

УДК 159.92

Хатько Е.М., Василенко В.Е.

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

Креативность и игровая деятельность старших дошкольников

Creativity and Play Activity of Older Preschoolers

Аннотация

Статья посвящена результатам эмпирического исследования невербального, вербального и семантического компонентов креативности и игровой деятельности старших дошкольников, а также их взаимосвязей. Выборка: 57 дошкольников 5-6 лет (22 мальчика и 35 девочек) из ГБДОУ Санкт-Петербурга. Использовались психодиагностические методы, беседа с детьми и наблюдение за их игрой. Выявлено, что уровни невербальной и семантической креативности у детей средние, уровень вербальной креативности – выше среднего. У мальчиков, по сравнению с девочками, выше один из показателей семантической креативности и на уровне статистической тенденции выше оригинальность в невербальном тесте. Воспитатели оценивают игровую деятельность дошкольников как достаточно развитую, в то время как наблюдение за игрой показало невысокий уровень развития игры, при этом наибольшие проблемы отмечались по параметру «разнообразие игры». Значимых различий по полу не выявлено, но в отличие от показателей креативности, для игровой деятельности оказался значимым фактор посещения кружков – она лучше развита у детей, посещающих кружки. На общей выборке выявлены взаимосвязи более развитой игровой деятельности с более высокими показателями невербальной, вербальной и семантической креативности. На выборке девочек, по сравнению с выборкой мальчиков, корреляций больше. У мальчиков с игровой деятельностью связан вербальный компонент креативности, а у девочек – невербальный и семантический.

Ключевые слова: старшие дошкольники, креативность, невербальный, вербальный и семантический компоненты креативности, игровая деятельность, игра

Abstract

The article is devoted to the results of empirical study of the non-verbal, verbal, and semantic components of creativity and play activity of older preschoolers, as well as the correlations of the parameters mentioned above. Sample: 57 preschoolers of 5-6 years old (22 boys and 35 girls) from the St. Petersburg State Budgetary Educational Institution. Psychodiagnostic methods, individual conversations with children and playing process observation were used. It was revealed that the levels of non-verbal and semantic creativity of preschoolers were average, the level of verbal creativity was above average. Compared to girls, boys have higher level of one semantic creativity indicator and higher level of originality in the non-verbal test at the statistical tendency level. The educators estimated the preschoolers' play activity at the sufficiently developed level, whereas the observation of the playing process showed a low level of the play, where the greatest problems were noted in the "variety game" parameter. No significant differences by gender were found, but unlike the indicators of creativity, the factor of attending the centres of optional education turned out to be a significant factor for play activity – it is better developed in children attending the optional education centres. On the general sample the correlations between more developed play activity and higher levels of non-verbal, verbal, and semantic creativity were revealed. More correlations were found in the sample of girls compared to the sample of boys. The boys' play activity is linked to verbal component of creativity, and girls' play activity – to non-verbal and semantic creativity components.

Keywords: older preschoolers, creativity, non-verbal, verbal and semantic components of creativity, play activity, game

Введение

Креативность как общая способность к творчеству, к созданию нового является ключевым звеном для самоактуализации человека. Определения ее многообразны – креативность рассматривают как способность приносить что-то новое в опыт (Ф. Баррон), отказываться от стереотипов в мышлении (Дж. Гилфорд), создавать оригинальные идеи (М. Воллах, М.А. Холодная), осознавать пробелы и противоречия (Е.П. Торренс), по-новому решать проблемы (К. Роджерс), порождать ассоциации в широком контексте (С. Медник), преобразовывать знания, включая воображение, творить новые модели мира (В.Н. Дружинин).

Природа возникновения креативности является дискуссионным вопросом в психологии. Изначально оформились когнитивный и личностно-ориентированный подходы к пониманию явления креативности, при этом в рамках когнитивного подхода особый интерес представляет вопрос о соотношении креативности и интеллекта.

В преломлении к дошкольному возрасту как сензитивному периоду развития для многих когнитивных функций и личностных свойств эта проблема интересна не только в теоретическом, но и в практическом плане. Популярная тенденция ускоренного интеллектуального развития детей наряду с цифровой социализацией часто вступает в противоречие с принципом амплификации развития как максимально полного проживания данного возраста, решения именно его задач с помощью тех видов деятельности, которые специфичны для конкретного возрастного этапа. Для дошкольников таким видом деятельности является игра в разных ее проявлениях и формах. Но, прежде чем перейти к значению игровой деятельности для развития креативности, проанализируем сам феномен креативности и его связь с интеллектом.

При ответе на этот вопрос можно обозначить несколько направлений эмпирических исследований и теоретических разработок.

Так, первое направление подчеркивает связь креативности и интеллекта (Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и др.) и, как отмечает В.Н. Дружинин, часто это выглядит как «редукция креативности к интеллекту», когда креативность выступает производной от высокого интеллекта (Дружинин, 1999).

Во втором направлении, наоборот, подчеркивается слабая связь креативности и интеллекта и постулируется их независимость (интеллект связан с адаптацией, креативность – с преобразованием мира). Отталкиваясь от теоретической модели разведения дивергентных и конвергентных способностей Дж. Гилфорда (но еще в рамках общей модели интеллекта), В.Н. Дружинин рассматривает креативность и интеллект как независимые друг от друга факторы. При этом он указывает на их противоположность: ситуации, способствующие проявлению интеллекта, противоположны по своим характеристикам ситуациям, в которых обнаруживается креативность. В.Н. Дружинин выделяет следующие параметры познавательных способностей: психометрический интеллект (способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний); обучаемость (способность приобретать знания); креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии) (Дружинин, 1999). Эмпирическое подтверждение данного подхода можно увидеть в исследованиях интеллекта и креативности при диагностике без временных лимитов (Wallach, Kogan, 1965), хотя следует отметить, что пересмотр этих данных с использованием более современных математико-статистических методов все-таки обнаружил связь этих параметров (Silvia, 2008).

Концепция об аспектах познавательных способностей В.Н. Дружинина была расширена и уточнена М.А. Холодной. Ее структура общих познавательных способностей включает конвергентные способности, креативность, обучаемость и познавательные стили (Холодная, 2002). При

этом М.А. Холодная выступает против противопоставления интеллекта и творчества в целом.

На первый взгляд, частично эти разногласия снимает гипотеза порогового значения (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс и др.): положительная связь показателей интеллекта и креативности есть при показателях IQ до 120 баллов, при IQ выше связь исчезает (Guilford, 1967). Однако современные исследования с использованием более серьезных математико-статистических методов ставят пороговую модель под сомнение (Weiss et al., 2020).

Исследования, основанные на метаанализе данных, показывают хоть и невысокие, но все-таки значимые корреляции показателей психометрического интеллекта и креативности, или, если более точно, дивергентного мышления.

Так, метаанализ 21 исследования взаимосвязи интеллекта и креативности, проведенный К. Ким (общая выборка – 45880 человек) выявил большой разброс в корреляциях (от -0,48 до 0,76), при этом средний коэффициент корреляции при невысоком значении (0,174) был все-таки статистически значим. Результаты этого метаанализа часто трактуют как не согласующиеся с пороговой теорией – при делении данных в разных диапазонах интеллекта значимых различий в средних коэффициентах корреляции не обнаружено (Kim, 2005). Однако следует учесть, что метаанализ сложно считать корректным методом для проверки гипотезы порога.

Более новое исследование – метаанализ, включающий 112 исследований на общей выборке 34610 человек (от 4 до 73 лет) показал более высокий средний коэффициент корреляции психометрического интеллекта и дивергентного мышления – 0,25, при этом не обнаружив различий в связи с видом интеллекта (общий, флюидный или кристаллизованный). Также было выявлено, что взаимосвязь интеллекта и дивергентного мышления выше при установке на креативность в инструкциях к тестам и при оценке параметра

оригинальности, при повышении возраста респондентов и при уменьшении процента женщин в выборках (Gerwig et al., 2021).

На наш взгляд, обобщая данные разных исследований, теоретически интеллект и креативность все-таки можно рассматривать как две познавательные способности, соотношение которых зависит от множества факторов. В том числе в онтогенезе возможен и компенсаторный механизм, когда низкий уровень развития одной способности компенсируется за счет более высокого развития второй (Березина, 2008). В этом плане еще раз подчеркнем важность развития креативности в детском возрасте, включение ребенка в деятельность, которая бы не подавляла, а, наоборот, развивала его креативные свойства.

Личностно-ориентированный подход к рассмотрению креативности можно увидеть в работах А. Адлера, А. Маслоу, К. Роджерса, Ф. Баррона, Д. Харингтона, Д.Б. Богоявленской и др. В данном направлении креативность характеризуется через личностные свойства, соотносится с процессом творчества и развитием творческой личности, уделяется внимание неосознаваемым компонентам в структуре креативности.

На наш взгляд, интересной и довольно полной является модель развития творческой личности Ф. Вильямса, учитывающая как когнитивные факторы творчества и их значение, так и личностные факторы творчества и их содержание (цит. по: Туник, 2003). Можно сказать, что эта модель объединяет и когнитивный, и личностно-ориентированный подходы к креативности.

Интегративный подход к креативности можно также увидеть в работах С.И. Макшакова и Н.Ю. Хрящевой, Т.А. Барышевой и Ю.А. Жигалова. Так, С.И. Макшанов и Н.Ю. Хрящева под креативностью рассматривают способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта (цит. по: Ильин, 2012). Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов определяют креативность как системное,

многоуровневое психическое образование, симптомокомплексами которого являются интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный, эстетический, экзистенциальный, коммуникативный и компетентный (Барышева, Жигалов, 2006).

Наконец, следует отметить многофакторный подход к креативности, где она рассматривается как результат взаимодействия трех групп факторов: когнитивных, конативных и средовых (Любарт, Муширу, Торджман, Зенасни, 2009).

Выделяют разные виды креативности: невербальную, вербальную, семантическую, личностную (мотивационно-личностную, поведенческую), социальную, эмоциональную (Психология развития и возрастная психология, 2020). Для нашего исследования важно отметить, что под семантической креативностью понимается нахождение новых смыслов, например, в заданиях на разные способы использования предметов.

В качестве критериев креативности чаще всего выделяют беглость, гибкость, оригинальность и разработанность, при этом важно понимать, что за высокими психометрическими показателями могут стоять разные психологические механизмы. Так, М.А. Холодная отмечает, что основные показатели креативности могут расщепляться в зависимости от выраженности продуктивной и непродуктивной их составляющих, т.е. одни и те же количественные показатели креативности могут скрывать за собой разные типы интеллектуального поведения (Холодная, 2020).

Что касается нашей позиции, то мы разделяем взгляд на креативность как способность порождать необычные идеи (с учетом сказанного М.А. Холодной выше), отклоняться в мышлении от традиционных схем и разрешать проблемные ситуации. Нам близок подход Ф. Вильямса – креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих творческому проявлению (цит. по: Туник, 2003). Также мы полагаем, что модель Ф. Вильямса в целом наиболее

удобна в исследовательских целях. Но в своем исследовании мы сделали акцент на когнитивной стороне креативности (не затрагивая личностный аспект), пытаясь раскрыть три основных ее компонента: невербальный, вербальный и семантический.

Как показывает анализ современных отечественных исследований креативности, наиболее часто такие исследования проводятся на выборках студентов ВУЗов, старшеклассников и учащихся средней школы (Мирошник, Щербакова, 2020). В то же время, следует отметить, что для развития дивергентного мышления и креативности в целом сензитивным периодом является дошкольный возраст (Ильин, 2012, Савенков, 1999, Torrance, 1993). В этот период происходит развитие базовых психических качеств, необходимых для творческой деятельности: восприятия, воображения, образного мышления (Комарова, 2014).

Развитие творческих способностей в дошкольном детстве связывается с появлением символов и развитием способности замещения (Веракса, 2006). Замещение может возникать в разных видах детской деятельности – игре, рисовании, конструировании и т.д.

Условием развития креативного поведения является устойчивый познавательный интерес, который очень важно сформировать у ребенка в дошкольном возрасте (Gomes, 2005). При этом, как замечает Н.Е. Веракса, важно понимать, что создание для ребенка проблемной ситуации не является гарантией проявления творчества. Неразрешимая на первый взгляд задача может стать причиной отказа от любой познавательной активности (Веракса, 2010).

Таким образом, именно в дошкольный период важно создать условия, способствующие развитию креативности. К факторам, снижающим креативность, относят подавление инициативы, зависимость от мнения сверстников, неуверенность в себе, в то же время выраженную ориентацию на успех, жесткий и формальный подход к системе оценок.

К условиям, оказывающим положительное влияние на творческие способности ребенка, относят: раннее физическое и умственное развитие детей; создание обстановки, опережающей развитие ребенка; самостоятельное решение ребенком задач, где задействуется максимальное напряжение сил и своих возможностей; обеспечение ребенка свободой в выборе деятельности; правильная доброжелательная помощь взрослых, не подсказка; доверительная психологическая обстановка, стимулирование стремлений ребенка к творчеству (Капская, Мирончик, 2006).

Важно использовать специальные способы и средства, способные максимально развить креативность в дошкольном возрасте. Одним из таких средств является организация сюжетно-ролевой игры, которая традиционно рассматривается как ведущая деятельность старших дошкольников.

Следует отметить, что игра является естественным способом развития креативности, не вызывающим побочных эффектов у дошкольников, в то время как специально организованная среда может оказывать более сложное и противоречивое воздействие на детей. Так, по данным В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой, повышение креативности у части детей в условиях специально организованной среды сопровождалось некоторой невротизацией. Причины этого они видят в том, что установки на проблемность восприятия, на поиск многообразия решений осложняют процесс выбора и принятия решений, ослабляют действие психологических защитных механизмов у детей (Дружинин, Хазратова, 1994).

Игра способна создавать психологически безопасный воображаемый контекст. Доказан эффект игры и для развития креативности взрослых через тренинг актерской импровизации (Яничева, Никитина, 2000).

Изучением природы и сущности игры занимались П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.

Так, Л.С. Выготский связывал возникновение игры с процессом воображения и понимал ее как воображаемую иллюзорную ситуацию

нереализуемых желаний. Таким образом, сущность игры он видел в исполнении обобщенных аффектов, а критерием выделения игры как особого вида деятельности полагал создание мнимой ситуации (на основе расхождения оптического и смыслового полей). Л.С. Выготский считал игру ведущей линией развития в дошкольном возрасте (Выготский, 1966).

Д.Б. Эльконин определяет игру как деятельность, воссоздающую социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности (Эльконин, 1999).

Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец отводили первое место среди деятельности дошкольника ролевой игре. В старшем дошкольном возрасте наивысшего развития достигает сюжетно-ролевая игра. Это групповая игра со сложным многоплановым сюжетом, в которой присутствует подготовительный этап, распределение ролей, подготовка игрового материала. Действия старших дошкольников становятся условными, намекающими на их выполнение. Более того, они могут быть оформлены словесно и вообще не выполняться. При этом важно понимать, что игра становится ведущим видом деятельности не потому, что она занимает больше времени ребенка, а потому, что приводит к качественным изменениям в его психике (Мухина, 2006).

Д.Б. Эльконин, на подход которого мы опираемся, выделил 4 уровня развития сюжетно-ролевой игры на основе анализа таких параметров, как содержание игры, характер игровой роли, характер игровых действий и отношение к правилам. Каждый из них имеет свое смысловое ядро: на первом и втором уровнях – это действия с предметами, на третьем и четвертом – ролевые отношения и взаимодействие с партнерами по игре. Так, наиболее сложный четвертый уровень предполагает выполнение действий, связанных с отношением к другим; ясность ролей, их связанность, ролевой характер речи; логичность и разнообразие действий, их направленность к другим персонажам; четкость правил и следование им (Эльконин, 1999).

Итак, игра тесно связана с воображением, представляет собой синтез общения и познания, в ее основе лежит отражение детьми отношений между взрослыми. Игра считается «необходимым, ключевым условием воздействия на ребенка. Она освобождает подсознание, делает процесс воспитания и обучения свободным, прямым, притягательным и ненавязчивым» (Галимова, 2001, с. 8).

Для дошкольников игры предоставляют большие возможности развития эмоциональных и личностных качеств. Активная игровая деятельность может дать позитивный эффект – повышение творческого потенциала и его проявлений. Свободная игровая деятельность содержит множество признаков дивергентного мышления, т.к. позволяет произвольно преобразовывать (в воображении) окружающую обстановку. В игровых ситуациях могут проявляться и формироваться способности к воспроизведению разнообразных идей и замыслов, что позволяет естественным образом развивать такие параметры креативности как беглость, гибкость, оригинальность мышления и разработанность идей. Важно и то, что в играх ребенок встречается с моделями креативного поведения других детей, а также взрослых.

Еще одно преимущество игровой деятельности заключается во внутреннем характере ее мотивации. Естественная потребность детей играть и связанный с этим высокий уровень мотивации, дают возможность постепенно вовлекать детей в более сложные и творческие формы игровой активности, тем самым помогая ребенку переходить на более высокий уровень развития своей креативности.

Для эффективных и своевременных педагогических воздействий необходимо хорошо представлять развивающее значение ролевой игры, детально знать ее специфику, закономерности ее развития, уровень ее сформированности у современных детей, а также анализировать ее влияние на развитие дивергентного мышления и, в целом, на креативность детей.

В начале XXI века социальная ситуация развития детей значительно изменилась. Наблюдение за свободной деятельностью 250 дошкольников 4,5-5,5 лет из ДОУ Москвы обнаружило, что около 46% детей в свободное время не играли в сюжетно-ролевые игры, некоторые из них демонстрировали отдельные предметные действия, рассматривали книги, рисовали или конструировали что-то. 54% детей демонстрировали разные формы ролевой игры, где наиболее популярными (53%) оставались традиционные бытовые сюжеты, у 25% детей встречались сюжеты, связанные с мультфильмами и телепередачами, у 10% – игры в домашних животных и 8% – профессиональные сюжеты. Наблюдение за свободной игрой 89 детей от 4 до 7 лет из ДОУ Москвы показало, что у детей 4-6 лет преобладает самый простой уровень игровой деятельности – игра-действие (47%). Игра-роль встречается реже, с возрастом ее выраженность меняется от 37% до 18%. Высший уровень развития – игра-отношение – появляется после 5 лет и в подготовительной группе наблюдается только у 18%. Все это показывает сворачивание игровой деятельности у детей (Смирнова, Гударёва, 2005).

Е.О. Смирнова и О.В. Гударёва также приводят результаты снижения произвольности поведения у детей в 2005 г. по сравнению с детьми конца 1940-х годов, меньший эффект влияния игровой ситуации на произвольность и менее выраженную возрастную динамику произвольности у детей в 2005 г.

Дальнейшие исследования новой социальной ситуации развития показывают еще более выраженное снижение уровня сюжетно-ролевой игры у дошкольников. Так, исследование игры у детей 5-6 лет из ДОУ Москвы выявило у 60% дошкольников низкий уровень игры – однообразные действия с игрушками. У 35% детей обнаружен средний уровень игры (ребенок берет на себя определенную роль и намечает некоторый сюжет). Только 5% детей продемонстрировали высокий уровень игровой деятельности – развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства, хотя некоторое время

назад именно этот уровень рассматривался как нормативный для старших дошкольников (Смирнова, Рябкова, 2013).

Изменение значимости сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте находит свое подтверждение и в исследованиях В.Б. Никишиной и Е.А. Петраш. Они отмечают упрощенное замещение реального игрового взаимодействия воображаемым в игре дошкольников, на основе сюжетов мультфильмов, знакомых ребенку. Последнее время характерна тенденция увеличения времени просмотра анимационных роликов, что является неблагоприятным фактором, ведущим к сенсорной гиперстимуляции анализаторных систем, разрыву между уровнем ориентировочной активности и исследовательского поведения (Никишина, Петраш, 2020).

Также у современных дошкольников отмечаются проблемы с развитием тонкой и крупной моторики и пространственного образа себя, отставание в речевом развитии, сниженная концентрация внимания, несформированность мотивационно-волевых качеств, дефицит активности, самостоятельности и самоорганизации, поиск постоянной внешней стимуляции, снижение коммуникативной активности (Смирнова, 2015).

Е.О. Смирнова полагает, что новая социальная ситуация развития с погруженностью в цифровую среду влияет на снижение традиционной игровой активности детей. Это, в свою очередь, сказывается на меньшей сформированности таких новообразований дошкольного возраста, как воображение, произвольность поведения и деятельности, Я-концепция и коммуникативные способности, т.к. они развиваются, прежде всего, в игре.

В этом плане интересно исследование игрового взаимодействия, использования гаджетов и креативности у дошкольников, проведенное В.И. Цайтлер и Т.А. Красилов. Что касается игры, то изучался параметр включенности в игровое взаимодействие (активность, самостоятельность, участие в выстраивании сюжета, навыки сотрудничества, бесконфликтность или разрешение конфликтных ситуаций) – у 21% детей он был оценен как

высокий, у 54% – как средний и у 25% детей – как низкий. Частота использования гаджетов отрицательно коррелирует с уровнем включенности в игровое взаимодействие. В то же время была обнаружена положительная значимая взаимосвязь между уровнем креативности и степенью включенности во взаимодействие в процессе игры: при более высоком уровне включенности в общение с другими детьми в игровой ситуации проявлялся более высокий уровень способностей к творчеству. При этом корреляции между частотой использования электронных гаджетов и уровнем креативности выявлено не было. Гендерная специфика в проявлении изучаемых параметров заключалась в следующем: у девочек по сравнению с мальчиками наблюдались более высокие показатели креативности и включенности в игровое взаимодействие, при этом мальчики более увлечены гаджетами (Красило, 2020).

Отметим также тенденцию последних десятилетий – многие родители, чтобы снизить увлеченность детей гаджетами, стараются интенсивно погрузить их в разнообразные занятия (кружки, секции).

Несмотря на актуальность обозначенных проблем, следует отметить недостаточное количество современных эмпирических исследований соотношения показателей креативности и игровой деятельности у дошкольников. На решение данной задачи и было направлено представленное нами исследование.

Целью нашего исследования явилось изучение проявлений креативности и игровой деятельности старших дошкольников, выявление их взаимосвязей.

Гипотезы исследования

1) Показатели разных компонентов креативности и игровой деятельности старших дошкольников могут различаться в связи с такими факторами как пол ребенка и посещение им кружков.

2) Более развитая игровая деятельность у старших дошкольников сочетается с более высокими показателями невербальной, вербальной и семантической креативности, при этом существуют различия в этих взаимосвязях у мальчиков и девочек.

Метод

Выборка

Исследование проводилось в феврале и марте 2019 года в одном из детских садов (ГБДОУ) в Санкт-Петербурге с каждым ребенком индивидуально, за исключением методики Вартега «Круги», которая выполнялась всеми детьми вместе по группам, а также наблюдения за игрой, которое осуществлялась в малых группах (5-6 детей). В исследовании приняли участие 57 воспитанников из трех старших групп в возрасте 5-6 лет: 22 мальчика и 35 девочек. Средний возраст детей – 5 лет 5 мес. Из 57-ти детей – 9 из неполных семей и 9 детей не имеют сиблингов.

Методы исследования

Для изучения невербальной креативности использовалась методика Вартега «Круги» (Практикум по возрастной психологии, 2002), для изучения вербальной креативности – тест «Выведение следствий» (Ильина, 2004). Для изучения семантической креативности использовались методики «Спасти зайку» и «Солнце в комнате» (Кудрявцев, 1999).

В методике Вартега детям предлагалось нарисовать предметы и явления, используя круги как основу, чтобы получились оригинальные рисунки.

В тесте «Выведение следствий» детям предлагается пофантазировать на тему: «Что произойдет, если...?» (дается 5 вопросов). Задача ребенка – дать как можно более полные и оригинальные ответы на поставленные вопросы. С учетом времени max=10 баллов.

Методика «Спасти зайку» направлена на превращение задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию. Перед ребенком на столе располагают фигурку зайчика, блюдце, ведерко, палочку, сдутый шарик и лист бумаги. Описывается история, как зайчик уплыл на кораблике далеко в море, начался шторм и он начал тонуть. Нужно выбрать предметы, чтобы спасти его. Ответы ребенка оцениваются по 3-балльной шкале:

1) использование предметов в готовом виде, механический перенос их свойств в новую ситуацию (выбирает блюдце или ведерко, а также палочку, чтобы поднять зайку) – 1 балл;

2) решение с элементом простейшего символизма, но без выхода за пределы ситуации выбора (предлагает использовать палочку в качестве бревна, на котором зайка сможет доплыть до берега) – 2 балла;

3) превращение в задачу на преобразование, надситуативный подход (надуть шарик и улететь на нем, сделать из листа новый кораблик) – 3 балла.

Цель методики «Солнце в комнате» – выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия. Ребенку показывают картинку с изображением комнаты, в которой находится человек и в ней же нарисовано солнце. Ребенок должен придумать, как можно изменить ситуацию, чтобы исправить это несоответствие. Ему предлагается карандаш, но можно дать ответ и словами.

Для оценки используется 5-балльная шкала:

1) отсутствие ответа, непринятие задания – 1 балл;

2) формальное устранение несоответствия (стереть, закрасить солнышко) – 2 балла;

3) содержательное устранение несоответствия:

а) простой ответ («Нарисовать в другом месте», «Солнышко на улице») – 3 балла;

б) сложный ответ (переделать рисунок – «Сделать из солнышка лампу») – 4 балла;

4) конструктивный ответ (отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации («Картинку сделать», «Нарисовать окно», «Посадить солнышко в рамку» и т.д.) – 5 баллов.

На наш взгляд, задания последних двух методик близки к семантическому компоненту креативности (нахождение новых смыслов предметов и ситуаций).

Для изучения игровых предпочтений была проведена беседа с ребенком на основе анкеты Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной (Урунтаева, Афонькина, 1995). Для изучения досуговых предпочтений детей (посещение кружков и секций, наличие увлечений и совместного хобби с родителями) родителям была предложена авторская анкета.

Для изучения игровой деятельности у детей воспитатели заполняли диагностический лист Н.Ф. Комаровой, где выделяются 3 группы показателей: содержание игры, способы решения игровых задач и взаимодействие детей в игре (Комарова, 1992).

Также проводилось наблюдение за игрой детей по схеме, предложенной Р.Р. Калининой на основе концепции развития ролевой игры Д.Б. Эльконина (Калинина, 2003). Организовывалась ролевая игра в группе из 4-5 дошкольников на тему «День рождения». Анализ игровой деятельности осуществлялся по 7 критериям: распределение ролей, основное содержание игры, ролевое поведение, игровые действия, использование атрибутики и предметов-заместителей, использование ролевой речи и выполнение правил.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 21: описательная статистика, дисперсионный анализ по факторам пола и посещения кружков и

корреляционный анализ по Пирсону (распределение данных соответствует нормальному).

Результаты исследования и их обсуждение

Дошкольники продемонстрировали средний уровень невербальной креативности. Так, по методике Вартега беглость (количество рисунков) у мальчиков ниже среднего, у девочек – средняя; гибкость (диапазон категорий) и у мальчиков, и у девочек выше среднего; оригинальность (редкая частота встречаемости рисунков) у мальчиков средняя, у девочек – ниже среднего. Дисперсионный анализ выявил, что на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$) оригинальность у мальчиков выше, чем у девочек (таблица 1). К оригинальным рисункам для нашей выборки были отнесены такие изображения, как шлем гонщика, мишень, кубик для игры в кости, домик улитки, ластик на карандаше, а также сюжеты с названиями, например, «Снеговик на сцене».

Таблица 1 – Показатели невербальной креативности дошкольников по методике Вартега «Круги»

	Вся выборка (n=57)		Мальчики (n=22)		Девочки (n=35)		Значимость различий	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	F	Знач.
Беглость	5,30	3,08	4,50	2,68	5,80	3,23	-	-
Гибкость	4,18	2,41	3,91	2,41	4,34	2,42	-	-
Оригинальность	1,11	1,86	1,63	2,3	0,77	1,46	2,85	0,098

Для наглядности эти данные представлены на рисунке 1.

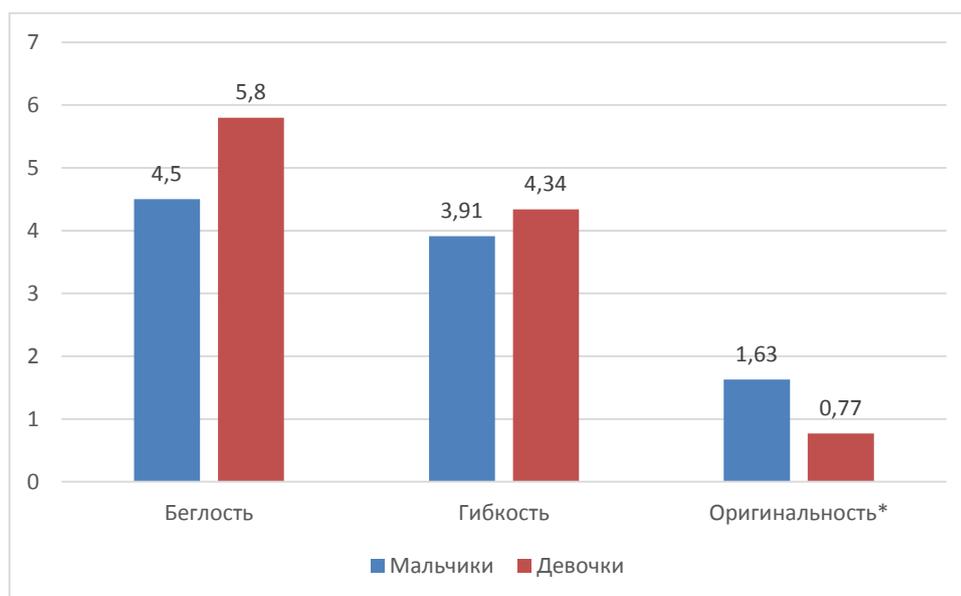


Рисунок 1 – Различия в показателях невербальной креативности по методике Вартега «Круги» в связи с полом дошкольников

Примечание: * – различие на уровне статистической тенденции

Общие показатели вербальной креативности по тесту «Выведение следствий» находятся на уровне выше среднего, при быстроте ответов оригинальность средняя, при этом различий по полу не выявлено (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели вербальной креативности по тесту «Выведение следствий»

	Вся выборка (n=57)		Мальчики (n=22)		Девочки (n=35)		Значимость различий	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	F	Знач.
Время (max=5)	4,88	0,50	5,00	0,00	4,80	0,63	-	-
Оригинальность (max=5)	2,98	0,71	3,13	0,65	2,90	0,74	-	-
Общий показатель (max=10)	7,86	0,98	8,12	0,65	7,70	1,11	-	-

Встречались и оригинальные ответы, приведем некоторые из них:

– «Что произойдет, если дождь будет лить, не переставая?» – «*Вырастет гигантский цветок. Но он может погибнуть, ему солнышко нужно*»;

- «Что произойдет, если все горы вдруг превратятся в сахарные?» – *«Все будут липнуть к горам – лыжи и горнолыжники, скалолазы»;*
- «Что произойдет, если у тебя вырастут крылья?» – *«Тогда бабочки превратятся в людей»;* – *«Тогда у птиц будут руки»;*
- «Что произойдет, если оживут все сказочные герои?» – *«Они бы напали на человека. Стали бы главными и управляли страной»;* – *«Получилась бы пустая книжка»;* – *«В городе никто не поместится. Придется в деревню перемещать»;* – *«Тогда мы будем в сказке»;*
- «Что произойдет, если все животные начнут говорить человеческим голосом?» – *«Мне кажется, в лесах это бывает ночью»;* – *«Значит животные не смогут говорить друг с другом»;* – *«Животные превратятся в человека».*

Перейдем к результатам исследования семантической креативности.

По методике «Спасти зайку» как у мальчиков, так и у девочек показатель креативности можно оценить как средний, дисперсионный анализ не выявил значимых различий по полу (таблица 3).

Таблица 3 – Показатели семантической креативности по методике «Спасти зайку»

	Вся выборка (n=57)		Мальчики (n=22)		Девочки (n=35)		Значимость различий	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	F	Знач.
Креативность по методике «Спасти зайку» (max=3)	2,00	0,85	2,09	0,87	1,94	0,84	-	-

Решения детей содержали в основном элементы простейшего символизма, при этом дети не выходили за пределы ситуации выбора. Некоторые дети сразу брали ведро или палочку, чтобы вытащить зайку из воды, другие делали это несмело, но это использование предметов в готовом виде. Иногда дети предлагали использовать бумагу как полотенце.

Часть детей предлагали надеть шарик на палочку в качестве паруса или флага, другая небольшая часть использовали его как воздушный шар, что уже показывает установку на преобразование наличного предметного материала, надситуативный подход к задаче.

Показатель креативности по методике «Солнце в комнате» (способность преобразовывать «нереальное» в «реальное») соответствует среднему уровню, при этом у мальчиков по данным дисперсионного анализа он значимо выше ($p < 0,01$) (таблица 4).

Таблица 4 – Показатели семантической креативности по методике «Солнце в комнате»

	Вся выборка (n=57)		Мальчики (n=22)		Девочки (n=35)		Значимость различий	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	F	Знач.
Креативность по методике «Солнце в комнате» (max=5)	2,70	0,88	3,09	0,81	2,46	0,85	8,01	0,007

Наиболее частым ответом был зачеркнуть/стереть/убрать солнце в комнате и нарисовать новое в окне. Также встречались и другие идеи: «Можно из солнца сделать картину, нарисовать на нем цветок», «Белого цвета нет, чтобы закрасить. Можно сделать водопроводный люк и им завесить солнце», «Нужно нарисовать солнце в окне, а для неправильного солнца нужно открыть дверь, чтобы ветер выдул его на улицу», «А еще это может быть сильный луч, который светит из окна на стену. А может это лампа. Может это дети нарисовали на стене. А может это обои такие с солнцем», «Может быть, стена из стекла и все правильно на картинке». Один мальчик предложил сделать в стене окно.

По фактору посещения кружков различий в креативности с помощью дисперсионного анализа не выявлено.

Анализ игровых предпочтений показал, что в среднем дети называли 2-3 любимых игровых занятия. При этом коллективной ролевой игре отдают предпочтение около 80% детей, что укладывается в традиционное представление об игре как о ведущей деятельности дошкольников. В таблице 5 представлены типы игр, другие занятия и количество детей, их выбирающих.

Таблица 5 – Типы игровых предпочтений и количество выбирающих их детей

Предпочитаемый тип игры	Количество детей
Совместные игры	49 (85%)
Ролевые игры	45 (79%)
Активные игры	28 (49%)
Прогулки	26 (45%)
Творческие занятия (рисование, лепка и пр.)	20 (35%)
Собирание конструктора типа «Лего»	19 (33%)
Настольные игры	14 (24%)
Одиночные игры	8 (14%)
Компьютерные игры (включая игры на телефоне, планшете) / просмотр мультфильмов	8 (14%)

По анкете для родителей 49 из 57 дошкольников (85%) посещают кружки, при этом четверть детей ходят на три и более занятий. Родители отмечали до пяти увлечений у ребенка, при этом у 68% детей указывалось 2-3 увлечения. По хобби родителей и совместным увлечениям с ребенком выявлено, что у всех родителей, кроме одного, имеется одно или два хобби, а также есть совместное любимое дело с ребенком.

По развитию игровых навыков данные противоречивые. Показатели уровня развития игровой деятельности детей по анкете для воспитателей соответствуют уровню выше среднего, что говорит о хорошо развитых игровых умениях и навыках, при этом различий по полу дисперсионный анализ не выявил (таблица 6). Так, воспитатели достаточно высоко

оценивают содержание игр детей (самостоятельность в замыслах и постановке игровых задач, разнообразие замыслов), способы решения игровых задач (разнообразие и самостоятельность действий, наличие ролевых высказываний и ролевой беседы) и взаимодействие детей в игре (включение, постановка задач).

Таблица 6 – Показатели уровня развития игровой деятельности дошкольников по анкете воспитателей

	Вся выборка (n=57)		Мальчики (n=22)		Девочки (n=35)		Значимость различий	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	F	Знач.
Содержание игры (max=6)	5,30	1,49	4,97	1,60	5,48	1,40	-	-
Способы решения игровых задач (max=12)	10,14	2,57	9,86	2,83	10,31	2,41	-	-
Взаимодействие детей в игре (max=6)	4,77	0,73	4,09	0,81	4,84	0,68	-	-
Общий показатель по игре (max=24)	20,21	3,78	19,77	4,55	20,44	3,26	-	-

В то же время, в ходе наблюдения за игрой дошкольники показали невысокий уровень развития игры. Для анализа этих данных нужно отметить, что максимальное значение по тому или иному параметру, равное 3 баллам, говорит не об опережении в развитии игровых навыков, а об их соответствии возрастной норме по Д.Б. Эльконину. Возможно, расхождение в оценках игры при наблюдении и в оценках воспитателей связано с тем, что воспитатели больше ориентировались на игровые навыки современных детей и оценивали дошкольников нашей выборки в соответствии с ними.

Наибольшие проблемы отмечались по параметру «разнообразие игры». К другим проблемным зонам можно отнести ролевое поведение и ролевую речь, а также выполнение правил. На более высоком уровне по сравнению с этими параметрами находятся использование атрибутики и распределение

ролей. Значимых различий по полу дисперсионный анализ не выявил (таблица 7 и рисунок 2).

Таблица 7 – Показатели уровня развития игровой деятельности дошкольников в ходе наблюдения за игрой

	Вся выборка (n=57)		Мальчики (n=22)		Девочки (n=35)		Значимость различий	
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	F	Знач.
Распределение ролей (max=3)	2,26	0,86	2,14	0,89	2,34	0,84	-	-
Разнообразие игры (содержание и игровые действия) (max=3)	1,70	0,71	1,68	0,78	1,71	0,68	-	-
Ролевое поведение и ролевая речь (max=3)	1,96	0,78	1,77	0,89	2,09	0,70	-	-
Использование атрибутики (max=3)	2,33	0,76	2,27	0,83	2,37	0,73	-	-
Выполнение правил (max=3)	2,04	0,78	1,86	0,83	2,14	0,73	-	-
Общий показатель (max=15)	10,30	3,37	9,73	3,74	10,66	3,11	-	-

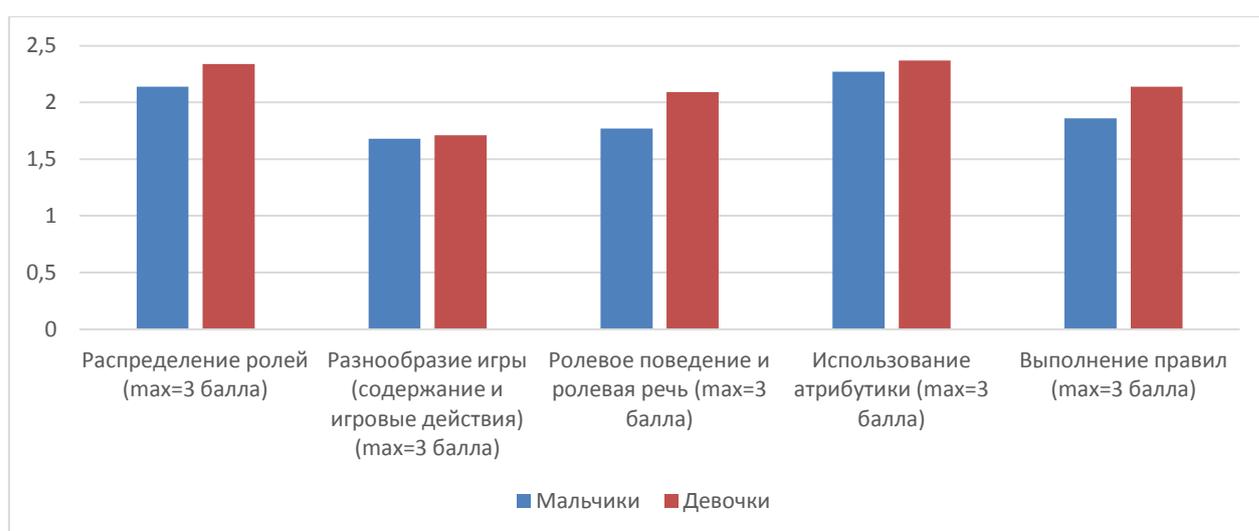


Рисунок 2 – Показатели уровня развития игровой деятельности дошкольников

Для анализа этих данных также нужно подчеркнуть факт постоянного сопровождения игрового процесса психологом. Дети, как правило, не могли самостоятельно играть в рамках заданной темы. Большинство игр в группах детей были сумбурные, вялые, с затуханием интереса, с постоянной сменой ролей. Без вмешательства взрослого показатель уровня игровых навыков значительно отставал бы от возрастной нормы. Только в нескольких группах детей игра удалась с минимальным вмешательством взрослого, благодаря выдумке и лидерским качествам отдельных детей, попавших в группу. Такие дети тянули на себе всю игру, были веселы, изобретательны («Где синие места – реки – там опасная зона» (примеч. – в комнате цветной ковер)), придумывали новые задачи для остальных (нарисовать карту сокровищ для поиска сюрприза), следили за выполнением правил остальных («Шшшшш! Шепотом говори! Это же сюрприз», «Хватит подсказки давать!», «Не подружки вы сейчас! Хватит болтать. Ну что с вами делать...»), с выдумкой использовали атрибутику (из цветной бумаги делали маски животных, раскручивающуюся трубочку-дуделку, хлопушку из бумаги и карандашей).

Отметим, что практически все дети использовали атрибутику (белую и цветную бумагу, цветные карандаши) с легкостью и удовольствием. При подготовке сюрпризов, тортов и прочего для дня рождения не требовалась помощь взрослого. Однако время на заготовку всего необходимого приходилось ограничивать. Некоторые дети слишком углублялись в процесс и нехотя переходили к следующему этапу игры. Это говорит о некоем застревании на третьем уровне развития игры по Д.Б. Эльконину.

В целом, наши данные подтверждают результаты исследований, показывающих снижение уровня игровой деятельности у дошкольников, упрощение сюжетно-ролевых игр (Смирнова, Рябкова, 2013; Краси́ло, 2020; Никишина, Петраш, 2020). Однако в отличие от исследования В.И. Цайтлер и Т.А. Краси́ло, где проявилась бóльшая вовлеченность девочек в игровое

взаимодействие, в нашем исследовании различий по полу в показателях игровой деятельности не обнаружено.

В то же время, с помощью дисперсионного анализа выявлены значимые различия по большинству параметров игровой деятельности в связи с фактором посещения детьми кружков. Дети, посещающие кружки, демонстрировали более развитую, динамичную и интересную игру. Так, у детей, посещающих дополнительные занятия, значимо выше общий показатель по наблюдению за игрой ($F=5,42$, $p<0,05$). Такие дети были изобретательнее и показывали более высокий уровень развития игровой деятельности. В частности, у детей, занимающихся в кружках, были выше показатели распределения ролей ($F=7,07$, $p\leq 0,01$), разнообразия игры ($F=6,36$, $p<0,05$), на уровне статистической тенденции – ролевое поведение и ролевая речь ($F=3,43$, $p<0,1$) и выполнение правил ($F=3,02$, $p<0,1$). Данная зависимость представлена на рисунке 3.

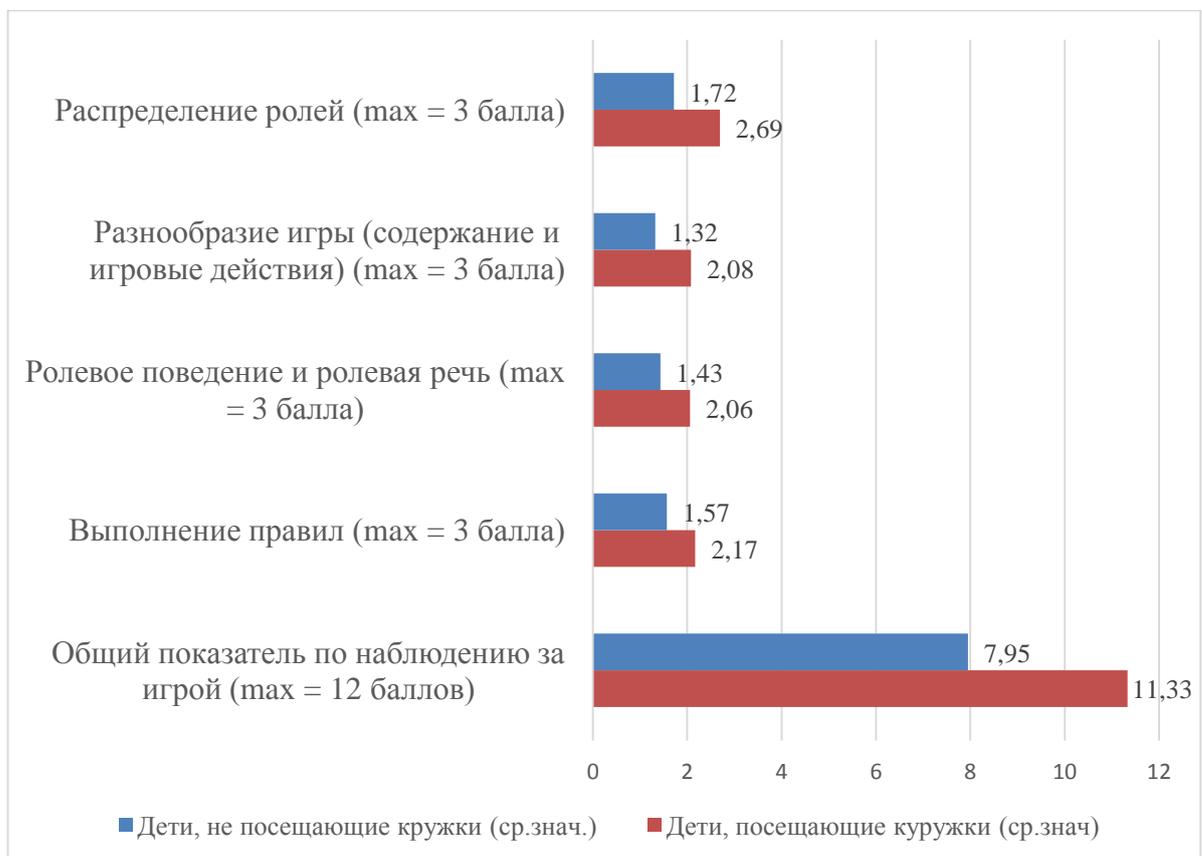


Рисунок 3 – Значимые различия в игровой деятельности по фактору посещения кружков

Далее представим данные корреляционного анализа по Пирсону на всей выборке. Наибольшее количество корреляций с показателями игровой деятельности обнаружено у параметров невербальной креативности по методике Вартега и семантической креативности по методике «Спасти зайку» (рисунки 4 и 5). Все они положительные, т.е. более высоким показателям игры соответствуют более высокие показатели креативности ($p < 0,05$).

Что интересно, по тесту Вартега наибольшее количество связей имеет более простой показатель креативности – беглость, затем идет гибкость и наименьшее количество связей у наиболее сложного и интегрального показателя – оригинальность. Это позволяет предположить, что игровая деятельность может развивать структуру креативности поэтапно – от более простых ее компонентов к более сложным. С другой стороны, возможно, и обратное влияние креативности на игру. Также следует отметить, что показатели невербальной креативности, прежде всего, взаимосвязаны с интегральными показателями игровой деятельности.

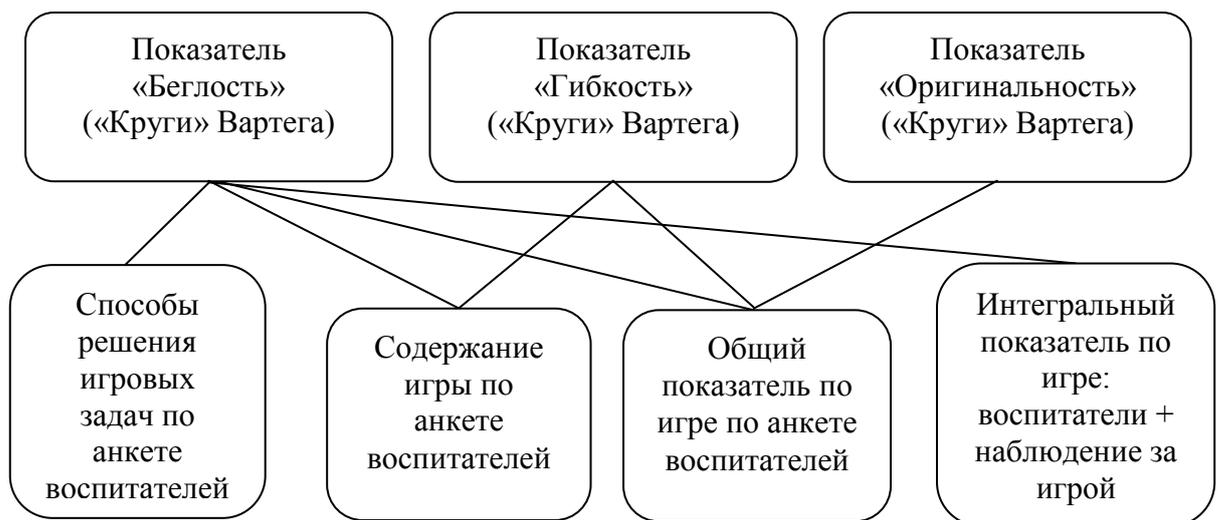


Рисунок 4 – Взаимосвязи показателей невербальной креативности по методике «Круги» Вартега и показателей игровой деятельности

Примечание: ——— положительная корреляция, $p < 0,05$

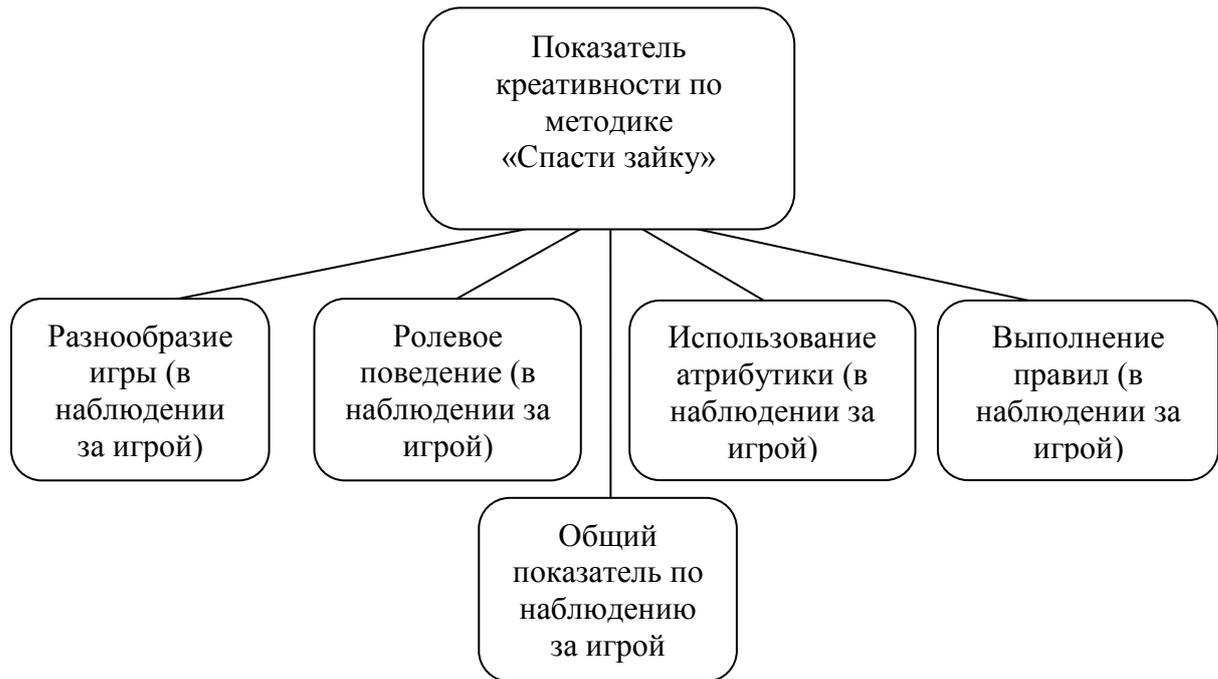


Рисунок 5 – Взаимосвязи показателя семантической креативности по методике «Спасти зайку» и показателей игровой деятельности

Примечание: ——— положительная корреляция, $p < 0,05$

Что касается показателя семантической креативности по методике «Спасти зайку», то, как видно из рисунка 5, он, в основном, связан с параметрами разнообразия игры (и сюжетов, и атрибутики), а также с ролевым поведением и выполнением правил.

Взаимосвязи вербального компонента креативности (по методике «Выведение следствий») с игровой деятельностью выражены в меньшей степени (рисунок 6).

Так, выявлено всего 2 корреляции: показатель «Взаимодействие детей в игре по анкете воспитателей» имеет положительные корреляции с показателем «Оригинальность» по тесту «Выведение следствий» ($p < 0,01$), а также с общим показателем по данному тесту ($p < 0,05$).

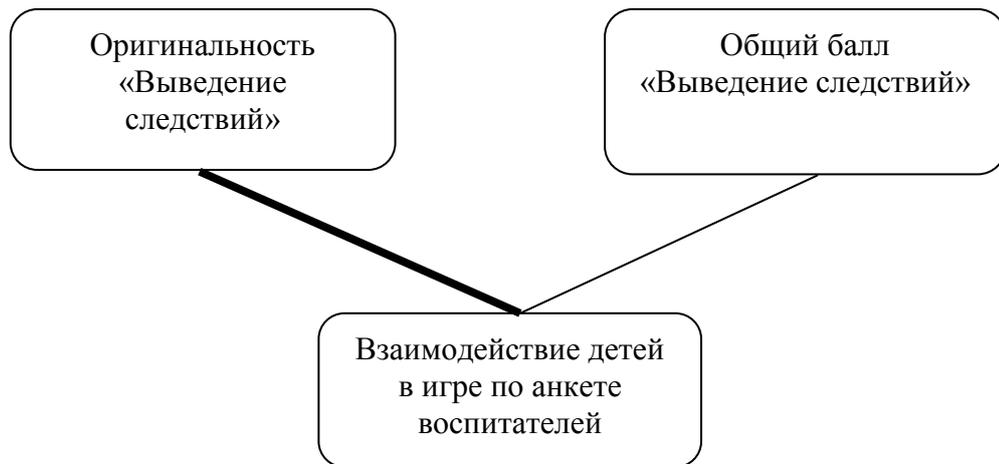


Рисунок 6 – Взаимосвязи показателя креативности по тесту «Выведение следствий» и показателей игровой деятельности

Примечание: **—** положительная корреляция, $p < 0,01$
 — положительная корреляция, $p < 0,05$

У показателя семантической креативности по методике «Солнце в комнате» (способность преобразовывать «нереальное» в «реальное») взаимосвязей с показателями игры не обнаружено.

Сравнительный анализ на выборках по полу показал более тесные корреляции между креативностью и игровой деятельностью у девочек. Также следует отметить, что у девочек с игровой деятельностью связаны невербальный и семантический компоненты креативности, а у мальчиков, наоборот, только вербальный.

Так, обнаружено, что задания на креативность из методик Вартега «Круги» и «Спаси зайку» связаны с параметрами игровой деятельности у девочек, а задания из методики «Выведение следствий» – у мальчиков. Можно предположить, что параметры невербальной креативности, установки на преобразование предметного материала (особенно в ситуации спасения) более интегрированы в игровую деятельность у девочек, а параметры вербальной креативности, вербально-логического мышления и воображения – у мальчиков. Эти данные также интересны тем, что, несмотря

на противоречивость данных о креативности детей с учетом пола, все-таки по результатам некоторых исследований невербальная, а также семантическая креативность выше у мальчиков, а вербальная – у девочек.

Так, Е.П. Ильин, анализируя разные и порой противоположные данные ряда исследований гендерных различий креативности, отмечает, что возможно, выраженность креативности с учетом пола определяется видом креативности (Ильин, 2012). Действительно, в исследованиях, где выявлен более высокий уровень креативности у мальчиков, часто акцент сделан на изучении невербальной или семантической креативности. Например, в исследовании креативности младших школьников А.В. Ассовской, Л.А. Цветковой, Т.Г. Яничевой, где было выявлено, что высокий уровень креативности по ряду методик продемонстрировали 45% мальчиков и 20% девочек преобладали методики на невербальный (образный) компонент креативности (Ассовская, Цветкова, Яничева, 1997). В цитируемом Е.П. Ильиным отрывке из книги В.Д. Еремеевой и Т.П. Хризман про задание на нестандартное использование кирпича (Еремеева, Хризман, 2001), речь о более высокой гибкости мышления у мальчиков и, на наш взгляд, подобные субтесты характеризуют, прежде всего, семантическую креативность.

В то же время, в исследовании А.В. Сотниковой креативности старших дошкольников проявился более высокий уровень вербальной креативности у девочек при придумывании рассказа по методике Р.С. Немова (Сотникова, Василенко, 2016).

Похожие данные получены ранее в исследовании детей 9-12 лет Н.В. Гаврюшкиной: при отсутствии значимых различий в невербальной креативности у девочек отмечается более высокая вербальная креативность (цит. по: Ильин, 2012).

В исследовании младших школьников и подростков Л.М. Петровой различия в креативности также выявлены только по вербальному компоненту. При этом девочки лучше справляются с заданиями на

предвидение результатов (семантические импликации), а у мальчиков выше гибкость при дивергентном продуцировании семантических отношений. При этом, в целом, структура взаимосвязей креативности у девочек более интегрирована (Петрова, 2008).

Е.П. Ильин приводит также данные, что в младшем школьном возрасте девочки лучше справляются с вербальным тестом Торренса, а мальчики – с графическим креативным тестом (Ильин, 2012).

Следует отметить, что этим данным противоречат данные уже упоминавшегося выше исследования В.И. Цайтлер и Т.А. Красилов, обнаружившего тенденцию к более высокому уровню образной креативности у девочек по сравнению с мальчиками (Красило, 2020).

В целом, если обобщить разные данные, можно согласиться с выводом Л.М. Петровой, что сходства в параметрах креативности у мальчиков и девочек больше, чем различий. При этом, как уже упоминалось выше, по ряду исследований можно говорить о некоторых тенденциях к большей сформированности невербального и семантического компонентов креативности у мальчиков и вербального – у девочек.

В нашем исследовании это подтвердилось только по 2 показателям: у мальчиков выше оригинальность по методике «Круги Вартега» (невербальный компонент) и показатель способности преобразовывать «нереальное» в «реальное» по методике «Солнце в комнате» (семантический компонент).

Возвращаясь к результатам корреляционного анализа, отметим, что по нашим данным получается, что те компоненты креативности, которые могут считаться обычно более сформированными у мальчиков или девочек, менее интегрированы в их игровую деятельность. Эти данные можно учитывать при проведении развивающих занятий с дошкольниками.

Таким образом, наши данные существенно дополнили общую картину представлений о соотношении показателей игровой деятельности и креативности у дошкольников (Красило, 2020 и др.).

Заключение

Первая гипотеза нашего исследования частично подтвердилась. На некоторые показатели креативности старших дошкольников, хоть и не очень выражено, но влияет фактор пола. Так, у мальчиков на уровне статистической тенденции выше оригинальность в задании на невербальную креативность, и значимо выше показатель семантической креативности по методике, направленной на изучение способности преобразовывать «нереальное» в «реальное». По фактору посещения кружков различий в креативности не выявлено. В то же время, большинство параметров игровой деятельности положительно взаимосвязаны с фактором посещения кружков. При этом различий в игровой деятельности в связи с фактором пола не выявлено.

Подтвердилась вторая гипотеза о взаимосвязи более развитой игровой деятельности старших дошкольников с более высокими показателями невербальной, вербальной и семантической креативности. Здесь также можно говорить о различиях в этих взаимосвязях у мальчиков и девочек. Во-первых, у девочек обнаружены намного более тесные взаимосвязи. Во-вторых, у мальчиков и девочек взаимосвязи с игровой деятельностью имеют разные компоненты креативности: у мальчиков – вербальный, а у девочек – невербальный и семантический.

На наш взгляд, то, что параметры невербальной и семантической креативности более интегрированы в игровую деятельность у девочек, а параметры вербальной креативности, наоборот, у мальчиков, довольно интересны в практическом плане. Они показывают возможности развития через игровую деятельность тех компонентов креативности у детей, которые

менее сформированы. Этот потенциал важно учитывать при построении программ развивающих занятий с дошкольниками.

Отметим также, что невысокий уровень развития сюжетно-ролевой игры дошкольников говорит о необходимости улучшать эту сферу, включая их в разнообразные игры, стимулируя игровую деятельность и помогая детям постепенно переходить на более высокий уровень игры, в том числе и развивая креативность детей.

Список использованных источников

- Ассовская А.В., Цветкова Л.А., Яничева Т.Г. Изучение креативности младших школьников // Ананьевские чтения – 97. Тезисы научно-практической конференции. СПб., 1997. С. 56-58.
- Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности, СПб., СПГУТД, 2006.
- Березина Т.Н. Интеллект и креативность // Эдип, 2008. № 3. С. 92-101.
- Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. М., Мозаика-Синтез, 2010.
- Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа, Вагант, 2006.
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966. № 6. С. 62-77.
- Галимова Л.М. Язык – игра – творчество // Русский язык в школе: научно-методический журнал, 2001. № 5. С. 8-12.
- Дружинин В.Н., Хазратова Н.В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал, 1994. Т. 15. № 4. С. 83-93.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., Питер, 1999.
- Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Девочки и мальчики – два разных мира. СПб., Тускарора, 2001.
- Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., Питер, 2012.
- Ильина М.В. Воображение и творческое мышление. Психодиагностические методики. М., Книголюб, 2004.
- Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб., Речь, 2003.
- Капская А.Ю., Мирончик Т.Л. Планета чудес. Развивающая сказкотерапия для детей. СПб., Речь, 2006.
- Комарова Т.С. Развитие художественных способностей дошкольников. М., Мозаика-Синтез, 2014.
- Комарова Н.Ф. Диагностика игры детей. Методические рекомендации. Нижний Новгород, НГПИ им. Горького, 1992.

- Красило Т.А. Взаимосвязь между частотой использования электронных гаджетов, включенностью в игровое взаимодействие и креативностью у дошкольников // Социальная психология и общество, 2020. Т. 11. № 1. С. 144-158. doi: 10.17759/sps.2020110109.
- Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. М., 1999.
- Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М., Когито-Центр, 2009.
- Мирошник К.Г., Щербакова О.В. Психологические исследования креативности в России (2000-2017 гг.). Часть II. Методические рекомендации для исследователей // Психологический журнал, 2020. Т. 41, № 3. С. 32-42. doi: 10.31857/S020595920009324-2.
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. М., Academia, 2006.
- Никишина В.Б., Петраш Е.А. Цифровое поколение: ранний выбор // Вопросы психологии, 2020. № 6. С. 141-149.
- Петрова Л.М. Возрастно-половые особенности когнитивной сферы младших школьников и подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2008.
- Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб., Речь, 2002.
- Психология развития и возрастная психология / Под общей ред. Л.А. Головей. М., Юрайт, 2020.
- Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства. М., Педагогическое общество России, 1999.
- Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. Т. 10. № 2. С. 76-86.
- Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии, 2013. № 2. С. 15-23.
- Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия, 2015. Т. 23. № 4. С. 25-35. doi:10.17759/cpp.2015230403.
- Сотникова А.Е., Василенко В.Е. Соотношение креативности и саморегуляции поведения в старшем дошкольном возрасте // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ / Под ред. А.В. Шаболтас. СПб., Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2016. Т. 4. С. 199-204.
- Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб., Речь, 2003.
- Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М., Владос, 1995.
- Холодная М.А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал, 2020. Т. 41, № 3. С. 18-31. doi: 10.31857/S020595920009342-2.
- Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб., Питер, 2002.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М., Владос, 1999.
- Яничева Т.Г., Никитина С.В. Тренинг актерской импровизации как инструмент развития креативности у представителей возраста ранней зрелости // Петербургский психологический журнал, 2020. № 33. С. 61-74.
- Gerwig A., Miroshnik K., Forthmann B., Benedek M., Karwowski M., Holling H. The Relationship between Intelligence and Divergent Thinking-A Meta-Analytic Update // Journal of Intelligence, 2021. V. 9. No. 23. doi: 10.3390/jintelligence9020023/

- Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York, McGraw-Hill, 1967.
- Gomes J.J.M. Using a Creativity-Focused Science Program to Foster General Creativity in Young Children: A Teacher Action Research Study. Fielding Graduate University, 2005.
- Kim K.H. Can only intelligent people be creative? A meta-analysis // *Journal of Secondary Gifted Education*, 2005. V. 16. No. 2-3. Pp. 57-66. doi: 10.4219/jsge-2005-473.
- Silvia P.J. 2008. Creativity and intelligence revisited: A latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965) // *Creativity Research Journal*, 2008. V. 20. No. 1. Pp. 34-39.
- Torrance E.P. Understanding creativity: where to start? // *Psychological inquiry*, 1993. V. 4, No. 3. Pp. 232-234.
- Wallach M.A., Kogan N.A. A new look of the creativity-intelligence distinction // *Journal of Personality*, 1965. V. 33. No. 3. Pp. 348-369.
- Weiss S., Steger D., Schroeders U., Wilhelm O. A reappraisal of the threshold hypothesis of creativity and intelligence // *Journal of Intelligence*, 2020. V. 8(4). No. 38. doi: 10.3390/jintelligence8040038.

References

- Assovskaia A.V., Tsvetkova L.A., Ianicheva T.G. Izuchenie kreativnosti mladshikh shkol'nikov [Study of the creativity of junior schoolchildren] // *Anan'evskie chteniia – 97. Tezisy nauchno-prakticheskoi konferentsii*. St. Petersburg, 1997. Pp. 56-58. (In Russian)
- Barysheva T.A., Zhigalov Iu.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy razvitiia kreativnosti [Psychological and pedagogical foundations of creativity development]. St. Petersburg, SPGUTD, 2006. (In Russian)
- Berezina T.N. Intellekt i kreativnost' [Intelligence and creativity] // *Edip*, 2008. No. 3. Pp. 92-101. (In Russian)
- Veraksa N.E. Proektnaia deiatel'nost' doshkol'nikov [Project activity of preschoolers]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2010. (In Russian)
- Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]. Ufa, Vagant Publ., 2006. (In Russian)
- Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiu rebenka [Play and its role in the mental development of a child] // *Voprosy psikhologii*, 1966. No. 6. Pp. 62-77. (In Russian)
- Galimova L.M. Iazyk – igra – tvorchestvo [Language – play - creativity] // *Russkii iazyk v shkole: nauchno-metodicheskii zhurnal*, 2001. No. 5. Pp. 8-12. (In Russian)
- Druzhinin V.N., Khazratova N.V. Eksperimental'noe issledovanie formiruiushchego vliianiia sredy na kreativnost' [Experimental study of the formative influence of environment on creativity] // *Psikhologicheskii zhurnal*, 1994. Vol. 15. No. 4. Pp. 83-93. (In Russian)
- Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei [Psychology of general abilities]. St. Petersburg, Piter Publ., 1999. (In Russian)
- Eremeeva V.D., Khrizman T.P. Devochki i mal'chiki – dva raznykh mira [Girls and boys – two different worlds]. St. Petersburg, Tuskarora Publ., 2001. (In Russian)
- Il'in E.P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creation, creativity, talent]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. (In Russian)
- Il'ina M.V. Voobrazhenie i tvorcheskoe myshlenie [Imagination and creative thinking]. Psikhodiagnosticheskie metodiki. Moscow, Knigoliub Publ., 2004. (In Russian)

- Kalinina R.R. Psikhologo-pedagogicheskaia diagnostika v detskom sadu [Psychological and pedagogical diagnostics in kindergarten]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003. (In Russian)
- Kapskaia A.Iu., Mironchik T.L. Planeta chudes. Razvivaiushchaia skazkoterapiia dlia detei [Planet of miracles. Developing fairy tale therapy for children]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2006. (In Russian)
- Komarova T.S. Razvitie khudozhestvennykh sposobnostei doshkol'nikov [Development of artistic skills of preschoolers]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2014. (In Russian)
- Komarova N.F. Diagnostika igry detei. Metodicheskie rekomendatsii [Children's play diagnostics. Methodological recommendations]. Nizhnii Novgorod, NGPI im. Gor'kogo, 1992. (In Russian)
- Krasilo T.A. Vzaimosviaz' mezhdru chastotoi ispol'zovaniia elektronnykh gadzhetov, vkluchennost'iu v igrovoe vzaimodeistvie i kreativnost'iu u doshkol'nikov [The relationship between the frequency of use of electronic gadgets, inclusion in game interaction and creativity among preschoolers] // Sotsial'naia psikhologiya i obshchestvo, 2020. Vol. 11. No. 1. Pp. 144-158. doi: 10.17759/sps.2020110109. (In Russian)
- Kudriavtsev V.T. Diagnostika tvorcheskogo potentsiala i intellektual'noi gotovnosti k razvivaiushchemu shkol'nomu obucheniiu [Diagnostics of creative potential and intellectual readiness for developing school education]. Moscow, 1999. (In Russian)
- Liubart T., Mushiru K., Tordzhman S., Zenasni F. Psikhologiya kreativnosti [Psychology of creativity]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2009. (In Russian)
- Miroshnik K.G., Shcherbakova O.V. Psikhologicheskie issledovaniia kreativnosti v Rossii (2000-2017 gg.). Chast' II. Metodicheskie rekomendatsii dlia issledovatelei [Creativity research in Russia (2000-2017). Part II. Methodological recommendations for researchers] // Psikhologicheskii zhurnal, 2020. Vol. 41, No. 3. Pp. 32-42. doi: 10.31857/S020595920009324-2. (In Russian)
- Mukhina V.S. Vozrastnaia psikhologiya: fenomenologiya razvitiia [Age psychology: phenomenology of development]. Moscow, Academia Publ., 2006. (In Russian)
- Nikishina V.B., Petrash E.A. Tsifrovoe pokolenie: rannii vybor [Digital generation: early choice] // Voprosy psikhologii, 2020. No. 6. Pp. 141-149. (In Russian)
- Petrova L.M. Vozrastno-polovye osobennosti kognitivnoi sfery mladshikh shkol'nikov i podrostkov [Age-sex features of the cognitive sphere of junior schoolchildren and adolescents]: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. St. Petersburg, 2008. (In Russian)
- Praktikum po vozrastnoi psikhologii [Practicum on age psychology] / Pod red. L.A. Golovei, E.F. Rybalko. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002. (In Russian)
- Psikhologiya razvitiia i vozrastnaia psikhologiya [Developmental psychology and age psychology] / Pod obshchei red. L.A. Golovei. Moscow, Iurait Publ., 2020. (In Russian)
- Savenkov A.I. Detskaia odarennost': razvitie sredstvami iskusstva [Children's giftedness: development by means of art]. Moscow, Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999. (In Russian)
- Smirnova E.O., Gudareva O.V. Sostoianie igrovoi deiatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [The condition of play activity of modern preschoolers] // Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie. 2005. Vol. 10. No. 2. Pp. 76-86. (In Russian)
- Smirnova E.O., Riabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deiatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological characteristics of playing activity in contemporary preschoolers] // Voprosy psikhologii, 2013. No. 2. Pp. 15-23. (In Russian)

- Smirnova E.O. Sovremennaia detskaia subkul'tura [Modern children's subculture] // Konsul'tativnaia psikhologiya i psikhoterapiia, 2015. Vol. 23. No. 4. Pp. 25-35. doi:10.17759/cpp.2015230403. (In Russian)
- Sotnikova A.E., Vasilenko V.E. Sootnoshenie kreativnosti i samoregulatsii povedeniia v starshem doskol'nom vozraste [Creativity and self-regulation of behavior ratio in advanced preschool age] // Nauchnye issledovaniia vypusnikov fakul'teta psikhologii SPbGU / Pod red. A.V. Shaboltas. St. Petersburg, SPSU Publ., 2016. Vol.. 4. Pp. 199-204. (In Russian)
- Tunik E.E. Modifitsirovannye kreativnye testy Vil'iamsa [Williams modified creative tests]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003. (In Russian)
- Uruntaeva G.A., Afon'kina Iu.A. Praktikum po detskoj psikhologii [Practicum on child psychology]. Moscow, Vldos Publ., 1995. (In Russian)
- Kholodnaia M.A. Mnogomernaia priroda pokazatelei intellekta i kreativnosti: metodicheskie i teoreticheskie sledstviia [Multidimensional nature of intelligence and creativity indicators: methodical and theoretical consequences] // Psikhologicheskii zhurnal, 2020. Vol. 41, No. 3. Pp. 18-31. doi: 10.31857/S020595920009342-2. (In Russian)
- Kholodnaia M.A. Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniia [Psychology of intelligence: research paradoxes]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. (In Russian)
- El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow, Vldos Publ., 1999. (In Russian)
- Ianicheva T.G., Nikitina S.V. Trening akterskoi improvizatsii kak instrument razvitiia kreativnosti u predstavitelei vozrasta rannei vzroslosti [Acting improvisation training as a tool for creativity development in early adulthood period] // Peterburgskii psikhologicheskii zhurnal, 2020. No. 33. Pp. 61-74. (In Russian)
- Gerwig A., Miroshnik K., Forthmann B., Benedek M., Karwowski M., Holling H. The Relationship between Intelligence and Divergent Thinking-A Meta-Analytic Update // Journal of Intelligence, 2021. V. 9. No. 23. doi: 10.3390/jintelligence9020023/
- Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York, McGraw-Hill, 1967.
- Gomes J.J.M. Using a Creativity-Focused Science Program to Foster General Creativity in Young Children: A Teacher Action Research Study. Fielding Graduate University, 2005.
- Kim K.H. Can only intelligent people be creative? A meta-analysis // Journal of Secondary Gifted Education, 2005. V. 16. No. 2-3. Pp. 57-66. doi: 10.4219/jsge-2005-473.
- Silvia P.J. 2008. Creativity and intelligence revisited: A latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965) // Creativity Research Journal, 2008. V. 20. No. 1. Pp. 34-39.
- Torrance E.P. Understanding creativity: where to start? // Psychological inquiry, 1993. V. 4, No. 3. Pp. 232-234.
- Wallach M.A., Kogan N.A new look of the creativity-intelligence distinction // Journal of Personality, 1965. V. 33. No. 3. Pp. 348-369.
- Weiss S., Steger D., Schroeders U., Wilhelm O. A reappraisal of the threshold hypothesis of creativity and intelligence // Journal of Intelligence, 2020. V. 8(4). No. 38. doi: 10.3390/jintelligence8040038.