

Петрова С.О. Представления учителей о креативности детей и ее развитии в учебной деятельности



English version: [Petrova S.O. Teachers' beliefs about children creativity and its development in education](#)

Психологический институт РАО, Москва, Россия

[Сведения об авторе](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Представлен обзор научных публикаций, посвященных изучению представлений учителей о проявлениях творческого потенциала школьников и о возможностях развития их творческих способностей в учебной деятельности. Изложены результаты эмпирического исследования соотношения учительских, самооценочных и тестовых оценок креативности и их взаимосвязей с интеллектуальными и мотивационно-личностными показателями учащихся I и III классов (по 120 чел.). Показано несоответствие критериев оценки креативности с помощью объективных и субъективных методов. Учителя при оценке креативности детей ориентировались преимущественно на уровень их интеллекта и организованности. Самооценки творческих проявлений младших школьников демонстрировали позитивную взаимосвязь с мотивацией достижения, а в III классе – еще и с познавательной мотивацией, и с оригинальностью мышления по тесту. Полученные данные свидетельствуют о необходимости анализа диагностических показателей во всей сложности их взаимосвязей при определении креативности детей и условий ее развития в школьном обучении.

Ключевые слова: креативность, младшие школьники, мотивация, представления учителей, самооценки, тесты, учебная деятельность

В настоящее время во многих странах мира большое внимание уделяется разработке современной модели образования и соответствующих ей образовательных технологий. В центре инновационного образовательного процесса находится развитие творческой личности учащихся, включая ее когнитивные, ценностные, мотивационные, эмоционально-волевые и другие компоненты. Развитие творческой личности представляет собой долговременный и непрерывный процесс, включающий период школьного образования как один из важнейших этапов. Однако современное массовое образование пока не может в полной мере создать условия, необходимые для реализации творческого потенциала детей в процессе их воспитания и обучения. Существующая система образования продолжает главным образом транслировать знания, формировать умения и навыки, контролировать их усвоение и не развивает целенаправленно свойства мышления и компетенции, требуемые для развития современного общества. Совершенствование школьного образования требует в первую очередь привлечения учителей к внедрению творческого подхода в педагогическую практику. Для достижения этой цели необходимо, чтобы представления педагогов о природе креативности и факторах ее развития в школьном обучении соответствовали современным научным теориям и инновационным стратегиям обучения, способствующим развитию творческого мышления у всех детей, в том числе одаренных, талантливых, высокомотивированных, на всех этапах школьного обучения.

В связи со сказанным целью нашего исследования состояла в выяснении представлений учителей о проявлениях творческого потенциала их учеников в классе и о возможностях использования

современных стратегий развития креативности в рамках учебных предметов. В исследовании решались следующие задачи: проанализировать по данным научной литературы современное состояние проблемы подготовленности учителей начального школьного образования к внедрению в практику инновационных стратегий развития креативности; провести эмпирическое исследование соотношения учительских оценок креативности с ее объективными (тестовыми) и самооценочными показателями у детей с высоким уровнем интеллектуальных способностей в младшем школьном возрасте.

Современное состояние проблемы выявления и развития творческих способностей детей в сфере образования

Большинство учителей декларируют, что признают ценность творческих проявлений в своем классе. Однако, как показывают исследования, их понимание творчества часто характеризуется противоречиями и отсутствием представлений о том, как проявляется творческий потенциал учеников в контексте учебных предметов, а не только в сфере искусства [Дружинин, 2006; Шумакова, 2015; Щебланова, 2004; Newton, 2013; Runco, 2007; и др.]. Многие исследователи делают вывод о преобладании в учебном процессе репродуктивного мышления (заучивание, запоминание) над продуктивным (творческое и критическое мышление, решение проблем) у учителей, вне зависимости от их педагогического опыта и уровня образования. Так, по результатам обширного исследования мнений учителей начальной школы о том, какие учебные предметы предоставляют возможности для творческого мышления детей, максимум таких возможностей учителя видят в изобразительной, театральной, музыкальной деятельности; значительно меньше – в гуманитарных предметах и минимум – в естественных науках и математике [Newton, 2013]. Они не только придерживаются стереотипного ограничения творчества областью искусства, но часто не представляют, как можно выявить, оценить и развить креативность детей в рамках обязательной программы обучения, результаты которого, как правило, оцениваются с помощью формализованных оценок или тестов по предметам.

Большинство стран мира централизованно предписывают и контролируют образовательные программы (например, Великобритания, Франция, США, Новая Зеландия и т.д.). При этом нередко разнообразное и многоязычное население создает проблемы для государственных управлений образования и учителей, если разработанную учебную программу принимают как единообразную во всех регионах. Исследователи описывают это как принуждение к повышению стандартов, более частому тестированию учащихся с использованием стандартизированных тестов и повышенному давлению на учителей и их отчетность [Baer, Garrett, 2010]. Некоторые ученые называют такой подход перформативным (исполнительским, показательным) [Ball, 2003; Craft, 2010]. Проблемы, которые возникают из-за таких программ и инициатив, неизбежно влияют на позицию и поведение учителей. Исследования во Франции обнаружили, что учителя, которые испытывают такое давление, вынуждены прибегать к традиционным, даже авторитарным методам обучения для поддержания дисциплины и избегать в классе условий, стимулирующих творческое и проблемное мышление [Любарт и др., 2009]. Это может вызывать у учителей чувство отсутствия личной автономии и профессиональной неудовлетворенности. Они теряют готовность отступать от своих планов уроков, уделять время для дискуссий и обсуждений, а также для творческого мышления и решения проблем. В то же время для разработки и проведения уроков, направленных на развитие мышления, учителя должны создавать в классе соответствующую обстановку [Fairweather, Cramond, 2010].

Цель повышения стандартов, очевидно, включает в себя помощь всем школьникам, особенно имеющим трудности в учении, в реализации их потенциала. Тем не менее одним из распространенных следствий является то, что учителя могут чувствовать на себе дополнительное давление, необходимость сосредоточиться на подготовке учащихся к тестам («натаскиванию на тесты»), а не на развитие более широких знаний и навыков учащихся [Kuhn, Udell, 2001; Marley,

2008; Newton, 2012; Paton, 2010; Sternberg, 2001]. Вторым следствием является то, что основное внимание учителей уделяется поддержке менее способных учеников для поднятия их достижений до среднего уровня, особенно если отчетность включает публикацию показателей успешности каждой школы. Школы вынуждены «муштровывать» учеников из-за опасений, что школа опустится в рейтинговой таблице и не сможет выполнить государственные задачи [Paton, 2010]. Хотя помощь слабо успевающим школьникам действительно необходима, при этом страдают другие дети, особенно с высокими способностями, одаренные и талантливые. Развитие мыслительных навыков высокого уровня также важно и для учащихся со средневозрастным уровнем способностей с высокой учебной мотивацией [Colvin, 2008; Prentice, 2000].

Обучение специальным знаниям по централизованно контролируемым учебным программам и обучение творчеству часто понимаются как антагонистические, поскольку программы с определенными предметными знаниями и учительской отчетностью могут рассматриваться как сфокусированные исключительно на конвергентном мышлении (например, работа с ориентацией на ожидаемый ответ) [Baer, Garrett, 2010]. Это ограничивает и тормозит как дивергентное мышление (генерирование множества идей или решений для проблем с открытым ответом), так и критическое и оценочное мышление (суждение о пригодности, точности и/или правильности ответа). Для развития творческого мышления требуется присутствие всех этих видов мышления, которые могут сосуществовать как особый вид симбиотического партнерства. Творческое мышление, с одной стороны, требует надежных содержательных знаний, но с другой стороны, способствует пониманию этих знаний и их углублению. Учитель, его предмет и педагогические знания играют ключевую роль в учебном процессе, поэтому очень важно, какую деятельность учителя считают творческим мышлением в контексте своих предметов [Moore, 2008; Baer, Garrett, 2010; Rowlands, 2011].

В настоящее время существует множество научных определений творчества (С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов, Я.А.Пономарев, М.Csikzentmihalyi, J.Guilford, Е.Р.Torrance, К.Urban; и мн. др.). Однако в психолого-педагогической практике широко распространено мнение о том, что это понятие принадлежит главным образом сфере искусства, а не естественным наукам, тем более не математике, и что творческое мышление не имеет систематического характера, не организовано и не логично, и возникает у человека «по вдохновению». Определения учителями творчества и творческого поведения отличаются от определений специалистов, вероятно, потому, что понятие творчества является сложным и эта сложность создает проблемы для учителей, особенно в начальных классах, в которых требуется научить многим разным предметам детей 6–11 лет. Вместе с тем понимание учителями творчества может повлиять на то, что они делают в своих классах, на создаваемый ими климат и на то, что они ценят и вознаграждают [Воронин, 2004; Любарт и др., 2009; Шумакова, 2015; Baer, Garrett, 2010; Esquivel, 1995]. В настоящее время школам разных стран рекомендовано включать в обучение не только области знаний, уникальные для разных предметов, но и более общие междисциплинарные области, а также учить учеников творчески и самостоятельно мыслить для того, чтобы достичь успеха. Многие учителя утверждают, что они ценят творчество в своих классах, потому что они признают его с социальной точки зрения и, следовательно, дают ожидаемый ответ [Runco, Johnson, 2002]. Они могут даже думать, что стимулируют творческое мышление на своих уроках, когда на самом деле они делают это недостаточно или вообще не делают [Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005; Crompton, 2001]. С другой стороны, отмечается, что некоторые учителя считают, что развитие творчества в их классах не имеет значения, в частности, в таких предметах, как математика [Kennedy, 2005]. Кроме того, обнаружено, что поведение учителей в классе может фактически препятствовать творчеству, хотя они об этом и не знают [Dawson et al., 1999]. Только если известны учительские концепции творчества и их отношение к преподаванию конкретных предметов, можно предполагать, как они будут влиять на процесс обучения и развития творческого мышления учеников [Boden, 2004; Fryer, Collings, 1991; Water-Adams, 2006].

Большинство исследований компетентности учителей в вопросах, что является творчеством и что можно сделать для развития творческого мышления детей в разных предметных областях, было

выполнено с участием учителей начальных классов. В исследованиях чаще всего использовались структурированные опросники, направленные на поиск и выделение творческих аспектов учебного предмета и его преподавания и способов оценки творческих проявлений детей; применялись также индивидуальные интервью с участниками и тщательный анализ их ответов; собирались данные о рейтинге предметов по отношению к возможностям для творчества, о примерах творческих уроков и творческих личностей. Собранные данные показали, что все учителя утверждают, что ценят творчество [Newton, Beverton, 2012]. Они все считали, что занятие разными видами искусства (живопись, музыка, театр, а также дизайн и технология) предоставляет много возможностей для проявления и развития творческого мышления, тогда как естественные науки для этого мало подходят, а математика совершенно не подходит.

Из множества учительских концепций выделилось три группы представлений о том, что считать творческим мышлением в обучении родному (английскому) языку: одна главная и две дополнительные [Newton, Beverton, 2012]. Познавательная категория включает развитие продуктивного мышления (например, свободное выражение своего мнения; создание персонажей и сценариев; воплощение своих идей и фантазий и т.д.). Категория физической активности и взаимодействия подразумевает организацию взаимодействия между учащимися и активное участие в чем-то физически, а не только умственно (неформальная среда в классе; свободное пользование ресурсами; активное участие всех учеников и т.д.). Поведенческая категория понимается как обучение детей самоконтролю деятельности (отсутствие правил и ограничений; обучающиеся сами решают, что делать; открытый состав деятельности и т.д.). Указанные категории в основном относились к таким видам деятельности, как театр и сочинение историй или стихотворений, а обучение грамматике и синтаксису вообще не рассматривалось как возможность для проявления и развития творческой мысли.

Согласно данным исследований, большинство учителей, полагают, что математика – не творческий предмет и что трудно развивать творчество на уроках математики, исследовать и обсуждать идеи, свободно выбирать действия и использовать воображение [Balden et al., 2010]. По ответам учителей были определены две основные категории представлений, связывающих творчество на уроках математики преимущественно с учителем или с учащимися. В первом случае творчество понимается как творческий метод обучения, в котором учителя сосредоточены на собственном планировании и творческом использовании ресурсов и беспокоятся об увлечении учащихся уроками. При этом мало внимания уделяется тому, как сами ученики учат математику. Учителя связывали математику с примерами из повседневной жизни, используя опыт учащихся, что важно, но не гарантирует понимание материала учениками или включение творческого мышления. Во втором случае творчество понимается как творческое учение, в процессе которого учащиеся вовлечены в практическую деятельность и исследования, не имеющие установленных способов работы или внешне заданных проблем. При этом некоторые темы (например, форма, пространство, измерения, сбор данных) были отмечены как обеспечивающие больше возможностей для творческой мысли, чем другие. Развитие гибкости в вычислениях рассматривалось в качестве доказательства творческого мышления, хотя не объяснялось, почему. Ни один из учителей не смог ответить, как оценивать творчество в математике.

В области обучения естественным наукам по ответам начинающих и опытных преподавателей были определены пять основных категорий их концепций [Newton, 2013]. Категория 1 – проверка фактов (предметы, сделанные из железа, будут притягиваться магнитом); категория 2 – построение описания или объяснения идей (лужа высыхает на солнце, потому что становится теплее, и вода из жидкого состояния превращается в пар); категория 3 – использование научных знаний для решения практической проблемы (как убедиться, что растения в классе постоянно поливались во время каникул, когда ученики не ходили в школу?). Две другие категории были больше связаны с творческими методами обучения, чем с обучением творчеству в естественных науках: категория 4 – создание моделей (например, модели подсолнуха при изучении зеленых растений); категория 5 – использование опыта других предметов для активизации деятельности (написание рассказов или стихов о морском побережье или радуге как о научных явлениях). Учителя считали, что дети могут

проявлять свою креативность на уроках естественных наук в сочинении стихов или рисовании картин, однако эти виды деятельности могут быть творческими, но не являются примерами научного творческого мышления.

Большинство учителей также понимали творчество как творческую работу по истории, а не как творческое осмысление истории [Blake et al., 2011]. Они видели возможности для творчества в театральных реконструкциях и ролевых играх, творческих сочинениях историй о людях и вещах из прошлого и в некоторых практических задачах: создании древнегреческих масок, моделей древних жилищ. Лишь небольшое число респондентов связывали возможность для творческой фантазии с исторической рефлексией и интерпретацией, дискуссией, самостоятельным анализом, сопереживанием людям из прошлого.

Таким образом, современные зарубежные исследования как начинающих, так и опытных учителей показали, что в целом, независимо от преподаваемого предмета, учителям сложно понять, что такое творчество, как его можно оценивать и развивать на своих уроках. Выделяются следующие препятствия для такого понимания: нечеткость в использовании терминов; путаница между тем, что считать творчеством в разных видах деятельности; отсутствие знаний о том, как распознать и поддержать творчество детей на уроках, и представлений о том, как оценивать творческое мышление. Кроме того, серьезные препятствия для использования творческих подходов в обучении включали ограниченное время учителя, негибкое расписание уроков, недостаточную уверенность учителя в своих знаниях и силах, привязанность к жесткой схеме обучения, нормам и практике школы, а также строгая отчетность. Особое внимание привлекает тот факт, что опытные и начинающие учителя демонстрировали сходные представления о творчестве, что говорит о том, что начинающие педагоги редко могут получить опыт и знания в этой области от своих более опытных наставников в школах и нуждаются в специальном психолого-педагогическом обучении.

В нашей стране возможности оценки учителями способностей их учеников изучались под руководством В.Н.Дружинина. Так, с помощью метода репертуарных решеток Дж.Келли было обнаружено существование более или менее устойчивой совокупности терминов для определения различий между учениками в школьной практике [Дружинин, 2006]. Однако эти термины касались преимущественно констатации различных отклонений в поведении и учении, но не содержали ясного разграничения этих понятий при объяснении способностей учащихся. Показано также, что межличностные отношения, складывающиеся между учителем и учеником, значимо влияют на развитие креативности учащихся, причем на развитие разных компонентов креативности влияет как сходство, так и контраст личностных особенностей учителя и ученика [Воронин, 2004]. В цикле исследований М.М.Кашапова изучалась важная характеристика творческого профессионального мышления преподавателя – абнотивность, проявляющаяся в способности заметить одаренного ребенка и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии его творческого потенциала [Кашапов, 2013].

При этом данные исследований позволяют говорить о несовпадении критериев творческих способностей школьников в оценках учителей и показателях тестов креативности. Например, в лонгитюдном исследовании учащихся средних и старших классов, в том числе интеллектуально и творчески одаренных, продемонстрировано такое несоответствие между учительскими оценками и показателями вербальных тестов творческого мышления «Необычное использование» [Щебланова, 2004]. Хотя указанные тесты могут выявлять лишь некоторые из предпосылок творческих достижений, существуют эмпирические доказательства их прогностичности в отношении креативности в разных видах деятельности, в частности в техническом творчестве. Однако такие проявления часто не замечаются учителями, ориентированными главным образом на учебную деятельность, что может приводить к непониманию учителями нестандартно мыслящих детей и к конфликтам с ними [Кропли, 2011; Freeman, 2010; Torrance, 1979; и др.]. В исследовании связи учительских оценок креативности школьников с их мотивацией и тестовыми показателями креативности также было показано, что оценка творческих способностей детей представляет для учителей трудную задачу, особенно это касается младших школьников [Шумакова, 2015]. Учителя

3-х классов, хотя и использовали для своих оценок опросник креативности Джонсона, с трудом дифференцировали творческие способности от высокой внутренней учебной мотивации и вовлеченности детей в процесс учебы.

В целом вопрос о соотношении учительских оценок креативности с показателями тестов творческого мышления и другими когнитивными и личностными характеристиками младших школьников остается до сих пор недостаточно изученным. В то же время решение этого вопроса важно для решения проблемы психолого-психологического сопровождения детей с интеллектуальной и творческой одаренностью в процессе школьного обучения. В связи со сказанным наше эмпирическое исследование было направлено на изучение соотношения объективных и субъективных показателей креативности и их взаимосвязей с интеллектуальными и мотивационно-личностными характеристиками одаренных младших школьников.

Методы

Участники исследования

В исследовании приняли участие по 60 учащихся (с равным количеством мальчиков и девочек) I и III классов московских гимназий (всего 120 детей). Все участники имели показатели тестов интеллектуальных и творческих способностей среднего и выше среднего возрастного уровня. Причем более чем у половины участников каждого возраста показатели общего интеллекта существенно превышали средневозрастной уровень. В исследовании также участвовали 10 учителей начальной школы.

Методики исследования

Использовались следующие методики, адаптированные к русскоязычной выборке Е.И.Щеблановой [Щебланова, 2004; 2006].

1. Рейтинг интеллектуальных и творческих способностей учащихся учителями по шкале от 1 балла (низкий уровень) до 4 баллов (высокий уровень) с помощью перечня проявлений интеллектуальной и творческой одаренности. Использовались списки, в которых перечислены наиболее часто упоминающиеся в литературе проявления интеллектуальной (способности к анализу и обобщениям, логическому и абстрактному мышлению, математике, естественным наукам; лингвистические, технические и конструкторские способности, учебные способности; широта и глубина знаний) и творческой (любопытность; интерес к новому; широта, глубина и устойчивость интересов; находчивость; воображение; творческое мышление; изобретательность; склонность к необычным решениям; гибкость и оригинальность мышления, способность рассматривать проблему с разных точек зрения, самостоятельность и независимость в суждениях и мышлении) одаренности школьников. К этим спискам учителя могли добавлять любые проявления интеллектуальной и творческой одаренности.

2. Русская версия многоуровневых тестов интеллектуальных способностей из Мюнхенской батареи тестов для одаренных учащихся – KFT-НВ, ориентированных на опережающее развитие интеллекта в среднем на 2 года. Тесты для I класса представлены в виде рисунков, выбранные ответы дети отмечают зачеркиванием. Тест включает четыре субтеста (словарь, понимание отношений, математика и логическое мышление – исключение лишнего). Тесты для III класса состоят из вербальных, математических и невербальных шкал. Общий показатель интеллекта представляет собой сумму всех шкал.

3. Краткие фигурные тесты творческого мышления П.Торренса «Завершение рисунков» с измерением показателей оригинальности и разработанности идей.

4. Русская версия опросника GIFT (Group Inventory for Finding Talent) для оценки креативности младших школьников по их ответам на вопросы о предпочтениях и интересах (отношение к новому, стремление к самостоятельному поиску, спектр интересов, предпочтение творческих игр и занятий).

5. Анкета «Мотивация достижений», включающая шкалы надежды на успех (10 утверждений) и боязни неудачи (9 утверждений) с двумя видами ответов: согласен или не согласен. Общий показатель мотивации достижений представляет собой разность этих двух шкал.

6. Анкета «Особенности учебной деятельности», включающая пять шкал из 27 утверждений с четырьмя вариантами ответов: совершенно не согласен, скорее не согласен, скорее согласен и совершенно согласен, которые получают оценки от 1 до 4 баллов соответственно. Оценки суммируются отдельно по шкалам общей и экзаменационной тревожности, нарушений мышления при стрессе, познавательной мотивации, организованности (планирования) работы и регуляции внимания.

7. Успеваемость регистрировалась в III классе.

Методы анализа данных

Для обработки результатов применялись методы математической статистики: непараметрическая корреляция по Спирмену; критерий различия средних по Стьюденту.

Результаты

Согласно полученным результатам, учительские рейтинги интеллекта и креативности значимо положительно коррелировали между собой в обеих возрастных параллелях ($\rho = 0,47-0,51$ при $p < 0,01$), тогда как значимых корреляций между тестовыми показателями интеллектуальных и творческих способностей ни в одной из параллелей обнаружено не было. У первоклассников корреляции учительского рейтинга креативности со всеми другими показателями, в том числе с показателями креативности по самооценке и тестам, не достигали значимости, тогда как у третьеклассников была выявлена низкая положительная корреляция между учительскими рейтингами креативности и показателями организованности работы ($0,19$ при $p < 0,05$).

С помощью критерия различия средних по Стьюденту сравнивались когнитивные (интеллектуальные и творческие способности) и личностные (мотивация достижения, тревожность, планирование работы) показатели между группами учащихся с учительским рейтингом креативности от 1 до 4 баллов. У первоклассников значимых межгрупповых различий ни по когнитивным, в том числе по тестам креативности, ни по личностным показателям выявлено не было. У третьеклассников показатели невербального и общего интеллекта в группе с самым высоким учительским рейтингом креативности были значимо выше ($p < 0,01$), чем в группе с самым низким рейтингом, хотя различий между этими и другими группами по показателям самооценок и теста креативности обнаружено не было. Помимо ориентации на интеллектуальные способности, учителя выделяли как наиболее креативных тех третьеклассников, которые были самыми организованными в учебной деятельности: показатели планирования работы в группе с максимальным рейтингом значимо ($p < 0,05$) превышали эти показатели в группах с низким и средним рейтингом креативности.

В исследовании не было обнаружено значимых корреляций самооценок творческих проявлений как первоклассников, так и третьеклассников, ни с учительскими рейтингами, ни с показателями тестов интеллекта и креативности. Исключение составила, хотя и низкая, но достоверная положительная корреляция самооценок творческих проявлений с оригинальностью рисунков в тесте креативности у третьеклассников ($0,18$ при $p < 0,05$). Важно отметить, что эти самооценки у первоклассников

значимо коррелировали положительно с выраженностью надежды на успех и суммарной мотивации достижения (0,34 и 0,27 при $p < 0,01$) и отрицательно – выраженностью страха перед неудачей (–0,19 при $p < 0,05$). У третьеклассников аналогичные корреляции также были значимыми: положительные с выраженностью надежды на успех и суммарной мотивации достижения (0,37 и 0,35 при $p < 0,01$) и отрицательные с выраженностью страха перед неудачей (–0,22 при $p < 0,05$), и кроме того, положительные корреляции отмечались с познавательной мотивацией (0,26 при $p < 0,05$).

По самооценкам креативности участники исследования были разделены на 4 группы с низким (группа 1), средними (группы 2 и 3) и высоким (группа 4) уровнями. Сравнение когнитивных и личностных показателей в этих группах первоклассников выявило значимо ($p < 0,01$) более высокие показатели надежды на успех в группе с максимальным числом творческих проявлений, по сравнению с группой с минимальным числом творческих проявлений (см. рис. 1).

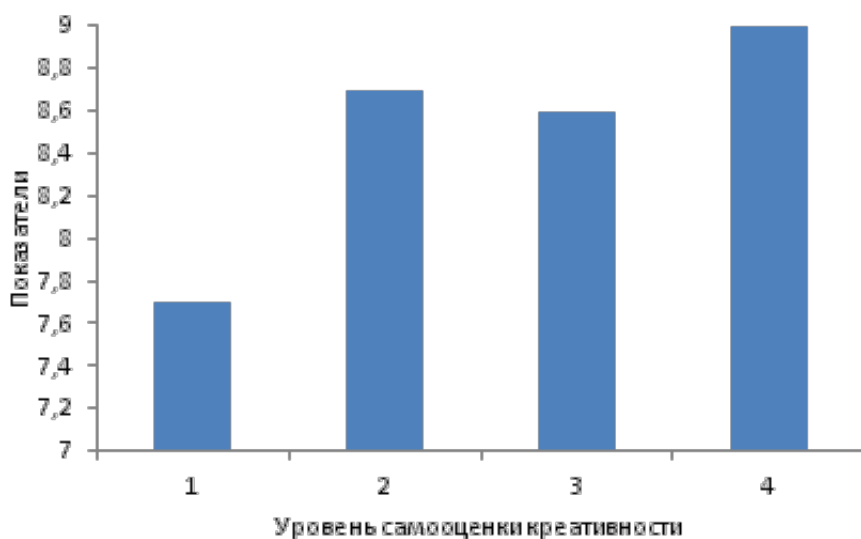


Рис. 1. Показатели надежды на успех у первоклассников с разной самооценкой креативности.

По мотивации достижения в целом аналогичные различия были значимыми ($p < 0,05$) со всеми другими группами, то есть группа учащихся с самыми низкими самооценками креативности отличалась от других групп более низкой мотивацией достижения (см. рис. 2).

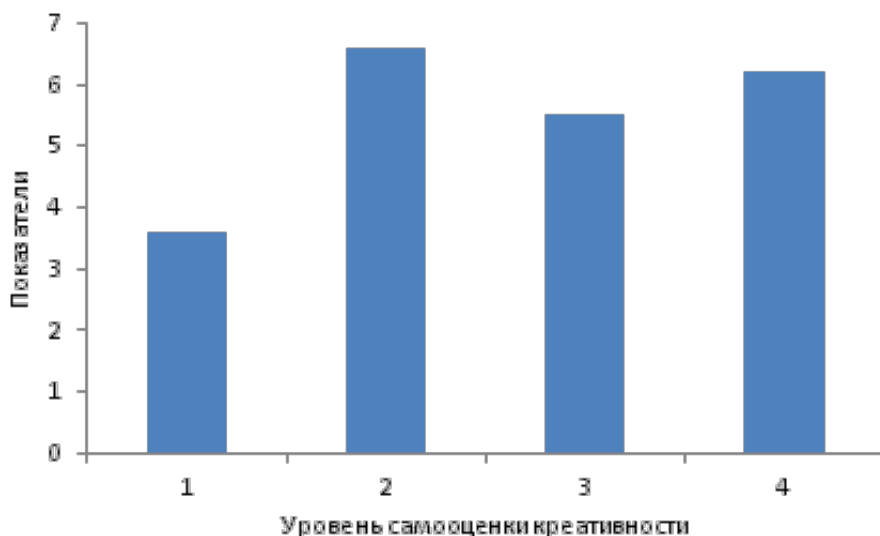


Рис. 2. Показатели мотивации достижения у первоклассников с разной самооценкой креативности.

Межгрупповые различия по мотивационным показателям более ярко и последовательно прослеживались у третьеклассников. Отмечена значимо более высокая выраженность надежды на успех (см. рис. 3) и мотивации достижения в целом (см. рис. 5) во всех группах по сравнению с группой с низкими самооценками креативности, в которой, напротив, были достоверно более высокими показатели страха перед неудачей, по сравнению с группами с высокими и очень высокими самооценками креативности (см. рис. 4). Межгрупповые различия были особенно выражены при сравнении крайних групп ($p < 0,01$).

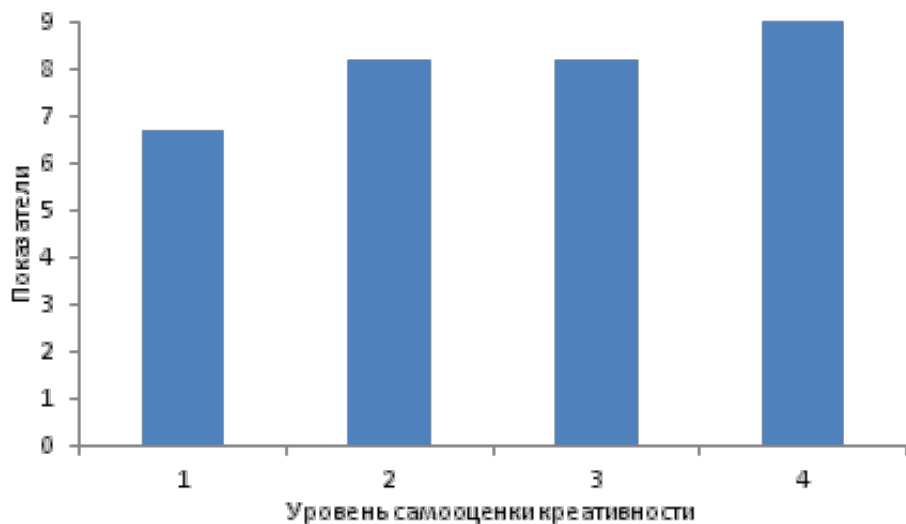


Рис. 3. Показатели надежды на успех у третьеклассников с разной самооценкой креативности.

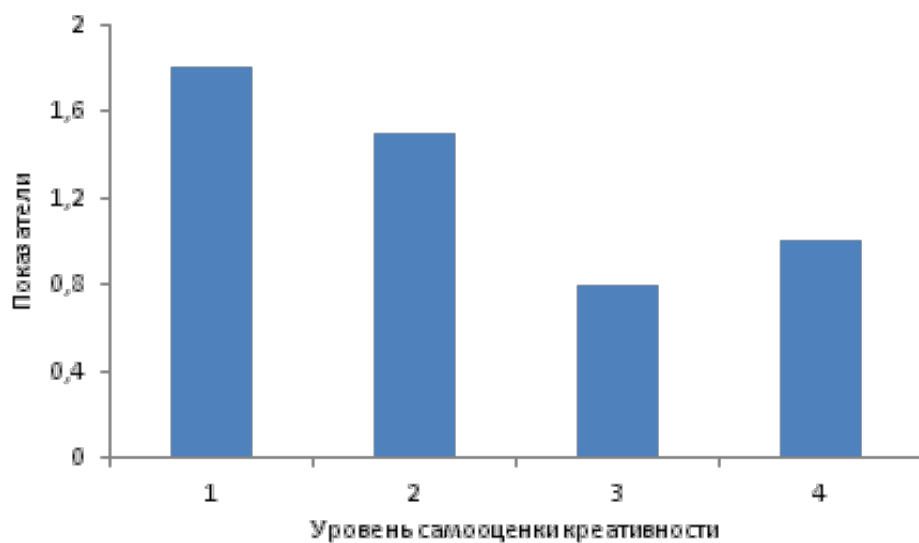


Рис. 4. Показатели страха перед неудачей у третьеклассников с разной самооценкой креативности.

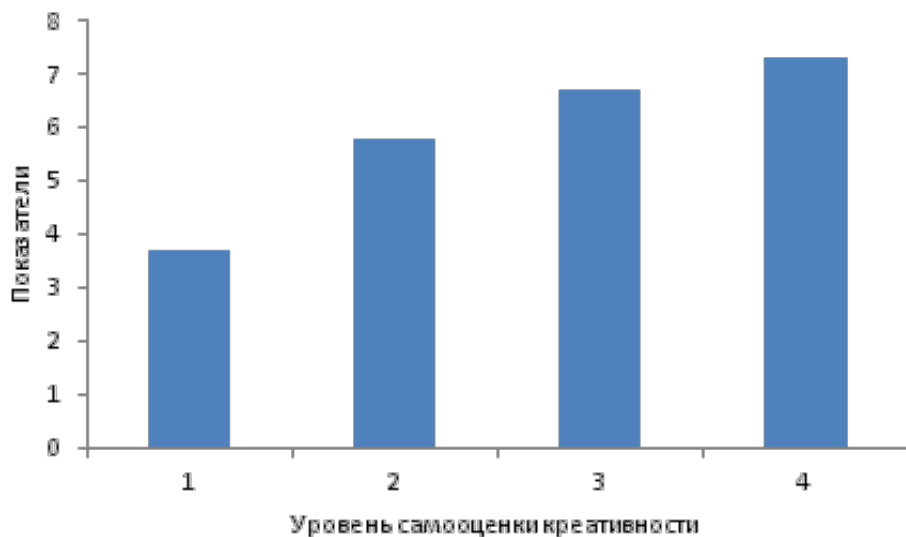


Рис. 5. Показатели мотивации достижений у третьеклассников с разной самооценкой креативности.

Кроме того, третьеклассники с максимальными самооценками творческих проявлений демонстрировали значимо более высокие показатели познавательной мотивации (см. рис. 6) и оригинальности рисунков в тесте креативности «Завершение рисунков» (см. рис. 7), по сравнению со сверстниками с минимальными самооценками творческих проявлений.

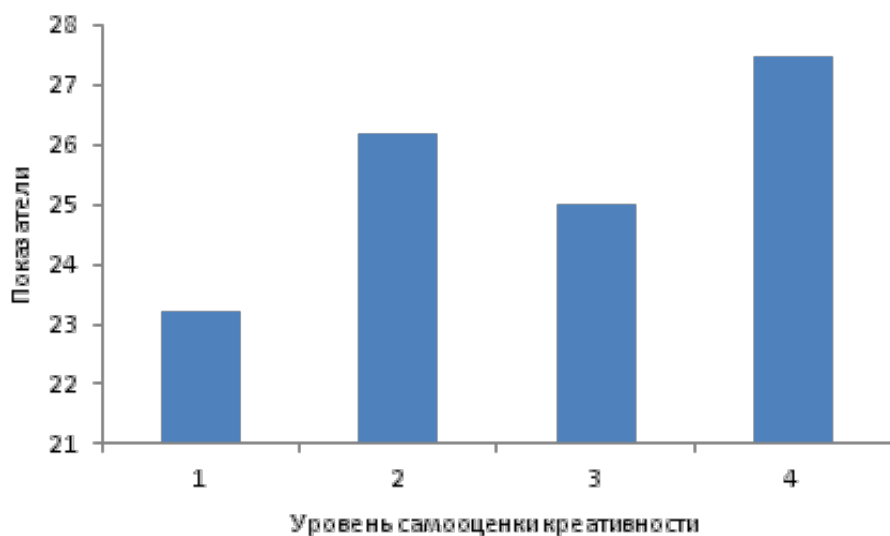


Рис. 6. Показатели познавательной мотивации у третьеклассников с разной самооценкой креативности.

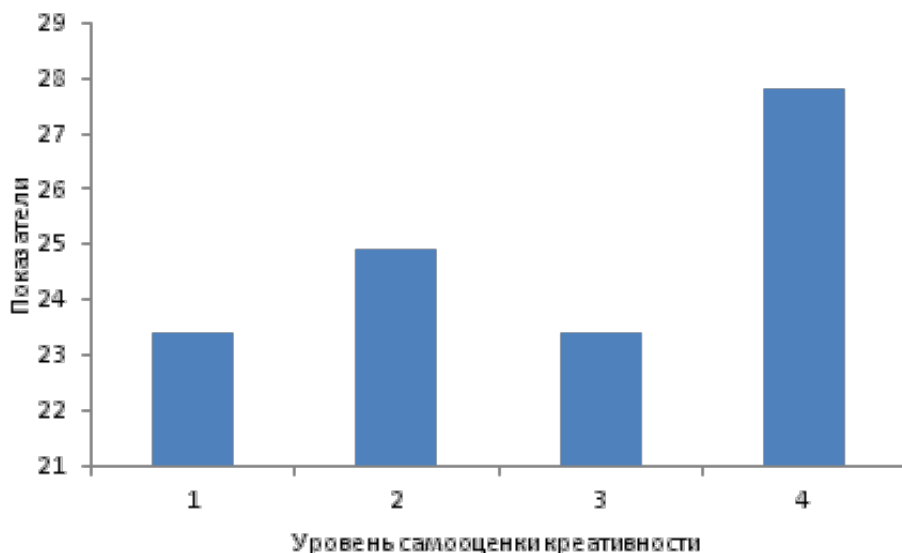


Рис. 7. Показатели оригинальности по тесту творческого мышления у третьеклассников с разной самооценкой креативности.

Обсуждение результатов

Согласно полученным в исследовании результатам, значимых взаимосвязей между учительскими рейтингами и тестовыми показателями креативности младших школьников не выявлено, что свидетельствует о несовпадении критериев этих оценок творческого потенциала. Эти данные согласуются с выводами исследования Н.Б.Шумаковой, в котором для изучения креативности детей использовались другие методы и для учителей (опросник Джонсона), и для детей (авторские тесты ОВК – образной и вербальной креативности) [Шумакова, 2015]. Полученные нами данные позволяют утверждать, что учителя при оценке креативности младших школьников ориентируются преимущественно на уровень их интеллекта и в меньшей степени – организованности. Это подтверждается наличием существенной взаимосвязи между учительскими оценками креативности и интеллекта при отсутствии значимых взаимосвязей между показателями тестов креативности и интеллекта как у первоклассников, так и у третьеклассников. К тому же высокотворческие, по оценкам учителей, третьеклассники демонстрировали значимо более высокие показатели невербального и общего интеллекта, а также организованности, по сравнению со сверстниками, получившими низкие оценки креативности от учителей. В психологии связь интеллекта и креативности давно является предметом острых дискуссий, тем не менее в большинстве исследований одаренных детей связь между показателями тестов интеллекта и креативности незначительна или вообще не обнаруживается (см. обзоры [Дружинин, 2006; Кропли, 2011; Щепланова, 2004]). Адекватность оценки творческих возможностей детей учителями вызывает особенно много сомнений, поскольку условия школьного обучения редко способствуют их проявлениям [Кропли, 2011; Freeman, 2010; Renzulli, Reis, 2014; Runco, 2007]. В связи с этим рекомендуется включать в шкалы для номинации учителями творческих учащихся примеры наиболее частых проявлений творческих интересов и способностей в поведении и деятельности детей, чтобы сделать их оценки менее субъективными и более разносторонними. Однако эффективность применения таких опросников без определенной психологической подготовки учителей остается недоказанной.

Особый интерес представляют полученные нами данные по самооценке творческих проявлений младших школьников в разных видах деятельности и поведении. Хотя корреляций этих самооценок ни с учительским рейтингом, ни с показателями тестов креативности не обнаруживалось, третьеклассники с очень высокими самооценками демонстрировали существенно более высокие показатели оригинальности рисунков в тестах творческого мышления и выраженности познавательной мотивации, чем их сверстники с низкими самооценками. Кроме того, в обеих параллелях дети с высокими оценками своих творческих проявлений имели более высокие

показатели мотивации достижения за счет более высокой надежды на успех и низкого страха перед неудачей. Как известно, диагностика личностных особенностей младших школьников с помощью опросников имеет значительные ограничения из-за возможного непонимания ими вопросов, неточности ответов, стремления угадать желательный ответ, а главное – из-за недостаточно развитой сферы самосознания. Тем не менее, как показывают наши данные, эти методы позволяют выделить некоторые общие тенденции и индивидуальные характеристики детей, которые могут помочь в выявлении их творческого потенциала.

Заключение

Среда играет ключевую роль в развитии творческих способностей и в разнообразии форм творческой деятельности. Многие исследователи ставили своей целью выявить влияние школьной среды и, особенно влияние учителей, на развитие детской креативности. Представленный в данной статье обзор эмпирических исследований показывает, что большинство учителей, признавая ценность творчества, сталкиваются с проблемами в его определении и развитии в практической работе с учениками в классе. Результаты проведенного эмпирического исследования продемонстрировали расхождение между оценками творческих способностей младших школьников с помощью разных методов: учительского рейтинга, самооценок и фигурных тестов творческого мышления. Если учительские оценки креативности были положительно взаимосвязаны с их же оценками интеллекта детей, то самооценки творческих проявлений детей оказались скорее взаимосвязаны с их мотивацией достижения: положительно – с надеждой на успех и стремлением к знаниям и отрицательно – со страхом перед неудачей. Самооценки третьеклассников также в определенной степени согласовывались с тестовыми показателями оригинальности мышления. По всей видимости, проявления творческого потенциала учащихся, которые выявляются с помощью тестов и самоотчетов детей, остаются незамеченными большинством учителей, ориентированных преимущественно на учебные виды деятельности. Это может приводить к непониманию учителями нестандартно мыслящих детей и к конфликтам с ними. Разные творческие задания и тесты, изучение интересов и увлечений детей вне школы в дополнение к наблюдениям учителей и тестам способностей могут помочь найти истинные причины таких конфликтов и способствовать их устранению. Полученные в исследовании результаты демонстрируют необходимость учета разносторонней субъективной и объективной информации и анализа диагностических данных во всей сложности их взаимосвязей при определении такого многогранного феномена, как детская креативность.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 14-06-00564.

Литература

Воронин А.Н. Интеллект и креативность в совместной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Институт психологии РАН, Москва, 2004.

Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 2006.

Кашапов М.М. Абнотивность педагога как средство формирования креативности. В кн.: М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева, Т.В. Огородова (Ред.), Креативность как ключевая компетентность педагога. Ярославль: Индиго, 2013. С. 43–57.

Кропли А.Дж. Распознавание творческого потенциала: оценка полезности тестов креативности. Психология и школа, 2011, No. 4, С. 85–105. Пер. изд.: Cropley A.J. Recognizing creative potential: an

evaluation of usefulness of creativity tests. *High ability studies*, 1996, 7(2), 203–219.

Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009. Пер. изд.: Lubart T., Mouchiroud C., Tordjman S., Zenasni F. *Psychologie de la creativite*. Paris: Armand Colin, 2003.

Шумакова Н.Б. Учительские оценки креативности школьников и «эффект Пигмалиона». В кн.: XI международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». СПб.: Нестор-История, 2015. С. 268–272.

Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. Воронеж: МОДЭК, 2004.

Щебланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: дис. ... д-ра психол. наук. Психологический институт РАО, Москва, 2006.

Aljughaiman A., Mowrer-Reynolds E. Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 2005, 39(1), 17–34.

Baer J., Garrett T. Teaching for creativity in an era of content standards. In: R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 6–23.

Ball S.J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 2003, 18(2), 215–228.

Blake A., Edwards G., Newton D., Newton L. Some students' conceptions of creativity in primary school history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2011, 9(2), 15–24.

Boden M.A. *The Creative Mind – Myths and Mechanisms*. London: Routledge, 2004.

Bolden D.S., Harries A.V., Newton D.P. Pre-service primary teachers' conceptions of creativity in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 2010, 73(2), 143–157.

Colvin G. *Talent is overrated: what really separates world-class performers from everybody else*. London: Nicholas Brearley Publishing, 2008.

Craft A. Possibility thinking and wise creativity: educational futures in England? In: R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 289–312.

Cropley A.J. *Creativity in education and learning*. London: KoganPage, 2001.

Dawson V.L.D., Andrea T., Affinito R., Westby E.L. Predicting creative behaviour: A re-examination of the divergence between traditional and teacher-defined concepts of creativity. *Creativity Research Journal*, 1999, 12(1), 57–66.

Esquivel G.R. Teacher behaviours that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 1995, 7(2), 185–202.

Fairweather E., Cramond B. Infusing creative and critical thinking into the curriculum together. In: R.A. Beghetto, J.C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. pp. 13–41.

Freeman J. *Gifted lives*. London: Routledge, 2010.

Fryer M., Collings J.A. Teachers' views about creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 1991, 61(2), 207–219.

Kennedy M. *Inside teaching: How classroom life undermines reform*. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

Kuhn D., Udell W. The path to wisdom. *Educational Psychologist*, 2001, 36(4), 261–264.

Marley D. Ofsted slams teaching to the test. *Times Educational Supplement*. 25th July 2008. Available online at: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6000653>. Accessed: 18th April 2012.

Moore K.D. *Effective instructional strategies from theory to practice*. London: Sage Publications, 2008.

Newton L.D. *Creativity for a new curriculum: 5–11*. Abingdon, Oxford: Routledge, 2012.

Newton L. From teaching for creative thinking to teaching for productive thought: an approach for elementary school teacher. Ulm: ICIE, 2013.

Newton L.D., Beverton S.L. Some pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 2012, 7(3), 165–176.

Paton G. SATs exams promote 'teaching to the test'. *The Telegraph*. 6th April 2010. Available online at: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/7559726/Sats-exams-promote-teaching-to-the-test.html>. Accessed: 18th April 2012.

Prentice R. Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum Journal*, 2000, 11(2), 145–158.

Renzulli J.S., Reis S.M. *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. 3d edition. Waco: Prufrock Press, 2014.

Rowlands S. Discussion article: Disciplinary boundaries for creativity. *Creative Education*, 2011, 2(1), 47–55.

Runco M.A., Johnson D.J. Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 2002, 14(3–4), 427–438.

Runco M.A. *Creativity. Theories and themes: research, development and practice*. San Diego: Elsevier Academic Press, 2007.

Sternberg R.J. Why schools should teach for wisdom: The balance of theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 2001, 36(4), 227–245.

Torrance E.P. *The search for Satori and creativity*. New York, NY: Creative Education Foundation, 1979.

Waters-Adams S. The relationship between understanding the nature of science and practice: The influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 2006, 25(8), 919–944.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г. Дата публикации: 24 апреля 2016 г.

[Сведения об авторе](#)

Петрова Светлана Олеговна. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Психологический институт РАО, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, 125009 Москва, Россия.
E-mail: simarik2000@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Петрова С.О. Представления учителей о креативности детей и ее развитии в учебной деятельности. Психологические исследования, 2016, 9(46), 10. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Петрова С.О. Представления учителей о креативности детей и ее развитии в учебной деятельности // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 46. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1264-petrova46.html>

[К началу страницы >>](#)