

Формирование творческой позиции у старших дошкольников

А. В. Сидорова

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии
Московского психолого-социального института

В статье изложено исследование, посвященное развитию творческой позиции старших дошкольников при помощи экспериментальной методики по типу креативной подсказки. В основе создания методики — культурно-историческая теория Л. С. Выготского. Формирующий эксперимент был направлен на выработку творческой позиции у старших дошкольников и приобщение их к культурной норме творчества. Важнейшими аспектами культурной нормы творчества являются созидательность, содержательность и разработанность образа. В эксперименте участвовали дошкольники в возрасте 5–6 лет. Исследование выявило у детей экспериментальной группы значимые изменения по параметрам разработанности и содержательности. Проведенное исследование позволило сделать выводы о применимости формирующего эксперимента для изучения творческой позиции старших дошкольников. Различия между исходным и итоговым уровнями разработки предмета творчества у детей обусловлены постепенным освоением ими позиции субъекта творчества.

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

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

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

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

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

Мы попытались исследовать развитие детского творчества с опорой на методологические возможности культурно-исторической теории Л. С. Выготского. В этой методологии психическое развитие рассматривается как процесс *вращения в культуру*, который идет благодаря интериоризации идеальных форм, представленных в культуре. Применительно к творчеству эти идеальные формы представляют собой не только образцы прекрасного в искусстве, но также принципы и нормы творческой деятельности.

Одной из таких норм, очевидно, является *созидательность*, понимаемая как создание прекрасного с использованием минимума средств, ничтожно малого по сравнению с результатом творческой деятельности. Такое понимание глубоко укоренено в культуре и отражено во множестве художественных образов, например, литературных. Примерами в детской литературе могут служить создание уникальной куклы из полена, пригодного разве что на растопку печи (К. Коллоди, А. Н. Толстой), или известное стихотворение В. Приходько «Коробка с каран-

дашами»: «В коробке / С карандашами / Горы и океаны... / Гномы и великаны / И кот с большими усами». Известнейшим примером такого понимания творческой созидательности являются строки А. Ахматовой «Когда б вы знали, из какого сора / Растут стихи, не ведая стыда». Другой культурной нормой творчества является *содержательность*. Ребенок воспринимает эту норму с тех пор, как начинает рисовать, поскольку обычным вопросом взрослого человека к ребенку становится: «Что это ты нарисовал?». Культурные нормы творчества этим, очевидно, не исчерпываются, но при планировании нашего исследования именно они были взяты как наиболее существенные.

Наше предположение заключалось в том, что освоение ребенком этих норм и принципов в практической деятельности совместно со взрослым будет содействовать формированию у ребенка *творческой позиции*. Под творческой позицией мы понимали внутреннюю *позицию ребенка как субъекта творческой деятельности*. Основным признаком ее мы считали *принятие ребенком творческого задания как возможности создания нового образа на основе предложенного материала и деятельность ребенка, направленную на создание творческого продукта. Творческая деятельность в этом случае выглядит как движение ребенка по логике предмета, а не по логике задания (т. е. не как формальное выполнение просьбы взрослого)*.

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

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

При разработке программы исследования мы исходили из предположения, что освоение ребенком культурных норм творчества может расширяться за счет помощи со стороны взрослого, направленной либо на повышение заинтересованности в выполнении творческого задания, либо на разработку материала для создания нового образа. Такие помогающие высказывания взрослого были названы нами *креативными подсказками*. Примером креативной подсказки первого типа, т. е. мотивирующей, может служить следующая: «Попробуй придумать что-нибудь, у тебя наверняка получится!» (пробуждение творческой мотивации, создание необходимого настроения). В качестве примера креативной подсказки второго типа, т. е. направленной на содержательную разработку предмета, можно привести такую: «А есть ли у твоего робота антенна?».

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

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

Взрослый в данном случае выступает как посредник, содействующий вхождению ребенка в культуру творческой деятельности. Подсказка взрослого, которая может придать созидательность и содержательность творческому действию ребенка, выступает как опосредствованная культурная норма продуктивной деятельности.

Объектом исследования является креативность старших дошкольников. *Предметом* исследования для нас стало влияние развивающей работы, содействующей освоению старшими дошкольниками культурных норм творчества, на возникновение у них творческой позиции.

Метод

Участники

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

— 22 человека составляют I экспериментальную группу. Это дети 5–6 лет, воспитанники старшей и

подготовительной групп детского сада № 1599 Москвы;

— 31 человек образует II экспериментальную группу. Это дети 5–6 лет, воспитанники старшей и подготовительной групп детского сада № 1599 Москвы;

— 93 человека составляют контрольную группу. Это дети 5–6 лет, воспитанники старшей и подготовительной групп детского сада № 1599 Москвы;

— 122 человека образуют общую группу взрослых. Это родители детей, входящих как в экспериментальную, так и в контрольную группу детей. Из них 53 человека — родители детей из общей экспериментальной группы и 69 человек — родители детей из контрольной группы. Анкетирование взрослых направлено на получение от них экспертных оценок творческого потенциала своих детей (анкета № 1 «Определение интенсивности познавательной потребности» и анкета № 2 «Определение уровня познавательной потребности», автор — В. С. Юркевич).

Как обе экспериментальные, так и контрольная группы детей формировались путем случайного распределения. При статистическом сравнении данных первичной диагностики между всеми тремя группами значимых различий обнаружено не было.

Диагностические методики

Для проверки эффективности разработанного нами формирующего эксперимента были выбраны следующие диагностические методики:

1. Методика экспресс-диагностики интеллектуальной сферы (МЭДИС), авторы — И. С. Аверина, Е. И. Щепланова (для детей 6 лет).

2. Методика «Диагностика психического развития детей среднего и старшего дошкольного возраста (4–5 лет)», авторы — Е. М. Борисова, Т. Д. Абдурашулова (для детей 5 лет).

3. Авторская модификация методики М. З. Дукаревич «Несуществующее животное».

4. Краткий тест творческого мышления (КТТМ), созданный на основе фигурной формы теста невербальной креативности П. Торренса.

5. Методика диагностики креативности детей В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратовой «Сочинение сказки» (см.: [5]).

6. Авторская адаптация анкеты № 1 «Определение интенсивности познавательной потребности» В. С. Юркевич для детей 5–6 лет.

7. Авторская адаптация анкеты № 2 «Определение уровня познавательной потребности» В. С. Юркевич для детей 5–6 лет.

Данные методики проводились как с испытуемыми экспериментальных групп до и после проведения эксперимента, так и с испытуемыми контрольной группы до и после проведения эксперимента в экспериментальных группах. Между диагностическими срезами в контрольной группе осуществлялись психологические игры и беседы, не связанные с творчеством.

Структура экспериментальной методики

За основу в нашем эксперименте взято творческое задание художника М. Г. Дрезниной, опубликованное в ее книге «Каждый ребенок — художник» [4]. Ребенку предлагается выбрать обрезки цветной бумаги, оставшиеся после вырезания и, приклеив их на лист белой бумаги, дорисовать до какого-то предмета. Данное задание основано на классическом приеме диагностики креативности — дорисовывания до целого (например, по такому же принципу построен тест «Фигурная форма» П. Торренса [14]).

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

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

Формирующий эксперимент в обеих экспериментальных группах включал в себя серию обучающих уроков. С I экспериментальной группой обучающий эксперимент проводился индивидуально, а со II — в малых группах. Такое разделение общей экспериментальной группы на две подгруппы имело целью поиск наиболее эффективных способов формирующего влияния. Например, в данном случае нас интересовало, наблюдается ли позитивный эффект работы в малых группах, имеются ли какие-либо особые преимущества использования той или иной формы проведения эксперимента. Кроме того, при индивидуальном проведении формирующего эксперимента заведомо легче осуществить индивидуальный подход и уделить больше внимания личности испытуемого, групповой же вариант существенно сокращает временные затраты в условиях массового обучения.

Для обеих форм проведения эксперимента использовалась одна и та же инструкция: «Посмотри, перед тобой разложены кусочки бумаги (обрезки), оставшиеся после вырезания. Мы обычно выкидыва-

ем их как ненужный мусор, но сегодня они станут у нас главными.

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

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

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

1. Индивидуальная форма проведения эксперимента

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

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

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

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

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

2. Групповая форма проведения эксперимента

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

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

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

Анализ и обсуждение результатов

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

При анализе экспериментальных данных были использованы следующие статистические критерии: критерий знаков G; парный критерий T-Вилкоксона; критерий Фишера.

Нами были выявлены статистически значимые различия по параметру «разработанность» относительно диагностических срезов и аналогичному ему параметру «содержательность» относительно формирующего эксперимента в обеих экспериментальных группах (табл. 1, 2). В индивидуальном варианте методики объем развивающей помощи по критерию «содержательность» к пятому уроку снижается, а в групповом варианте оценка качества детских работ по параметру «разработанность» возрастает (см. табл. 2). Это соответствующим образом отразилось и на общей балльной оценке для каждого из вариантов методики.

Следует отметить, что при сравнении двух диагностических срезов по параметру «разработанность» в методике КТТМ статистическая значи-

мость различий во II экспериментальной группе (групповой вариант проведения эксперимента) оказалась выше ($G_{ЭМП} = 3$ для $n = 26$), чем в I ($G_{ЭМП} = 3$ для $n = 18$ — зона значимости на уровне 1 %). Большой развивающий эффект в данном случае, вероятно, можно объяснить позитивным влиянием работы испытуемых в группе: наличием соревновательного мотива, потребностью быть интегрированным в группу, что влечет за собой стремление «быть как все», а следовательно, необходимость соответствовать групповым правилам, быть активным и действовать в течение заданного промежутка времени.

При сравнении данных по двум диагностическим срезам как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели разработанности по методикам «Несуществующее животное», «КТТМ» и «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» В. Н. Дружинина и Н. В. Хазратовой существенно улучшились. В I экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне 1 %; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне 1 %; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1 до 5 %. Во II экспериментальной группе изменения показателей по методике «Несуществующее животное» значимы на уровне от 1 до

5 %; изменения показателей по методике «КТТМ» значимы на уровне от 1 до 5 %; изменения показателей по методике «Диагностика креативности детей: сочинение сказки» значимы на уровне от 1 до 5 %.

При сравнении данных 1-го и 5-го экспериментальных уроков как в I, так и во II экспериментальных группах выяснилось, что показатели по критерию «содержательность» к 5-му экспериментальному уроку также существенно улучшились. В I экспериментальной группе изменения между 1-м и 5-м экспериментальными уроками значимы на уровне от 1 % до 5 %. Во II экспериментальной группе изменения между 1-м и 5-м экспериментальными уроками значимы на уровне от 1 до 5 %.

В контрольной группе (в которой проводились аналогичные диагностические срезы, а в промежутке между ними — психологические игры и беседы, но не проводился эксперимент) по критерию «разработанность» статистически значимых различий обнаружено не было. Таким образом, полученные в экспериментальных группах результаты можно объяснить влиянием развивающей работы, т. е. проведенной с детьми серии развивающих занятий с использованием креативных подсказок (формирующий эксперимент).

Хочется отдельно отметить результаты, связанные с параметрами беглости и гибкости в методике

Таблица 1

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

I экспериментальная группа	Показатели	Значения показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
1-е обследование	Me	1	15,5	0,2
	m	0,95	16,5	0,22
2-е обследование	Me	2	24	0,3
	m	1,73	24,59	0,43
II экспериментальная группа	Показатели	Значения показателей		
		Несуществующее животное	КТТМ	Сочинение сказки
1-е обследование	Me	1	8	0,2
	m	0,74	8,58	0,24
2-е обследование	Me	2	11	0,3
	m	1,45	13,29	0,37

Примечание. Me — медиана, m — среднее арифметическое.

Таблица 2

Изменения показателей содержательности/разработанности от первого к пятому экспериментальному уроку

Экспериментальная группа I	Показатели	Значения показателей
	m	25,11
Экспериментальный урок 5	Me	11
	m	10,9
Экспериментальная группа II	Показатели	Значения показателей
	m	11,42
Экспериментальный урок 5	Me	20
	m	20,97

Примечание. Me — медиана, m — среднее арифметическое.

КТТМ, применяемой в диагностических срезах до и после проведения эксперимента. Как известно, параметр беглости определяется в данной методике количеством завершенных и релевантных заданий, а параметр гибкости — количеством разных категорий ответов.

По параметру «беглость» были получены значимые различия в обеих экспериментальных группах, свидетельствующие о повышении беглости во II диагностическом срезе. При сравнении данных двух диагностических срезов по параметру «беглость» в I экспериментальной группе показатели по критерию Фишера находятся в пределах от 1,64 до 2,28, что значимо на уровне от 1 до 5 %; при сравнении соответствующих данных во II экспериментальной группе показатели по статистическому критерию знаков G соответствуют интервалу от 2 до 1 и тоже являются значимыми на уровне 1 %. Это можно объяснить, опять же, влиянием обучения, поскольку формирование творческой позиции предполагает то, что ребенок, заняв ее, становится творцом, способным воплотить свой замысел, довести дело до конца.

По параметру «гибкость» были получены статистически значимые различия только во II экспериментальной группе. При сравнении данных по параметру «гибкость» в I экспериментальной группе показатели по критерию знаков G не являются значимыми; при сравнении данных по параметру «беглость» во II экспериментальной группе показатели по парному T-критерию Вилкоксона находятся в пределах от 163 до 130, что значимо на уровне от 1 до 5 %.

Статистически значимые различия в данном случае можно было бы объяснить влиянием обучения. Но поскольку аналогичные результаты не были получены в I экспериментальной группе, в которой эксперимент проводился индивидуально, то, вероятно, здесь можно говорить в первую очередь о положительном эффекте группы, когда ребенок имеет возможность сравнить свою деятельность с деятельностью себе подобных (тоже детей) и увидеть большее многообразие решений. Это, в свою очередь, могло отразиться в большей изобретательности, в большей динамике образов при повторении КТТМ.

В контрольной группе по параметру «гибкость» была обнаружена характерная тенденция к снижению, т. е. типичными оказались отрицательные сдвиги. Это означает, что у существенной части испытуемых во втором диагностическом срезе результаты по параметру «гибкость» оказались более низкими, чем в первом диагностическом срезе. Вероятно, при некотором увеличении беглости (увеличении количества завершенных заданий) здесь обнаружило себя недостаточное развитие сферы образов-представлений, которое не было заметно при малом количестве релевантных ответов.

По параметру «мотивация/созидательность» нами не было обнаружено статистически значимых изменений ни в одной из групп. Это касается как диагностических срезов (в том числе результатов родительских анкет по определению уровня и интенсивности познавательной потребности ребенка), так и

данных эксперимента. Вероятно, это связано с тем, что мотивация подвержена формирующему влиянию более слабо, чем разработанность. Она тесно связана с целым комплексом эмоциональных, волевых, личностных характеристик, с тонким влиянием микросреды в ходе онтогенеза. Очевидно, чтобы получить важные сдвиги в развитии мотивации, нужна более длительная, кропотливая работа.

Хотя результаты исследования не дают оснований говорить о положительном влиянии формирующего эксперимента на развитие мотивации, мы предполагаем, что в ряде случаев такие положительные изменения могли произойти при увеличении количества экспериментальных уроков. Это может касаться тех случаев, когда недостаток мотивации у ребенка связан не с негативным или безразличным отношением к предложенной деятельности, а со страхом перед творчеством, когда человек боится ошибиться, не знает, с какой стороны подойти к решению творческой задачи. Однако в данном случае необходимо было бы таких детей выделить в отдельную группу, чтобы результаты испытуемых с негативным и безразличным отношением к деятельности не вносили нежелательной интерференции.

Рассмотрим параметр «оригинальность». По этому параметру также не было обнаружено статистически значимых различий ни в одной из групп. Тенденция к снижению по параметру «оригинальность» наблюдалась во II экспериментальной группе во втором диагностическом срезе. Это можно объяснить тем, что в первом диагностическом срезе большая оригинальность достигалась за счет недостатка разработки: ребенок с помощью лишь одной контурной линии мог достраивать изображение, которое не было понятно для других, и присваивал ему название того содержания, которое на самом деле не было выражено графически. Во втором диагностическом срезе под влиянием обучения дети подходили к работе более осознанно. Выделив для себя необходимость разработки, они стремились выбирать более стандартные образы, которые легче, нежели фантастические, отразить в рисунке. Однако по данному параметру тенденция к снижению результатов наблюдается также и в контрольной группе. Возможно, и здесь сыграла свою роль большая осознанность работы, поскольку задание было предъявлено повторно.

При сравнении данных двух экспериментальных групп, как уже было отмечено выше, в повторном диагностическом срезе II экспериментальная группа обнаружила в некоторых случаях большую эффективность по параметрам «беглость» и «разработанность», что, по нашему мнению, объясняется позитивным влиянием работы в группе. И в этом состоит основное различие двух экспериментальных групп. Однако, несмотря на то что статистически не было выявлено преимуществ I экспериментальной группы по сравнению со II, в ходе практической работы мы убедились в следующем:

1) при индивидуальной форме эксперимента легче определить преимущественную зону дефицитности в деятельности испытуемого (недостаток мотивации или недостаток способностей к разработке);

2) индивидуальная работа включает в себе больше возможностей для целенаправленного преодоления основных затруднений, которые испытывает ребенок;

3) индивидуальная работа позволяет более гибко использовать индивидуальные ресурсы испытуемого;

4) индивидуальная работа позволяет более тонко осуществлять диалогический принцип при постановке и разрешении проблем, возникающих в сотворчестве ребенка и взрослого. В данном случае оказывается немаловажным присутствие партнера в решении творческой задачи, что «способствует повышению осознания в решении» [10, с. 126]. Напомним, что в групповом варианте методики каждый ребенок решает свою отдельно взятую задачу, а экспериментатор вынужден делить свое партнерство со всеми участниками группы. Учитывая, что в обеих экспериментальных группах нам удалось наблюдать развивающий эффект, можно говорить о том, что обе формы проведения эксперимента уместно использовать в работе с детьми. По словам А. М. Матюшкина, «различные виды межличностного взаимодействия (кооперация, интеллектуальный конфликт и др.) могут обеспечить развитие продуктивных (творческих) процессов мышления, если они способствуют порождению проблемных ситуаций, стимулируют возможности активного поиска решений, понимания и обоснования найденного решения. При реализации этих условий индивидуальная и групповая эффективность взаимно дополняют друг друга» [10, с. 128].

Основная практическая значимость проведенного нами исследования заключается в создании творчески ориентированной развивающей методики по типу формирующего эксперимента, в ходе проведения которой не только решается ряд актуальных обучающих задач (например, развитие сферы образов-представлений), но и возможно наблюдение самого творческого процесса (обнаружение проблем, поиск решения, практическая реализация, влияние мотивации). Учитывая, что «экспериментатор выступает не только в роли исследователя (то есть наблюдателя), но в активной роли партнера испытуемого» [10, с. 126], можно говорить о том, что созданная нами методика построена в соответствии с пониманием мышления как процесса, диалогического по своей природе, что, в свою очередь, создает соответствующие условия для его развития, в том числе, как процесса творческого [2].

В ходе эксперимента в деятельности старших дошкольников был выделен ряд характерных затруднений и недостатков, которые препятствуют адекватному воплощению и дальнейшему развитию ими своего творческого замысла.

В ряде случаев дети *учитывают лишь отдельные параметры предложенного материала*, например, ориентируются в работе исключительно на цвет или отдельную линию обреза (один из его контуров).

В ходе эксперимента также были замечены и *попытки детей уклониться от выхода из предложенной проблемной ситуации за счет различного типа упрощений*, например, перекрашивания обреза в другой цвет, что дает возможность в дальнейшем изменить его форму и т. п.

Также довольно часто в детских работах встречается так называемый «абстракционизм», когда и без того причудливые по своей форме обреза превращаются в не менее причудливые образы, непонятные другому человеку без необходимых объяснений автора.

Некоторые подсказки были направлены на помощь детям в преодолении недостатков детализации, т. е. недостаточной *разработки предмета творчества*.

Преодоление вышеперечисленных затруднений и недостатков в деятельности ребенка существенно сказывается на продукте его творчества. Оно позволяет детским рисункам становиться понятными для других, а также задает для ребенка такой внутренний критерий творца, как осмысленность, что в целом способствует становлению у него творческой позиции.

На основании качественного анализа и сопоставления полученных в I экспериментальной группе данных нами были выделены типы испытуемых по критерию активности в творчестве:

1. Активный созидатель

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

2. Пассивный созидатель

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

3. Пассивный бездельник

Не проявляет открыто своего негативного отношения к предложенной деятельности. Однако созидательные действия осуществляются только в том случае, если были подробно подсказаны взрослым, от которого также поступило настойчивое требование действовать. Не проявляет признаков активности в поиске. Стремится как можно больше времени провести в бездействии. Легко соглашается с ролью «не понимающего, что нужно делать». С радостью готов завершить работу.

4. Активный бездельник

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

5. Деструктор

Для деструктора характерно большинство характеристик предыдущего типа. Полученные для рабо-

ты материалы не представляют ценности и могут быть легко испорчены (измяты, продырявлены, порваны, испачканы и т. п.) даже после того, как с ними уже были совершены какие-либо созидательные действия. Собственные усилия также не ценятся.

По нашему мнению, позитивное отношение к деятельности создает одно из важнейших условий для проявления созидательной активности. Качественный анализ материалов исследования указывает на больший успех в обучении у детей с позитивным отношением к предложенной деятельности (активный созидатель, пассивный созидатель) по сравнению с негативно настроенными по отношению к творчеству детьми (пассивный бездельник, активный бездельник, деструктор). Из этого можно заключить, что зона ближайшего развития у детей двух первых типов существенно шире, чем у представителей других типов предложенной нами классификации.

Основные выводы исследования состоят в следующем.

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

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

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

4. Наименьшему развивающему влиянию в ходе формирующего эксперимента оказались подвержены такие параметры творчества, как мотивация и оригинальность. Возможно, более серьезные сдвиги в развитии этих качеств у детей могут произойти при увеличении количества обучающих занятий, поскольку созданная нами методика не имеет ограничений в количестве формирующих занятий: в со-

творчестве ребенка и взрослого всякий раз решается новая творческая задача.

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

6. Созданная нами развивающая методика позволяет наблюдать сам процесс создания ребенком творческого продукта, поскольку подсказки взрослого, предъявляемые ребенку по принципу «от общего к частному», не давая готового решения, способны подготовить его к обнаружению проблем и противоречий, указать ему направления поиска возможных решений, побудить к поиску, к созиданию и в конечном счете к самостоятельному осмыслению осуществляемой деятельности. Такое гибкое реагирование экспериментатора на затруднения испытуемого в процессе решения творческой задачи действует в логике развития мыслительного акта как процесса творческого по своей сути (обнаружение и постановка проблемы, поиск и нахождение решения), развивающегося по принципу диалога (обмена мнениями, партнерства в рассуждении и осмыслении).

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

Практические рекомендации по использованию методики

Созданная нами методика может использоваться для развития сферы образов-представлений, мышления, творческих и исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста. Методикой можно дополнять также меры для коррекции застенчивости и других эмоционально-личностных проблем у детей 5–6 лет. Данной методикой может воспользоваться любой психолог, имеющий опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста и обладающий хорошими навыками психологического наблюдения.

Литература

1. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов на Дону, 1983.
2. *Богоявленская Д. Б.* Пути к творчеству // Педагогика и психология. 1981. № 10.
3. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
4. *Дрезнина М. Г.* Каждый ребенок — художник: Обучение дошкольников рисованию. М., 2003.
5. *Дружинин В. Н., Хазратова Н. В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. № 4.
6. *Ермолаева М. В.* Практическая психология детского творчества. М., 2001.
7. *Кудрявцев В. Т.* Феномен креативности действия с позиций культурно-исторического подхода // <http://www.tovievich.ru/book/8/297/1.htm>
8. *Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К.* Предметность творческой деятельности // <http://www.tovievich.ru/book/8/238/1.htm>.
9. *Лосева А. А.* Психологическая диагностика одаренности. М., 2004.
10. *Матюшкин А. М.* Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2.
11. *Телегина Э. Д., Гагай В. В.* Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии. 2003. № 2.
12. *Эльконин Д. Б., Эльконина Л. И.* Знаковое опосредствование, волшебная сказка и субъектность действия // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.
13. *Torrance E. P.* The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R. J. (ed.) Cambridge, 1988.
14. *Torrance E. P.* Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965.

Development of Creative Position in Senior Preschoolers

A. V. Sidorova

PhD Student, Chair of Educational Psychology, Psychology Department, Moscow Psychological and Social Institute

The article describes a study on the development of a creative position in senior preschool children using an experimental technique akin to creative tip technique. The cultural-historical theory of L. S. Vygotsky serves as the basis of this technique development. The formation experiment was aimed at facilitating the development of a creative position in older preschoolers and their involvement in the cultural norm of creativity. The most important aspects of the cultural creativity norm are its creativity, content-richness and image development. Preschool children aged 5–6 years participated in the experiment. Results indicate that children in the experimental group had significant changes in the parameters of image development and content-richness. The study shows the applicability of the formation experiment design for research in creative position of senior preschoolers. The differences between the initial and final development levels of the creativity object in children result from gradual mastering of the creativity position.

Keywords: cultural-historical approach, formation experiment, creative tip, cultural norms of creativity, creative position.

References

1. *Bogoyavlenskaya D. B.* Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva. Rostov na Donu, 1983.
2. *Bogoyavlenskaya D. B.* Puti k tvorchestvu // Pedagogika i psihologiya. 1981. № 10.
3. *Brushlinskii A. V.* Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie. M., 1996.
4. *Dreznina M. G.* Kazhdyi rebenok — hudozhnik: Obuchenie doshkol'nikov risovaniyu. M., 2003.
5. *Druzhinin V. N., Hazratova N. V.* Eksperimental'noe issledovanie formiruyushhego vliyaniya mikrosredy na kreativnost' // Psihologicheskii zhurnal. 1994. № 4.
6. *Ermolaeva M. V.* Prakticheskaya psihologiya detskogo tvorchestva. M., 2001.
7. *Kudryavcev V. T.* Fenomen kreativnosti deistviya s pozicii kul'turno-istoricheskogo podhoda // <http://www.tovievich.ru/book/8/297/1.htm>.
8. *Kudryavcev V. T., Urazaliev G. K.* Predmetnost' tvorcheskoi deyatel'nosti // <http://www.tovievich.ru/book/8/238/1.htm>.
9. *Loseva A. A.* Psihologicheskaya diagnostika odarennosti. M., 2004.
10. *Matyushkin A. M.* Myshlenie kak produktivnyi process sovmestnogo resheniya problemnykh situatsii // Psihologicheskii zhurnal. 2008. T. 29. № 2.
11. *Telegina E. D., Gagai V. V.* Kognitivno-lichnostnye konstrukty razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov // Mir psihologii. 2003. № 2.
12. *El'konin D. B., El'koninova L. I.* Znakovoe oposredstvovanie, volshebnyaya skazka i sub'ektnost' deistviya // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 1993. № 2.
13. *Torrance E. P.* The Nature of Creativity as Manifest in its Testing // The Nature of Creativity / Sternberg R. J. (ed.) Cambridge, 1988.
14. *Torrance E. P.* Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Daedalus: Creativity and Learning, 1965.