti i partsial'naya programma «Lesenka ROSTA» [The technology of formation in children 6-7 years of initiative, independence, responsibility and the partial program "Ladder of GROWTH"]. Saint-Petersburg: Publ. «DETSTVO-PRESS», 2017. 176 p.
9. Smirnova E.O. Usloviya formirovaniya i podderzhki detskoj initsiativnosti v detskom sadu [Conditions of formation and support of children's initiative in kindergarten]. *Detskii sad: teoriya i praktika* [Kindergarten: Theory and Practice], 2016, no. 6, pp. 18—31.
10. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Osobennosti prinyatiya igrovykh rolei v raznykh predmetnykh sredakh [Characteristics of perception by preschoolers of the play role in various playing environments]. *Voprosy psikhologii* [The Issues Relevant to Psychology], 2018, no. 1, pp. 4—14.
11. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Play in a modern pre-school education] *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2013, no. 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml> (Accessed: 24.11.2018)
12. Trifonova E.V. Problema samodeyatel'noi igry v kontekste osnovnykh idei A.V. Zaporozhtsa [The problem of self-organized play in the context of A.V. Zaporozhets' concepts]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 77—83.
13. Trifonova E.V. Detskaya igra v obrazovanii: vchera, segodnya... zavtra? [Children's play in education: yesterday, today...tomorrow?]. Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii

- «*Sovremennye tendentsii razvitiya doskol'nogo obrazovaniya v mire*» (24—25 sentyabrya 2015 goda) [Proceedings of the International Conference "*Modern trends in the development of preschool education in the world*"]. Moscow: Publ. Moscow Pedagogical State University, 2015, pp. 8—14.
14. Fel'dshtein D.I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [The profound changes of modern childhood and the actualization of the psychological and pedagogical problems of the development of education due to them]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of practical psychology of education*], 2011, no. 4, pp. 3—12.
 15. El'konin D.B. Izbrannyye Psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p.
 16. Fay D., Frese M. The nature of personal initiative: Self-starting orientation and proactivity. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, 1998. Dallas, TX
 17. Frese M., Fay D., Hilburger T., Leng K., Tag A. The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity of two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1997. Vol. 70 (2), pp. 139—161. doi: 10.1111/j.2044-8325.1997.tb00639.x
 18. Hjelle L., Ziegler D. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications. Saint-Petersburg: Publ. Piter Press, 1997.
 19. Price-Mitchell M. How Kids Learn to Take Initiative and Overcome Challenges. Roots of Action. URL: <https://www.rootsofaction.com/take-initiative-kids> (Accessed: 15.01.2019)

Ретроспектива или взгляд в будущее: возможность развития общей умственной одаренности старших дошкольников

Бурлакова И.А.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, burlakovaia@mgppu.ru

Клопотова Е.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, klopotova@yandex.ru

Для цитаты:

Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Ретроспектива или взгляд в будущее: возможность развития общей умственной одаренности старших дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 27–41. doi: 10.17759/psyedu.2019110103

For citation:

*Burlakova I.A., Klopotova E.E. Retrospective or Look into the Future: Possibility of General Mental Giftedness Development of Senior Preschoolers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 27–41. doi: 10.17759/psyedu.2019110103. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В статье дан краткий анализ современного состояния работы с одаренными детьми в нашей стране и за рубежом. Отмечается, что исследования одаренности дошкольников мало представлены в науке, а практики изучения и создания условий для развития одаренности в дошкольном возрасте на сегодняшний день практически отсутствуют. В этом контексте в качестве возможного решения данной проблемы представляется целесообразным вернуться к прошлым исследованиям одаренности дошкольников, в частности, рассмотреть исследования, выполненные в нашей стране под руководством О.М. Дьяченко и Л.А. Венгера. Проведенные более 20 лет назад, направленные на выявление структуры общей умственной одаренности дошкольников и построение развивающей работы с этой категорией детей, они актуальны и сейчас. В качестве одного из направлений развития и формирования умственной одаренности дошкольников рассматривается развитие познавательной активности (И.А. Бурлакова) как ядра общей умственной одаренности. Представлены результаты исследования Е.Е. Клопотовой и Н.С. Денисенковой, раскрывающие структуру познавательной активности детей дошкольного возраста и возможности ее развития. Разработанная модель общей умственной одаренности дошкольников и выполненные исследования в рамках подхода Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко подтверждают возможность раннего выявления одаренности и обеспечения ее развития с учетом специфики возраста. Центральным звеном такой образовательной работы является, наряду с развитием общих умственных и творческих способностей, создание условий для развития познавательной активности.

Сделаны выводы о том, что необходимо продолжать исследования дошкольной одаренности и ее развития в возрасте до 7 лет на основе теории амплификации.

Ключевые слова: детская одаренность, развитие одаренности, познавательная активность, дошкольный возраст, выявление одаренности, структура детской одаренности.

Постановка проблемы

В современном мире практически в каждой развитой стране Европы, Азии и в США работа с одаренными детьми выделяется как одна из приоритетных государственных задач. Мировые тенденции таковы, что на сегодняшний день одаренные дети рассматриваются в качестве стратегического ресурса развития общества [17; 21; 27; 30].

На сегодняшний день в мире существует целый ряд организаций, которые на разных уровнях организуют и регулируют исследования по проблеме одаренности и практическую работу с одаренными детьми: World Council for Gifted and talented children и Eurotalent — в Европе, National Association for Gifted children — в Великобритании, Федеральная целевая программа работы с одаренными детьми — в России и др. [9; 10; 17; 19; 21; 30]. В России активно проводится анализ мирового опыта работы с одаренными детьми и, наряду с реализующейся практикой, ведется поиск наиболее эффективной системы образовательной работы в данной области.

Изучение проблемы детской одаренности

Можно говорить о том, что в психологии накоплен большой опыт изучения одаренности. В самом общем контексте под одаренностью обычно понимается высокий уровень каких-либо способностей (интеллектуальных, социальных, художественных, практических и т.д.). Это в той или иной мере признают все исследователи данной проблемы. Но дальше в изучении одаренности наблюдается огромное разнообразие концепций и несогласованных позиций.

Начиная с первой половины прошлого века было проведено много исследований, которые рассматривали проблему одаренности с разных сторон. Исследовались психологические и поведенческие особенности одаренных детей (С.А. Takacs, L. Bayard-de-Volo, S.P. Marland, X. Пейр, А.Ф. Севасигамани и др.), особенности их семей и взаимоотношений с родителями (А. Silektor, Н.С. Денисенкова и др.) и сверстниками (Х. Фабес, К.Л. McDonald, S.K. Bain, S.M. Bell, G.A. Davis, S.B. Rimm, D. Siegle, Я.Л. Коломинский, Н.С. Денисенкова). Ряд исследований был направлен на построение теоретических моделей одаренности и выявление ее структуры (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, К. Тейлор, М. Эдвардс, Д. Рензулли, К. Хеллер, Н.С. Лейтес, Л.А. Венгер и др.). В рамках каждой теоретической модели предприняты попытки создания инструментария, направленного на выявление одаренности. Поэтому этот аспект представлен достаточно широко (Дж. Гилфорд, Д. Векслер, Е.П. Торренс, Дж. Равен, В.А. Петровский и др.).

Зачастую выводы, к которым приходят исследователи одной и той же проблемы в рамках этой области, могут быть диаметрально противоположными. Одни считают, что одаренные дети не адаптивны, другие говорят об их высокой адаптивности. Некоторые считают, что одаренный ребенок проявит себя уже в самом раннем возрасте, другие склоняются к тому, что в детстве невозможно выявить одаренного ребенка. Одни считают одаренность врожденным феноменом, другие говорят о том, что она успешно развивается при соответствующих условиях. При этом можно выделить несколько факторов, которые объединяют большинство исследований одаренности. Практически все исследователи отмечают неравномерность становления и сложность динамики сенситивных периодов ее

развития (Н.С. Лейтес, Л.А. Венгер, В.С. Юркевич и др.). Кроме того, многими исследователями выделяются одни компоненты одаренности: личностный, интеллектуальный и творческий (В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Шадриков и др.). В исследованиях одаренности обычно отсутствует возрастная специфика, и преимущественно они выполнены на детях, начиная с младшего школьного возраста.

В рамках этой проблематики наиболее важной задачей для образования является организация работы с одаренными детьми по развитию их одаренности. Направления работы в этой области были обозначены еще Е.П. Торренсом. В качестве возможных вариантов он выделял: тренинги-программы, в которых отрабатываются креативные приемы решения проблемы; программы, направленные на развитие отдельных способностей; комплексные программы; программы, направленные на развитие креативности через искусство; подбор специальных фильмов и книг для чтения; развитие мотивации и введение соревнования [20].

Современная практика работы с одаренными детьми

На сегодняшний день существует очень разнообразная практика работы с одаренными детьми в нашей стране и за рубежом. Накоплен большой опыт поиска и поддержки одаренных и талантливых детей. В качестве основных направлений работы, которые, так или иначе, представлены во всех странах, можно выделить систему дополнительного образования (факультативные занятия в школе, внешкольные организации, лагеря и др.); олимпиады и конкурсы разных направлений и уровней; создание специальных школ для учащихся с определенным типом одаренности (в области науки, искусств и др.) [9; 10; 17; 19; 21; 23; 26]. При этом постоянно происходит поиск оптимальных форм работы с одаренными детьми. На сегодня наиболее актуальными вопросами являются следующие: в какой среде лучше обучаться одаренному ребенку — среди таких же детей, как он, или среди нормотипичных сверстников; какую стратегию обучения выбрать — ускоренное овладение образовательным содержанием (экстернат) или более глубокую его проработку; с какого возраста начинать работать с одаренными детьми и др.

Но стоит отметить, что практически все системы работы с одаренными детьми ориентированы, как правило, на детей, уже имеющих высокие достижения. При этом дети, имеющие высокий потенциал развития способностей, но не реализовавшие его (по самым разным причинам), полностью выпадают из этой работы. На наш взгляд, во многом это объясняется тем, что существующие сегодня во всем мире образовательные программы работы с одаренными детьми, как правило, реализуются с детьми школьного возраста, в лучшем случае — начиная с младшей школы, но чаще всего — в средней школе. Ситуация в мировой практике складывается таким образом, что целенаправленная работа с одаренными детьми дошкольного возраста практически отсутствует.

В то же время многие ученые, занимающиеся этой проблематикой, отмечают важность этапа дошкольного детства для развития одаренности. Так, В.С. Юркевич говорит о том, что одаренность может проявиться уже в возрасте 3—5 лет, а потенциальная одаренность может быть выделена в достаточно раннем возрасте [31]. Ученые, занимающиеся проблемами работы с одаренными детьми, отмечают, что у нас недостаточно представлена в системе образования работа, направленная на развитие потенциальной одаренности, т.е. работа, направленная на «производство» одаренных детей и молодежи как на одно из перспективных направлений формирования интеллектуального потенциала нации [31]. В нашей стране, как и преимущественно во всех остальных странах, работа по развитию способностей детей часто начинается только в средних классах школы и не захватывает всю

возрастную линейку, начиная с дошкольного возраста и вплоть до вступления молодого человека в самостоятельную профессиональную деятельность. Необходимо отдавать себе отчет в том, что, лишь охватив все возрастные периоды развития одаренного человека, удастся решить основную задачу — повышение интеллектуально-творческого потенциала страны. Особое значение для решения этой задачи имеет дошкольный и младший школьный возраст [20; 27; 31].

На сегодняшний день среди исследований одаренных дошкольников сосуществуют те, что основываются на ранее разработанных подходах (А.И. Савенков, Е.С. Белова) [1; 2; 25], с теми, которые представляют собой попытку по-новому взглянуть на проблему одаренности в дошкольном детстве, учитывая опыт прежних исследований и разработок (Е.И. Щепланова, Л.Ю. Калинина, Д.А. Максименко) [13; 29; 30]. Современными исследователями изучаются подходы зарубежных авторов к проблеме одаренности, предпринимаются попытки обозначить подход к диагностике и изучению особенностей ранней детской одаренности в условиях современной образовательной среды [4; 11]. Однако одним из целостных подходов, теоретически обоснованным и апробированным на практике к выявлению и развитию умственной одаренности дошкольников, остается подход, разработанный Л.А. Венгером и О.М. Дьяченко. Благодаря этому подходу не только возможно обеспечить амплификацию развития одаренного ребенка, но и создавать условия для проявления потенциально одаренных детей, реализовывать дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные особенности в развитии дошкольников.

Под руководством Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко были проведены уникальные исследования структуры и развития одаренности дошкольников, разработана система образовательной работы с такими детьми, которая реализовывалась в рамках программы дошкольного образования «Одаренный ребенок». В результате был накоплен теоретический и практический опыт в данном направлении, изучены также особенности взаимоотношений в группе умственно одаренных детей и специфика ситуации развития умственно одаренных детей в семье [20]. На сегодняшний день эти исследования не продолжаются, и образовательная работа по этой программе практически не ведется. В то же время, учитывая сложившуюся ситуацию в обществе и в психолого-педагогической практике, является важным актуализировать эти работы и их результаты для исследователей и практиков дошкольного образования и продолжить исследовательскую и практическую работу в этом направлении.

Под одаренностью в рамках данной концепции понимается высокий уровень развития способностей, обеспечивающий ребенку высокие достижения в различных видах деятельности. Способности рассматриваются в контексте работ Л.С. Выготского как существующие в культуре способы взаимодействия с действительностью, а их развитие характеризуется освоением ребенком определенных достижений культуры [18]. Была описана теоретическая модель детской одаренности, включающая три компонента: мотивационный, операциональный и реализацию.

Мотивационный компонент предполагает мотивацию к соответствующему виду деятельности. Когда речь идет об общей одаренности дошкольников — это познавательная активность — проявление потребности ребенка в расширении своих возможностей действия в новых ситуациях. Эта активность носит продуктивный характер и подключена к целостному опыту ребенка [20]. Операциональный компонент связан с развитием способностей, когда речь идет о дошкольнике, в первую очередь это познавательные и творческие способности, которые в концепции Л.А. Венгера определяются уровнем развития наглядного моделирования и продуктивного воображения, знаковых и символических форм опосредствования. Блок реализации предполагает наличие

возможности воплотить свои замыслы в действительность, их социализировать. Специфика возраста такова, что это становится возможным в рамках специфических дошкольных видов деятельности (игра и продуктивные виды деятельности).

При разработке программы работы с одаренными дошкольниками авторы особо подчеркивали, что она ни в коем случае не может строиться по принципу акселерации, ускорения развития интеллекта ребенка, а должна быть направлена на более полное освоение тех форм действительного опосредствования, которыми определяются умственные способности ребенка.

Экспериментальный опыт развития и формирования одаренности в дошкольном возрасте

Сравнительные исследования одаренных и нормотипичных детей, выполненные И.А. Бурлаковой, показали, что основным фактором, определяющим одаренность в дошкольном возрасте, ядром общей умственной одаренности является познавательная активность [5].

В исследовании, выполненном в 90-е годы XX века, принимали участие дети старших групп детского сада (более 60 человек) и 13 детей старшего дошкольного возраста, специально отобранные в группу умственно одаренных дошкольников, созданную в одном из московских детских садов¹.

Для выявления особенностей развития познавательной сферы детям были предложены диагностические методики, направленные на выявление уровня развития образного и логического мышления, продуктивного воображения и познавательной активности. Нормотипичные дети выполняли задания таких методик, как «Последовательность картинок», «Заборчик» (автор — Л.А. Венгер), «Дорисовывание фигур» (автор — О.М. Дьяченко) и «Вопросы к картинкам» (автор — И.А. Бурлакова). Умственно одаренным дошкольникам предлагался несколько иной набор методик, поскольку перечисленные выше задания оказались слишком легкими и не позволяли достаточно проанализировать особенности развития способностей. Для оценки образного и логического мышления и воображения дополнительно использовались такие методики, как «Куб Линка», «Самое непохожее» (автор — Л.А. Венгер), «Выбор стратегии поиска» (автор — Дж. Брунер), «Сочинение сказки» (автор — О.М. Дьяченко) [20].

Полученные данные свидетельствовали о том, что в среднем по выборке у нормотипичных детей воображение и образное мышление развиты на уровне среднем и выше среднего. При выполнении заданий на логическое мышление и познавательную активность эти дошкольники показали низкий уровень выполнения (табл. 1).

Таблица 1

Выполнение диагностических заданий нормотипичными детьми

Компонент познавательной сферы	Уровни выполнения		
	Высокий	Средний	Низкий
Наглядно-образное мышление	39,5	9,3	51,2
Логическое мышление	9,3	13,9	76,8

¹ Группа умственно одаренных детей старшего дошкольного возраста была организована в результате реализации специально разработанной под руководством Л.А. Венгера программы выявления таких детей [23].

Воображение продуктивное	25,7	48,6	25,7
Познавательная активность	23,3	20,9	55,2

Результаты выполнения диагностических заданий умственно одаренными дошкольниками позволяют говорить о том, что соотношение основных компонентов познавательной сферы иное (табл. 2). Умственно одаренные старшие дошкольники характеризуются особым соотношением основных компонентов познавательной сферы: умственных способностей (в области воображения, образного и логического мышления) и познавательной активности.

Таблица 2

Выполнение диагностических заданий умственно одаренными детьми

Компонент познавательной сферы	Уровни выполнения		
	Высокий	Средний	Низкий
Наглядно-образное мышление	42,3	19,5	38,2
Логическое мышление	65	15	20
Воображение продуктивное	39,1	31	29,9
Познавательная активность	63,6	27,2	9,2

В целом в группе преобладает высокий уровень развития всех элементов с выраженным преобладанием уровня развития логического мышления и познавательной активности. Стоит отметить, что при оценке выполнения умственно одаренными детьми задания на познавательную активность («Вопросы к картинкам») интересна качественная сторона. У нормотипичных детей вопросы, которые они придумывали к картинке, носили в основном описательный характер (вопросы о том, что ребенок видит на картинке — «Почему здесь дерево?», «Почему у одной лисички есть бантик, а у другой — нет?», «Что делает эта обезьянка?» и т.д.). Вопросы одаренных детей носили познавательный характер, либо расширяли изображенную ситуацию («Как они балуются на переменах?», «Почему нет еще одной обезьянки?», «Где учитель?»), либо уточняли изображение на картинке («На чем пишут обезьянки: на деревяшечках или бумаге?», «Почему кроме них никого нет?», «Почему вместо парт стулья?» и т.п.). Фактически у одаренных дошкольников преобладали вопросы, направленные на выявление скрытых отношений и позволяющие расширить собственные познавательные возможности.

В проведенном исследовании решалась еще одна важная задача (помимо выявления структуры умственной одаренности старших дошкольников) — изучение возможности развития познавательных и творческих способностей у умственно одаренных дошкольников в процессе специально организованной образовательной работы и влияния этой работы на структуру одаренности.

Со старшими дошкольниками был организован образовательный процесс, направленный на развитие познавательных способностей и основанный на дошкольных программах «Развитие» (в группе нормотипичных детей) и «Одаренный ребенок» (в группе умственно одаренных детей). Обе эти программы основаны на теории А.В. Запорожца об амплификации как основном пути развития ребенка и концепции Л.А. Венгера о развитии познавательных способностей в дошкольном детстве как овладении детьми

специфическими образными средствами решения познавательных задач, как овладении наглядным моделированием — специфической формой опосредствования мыслительной деятельности [18]. При общем сходстве программ в программе «Одаренный ребенок» есть особые линии усложнения, которые основываются на наличии у детей высокого уровня умственного развития и познавательной активности (насыщенность познавательными задачами, некоторые специальные приемы и т.п.).

В процессе образовательной работы в группе умственно одаренных детей проявились особенности структуры познавательной сферы, а именно — высокого уровня развития познавательной активности. Эти особенности отразились, во-первых, в легкости принятия условного характера моделей, отображающих классификационные отношения между понятиями (раздел «Развитие элементов логического мышления»): детям (в отличие от нормотипичных) не требовались дополнительные разъяснения. Во-вторых, что очень важно, — в активности детей, поскольку дети предпочитали объяснения самостоятельные поиски правильного решения. Например, при знакомстве с отношениями пересечения понятий дети самостоятельно определили адекватный вариант графического обозначения — пересекающиеся круги — между понятиями и предложили его взрослым: «А они могут находить друг на друга? Вот так?». Или при обсуждении вариантов графического обозначения понятий «животные», «птицы» и «млекопитающие» дети долго перечисляли разных птиц и зверей, в результате чего пришли к выводу, что кого больше, сказать сложно, невозможно, поэтому понятия «птицы» и «млекопитающие» надо обозначить кружками одинакового размера.

Кроме этого одаренные дошкольники активно использовали новые способы, применяя их к своему опыту, знаниям. Так, знакомясь с отношениями соподчинения, к модели (рис. 1) дети отнесли такие четыре понятия, как «Германия», «Франция», «Австрия» и «страны Европы».

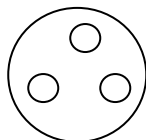


Рис. 1. Модель отношений соподчинения между понятиями

А при освоении отношений пересечения к соответствующей модели (рис. 2) — «то, что написал Пушкин», «сказки» и «Сказка о царе Салтане».

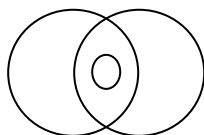


Рис. 2. Модель отношений пересечения между понятиями

Как показали результаты повторного диагностического обследования познавательной сферы дошкольников, работа по программе «Развитие» привела к повышению общего уровня умственного развития детей. При этом выделенное нами соотношение основных компонентов познавательного развития у дошкольников не изменилось: дети были

успешнее в области воображения и образного мышления, что является типичным для умственного развития ребенка в дошкольном детстве.

Иная картина наблюдалась в группе умственно одаренных дошкольников (табл. 3). В результате обучения, направленного на развитие познавательных и творческих способностей, соотношение основных структурных компонентов умственной одаренности, характерное для группы одаренных детей, изменилось. Образовательная работа способствовала овладению детьми характерными для дошкольного возраста формами опосредствования познавательных действий, что позволило стать им более успешными в решении задач, требующих проявления способностей в области воображения и образного мышления. Т.е. произошло определенное «выравнивание» в соотношении уровней развития способностей в области образного и логического мышления, творческих способностей и познавательной активности. При этом показатели развития всех компонентов умственной одаренности стремятся к высокому уровню.

Таблица 3

Выполнение диагностических заданий умственно одаренными детьми после образовательной работы

Компонент познавательной сферы	Уровни выполнения		
	Высокий	Средний	Низкий
Наглядно-образное мышление	83,5	16,5	–
Логическое мышление	75,3	24,7	–
Воображение продуктивное	65	35	–
Познавательная активность	90	10	–

Таким образом, результаты исследования [5] доказали возможность развития одаренности ребенка, оптимизации основных компонентов структуры умственной одаренности старших дошкольников путем специально организованной образовательной работы, направленной на развитие познавательных и творческих способностей. При этом базисным компонентом структуры умственной одаренности, способствующим оптимизации ее развития, является высокая познавательная активность, представляющая собой «сплав» эмоционального и когнитивного компонентов развития. Высокая познавательная активность позволяет вносить продуктивные изменения («подтягивание» менее сильных звеньев структуры) в соотношения основных структурных компонентов. Развитие познавательной активности может выступать и в качестве основной задачи работы с потенциально одаренными дошкольниками.

Структура познавательной активности дошкольников

Изучение структуры познавательной активности и условий ее развития было проведено в исследовании Н.С. Денисенковой и Е.Е. Клопотовой, в котором было показано, что в структуре познавательной активности существуют два компонента — динамический и содержательный [13]. Динамический компонент определяется стремлением узнать что-то новое, как можно дольше находиться в состоянии поисковой активности. Содержательный компонент — это поиск нового содержания, стремление открывать различные способы обращения с объектами. При этом содержательный компонент может быть как продуктивным, так и репродуктивным. Продуктивный содержательный компонент предполагает выход за пределы одного способа действия и поиск новых возможностей обращения с предметом, направленность на то, чтобы открыть как можно больше

различных способов действия (например, карандашами можно рисовать, из них можно сложить узор, построить башню, выложить буквы и написать слово и т.д.). Репродуктивный содержательный компонент предполагает действие в пределах одного возможного способа (карандашами можно только рисовать) [6].

В дальнейших исследованиях авторы попытались выявить, какие ситуации способствуют проявлению компонентов познавательной активности в дошкольном возрасте. Для этого были рассмотрены три типа ситуаций, которые отличались различным количеством возможных способов действия в них: ситуация с одним возможным способом действия, ситуация с двумя возможными способами действия и ситуация с неограниченными возможностями действия. Ситуации задавались в рамках знакомой и близкой дошкольникам деятельности — в конструировании. В эксперименте участвовали 104 ребенка старшего дошкольного возраста. У каждого из них была возможность действовать во всех трех ситуациях. Результаты эксперимента показали, что количество возможных способов действия в ситуации влияет на проявление динамического и содержательного компонентов познавательной активности у дошкольников. В ситуации с неограниченным количеством возможных способов действия дети демонстрировали самые высокие показатели и содержательного, и динамического компонентов познавательной активности. В ситуации с двумя возможными способами действия выявилась одна интересная особенность — несмотря на то, что возможных способов действия было два, большинство детей (57%) использовали только один из них — наиболее очевидный — и даже не пытались увидеть другой вариант. Также в этой ситуации дети продемонстрировали наиболее низкий уровень динамического компонента познавательной активности. Почти половина детей (48%) сделали всего 1–2 попытки в поиске возможностей действия. Это позволило говорить о том, что если за ситуацией в образовательном пространстве четко закрепляется определенный способ действия с предметом (в данном случае речь шла о сложении картинки из кубиков), увидев его, ребенок уже не рассматривает другие варианты. Таким образом, сужается ориентировочная деятельность, что, в свою очередь, закрывает для ребенка поиск других возможностей и ограничивает, возможно, даже подавляет его познавательную активность.

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена была определена теснота корреляционной связи между показателями содержательного и динамического компонентов познавательной активности в ситуациях с различным количеством возможных способов действия. В ситуации с одним возможным способом действия корреляция между содержательным и динамическим показателями отличается от 0 и составляет $R_s = 0,5$. В ситуации с двумя возможными способами действия эта корреляция так же отличается от 0 и составляет $R_s = 0,66$. В ситуации с самым большим (4) количеством возможных способов действия корреляция существенно отличается от 0 и составляет $R_s = 0,74$. При том, что чем ближе R_s к +1, тем выше теснота корреляционной связи.

Вышеприведенные данные позволили говорить о существовании зависимости между содержательным и динамическим компонентами познавательной активности во всех трех типах ситуаций, созданных в эксперименте. Наиболее явно эта зависимость проявляется в ситуации с наибольшим количеством возможных способов действия. Таким образом, можно говорить о том, что ситуация с большим количеством возможных способов действия предоставляет наибольшие возможности для проявления как динамического, так и содержательного компонентов познавательной активности.

Возможности развития познавательной активности в дошкольном возрасте

На основании полученных данных авторами исследования был проведен формирующий эксперимент, направленный на формирование содержательного и

динамического компонентов познавательной активности через образовательную ситуацию, предоставляющую ребенку большой спектр возможностей действия. Формирующий эксперимент проводился с детьми старшего дошкольного возраста и состоял из 30 занятий на материале конструирования, аппликации и экспериментирования. Все занятия имели единую структуру. Вначале экспериментатор с детьми разбирал возможности действия в предложенной ситуации. Далее дети самостоятельно исследовали возможные способы действия и выбирали какой-то один. На следующем этапе разбирался весь спектр возможностей, использованных детьми.

Уже в процессе проведения эксперимента были отмечены некоторые изменения, произошедшие в поведении детей. За счет возросшего интереса удлинилось время занятий. Повысилась активность детей в поиске различных способов действия с предлагаемым им материалом. Появились попытки расширить предлагаемую ситуацию. Дети стали искать способы действия, которые не были «заложены» экспериментатором в этой ситуации, и стремились всячески расширить спектр возможностей действия.

После окончания формирующего эксперимента был оценен уровень познавательной активности у детей экспериментальной и контрольной групп. Полученные результаты позволили говорить о том, что после проведения формирующего эксперимента уровень развития познавательной активности у детей двух групп стал значительно отличаться. Уровень развития содержательного и динамического компонентов после проведения формирующего эксперимента значительно вырос в экспериментальной группе и остался практически без изменений в контрольной. Неслучайность произошедших изменений в экспериментальной группе была подтверждена расчетами с использованием G-критерия знаков, с $p < 0,01$ во всех случаях.

Результаты этих исследований позволили говорить о том, что, действительно, структура образовательной ситуации выступает в качестве ведущего фактора развития познавательной активности дошкольников. Используя ситуации с большим количеством возможных вариантов решения задачи, можно стимулировать развитие содержательного и динамического компонентов познавательной активности дошкольников.

Заключение

Понимая важность дошкольного детства в становлении личности человека, нельзя не признавать значение этого периода жизни и для развития общей умственной одаренности. Проведенные исследования одаренности дошкольников (под руководством Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко) утверждают возможность раннего выявления общей умственной одаренности и обеспечения условий для ее развития. Образовательная работа, основанная на культурно-исторической теории развития психики и теории деятельности, теории амплификации и концепции развития познавательных способностей в дошкольном детстве, позволяет оптимизировать развитие всех компонентов структуры умственной одаренности детей, выделяя особое значение познавательной активности. Используя в образовательном процессе задачи с большим количеством вариантов решения, как показали исследования в рамках подхода Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко, педагоги смогут способствовать развитию структурных компонентов познавательной активности и обеспечивать развитие реальной и потенциальной умственной одаренности дошкольников.

Выполненные исследования могут выступить основой для возобновления изучения одаренности детей дошкольного возраста и условий психолого-педагогического сопровождения ее развития с учетом современных возможностей системы дошкольного образования и отношения современного общества к проблеме детской одаренности.

Литература

1. Белова Е.С. Выявление одаренных детей на этапе дошкольного возраста // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 25 (67). С. 75–78.
2. Белова Е.С. Одаренность дошкольников: проблемы выявления и развития // Одаренность: методы выявления и пути развития: Сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции / ответственные редакторы Д.Б. Богдавленская, В.К. Балтян. 2018. С. 63–67.
3. Богдавленская Д.Б., Петухова И.Л. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.Е. Тихомирова. М., 1979. С. 155–161.
4. Болтрукевич Е.В. Диагностический инструментарий для изучения одаренности дошкольника // Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 37–39.
5. Бурлакова И.А. Особенности структуры умственной одаренности старших дошкольников: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1995. 127 с.
6. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. № 1. С. 13–23.
7. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия. М., 1996. 271 с.
8. Денисенкова Н.С. Социально-психологические аспекты адаптации умственно одаренных детей к школе // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 5. С. 33–36.
9. Ермаков С.С. Зарубежные образовательные программы для одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2. С. 72–83. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70109.shtml> (дата обращения: 16.02.2019)
10. Ермаков С.С. Образование одаренных детей: государственная политика стран Азии // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 74–79.
11. Калашникова Е.А. Некоторые особенности выявления признаков одаренности у дошкольника в процессе исследования ее главных составляющих // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2018. № 7. С. 21–22.
12. Калинина Л.Ю., Максименко Д.А. Особенности ранней детской одаренности в условиях современной образовательной среды // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2018 г.). СПб.: Свое издательство, 2018. С. 1–4.
13. Клопотова Е.Е. Влияние образовательной ситуации детского сада на познавательную активность дошкольников: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 133 с.
14. Клопотова Е.Е., Самкова И.А. Возможности оценки развития познавательной активности детей младшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции / научный редактор А.Г. Гогоберидзе. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт детства, 2015. С. 285–290.
15. Клопотова Е.Е., Самкова И.А. Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 25–37. doi:10.17759/psyedu.2017090203.
16. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. Изд-во: Московский психолого-социальный университет (МПСУ), 2008. 480 с.

17. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 5–14.
18. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5–17.
19. *Мешкова Н.В.* Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 1. С. 26–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 16.02.2019)
20. Одаренный ребенок / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1997. 140 с.
21. *Попова Л.В.* Образование одаренных детей и молодежи: государственная политика европейских стран // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 56–62.
22. Программы обучения и поддержки одаренных детей и молодежи (Перевод доклада) // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 19–31.
23. Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей старшего дошкольного возраста / Под ред. Дьяченко О.М. и Булычевой А.И. М.: МО и ПК, 1996. 104 с.
24. *Рубцов В.В., Юркевич В.С.* Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 9–15.
25. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности: учебник для бакалавриата и магистратуры / А.И. Савенков. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2018. 440 с.
26. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 536 с.
27. *Фримен Дж.* Обучение одаренных детей в Западной Европе // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 63–73.
28. *Шемарыкина И.А.* Развитие одаренности дошкольника в процессе театрализованной деятельности // Наука и образование: новое время. 2016. № 2 (13). С. 696–698.
29. *Щебланова Е.И.* Одаренность дошкольника: проявления и проблемы в развитии // Проблемы современной науки и образования. 2016. № 24 (66). С. 59–63
30. *Юркевич В.С.* Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74–86.
31. *Юркевич В.С.* Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99–108.

Retrospective or look into the future: possibility of general mental giftedness development of senior preschoolers

Burlakova I.A.,

Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Head of the preschool pedagogy and psychology chair, Department of Educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, iaburlakova@mail.ru

Klopotova E.E.,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor at the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, klopotova@yandex.ru

The article gives a brief analysis of the current state of work with gifted children in Russia and abroad. It is noted that the research of giftedness of preschool children is poorly represented in science; meanwhile nowadays there are almost no practices of research and creation of conditions for giftedness development in preschool age. In this context, to solve the stated problem, it seems reasonable to return to the past studies of the giftedness of preschool children, in particular, to consider the studies carried out in Russia under the guidance of O.M. Dyachenko and L.A. Wenger. The studies were aimed at identification of the structure of the preschoolers overall mental giftedness and at building developmental work with this category of children, and despite the fact that the studies were conducted more than 20 years ago, they remain to be relevant. The development of cognitive activity (I.A. Burlakova) as the core of general mental giftedness is considered as one of the directions of development and formation of mental giftedness of preschool children. The results of the study of E.E. Klopotova and N.S. Denisenko revealing the structure of cognitive activity of children of preschool age and the possibilities of its development are also considered in the article. The developed model of general mental giftedness of preschoolers and the studies performed in the framework of the approach of L.A. Wenger and O.M. Dyachenko confirm the possibilities of early identification of giftedness and of support of its development, taking into account the features of the age. The central element of such educational work is, along with the development of general mental and creative abilities, the creation of conditions for the development of cognitive activity. It is concluded that it is necessary to continue research of preschool giftedness and its development at the age up to 7 years basing on the theory of amplification

Keywords: children's giftedness, development of giftedness, cognitive activity, preschool age, identification of giftedness, structure of children's giftedness.

References

1. Belova E.S. Vyyavlenie odarennykh detei na etape doshkol'nogo vozrasta [Identification of gifted children at the stage of preschool age]. *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Problems of modern science and education], 2016, no. 25 (67), pp. 75–78.
2. Belova E.S. Odarennost' doshkol'nikov: problemy vyyavleniya i razvitiya [Giftedness of preschool children: problems of identification and development]. *Odarennost': metody vyyavleniya i puti razvitiya*: Sbornik statei, dokladov i materialov Vserossiiskoi konferentsii [Giftedness: methods of identification and ways of development: Collection of articles, reports and materials of the all-Russian conference]. *Otvetstvennye redaktory D.B. Bogoyavlenskaya, V.K. Baltyan*. 2018, pp. 63–67.
3. Bogoyavlenskaya D.B., Petukhova I.L. Umstvennye sposobnosti kak komponent intellektual'noi aktivnosti [Intellectual abilities as a component of intellectual activity]. In Tikhomirova O.E. (ed.) *Psikhologicheskie issledovaniya intellektual'noi deyatel'nosti* [Psychological research of intellectual activity]. Moscow, 1979, pp. 155–161.
4. Boltrukevich E.V. Diagnosticheskie instrumentarii dlya izucheniya odarennosti doshkol'nika [Diagnostic tools for studying the giftedness of preschool children]. *Psikhologo-pedagogicheskii vzglyad na professional'no-orientirovannoe obrazovanie: sbornik statei po itogam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: v 2 chastyakh* [Psychological and pedagogical view on professionally-oriented education: collection of articles on the results of the International scientific and practical conference: in 2 parts]. 2017, pp. 37–39.

5. Burlakova I.A. Osobennosti struktury umstvennoi odarennosti starshikh doshkol'nikov. Diss. kand. psikhol. Nauk. [Features of the structure of the mental endowments of the senior preschool children. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1995. 127 p.
6. Burlakova I.A., Klopotova E.E. Vyyavlenie poznavatel'noi aktivnosti rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta [Identification of cognitive activity of a child of preschool age]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Handbook of teacher-psychologist. Kindergarten]*, 2011, no. 1, pp. 13–23.
7. Gal'ton F. Nasledstvennost' talanta: Zakony i posledstviya [Heredity of talent: Laws and consequences]. Moscow, 1996. 271 p.
8. Denisenkova N.S. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty adaptatsii umstvenno odarenykh detei k shkole [Social and psychological aspects of adaptation of mentally gifted children to school]. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle [Primary school plus Before and After]*, 2013, no. 5, pp. 33–36.
9. Ermakov S.S. Zarubezhnye obrazovatel'nye programmy dlya odarenykh uchashchikhsya [Elektronnyi resurs] [Foreign educational programs for gifted students]. *Sovremennââ zarubezhnââ psihologiâ [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 72–83. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70109.shtml> (data obrashcheniya: 16.02.2019)
10. Ermakov S.S. Obrazovanie odarenykh detei: gosudarstvennaya politika stran Azii [Education of gifted children: Asian public policy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 74–79.
11. Kalashnikova E.A. Nekotorye osobennosti vyyavleniya priznakov odarennosti u doshkol'nika v protsesse issledovaniya ee glavnykh sostavlyayushchikh [Some features of identifying signs of giftedness in preschool children in the study of its main components]. *Vospitanie i obuchenie detei mladshhego vozrasta [Education and training of young children]*, 2018, no. 7, pp. 21–22.
12. Kalinina L.Yu., Maksimenko D.A. Osobennosti rannei detskoï odarennosti v usloviyakh sovremennoi obrazovatel'noi sredy [Features of early childhood giftedness in the modern educational environment]. *Aspekty i tendentsii pedagogicheskoi nauki: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, iyul' 2018 g.) [Aspects and trends of pedagogical science: proceedings of the IV International scientific conference (Saint-Petersburg, July 2018)]*. Saint-Petersburg: Svoe izdatel'stvo, 2018, pp. 1–4.
13. Klopotova E.E. Vliyanie obrazovatel'noi situatsii detskogo sada na poznavatel'nyuyu aktivnost' doshkol'nikov. Diss. kand. psikhol. nauk. [The influence of the educational situation in the kindergarten on the cognitive activity of preschool children. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 133 p.
14. Klopotova E.E., Samkova I.A. Vozmozhnosti otsenki razvitiya poznavatel'noi aktivnosti detei mladshhego doshkol'nogo vozrasta [Possibilities to assess the development of cognitive activity of preschool children]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: novye formaty modernizatsii. Sbornik nauchnykh statei po materialam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Modern pre-school education: new formats of modernization. Collection of scientific articles on the materials of the international scientific-practical conference]*. In Gogoberidze A.G. (ed.). Rossiiskii gosudarstvennykh pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena, Institut detstva, 2015, pp. 285–290.
15. Klopotova E.E., Samkova I.A. Vozrastnye osobennosti razvitiya poznavatel'noi aktivnosti v doshkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] [Age specifics of the development of cognitive activity in preschool age]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017. Vol. 9, no 2, pp. 25–37. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2017090203.
16. Leites N.S. Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya: Izbrannye trudy [Age endowment and individual differences: Selected works]. Publ.: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi universitet (MPSU), 2008. 480 p.

17. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Gosudarstvennaya politika v sfere obrazovaniya odarenykh uchashchikhsya [State policy in the field of education of gifted students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 5–14.
18. Matyushkin A.M. Psikhologicheskaya struktura, dinamika i razvitie poznavatel'noi aktivnosti [Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 1982, no. 4, pp. 5–17.
19. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Elektronnyi resurs] [Foreign research of giftedness: socio-psychological aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 26–44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (Accessed: 16.02.2019)
20. D'yachenko O.M. (ed.), Odarenniy rebenok [Gifted child]. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1997. 140 p.
21. Popova L.V. Obrazovanie odarenykh detei i molodezhi: gosudarstvennaya politika evropeiskikh stran [Education of gifted children and youth: public policy of European countries]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 56–62.
22. Programmy obucheniya i podderzhki odarenykh detei i molodezhi (Perevod doklada) [Programs of education and support for gifted children and youth (Translation of the report)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 19–31.
23. Rekomendatsii po vyyavleniyu umstvenno odarenykh detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Recommendations for the identification of mentally gifted children of preschool age]. In D'yachenko O.M. i Bulychevoi A.I. (ed.). Moscow: MO i PK, 1996. 104 p.
24. Rubtsov V.V., Yurkevich V.S. Teoriya i praktika raboty s odarennymi det'mi [Theory and practice of working with gifted children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of practical psychology of education]*, 2011, no. 1, pp. 9–15.
25. Savenkov A.I. Psikhologiya detskoj odarennosti: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury [Psychology of children's giftedness: textbook for bachelor's and master's degrees]. 2nd edition corrected and supplemented. Moscow: Izdatel'stvo Yurait, 2018. 440 p.
26. Teplov B.M. Problemy individual'nykh razlichii [Problems of individual differences]. Moscow, 1961. 536 p.
27. Frimen Dzh. Obuchenie odarenykh detei v Zapadnoi Evrope [Education of gifted children in Western Europe]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 63–73.
28. Shemarykina I.A. Razvitie odarennosti doshkol'nika v protsesse teatralizovannoi deyatel'nosti [Development of the preschool child's giftedness in the process of theatrical activity]. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya [Science and education: modern times]*, 2016, no. 2 (13), pp. 696–698.
29. Shcheblanova E.I. Odarennost' doshkol'nika: proyavleniya i problemy v razviti [Talent preschooler: manifestations and challenges in the development of]. *Problemy sovremennoi nauki i obrazovaniya [Problems of modern science and education]*, 2016, no. 24 (66), pp. 59–63
30. Yurkevich V.S. Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskii potentsial obshchestva [Gifted children and the intellectual and creative potential of society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2009, no. 4, pp. 74–86.
31. Yurkevich V.S. Odarennye deti: segodnyashnie tendentsii i zavtrashnie vyzovy [Gifted children: today's trends and tomorrow's challenges]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 99–108. (In Russ., abstr. in Engl.).

Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте

Самкова И.А.,

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, isamkova@yandex.ru

В статье представлены результаты экспериментального исследования психологических условий развития познавательной активности в дошкольном возрасте. В выборку исследования вошли 89 детей от 3 до 7 лет. Экспериментально подтверждена гипотеза о том, что развитие познавательной активности взаимосвязано с развитием наглядно-образного мышления и воображения. Для выявления возрастной специфики взаимосвязи развития познавательной активности с развитием познавательных способностей было проведено сравнение полученных результатов исследования с применением факторного анализа отдельно в каждой возрастной группе. На основе этого определены психологические условия развития познавательной активности дошкольников — это развитие знаково-символического опосредствования и становление внутреннего плана действий. Выделенные психологические условия вносят определенные коррективы в определении приоритетных задач в образовательном содержании для дошкольников и открывают возможности для создания новых образовательных стратегий, способствующих обогащению и гармонизации познавательного и эмоционального развития ребенка.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательная инициатива-любопытность, наглядно-образное мышление, воображение, знаково-символическое опосредствование, внутренний план действий.

Для цитаты:

Самкова И.А. Психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 42—56 doi: 10.17759/psyedu.2019110104

For citation:

Samkova I.A. Psychological Conditions of the Development of Cognitive Activity in Preschool Age [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 42—56 doi: 10.17759/psyedu.2019110104. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Развитие познавательной активности является одним из значимых условий, обеспечивающих успешность обучения, а также приоритетным направлением образовательной работы, которое нуждается в поиске и разработке более эффективных средств и методов обучения, что обосновывает актуальность изучения проблемы возрастных особенностей и психологических условий развития познавательной активности в дошкольном возрасте.

Результаты изучения возрастной специфики развития познавательной активности в дошкольном возрасте были описаны в предыдущих публикациях и магистерской диссертации [9; 10; 17]. В данной статье представлены результаты исследования по выделению психологических условий развития познавательной активности в дошкольном возрасте.

Анализ исследований по проблеме познавательной активности позволяет проследить в онтогенезе общую линию ее развития, берущую начало от потребности в новых впечатлениях (Божович Л.И.) и далее проходящую через стадию любопытства, для которой характерна зависимость от ситуативного поля, к любознательности. По мнению многих авторов, это высшая форма познавательной активности в дошкольном возрасте. В научной литературе встречаются разные названия ее проявления: интеллектуальная активность, исследовательская или познавательная инициатива, надситуативная активность, — и определяется как стремление человека проникнуть в суть вещей или явлений через открытие и опробование новых возможностей обращения с материалом (Д.Б. Богоявленская, В.А. Петровский, А.Н. Поддьяков, П.Г. Нежнов, А.М. Матюшкин и др.) [1; 13; 14; 16]. Эта форма познавательной активности характеризуется, прежде всего, способностью выходить за рамки ситуативного поля в поисках новых возможностей действия и предполагает построение образа новой ситуации [17].

В исследованиях, посвященных изучению познавательной активности в дошкольном возрасте, отмечается, что это возраст развития предпосылок интеллектуальной активности (Н.Г. Морозова, А.К. Дусавицкий, М.В. Матюхина, Н.И. Ганошенко, А.К. Маркова, Г.И. Шукина). На проявление познавательной активности главным образом влияют общение со взрослым (М.И. Лисина, Д.Б. Годовикова и др.) и определенная организация образовательной ситуации (Е.Е. Клопотова) [5; 8; 12].

Результаты исследований Е.Е. Клопотовой, И.А. Бурлаковой [2; 5; 8] позволяют говорить, что надситуативные формы познавательной активности начинают проявляться уже в старшем дошкольном возрасте в постановке новых познавательных задач и поиске новых способов решения, не представленных явно в чувственной ситуации.

Об этом же свидетельствует и исследование Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнова, согласно которому основная линия развития познавательной активности в дошкольном возрасте идет от непосредственных практических опробующих действий в конкретной ситуации к исследованию предметов и явлений окружающей действительности, находящихся за рамками восприятия ребенка посредством вербальных и образных средств (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов) [11].

Возникает вопрос о психологических условиях становления и развития познавательной активности в дошкольном возрасте, которая в данном исследовании рассматривается как стремление ребенка в процессе познавательной деятельности выявить возможности действия с новыми объектами и в новых ситуациях [2; 5; 8, 17]. Изучение данной проблематики позволяет говорить, что на сегодняшний день исследования, посвященные этому вопросу, практически отсутствуют [17].

В данном исследовании было выдвинуто предположение, что психологическая обусловленность развития познавательной активности может быть связана с развитием в дошкольном возрасте таких познавательных процессов, как наглядно-образное мышление и воображение (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко).

Согласно теории Л.С. Выготского, продуктивное воображение и наглядно-образное мышление дошкольника, как высшие психические функции, носят опосредствованный характер. В качестве средств воображения О.М. Дьяченко выделяет два способа («опредмечивающий» или «включение»), с помощью которых становится возможным достраивание нового образа [6]. В основе наглядно-образного мышления лежат действия наглядного моделирования, знаковыми средствами которого являются наглядные модели или модельные представления (Л.А. Венгер). Данные средства позволяют дошкольнику

овладеть собственными процессами воображения и мышления, обеспечивают поиск и выбор наиболее оптимального способа решения задачи и определяют уровень развития данных психических процессов.

Помимо овладения знаковыми средствами решения различных задач, согласно исследованиям О.М. Дьяченко, Н.Е. Вераксы и А.Н. Вераксы, в дошкольном возрасте также доступны символические средства [3; 4]. Различия между этими системами средств в том, что знаковые средства участвуют в выявлении свойств и отношений между объектами окружающей действительности, тогда как символические средства позволяют выразить свое отношение к окружающему, организовывать свое смысловое пространство.

Таким образом, в дошкольном возрасте развитие воображения и наглядно-образного мышления происходит посредством овладения ребенком системой знаково-символических средств. Действия, которые лежат в основе этих психических процессов, осуществляются ребенком сначала с помощью практических действий, а затем в плане образов или представлений.

Надситуативный характер и ориентировочно-исследовательские действия в структуре познавательной активности дают основание предполагать связанность ее развития с развитием познавательных способностей.

Можно предположить, что высшая форма познавательной активности также имеет опосредствованную структуру, что может быть подтверждено через выявление взаимосвязи между развитием познавательной активности и развитием таких психических процессов, как воображение и наглядно-образное мышление.

Таким образом, на основе теоретического анализа психологических исследований была выдвинута гипотеза о том, что развитие познавательной активности взаимосвязано с развитием образного мышления и воображения. А подтверждение наличия данной взаимосвязи даст основание для выделения психологических условий развития познавательной активности в дошкольном возрасте. Проверка данного предположения стала целью экспериментального исследования [17].

Программа исследования

В эксперименте участвовало 89 детей четырех возрастных групп детского сада (3—4 года; 4—5 лет; 5—6 л. 5 мес.; 6 л. 6 мес.—7 л. 6 мес.). Исследование проводилось в период с февраля по май 2016 г. на базе структурного подразделения № 1 ГБОУ «Школа № 2048» г. Москвы [17].

Цели экспериментального исследования:

1. Выявление в дошкольном возрасте взаимосвязи между развитием познавательной активности и развитием наглядно-образного мышления и воображения.
2. Выделение на основе полученных результатов психологических условий развития познавательной активности дошкольников.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа:

1. Изучение особенностей познавательной активности детей в разных возрастных группах. Для выявления уровня развития познавательной инициативы—любопытности использовалась методика «Нормативная карта развития» (авторы Короткова Н.А., Нежнов П.Г.) [11]. Для диагностики уровня развития познавательной активности по содержательному и динамическому компонентам использовались методики «Вопросы к картинкам» (в вербальной форме) (автор Бурлакова И.А.) [2] и «Кубики» (в продуктивной деятельности) (авторы Денисенкова Н.С., Клопотова Е.Е.) [2; 8].

2. Диагностика уровня развития наглядно-образного мышления и воображения также во всех возрастных группах. Методики: а) для изучения наглядно-образного мышления — стандартизированная методика «Схематизация» (у детей 3—4, 5—6, 6—7 лет) и «Рыбка» (у детей 4—5 лет) [7]; б) для изучения уровня развития воображения — «Дорисовывание фигур» (автор Дьяченко О.М.) [6]. Диагностика проводилась по двум

критериям: использование образного средства в построении образа и уровень оригинальности полученных изображений.

3. Сравнительный анализ полученных результатов диагностики по всем методикам с помощью статистического многомерного метода — факторного анализа и интерпретация полученных результатов, на основании чего выделялись психологические условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте.

Результаты первого этапа эксперимента описаны в предыдущих публикациях [9; 10; 17]. В проведенном исследовании было показано, что существует корреляция между уровнем познавательной активности и возрастом детей. Возрастная специфика развития познавательной активности проявляется в следующем: 1) на протяжении всего дошкольного возраста показатель динамического компонента познавательной активности (количество совершенных действий в новой ситуации) имеет плавную позитивную динамику; 2) на пятом году жизни показатели содержательного компонента познавательной активности (вариативность совершенных действий в новой ситуации) имеют наибольший качественный скачок, а своего пика достигают в начале старшего дошкольного возраста; 3) к концу дошкольного возраста познавательная активность в большей степени проявляется в вербальной форме, чем в продуктивной деятельности. Так, сравнивая результаты детей старшей и подготовительной группы, можно видеть, что с возрастом проявление познавательной активности в вербальной форме возрастает. Это проявляется как на уровне продуктивности (количества задаваемых вопросов), так и на содержательном уровне: вопросы детей все чаще имеют не формальный или описательный характер, а направлены на прояснение ситуации и на содержание, которое не дано непосредственно на картинке.

Результаты второго этапа тоже подробно здесь не рассматриваются. Его итоги показали, что полученные результаты по диагностике уровня наглядно-образного мышления и воображения на нашей выборке детей имеют нормальную кривую распределения и соотносятся с данными, описанными в соответствующих психологических исследованиях, выполненных под руководством Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко.

Здесь важно отметить, что для высокого уровня развития наглядно-образного мышления характерно успешное использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве, а также сформированность действия пространственной ориентировки в плане представлений [7].

Результаты диагностики уровня воображения на выборке данного исследования показали, что к 7 годам коэффициент оригинальности имеет плавную положительную динамику, а по показателю использования образного средства несколько снижается. Большинство детей используют способ опредмечивания при построении образа. Для младших дошкольников данный способ свидетельствует о высоком и среднем уровне развития, тогда как для старшего возраста использование способа опредмечивания является показателем низкого уровня. Только около 20% старших дошкольников по полученным данным для построения образа используют способ «включение», что характеризует высокий уровень развития воображения.

Теперь подробнее остановимся на описании результатов третьего этапа эксперимента.

Результаты и их интерпретация

Для выявления возрастной специфики взаимосвязи развития познавательной активности с развитием познавательных способностей было проведено сравнение полученных результатов исследования с применением факторного анализа отдельно в каждой возрастной группе [17].

В процессе диагностики по описанным выше методикам были получены данные по следующим переменным (в скобках приведены сокращения):

- познавательная инициатива—любопытность (познавательная инициатива);
- динамический и содержательный компоненты познавательной активности в продуктивной деятельности (Кубики ДК, Кубики СК);
- динамический и содержательный компоненты познавательной активности в вербальной форме (Вопросы ДК, Вопросы СК);
- образное средство воображения (Дорисовывание: образное средство);
- коэффициент оригинальности образа (Дорисовывание: оригинальность);
- действия наглядно-образного мышления (образное мышление).

И составлены корреляционные матрицы, которые были подвергнуты факторизации по методу главных компонент с последующим вращением по варимаксному методу.

Ниже представлены результаты по выделению факторов для каждой возрастной группы (табл. 1; 2).

Поскольку данное исследование направлено на выявление взаимосвязи между показателями познавательной активности и показателями познавательных способностей, рассмотрим только факторы, которые отражают эту взаимосвязь.

В табл. 1 представлена факторная структура показателей для группы детей 3—4 лет и 4—5 лет.

Так, в младшей группе выделен только один фактор (F1), отражающий взаимосвязь показателей познавательной инициативы—любопытности, динамического и содержательного компонентов познавательной активности с показателем оригинальности образов воображения.

В средней группе также мы видим только один фактор (F2), который показывает взаимосвязь показателей познавательной инициативы—любопытности и динамического компонента познавательной активности с показателем наглядно-образного мышления.

Таблица 1

Матрица факторов показателей в группах младшего дошкольного возраста

Исходные переменные	Факторы 3—4 года		Факторы 4—5 лет		
	F1	F2	F1	F2	F3
Познавательная инициатива	0,727			0,817	
Кубики ДК	0,78			0,452	0,703
Кубики СК	0,62				0,881
Дорисовывание: образное средство		0,862	0,912		
Дорисовывание: оригинальность	0,584	0,641	0,898		
Образное мышление		0,895		0,753	

В табл. 2 представлена факторная структура показателей для групп детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2

Матрица факторов показателей в группах старшего дошкольного возраста

Исходные переменные	Факторы 5 л.—6 л. 5 мес.			Факторы 6 л. 6 мес.—7 л. 6 мес.		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
Познавательная инициатива	-0,416	0,593			0,826	
Кубики ДК		-0,429	0,644			
Кубики СК			0,889			0,881
Вопросы ДК		0,796		0,835		
Вопросы СК				0,516		0,425
Дорисовывание: образное средство	0,694			0,608		
Дорисовывание: оригинальность	0,851			0,787		
Образное мышление		0,651			0,739	

Как видно из табл. 2, в старшей группе (5 л.—6 л. 5 мес.) было выделено уже два фактора, один из которых отражает взаимосвязь показателя познавательной инициативы—любопытности с показателем воображения (F1), а другой — связь показателей познавательной инициативы и динамического компонента познавательной активности в вербальном плане с показателем наглядно-образного мышления (F2).

В подготовительной группе мы видим также два фактора, отражающих связанность показателей познавательной активности с показателями развития познавательных способностей.

Фактор 1 (F1) отражает взаимосвязь показателей динамического и содержательного компонентов познавательной активности (вербальные проявления) с показателями воображения.

Фактор 2 (F2) показывает связь между показателем познавательной инициативы—любопытности и показателем развития наглядно-образного мышления.

Полученные количественные данные позволяют провести качественный анализ и попытаться обосновать выявленную при помощи факторного анализа специфику взаимосвязей.

Сначала обратимся к специфике проявления познавательной активности у детей в разных возрастных группах.

Полученные результаты экспериментального исследования показали, что в 3—4 года малыши, как правило, проявляли интерес к новым предметам, совершали различные исследовательские действия, обнаруживая возможности обращения с ними, но в процессе деятельности ориентировались больше на процесс, а не на результат¹. Значительная часть младших дошкольников при обращении с кубиками² использовала два—три способа, при этом количество вариантов внутри каждого способа варьировалось от двух до четырех. Данные показатели соответствуют среднему уровню проявления динамического и

¹ Полученные результаты по методике «Нормативная карта развития» Коротковой Н.А., Нежнова П.Г.

² Полученные результаты по методике «Кубики» Денисенковой Н.С., Клопотовой Е.Е.

содержательного компонентов познавательной активности в данном возрасте. К пяти годам дети все чаще предвосхищали свою практическую исследовательскую или продуктивную деятельность вопросами познавательного характера, использовали вариативные способы действия для достижения результата, демонстрировали потребность проникнуть в суть явлений и процессов. В методике «Кубики» дети использовали больше способов действий с материалом и вариантов внутри каждого способа, что соответствует высокому и среднему уровню проявления содержательного компонента и среднему уровню динамического компонента. На шестом году жизни в общении со взрослым у детей все чаще возникали вопросы, касающиеся предметов или явлений за пределами происходящей ситуации. В свободной деятельности они проявляли интерес к познавательной литературе, в продуктивной и исследовательской деятельности чаще использовали различные графические средства, в целом в обращении с различным материалом проявляли способность к упорядочиванию и систематизации. Для объяснения связи явлений или событий использовали причинное рассуждение. В специально созданной диагностической ситуации дети демонстрировали уже от 3 до 5 вариативных способов обращения с кубиками и в целом около 10 вариантов действий с ними. В старшей группе большинство детей задавали небольшое количество вопросов по картинкам³, и на содержательном уровне в этой группе преобладали вопросы низкого уровня, связанные с условностью изображенной ситуации. Хотя уже начинали появляться вопросы формального характера (среднего уровня) и вопросы высокого уровня, направленные на прояснение ситуации. На восьмом году жизни уже значительная часть детей (75%) оказалась способной задавать большое количество вопросов по картинкам, направленных на прояснение содержания, лежащего вне изображенной ситуации. Это свидетельствует о том, что к концу дошкольного возраста познавательная активность достигает такого уровня развития, который обеспечивает выход за пределы непосредственно данной ситуации [17].

Линия развития познавательной активности в дошкольном возрасте характеризуется направленностью от недифференцированной активности, проявляющейся в практических физических действиях, к более сложному дифференцированному процессу, который характеризуется использованием более специфических ориентировочно-экспериментальных действий, обеспечивающих выход за границы непосредственно данной ситуации. Данные действия, с одной стороны, направлены на ориентировку в значениях и смыслах действительности, с другой стороны, - на открытие новых способов обращения с объектами окружающего мира [17].

За счет чего же происходит развитие и дифференциация процессов познавательной активности? Можно предположить, что анализ выявленных взаимосвязей различных ее показателей с показателями наглядно-образного мышления и воображения в разных возрастных группах может позволить выделить психологические условия развития познавательной активности.

Для начала рассмотрим факторы, полученные в группах младшего дошкольного возраста.

На рис. 1 и 2 представлено соотношение показателей познавательной активности и показателей познавательных способностей, определившее фактор 1 в младшей группе (F1) и фактор 2 (F2) в средней группе.

³ Полученные результаты по методике «Вопросы к картинкам» Бурлаковой И.А.



Рис. 1. Взаимосвязь показателей познавательной активности и познавательных способностей в группе детей 3—4 лет, выраженная в факторе 1

Как видно на рис. 1, в младшей группе в одном факторе (F1) отображаются связи между большинством показателей развития познавательной активности, воображения и наглядно-образного мышления, что говорит о недифференцированном характере развития психических процессов в младшем дошкольном возрасте.

Взаимосвязь большого количества показателей, проявленная в одном факторе, в этом возрасте может быть обусловлена становлением системы знаковых средств, которыми выступают эталоны, наглядные модели, образы воображения.

И действительно, при качественном анализе полученных данных видно, что в процессе продуктивной деятельности действия детей связаны с непосредственной ситуацией, используемые детьми способы действия обусловлены заданными в ней условиями. Из кубиков дети строят простые конструкции (башни), складывают узоры и картинку, полученные с помощью опредмечивания образы при дорисовывании фигуры имеют минимальное количество деталей.



Рис. 2. Взаимосвязь показателей познавательной активности и познавательных способностей в группе детей 4—5 лет, выраженная в факторе 2

В средней группе (рис. 2) выявленные связи между показателями познавательной активности и показателями познавательных способностей также отражаются в одном факторе (F2). Однако, уже намечается более дифференцированная связь показателей познавательной активности с показателями наглядно-образного мышления. Возможно, это

связано с тем, что высокие показатели по данным компонентам все больше начинают определяться неким условием. А именно, повышение успешности в выполнении предъявленных детям заданий (увеличивается количество вариативных действий с кубиками, практическая деятельность все чаще предвосхищается вопросами, при конструировании используется наглядная схема) связано с развивающейся способностью детей производить действия в плане представлений с опорой на наглядные средства.

Теперь рассмотрим структуру полученных факторов в старшем дошкольном возрасте.

На рис. 3 и 4 представлено соотношение взаимосвязанных между собой показателей уже в двух факторах, выделенных в старшей возрастной группе.



Рис. 3. Взаимосвязь показателей познавательной активности и познавательных способностей в группе детей 5—6,5 лет, выраженная в факторе 1

Выявленные в младшем возрасте взаимосвязи приобретают в старшем возрасте более ярко выраженный и дифференцированный характер, что находит выражение в выделении уже двух специфичных факторов, двух линий взаимосвязи: связь познавательной активности с наглядно-образным мышлением, связь познавательной активности с воображением.

Как видно, в факторе 1 (F1, рис. 3) показатель познавательной инициативы—любопытности имеет отрицательную факторную нагрузку, что, возможно, говорит о том, что развитие воображения и познавательной инициативы—любопытности определяются разными условиями, которые на данном возрастном этапе еще не находят отражение в общем факторе.



Рис. 4. Взаимосвязь показателей познавательной активности и познавательных способностей в группе детей 5—6,5 лет, выраженная в факторе 2

В факторе 2 (F2) (рис. 4) приобретает вес показатель динамического компонента познавательной активности в вербальном плане, который наряду с динамическим компонентом познавательной активности в продуктивной деятельности и познавательной инициативой—любопытностью образует связь с показателями образного мышления.

Взаимосвязь этих показателей обусловлена активным освоением в старшем дошкольном возрасте системы знаковых средств в различных детских видах деятельности. В большей мере развитие познавательной активности характеризует высокий уровень динамического компонента, что объясняется тем, что ребенок только осваивает знаковые средства, что сказывается на невысоком уровне продуктивности решения задач.

В подготовительной группе (6 л. 6 мес.—7 л. 5 мес.) были выявлены также два фактора, в которых произошла более четкая дифференциация связей: 1) между показателями познавательной активности и воображения; 2) между показателями познавательной инициативы—любопытности и наглядно-образного мышления.

Наглядно структура этих двух факторов представлена на рис. 5 и 6.

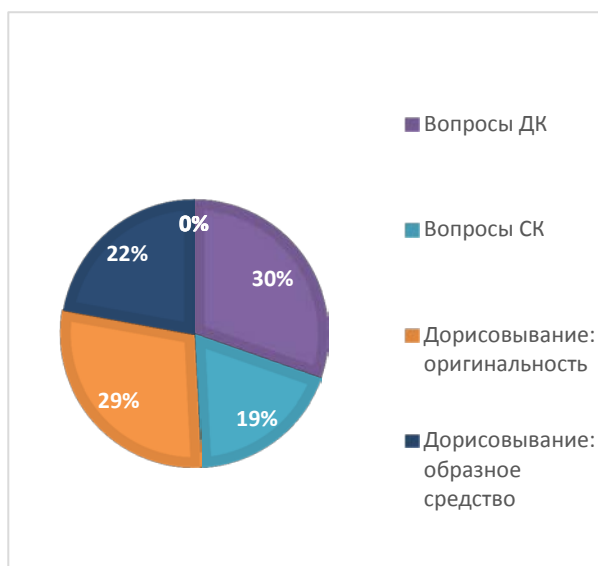


Рис. 5. Взаимосвязь показателей познавательной активности и познавательных способностей в группе детей 6,6—7 лет, выраженная в факторе 1

Сначала рассмотрим, чем может быть обусловлена более четкая дифференциация связи между показателями познавательной активности в вербальном плане и показателями воображения, проявленная в факторе 1 (F1) (рис. 5).

Для детей этого возраста при диагностике познавательной активности в вербальном плане, как уже отмечалось выше, характерно появление вопросов, направленных на содержание, лежащее за пределами изображенной ситуации, а именно — на прояснение ее смыслового контекста.

При диагностике воображения в этом возрасте дети часто демонстрировали 4 и 5 тип выполнения задания: к опредмеченному образу добавлялся контекст (кораблик оказывался в море, в ванне купались дети, девочка гуляла с собакой и т.п.); или образ строился по типу «включение». Использование данных типов решения задачи определяет более высокий коэффициент оригинальности полученных образов. Эти способы действий воображения свидетельствуют о способности детей выходить за пределы непосредственно данной ситуации.

Как видно, в обоих диагностических заданиях высокий уровень выполнения обеспечивался за счет способности определять контекст ситуации, который не был задан в ней явно. Возникает вопрос об обусловленности данной способности.

Согласно исследованиям О.М. Дьяченко, Н.Е. Вераксы, А.Н. Вераксы, оригинальность образов воображения, их выразительность и вариативность могут быть обеспечены за счет использования ребенком в том числе и символических средств [3; 4; 6]. Высокий уровень содержательного компонента познавательной активности, который характеризуется стремлением ребенка раскрыть суть изображенной ситуации через прояснения для себя ее смыслового содержания, обеспечивается также за счет символических средств психики. Таким образом, можно предположить, что дифференциация связей в факторе 1, выявленная в старшей группе, становится возможной за счет развития символической системы средств в старшем дошкольном возрасте. И развитие символического опосредствования также может быть рассмотрено в качестве психологического условия развития познавательной активности дошкольников.

С другой стороны, выявленная в факторе 1 связь показателей воображения и содержательного компонента познавательной активности в вербальном плане может быть также обоснована способностью старшего дошкольника совершать преобразования в плане представлений (F1, рис. 5). Так, появление вопросов высокого уровня, позволяющих преодолеть наличную ситуацию и выйти за ее пределы, обеспечивается способностью строить образ возможного развития ситуации. Решение задач на построение образа воображения способом «включение» также предполагает отрыв от образа восприятия, заданного в задаче на дорисовывание, и переход в план своих представлений, действие с которыми позволяет строить новый образ, лишь только отталкиваясь от заданного элемента.



Рис. 6. Взаимосвязь показателей познавательной активности и познавательных способностей в группе детей 6,6—7 лет, выраженная в факторе 2

Теперь рассмотрим основания взаимосвязи показателей познавательной инициативы—любопытности и наглядно-образного мышления, представленных в факторе 2 (F2) (рис. 6).

Высокий уровень развития познавательной инициативы—любопытности у детей 8-го года жизни проявляется в том числе и в способности в продуктивной и исследовательской деятельности использовать различные графические средства [11; 17]. Для высокого уровня развития наглядно-образного мышления также характерно успешное использование условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве [7].

Из этого следует, что взаимосвязь показателей в факторе 2 может быть обусловлена развитием знаковой системы средств.

Подводя итог вышесказанному, можно резюмировать, что связанность показателей познавательной активности и развития познавательных способностей может быть обусловлена в дошкольном возрасте развитием знаково-символической системы средств и формированием внутреннего плана действий.

Выводы

Полученные результаты исследования позволяют говорить о наличии взаимосвязи развития познавательной активности с развитием воображения и образного мышления. Данные взаимосвязи имеют определенную специфику в разные возрастные периоды дошкольного детства [17].

Анализ взаимосвязи познавательной инициативы—любопытности и показателей наглядно-образного мышления позволяет предположить обусловленность их развития степенью овладения ребенком знаковой системой средств.

Связанность показателей содержательного и динамического компонентов познавательной активности и показателей продуктивного воображения может быть обусловлена степенью овладения средствами знаково-символической системы, а также способностью совершать преобразования в плане представлений.

Таким образом, в процессе анализа полученных результатов было выделено два психологических условия развития познавательной активности в дошкольном возрасте: развитие знаково-символического опосредствования и становление внутреннего плана действий.

Выделенные психологические условия позволяют наметить дальнейшие исследования, направленные на раскрытие психологических механизмов развития познавательной активности, а также вносят определенные коррективы в определении приоритетных задач в образовательном содержании для дошкольников и открывают возможности для создания новых образовательных стратегий, способствующих обогащению и гармонизации познавательного и эмоционального развития ребенка.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б., Петухова И.Л.* Умственные способности как компонент интеллектуальной активности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.Е. Тихомирова. М., 1979. С. 155—161.
2. *Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е.* Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. № 1. С. 13—23.
3. *Веракса А.Н.* Символическое и знаковое опосредствование в познавательной деятельности // Психология. 2007. № 4. С. 124—131.
4. *Веракса Н.Е.* Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: Пер Сэ, 2003. 144 с.
5. *Денисенкова Н.С., Клопотова Е.Е.* Особенности познавательной активности детей дошкольного возраста в нормативной ситуации // Ребенок в нормативном пространстве культуры: Региональная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию памяти Л.С. Выготского. М.: Бирск, 2004. С. 80—89.
6. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996. 197 с.
7. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. 248 с.
8. *Клопотова Е.Е.* Влияние образовательной ситуации детского сада на познавательную активность дошкольников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 132 с.
9. *Клопотова Е.Е., Самкова И.А.* Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 25—37. doi:10.17759/psyedu.2017090203.
10. *Клопотова Е.Е., Самкова И.А.* Возможности оценки развития познавательной активности детей младшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции / научный редактор А.Г. Гогоберидзе. Российский государственных педагогический университет им. А.И. Герцена, Институт детства, 2015. С. 285—290.
11. *Короткова Н.А., Нежнов П.Г.* Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах: пособие для дошкольных педагогов и психологов. М., 2002. 43 с.
12. *Лисина М.И.* Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
13. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5—17.
14. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М.: Педагогика, 1992. 125 с.
15. *Петухова И.А.* Проблема соотношения интеллектуальной активности и общих умственных способностей: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 1976. 24 с.
16. *Поддьяков Н.Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника: ближние и дальние горизонты. 2-е изд., доп. М.: Обруч, 2013. 192 с.
17. *Самкова И.А.* Изучение развития познавательной активности в дошкольном возрасте: вып. квалификац. работа: магистр. дисс.: Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». Магистерская программа «Культурно-историческая

психология и деятельностный подход в образовании» Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М., 2016. 131 с.

Psychological Conditions of the Development of Cognitive Activity in Preschool Age

Samkova I.A.,

senior teacher at the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, isamkova@yandex.ru

The article presents the results of an experimental study of the psychological conditions of the development of cognitive activity in preschool age. The study sample included 89 children from 3 to 7 years old. The hypothesis that the development of cognitive activity is interconnected with the development of visual-figurative thinking and imagination is experimentally confirmed. To identify the age specificity of the relationship between the development of cognitive activity and the development of cognitive abilities, a comparison of the results of the study was carried out using factor analysis separately in each age group. On the basis of this, the psychological conditions for the development of the cognitive activity of preschoolers are defined — this is the development of sign-symbolic mediation and the formation of an inter plan of action. The identified psychological conditions make certain adjustments in the identification of priorities in the educational content for preschoolers, and open up opportunities for creating new educational strategies that will enrich and harmonize the child's cognitive and emotional development.

Keywords: cognitive activity, cognitive initiative, curiosity, visual-figurative thinking, imagination, sign-symbolic mediation, the inner plan of action.

Reference

1. Bogoyavlenskaya D.B. (eds.), Umstvennye sposobnosti kak komponent intellektual'noi aktivnosti [Mental abilities as a component of intellectual activity]. In Tikhomirov O.E. (ed.), *Psikhologicheskie issledovaniya intellektual'noi deyatel'nosti* [Psychological research of intellectual activity]. Moscow, 1979, pp. 155—161.
2. Burlakova I.A., Klopotova E.E. Vyyavlenie poznavatel'noi aktivnosti rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta [Identification of cognitive activity of a child of preschool age]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad* [Psychologist teacher's guide kindergarten], 2011, no. 1, pp. 13—23.
3. Veraksa A.N. Simvolicheskoe i znakovoe oposredstvovanie v poznavatel'noi deyatel'nosti [Symbolic and sign mediation in cognitive activity]. *Psikhologiya* [Psychology], 2007, no. 4, pp. 124—131.
4. Veraksa N.E. Individual'nye osobennosti poznavatel'nogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Individual features of the cognitive development of children of preschool age]. D'yachenko O.M. (ed.). Moscow: Per Se, 2003. 144 p.
5. Denisenkova N.S. (eds.), Osobennosti poznavatel'noi aktivnosti detei doshkol'nogo vozrasta v normativnoi situatsii [Features of the cognitive activity of preschool children in a regulatory

- situation]. *Rebenok v normativnom prostranstve kul'tury: Regional'naya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, posvyashchennaya 70-letiyu pamyati L.S. Vygotskogo* [A child in the normative space of culture: Regional scientific-practical conference dedicated to the 70th anniversary of the memory of L.S. Vygotsky]. Moscow: Birsk, 2004, pp. 80–89.
6. D'yachenko O.M. Razvitie voobrazheniya doshkol'nika [The development of the imagination of a preschooler]. Moscow: Mezhdunarodnyi Obrazovatel'nyi i Psikhologicheskii Kolledzh, 1996. 197 p.
 7. Venger L.A. (eds.), Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov [Diagnosis of mental development of preschoolers]. Moscow: Pedagogika, 1978. 248 p.
 8. Klopotova E.E. Vliyanie obrazovatel'noi situatsii detskogo sada na poznavatel'nyuyu aktivnost' doshkol'nikov. Diss. kand. psikhol. nauk. [The impact of the educational situation of the kindergarten on the cognitive activity of preschoolers. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 132 p.
 9. Klopotova E.E., Samkova I.A. Vozrastnye osobennosti razvitiya poznavatel'noi aktivnosti v doshkol'nom vozraste [Elektronnyi resurs] [Age specifics of the development of cognitive activity in preschool age]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 25–37. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/psyedu.2017090203.
 10. Klopotova E.E., Samkova I.A. Vozmozhnosti otsenki razvitiya poznavatel'noi aktivnosti detei mladshogo doshkol'nogo vozrasta [Possibilities for assessing the development of the cognitive activity of children of younger preschool age]. In Gogoberidze A.G. (ed.), *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: novye formaty modernizatsii: sbornik nauchnykh statei po materialam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Modern pre-school education: new formats of modernization: a collection of scientific articles on the materials of the international scientific-practical conference]. Sankt Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertsena, Institut detstva, 2015, pp. 285–290.
 11. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detei v doshkol'nykh gruppakh: posobie dlya doshkol'nykh pedagogov i psikhologov [Monitoring the development of children in preschool groups: a guide for preschool teachers and psychologists]. Moscow, 2002. 43 p.
 12. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 320 p.
 13. Matyushkin A.M. Psikhologicheskaya struktura, dinamika i razvitie poznavatel'noi aktivnosti [Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1982, no. 4, pp. 5–17.
 14. Petrovskii V.A. Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti [Psychology of non-adaptive activity]. Moscow: Pedagogika, 1992. 125 p.
 15. Petukhova I.A. Problema sootnosheniya intellektual'noi aktivnosti i obshchikh umstvennykh sposobnostei. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The problem of the ratio of intellectual activity and general mental abilities. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1976. 24 p.
 16. Podd'yakov N.N. Psikhicheskoe razvitie i samorazvitie rebenka-doshkol'nika: blizhnie i dal'nie gorizonty [Mental development and self-development of a preschooler child: near and far horizons]. 2-e izd., dop.: Moscow: Obruch, 2013. 192 p.
 17. Samkova I.A. Izuchenie razvitiya poznavatel'noi aktivnosti v doshkol'nom vozraste: vyp. kvalifikats. rabota: magistr. diss. [Study of the development of cognitive activity in preschool age: vol. qualifications work: master. diss.]: Napravlenie 44.04.02 "Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie". Magisterskaya programma "Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii" Mosk. gos. psikhologo-ped. un-t. Moscow, 2016. 131 p.

Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах

Шумакова Н.Б.,

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, n_shumakova@mail.ru

Статья посвящена исследованию познавательной активности и креативности младших школьников с высокими интеллектуальными способностями. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей познавательной активности и креативности младших школьников с высокими интеллектуальными способностями, обучающихся в разных образовательных средах (типовая и инновационная, развивающая). Проверялась гипотеза, согласно которой интенсивность, когнитивный уровень (глубина) и широта проявления познавательной активности интеллектуально одаренных младших школьников связаны с такими параметрами образовательной среды, как когнитивная сложность, диалогичность, ценность творческой активности ребенка. В исследовании приняли участие интеллектуально одаренные младшие школьники 2-х и 4-х классов г. Москвы (n=101). Показано, что образовательная среда оказывает влияние на проявления познавательной активности и вербальной креативности интеллектуально одаренных младших школьников. При этом интеллектуально одаренные младшие школьники, обучающиеся в условиях образовательной среды, характеризующейся высоким уровнем когнитивной сложности, диалогичности и ценности творческой активности ребенка, обнаруживают достоверно более высокие показатели вербальной креативности, а также уровня, глубины и широты познавательной активности, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в условиях типовой (традиционной) образовательной среды.

Ключевые слова: познавательная активность, креативность, образовательная среда, интеллектуально одаренные младшие школьники.

Для цитаты:

Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 57–69. doi: 10.17759/psyedu.2019110105

For citation:

Shumakova N.B. Cognitive Activity and Creativity of Junior Schoolchildren with the High Intellectual Abilities in the Different Educational Environment [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 57–69. doi: 10.17759/psyedu.2019110105. (In Russ., abstr. in Engl.)

Вопрос об эффективности той или иной образовательной среды для развития интеллектуально одаренных детей остается открытым по данным как зарубежных, так и

отечественных исследователей [5; 18; 22; 24]. Несколько десятилетий активных исследований в области обучения одаренных детей, выполненных главным образом в американской психологии, фактически свидетельствуют о ее кризисе. Такое заключение можно сделать, исходя из результатов метаанализа исследований в области обучения одаренных детей, выполненного весьма авторитетными специалистами. Согласно этим результатам, мы до сих пор не располагаем убедительными, научно обоснованными экспериментальными данными, позволяющими сделать заключение о положительном или отрицательном влиянии тех или иных программ поддержки детей с высокими способностями [19; 21]. Сделанное заключение можно отнести и к состоянию этой проблемы в отечественной психологии.

При всей очевидности влияния образовательной среды на познавательную активность школьников [2; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 17; 23] до сих пор отсутствуют достоверные данные, показывающие влияние тех или иных параметров образовательной среды на разные аспекты проявления и развития познавательной активности учащихся [20]. Наиболее ярким показателем познавательной активности детей является их вопросительная активность [15]. Анализ вопросительной активности позволяет понять интенсивность, широту, глубину познания ребенком окружающего мира, инициируемого самим ребенком.

Способность человека к постановке новых вопросов и проблем занимает центральное место в творчестве. Корни этой способности лежат в природной любознательности ребенка и в тех ситуациях общения и деятельности, в которых осуществляется его развитие. Поэтому не случайно, что интерес к изучению детских вопросов вновь и вновь привлекает внимание исследователей [3]. Известно, что первоначально вопросы ребенка возникают в общении и для общения, и лишь затем они приобретают познавательную направленность [1; 15; 16]. В разные возрастные периоды вопросы детей отличаются по своему характеру и содержанию. Начало систематического школьного обучения, первые годы обучения в школе являются критическим периодом в развитии познавательной активности детей. Исследователи отмечают снижение спонтанной вопросительной активности у младших школьников относительно предшествующего периода детства, что обусловлено рядом причин, среди которых значимое место занимает образовательная среда [1]. Тем не менее отечественных исследований, направленных на изучение влияния тех или иных параметров образовательной среды на разные аспекты проявления и развития познавательной активности учащихся, практически нет в настоящее время, хотя переход к новым стандартам ФГОС обусловил значительные изменения в типичной школьной образовательной среде.

Настоящее исследование направлено на выявление особенностей познавательной активности и креативности младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах (типовая и инновационная, развивающая).

Анализ развивающих и типовых образовательных сред с точки зрения ключевых психологических принципов развития детской одаренности и креативности [23] позволил выделить три основных параметра — когнитивный, коммуникативный и ценностный, по которым проходит существенное различие этих сред. В качестве обогащенной, развивающей среды в нашем случае рассматривалась образовательная среда, созданная на основе реализации технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО) в учебной и внеучебной деятельности школьников [12]. В разработанной нами системе

поддержки детей с разными видами одаренности в школьном обучении обогащенная, развивающая среда включает:

- особое содержание обучения — междисциплинарное;
- метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире — проблемно-исследовательский;
- субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания.

В сравнении с типовой образовательной средой (традиционной) среда, созданная на основе реализации технологии творческого междисциплинарного обучения (ТМДО), отличается более высоким уровнем когнитивной сложности и диалогичности. Кроме того, существенным образом различаются и ценностные ориентиры. В случае междисциплинарного обучения это ценность творческой активности ребенка, традиционного — ценность знаний, умений и навыков (ЗУН) и в большей или меньшей степени — умения учиться, заданного требованиями нового ФГОС.

Анализ литературы позволил нам предположить, что интенсивность, когнитивный уровень и широта проявления познавательной активности интеллектуально одаренных младших школьников связаны с такими параметрами образовательной среды, как когнитивная сложность, диалогичность, ценность творческой активности ребенка. В качестве задач настоящего исследования были поставлены следующие:

1. Сравнить познавательную активность интеллектуально одаренных младших школьников (на примере изучения вопросительной активности и исследовательского отношения к миру) в разных условиях обучения (типовой и развивающей образовательной среде).
2. Выявить связь познавательной активности и креативности младших школьников с особенностями образовательной среды.

Методика и процедура исследования

В настоящем исследовании приняли участие 101 учащийся (из них 50 — мальчики, 51 — девочки) 2-х ($n = 50$) и 4-х классов ($n = 51$) школ г. Москвы с высокими интеллектуальными способностями (показатели $IQ \geq 115$ по тесту Равена). Выборка делилась на две группы в зависимости от условий обучения: 1 — обогащенное развивающее (творческое междисциплинарное) обучение ($n = 54$) и 2 — типовое (традиционное) обучение ($n = 47$).

Для изучения познавательной активности в форме вопросов и выявления открытости/закрытости познавательной позиции у младших школьников мы использовали методику «Идеальный компьютер» (Гельфман Э.Г., Холодная М.А.) [9]. Вопросы детей, полученные с помощью этой методики, анализируются по двум основаниям: познавательная направленность и уровень обобщенности. По познавательной направленности можно выделить вопросы, направленные на выяснение проблем внешнего мира — объективированные вопросы и те, которые связаны с личностно значимыми ситуациями и проблемами собственного Я — субъективированные вопросы. По другому основанию также авторы методики выделяют два показателя — категориальные вопросы, ориентированные на выяснение причинно-следственных связей и характеризующиеся обобщенным охватом выделяемого аспекта действительности, и фактические вопросы, касающиеся конкретных фактических данных. Таким образом, каждый вопрос ребенка оценивается дважды: по критерию объективированность/субъективированность и

категориальность/фактичность. Мера открытости познавательной позиции ребенка выражается в преобладании объективированных и категориальных вопросов над субъективированными и фактическими.

Изучение направленности исследовательского отношения младших школьников проводилось с помощью авторской методики «Направленность исследовательской позиции» (НИП) [13]. Методика представлена 12 утверждениями, в которых выражается исследовательское отношение к различным сторонам или объектам окружающего мира, стремление к творческим или воспроизводящим формам деятельности. Под каждым утверждением располагается горизонтальная линейка с постоянной градуировкой от 1 до 8, на которой дети должны отметить свою позицию (степень своего согласия с утверждением). В предложенных утверждениях выделяется четыре основных объекта направленности исследовательской активности: природа, устройство вещей (конструкции, структуры), люди и их внутренний мир и, наконец, компьютер (использование компьютера для познания, компьютер как инструмент и источник познания). Таким образом, в вопроснике представлены четыре «объектных» шкалы: П — природа, С — структура, Л — люди и К — компьютер. Пятая шкала — творчество (Т), она позволяет учащимся выразить свое отношение к творческой деятельности. Количественные оценки по каждой шкале дают представление о степени выраженности исследовательского отношения к разным объектам познаваемого мира и стремления к творчеству.

Наконец, для изучения вербальной креативности младших школьников мы использовали вербальный субтест «Гипотезы» из методики «Образная и вербальная креативность» (ОВК-2, Шумакова Н.Б.) [14]. Изображение искусственно созданного неопределенного объекта, напоминающего детям ряд известных им предметов или живых существ, используется в ней в качестве стимульного материала для выдвижения детьми гипотез о том, что это может быть такое, на что похоже. С помощью предложенной методики можно фиксировать такие параметры креативности, как беглость, гибкость, оригинальность и разработанность.

Статистический анализ данных проводился с помощью статистического пакета SPSS 19 (сравнение средних с помощью t-критерия, оценка эффектов межгрупповых факторов, дисперсионный анализ).

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Средние значения показателей познавательной активности в форме вопросов младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения показателей познавательной активности младших школьников в разных группах

Показатели	Группа младших школьников	
	Группа 1	Группа 2
Общее количество вопросов (ОВ) M(SD)	10,81**(4,40)	7,09**(4,20)
Объективированные вопросы		

(O) M(SD)	9,22**(4,89)	4,53**(3,52)
Субъективированные вопросы (C) M(SD)	1,59*(2,79)	3,11*(3,33)*
Категориальные вопросы (K) M(SD)	5,50**(3,62)	2,89** (2,88)
Фактические вопросы (Ф) M(SD)	5,31(3,14)	4,19(3,39)

Примечание. Группа 1 — творческое междисциплинарное обучение; 2 — традиционное обучение. М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение); *— различия значимы по t-критерию, $p < 0,05$; **— различия значимы, $p < 0,001$.

Как видно из данных таблицы (табл. 1), интеллектуально одаренные младшие школьники в условиях творческого междисциплинарного обучения (группа 1) достоверно превышают своих одаренных сверстников в условиях традиционного обучения как по общему количеству задаваемых вопросов, так и по количеству объективированных и категориальных вопросов ($p \leq 0.001$), направленных на познание окружающего мира, принципов его устройства. Приведем примеры таких вопросов: «У Вселенной есть предел?»; «Почему в древности вели столько войн, ведь они были страшные и кровавые?»; «Почему космос такой красивый и имеет множество цветов?»; «Будет ли в будущем все компьютеризировано?»; «Как появилась жизнь?». При этом дети из группы 1 в сравнении с группой 2 задают достоверно меньше субъективированных вопросов (например: «Стану ли я знаменитостью хоккея?»; «Сколько лет я буду жить?»; «Как стать очень сильным?»; «Хороший ли я человек?»). Преимущество интеллектуально одаренных младших школьников группы 1 по сравнению с группой 2 по общему количеству задаваемых вопросов и по количеству категориальных вопросов свидетельствует как о более высоком уровне интенсивности, так и когнитивной сложности (глубины) познавательной активности интеллектуально одаренных младших школьников, обучающихся в условиях творческого междисциплинарного обучения. Более того, преобладание объективированных вопросов над субъективированными, категориальных над фактическими в этой группе школьников свидетельствует о наличии у них ярко выраженной открытой познавательной позиции в отличие от их сверстников, обучающихся в традиционных условиях.

Результаты изучения направленности исследовательского отношения младших школьников с помощью методики «Направленность исследовательской позиции» (НИП) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения показателей направленности исследовательского отношения младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах

Области интереса	Младшие школьники			
	Группа 1 (n = 54)		Группа 2 (n = 47)	
	М	SD	М	SD

Природа	11,26*	3,95	9,66*	3,86
Устройство вещей	12,33**	3,10	10,52**	4,07
Люди	11,61*	3,78	10,13*	3,66
Компьютер	11,41*	5,16	13,78*	5,70
Творчество	13,13	4,17	12,23	3,85

Примечание. Группа 1 — творческое междисциплинарное обучение; 2 — традиционное обучение. М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение); *— различия значимы по t-критерию, $p < 0,05$; **— различия значимы, $p < 0,01$.

Как видно из данных таблицы (табл. 2), интеллектуально одаренные младшие школьники в условиях творческого междисциплинарного обучения проявляют больший интерес к природе, к людям и различным устройствам, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в традиционной образовательной среде. При этом младшие школьники в условиях творческого междисциплинарного обучения обнаруживают статистически значимо меньший интерес к компьютеру как средству познания и общения ($p < 0,01$) по сравнению с их сверстниками, обучающимися в традиционной образовательной среде. Все это свидетельствует о широте исследовательского отношения к миру у школьников в развивающей среде, об их более открытой познавательной позиции по отношению к миру, чем у их сверстников, обучающихся в традиционных условиях обучения. В то же время не выявлено достоверных различий между группами интеллектуально одаренных младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах, по выраженности стремления к творческим видам деятельности. Этот факт хорошо согласуется с существующими данными о том, что одаренные дети предпочитают творческие виды деятельности и отрицательно относятся к репродуктивным формам активности, а также может свидетельствовать об устойчивости этой характеристики интеллектуально одаренных детей.

Результаты исследования вербальной креативности у учащихся 2-х и 4-х классов, обучающихся в разных образовательных условиях, представлены на рисунках 1 и 2 соответственно.

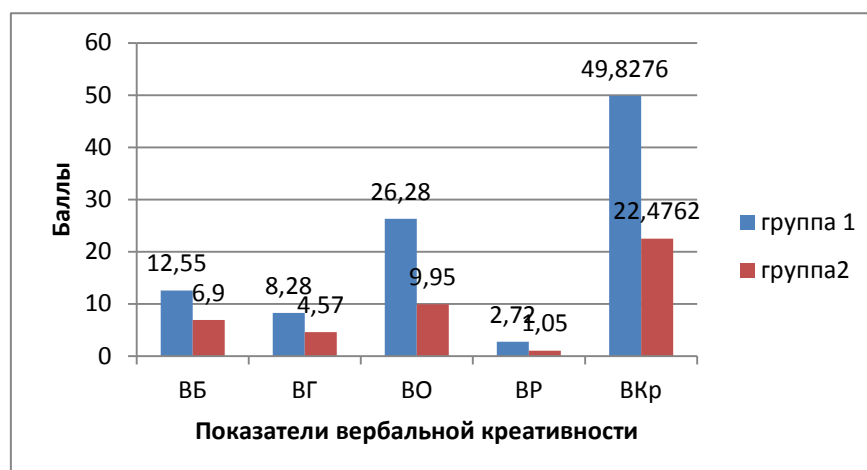


Рис. 1. Показатели вербальной креативности второклассников с высокими интеллектуальными способностями, обучающихся в разных условиях (группа 1 — творческое междисциплинарное обучение, группа 2 — традиционное). Условные обозначения: ВБ — вербальная беглость, ВГ — вербальная гибкость, ВО — вербальная оригинальность, ВР — вербальная разработанность и ВКр — общий показатель вербальной креативности.

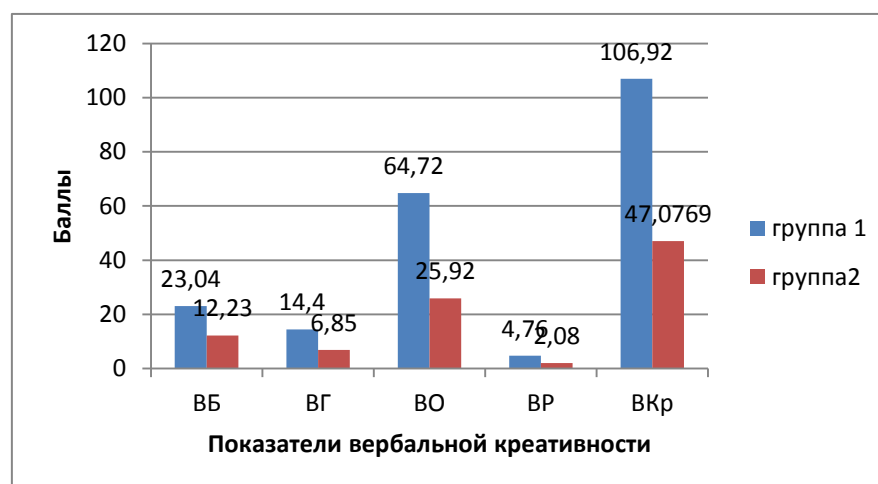


Рис. 2. Показатели вербальной креативности четвероклассников с высокими интеллектуальными способностями, обучающихся в разных условиях (группа 1 — творческое междисциплинарное обучение, группа 2 — традиционное). Условные обозначения: ВБ — вербальная беглость, ВГ — вербальная гибкость, ВО — вербальная оригинальность, ВР — вербальная разработанность и ВКр — общий показатель вербальной креативности.

Представленные на рисунках результаты наглядно демонстрируют существенное преимущество младших школьников (как 2-х, так и 4-х классов), обучающихся в условиях развивающей среды, по всем показателям проявления вербальной креативности. Они легко выдвигают много разнообразных и оригинальных идей, проявляют активность в развитии идей в ситуации неопределенности. Это можно хорошо проиллюстрировать с помощью протоколов, содержащих гипотезы детей. Например, выдержка из протокола Жени С., 2 класс (последовательность соответствует порядку выдвижения идей ребенком): пень с корнями; медуза; человек с волосами; хлопושка; фонарь, из которого идет свет; рыба; самолет; ракета; смотровая башня; фонтан; платье; цветок; гора; воздушный шар; пуля; инопланетянин; горка; кот; жук; дерево; колпак; телега, на которой сено. Сравнение средних значений с помощью t-критерия показывает статистически значимые различия между группами по всем изучаемым показателям креативности.

Для уточнения вопроса о связи особенностей образовательной среды с познавательной активностью и креативностью младших школьников был выполнен дисперсионный анализ. Результаты однофакторного дисперсионного анализа, где в качестве категориального фактора использовался тип образовательной среды (независимая переменная) — развивающая и традиционная, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оценка влияния фактора образовательной среды на показатели познавательной активности и креативности

Показатели	Сумма квадратов (SS)	Критерий Фишера (F)	Уровень значимости (P)	Размер эффекта (η^2)
Вербальная креативность (ВКр)	40556,802	18,172	,000	,155
Общее количество вопросов (ОВ)	349,559	18,810	,000	,160
Количество объективированных вопросов (О)	552,806	29,791	,000	,231
Количество субъективированных вопросов (С)	57,584	6,173	,015	,059
Количество категориальных вопросов (К)	170,705	15,707	,000	,137
Количество фактических вопросов (Ф)	31,709	2,981	,087	,029

Из таблицы видно, что эффект фактора образовательной среды оказался статистически значимым для показателей вербальной креативности (общий показатель), общего количества вопросов, количества объективированных и категориальных вопросов. При этом наибольший размер эффекта влияния фактора образовательной среды выявлен для показателей количества объективированных вопросов, общего количества вопросов и общей вербальной креативности (соответственно $\eta^2 = 0,23$; $0,16$ и $0,155$ при $p < 0,001$), а наименьший эффект — для показателя количества субъективированных вопросов ($5,9\%$ дисперсии этого показателя при $p < 0,05$). Таким образом, дисперсионный анализ выявил значимые различия в показателях познавательной активности и вербальной креативности у интеллектуально одаренных младших школьников, обучающихся в разных образовательных средах. Полученные данные свидетельствуют о том, что именно образовательная среда оказывает влияние на проявления познавательной активности и вербальной креативности младших школьников. При этом интеллектуально одаренные младшие школьники, обучающиеся в условиях образовательной среды, характеризующейся высоким уровнем когнитивной сложности, диалогичности и ценности творческой активности ребенка, показывают значимо более высокие результаты вербальной креативности и познавательной активности, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в условиях типовой (традиционной) образовательной среды. Такие параметры образовательной среды, как когнитивная сложность, диалогичность и ценность творческой активности ребенка могут оказывать существенное влияние на реализацию творческого потенциала интеллектуально одаренных младших школьников.

Выводы

Результаты выполненного эмпирического исследования свидетельствуют о положительном влиянии образовательной среды (таких ее параметров, как когнитивная сложность, диалогичность и ценность творческой активности ребенка) на вербальную

креативность, а также интенсивность, когнитивный уровень и широту проявления познавательной активности интеллектуально одаренных младших школьников.

1. Показано, что в условиях развивающей образовательной среды интеллектуально одаренные младшие школьники проявляют более высокий уровень интенсивности, широты и глубины познавательной активности, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в типовой образовательной среде.

2. Интеллектуально одаренные младшие школьники в условиях творческого междисциплинарного обучения достоверно превышают своих одаренных сверстников в условиях традиционного обучения как по количеству задаваемых вопросов, так и по количеству объективированных и категориальных вопросов ($p \leq 0.01$), направленных на познание окружающего мира, принципов его устройства, при этом они задают достоверно меньше субъективированных вопросов, что свидетельствует о наличии у них ярко выраженной открытой познавательной позиции.

3. Интеллектуально одаренные младшие школьники в условиях творческого междисциплинарного обучения проявляют большую широту исследовательского отношения к миру, чем их одаренные сверстники, обучающиеся в традиционной образовательной среде. Они проявляют больший интерес к природе, устройствам и людям, чем их одаренные сверстники, но статистически значимо меньший интерес к компьютеру как средству познания и общения.

Полученные данные о параметрах образовательной среды, оказывающих влияние на познавательную активность и вербальную креативность умственно одаренных младших школьников, могут использоваться в практике школьного обучения для создания благоприятных условий когнитивно-личностного развития детей с высокими интеллектуальными способностями. Кроме того, они могут использоваться для оценки качества образовательных программ, предназначенных для детей с высокими способностями.

Благодарности

Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования выпускницу магистерской программы ФГБОУ ВО МГППУ «Психология развития» Алхимову Е.Е.

Литература

1. *Бабич Н.* Развитие вопросов у дошкольников // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 67–74.
2. *Баева И.А.* Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды: монография. М.: МГППУ, 2008. 310 с.
3. *Баранова Э.А.* Вопрос как форма познавательной активности детей 5—8 лет // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 45–55.
4. *Гельфман Э.Г., Холодная М.А.* Психодидактика школьного учебника. М.: Издательство Юрайт, 2018. 328 с.
5. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / Под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. Москва–Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2007. 288 с.
6. *Панов В.И.* Понятие «образовательная среда»: от Л.С. Выготского к психодидактике // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Г.И. Челпанов: Материалы всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 87–102.

Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 1. С. 83–95.

Shumakova N.B. Cognitive Activity and Creativity of Junior Schoolchildren with the High Intellectual Abilities in the Different Educational Environment
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 1, pp. 83–95.

7. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 101 с.
8. *Панов В.И., Капцов А.В., Белова С.В., Панькин А.Б., Зотова Н.Г., Тихомиров М.Ю., Хохлова Е.В.* Ценностный потенциал взаимодействия в образовательной среде. Волгоград, 2016. 128 с.
9. *Холодная М.А.* Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: материалы третьего международного симпозиума /Под ред. М.А. Холодной, Г.В. Ожигановой. М., 2016. С. 26–32.
10. *Холодная М.А., Гельфман Э.Г., Демидова Л.Н.* Психологические основы конструирования учебной информации (проблема интеллектоемких технологий преподавания) // Психологический журнал. 1993. Т. 1. № 6. С. 35–45.
11. *Холодная М.А., Гельфман Э.Г.* Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. Москва, 2016. 200 с.
12. *Шумакова Н.Б.* Исследовательская активность как основа выявления и развития творческой одаренности детей // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной (1914–2014). Москва, 22–23 апреля 2014 года / Альманах Научного архива Психологического института / Под ред. В.В. Рубцова. М.: Алькор Паблшер, 2014. Вып. 7, юбилейный. С. 442–448.
13. *Шумакова Н.Б.* Гендерные особенности в развитии исследовательской позиции одаренных школьников // Вопросы психологии. 2010. №2. С. 56–64.
14. *Шумакова Н.Б.* Особенности креативности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 4. С. 108–117. doi:10.17759/psyedu.2017090411
15. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учебное пособие. М.: Просвещение, 2004. 119 с.
16. *Юшков А.Н.* Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках-диалогах в начальной школе. Красноярск: Платино, 1997. 163 с.
17. *Bara S.A., Plucker J.A.* Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking // Educational Psychologist. 2002. Vol. 37. P. 165–182.
18. *Besançon M., Lubart T., Barbot B.* Creative giftedness and educational opportunities // Educational and Child Psychology. 2013. 30(2). P. 79–88.
19. *Besançon M.* Creativity, Giftedness and Education // Gifted and talented International Journal, Taylor and Francis. 2013. 28 (1&2). P. 149–161.
20. *Biddulph F., Symington D., Osborne R.* The Place of Children's Questions in Primary Science Education // Research in Science & Technological Education. 2006. P. 77–88.
21. *Kim M.A.* Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students // Gifted Child Quarterly. 2016. Vol. 60(2). P. 102–116.
22. *Plucker J., Callahan C.M.* Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future // Exceptional Children. 2014. Vol. 80(4). P. 390–406.
23. Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning. Center for Psychology in Schools and Education. 2017. URL:

<http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (дата обращения: 6.11.2018).

24. Toward a Global Vision of Gifted Education: An Interview With Michael S. Matthews // Roeper Review. 2014. Vol. 39(2). P. 80–86.

Cognitive Activity and Creativity of Junior Schoolchildren with the High Intellectual Abilities in the Different Educational Environment

Shumakova N.B.,

Doctor of Psychological Sciences, Leading Research Associate of the Psychological Institute RAE, Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, n_shumakova@mail.ru

Article is devoted to a study of cognitive activity and creativity of junior schoolchildren with the high intellectual abilities. The paper presents the results of an empirical study of the special features of cognitive activity and creativity of junior schoolchildren with the high intellectual abilities, who are trained in the different educational environment (standard and innovation, enrichment). The hypothesis tested was that the intensity, cognitive level (depth) and latitude of the manifestation of the cognitive activity of the intellectually gifted junior schoolchildren were connected with such parameters of educational environment as cognitive complexity, classroom interaction, and the value of the creative activity of child. In a study participated the intellectually gifted junior schoolchildren of the 2nd and 4th classes (n=101). It was shown that the educational environment has an effect on the manifestations of cognitive activity and verbal creativity of the intellectually gifted junior schoolchildren. The intellectually gifted junior schoolchildren, who are trained in the educational environment, which is characterized by the high level of cognitive complexity, classroom interaction and values of the creative activity of child, reveal the reliably higher indices of verbal creativity, and also level, depth and latitude of cognitive activity, than their gifted peers, who are trained under the standard (traditional) educational environment.

Keywords: cognitive activity, creativity, educational environment, junior schoolchildren with the high intellectual abilities.

Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection E.E. Alhimovoj.

References

1. Babich N. Razvitie voprosov u doshkol'nikov [Development of questions in preschoolers]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 2, pp 67–74.
2. Baeva I.A. Obshepsikhologicheskie kategorii v prostranstve obrazovatel'noi sredy: monografiya [General psychological categories in the educational environment]. Moscow: MGPPU, 2008. 310 p.
3. Baranova E.A. Vopros kak forma poznavatel'noi aktivnosti detei 5-8 let [Question as form of cognitive activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2007, no. 4, pp. 45–55.

Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 1. С. 83–95.

Shumakova N.B. Cognitive Activity and Creativity of Junior Schoolchildren with the High Intellectual Abilities in the Different Educational Environment
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 1, pp. 83–95.

4. Gel'fman Ye.G., Xolodnaya M.A. Psikhodidaktika shkol'nogo uchebnika [Psychodidactics of school textbook]. Moscow: Publ. Yurait, 2018. 328 p.
5. Rubtsov V.V. (eds.), Obrazovatel'naya sreda shkoly' kak faktor psikhicheskogo razvitiya uchaschihsya [The educational environment of the school as a factor in the mental development of students]. Moskva-Obninsk: IG-SOCIN, 2007. 288 p.
6. Panov V.I. Ponyatie «obrazovatel'naya sreda»: ot L.S.Vy'gotskogo k psikhodidaktike [The notion of “educational environment”: from L.S. Vygotsky to psychodidactics]. *Chelpanovskie chteniya 2016: Dialog nauchny'h shkol Psixologicheskogo instituta: L.S. Vy'gotskii, B.M. Teplov, G.I. Chelpanov: Materialy' vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii [Chelpanovskie readings 2016: Dialogue of scientific schools of the Psychological Institute: L.S. Vygotsky, B.M. Teplov, G.I. Chelpanov. Proceedings of the All-Russian scientific-practical conference]*, 2016, pp. 87–102.
7. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'ny'h sistem: teoriya i praktika [Psychodidactic educational systems: theory and practice]. Saint Petersburg: Piter, 2007. 101 p.
8. Panov V.I., Kapczov A.V., Belova S.V., Pan'kin A.B., Zotova N.G., Tixomirov M.Yu., Xoxlova E.V. Cennostny'i potencial vzaimodeistviya v obrazovatel'noi srede [Value potential of interaction in the educational environment]. Volgograd, 2016. 128 p.
9. Xolodnaya M.A. Ponyatiiny'e, metakognitivny'e i intencional'nye sposobnosti kak resursnyi faktor intellektual'nogo razvitiya [Conceptual, metacognitive and intentional abilities as a resource factor of intellectual development]. In Xolodnaya M.A. (eds.), *Mental'ny'e resursy' lichnosti: teoreticheskie i prikladny'e issledovaniya: materialy' tret'ego mezhdunarodnogo simpoziuma [Mental resources of the individual: theoretical and applied research]*. Moscow, 2016, pp. 26–32.
10. Xolodnaya M.A., Gel'fman E'.G., Demidova L.N. Psixologicheskie osnovy' konstruirovaniya uchebnoj informacii (problema intellektoemkix texnologij prepodavaniya) [Psychological foundations of designing educational information (the problem of intelligent technologies of teaching)]. *Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 1993. Vol. 1, no. 6, pp. 35–45.
11. Xolodnaya M.A., Gel'fman Ye.G. Razvivayushhie uchebny'e teksty' kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchixsya [Developing educational texts as a means of intellectual education of students]. Moskva, 2016. 200 p.
12. Shumakova N.B. Issledovatel'skaya aktivnost' kak osnova vy'yavleniya i razvitiya tvorcheskoi odarennosti detei [Research activity as a basis for the identification and development of creative giftedness of children]. In Rubtsov V.V. (ed.), *Psixologicheskii institut v sovremennom nauchno-psixologicheskom prostranstve: Mezhdunarodny'e Chelpanovskie chteniya - 2014: Moskovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya k 100-letiyu Torzhestvennogo otkry'tiya Psixologicheskogo instituta im. L.G. Shhukinoi (1914–2014) (Moskva, 22–23 aprelya 2014 g.). Al'manax Nauchnogo arhiva Psixologicheskogo instituta [Psychological Institute in the modern scientific and psychological space: Chelpanov International Readings 2014]*. Moscow: Al'kor Publisher, 2014. Vyp. 7, pp. 442–448.
13. Shumakova N.B. Genderny'e osobennosti v razvitii issledovatel'skoj pozicii odarenny'x shkol'nikov [Gender features in the development of the research position of gifted students]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2010, no. 2, pp. 56–64.
14. Shumakova N.B. Osobennosti kreativnosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs] [Features of creativity in adolescence]. *Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical studies]*, 2017. Vol. 9, no. 4, pp. 108–117. doi: 10.17759/psyedu.2017090411
15. Shhukina G.I. Aktivizaciya poznavatelnoi deyatel'nosti uchashchixsya v uchebnom processe: uchebnoe posobie [Activation of students' cognitive activity in the educational process: a training manual]. Moscow: Prosveshhenie, 2004. 119 p.

Шумакова Н.Б. Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 1. С. 83–95.

*Shumakova N.B. Cognitive Activity and Creativity of Junior Schoolchildren with the High Intellectual Abilities in the Different Educational Environment
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 1, pp. 83–95.*

16. Yushkov A.N. Psixologicheskie osobennosti stanovleniya detskoj voprositel'nosti na urokax-dialogax v nachal'noi shkole [Psychological features of the formation of childlike questioning in dialogue lessons in elementary school]. Krasnoyarsk: Platino, 1997. 163 p.
17. Bara S.A., Plucker J.A. Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. *Educational Psychologist*, 2002. Vol. 37, pp. 165–182.
18. Besançon M., Lubart T., Barbot B. Creative giftedness and educational opportunities. *Educational and Child Psychology*, 2013. Vol. 30(2), pp.79–88.
19. Besançon M. Creativity, Giftedness and Education. *Gifted and talented International Journal*, Taylor and Francis, 2013. Vol. 28 (1&2), pp. 149–161.
20. Biddulph F., Symington D., Osborne R. The Place of Children's Questions in Primary Science Education. *Research in Science & Technological Education*, 2006, pp. 77–88.
21. Kim M.A. Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2016. Vol. 60(2), pp. 102–116.
22. Plucker J., Callahan C.M. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. *Exceptional Children*, 2014. Vol. 80(4), pp. 390–406.
23. Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning. Center for Psychology in Schools and Education, 2017. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (Accessed: 6.11.2018).
24. Toward a Global Vision of Gifted Education: An Interview With Michael S. Matthews. *Roeper Review*, 2014. Vol. 39(2), pp. 80–86.

Социальная ситуация развития как одно из основных условий формирования творческих стратегий детей

Тимошенко Н.В.

Педагог высшей квалификационной категории, Москва, Россия, natali-decor@yandex.ru

Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений личности. Проведен анализ литературы авторов, работавших ранее и работающих на сегодняшний момент в данной проблематике, а также очерчен круг поднимаемых ими вопросов, имеющих точки пересечения с данным исследованием. В статье анализируются предварительные результаты формирующего эксперимента, который проходит на протяжении двух лет на базе творческой студии «Арт-Зебра» учебного центра Московского зоопарка. Изменения в творческих работах 20 детей возрастом от 4 до 10 лет отражены в индивидуальных листах, дающих представление о том, как шел прирост выразительных средств создаваемых детьми образов животных и птиц. В данной работе приведены характеристики индивидуальной динамики формирования творческих новообразований и выразительных средств у трех детей — одни из самых ярких примеров уникального пути становления творческого почерка каждого ребенка в одной социальной среде на занятиях скульптурой. Особое внимание уделяется переживанию, которое имеет прочную связь со всеми этапами творческой деятельности детей. Предварительные результаты показали, что изначально дети владели не более чем 2 выразительными средствами, а за период эксперимента большинство из них овладели еще 4—5, и в процессе становления находятся еще 2 выразительных средства. Делается вывод о том, что именно овладение творческими стратегиями как средствами трансформации психики является ключом к раскрытию творческого потенциала каждого ребенка.

Ключевые слова: Социальная ситуация творческого развития, творческое новообразование, формирующий эксперимент, выразительные средства, творческие стратегии, переживание, зона ближайшего развития, метод Л.С. Выготского

Для цитаты:

Тимошенко Н.В. Социальная ситуация развития как одно из основных условий формирования творческих стратегий детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 70–84. doi: 10.17759/psyedu.2019110106

For citation:

Timoshenko N.V. Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 70–84. doi: 10.17759/psyedu.2019110106. (In Russ., abstr. in Engl.)

Известно, что социальная ситуация развития (т.е. отношение между ребенком и окружающей социальной средой) представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, определяющий последовательность приобретения ребенком новых свойств личности, когда социальное становится индивидуальным [2]. О взаимосвязи

внутренних и внешних условий развития способностей писали многие авторы. С.Л. Рубинштейн отмечал, что развитие способности совершается по спирали: реализация возможности, представляющей способность одного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня [17; 19]. Таким образом, социальная ситуация развития является необходимой средой для раскрытия творческого потенциала. М.Я. Басов предложил следующую формулу: «Человек как активный деятель в объективной закономерно организованной деятельности». Сущность этого процесса он видел в действенном проникновении в эту среду и в овладении ею посредством ее действенного познания. Им отмечалось, что человек как деятель в среде ограничен в своих возможностях тем, что он получил от среды, в условиях которой происходило его развитие [1]. Социальную среду он считал подлинным источником, движущей силой развития ребенка (из-за содержащихся в ней материальных и духовных ценностей). А.В. Запорожец писал о важности выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс и превращаются в его внутренние составляющие. Отмечал он не только активный (через деятельность) характер приобщения ребенка к культуре, но делал и особый акцент на особенностях взаимоотношений ребенка при этом с окружающими людьми, помогающими ему овладеть социальным опытом, воплощенным в языке, орудиях труда, в произведениях науки и искусства, считая важным изучать роль этого общения в психологическом развитии детей [4]. Усложнение и обогащение форм общения отмечалось и М.И. Лисиной как определяющее условие для усвоения от окружающих новых знаний и умений, имеющее огромное значение для психического развития ребенка [12]. Раскрывая особенности системы взаимоотношений «педагог—одаренный учащийся», российские авторы приходят к выводу о том, что характер взаимоотношений важен для развивающейся личности [14]. О включении в новую деятельность иных форм общения ребенка с другими детьми и взрослыми, а также о проблемности всякой новой социальной ситуации развития писали В.Т. Кудрявцев и Д.И. Фаттахова [9]. Д.И. Фельдштейн утверждал, что непрерывное социальное развитие личности реализуется в двуедином процессе. Осваивание орудий, знаков, символов, действий, накопление их определенного потенциала позволяют ребенку проникать в смысл вещей, устанавливая связи между социальными смыслами. А это в свою очередь способствует осознанию ребенком своей позиции в системе связей с другими людьми, вновь выдвигая на первый план деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений [20]. Г.С. Костюк указывал на важную роль противоречий в развитии ребенка. Им было отмечено, что обучение содействует как успешному преодолению возникающих в жизни личности внутренних противоречий, так и их возникновению. Создание оптимальных мер возникающих расхождений между новыми целями и задачами и наличным у ребенка уровнем овладения средствами позволяет побуждать ребенка к самодвижению, формируя новые действия и необходимые для них мотивы. Противоречия разрешаются посредством деятельности, приводящей к образованию новых свойств и качеств личности [8]. О противоречивом характере влияния социума на развитие творческих способностей человека писала Т.А. Красило [7]. С учетом данных положений многие авторы писали о принципах построения обучающего процесса [5].

В нашем первом десятилетнем лонгитюдном исследовании предметом изучения были творческие стратегии детей от 3 до 13 лет. На втором этапе нашей работы в формирующем эксперименте предметом наблюдения являются индивидуальные пути приобретения творческих стратегий разными детьми в одной формирующей среде.

Соглашаясь с точкой зрения С.Л. Рубинштейна [18] и рассматривая развитие человека не просто как овладение знаниями и навыками, а как развитие именно его способностей, мы постарались проследить механизм развития индивидуальных способностей конкретных детей. А.Н. Леонтьев [11] говорил о способностях как подлинных

новообразованиях, которые формируются в индивидуальном развитии человека через овладение и присвоение им мира благодаря активности человека и осуществлению деятельности, адекватной той, что воплощена в данном продукте. Мы обратились к рассмотрению социальной ситуации развития как одному из основных условий формирования творческих новообразований.

У каждого ребенка свои интуитивные средства достижения художественной выразительности и свои пути «входа» в творческое пространство. В данном эксперименте мы поставили цель, создав определенную социальную ситуацию развития, проследить, как у детей формируются творческие стратегии, проявляющиеся в овладении новыми выразительными средствами, и определить эффективность данной социальной ситуации развития, созданной педагогом. В наши задачи входит, описав индивидуальные пути развития детей, выявить закономерности:

- в каком возрасте какие выразительные средства изначально преобладают;
- в каком возрасте какие творческие стратегии чаще всего присутствуют изначально;
- в приобретении первоочередных выразительных средств и творческих стратегий в каждом возрасте;
- гендерных особенностей развития.

Наблюдения ведутся на протяжении двух лет на базе занятий лепкой в студии «Арт-Зебра» при Московском зоопарке, где дети индивидуально осваивают скульптуру, превращая ее в пространство самореализации, «формируя и претворяя потребность “жить изнутри наружу”» [13]. Выборка была составлена исходя из регулярности посещения детьми занятий по скульптуре. Выбранные 20 детей более-менее регулярно посещают данные занятия. Из них 4 человека начали посещать занятия в возрасте 4 лет, 4 человека — в возрасте 5 лет, 5 человек начали посещать занятия в возрасте 6 лет, 3 человека — в возрасте 7 лет, 2 человека начали посещать занятия в возрасте 8 лет, 2 человека — в возрасте 9 лет. Из них 13 мальчиков и 7 девочек. Изменения в творческих работах данных 20 детей возраста от 4 до 10 лет отражены в индивидуальных листах, которые дают представление о том, как шел прирост используемых выразительных средств при создании детьми образов животных и птиц из глины и пластилина от занятия к занятию у каждого ребенка в одной формирующей среде. Через выразительные средства (своеобразные «ловушки») и поурочные наблюдения за переживаниями детей на каждом этапе занятий мы теоретически реконструировали генезис приобретаемых каждым ребенком творческих стратегий.

В нашем исследовании подтвердилась гипотеза, что одна специфическая способность (создание в данном случае выразительного образа) может иметь в своей основе разные ансамбли задатков и развивается у детей разными путями через приобретение ими в разной последовательности различных творческих стратегий. Накопление творческих стратегий приводит к трансформации психики детей и ускорению их развития.

Л.С. Выготский считал, что по мере развития ребенка меняется его отношение не только к новым, но и к старым элементам среды, т.к. меняется характер их воздействия на ребенка. Появившееся центральное новообразование ведет к изменению социальной ситуации развития, а в новой социальной ситуации развития происходит подготовка центрального новообразования следующей возрастной ступени [2].

В нашем формирующем эксперименте в одной социальной среде на занятиях скульптурой социальная ситуация творческого развития являлась отличной для разных детей, и менялась она для каждого ребенка по мере его роста и развития. Появившееся творческое новообразование у каждого ребенка влекло за собой изменение для его

социальной ситуации творческого развития, в которой уже происходила подготовка для формирования следующего творческого новообразования.

По мнению Л.С. Выготского [2], источником новообразования является сотрудничество ребенка со взрослым, которое и толкает ребенка на новый путь обобщения. А оно требует нового типа общения. Общение — это, по выражению В.А. Петровского, творение, «производство общего. Из общения нельзя выйти «прежним», неизменным — коммуникация сама по себе не предполагает этого» [8]. Таким образом, роль педагога не ограничивается формированием у ребенка все более высокого уровня обобщения, важной его ролью (как огромной составляющей социальной ситуации развития ребенка) является предоставление ребенку «платформы» для переживания, которое, по словам Л.С. Выготского, является единицей для изучения личности и среды, а также рассматривается им как внутреннее отношение ребенка к определенному моменту действительности. Именно переживание, являясь одновременно особенностью самого ребенка и средовым влиянием на него, определяет развитие ребенка, показывая, чем данный момент среды является для его личности [2]. По Выготскому, «...искусство есть особый способ мышления... и отличается от науки только своим методом, т.е. способом переживания...» [3]. Поэтому в приобщении к искусству мы видим путь непосредственного переживания разных эмоций и необходимость их воплощения в продукте своего труда. В.В. Зеньковский утверждал, что «сильное невыраженное, невоплощенное в образах чувство, которое “не оседает в сознании”, “мутит и тяготит душу”» [13].

Данный взгляд обязал нас к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка. В нашем формирующем эксперименте на занятиях скульптурой мы, рассматривая каждого ребенка как активного участника социальной ситуации развития, предприняли попытку проследить изменения внутреннего отношения конкретных детей к отдельным сторонам среды [2], прослеживая их переживания, которые проявлялись через слова, движения, позы, взгляды детей и продукты их деятельности на каждом этапе. Эти проявления стали для нас своеобразным «термометром», позволяющим судить о «температурном градусе» творчества у детей и косвенным образом — о внутренних процессах на всех шести этапах занятия:

1) При рассматривании животных или птиц (дети, например, повторяли позы и характерные движения животных).

2) При анализе (проговаривании) увиденного (дети, например, находили взаимосвязи строения животных со строением людей, показывали характер животных через их движения, их характерные позы, взаимоотношения между ними).

3) При работе над образами (некоторые дети сменяли до 5 образов в одной работе, двигали, «оживляли» работу, вели с ней диалог).

4) При комментировании результата (дети отмечали удачу других, рассказывали о настроении и переживаниях своего героя или их взаимоотношениях, гордились своим результатом, относились к своей работе как к ценности).

5) Долгое воспоминание о переживаниях.

6) Ожидание переживания (предвкушение его), вопросы («Какой зверь придет на встречу в следующий раз?»). Дети начинают предвосхищать ход выполнения работы. Происходит своеобразный сдвиг аффекта с конца к началу действия (Выготский Л.С. (1982), Бюлера К. (1930)) [15]. Нами констатирован факт, что, чем взрослее ребенок, тем более к отдаленным моментам он способен испытывать эмоциональное предвосхищение (маленькие дети спрашивают перед занятием: «Кого будем лепить?», а десятилетняя девочка интересуется темой за неделю до занятия).

У большей части наблюдаемых нами детей переживания проявлялись периодически на многих этапах занятия, но у каждого были обнаружены и наиболее часто встречающиеся переживания обычно на 2–3 этапах, где они проявлялись наиболее ярко и часто. Переживание, таким образом, являлось своеобразной «красной нитью», проходящей через все этапы творческой деятельности детей, позволяя перевести ребенку что-либо (например, знания) во внутренний план или, наоборот, открывать ребенка миру. Но оно также являлось для нас и своеобразной «ловушкой», позволяющей судить о складывающихся творческих процессах внутреннего развития ребенка (т.е. о том, какие творческие стратегии на данном этапе складываются). Использование данной «ловушки» отсылает нас к методу Л.С. Выготского, который писал о том, что только то, что включено в исследование, может стать доступным исследованию, и то, что «включено в исследование — значит с неизбежностью — трансформировано». Его основной принцип генетического метода состоял в изучении психологического образования только до тех пор, пока не заканчивался процесс его становления, т.е. только в прослеживании процесса его генезиса. Как только психологическое образование сложилось, всякий доступ к его изучению оказывается закрытым. Следуя данной позиции, в ключе нашего исследования мы акцентировали внимание на процессе образования и генезиса творческих стратегий.

В формирующем эксперименте (на 2 этапе нашего исследования) было обнаружено, что изначально у каждого ребенка присутствовал свой индивидуальный набор творческих стратегий, который он проносил через все время наблюдений, и параллельно которому у него в один промежуток времени складывались новые творческие стратегии (обычно 1–2, реже — 3). Эти стратегии в определенный период становились центральными творческими новообразованиями, а в последующих периодах — представляли побочную линию развития. Несмотря на то, что педагог и социальная среда были в исследовании для всех детей одни, социальная ситуация развития и путь приобретения творческих стратегий были специфичны для каждого ребенка. А всякий шаг в продвижении ребенка, каждая приобретенная новая творческая стратегия меняла влияние среды на ребенка и его восприятие среды. Индивидуальная последовательность приобретения каждым ребенком творческих стратегий (не наблюдаемая нами непосредственно) являлась результатом нашей теоретической реконструкции через наблюдения за переживаниями каждого ребенка в развивающей среде на каждом этапе занятий, а также через анализ практических работ детей. Использовать данную своеобразную «ловушку сознания» в нашем эксперименте и косвенно наблюдать складывающуюся определенную творческую стратегию возможно было, только пока не закончился процесс ее становления, т.к. сразу же после того, как она сложилась, она «уходила со сцены», переставая проявляться в сильной эмоциональной реакции ребенка, в его словах и движениях. Ее косвенное проявление можно было заметить только непосредственно в самой работе ребенка, выполненной из глины или пластилина.

Хотя в формирующем эксперименте мы делали срез наличествующих творческих стратегий у детей до начала нашего эксперимента, более всего нас интересовало именно то, что только благодаря срабатыванию этой «ловушки» впервые приводилось к своему осуществлению, т.е. определение последовательности приобретения творческих стратегий каждым ребенком в формирующей среде. Именно прослеживание пути трансформации психики каждого из исследуемых детей позволило нам, используя метод культурно-исторической психологии, сделать прозрачным процесс приобретения детьми творческих стратегий на занятиях лепкой.

В нашем эксперименте педагог включен в процесс, таким образом, мы наблюдали зону ближайшего развития каждого наблюдаемого ребенка (то, что он способен выполнить в сотрудничестве с педагогом). Наши наблюдения подтверждают, что в отношении

созревающих процессов некоторые дети уходят намного дальше по сравнению с другими в одной социальной среде.

В одной и той же среде дети по-разному переживали. Например, при знакомстве с жирафом на занятии один ребенок обращает внимание на пластику животного, другой — на его движения, третий — на окраску, четвертый — на его взаимоотношения. Это проявляется в том, как они комментируют увиденное, какие движения показывают руками и всем телом. Дети по-разному переживают, поэтому они по-разному и изображают увиденное, а потом и воплощают в своих работах. Ребенок, который сделал акцент на пластике, изображая ее телом, руками, и в своем образе из глины делает пластичность главным изобразительным средством. Ребенок, который изображал жирафа в движении, слепил из глины бегущего жирафа. Другие два ребенка на этом занятии сделали акценты на цвет (фантастическая расцветка жирафа) и на взаимоотношения жирафа с детенышем. В зависимости от того, как конкретный ребенок воспринимает среду, у него складываются свои изначальные творческие стратегии и свой индивидуальный порядок приобретения новых творческих стратегий, который в результате у одних проявляется в зоне ближайшего развития, у других — в зоне дальнего развития, у третьих — в трансцендентной зоне. Так, некоторые дети не просто постоянно выходят в зону дальнего развития, но часто совершают прыжок в трансцендентную зону.

Делая срез последовательных работ конкретных детей, наблюдая через индивидуальные листы изменение их способности создания выразительного художественного образа, фиксируя переживания детей, мы косвенно находили свидетельства овладения ими все большим количеством творческих стратегий. Сравнения индивидуальных листов позволили нам убедиться в том, что выразительность художественного образа достигалась в пластических работах детей на основе разных задатков, обогащение детей выразительными средствами шло через овладение творческими стратегиями в неодинаковых темпах и с разной интенсивностью.

Следуя методу Л.С. Выготского, для нас был важен вклад исследователя в процедуру эксперимента и получаемые результаты. Между экспериментатором и испытуемыми были установлены отношения паритетной субъектности, и полученные в исследовании знания об исследованных объектах сразу же включались в жизнь этих объектов, что действительно приводило к радикальной трансформации траектории движения детей из-за смены законов, по которым осуществлялось их движение [16].

И хотя нами были созданы индивидуальные листы развития творческих стратегий, позволяющие сделать вывод о персональном творческом пути конкретных детей, это было не единственной целью данного исследования и не единственным объектом нашего изучения. Объектом являлась для нас в первую очередь не «психика» испытуемых, а само действие по перестройке их психики. Если в качестве минимальной единицы анализа в теории Л.С. Выготского выступают системы психотехнических действий, т.е. действий по трансформации, преобразованию этого аппарата или по изменению режима его функционирования, то в нашем исследовании такой минимальной единицей, таким психотехническим действием является творческая стратегия. Долгое время «стратегия» была служебным термином, мы делаем ее, либо «найденную» самим ребенком, либо переданную ему от другого ребенка или педагога, ключевой точкой развития, позволяющей ребенку сделать «переход от... к ...».

В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили писали, что психологическое средство — активное действие, направленное на преобразование сложившихся способов поведения, на качественное изменение штампов, приемов, привычек.

Перечислим общие признаки психологических средств [6]:

- всякое психологическое средство видоизменяет отношения в мире (через связи), т.е. средство — это вид инструмента для формирования связей;
- всякое психологическое средство рефлексивно (т.е. является инструментом рефлексии собственной психологической деятельности);
- по отношению к психологическому средству можно выстроить такие средства, более сложные и поздние, которые его изменяют.

Мы предприняли попытку описания творческого развития детей с этой точки зрения, т.е. с точки зрения системы психотехнического действия. Таким образом, как психическое и духовное, так и творческое развитие человека происходит за счет некоей психотехнической работы, с помощью «психотехнических действий», т.е. «действий над психикой», действий по трансформации психики с помощью специальных искусственных знаковых средств. И именно эту работу и должен, на наш взгляд, проводить педагог как создатель социальной ситуации развития. Когда дети овладевают творческой стратегией — это становится их психологическим средством по изменению себя и окружающей действительности.

Ниже нами представлены три характеристики индивидуальной динамики формирования творческих новообразований и выразительных средств.

Характеристика Бориса (на начало занятий — 8 лет)

С первой же работы мальчика, где он изобразил двух черных барашков на красной подставке, один из которых уже лежит, а другой все еще продолжает на него нападать, можно сделать предположение, что он владеет такими выразительными средствами, как *Живописность; Фантастический цвет; Взаимоотношения героев; Передача настроения и характера героев*, которые позволяют создавать ему очень выразительные, запоминающие образы. Наблюдения за ним на занятиях и анализ процесса создания им работ позволяют сделать предположение, что он владеет на момент начала данных занятий такими творческими стратегиями, как *Смелость и свобода в работе; Использование необычных точек зрения на натуру; Разговор со своим произведением, игра с ним; Выражение через цвет своего настроения; Озвучивание изображаемых процессов; Собственная логика (приоритеты и акценты); Нестандартные идеи «между делом»; Выражение внутренней силы в образах*.

На примере Бориса можно очень отчетливо проследить путь формирования новых творческих стратегий *Погружение в образ* и *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* и последствия овладением ими.

Творческая стратегия *Погружение в образ* стала осваиваться Борисом с первых же занятий, когда мальчик с огромным желанием начал показывать разные характеры и настроение тех животных и птиц, которых наблюдали, а затем лепили дети на занятиях. Он подскакивал и кричал как индюк, бодался как барашек. Показывал сам и разыгрывал сценки взаимоотношений животных с разными детьми. На занятии, где в гости к детям приходила утка, он заявил, что покажет «15 разных уток». Ему удалось показать 10 вариантов разных характерных движений уток и ее разных настроений. Он поставил себе цель столько же слепить. Успел слепить четырех уток во взаимодействии, но после неосторожного замечания мамы скомкал весь этот «утиный мир» в один большой ком и создал одну большую утку в удивительном движении и пластике, где ее две разные стороны были покрашены в разные цвета.

Следующая складывающаяся творческая стратегия у Бориса — *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* — достигла своего пика на занятии, где гостьей у детей была морская свинка. Сначала Борис слепил морскую свинку с соблюдением пропорций и в движении, потом вдруг на ее месте очень быстро появился другой образ «Свинки изогнутой» (по словам мальчика) — удивительно пластичной свинки с невероятными фактурными «розетками» шерсти. Далее следовал промежуточный вариант «Свинки № 3», метаморфоза, которая не была озвучена мальчиком. Далее появилась «Свинка в тюрьме», где образ свинки был кардинально изменен, и появилось некое подобие заграждения, откуда она с тоской взирала на мир. Но, по словам мальчика, «потом она вырвалась на свободу и стала борцом против злых», что и было запечатлено им в образе решительной «Свинки № 5 в виде ковбоя» в шляпе на голове.

Данная творческая стратегия *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)*, где каждый последующий образ отличен от предыдущего (и либо не связан с ним, либо представляет некое его развитие), наблюдалась и при раскрашивании работ из глины, когда одна и та же работа перекрашивалась Борисом по нескольку раз. В деталях росписи мальчик был небрежен, для него основное — выплеснуть в цвете свое настроение и передать движение мысли.

К концу 3 месяца занятий складывающаяся творческая стратегия *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* проявляется помимо изменения самого образа также и за счет: а) внесения дополнительных деталей в готовый образ (так «Ворон» превращается в «санитара» (по словам мальчика) с помощью ракет в его крыльях) и/или б) внесение дополнительных героев (так, на занятии «Сипуха» мышка, которую мальчик подсовывает под клюв совы, постепенно вырастает до размеров динозавра). К четвертому месяцу занятий Бориса творческие стратегии *Погружение в образ* и *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* у него окончательно складываются и проявляются только в создании на одном занятии двух отдельных работ на одну тему (например, на тему «Черепашка»), где две рептилии отличаются и по движению, и по цветовой гамме, и по настроению.

В рамках данных творческих стратегий, а также творческих стратегий *Проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет* и *Использование пластических движений* в арсенале Бориса появляются на пятом месяце занятий новые выразительные средства *Характерные позы, Использование фактур, Передача движения и Пропорции*, усиливающие эмоциональное воздействие создаваемых им образов, а также идет процесс формирования таких выразительных средств, как *Строение животных* и *Пластика*.

Из 10 выразительных средств: изначально в его арсенале — 3, овладел в процессе занятий — 4, в процессе формирования — 2.

Характеристика Ярославы (на начало занятий — 9 лет)

Изначально, к моменту прихода на занятия лепкой пользуется такими выразительными средствами, как *Правильные пропорции* и *Живописность, оттенки цвета* и владеет творческими стратегиями *Собственные наблюдения, Внимательное рассматривание природы и объектов мира*. Наличие данных стратегий позволяет ей с самого начала занятий во время наблюдения за животными и птицами подчеркивать, отмечать как их характерные позы, так и редкие, наиболее интересные позы, передающие особое настроение животных и птиц. Она часто повторяет их сразу же, оглядываясь на педагога, чтобы показать, что эти движения были ею замечены. На занятии «Попугай» она проговаривает шепотом все особенности попугая, замечая строение его клюва и глаз, и

копирует все его позы: то птица подняла лапку и чистит клюв, то взъерошилась, то расправила крылья. В работах она начинает уделять большое внимание передаче не только строению животных и птиц, но и их эмоциям. Такое использование творческих стратегий приводит к проявлению в ее работах новых выразительных средств — *Характерные позы и Строение*. Параллельно с начала занятий девочка с огромным удовольствием осваивает новую для себя творческую стратегию *Погружение в образ*. На занятии «Сипуха» она показывает сову в полете, при ловле и поедании мышей, а в сценке с мальчиком изображает сову, которая, прижимаясь к земле, отпугивает обидчика. При погружении в образ сороки девочка показывает, как птица летит, как крадет блестящую вещь, как оглядывается вокруг и прячет ее. Благодаря многократному проигрыванию характеров и настроений своих героев Ярославой индивидуально и в паре (разыгрывание сценок) к третьему месяцу занятий ее работы постепенно начинают «оживать». В ее работах начинает проявляться выразительное средство *Передача движения*. В работе «Белка» это выразительное средство достигает пика. Девочка выполнила животного в необычайно сложной позе, в сильном динамичном повороте. После полного освоения данной стратегии ее присутствие уходит «со сцены», и примерно к шестому месяцу занятий девочка использует это выразительное средство только при необходимости, а ее внимание переключается на приобретение такого выразительного средства, как *Выразительность пластики*, через знакомство со стратегией *Использование пластических движений*. В работах «Жираф» и «Олень» это выразительное средство достигает вершины и далее как сформированное средство используется девочкой только тогда, когда его присутствие необходимо для воплощения ее идеи (например, в работах «Ламы», «Скаты»). С первого месяца занятий Ярослава осваивает и выразительное средство *Использование фактур*, которое складывается благодаря приобретению девочкой таких творческих стратегий, как *Случайные открытия в процессе работы*, *Эксперименты с инструментами и материалами*. Несколько месяцев длится процесс формирования у Ярославы творческой стратегии *Проигрывание ситуаций, позволяющих изобразить сюжет*, овладение которой ведет к складыванию такого выразительного средства, как *Взаимоотношения героев*. Как только данная стратегия входит в арсенал девочки, она перестает быть «видимой» на занятии, девочку перестают интересовать моменты «проигрывания» героев. Косвенно наличие этого выразительного средства проявляется только в созданных ею работах и только тогда, когда данное выразительное средство выбирается ею для усиления образа.

Формирующиеся творческие стратегии *Из натурального материала отбор нужного, Осуществление внутренних образов и идей* характеризуют ее переход через год занятий на уровень профессионального подхода к работе. В этот период выразительное средство *Внимание среде* только начинает появляться на ее линии творческого горизонта, его формирование можно связать со складыванием у Ярославы новых творческих стратегий *Собственная логика (приоритеты и акценты)*, *Смелые нестандартные идеи*. Такая богатая палитра сложившихся и формирующихся творческих стратегий и выразительных средств позволяет девочке варьировать их в связи с задуманным образом, увеличивая неповторимую индивидуальность каждой ее работы, и находить свой уникальный творческий почерк.

Из 10 выразительных средств: изначально в ее арсенале — 2, овладела в процессе занятий — 5, в процессе формирования — 2.

Характеристика Тимы (на начало занятий — 6 лет)

На первом занятии в последний момент решил изменить главного героя (вместо того, кого специально рассматривали на данном занятии, и кого он слепил сначала

(лягушку), он слепил того, кто находился рядом в террариуме, и кого он видел мельком (геккона). Принятие педагогом этого желания очень сильно расположило мальчика воплощать в глине свои идеи. Так со следующего второго занятия он начинает раскрывать свой индивидуальный творческий почерк — начинает большую часть своего времени (примерно $\frac{3}{4}$) на каждом занятии тратить на создание окружающей среды (леса из пяти деревьев в работе на тему «Хорек», цветочной поляны у ручья в работе на тему «Ежик», огромного пруда в работе на тему «Перепелка», огромного дерева в работах на темы «Попугай», «Полоз», «Сорока» и т.д.). Часто из-за сложности создаваемых им конструкций он называет процесс их создания «экспериментом» («выдержит — не выдержит» маленькая ветка большое гнездо с птицей (например, в работе на тему «Попугай»). Завершая огромную гору на занятии на тему «Коза», на которую он в дальнейшем посадил двух козлов, он с облегчением произносит: «Уф-ф! Наконец-то!». Складывается ощущение, что он выполняет какой-то внутренний долг, какую-то обязанность, создавая в первую очередь эту «нужную», идеальную среду для своих героев. На каждом занятии он очень активно делает огромную толстую подставку, тщательно утрамбовывая ее и улыбаясь, чувствуя абсолютное принятие педагога и получая максимальное удовольствие от того, что никто не мешает ему воплощать его замыслы.

Постепенно фактура обогащается и примерно на четвертом месяце занятий достигает очень выразительной степени. Это не просто подставка, мальчик создает огромные, разнообразные миры для своих героев, помогающие проявить и их характеры, и их взаимоотношения.

Практически всегда (за исключение первой работы) в работах Тимы мы видим нескольких героев. Два брата-ежа, змея с малышом, разговор двух павлинов — редкие работы с двумя героями. В подавляющем большинстве его работ всегда три-четыре героя, которые держатся всегда рядом, всегда почти плотно прижавшись друг к другу посреди огромного пространства. По словам мамы Тимы, они с семьей (папа, мама, Тима и маленькая сестричка) любят очень гулять по полям и лесам. Видимо, Тима как воспринимает, так и отражает мир и взаимоотношения героев внутри своих работ.

Выразительные средства *Большое внимание среде* и *Изображение двух и более героев во взаимоотношениях* присутствовали в его работах изначально и занимают главенствующее место на протяжении всего годового периода его занятий.

Наличие первого выразительного средства и высказывания мальчика позволяют предположить на начало занятий наличие и использование им таких творческих стратегий, как *Собственные наблюдения* и *Использование необычных точек зрения на природу* (козы на горе — сюжет, увиденный им во время прогулки с папой по зоопарку, цветочная поляна у ежей вдохновлена фотографией цветов); а наличие второго выразительного средства и высказывания ребенка позволяют предположить использование им творческих стратегий *Рассказ, где все одушевлено и находится во взаимосвязи*, *Перенос отношения мира людей на окружающий мир* (например, морские котики стоят навтыжку, а в лодке мимо них проплывает их генерал) и *Собственная логика (приоритеты и акценты)*.

Выразительные средства *Фактура*, *Правильные пропорции* и *Характерные позы* формируются у Тимы к шестому месяцу занятий. Этому способствуют сложившиеся у ребенка к данному периоду новые творческие стратегии *Эксперименты с инструментами и материалами*, *Усложнение себе задачи*, *Испытание себя через преодоление материала* и *Проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет*, *Погружение в природные явления и образы*.

Овладение двумя последними из новых творческих стратегий к году занятий вводят в арсенал Тимы новое средство *Пластику*, а также способствуют формированию таких новых выразительных средств, как *Строение* и *Передача движения*.

Из 10 выразительных средств: изначально в его арсенале — 2, овладел в процессе занятий — 5, в процессе формирования — 2.

В заключение по предварительным результатам (статистическая обработка полных данных еще не завершена) можно сделать выводы, что изначально дети владели не более чем 2 выразительными средствами. За один год интенсивных занятий (1 раз в неделю) дети овладевают 4–5 выразительными средствами, а в процессе становления находятся еще 2. Таким образом, к концу первого года занятий 9 из 10 наблюдаемых выразительных средств в работе используют не менее 70% детей всех возрастов (за исключением 4-летнего). Данные результаты демонстрируют именно те дети из 20 участвующих в эксперименте, которые занимаются регулярно. Из них на данный момент 3 ребенка возраста 5-ти лет, 2 ребенка возраста 6-ти лет, 4 ребенка — 7-ми лет, 2 ребенка — 8-ми лет, 1 ребенок — 9-ти лет, 2 ребенка — 10-ти лет. Другие 30% детей занятия посещают менее стабильно (с некоторыми перерывами), и процесс овладения выразительными средствами и наращивания творческих стратегий находится у них на данный момент в стадии формирования. Эксперимент продолжается, но просматриваемая тенденция позволяет уже сделать предварительные выводы.

Отмечено, что у 4-летних детей прибавление выразительных средств происходит медленнее по сравнению с 5-летними детьми, хотя творческие стратегии они осваивают не менее активно. Предположительно это связано с тем, что в этом возрасте идет определенный процесс накопления арсенала творческих стратегий для рывка, который проявляется на наших занятиях обычно в 5 лет. В нашем случае исключение составляет 1 мальчик, который начал заниматься с 3,5 лет и демонстрирует устойчивое внутреннее целеполагание на протяжении всего периода занятий. На данный момент ему 5 лет.

Обнаружена также закономерность, что 1 из 10 изобразительных средств (у каждого ребенка свое в силу индивидуальных особенностей) формируется с трудом, возможно потому, что именно оно находится вне зоны его ближайшего развития.

Таким образом, проблемы развития раскрываются перед нами как сложный процесс, который совершается по особым внутренним закономерностям, выступает как специфическая форма социального движения, социального развития. Это единый процесс социализации (когда ребенок осваивает социальный опыт) и индивидуализации (когда он выражает собственную позицию, где сам вырабатывает перспективу развития дальнейшей деятельности) [21].

Результаты исследования испытуемых позволяют нам считать педагогические усилия, реализованные в экспериментальной группе, эффективными, т.к. все дети показали положительную динамику развития и высокие результаты деятельности. Именно изменения в личностном мире ребенка являются подтверждением развивающего эффекта.

Литература

1. Басов М.Я. Проблема развития человека [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).

2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Ч. 2. Проблемы возраста. [Электронный ресурс]. URL: <http://textarchive.ru/c-2810638-pall.html> (дата обращения: 5.04.2019).
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Ростов н/Д: изд-во Феникс, 1998. С. 40.
4. *Запорожец А.В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
5. *Ительсон Л.Б.* Учебная деятельность, ее источники, структура и условия [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
6. *Кравцов Л.Г.* Материалы лекции «Психологические средства».
7. *Красило Т.А.* Социально-психологические аспекты развития творческих способностей человека в процессе образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krasilo.phtml> (дата обращения: 26.03.2019).
8. *Костюк Г.С.* Принцип развития в психологии [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 14.04.2019).
9. *Кудрявцев В.Т., Фаттахова Д.И.* Ребенок на пороге ученичества: воображение как условие развития общения старших дошкольников // Вестник РГГУ. № 2. Серия «Психология. Педагогика. Образование». М., 2015. С. 87.
10. *Леонтьев А.Н.* Индивид и личность [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
11. *Леонтьев А.Н.* О формировании способностей [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
12. *Лисина М.И.* Этапы генезиса речи как средства общения [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
13. *Мелик-Пашаев А.А.* Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание. 1981. № 1. С. 81, 95.
14. *Мешкова Н.В., Кондратьев М.Ю.* Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 5–25.
15. *Под редакцией Запорожца А.В., Неверович Я.З.* Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. С. 96–98.

16. Пузырей А.А. Культурно–историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во МГУ, 1986. 115 с.
17. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
18. Рубинштейн С.Л. Направленность личности [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
19. Теплов Б.М. Способность и одаренность речи [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
20. Фельдштейн Д.И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
21. Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе речи [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).

Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation

Timoshenko N.V.

teacher of the highest qualification category, Moscow, Russia, natali-decor@yandex.ru

The social situation of personality development is the starting point for all dynamic changes. The analysis of the literature of authors who worked before, and continue working on the subject, has been carried out. The range of questions raised by them that have points of intersection with this study was outlined. The article analyzes the preliminary results of the formative experiment, which is taking place over the course of two years at Art-Zebra creative studio of the Moscow Zoo Training Center. Changes in the creative works of twenty children from four to ten years old reflected in the individual sheets, giving an idea of how the means of expression of images of animals and birds created by children grew up. The article contains three individual characteristics-one of the most vivid examples of the unique way of forming creative features in each child in the social environment of the sculpture classes. Particular attention is paid to the experience that runs like a red thread through all stages of children's creative activity.

Preliminary results showed that initially the children owned no more than two means of expression. During the experiment, most children mastered four to five means of expression, adding two more in the process of growth. It is argued that the mastery of creative strategies as means for the transformation of the psyche is the key to unlocking the creative potential of each child.

Keywords: Social situation of creative development, creative growth, formative experiment, creative strategies, expressive means, emotional experience, the zone of proximal development, L.S. Vygotsky's method.

References

1. Basov M.Ya. Problema razvitiya cheloveka [The Problem of human development]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
2. Vygotskii L.S. Problemy vozrasta [Problems of age] T. 4, Part 2. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://textarchive.ru/c-2810638-pall.html> (Accessed: 5.04.2019).
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Rostov n/D: Publ. Feniks, 1998. 40 p.
4. Zaporozhets A.V. Usloviya i dvizhushchie prichiny psikhicheskogo razvitiya rebenka [Conditions and driving causes of mental development of the child]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
5. Ite'lon L.B . Uchebnaya deyatel'nost', ee istochniki, struktura i usloviya [Educational activity, its sources, structure and conditions]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
6. Kravtsov L.G. Materialy lektsii «Psikhologicheskie sredstva» [Materials of the lecture "Psychological means"].
7. Krasilo T.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty razvitiya tvorcheskikh sposobnostei cheloveka v protsesse obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Socio-psychological aspects of development of creative abilities in the process of education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2013. no. 2. [Psychological-pedagogical research]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krasilo.phtml> (Accessed: 26.03.2019).
8. Kostyuk G.S. Printsip razvitiya v psikhologii [The Principle of development in psychology]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
9. Kudryavtsev V.T., Fattakhova D.I. Rebenok na poroge uchenichestva: voobrazhenie kak uslovie razvitiya obshcheniya starshikh doskol'nikov [The Child on the threshold of discipleship: the imagination as a condition of development communication senior preschool children] *Vestnik RGGU Seriya Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie* [journal of the RSUH Series Psychology. Pedagogy. Education.], Moscow, 2015, no. 2, 87 p.
10. Leont'ev A.N. Individ i lichnost' [The individual and the person]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
11. Leont'ev A.N. O formirovanii sposobnostei [On the formation of abilities]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.:

- Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
12. Lisina M.I. Etapy genezisa rechi kak sredstva obshcheniya [Stages of the Genesis of speech as a means of communication]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
13. Melik-Pashaev A.A. Pedagogika iskusstva i tvorcheskie sposobnosti [Pedagogy of art and creative abilities] *Znanie* [Knowledge]. Moscow. 1981. no. 1. pp. 81-95.
14. Meshkova N.V., Konfratyev M.Yu. Working with Gifted Children and Adolescents within the Educational. *Social psychology and society*, 2012, no. 1, pp. 5–25. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Ob emotsiyakh i ikh razvitiu u detei [The emotions and their development in children]. In Zaporozhets A.V. Neverovich Ya.Z. (eds.), *Razvitie sotsial'nykh emotsii u detei doshkol'nogo vozrasta* [Development of social emotions in preschool children]. Moscow: Pedagogika, 1986, pp. 96–98.
16. Puzyrei A.A. Kul'turno-istoricheskaya teoriya L. S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya [Cultural and historical theory L. S. Vygotsky and modern psychology]. Moscow.: Publ. MGU, 1986. 115 p.
17. Rubinshtein S.L. Problema sposobnostei i voprosy psikhologicheskoi teorii, [The Problem of capacity and issues of psychological theories]. In Semenyuk L.M. (ed.), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
18. Rubinshtein S.L. Napravlennost' lichnosti [The orientation of the personality]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
19. Teplov B.M. Sposobnost' i odarennost' rechi [The Ability and talent of speech]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
20. Fel'dshtein D.I. Zakonomernosti razvitiya deyatel'nosti kak osnova razvitiya lichnosti [The laws of development activities as a basis for the development of the individual]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
21. Fel'dshtein D.I. Zakonomernosti pourovnevnogo razvitiya lichnosti v ontogeneze rechi [Patterns of levels of development of personality in ontogenesis of speech]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).

Проблема творчества в контексте изучения девиантного поведения

Кравцов О.Г.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии УНК ПСД Московского университета МВД России им. В.Я. Кикотя, Москва, Россия, kravtsovog@gmail.com

В статье автор рассматривает проблему творчества в контексте изучения девиантного поведения. Приведены результаты нескольких исследований творческих способностей у несовершеннолетних правонарушителей и обычных подростков. По результатам этих исследований был получен довольно парадоксальный результат, указывающий на нелинейную структуру творческих способностей. Иными словами, нельзя однозначно сказать, что низкие показатели по различным тестам креативности говорят о низких творческих способностях у респондентов с девиантным поведением. То есть подростки с девиантным поведением, плохо справляющиеся с тестами креативности, проявляют очень высокие творческие способности, например, в социальной сфере. По мнению автора, одним из возможных путей преодоления этих трудностей является культурно-исторический подход Л.С. Выготского. Изучение развития воображения и игры показало, что есть качественные отличия девиантов от обычных сверстников. К ним автор относит предметный уровень развития воображения и застревание на режиссерской игре, низкий уровень развития воображения и несформированность субъекта воображения и игровой деятельности.

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние правонарушители, культурно-исторический подход, развитие воображения, развитие игры, субъект деятельности.

Для цитаты:

Кравцов О.Г. Проблема творчества в контексте изучения девиантного поведения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 85—92. doi: 10.17759/psyedu.2019110107

For citation:

Kravtsov O.G. Creativity in Context of Deviant Behavior [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 85—92. doi: 10.17759/psyedu.2019110107. (In Russ., abstr. in Engl.)

Исследование творчества является одной из чрезвычайно трудных проблем в психологической науке. Несмотря на многообразие различных теоретических подходов, по-прежнему нет однозначного решения ряда принципиальных вопросов. Одним из них является вопрос — возможно ли линейным образом описать различия в творческих способностях у разных людей? Иными словами, можно ли измеряя творческие способности, такие, например, как интеллект, выстроить респондентов на одной прямой, от наименее способного — к самому креативному? [7].

Большинство популярных методик, направленных на измерение творческих способностей, предполагает возможность получения именно такого результата. Однако наши исследования, проведенные на выборке девиантов, в том числе несовершеннолетних правонарушителей, показывают довольно неоднозначные результаты. Нами были использованы хорошо зарекомендовавшие себя психологические методики — «Необычное использование»

Дж. Гилфорда [5], методика диагностики креативности П. Торренса [21] и некоторые проективные методики конструирования [6]. С методологической точки зрения важно отметить, что эти методики основываются на различных подходах к проблеме творчества. Полученные нами результаты показывают, что несовершеннолетние правонарушители, в среднем, характеризуются довольно скромными показателями развития творческих способностей по сравнению с обычными сверстниками. Подобный подход к измерению их творчества показывает, что они статистически значимо меньше склонны к творчеству.

Чтобы проиллюстрировать полученные данные, приведем в качестве примера результаты по одному из субтестов методики диагностики креативности П. Торренса «Фигурная форма». В этой методике респондентам предлагалось дорисовать оригинальные, интересные и необычные картинки в специальных полях, где уже были изображены простые геометрические фигуры. Одной из задач методики является выявление того, как респонденты используют имеющийся материал для его переосмысления и включения в свой замысел. Одной из предложенных геометрических фигур была перевернутая «галочка», своеобразная «крыша». По результатам проведения этого субтеста на выборке, состоящей из более 200 несовершеннолетних правонарушителей в различных воспитательных колониях, приблизительно 80% выборки дорисовывало в этом квадрате «домик» или «елочку». Такой ответ является одним из наиболее шаблонных (клише), предсказуемых и исключаящим какую-либо оригинальность. Ответы на другие картинки также не отличались творческим подходом. По сути, респонденты просто воспроизводили наиболее простой и очевидный ответ. Если же такой ответ не лежал на поверхности, они испытывали значительные затруднения и часто отказывались от выполнения задания. Такой результат получился даже при условии, что всем респондентам очень четко, понятно и доступно давалась авторская инструкция к заданию, согласно которой им нужно нарисовать нечто такое, что никто другой не нарисует, нечто оригинальное и необычное. То есть методика довольно убедительно показывает низкий уровень развития творчества у этих респондентов. Аналогичные задания по некоторым другим методикам вполне укладываются в эту схему и показывают подобный результат [9].

Однако при более подробном и детальном изучении выборки оказалось, что многим из принимавших участие в исследовании респондентов отнюдь не чуждо творческое мышление и нестандартные подходы при решении задач. Предельно упрощая результаты индивидуальной работы с несовершеннолетними правонарушителями, можно сказать, что по подавляющему числу выборки получается как бы двойственный результат. С одной стороны, когда дело касалось неких традиционных форм проявления творчества в заданиях типа рисования или придумывания необычного использования предметов, расположения по порядку сюжетных картинок или упорядочивания объектов, наши респонденты показывали скромные результаты по сравнению с обычными сверстниками. С другой стороны, когда дело касалось насущной необходимости социального манипулирования, обмана, успешного несоблюдения существующих правил или получения незаконной выгоды, то несовершеннолетние правонарушители, напротив, оказывались ничуть не слабее, а где-то на порядок сильнее своих сверстников. При этом трудно сказать, насколько обычные сверстники будут результативны при осуществлении такого девиантного проявления творческих способностей.

По понятным этическим ограничениям подобные экспериментальные ситуации нами не воспроизводились. В связи с этим произвести прямое сравнение выборок не представляется возможным. Однако косвенно можно зафиксировать некоторые принципиальные различия в результатах творчества. Так, в любой молодежной среде в том или ином виде присутствуют насилие между сверстниками и различные формы социальной борьбы. Даже довольно поверхностное сравнение оригинальности и репертуара сюжетов по способам и формам осуществления насилия по отношению к сверстникам и иных вариантов выражения социальной борьбы среди молодежи показывает, что несовершеннолетние правонарушители значительно более оригинальны и разнообразны в своем поведении, чем их сверстники. Проще говоря, когда

дело касается придумывания различных обидных прозвищ, совсем не дружеских подначиваний и издевок, различных провокаций и жестоких «игр» с социальным статусом внутри группы сверстников, то несовершеннолетние правонарушители проявляют очень много выдумки и своеобразных «творческих способностей» высокого уровня. Эти выводы не являются умозрительными и подтверждаются рядом современных эмпирических исследований. Так, очень интересные результаты были получены при исследовании особенностей креативности в социальном взаимодействии осужденных [15].

Таким образом, творческие способности у девиантов все же есть, только реализуются они на ином «субкультурном» материале. Подлинно культурные, академические формы проявления творчества даются им намного сложнее. Это обусловливается во многом их специфическим жизненным опытом, характеризующимся, как правило, отсутствием систематического образования, воспитания и культурного развития.

Означают ли эти результаты, что все люди обладают творческими способностями, но просто используют их по-разному? Можно ли предположить, что творчество несовершеннолетних правонарушителей приобретает некий асоциальный характер вслед за их поведением? Есть ли основания говорить о существовании, с одной стороны, позитивного, конструктивного и созидательного творчества, а с другой стороны и в противовес ему — деструктивного, разрушительного и вредоносного вида творчества со знаком минус? Все эти вопросы в настоящее время носят дискуссионный характер [12].

Говоря об изучении творчества в контексте девиантности, нельзя не затронуть довольно старую психологическую проблему отклоняющегося поведения особо одаренных людей. В рамках этой проблематики творческие способности осмысляются в контексте социализации. Во многом эта тема восходит своими корнями к работе замечательного итальянского психиатра Ч. Ломброзо «Гениальность и помешательство» [13]. Ч. Ломброзо выдвигает гипотезу о том, что как происхождение гениальности, так и происхождение криминальных наклонностей личности связаны с очень близкими нарушениями в биологическом и антропологическом развитии человека. По сути, и высокие способности, и преступное поведение — это результат биологической по характеру травмы или ошибка в развитии высшей нервной системы. Предельно упрощая довольно тонкую и изящную логику размышлений автора, получается, что черепно-мозговые травмы, как правило, приводят к неконтролируемой агрессии, снижению волевых качеств, снижению интеллекта и, как следствие, препятствуют успешной социализации. Однако в некоторых довольно редких случаях эти же травмы приводят к раскрытию уникальных и неисчерпаемых внутренних дарований человека. Таким образом, вполне объясняется довольно странный, а нередко и асоциальный образ жизни одаренных людей. Идеи Ч. Ломброзо, конечно же, являлись во многом вульгарным редукционизмом, сводившим все богатство душевной жизни человека к биологической основе психики. Однако они оказались очень популярны и получили свое развитие в рамках многих других подходов. Во всяком случае, подмеченные итальянцем феномены многократно изучались с различных точек зрения. Психологи и педагоги, теоретики и практики неоднократно обращали внимание на тот факт, что как и многие криминальные личности, особо одаренные люди нередко испытывают огромные трудности при реализации своего творческого потенциала в налично существующем нормативном обществе. В школьном коллективе они часто оказываются изгоями и не могут найти общий язык со сверстниками. Будучи уже взрослыми они, несмотря на свои высокие способности, очень часто оказываются социально не устроенными. Многие из них склонны к алкоголизму и наркомании, им очень трудно работать в команде и, вообще, взаимодействовать и общаться с другими людьми [1].

Эти и подобные им наблюдения стали основой для того, чтобы осмыслить идеи Ч. Ломброзо не в биологическом, а в социальном контексте развития личности. Так, по мнению ряда психологов, у людей, характеризующихся криминальными наклонностями, и у людей с очень высокими способностями есть сходные проблемы, которые позволяют рассмотреть эти две группы в рамках одного континуума социализации. Иначе говоря, и одаренные, и криминальные люди

оказываются за пределами нормативного общества. Они не очень могут в него встроиться и часто обречены на социальную изоляцию. Это делает обозначенные группы схожими в психологическом плане, и, вероятно, траектория помощи этим группам может быть устроена сходным образом [6].

Для проверки этого предположения нами также было проведено исследование, где сравнивались уровень социальной адаптации и особенности коммуникации у несовершеннолетних правонарушителей и у особо одаренных школьников с чрезвычайно высокими когнитивными и творческими способностями. Выборку особо одаренных составили учащиеся старших классов специализированной школы—интерната «Интеллектуал». Результаты этого исследования также можно назвать неоднозначными. С одной стороны, характер социальных проблем, с которыми сталкиваются респонденты из этих двух групп, действительно оказывается довольно сходным. При этом мотивация избегания скуки и желание развлечь себя нестандартными, не всегда правомерными и социально одобряемыми способами присутствует у подростков в обеих группах [9].

С другой стороны, более глубокое изучение респондентов из обеих групп не позволяет выделить какую-либо одну общую психологическую основу, которая позволяла бы говорить о взаимосвязях в их социальной дезадаптации. Иначе говоря, за сходными проявлениями проблем в социализации не стоит какого-то единого общего источника. Пути формирования этих нарушений у одаренных и у правонарушителей также довольно разные. Наше исследование не снимает поставленную Ч. Ломброзо и другими учеными проблему. Однако, по результатам этого исследования получилось, что механическое сравнение этих выборок между собой не дает каких-либо значимых ответов на вопрос о причинах или механизмах этих отклонений в социализации. На сегодняшний день есть качественные исследования, которые рассматривают оригинальные решения в поведении как проявления креативности, в том числе в конфликтных и трудных социальных ситуациях [17].

Так, казалось бы, творческие способности должны обеспечивать человеку большую гибкость, в том числе и в социальном плане [5], умение видеть нестандартные решения различных проблем и социальных задач. Однако, по факту все оказывается ровно наоборот. Чем более творческим является человек, тем сложнее ему справляться с социальными трудностями. Закономерной и устойчивой в этом отношении является только обратно пропорциональная связь между творчеством и социальными навыками. В то же время люди, склонные к криминальному поведению, проявляют творчество как раз в социальной сфере и бывают весьма изобретательны в этом плане. В этом отношении традиционный подход к пониманию творчества в контексте изучения проблемы девиантного поведения дает очень много парадоксальных и противоречивых результатов. Эти результаты, конечно, требуют дальнейших исследований и научного осмысления. Однако, на наш взгляд, изучение творчества в рамках культурно-исторического подхода дает наиболее значительные продуктивные результаты.

Автором культурно-исторического подхода Л.С. Выготским проблема творческих способностей как таковых рассматривалась сравнительно мало [3]. Это может показаться удивительным, так как одной из центральных по значимости работ автора является психология искусства, а сам Лев Семенович много внимания уделял театральной деятельности, самым непосредственным образом связанной с творчеством. Вместо творческих способностей Л.С. Выготский делает исследовательский акцент на изучении высших психических функций [4], а одной из базовых высших психических функций является воображение, которое во многом формируется в игре.

У воображения как у высшей психической функции в научной психологии судьба в чем-то даже более трудная, чем у творчества. Многие авторы считают воображение видом образного мышления. Для ряда психологов воображение в принципе является научной выдумкой, так как не подходит по своим признакам под классические познавательные процессы типа внимания или

памяти. При этом главная критика сосредоточена вокруг продукта воображения как психического процесса [20].

Мы не будем подробно анализировать психологическое содержание воображения как научного понятия в рамках этой статьи. Обратим лишь внимание на то, что первично развитие воображения как функции психики происходит в детской игре, когда ребенок далек от решения мыслительных задач или систематической познавательной деятельности. При этом характер и содержательное наполнение игры во многом зависят от того, насколько эта психическая функция у ребенка развита. Данный подход к пониманию творчества в рамках культурно-исторической теории рассматривается в различных работах, в том числе в докторской диссертации Н.В. Палагиной [19].

Изучение развития воображения и игровой деятельности у различных людей, испытывающих трудности в социализации и проявляющих девиантное поведение, позволяет говорить о качественных отличиях этой выборки от социально нормативной [18]. К таким особенностям можно отнести:

1) Предметный уровень развития воображения и застревание на режиссерской игре [8]. Это частично объясняет проблему со специфическим творчеством несовершеннолетних правонарушителей. В этом виде игры ребенок использует воображение, исходя из специфической позиции «режиссера», который манипулирует различными, как правило, мелкими игрушками. Эта игра предполагает определенное доминирование над игровой ситуацией и одновременно невключенность в реальные социальные отношения. Примерно это же происходит у девиантов, но уже не по отношению к игрушкам, а по отношению к другим людям.

2) Низкий уровень развития воображения и игры как специфической деятельности, предполагающей двупозиционность субъекта. Важнейшей задачей воображения в игре является обеспечение способности выходить за рамки наличной ситуации, переосмысливать любую наличную ситуацию, находить различные решения и видеть альтернативы поведения [11]. Люди, у которых игра по тем или иным причинам была развита плохо, и, как следствие, обладающие слабым воображением, оказываются социально не гибкими и психологически не готовыми к преодолению возникающих трудностей. Сюда относятся и неумение занимать позицию другого, и поглощенность наличной объективной ситуацией, и бедный репертуар осмысления себя в ситуации и т.д. Отсутствие всех этих компетенций не позволяет девиантам справиться с социальными трудностями и, как следствие, адекватно социализироваться.

3) Самым сложным в плане исследовательской операционализации проблемы и диагностики развития игры и воображения является факт несформированности субъекта этой деятельности и возможности управления этой психической функцией. Самым простым примером, демонстрирующим суть этой проблемы, являются общеизвестные детские страхи. Ребенок на определенном этапе психического развития, не в полной мере овладевший своим воображением как собственной психической функцией, создает такие образы в своем воображении, которые его самого же пугают или дезорганизуют. Сходным образом выглядит эта же проблема у детей с высокой одаренностью. Когда когнитивные функции и процессы исключительно развиты, то психике подрастающего человека оказывается нужно значительно больше дополнительных внутренних ресурсов, чем обычно это бывает, чтобы направить эти познавательные функции в нужное русло и управлять ими.

Слабое развитие субъекта воображения приводит к тому, что люди оказываются в плену собственных помыслов и желаний и, можно сказать, идут на поводу у собственной активности. Например, в относительно нормативном социальном плане это находит свое выражение в разного рода зависимостях, в том числе от компьютера или социальных сетей [14]. В этом случае не человек управляет обстоятельствами, а они активно провоцируют его на соответствующее поведение. По такой же схеме происходит вовлечение подростков в разного рода криминальную деятельность. При этом главным психологическим парадоксом в этой ситуации является не

отсутствие волевых качеств как таковых. Просто даже при довольно высоком уровне развития волевых качеств отсутствует способность в должной мере управлять самим собой и выстраивать свое поведение в соответствии с тем, как это делают социально нормативные люди [10].

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что проблема творчества в контексте изучения девиантного поведения еще ждет своего научного осмысления и развития. Существующие подходы ставят перед исследователями многие сложные вопросы, позволяющие под новым углом взглянуть на проблему девиантности [16]. При этом культурно-исторический подход Л.С. Выготского позволяет совсем иначе подойти к решению этих проблем. Нам представляется, что именно этот подход, несмотря на то, что некоторые ученые считают его устаревшим, является одним из наиболее перспективных в современных исследованиях девиантного поведения и творчества.

Литература

1. *Аверина И.С., Щербланова Е.И.* Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование»: Пособие для школьных психологов. М.: Соборь, 1996. 60 с.
2. *Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е.* Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО 2005. 176 с.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
4. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: АПН, 1960.
5. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта: Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 433–457.
6. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002.
7. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009.
8. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь, 2017. 344 с.
9. *Кравцов О.Г.* Агрессия у несовершеннолетних правонарушителей: Дипломная работа / Российский государственный гуманитарный университет. М., 2005.
10. *Кравцов О.Г.* Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в культурно-исторической теории // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 113–120.
11. *Кравцова Е.Е., Максимов А.А.* Чему помогает и чему мешает игра // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского. 2009. № 2. С. 46–57.
12. *Кудрявцев В.Т., Коул М.* Феномен воображения в культурно-исторической психологии. От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете // Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 т. Т. 1. / Отв. ред. Богоявленская Д.Б. М.: Когито-Центр, 2015. 492 с.
13. *Ломброзо Ч.* Гениальность и помешательство: Пер. с итал. Тарас Семенюк. Минск: ООО «Попурри», 2000.
14. *Максимов А.А.* Личностные характеристики индивида с компьютерно-игровой зависимостью / От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах. Ответственный редактор: Богоявленская Д.Б. 2015. С. 467-470.
15. *Мешкова Н.В., Дебольский М.Г., Ениколопов С.Н., Масленков А.А.* Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивнo-насильственные преступления // Психология и право. 2018. Т. 8. № 1.
16. *Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н.* О психологических исследованиях асоциальной креативности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 50. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.03.2019).
17. *Мешкова Н.В., Шаповал В.А., Герасименко Е.А., Потарыкина М.С., Мешков И.А.* Личностные особенности и антисоциальная креативность на примере кадетов и сотрудников МВД // Психология и право. 2018. Т. 8. № 3.

18. Оларь М.В., Кравцов О.Г. Культурно-исторические основы социализации детей и подростков // Вестник РГГУ. Ежемесячный научный журнал. Серия «Психология. Педагогика. Образование». М., 2016. № 2 (4). С. 69 – 81.
19. Палагина Н.Н. Воображение на ранних этапах онтогенеза: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1992. 41 с.
20. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 28.
21. Тест творческого мышления П. Торренса. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.

Creativity in Context of Deviant Behavior

Kravtsov O.G.,

PhD (Psychology), Associate professor, V.Ya. Kikot' Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Educator of juristic psychology department Moscow, Russia kravtsovog@gmail.com

In this article author discussing the problem of creativity in context of studying of deviant behavior. The author shows the results of several research of criminal that are underage and normal teenagers creativity abilities. The results of this research appears to be paradoxical, pointing non-linear structure of creativity abilities. By the other words it could be not definitely assert, that low result by creativity tests means low creativity abilities of the respondents with deviant behavior. That is, adolescents with deviant behavior, doing poorly with creativity tests, show very high creative abilities, for example, in the social sphere. According author opinion one of the possible way of overcoming that difficulties is L.S. Vygotsky's cultural-historical approach. Studying of play activity and imagination development shows, that it is quality differences between deviant and normal persons. The author refers to them object level of development of imagination and stuck on the director's game, low level of imagination and lack of formation of the subject of imagination and play activity.

Keywords: deviant behavior, criminal that are underage, cultural-historical approach imagination development, play activity development, the subject of activity.

References

1. Averina I.S., Shcheblanova E.I. Verbal'nyi test tvorcheskogo myshleniya "Neobychnoe ispol'zovanie". Posobie dlya shkol'nyh psikhologov [Verbal test of creative thinking «Unusual use». Handbook for school psychologists]. Moscow: Sobor, 1996. 60 p.
2. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Psikhologiya odarennosti: ponyatie, vidy, problemy [Psychology of giftedness: concept, types, problems]. Moscow: MIOO, 2005. 176 p.
3. Vygotskii L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. Saint-Petersburg: Soyuz, 1997. 96 p.
4. Vygotskii L.S. Razvitie vysshih psikhicheskikh funktsii [The development of higher mental functions]. Moscow: APN, 1960.
5. Gilford J. Tri storony intellekta: Psikhologiya myshleniya [Three sides of the intellect: Psychology of thinking]. Moscow: Progress, 1965, pp. 433–457.
6. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshnih sposobnostei [Psychology of general abilities]. 2-e izd. Saint Petersburg: Piter, 2002.

7. П'ин Е.П. Психологија творчештва, креативности, одаренности [Psychology of creativity, creativity, endowments]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009.
8. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Психологија игры: кул'турно-исторический подход [Psychology of the play: cultural and historical approach]. Moscow: Levb, 2017. 344 p.
9. Kravtsov O.G. Агрессия у несовершеннолетних правонарушителей: дипломная работа [Aggression in juvenile offenders]. Moscow: Russian state university for the humanities, 2005.
10. Kravtsov O.G. Психологическое содержание понятия «девиантное поведение» в кул'турно-исторической теории [The psychological content of the concept of "deviant behavior" in the cultural-historical theory]. *Psikhologo-pedagogicheski poisk [Psychological-pedagogical research]*, 2016, no. 3 (39), pp. 113–120.
11. Kravtsova E.E., Maksimov A.A. Чему помогает и чему мешает игра [What helps and what prevents the game]. *Zhurnal Psichologicheskogo obshchestva im. L.S. Vygotskogo [Journal of Vygotsky's psychological Society]*, 2009, no. 2, pp. 46–57.
12. Kudryavcev V.T., Koul M. Fenomen voobrazheniya v kul'turno-istoricheskoi psikhologii: Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizacii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: Sbornik materialov yubileinoi konferencii [The phenomenon of imagination in the cultural-historical psychology.: From the beginnings to the present: 130 years of the organization of the psychological society at Moscow University: Collection of materials of the anniversary conference]: V 5 tomah: Vol. 1. Bogoyavlenskaya D.B. (ed.). Moscow: Kogito-Centr, 2015. 492 p.
13. Lombrozo Ch. Genial'nost' i pomeshatel'stvo [Genius and insanity]. Semenyuk T. (ed.). Minsk-2000: ООО "Popurri", 2000.
14. Maksimov A.A. Lichnostnye harakteristiki individa s komp'yuterno-igrovoi zavisimost'yu [Personal characteristics of the individual with computer gaming addiction]. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.), *Ot istokov k sovremennosti 130 let organizacii psichologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: Sbornik materialov yubileinoi konferencii v 5 tomah [The phenomenon of imagination in the cultural-historical psychology.: From the beginnings to the present: 130 years of the organization of the psychological society at Moscow University]*, 2015, pp. 467–470.
15. Meshkova N.V., Debolskiy M.G., Enikolopov S.N., Maslennikov A.A. Features of creativity in social interaction among convicts who have committed self-serving and aggressively violent crimes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 147–163. doi: 10.17759/psylaw.2018080111. (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. O psikhologicheskikh issledovaniyakh asocial'noi kreativnosti [About psychological studies of asocial creativity]. *Psichologicheskie issledovaniya [Psychological studies]*, 2016. Vol. 9, no. 50, p. 3. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 18.03.2019).
17. Meshkova N.V., Shapoval V.A., Gerasimenko E.A., Potarykina M., Meshkov I.A. Personal features and malevolent creativity on the example of cadets and policemen [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2018. Vol. 8, no. 3, pp. 83–96. doi: 10.17759/psylaw.2018080306. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Olar' M.V., Kravtsov O.G. Kul'turno-istoricheskie osnovy socializacii detei i podrostkov [Cultural and historical foundations of the socialization of children and adolescents]. *Vestnik RGGU [Gerald RGGU]*, 2016, no. 2(4), pp. 69–81.
19. Palagina N.N. Voobrazhenie na rannih etapah ontogeneza [Imagination in the early stages of ontogenesis]: Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk. Moscow, 1992. 41 p.
20. Solso R. Kognitivnaya psikhologiya [Cognitive psychology]. 6-e izd. Saint Petersburg: Piter, 2006. p. 28. (In Russ.).
21. Torrens P. Test tvorcheskogo myshleniya P. Torrensa. Sbornik psichologicheskikh testov [Creative thinking test P. Torrensa. Collection of psychological tests]. Chast' II: Posobie. Mironova E. (ed.). Minsk: Zhenskii institut JeNVILA, 2006. 146 p.

Поведенческие особенности негативной и антисоциальной креативности на примере подростков

Бочкова М.Н.,

магистрант факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, bochkovam.84@gmail.com

Мешкова Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, nmeshkova@yandex.ru

В статье приводятся результаты исследования взаимосвязи антисоциальной, негативной и просоциальной креативности в социальном взаимодействии и их поведенческих предикторов. Анализируется связь беглости и оригинальности решений в социальных ситуациях с возможностью их реализации в поведении. Выборка состояла из 97 учащихся 9–10 классов (из них 71 — мальчики). Использовались опросники: «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (Мешкова и др.), опросник агрессивности А.Перри и М.Басса, шкала макиавеллизма «Мак-IV», сокращенный вариант «NEO-FFI» опросника «NEO PI-R» П. Коста и Р. Макраэ, «Портретный ценностный опросник Ш.Шварца – пересмотренный PVQ-R», опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина и социальные ситуации для выявления просоциальной и негативной креативности в социальном взаимодействии. Были сформулированы следующие гипотезы: а) о связи антисоциальной креативности и черт NEO-FFI, эмоционального интеллекта, макиавеллизма и агрессии; б) об отрицательной связи эмоционального интеллекта и негативной креативности; в) о взаимосвязи между беглостью в просоциальной ситуации и ситуации лжи и отсутствии их связи с чертами NEO-FFI, — которые в ходе исследования получили подтверждение. Описан психологический профиль антисоциальной и негативной креативности. Предложены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: антисоциальная креативность, негативная креативность, личностные черты, самоконтроль, эмоциональный интеллект, макиавеллизм, диагностика креативности.

Для цитаты:

Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Поведенческие особенности негативной и антисоциальной креативности на примере подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 93–106. doi: 10.17759/psyedu.2019110108

For citation:

Bochkova M.N., Meshkova N.V. Behavioral Features of Negative and Malevolent Creativity in Adolescents [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 93–106. doi: 10.17759/psyedu.2019110108. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение в проблему

В последнее десятилетие особенно актуальными стали исследования креативности, результаты которой проявляются в намеренно (терроризм, мошенничество, коррупция, буллинг) или ненамеренно (ложь, сплетни, умолчание или сокрытие правды) наносимом вреде. С позиции легитимности/нелегитимности целей и способов их достижения мы предложили следующее толкование терминов, понимая: а) под негативной креативностью — легитимность цели и нелегитимность средств ее достижения, результатом чего стал ненамеренно нанесенный вред; б) под антисоциальной креативностью — нелегитимность как цели, состоящей в намеренно наносимом вреде, так и методов ее достижения [8].

Имея в виду важность для социума исследований негативной и антисоциально направленной креативности, зарубежные авторы констатируют, что малочисленность креативных людей и редкость совершаемых ими актов, а также недостатки имеющегося инструментария затрудняют эти исследования [24]. Тем не менее за рубежом получены результаты (см. [24]), позволяющие составить психологический портрет личности с высокими показателями негативной и антисоциальной креативности: агрессивность, низкий уровень добросовестности, невысокий эмоциональный интеллект, психопатия. Наши результаты, полученные в рамках исследования феномена в 2016—2018 годах, могут дополнить описание такой личности: высокая враждебность, низкая значимость высших ценностей самопреодоления и сохранения, значимость ценности достижения, низкий уровень личностной черты «Согласие» [1; 6; 7; 9].

Что касается инструментария, то адаптированный на российской выборке опросник «Поведенческие проявления антисоциальной креативности» [20] (далее — ПОАК) показал хорошие результаты конструктивной валидности и надежности в измерении антисоциальной креативности в социальном взаимодействии [10]. Авторы оригинальной версии опросника взяли за основу наблюдаемое в повседневной жизни поведение, в котором может воплощаться креативная мысль для нанесения вреда: месть за нанесенную обиду, обман, подшучивание, злой розыгрыш [20].

Если говорить о диагностике негативной и просоциальной креативности в социальном взаимодействии, то в наших исследованиях хорошо зарекомендовали себя различные социальные ситуации, позволяющие диагностировать не только беглость решений (количество), но и выявить отказ от причинения вреда в ситуациях с отрицательной коннотацией (мести за нанесенный ущерб), а также ненамеренность нанесения вреда в просоциальной ситуации [1; 7]. Тем не менее, связь антисоциальной и негативной креативности с поведением остается до конца не изученной: не представляется возможным спрогнозировать, как субъект поведет себя не в лабораторных условиях, а в повседневной жизни; не выявлены факторы, которые заставляют имеющих хорошие намерения людей нарушать этические нормы и стандарты, изменять, воровать и вести себя нечестно с другими людьми, обманывать и мошенничать [19], что зачастую является также актом изобретательности и группового «творчества». Учитывая, что разрабатывать идеи может один человек, который не всегда является их исполнителем, представляется важным выяснить, во-первых, есть ли связь между антисоциальной, негативной и просоциальной креативностью (ранее нами было показано, что беглость решений в просоциальной ситуации и ситуации мести за обиду не коррелируют [1]), а во-вторых, какие психологические характеристики находятся в основе продуцирования идей и их реализации в различных поведенческих актах, заложенных в шкалах адаптированного нами опросника ПОАК, т.е. изучить прогностическую валидность его шкал.

Результаты исследования криминального, девиантного и неэтичного поведения показывают следующее. Во-первых, важную роль в неэтичном поведении в виде лжи играют процессы саморегуляции [18; 19; 23]. Метаанализ зарубежных авторов под руководством А.Т. Вазсонй (A.T. Vazsonyi) показал положительную связь низкого уровня самоконтроля и девиантного и криминального поведения [25]. Самоконтроль позволяет преодолеть собственные мысли, импульсы, эмоции и изменить поведение ради достижения общей цели [14], т.е. пренебречь краткосрочными целями в виде эгоистичных мотивов (например, вознаграждение) ради долгосрочных целей в виде достижения хорошей репутации или социального принятия [16]. Ф. Гино (F. Gino) с коллегами показали, что истощение ресурсов самоконтроля в результате выполнения специальных заданий провоцировало неэтичное поведение (ложь с целью получения материального вознаграждения), и объяснили этот факт тем, что когнитивных ресурсов для распознавания моральных проблем и последствий принимаемых решений становится недостаточно, что и провоцирует искушение обмануть [19]. Учитывая, что саморегуляция как личностная черта измеряется шкалой «Добросовестность» NEO PI-R [13], мы предположили, что поведенческие особенности антисоциальной креативности в виде лжи (ПОАК) могут объясняться низкими значениями этого параметра (*гипотеза 1*), который, в свою очередь, как поведенческая характеристика не оказывает влияние на продуцирование идей в просоциальной ситуации и оригинальность идей в ситуации лжи (*гипотеза 2*).

Во-вторых, девиантное поведение (физическая и вербальная агрессия) объясняется низким эмоциональным интеллектом [15; 17], высокими макиавеллизмом и агрессией, низкими значениями личностной черты «Согласие», измеряемой NEO [2; 17], поэтому мы предположили, что существует взаимосвязь между перечисленными компонентами и поведенческими особенностями антисоциальной креативности, измеряемыми шкалами «Нанесение вреда» и «Злые шутки» (*гипотеза 3*).

В-третьих, было показано, что эмоциональный интеллект положительно коррелирует с количеством просоциальных идей и отрицательно — с количеством идей, направленных на нанесение вреда другим людям [21], что позволяет предположить отрицательную связь эмоционального интеллекта с продуцированием решений, наносящих вред в просоциальной ситуации (*гипотеза 4*).

В-четвертых, согласно результатам зарубежных авторов, люди с креативным мышлением имеют гибкие моральные границы и склонность оправдывать собственное нечестное/неэтичное поведение [18], что предполагает наличие взаимосвязи между креативностью в просоциальной ситуации и ситуации лжи (*гипотеза 5*).

Программа исследования

В качестве испытуемых выступили кадеты — учащиеся 9–10 классов в количестве 96 человек (из них 71 — мальчики). Использовались следующие батареи методик: в первой группе испытуемых (N=49, из них 30 — мальчики) — опросник уровня агрессивности А.Басса и М.Перри [3], сокращенный вариант «NEO-FFI» опросника «NEO PI-R» П. Коста и Р. Макраэ [11], шкала макиавеллизма «Мак-IV» [4], опросник эмоционального интеллекта «ЭМИ» Д.В. Люсина [5], 2 социальные ситуации¹; во второй группе испытуемых (N=47, из

¹ Испытуемым было предложено придумать как можно больше оригинальных идей для решения следующих социальных ситуаций: просоциальная – поздравить друга с днем рождения, ситуация с негативной коннотацией – придумать оправдания опоздания на лекцию (ситуация лжи). Подсчитывалось количество решений – беглость и их оригинальность. В одном из исследований мы получили результаты, согласно которым в просоциальной ситуации предлагались решения, которые можно было расценивать как наносящие вред [1]. Такие решения классифицировались нами как

них 41 — мальчики) — опросник уровня агрессивности А.Басса и М.Перри [3], сокращенный вариант «NEO-FFI» опросника «NEO PI-R» П. Коста и Р. Макраэ [11], «Портретный ценностный опросник Ш.Шварца — пересмотренный PVQ-R» [12].

Все испытуемые ответили на вопросы опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (ПОАК), состоящего из трех шкал: «Нанесение вреда», «Ложь» и «Злые шутки». Опросник включает 12 вопросов, баллы на которые подсчитывались согласно процедуре, описанной в материалах по адаптации [10].

Статистическая обработка проводилась с помощью пакета SPSS 23.0 в несколько этапов: 1 этап — подсчет антисоциальной креативности по шкалам ПОАК, подсчет беглости и оригинальности в социальных ситуациях, корреляционные исследования, регрессионный анализ; 2 этап — выделялись подгруппы по уровню негативной креативности в просоциальной ситуации, проводились непараметрические сравнения подгрупп по критерию Манна-Уитни, регрессионный анализ предикторов негативной и антисоциальной креативности в подгруппах; 3 этап — выделялись подгруппы по уровню оригинальности в социальной ситуации лжи, для выявления связи продуцирования идей и поведения проводился регрессионный анализ поведенческих особенностей антисоциальной креативности.

Результаты исследования

В табл. 1 представлены корреляции показателей антисоциальной креативности и негативной креативности с параметрами агрессии, личностными чертами, измеряемыми NEO-FFI, компонентами эмоционального интеллекта, а также с макиавеллизмом и ценностями.

Таблица 1

Корреляции по Спирмену шкал антисоциальной и негативной креативности в общей выборке кадетов

Параметры	Нанесение вреда	Ложь	Злые шутки	Негативная креативность (N=47)
Агрессия	,383**	,217*	–	–
Гнев	–	,371**	,334**	–
Враждебность	,336**	,386**	,234*	–
Нейротизм	,277**	,293**	–	–
Ценность Власть-доминирование	,299* (N=49)	–	–	–
Экстраверсия	–	–	,272**	–
Согласие	-,440**	-,355**	-,329**	-,304*
Добросовестность	-,314**	-,355**	-,306**	–

негативная креативность (т.е. цель легитимна, а способы достижения нелегитимны), в результате чего создалась возможность разделить выборку на 2 подгруппы и изучить предикторы негативной креативности.

Макиавеллизм	,504** (N=47)	–	–	,301*
Управление чужими эмоциями	–	-,394** (N=47)	–	–
Управление собственными эмоциями	–	-,288*(N=47)	–	–
Межличностный ЭИ	–	-,367*(N=47)	–	–
Управление эмоциями	–	-,302*(N=47)	–	–
Понимание собственных эмоций	–	–	–	-,435**
Внутриличностный ЭИ	–	–	–	-,343*

Условные обозначения: «*» — корреляция значима на уровне $p < 0,05$; «**» — корреляция значима на уровне $p < 0,01$; «–» — отсутствие корреляции. N=47 — выборка составила 47 человек. В остальных случаях N=96. ЭИ — эмоциональный интеллект.

Согласно регрессионному анализу, 32% дисперсии значений шкалы «Нанесение вреда» объясняется параметрами «Согласие» и «Агрессия» ($\beta = -,397; ,340$; $p < 0,01$ соответственно); 27% дисперсии значений шкалы «Ложь» объясняется параметрами «Враждебность» и «Добросовестность» ($\beta = ,365; -,323$; $p < 0,01$ соответственно); 19% дисперсии значений шкалы «Злые шутки» объясняется параметрами «Согласие» и «Гнев» ($\beta = -,323; ,249$; $p < 0,01$; $0,05$ соответственно). Стандартные коэффициенты регрессии статистически достоверны.

Что касается негативной креативности, то согласно регрессионному анализу, 22% дисперсии объясняется пониманием собственных эмоций и личностной чертой «Согласие» ($\beta = -,419; -,301$; $p < 0,01$; $0,05$ соответственно).

Негативная креативность

Выборка кадетов (46 человек, из них 19 — девушки) была разделена на 2 подгруппы по критерию негативной креативности: в 1 подгруппу (N=33, из них 22 — мальчики) были включены те респонденты, чьи решения в просоциальной ситуации были просоциальными, во вторую подгруппу (N=13, из них 6 — мальчики) вошли те респонденты, решения которых в просоциальной ситуации содержали ответы, которые можно было оценить как наносящие вред (например, «подарить пустую коробку; забыть и не поздравить; поздравить ночью; выломать ногой дверь в квартиру и тут же попросить слесарей вставить новую; подарить ему то, что он боится; ударить его подарком; показать подарок и не подарить его»).

Непараметрические сравнения по критерию Манна-Уитни показали, что подгруппы различаются по выраженности следующих показателей: в подгруппе 2 показатель макиавеллизма выше, а «Согласие», понимание собственных эмоций и уровень внутриличностного эмоционального интеллекта ниже по сравнению с подгруппой 1

(величины уровня значимости $p < ,05; ,05; 01; ,05$ соответственно). Выявленные в подгруппах корреляции представлены в табл. 2.

Таблица 2

Непараметрические корреляции шкал антисоциальной креативности в подгруппах

Параметры	Подгруппа 1 (N=33)			Подгруппа 2 (N=13)		
	Нанесение вреда	Ложь	Злые шутки	Нанесение вреда	Ложь	Злые шутки
Агрессия	,369*	,458**	–	–	–	–
Гнев	,350*	,477**	,368*	–	–	–
Враждебность	,415*	,440*	–	–	–	–
Нейротизм	–	–	–	–	,601*	–
Согласие	–,468**	–,513**	–,376*	–	–	–
Добросовестность	–,467**	–,629**	–,440*	–	–,590*	–
Макиавеллизм	,455**	–	–	,677*	–	,658*
Понимание чужих эмоций	–	–,375*	–	–	–	–
Управление чужими эмоциями	–	–,530**	–	–	–	–
Управление своими эмоциями	–	–,383**	–	–	–	–
Межличностный ЭИ	–	–,530**	–	–	–	–
Понимание эмоций	–	–,377*	–	–	–	–
Управление эмоциями	–	–,453**	–	–	–	–

Условные обозначения: «*» — корреляция значима на уровне $p < 0,05$; «**» — корреляция значима на уровне $p < 0,01$; «–» — отсутствие корреляции. ЭИ — эмоциональный интеллект.

Регрессионный анализ показал: в подгруппе 1 — 45% дисперсии значений шкалы «Нанесение вреда» объясняется макиавеллизмом и враждебностью ($\beta = ,590; ,398; p < 0,01$ соответственно); 46% дисперсии значений шкалы «Ложь» объясняется добросовестностью и гневом ($\beta = –,502; ,332; p < 0,01; 0,05$ соответственно); 20% шкалы «Злые шутки» объясняется согласием ($\beta = –,451; p < 0,05$ соответственно). В подгруппе 2 — 37% дисперсии значений шкалы «Ложь» объясняется нейротизмом ($\beta = –,610; p < 0,05$). Стандартные коэффициенты регрессии статистически достоверны.

Просоциальная креативность и креативность в ситуации лжи

Значимых корреляций беглости в просоциальной ситуации и беглости в ситуации лжи с параметрами других методик выявлено не было. Однако они значимо позитивно коррелировали друг с другом (коэффициент по Спирмену ,613; корреляция значима на уровне $p < 0,01$).

Были выявлены значимые корреляции: в подгруппе с оригинальными ответами в ситуации лжи ($N=13$): беглость в ситуации лжи коррелировала с агрессией (коэффициент по Спирмену ,596, уровень значимости $p < 0,05$), значимых корреляций антисоциальной креативности с другими параметрами выявлено не было.

В подгруппе с отсутствием оригинальности в ответах ($N=34$) были выявлены корреляции шкалы антисоциальной креативности «Ложь»: положительные — с агрессией, гневом, враждебностью и отрицательные — с «Согласием», «Добросовестностью», межличностным эмоциональным интеллектом (коэффициенты по Спирмену ,507; ,387; ,472; -,485; -,650; -,374; корреляции значимы на уровне $p < ,01$; ,05; ,01; ,01; ,01; ,05 соответственно). Регрессионный анализ в этой подгруппе показал, что 48% дисперсии параметра «Ложь» обусловлена «Добросовестностью» и «Враждебностью» ($\beta = -,526$; ,286; значимость $p < ,01$; ,05, соответственно). Стандартные коэффициенты регрессии статистически достоверны.

Значимых различий между подгруппами по критерию Манна-Уитни выявлено не было.

Обсуждение результатов

Если говорить о взаимосвязи различных видов креативности в социальном взаимодействии, то, согласно результатам, количество предлагаемых испытуемыми решений в просоциальной ситуации и ситуации с негативной коннотацией значимо положительно коррелируют, при этом никаких корреляций беглости с компонентами агрессии, личностными чертами, измеряемыми NEO-FFI, ценностями, макиавеллизмом, компонентами эмоционального интеллекта и шкалами антисоциальной креативности выявлено не было. Данный факт говорит о двух обстоятельствах. Во-первых, продуцирование креативных решений в данной выборке не связано с их реализацией в поведении, т.е. в данном случае в предлагаемых социальных ситуациях «включалось» воображение как средство для выполнения задания без наличия интенций к реализации предлагаемых решений. Во-вторых, креативность в просоциальной ситуации и ситуации лжи является единым конструктом, что согласуется с данными зарубежных авторов о том, что креативные люди обладают гибкими моральными границами [18], следствием чего продуцирование решений в ситуации лжи является легитимным действием для креативных индивидов. Данный факт не противоречит данным о том, что беглость в просоциальной ситуации не коррелирует с беглостью в ситуации мести в случае значимости для респондентов ценностей социального фокуса [1; 7]. Таким образом, гипотезы о наличии связи между беглостью в просоциальной ситуации и ситуации лжи, а также отсутствии связи между ними и самоконтролем (в виде личностных черт NEO-FFI) подтвердились. Полученные результаты позволяют предположить, что ситуационность креативности может опосредоваться моралью, а дальнейшим направлением может стать исследование различных видов креативности в рамках моральной идентичности.

Что касается предикторов реализации антисоциальной креативности в поведении, то регрессионный анализ показал, что личностные черты, измеряемые NEO-FFI, могут играть в этом процессе важную роль. Так, одним из предикторов шкал «Нанесение вреда» и «Злые шутки» стала личностная черта «Согласие», а шкалы «Ложь» — «Добросовестность». Полученные нами результаты согласуются с результатами F. Gino и его коллег, показавших

роль истощения самоконтроля как источника неэтичного поведения [19], и результатами коллектива авторов под руководством Е. Гарциа-Санчо (E. Garcia-Sancho), согласно которым низкий уровень развития личностной черты «Согласие» опосредует девиантное поведение [17]. Если обратиться к описанию этих черт в опроснике, то «Согласие» измеряет качество отношения к другим людям, а его низкий уровень развития говорит об озабоченности только своими интересами без учета интересов группы, подозрительности, мнительности, враждебности к другим людям в чувствах, мыслях и действиях [22], а низкий уровень фактора «Добросовестность» говорит о слабом контроле собственных импульсов, гедонистической направленности индивида, слабоволии [22], т.е. о низком самоконтроле человека. Важно, что наши результаты дополнили результаты зарубежных авторов: для реализации антисоциальной креативности в поведении важны не только личностные факторы, но и компоненты агрессии, причем, каждый из них играет свою роль. Представляется, что в поведенческих особенностях антисоциальной креативности агрессия — способ нанесения вреда; гнев — эмоциональный генератор злых шуток, а враждебность — когнитивный защитник собственной лжи. Таким образом, гипотезы об опосредствовании поведенческих особенностей антисоциальной креативности в виде лжи низким самоконтролем и о существовании связи между эмоциональным интеллектом, личностной чертой «Согласие», агрессией и поведенческими особенностями антисоциальной креативности, измеряемыми шкалами «Нанесение вреда» и «Злые шутки», получили свое подтверждение.

Интересными для анализа стали подгруппы подростков, предложивших наносящие вред решения в просоциальной ситуации, которые можно было рассматривать как негативную креативность, а также оригинальные решения в ситуации лжи. Тот факт, что это были лишь частично пересекающиеся подгруппы, позволяет выявить особенности и негативной, и антисоциальной креативности как в части продуцирования идей, так и в части их реализации. Сначала о негативной креативности: отрицательными предикторами данных решений стали два параметра — понимание собственных эмоций и «Согласие», т.е. непонимание того, что чувствуешь сам, неразвитая способность к осознанию своих эмоций, их идентификации, пониманию причин их возникновения [5], беспечность и небрежность в отношении с другими, озабоченность собственными потребностями [11] создают основу для продуцирования идей, наносящих вред другим. Характерно, что при этом выявлены выраженность макиавеллизма и низкие внутриличностный эмоциональный интеллект и фактор «Согласие» по сравнению с подгруппой учащихся, предложивших только просоциальные решения ситуации. Учитывая связь девиантного поведения с низко развитой чертой «Согласие» [17] и низким эмоциональным интеллектом [21], можно говорить о том, что обладание таким комплексом характеристик включает подростка в группу риска из-за возможности стать и разработчиком идей, наносящих вред, и их реализатором в обыденной жизни. Полученные нами данные показывают важную роль такого компонента, как внутриличностный эмоциональный интеллект в негативной креативности, что подтверждает нашу гипотезу о существовании отрицательной связи эмоционального интеллекта с продуцированием решений, наносящих вред в просоциальной ситуации. Также интересными стали результаты регрессионного анализа предикторов поведенческих особенностей антисоциальной креативности, согласно которым важная роль принадлежит макиавеллизму в шкалах «Нанесение вреда» и «Злые шутки» (1 подгруппа испытуемых) и фактору «Нейротизм» в шкале «Ложь» (2 подгруппа испытуемых). Иными словами, в основе шкал «Нанесение вреда» и «Злые шутки» могут находиться эмоциональное отчуждение и недоверие к окружающим респондентов выделенной нами подгруппы, их ориентирование не на окружающих людей, а на решаемую проблему (см. [4]), которые глут из страха наказания за содеянное. Таким образом, результаты подтверждают

наличие связи между макиавеллизмом и поведенческими особенностями антисоциальной креативности, измеряемыми шкалами «Нанесение вреда» и «Злые шутки».

Что касается подгруппы с оригинальными решениями в ситуации лжи, то полное отсутствие корреляций параметров остальных методик с поведенческими особенностями антисоциальной креативности позволяет сделать вывод о том, что полет воображения и изоэстренность/оригинальность лжи не имеют отношения к личностным характеристикам, что также подтверждает вторую гипотезу. В данном случае представляется, что оригинальность в рамках антисоциальной креативности может быть связана с предыдущим опытом или интеллектом.

Выводы и Заключение

Цель нашего исследования заключалась в выявлении взаимосвязи антисоциальной, негативной и просоциальной креативности в социальном взаимодействии и их поведенческих предикторов. Анализировалась связь продуцирования решений (беглость и оригинальность в социальных ситуациях) и возможности их реализации в таких видах поведения, как нанесение вреда, ложь и злые шутки. На основании полученных в исследовании результатов можно сделать следующие выводы:

1. Креативность в просоциальной ситуации и ситуации лжи является единым конструктом, а продуцирование решений в ситуации лжи является легитимным действием для креативных индивидов.

2. Продуцирование креативных решений в социальном взаимодействии может быть не связано с их реализацией в поведении. Воображение и оригинальность в ситуации лжи не связаны с личностными характеристиками, измеряемыми NEO-P-R и компонентами агрессии.

3. Поведенческие особенности антисоциальной креативности опосредуются взаимодействием личностных черт NEO-P-R и компонентов агрессии. Важную роль в нанесении вреда и злых шутках играет озабоченность своими интересами, пренебрежение интересами группы, а во лжи — сниженный самоконтроль собственных импульсов. В поведенческих особенностях антисоциальной креативности агрессия — вид нанесения вреда; гнев — эмоциональный генератор злых шуток, а враждебность — когнитивный защитник собственной лжи.

4. Отрицательными предикторами негативной креативности являются неразвитая способность к осознанию своих эмоций, их идентификации, пониманию причин их возникновения в комплексе с беспечностью и небрежностью в отношении с другими, озабоченностью собственными потребностями. Обладание таким комплексом характеристик включает подростка в группу риска из-за возможности стать и разработчиком идей, наносящих вред, и их реализатором в обыденной жизни.

5. Психологический профиль негативной креативности характеризуют: нейротизм, низкий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, низкий уровень развития личностной черты «Согласие», макиавеллизм.

6. Психологический профиль антисоциальной креативности характеризуют: низкий уровень развития личностных черт «Согласие» и «Добросовестность», высокая агрессивность, враждебность, гнев, макиавеллизм.

Разумеется, наше исследование имеет ограничения. В данном исследовании принимали участие подростки (преимущественно мальчики), поэтому выводы нельзя экстраполировать на взрослых. На этапе статистической обработки мы поняли, что существуют также и половые различия в креативности, чему будет посвящена дальнейшая

работа. Кроме того, направлением исследования может стать выяснение роли моральной идентичности в ситуационности креативности в социальном взаимодействии.

Традиционно считается, что креативность является важной характеристикой, обеспечивающей прогресс общества и его конкурентоспособность. Полученные нами результаты служат предостережением: развивая творческое мышление, необходимо отдавать себе отчет в том, у кого его развивать не следует. Индивиды из группы риска, обладающие характеристиками из психологического профиля негативной и антисоциальной креативности, сначала должны пройти коррекционную программу или профилактику девиантного поведения. Разработка таких программ также в перспективе дальнейшего научного поиска.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-013-00240-А.

Благодарности

Авторы благодарят Е.А. Герасименко за помощь в проведении исследования.

Литература

1. *Антропова М.Ю., Мешкова Н.В.* О ситуационных характеристиках креативности в социальном взаимодействии старших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 175–185. doi:10.17759/psyedu.2017090318
2. *Бочкова М.Н., Мешкова Н.В.* Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 49—59. doi:10.17759/jmfr.2018070205
3. *Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П.* Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115–124
4. *Знаков В.В.* Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 16–22.
5. *Люсин Д.В.* Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 187–200.
6. *Мешкова Н.В.* Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 77–87. doi: 10.17759/psyedu.2018100207
7. *Мешкова Н.В., Дебольский М.Г., Ениколопов С.Н., Масленков А.А.* Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивно-насильственные преступления [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Т. 8. № 1. С. 147–163. doi:10.17759/psylaw.2018080111
8. *Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н.* Креативность и девиантность: связь и взаимодействие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. № 2. С. 279–290. doi: 10.17323/1813-8918-2018-2-279-290
9. *Мешкова Н.В., Шаповал В.А., Герасименко Е.А. и др.* Личностные особенности и антисоциальная креативность на примере кадетов и сотрудников МВД [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018 (8). № 3. С. 83–96. doi: 10.17759/psylaw.2018080306

10. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 25–40. doi: 10.17759/pse.2018230603
11. Орел В.Е., Сенгин И.Г. Опросник NEO PI R. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2004. 33 с.
12. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43–70.
13. Baumeister R.F., Gailliot M., DeWall C.N., Oaten M. Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior // Journal of Personality. 2006. Vol. 74. P. 1773–1801.
14. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control // Current Directions in Psychological Science. 2007. № 16. P. 351–355. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
15. Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: Sex differences and outcomes in emerging adulthood / K. Cleverley, [et al.] // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2012. Vol. 51. № 10. P. 1037–1051. doi: 10.1016/j.jaac.2012.07.010
16. Fishbach A., Woolley K. Avoiding ethical temptations // Current Opinion in Psychology. 2015. № 6. P. 36–40. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.03.019.
17. Garcia-Sancho E., Salguero J.M., Fernandez-Berrocal P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups // Scandinavian Journal of Psychology. 2017. Vol. 58. № 1. P. 43–51. doi: 10.1111/sjop.12331
18. Gino F., Ariely D. The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest // J. Pers. Soc. Psychol. 2012. N 102. P. 445–459. doi: 10.1037/a0026406.
19. Gino F., Schweitzer M.E., Mead N.L., Ariely D. Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2011. Vol. 115. № 2. P. 191–203. doi: 10.1016/j.obhdp.2011.03.001
20. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A new tool to measure malevolent creativity: The malevolent creativity behavior scale // Frontiers in Psychology. 2016. № 7. P. 682.
21. Harris D.J., Reiter-Palmon R., Kaufman J.C. The effect of emotional intelligence and task type on malevolent creativity // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2013. Vol. 7. P. 237–244. doi: 10.1037/a0032139.
22. McCrae R.R., Costa P.T. Validation of the five — factor model of personality across instruments and observers // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52. P. 81–90.
23. Mead N.L., Baumeister R.F., Gino F., Schweitzer M.E., Ariely D. Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty // Journal of Experimental Social Psychology. 2009. Vol. 45. № 3. P. 594–597. doi: 10.1016/j.jesp.2009.02.004.
24. Reiter-Palmon R. Are the outcomes of creativity always positive? // Creativity: Theories-Research-Applications. 2018. № 5. P. 177–181.
25. Vazsonyi A.T., Mikuška J., Kelley E.L. It's time: A meta-analysis on the self-control-deviance link // Journal of Criminal Justice. 2017. Vol. 48. P. 48–63. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2016.10.001.

Behavioral Features of Negative and Malevolent Creativity in Adolescents

Bochkova M.N.,

master student, faculty of legal psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Russia, bochkovam.84@gmail.com

Meshkova N.V.,

Ph D, associate professor at the chair of theoretical foundations of social psychology, faculty of social psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, nmeshkova@yandex.ru

We present the results of research of relationship of antisocial creativity, negative and prosocial creativity in social interaction and their behavioral predictors. The sample consisted of 97 students in grades 9–10 (71 of them boys). We used the questionnaires "The malevolent creativity behavior scale" (adapted by N.Meshkova et al.), Bass-Perry, Machiavellianism, NEO-FFI, "Portrait value questionnaire of Schwartz – revised PVQ-R, Emotional intelligence and social situations to identify prosocial and negative creativity in social interaction. Hypotheses about a) the relationship of malevolent creativity and low self-control («Conscientiousness»); b) emotional intelligence, Machiavellianism, the features of "Agreeableness", aggression and behavioral characteristics of malevolent creativity; c) the negative relationship of emotional intelligence with fluency of harmful decisions in prosocial situation; d) the relationship between fluency in prosocial situation and situation of lies, have been confirmed. The psychological profile of malevolent and negative creativity are described. The directions of further research are proposed.

Key words: malevolent creativity, negative creativity, personality traits, self-control, emotional intelligence, Machiavellianism, creativity diagnostics.

Funding

This work was carried out with financial support from the Russian Foundation for Basic Research, research project 19-013-00240-A.

Acknowledgements

The authors thank E.A. Gerasimenko for the help in conducting the study.

References

1. Antropova M.Y., Meshkova N.V. On the Situational Characteristics of Creativity in the Social Interaction of High School Students [Elektronnyi resurs]. *Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 175–185. doi: 10.17759/psyedu.2017090318. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Bochkova V.N., Meshkova N.V. Emotional intelligence and social interaction: foreign studies [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaiia zarubezhnaia psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 49–59. doi: 10.17759/jmfp.2018070205. (In Russ., abstr. in Engl.)

3. Enikolopov S.N., Tsybulsky N.P. Psychometric analysis of the Russian version of the questionnaire for the diagnosis of aggression by A. Bass and M. Perry. *Psikhol. Journ.*, 2007, no. 1, pp. 115–124.
4. Znakov V.V. Machiavellianism: psychological property of the individual and the methodology of its study. *Psychological journal*, 2000. Vol. 21, no. 5, pp. 16–22.
5. Lyusin D.V. Oprosnik na emotsional'nyi intellekt Emln: novye psikhometricheskie dannye [Questionnaire on Emin's emotional intelligence: new psychometric data]. In Lyusin D.V. (eds.), *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt. Ot protsessov k izmereniyam [Social and emotional intelligence. From processes to measurements]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009, pp. 187–200.
6. Meshkova N.V. Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77–87. doi: 10.17759/psyedu.2018100207. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Meshkova N.V., Debolskiy M.G., Enikolopov S.N., Maslenkov A.A. Features of creativity in social interaction among convicts who have committed self-serving and aggressively violent crimes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 147–163. doi: 10.17759/psylaw.2018080111. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. Creativity and Deviance: Communication and Interaction. *Psychology. Journal of High School of Economy*, 2018. Vol. 15, no. 2, pp. 279–290. doi: 10.17323/1813-8918-2018-2-279-290
9. Meshkova N.V., Enikolopov S.N., Mitina O.V., Meshkov I.A. Adaptation of the Malevolent Creativity Behavior Scale. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 25–40. doi: 10.17759/pse.2018230603. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Meshkova N.V., Shapoval V.A., Gerasimenko E.A., Potarykina M., Meshkov I.A. Personal features and malevolent creativity on the example of cadets and policemen [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2018. Vol. 8, no. 3, pp. 83–96. doi: 10.17759/psylaw.2018080306. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Orel V.E., Sengin I.G. NEO PI R. Questionnaire NEO PI R. Yaroslavl: Publ. "Psychodiagnostics", 2004. 33 p.
12. Shvarts Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primeneniye v Rossii [The refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. J. of VSE]*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 43–70.
13. Baumeister R.F., Gailliot M., DeWall C.N., Oaten M. Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality*, 2006. Vol. 74, pp. 1773–1801.
14. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 2007, no. 16, pp. 351–355. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x
15. Cleverley K., et al. Developmental trajectories of physical and indirect aggression from late childhood to adolescence: Sex differences and outcomes in emerging adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2012. Vol. 51, no. 10, pp. 1037–1051. doi:10.1016/j.jaac.2012.07.010
16. Fishbach A., Woolley K. Avoiding ethical temptations. *Current Opinion in Psychology*, 2015, no. 6, pp. 36–40. doi: 10.1016/j.copsyc.2015.03.019.
17. Garcia-Sancho E., Salguero J.M., Fernandez-Berrocal P. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2017. Vol. 58, no. 1, pp. 43–51. doi:10.1111/sjop.12331

18. Gino F., Ariely D. The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 2012, no. 102, pp. 445–459. doi: 10.1037/a0026406.
19. Gino F., Schweitzer M.E., Mead N.L., Ariely D. Unable to resist temptation: How self-control depletion promotes unethical behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2011. Vol. 115, no. 2, pp. 191–203. doi: 10.1016/j.obhdp.2011.03.001
20. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A new tool to measure malevolent creativity: The malevolent creativity behavior scale. *Frontiers in Psychology*, 2016, no. 7, pp. 682.
21. Harris D.J., Reiter-Palmon R., Kaufman J.C. The effect of emotional intelligence and task type on malevolent creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2013. Vol. 7, pp. 237–244. doi: 10.1037/a0032139.
22. McCrae R.R., Costa P.T. Validation of the five — factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987. Vol. 52, pp. 81–90.
23. Mead N.L., Baumeister R.F., Gino F., Schweitzer M.E., Ariely D. Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2009. Vol. 45, no. 3, pp. 594–597. doi: 10.1016/j.jesp.2009.02.004.
24. Reiter-Palmon R. Are the outcomes of creativity always positive? *Creativity: Theories-Research-Applications*, 2018, no. 5, pp. 177–181.
25. Vazsonyi A.T., Mikuška J., Kelley E.L. It's time: A meta-analysis on the self-control-deviance link. *Journal of Criminal Justice*, 2017. Vol. 48, pp. 48–63. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2016.10.001.

Триада «толерантность к неопределенности — эмоциональный интеллект — интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий

Павлова Е.М.,

кандидат психологических наук, инженер, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, pavlova.lisa@gmail.com

Корнилова Т.В.,

доктор психологических наук, профессор, кафедра общей психологии, факультет психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, tvkornilova@mail.ru

Для цитаты:

Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Триада «толерантность к неопределенности — эмоциональный интеллект — интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 107–117. doi: 10.17759/psyedu.2019110109

For citation:

*Pavlova E.M., Kornilova T.V. The Role of the Triad of Traits “Tolerance for Uncertainty — Emotional Intelligence — Intuition” in Self-Assessed Creativity in Creative Professionals [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 107–117. doi: 10.17759/psyedu.2019110109. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В статье обсуждается проблема связи креативности с личностными свойствами — толерантностью и интолерантностью к неопределенности, эмоциональным интеллектом, интуитивным стилем, а также с самооценкой креативности. Ставятся вопросы о роли «позитивной триады», включающей указанные свойства, самооценки креативности и креативности, диагностируемой по показателю продуктивности в методике «Креативные заголовки». Обследованы три группы профессионалов, имеющих существенные творческие достижения, а именно — писатели, композиторы и режиссеры (г. Москва), всего 52 представителя этих творческих профессий. Применялись следующие психодиагностические методики: прямая самооценка креативности (в процедуре, обоснованной А. Фернхемом для самооценки интеллекта), Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) Т. Корниловой, опросник ЭМИн Д. Люсина и Шкалы интуитивного стиля из опросника «Рациональный—Опытный» С. Эпстайна. На основе корреляционного анализа приняты гипотезы о диадических связях интуитивного стиля, толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта, которые предположительно можно объединить в «позитивную триаду» свойств, включенных в регуляцию креативности. Креативность, измеренная по методике «Креативные заголовки», оказалась непосредственно связанной с самооценкой креативности и доверием интуиции, а шкалы интуитивного стиля — с толерантностью к неопределенности, которая в свою очередь связана с более высоким межличностным

эмоциональным интеллект. Внутриличный эмоциональный интеллект у представителей творческих специальностей отрицательно связан с межличностной интолерантностью к неопределенности; т.е. повышение показателей по обоим шкалам эмоционального интеллекта сопутствует позитивному принятию неопределенности.

Ключевые слова: креативность, самооценка креативности, интуитивный стиль, толерантность к неопределенности, эмоциональный интеллект, «позитивная триада».

Исторически более ранний способ рассмотрения креативного потенциала человека, возникший до оформления конструкта «креативности», связан с обсуждением его реализации в продуктивном мышлении при решении задач. Не проводя обзора, который увел бы в сторону от основной идеи нашей статьи, отметим следующее развитие представлений о творчестве как продуктивном мышлении в отечественной психологии. О.К. Тихомиров считал, что мышление представляет собой континуум, в котором на одном полюсе находятся его продуктивные формы, а на другом — репродуктивные. При этом близость к тому или иному полюсу данного акта мышления определяется выраженностью в нем *новообразований*, которые могут иметь место как со стороны объекта, так и со стороны субъекта [12]. В смысловой теории мышления также впервые рассмотрена продуктивная функция эмоций в мышлении.

Способности человека, определяющие успешность его творческой деятельности, обычно обозначаются словом «креативность», заимствованным из английского языка (хотя некоторыми авторами были предприняты попытки внедрить в научный лексикон термин «творческость»). Существует множество различных определений креативности, однако большинство авторов рассматривают ее не как процесс (как в случае творческого или продуктивного мышления), а как личностную черту или особую способность. Самое цитируемое в западной психологической литературе определение креативности гласит, что это процесс создания оригинального и адаптивного (отвечающего требованиям ситуации) продукта [8], в этом определении акцент ставится на характеристики продукта, создаваемого «при использовании» креативности (т.н. продуктивное определение). Существует и другой подход к проблеме креативности, в котором она определяется по типу непосредственного протекания творческой деятельности (т.н. процессуальные теории). Однако стоит заметить, что и приверженцы второго типа теорий обычно строят свой диагностический аппарат на основе оценки продуктов творческой деятельности (Дж. Гилфорд, Е. Торренс и др.).

При обсуждении креативности так или иначе принято выделять несколько ее уровней, а именно — так называемые «большая-К» и «малая-к». Первая связывается с уровнем креативности, присущим гениям и лицам, достигшим высоких успехов в своей сфере деятельности, тогда как вторая связывается с проявлениями креативности в ежедневной жизни людей. Каждодневная креативность высвечивает творческий уровень, которым обладают не выдающиеся творцы, а обычные люди. Дополнительно выделяются еще «мини-к», которая охватывает проявления активности, являющейся оригинальной только для ее автора, т.е. субъективно оригинальной, и «профессиональная-к», которая свойственна людям, профессионально занимающимся творческой деятельностью, однако не достигшим легендарных успехов [20].

В психологии накоплен достаточно большой материал о связях проявления «большой» и «малой» креативности с интеллектом и различными личностными свойствами. Нам наиболее интересным представляется изучение, во-первых, связи эмоционального

интеллекта с креативностью как способностью, непосредственно связанной с процессом мышления человека, так как такой фокус внимания проливает свет на новые способы концептуализации проблемы *единства интеллекта и аффекта*. Во-вторых, разделяя критерий творчества как выраженность новообразований (в процессе и продукте творчества), мы также учитываем исследования последних лет в рамках развивающейся психологии неопределенности, где именно преодоление неопределенности связывается с продуктивным мышлением и продуктивным принятием решений людьми [1; 7]. Наконец, обращение к конструкту интуиции, выступившему, в частности, в контексте стилевой регуляции решений и действий человека, также необходимо для характеристики творческого процесса как преодоления неопределенности.

Предпосылки выделения «позитивной триады» свойств в регуляции креативности

В психологии утверждается рассмотрение эмоций как потенциально связанных с креативностью разными способами: теоретически обоснованы предположения о том, что эмоции могут мешать или помогать творческому процессу, являться его побочным продуктом и пр. [12; 14]. Известны исследования, в которых демонстрируется связь тех или иных измерений креативности с уровнем эмоционального интеллекта [1; 25].

Важными предпосылками нашего исследования стало изучение роли принятия неопределенности в творческом (креативном) мышлении. Ф. Вернон рассматривал толерантность к неопределенности как необходимое условие креативности, заключающееся в том, что толерантный к неопределенности человек не удовлетворяется неоптимальным или частичным ответом. По мнению Ф. Зенасни и Т. Любарта, толерантность к неопределенности позволяет человеку оптимизировать свой креативный потенциал. К. Урбан объясняет ту же связь, утверждая, что толерантность к неопределенности позволяет человеку исследовать новые, необычные стимулы [27].

Однако исследования связи креативности с толерантностью к неопределенности достаточно редки [1; 8]. Показано, что обозначенная связь сильнее для показателей беглости и уникальности, чем для показателей оригинальности [27]. Исследование Т.В. Корниловой на российских выборках установило, что толерантность к неопределенности не способствует высокой успешности продуктивной деятельности, тогда как интолерантность к неопределенности как тенденция избегать неопределенные ситуации мешает проявлению креативного потенциала человека [3].

Традиционно рассматриваемой особенностью творческой деятельности является включенность этапов интуитивных предвосхищений. Но практически любая из возникающих в настоящее время дискуссий по проблеме интуиции так или иначе касается вопроса о ценности, адекватности и точности интуитивного знания. С одной стороны, ряд авторов с опорой на экспериментальные исследования демонстрируют, что доверие интуиции часто приводит к ошибкам в прогнозах и решениях [26]. С другой стороны, исследования, выполненные на профессиональных группах — предпринимателей, управленцев, врачей, медсестер, пожарных и других, — подчеркивают продуктивную роль интуиции [11; 14; 15; 21]. Недавние исследования привели к переоценке роли интуиции и к признанию сложности ответа на вопрос о том, «уступают» ли интуитивные процессы традиционно противопоставляемым им в литературе дискурсивным и рефлексивным процессам мышления. В частности, было отмечено, что интуитивные процессы оказываются особенно эффективными, когда у лица, принимающего решение, сформированы высокие уровни экспертизы и соответствующие сложные предметно-специфические когнитивные схемы [17; 18]. Однако в этих исследованиях не представлены данные о том, как доверие

интуиции связано с продуктивностью лиц, профессионально занятых созданием творческого продукта.

При переходе к диагностике доверия интуиции возникают иные контексты, в частности, субъективного принятия или непринятия человеком возможности полагаться на интуицию. Так, самопрезентации в отношении готовности полагаться на аналитические, более осознанные способы использования информации при решении задач или на интуитивные, менее осознаваемые способы, выступают одним из приемов диагностики интуитивного познавательного стиля в опроснике «Рациональный—Опытный» С. Эпстайна [6].

В психологии сравнительно недавно возник новый аспект изучения креативности личности — выявление особенностей самооценок креативности (СОК). Данные о связи объективных и субъективных оценок противоречивы [9; 18]. Самооценка креативного потенциала оказывается довольно репрезентативным показателем для лиц, склонных к поиску нового и проявлению гибкости. В то же время присутствуют данные о слабых связях между СОК и объективными показателями креативности [24]. Инконсистентность результатов во многом связана как с изучаемыми выборками (выбор лиц с малой креативностью — «малой к», лиц с «большой К», обычных выборок, которые чаще оказываются селективными — студенческими), так и с методическими вопросами измерения самооценок креативности.

В зарубежной литературе уровень самосознания личности включен и в анализ нарративных исследований креативности — при беседе с «творцами» об их представлениях, как они совершали свои открытия и создавали высоко оцененные обществом креативные продукты (лицами с «большой К») [13]. Однако мы не нашли комплексных исследований, где применительно к профессиональным выборкам «творцов» сопоставлялись лабораторно устанавливаемые показатели креативности, самооценки креативности, показатели эмоционального интеллекта и отношения личности к неопределенности.

Это позволило нам считать актуальным проведение комплексного исследования взаимосвязей креативности с указанными личностными свойствами и сформулировать цель такого исследования, представляемого далее в эмпирической части статьи. При этом мы полагались на общую идею *единства интеллекта и аффекта*, современная формулировка которой прозвучала в работах Л.С. Выготского и конкретизирована в представлениях о *едином функционировании интеллектуально-личностного потенциала человека в условиях неопределенности* [1; 7]. Учитывая выделенные предпосылки, мы выдвинули ранее общую гипотезу о «*позитивной триаде*» — совместном функционировании *позитивного отношения к неопределенности, эмоционального интеллекта и креативности* [1; 22]. При этом мы оставляем без обсуждения дискуссию о том, является ли эмоциональный интеллект личностным свойством или способностью, поскольку она неоднократно звучала и не привела к однозначному решению. Достаточно сказать, что это понятие зафиксировало связь эмоций и когний. В российской психологии популярным стало использование опросника ЭИИ Д. Люсина, где автор опирается на смешанную модель [9].

Обращение к двум другим переменным — самооцениваемой креативности и доверия интуиции, проявляемого в приверженности интуитивному стилю, позволяет нам расширить представление о функционировании креативных процессов в такой сети регулятивных взаимосвязей, которая включает в себя, с одной стороны, более высокоуровневые пути личностной регуляции (со стороны самосознания личности), а с другой стороны, пути менее осознаваемых — и субъективно представляемых как интуитивные — процессов. При этом самооценки креативности интегрируют самопрезентации указанных свойств на уровне

самосознания личности. Креативность же в ее измерении в лабораторных условиях как «малой-к» предполагается вынести за скобки более ранней «позитивной триады» в качестве результирующего продукта. Тем самым, в новом понимании триады регулятивных свойств, связываемых с креативностью, мы включаем «отношение к неопределенности — эмоциональный интеллект — интуицию».

Частная гипотеза нашего исследования гласит, что представители творческих профессий (писатели, композиторы и режиссеры) характеризуются связями проявляемой (в лабораторных условиях) креативности с такими переменными интеллектуально-личностного потенциала человека, как толерантность—интолерантность к неопределенности, эмоциональный интеллект, интуитивный стиль и самооценки креативности.

Метод исследования

Участники исследования

В исследовании приняли участие 52 представителя творческих профессий (г. Москва) — 11 женщин и 41 мужчина в возрасте от 25 до 68 лет ($M = 45.65$, $\sigma = 10.49$):

- 21 писатель — 4 женщины и 17 мужчин в возрасте от 30 до 67 лет ($M = 49.57$, $\sigma = 9.21$);
- 18 композиторов — 3 женщины и 15 мужчин в возрасте от 30 до 56 лет ($M = 44.61$, $\sigma = 8.28$);
- 14 режиссеров — 4 женщины и 10 мужчин в возрасте от 25 до 68 лет ($M = 40.31$, $\sigma = 12.78$).

Психодиагностические методики

1. Для диагностики уровня креативности применялась методика «Креативные заголовки» [5], в которой испытуемому предлагается придумать заголовки к шести карикатурам (трем — из архива журнала *The New Yorker* и трем — нарисованным российскими художниками).

2. Для диагностики представленности креативности на уровне самосознания использовался прием прямой самооценки (СОК), в котором испытуемым предлагается оценить свой уровень креативности по процедуре А. Ферхнема — с опорой на представление о нормальном распределении [10].

3. Для диагностики эмоционального интеллекта использовался опросник Д. Люсина [9]. Так как разные группы участников исследования прошли через разные версии опросника, использовались сконструированные нами суммирующие шкалы межличностного эмоционального интеллекта — МЭИ и внутриличностного эмоционального интеллекта — ВЭИ.

4. Для диагностики свойств, отражающих отношение личности к неопределенности, использовался Новый опросник толерантности к неопределенности — НТН [2], включающий три шкалы: толерантность к неопределенности (ТН), интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН). В основу этой методики положено понимание ТН как личностного свойства, означающего готовность принимать новизну, изменения, а ИТН не является просто показателем минимальной выраженности ТН, а выражает стремление избежать неопределенных ситуаций и внести в них ясность и контролировать их (для шкалы ИТН эти тенденции выражаются в «мире идей», а для МИТН — в межличностном общении).

5. Применялись Шкалы интуитивного стиля — *использования интуиции* (ИИ) и *интуитивной способности* (ИС) — из опросника «Рациональный—Опытный» С. Эпстайна [4]. Шкала ИИ диагностирует тенденции испытуемого полагаться на интуицию при принятии решений, а шкала ИС — представления испытуемого о своей способности к формированию точных предчувствий и догадок. Вместе они отражают доверие человека интуиции, реализуемое в приверженности его интуитивному стилю.

Результаты

Результаты корреляционного анализа с использованием ρ -коэффициента Спирмена представлены в таблице 1.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций (ρ -коэффициент Спирмена) показателей креативности (Креативные заголовки), самооценки креативности (СОК), шкал толерантности и интолерантности к неопределенности, эмоционального интеллекта (МЭИ и ВЭИ) и интуитивного стиля

Параметры	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. СОК	1							
2. Креативные заголовки	.430**	1						
3. ТН	-.223	-.104	1					
4. ИТН	-.039	-.164	.004	1				
5. МИТН	.121	.057	-.136	.429**	1			
6. МЭИ	.247	-.039	.292*	.082	-.110	1		
7. ВЭИ	-.159	-.254	.234	.014	-.386**	.253	1	
8. Интуитивная способность	.248	.104	.463**	.126	-.024	.557**	.190	1
9. Использование интуиции	.407**	.144	.332*	.024	-.082	.487**	.042	.771**

Условные обозначения: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$;

Как видно из таблицы, состоявшиеся представители творческих профессий демонстрируют положительные связи *креативности с самооценкой креативности* и шкалой «*использование интуиции*» опросника С. Эпстайна. Обе шкалы *интуитивного стиля* положительно связаны с *толерантностью к неопределенности* и *межличностным эмоциональным интеллектом*. При этом *межличностная интолерантность к неопределенности* (МИТН) отрицательно связана с *внутриличностным эмоциональным интеллектом*, т.е. повышению внутриличностного эмоционального интеллекта сопутствует снижение интолерантности в межличностных отношениях. Две шкалы *интолерантности к неопределенности* (ИТН и МИТН) и две шкалы *интуитивного стиля* ожидаемо связаны между собой (как разные показатели одного и того же процесса в рамках одной методики).

Обсуждение результатов

Для выборки состоявшихся представителей творческих профессий были установлены значимые связи показателей измеренной *креативности с самооценкой креативности* и

приверженностью *интуитивному стилю, интуитивного стиля* — с *толерантностью к неопределенности и межличностным эмоциональным интеллектом, межличностного эмоционального интеллекта* — с обеими шкалами *интуитивного стиля* или доверия интуиции. Это позволяет считать верифицированной предполагаемую общность «позитивной триады», но представленной диадическими связями между *толерантностью к неопределенности, межличностным эмоциональным интеллектом* и *интуитивным стилем*. При этом *самооценка креативности* положительно коррелирует только с показателями доверия интуиции и через последние — опосредованно — может быть связана с эмоциональным интеллектом и отношением к неопределенности.

Полученные данные позволяют утверждать, что у состоявшихся представителей творческих профессий *самооценка креативности* представлена не только в связи с результатами творческой деятельности, но также с опорой на *доверие интуиции*. Ранее нами была построена структурная модель, связующая самооценку креативности с рядом указанных переменных. Но в ее основу были положены результаты обследования студенческих выборок [10]. На основе представляемого обследования выборки профессионалов, куда вошли писатели, композиторы и режиссеры, мы можем рассматривать выявленные связи креативности с самооценкой креативности как ее интегральную характеристику.

Ранее в ряде работ мы демонстрировали роль шкал *интуитивного стиля* как входящих в манифестируемые характеристики латентной переменной Принятия неопределенности наравне с *толерантностью к неопределенности* и готовностью к риску [6; 7]. Величина обследованной выборки профессионалов не позволяет проверять предполагаемые связи путем построения структурной модели. Но полученные диадические связи вполне отвечают предположениям о том, что именно посредством интуитивного стиля *толерантность к неопределенности* и *эмоциональный интеллект* включены в регуляцию процессов, приводящих к более высоким показателям творческого продукта (в нашем случае — выполнения методики «Креативные заголовки»).

Как показало наше исследование, с креативными достижениями профессионалов процессы снятия субъективной неопределенности и эмоциональной регуляции связаны, но не прямо, а через звенья доверия интуиции и самооценок креативности. Использование эмоциональной информации при создании креативного продукта, оцениваемого другими (в методическом смысле нашего исследования этим другим выступает эксперт), было, однако, включено в экспертные оценки, т.е. в сами показатели творческих решений задачи (придумать заголовки к комиксам). Таким образом, эмоциональная регуляция креативности осуществляется не только косвенно — через звено эмоционального интеллекта, — но и более прямыми путями. Этому соответствует представленное в последних метаанализах разведение проблем эмоциональной регуляции и эмоционального интеллекта [23].

Полученная связь шкал *интуитивного стиля* со шкалами *эмоционального интеллекта* предполагает критическую роль интуиции при работе с эмоциональной информацией в ситуации неопределенности; интуиция может выступать тем звеном, которое обеспечивает правильное понимание и управление эмоциями.

Выводы

1. Верифицировано предположение о «позитивной триаде» в регуляции креативности как объединяющей связи между высокими показателями *толерантности к неопределенности, межличностного эмоционального интеллекта* и предпочтения *интуитивного стиля*.

Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Триада «толерантность к неопределенности – эмоциональный интеллект – интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 1. С. 107–117.

Pavlova E.M., Kornilova T.V. The Role of the Triad of Traits “Tolerance for Uncertainty – Emotional Intelligence – Intuition” in Self-Assessed Creativity in Creative Professionals
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 1, pp. 107–117.

2. *Повышение внутриличностного интеллекта* сопутствует снижению *интолерантности к неопределенности в межличностных отношениях*.

3. В психологическом профиле представителей творческих профессий показатель *креативности* непосредственно связан с *самооценкой креативности* и представлением об *использовании интуиции* (как показателем интуитивного стиля).

4. *Интуитивный стиль* можно рассматривать в качестве связующего разные уровни психологической регуляции креативности — непосредственно он связан с уровнем самосознания личности, представленного *самооценками креативности*, и опосредует связи креативности со свойствами «позитивной триады».

Литература

1. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 343 с.
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.
3. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и интеллект как предпосылки креативности // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 3–12.
4. Корнилова Т.В., Корнилов С.А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации шкал опросника С. Эпстайна) // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 28. С. 8.
5. Корнилова Т.В., Павлова Е.М. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе. // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 39–49.
6. Корнилова Т.В., Развальяева А.Ю. Апробация русскоязычного варианта полного опросника С. Эпстайна «Рациональный—Опытный» (Rational-Experiential inventory) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 92–107.
7. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.
8. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009. 214 с.
9. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 264–278.
10. Павлова Е.М. Модель связей Самооценки креативности и интеллекта с Толерантностью к неопределенности и Креативностью // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. 2018. Т. 15. № 1. С. 69–78.
11. Стернберг Р.Д., Форсайт Д.Б., Хедланд Д., Хорвард Д.А., Вагнер Р., Вильямс В.М., Снук С.А., Григоренко Е.Л. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 265 с.
12. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 270 с.
13. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Изд-во Карьера Пресс, 2013. 516 с.
14. Agor W.H. The logic of intuitive decision making. Westport, CT: Quorum books, 1986.
15. Allison C.W., Chell E., Hayes J. Intuition and entrepreneurial behavior // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2000. V. 9. № 1. P. 31–43.

Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Триада «толерантность к неопределенности – эмоциональный интеллект – интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий
Психолого-педагогические исследования
2019. Том 11. № 1. С. 107–117.

*Pavlova E.M., Kornilova T.V. The Role of the Triad of Traits “Tolerance for Uncertainty – Emotional Intelligence – Intuition” in Self-Assessed Creativity in Creative Professionals
Psychological-Educational Studies
2019. Vol. 11, no. 1, pp. 107–117.*

16. *Averill J.R.* Emotions as mediators and as products of creative activity / In: *Creativity across domains: Faces of the muse*, 2005. P. 225–243.
17. *Dane E., Pratt M.C.* Exploring Intuition and its Role in Managerial Decision Making // *Academy of Management Review*. 2007. V. 32. № 1. P. 33–54.
18. *Ericsson K.A., Charness N.* Expert performance: Its structure and acquisition // *American Psychologist*. 1994. V. 49. № 8. P. 725–747.
19. *Kaufman J.C., Cole J.C., Baer J.* The construct of creativity: A structural model for self-reported creativity ratings. // *Journal of Creative Behavior*. 2009. № 43. P. 119–134.
20. *Kaufman J.C., Evans M.L., Baer J.* The American Idol Effect: Are students good judges of their creativity across domains? // *Empirical Studies of the Arts*. 2010. № 28. P. 3–17.
21. *Klein G.* Developing expertise in decision making // *Thinking and Reasoning*. 1997. Vol. 3. P. 337–352.
22. *Pavlova E.M., Kornilova T.V.* The “Positive Triad” of the regulation of personal choice among creative professionals // *Psychology of Creativity* / Eds. G.B. Moneta, E. Rogaten. N.Y.: Nova Science Publishers, 2016. P. 153–166.
23. *Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J.J.* Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Art. 160. P. 1–27.
24. *Reiter-Palmon R., Robinson-Morrall E., Kaufman J.C., Santo J.* Evaluation of self-perceptions of creativity: Is it a useful criterion? // *Creativity Research Journal*. 2012. № 24. P. 107–114.
25. *Sanchez-Ruiz M.J., Hernández-Torrano D., Pérez-González J.C., Batey M., Petrides K.V.* The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains // *Motivation and Emotion*. 2011. Vol. 35. № 4. P. 461–473.
26. *Yaniv I., Hogarth R.M.* Judgmental versus statistical prediction: Information symmetry and combination rules // *Psychological Science*. 1993. Vol. 4. P. 58–62.
27. *Zenasni F., Besancon M., Lubart T.* Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study // *Journal of Creative Behavior*. 2008. Vol. 42. № 1. P. 61–73.

The Role of the Triad of Traits “Tolerance for Uncertainty — Emotional Intelligence — Intuition” in Self-Assessed Creativity in Creative Professionals

Pavlova E.M.,

*PhD, Research Assistant, Chair of Educational Psychology and Pedagogics, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
pavlova.lisa@gmail.com*

Kornilova T.V.,

*PhD/SciD, Professor, Chair of General Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
tvkornilova@mail.ru*

The article presents an overview of the relationships between creativity and personality traits, namely, tolerance/intolerance for uncertainty, emotional intelligence, intuition, and self-assessed creativity. We report on the results of an empirical study that highlighted the importance of this Positive Triad of traits in creativity measured via the ‘Creative Cartoons’ task. Three groups of accomplished creative professional participated in the study (writers, composers, and directors), for a total $n = 52$. In addition to administering the Creative Cartoons task, we administered a set of assessments: self-assessed creativity (using the procedure parallel to that proposed by A. Furnham for studying self-assessed intelligence), T. Kornilova’s New questionnaire for tolerance to uncertainty (NTN), the Emotional Intelligence (EmIn) questionnaire developed by D. Lyusin, and S. Epstein’s Rational-Experiential Inventory. A correlational analyses of the relationships between the studied traits provided support for the hypotheses related to the positive role of the Positive Triad of traits in creativity. Psychometric creativity was related to self-assessed creativity and trust in intuition, whereas intuition was related to tolerance for uncertainty, in its turn related to interpersonal emotional intelligence. Intrapersonal emotional intelligence, on the other hand, was negatively correlated with interpersonal intolerance for uncertainty: thus, both emotional intelligence traits were associated with a more positive attitude towards uncertainty.

Keywords: creativity, self-assessed creativity, intuition style, tolerance for uncertainty, emotional intelligence, Positive Triad.

References

1. Kornilova T.V. Intellektual'no-lichnostnyi potentsial cheloveka v usloviyakh neopredelennosti i riska [Intellectual personal potential of a person in conditions of uncertainty and risk]. Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2016. 343 p.
2. Kornilova T.V. Novyi oprosnik tolerantnosti k neopredelennosti. [New Questionnaire for Tolerance to Uncertainty]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2010. Vol. 31, no.1, pp. 74–86.
3. Kornilova T.V. Tolerantnost' k neopredelennosti i intellekt kak predposylki kreativnosti [Tolerance for uncertainty and intelligence as the basis of creativity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2010, no. 5, pp. 3–12.
4. Kornilova T.V., Kornilov S.A. Intuitsiya, intellekt i lichnostnye svoistva (rezul'taty aprobatsii shkal oprosnika S. Epstaina) [Intuition, intelligence and personality traits (the scale of the S. Epstein approbation).] *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological studies]*, 2013. Vol. 6, no. 28, pp. 8.
5. Kornilova T.V., Pavlova E.M. Kreativnost' i tolerantnost' k neopredelennosti kak prediktory aktualizatsii emotsional'nogo intellekta v lichnostnom vybore [Creativity and tolerance for uncertainty as predictors of the actualization of emotional intelligence in personal choice]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2012. Vol. 33, no. 5, pp. 39–49.
6. Kornilova T.V., Razvalyaeva A.Yu. Aprobatsiya russkoyazychnogo varianta polnogo oprosnika S. Epstaina «Ratsional'nyi-Opytnyi» (Rational-Experiential inventory) [Approbation of the Russian-language version of the full questioning of S. Epstein “Rational-Experimental”]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2017. Vol. 38, no. 3, pp. 92–107.
7. Kornilova T.V., Chumakova M.A., Kornilov S.A., Novikova M.A. Psikhologiya neopredelennosti: edinstvo intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka [Psychology of uncertainty: the unity of human intellectual and personal potential]. Moscow: Smysl, 2010. 334 p.
8. Lyubart T., Mushiru K., Tordzhman S., Zenasni F. Psikhologiya kreativnosti [Psychology of creativity]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2009. 214 p.

9. Ljusin D.V. Oprosnik na emocional'nyi intellekt emIn: novye psikhometricheskie dannye [Questionary EMIN: new psychometric data]. In Lyusin D.V. (eds.), *Social'nyi i emocional'nyi intellekt: Ot processov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from process to measurement]. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2009, pp. 264–278.
10. Pavlova E.M. Model' svyazei Samootsenki kreativnosti i intellekta s Tolerantnost'yu k neopredelennosti i Kreativnost'yu [The Model of the Relationships of Self-Assessment of Creativity and Intellect with Tolerance and Uncertainty and Creativity]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly ekonomiki* [Psychology. The journal of high school of economy], 2018. Vol. 15, no. 1, pp. 69–78.
11. Sternberg R.D., Forsait D.B., Khedland D., Khorvard D.A., Vagner R., Vil'yams V.M., Snuk S.A., Grigorenko E.L. Prakticheskii intellekt [Practical Intelligence]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 265 p.
12. Tikhomirov O.K. Psikhologiya myshleniya [Psychology of thinking] Moscow: Publ Moskovskogo un-ta, 1984. 270 p.
13. Chiksentmikhaii M. Kreativnost'. Potok i psikhologiya otkrytii i izobretenii [The flow and psychology of discoveries and inventions]. Moscow: Kar'era Press Publ, 2013. 516 p.
14. Agor W.H. The logic of intuitive decision making. Westport, CT: Quorum books, 1986.
15. Allison C.W., Chell E., Hayes J. Intuition and entrepreneurial behavior. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2000. Vol. 9, no.1, pp. 31–43.
16. Averill J.R. Emotions as mediators and as products of creative activity. *Creativity across domains: Faces of the muse*, 2005, pp. 225–243.
17. Dane E., Pratt M.C. Exploring Intuition and its Role in Managerial Decision Making. *Academy of Management Review*, 2007. Vol. 32, no. 1, pp. 33–54.
18. Ericsson K.A., Charness N. Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 1994. Vol. 49, no.8, pp. 725–747.
19. Kaufman J.C., Cole J.C., Baer J. The construct of creativity: A structural model for self-reported creativity ratings. *Journal of Creative Behavior*, 2009, no. 43, pp. 119–134.
20. Kaufman J.C., Evans M.L., Baer J. The American Idol Effect: Are students good judges of their creativity across domains? *Empirical Studies of the Arts*, 2010, no. 28, pp. 3–17.
21. Klein G. Developing expertise in decision making. *Thinking and Reasoning*, 1997. Vol. 3, pp. 337–352.
22. Pavlova E.M., Kornilova T.V. The “Positive Triad” of the regulation of personal choice among creative professionals. Psychology of Creativity. Moneta G.B (eds.). New York: Nova Science Publishers, 2016, pp. 153–166.
23. Peña-Sarrionandia A., Mikolajczak M., Gross J.J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a metaanalysis. *Frontiers in psychology*, 2015. Vol. 6. Art. 160, pp. 1–27.
24. Reiter-Palmon R., Robinson-Morrall E., Kaufman, J.C., Santo J. Evaluation of self-perceptions of creativity: Is it a useful criterion? *Creativity Research Journal*, 2012, no. 24, pp. 107–114.
25. Sanchez-Ruiz M.J., Hernández-Torrano D., Pérez-González J.C., Batey M., Petrides K.V. The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*, 2011. Vol. 35, no. 4, pp. 461–473.
26. Yaniv I., Hogarth R.M. Judgmental versus statistical prediction: Information symmetry and combination rules. *Psychological Science*, 1993. Vol. 4, pp. 58–62.
27. Zenasni F., Besancon M., Lubart T. Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *Journal of Creative Behavior*, 2008. Vol. 42, no. 1, pp. 61–73.