

ДИАГНОСТИКА И ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2001 г. Г. В. Ожиганова

Канд. психол. наук, старший науч. сотр. ИП РАН, Москва

Предлагается метод пролонгированной диагностики креативности в естественных условиях жизнедеятельности. На его основе проводится экспериментальное исследование креативного поведения детей младшего школьного возраста. Выделяются факторы проявления и формирования креативности ребенка. Проводится сравнение оценок креативности, полученных при использовании традиционных психодиагностических средств (тестов) в ситуации регламентированной деятельности, с реальными творческими достижениями детей в естественных условиях.

Ключевые слова: креативность, психодиагностика, дети, значимый взрослый, образец креативного поведения.

В последние годы в отечественной психологии возрос интерес к вопросам диагностики и формирования креативности. Актуальность их изучения определяется изменениями, произошедшими в социальной ситуации современной России. В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности.

Сегодня в нашей стране широко используется различный психодиагностический инструментарий, который включает и тесты креативности (были адаптированы к русскоязычной выборке и получили большое распространение зарубежные методики измерения креативности Е. Торранса и С. Медника). Но проблема заключается в том, что традиционные тестовые процедуры, по мнению ряда ученых, не позволяют представить достаточно полную и адекватную картину творческих возможностей обследуемых людей. Противоречивые данные о креативности, собранные при помощи таких методик ее измерения, как тесты Е. Торранса, С. Медника, свидетельствуют о недостаточной надежности прогноза, сделанного на их основе в отношении реальных творческих достижений (Г. Дэвис, Т. Белчер [21], Д.Б. Богоявленская [1], М.А. Холодная [16] и др.). Д. МакКлелланд справедливо замечает, что “тестологическое движение несет в себе серьезную опасность увековечения мифологической системы отбора по оценкам, в которых ни одно из измерений успешности не опирается на валидность этих измерений за пределами некоего заколоченного круга” (тестовой ситуации) [23, с. 14].

Таким образом, тестологический подход к выявлению творческого потенциала человека подвергается критике зарубежных и отечественных ученых.

Характерно то, что наиболее талантливые испытуемые, по мнению Б.А. Саймона, могут плохо справляться с тестовыми заданиями [13]. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что в реальных условиях креативность отличается неконтролируемостью, спонтанностью проявления. Кроме того, творчество, как считают исследователи, связано с нецелесообразной активностью, мотивацией самовыражения; большую роль в нем играют бессознательные процессы (интуиция) (В.Н. Дружинин [5], Я.А. Пономарев [11] и др.), что значительно затрудняет процедуру диагностики. Поэтому особое значение приобретает следующий вопрос: какой должна быть процедура диагностики креативности, позволяющая оценить действительные творческие возможности людей в условиях реальной деятельности.

Важную роль в этой связи играет разработка диагностических средств и способов выявления креативности в детском возрасте, так как результаты тестирования ставят “клеймо” на ребенка, которое может во многом предопределить его дальнейшую судьбу. Полученная в детстве низкая оценка интеллектуальных способностей и творческой одаренности может нанести ущерб самооценке и мотивации, стать преградой для полноценного развития, отразиться на социальном положении уже взрослого человека (Р. Эбель [22]). Является ли в таком случае тестологический подход гуманным? Если исходить из предлагаемой М.А. Холодной концепции своеобразия и эволюции индивидуального ментального опыта, кото-

рый накапливается в течение всей жизни человека и представляет собой основу для расцвета таланта [17], то психологам трудно претендовать на возможность определения верхней границы интеллектуального и творческого роста в детском возрасте. В этом отношении интересно высказывание А. Эйнштейна – создателя теории относительности: "... я развивался интеллектуально так медленно, что, только став взрослым, начал раздумывать о пространстве и времени... Понятно, что я вникал в эти проблемы глубже, чем люди, нормально развивавшиеся в детстве" (цит. по: [2, с. 374]).

Сложность психологического феномена креативности заставляет исследователей искать новые возможности для ее идентификации.

Обоснование программы исследования. В настоящей работе сделана попытка изучения творческих возможностей детей на основе предложенного нами метода пролонгированной диагностики креативности в естественных условиях жизнедеятельности. Мы исходили из того, что процедура выявления креативности должна представлять собой не тесты, а "акты творчества сами по себе, как это бывает обычно вне тестовых ситуаций" [24, с. 54].

Мы учитывали, что особенности детской психики затрудняют получение адекватной картины поведения ребенка в процессе традиционного, строгого психодиагностического обследования в искусственно созданных, лабораторных, условиях, так как:

1. Общение ребенка со взрослым строится на эмоциональной основе. "Взрослый для ребенка всегда является психологически значимой фигурой. Он либо... опасен, либо симпатичен и заслуживает доверия... Отношения с экспериментатором определяют отношение к эксперименту (а не наоборот)" [6, с. 56–57].

2. В проявлении личностных особенностей ребенка в большей степени, чем взрослый, зависим от ситуации. Многие зависят и от экспериментатора, от того, как он строит ситуацию общения с ребенком.

3. Ребенок может придать экспериментальной ситуации совершенно иной, воображаемый смысл, воспринимая ее иначе, чем предполагает экспериментатор (например, как игру), и наполняя своими фантазиями [6].

Таким образом, для идентификации творческих возможностей детей была выбрана типичная, естественная для жизнедеятельности младших школьников учебная ситуация. Учащимся было предложено посещать факультативные занятия по французскому языку, в ходе которых проводилось экспериментальное исследование их креативности. Экспериментатор выступал в роли учителя.

Для выявления креативности детей были созданы условия, способствующие естественному возникновению творческого процесса. При оценке креативности учитывались реальные креативные проявления испытуемых – продукты их творческой деятельности.

На основе субъект-субъектной парадигмы в положении предлагаемого нами метода пролонгированной диагностики креативности в естественных условиях жизнедеятельности создавалась максимально свободная ситуация, позволяющая актуализировать мотивацию творческого самовыражения. Мы опирались на мнение В.Д. Шарикова, который считает, что "способности раскрываются прежде всего тогда, когда есть свобода деятельности, свобода в выборе самой деятельности, свобода в формах ее реализации, в возможности творчества" [18, с. 4]. Мы также исходили из того, что творческие и "интеллектуальные" способности человека полноценно проявляются только тогда, когда он является субъектом выбора – сам выбирает задачу, которую будет решать. Навязывание задания приводит к тому, что человек, побуждаемый мотивацией социального одобрения, "включает" только ... "интеллектуальные" навыки [3, с. 135]. Поэтому в процессе формирующего эксперимента исследователь не навязывал ребенку выполнение конкретных творческих заданий. Дети сами придумывали их, выбирая форму и способы воплощения своего замысла, литературные (рассказ, стихотворение, шутка), художественные (рисунок, на основе которого пишется рассказ, стихотворение; рисунок-загадка, иллюстрации к литературным сочинениям), пластические (загадка-пантомима), графические (кресворды, ребусы, шарады), музыкальные (сочинение мелодии), дизайнерско-кулинарные (создание новых блюд и их оформление) и др.

Особая роль в создании творческой атмосферы в классе отводилась экспериментатору. Принималась во внимание точка зрения Р. Стернберга, который подчеркивает необходимость и важность для ребенка примеров для подражания, подаваемых взрослыми. Он относит эти примеры к числу эффективных, специфических способов развития креативности детей: "Творческие способности развиваются не тогда, когда учителя или родители говорят своим детям о необходимости их развития, а тогда, когда учителя или родители показывают им, как надо поступать" [14, с. 200]. Учитывая, что дети младшего школьного возраста испытывают особую привязанность к учителю и стремятся действовать по образцу значимого взрослого, мы стимулировали творческую активность учащихся при помощи образца креативного поведения учителя (экспериментатора).

Мы исходили из того, что формирование креативности детей в процессе живого общения с творческой личностью более эффективно, чем развитие творческих способностей школьников посредством "неодушевленных" заданий, взятых учителем из специальных пособий. Поэтому в процессе формирующего эксперимента педагог стремился вызвать у учеников потребность в творческом самовыражении, демонстрируя образцы собственного креативного поведения. Кроме того, экспериментатор специальным образом организовывал учебную ситуацию (возможность выбора и самостоятельной постановки ребенком проблемы, интересующей его; поддержка любой творческой инициативы; отсутствие критики неудачных творческих попыток, традиционного школьного способа оценки творческой работы путем выставления отметок; эмоциональный контакт детей с учителем), которая позволила бы создать у школьников в процессе учебной деятельности внутреннюю мотивацию, способствующую творческому самовыражению и развитию их креативности.

Руководствуясь гуманистическим подходом, автор исследования рассматривал всех детей, посещавших занятия в экспериментальной группе, как личностей, открытых для творчества, и создавал для них разнообразные возможности проявления креативности. Такой подход перекликается с точкой зрения Дж. Уолтерса и Х. Гарднера, которые связывают эффект "кристаллизации опыта" (обнаружение субъектом определенной сферы деятельности, к которой он испытывает склонность и где может максимально развить свои способности) с особым педагогическим отношением. По их мнению, необходимо «обращаться со всеми детьми так, как будто бы они имеют потенциал для кристаллизации опыта, и предъявлять им в раннем возрасте материалы, которые могут мотивировать их к изучению соответствующей предметной сферы деятельности. В этом случае может оказаться, что "одаренных" детей гораздо больше, чем нам представлялось...» [26, с. 307]. Учитывая специфичность изучаемого нами феномена креативности (отсутствие целесообразности творческой активности, ее спонтанность, мотивация самовыражения, большая роль бессознательного), мы исходили из того, что внутренняя, психическая жизнь всегда богаче, разнообразнее, ярче, чем ее проявление в поведенческих реакциях, действиях, поступках, деятельности. То есть многие психические состояния, образования и пр. могут никогда не реализоваться в поведении, если для них не сложились благоприятные условия, как внешние, так и внутренние [4]. Признавая, что все дети в той или иной степени обладают творческим потенциалом, экспериментатор может создавать творческую среду, тем самым способствуя проявлению, а также

формированию их креативности. Такая возможность возникает, если значимый взрослый (учитель) демонстрирует на занятии разнообразные образцы креативности, относящиеся к различным видам творческой работы, разным сферам деятельности, организуя при этом свободную ситуацию, не ограничивающую ребенка в выборе области его креативных проявлений. Таким образом складываются условия для обогащения его "интенционального опыта" (термин М.А. Холодной) и кристаллизации соответствующего опыта, связанного с творчеством.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы на основе положений метода пролонгированной диагностики креативности в естественных условиях жизнедеятельности определить роль образца креативного поведения взрослого, создающего свободную творческую среду для детей, в формировании и проявлении их креативности.

Задачи – выделить факторы, способствующие проявлению и формированию креативности у детей в реальных жизненных ситуациях; сопоставить данные диагностики креативности по методикам, основанным на традиционной (регламентированной) процедуре обследования, с реальными проявлениями креативности детей в естественных условиях.

В качестве гипотезы было выдвинуто следующее положение: образец креативного поведения взрослого, который выступает основным элементом свободной ситуации, ее организующим началом, способствует формированию и проявлению креативности ребенка.

МЕТОДИКА

В эксперименте участвовали 15 чел. – учащиеся 2–3-х классов в возрасте 8–9 лет Московской коммерческой гимназии № 1503.

На занятиях по французскому языку осуществлялось формирующее воздействие – демонстрация учителем (значимым взрослым) образца креативного поведения в свободной ситуации и велось наблюдение за креативными и эмоциональными реакциями детей.

Креативное поведение детей изучалось в естественных условиях. поэтому экспериментальная ситуация намеренно сохранялась свободной при постоянном эмоциональном контакте взрослого с детьми; одобрении любой их творческой активности; самостоятельном выборе ребенком нравящегося ему задания; отсутствии лимита времени в ходе выполнения творческой работы.

Демонстрация образца креативного поведения взрослого и его результата – творческого продукта, созданного для детей, а также их творческое взаимодействие осуществлялись не на каждом занятии в связи с тем, что соблюдалось условие естественного поведения как педагога (экспериментатора), так и учеников. Поэтому экспериментатор демонстрировал образцы креативности не постоянно, на каждом занятии, а в соответствии со своей творческой продуктивностью: иногда творческие продукты создавались им дома, иногда рождались прямо на уроке, и дети могли наблюдать за творческим

процессом учителя. То же самое можно сказать и в отношении испытуемых – изучалось естественное проявление их креативности в соответствии с их реальной творческой продуктивностью. Они могли создавать творческие продукты на уроке, дома, когда у них возникала в этом потребность. Творческое взаимодействие взрослого и ребенка тоже происходило естественным образом. Часто дети просили учителя что-нибудь нарисовать и затем на основе этого рисунка сочиняли стихи, рассказы или взрослый предлагал им свои идеи, которые либо принимались учениками и получали дальнейшее развитие в их творческих продуктах, либо отвергались.

Было решено отказаться от создания контрольной группы в силу этических ограничений, накладываемых на психологическое исследование: манипулирование в течение длительного периода времени такими независимыми переменными, как значимый взрослый и эмоциональный фон, могло привести к отрицательному воздействию на личностное развитие детей этой группы.

Нами предложен метод пролонгированной диагностики креативности в естественных условиях жизнедеятельности. Его основы раскрываются в следующих положениях:

1. Слияние психодиагностической и формирующей процедур в одно целое. В ходе психодиагностики создаются условия как для проявления уже сформированной креативности, так и для ее развития.

2. Проведение психодиагностики в реальных, жизненных условиях, ее включение в привычную для ребенка деятельность, в частности учебную. Чтобы не нарушить естественность протекания творческого процесса, истинные цели проводимого исследования не раскрываются ни для испытуемых, ни для их ближайшего окружения (родителей, учителей).

3. Учет воздействия ситуации тестирования на его результаты. Проводится целостный анализ ситуации психодиагностики, включающий:

а) взаимоотношения психодиагноста и испытуемого (установление взрослым эмоционального контакта с детьми, отсутствие которого может привести к тому, что творческие возможности ребенка останутся нераскрытыми);

б) взаимодействие психодиагноста и испытуемого (ребенок в любой момент осуществляемой им творческой работы может обратиться за помощью к взрослому, который оказывает ее);

в) преднамеренное активное воздействие педагога-психолога на психодиагностическую ситуацию: демонстрация им образцов креативного поведения (в том числе спонтанные проявления), поощрение любой творческой инициативы испытуемых (включая их спонтанные креативные проявления).

4. Открытость ситуации психодиагностики, позволяющей учитывать такие особенности протекания творческого процесса в естественной ситуации жизнедеятельности, как спонтанность, неконтролируемость, нецелесообразность творческой активности, большая роль бессознательного, мотивация самовыражения. В ходе диагностики испытуемым дается свобода выбора. Создаются условия для:

а) самостоятельной постановки проблемы (ребенок сам придумывает себе творческое задание);

б) творческой активности, связанной с интересами ребенка (психодиагност не ограничивает испытуемого в выборе вида, формы и содержания творческой работы).

Детям предоставляется возможность:

а) по желанию заниматься/не заниматься творческой работой в данный момент;

б) проявлять творческую активность немедленно, в любой момент занятия (возможно, спонтанно) или отсроченно (дома, на следующем занятии, через урок, неделю, месяц).

5. Отсутствие категорических оценочных суждений психодиагноста о креативных возможностях испытуемого в результате проведенной психодиагностики. Многомерность феномена творческой одаренности не позволяет делать точные заключения о ее наличии или отсутствии у человека, особенно у ребенка, на каком-либо локальном срезе его жизненного пути (известны, например, факты пробуждения экстраординарных творческих способностей только в зрелом возрасте у С.Т. Аксакова, И.А. Крылова, Ж.-Ж. Руссо и др.). В связи с этим можно говорить лишь о создании более или менее благоприятных условий для проявления креативности и ее формирования в процессе психодиагностики. Поэтому чем более открыта, свободна, неограниченна во времени ситуация диагностики креативности, чем большей свободой выбора заданий, видов творческой работы и др. обладают испытуемые, тем больше вероятность проявления их креативности. Необходимо учитывать, что реальные ситуации, в которых дети могут вести себя креативно, отличаются от строго регламентированных условий традиционного психодиагностического обследования.

В процесс экспериментирования был включен также метод наблюдения. Его выбор определялся спецификой исследования, направленного на изучение креативных проявлений детей в реальных ситуациях жизнедеятельности. Наблюдение применяется в тех случаях, когда особое значение приобретает изучение особенностей естественного поведения человека в привычных для него условиях [6]. Нами использовалось систематическое, выборочное, скрытое, включенное наблюдение. Его результаты фиксировались в протоколах исследования.

Специфическая направленность исследования – изучение креативного поведения детей в естественных условиях жизнедеятельности – обусловила выбор соответствующего экспериментального плана. Предпочтение было отдано плану с предварительным и итоговым тестированием одной группы, который часто используется в социально-психологических и педагогических исследованиях.

Общая схема экспериментального исследования:

1. Предварительное (до экспериментального воздействия) измерение уровня креативности испытуемых.

2. Создание в экспериментальной группе условий, формирующих креативность:

а) демонстрация образца креативного поведения взрослого (взрослый – значимая фигура для ребенка);

б) эмоциональный контакт взрослого с детьми;

в) привлекательность творческого продукта взрослого;

г) одобрение творческой активности детей;

д) творческое взаимодействие взрослого и детей;

е) создание взрослым свободной ситуации (ребенок может сам выбрать творческое задание, которое ему нравится; отсутствует лимит времени при выполнении творческой работы).

3. Итоговое (после экспериментального воздействия) измерение уровня креативности испытуемых.

4. Сопоставление результатов, полученных по традиционным психодиагностическим методикам измерения креативности, с реальными проявлениями креативности детей в естественных условиях жизнедеятельности.

Неравномерность частот распределений подгрупп в группе испытуемых оценивали по критерию χ^2 ; для малых частот использовали точный критерий Фишера. Достоверными считали различия при $p < .001$.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Выявлены важные факторы проявления и формирования креативности у детей:

А. Наличие образца креативности взрослого. Анализировалась связь количества занятий, на которых был актуализирован образец креативности взрослого, с количеством занятий, на которых проявлялась креативность детей.

Всего проведено 135 занятий, 102 из них – с наличием образца креативности взрослого. И на всех 102 занятиях были отмечены креативные проявления детей. Если образец имел отсроченный эффект и наблюдались только креативные реакции учеников, то такие ситуации также включались нами в общее количество занятий с наличием образца креативности взрослого.

На 33 занятиях образец креативности взрослого отсутствовал, на 5 из них креативность детей проявилась, а на 28 – нет.

Сопряженность показателей оценивалась по критерию χ^2 . $\chi^2 = 104.09$; $df = 1$; $p < .001$. Следовательно, частота проявлений креативности детей достоверно выше в ситуации предъявления образца креативности взрослого.

В процессе исследования фиксировались все образцы креативности взрослого, которые он демонстрировал в ходе эксперимента, а также все креативные и эмоциональные реакции детей на них. Было установлено: один образец креативности взрослого мог вызвать у ребенка несколько креативных реакций; на одном занятии экспериментатор мог демонстрировать несколько образцов креативности; наблюдались как немедленные, так и отсроченные креативные реакции детей; положительные эмоциональные реакции испытуемых на творческий продукт взрослого способствовали проявлению их креативности [9].

Взрослый продемонстрировал 154 образца креативности, вызвавшие 303 креативные реакции детей экспериментальной группы. Было отмечено 28 образцов креативности взрослого, не вызвавших креативных реакций учеников.

Критерием креативной реакции ребенка служило создание им оригинального творческого продукта, отличающегося от творческого продукта взрослого, предъявленного в качестве образца. В то же время творческий продукт ребенка связан с этим образцом, например, видом творчества, выраженного в сочинении рассказов, стихов, в создании новых вариантов развивающих игр, в неологизмах, сравнениях, рисунках, спонтанной фантазии, оригинальном оформлении бутербродов или в задаче такого типа: учитель придумывает имя персонажа – ребенок сочиняет рассказ об этом персонаже.

В стихах и рассказах оценивалась степень различия формы и содержания, а в сочинениях – вы-

раженности эмоционально-личностного опыта ребенка. Погрешности стихотворной формы в некоторых поэтических произведениях, а также незавершенность нескольких рассказов не влияли на отнесение этих работ к категории творческих продуктов. Они рассматривались в качестве креативной реакции. При создании игр (помимо самостоятельно придуманных детьми) креативными считались также предложенные испытуемыми новые варианты игр, которые были ранее придуманы экспериментатором (добавление новых элементов, усложнение, любая модификация).

Творческие продукты детей, так же как и взрослого, могли быть разного объема (неологизм или длинный рассказ, состоящий из нескольких глав с многочисленными иллюстрациями, т.е. детская книжечка). В последнем случае каждая глава, имеющая свое название и фактически представляющая собой самостоятельный рассказ – целостное единство, – рассматривалась как творческий продукт. Объем творческого продукта не влиял на отнесение его к категории “Креативные реакции ребенка”.

Творческие продукты как детей, так и учителя могли быть разного вида: “складное слово”, неологизм, рисунок, рассказ, стихотворение, ребус, шарада, загадка, игра подвижная, графическая, лингвистическая, кроссворд, оригинально оформленное кулинарное изделие, музыкальное сочинение, спонтанная устная фантазия, придуманное учебное задание по французскому языку, интересное имя героя рассказа, любая новая оригинальная идея (см. [8, 10]).

К творческим продуктам не относились: копии уже существующих образцов (в том числе образцов креативности учителя, копирование творческих продуктов одноклассников); продукты, несущие печать синкретизма (механическое объединение отдельных разнородных деталей); неидентифицируемые продукты.

Б. Эмоциональная реакция ребенка на творческий продукт взрослого. Установлено, что яркие, положительные эмоциональные реакции детей на образец креативности взрослого приводили к созданию детьми оригинальных творческих продуктов, что позволило нам выделить эмоциональную включенность в качестве механизма проявления креативности.

Были зарегистрированы эмоциональные реакции детей на образец креативности взрослого и отмечены следующие их типы.

1. Положительная эмоциональная реакция (оживление, радостное возбуждение, улыбка, смех), свидетельствующая о том, что творческий продукт взрослого, предъявляемый в качестве образца креативности, находит отклик у ребенка.

2. Отрицательная эмоциональная реакция (ребенок морщится, хмурится), показывающая, что данный творческий продукт взрослого, предъявляемый в качестве образца креативности, не находит отклика у испытуемого.

Положительные и отрицательные эмоциональные реакции детей на образец креативности взрослого были тесно связаны с соответствующим эмоциональным состоянием испытуемых: радостным, приподнятым, свидетельствующим о положительной эмоциональной включенности в первом случае, и грустным, подавленным – во втором.

Проанализирована связь количества образцов креативности взрослого, вызвавших положительное эмоциональное состояние детей, с проявлением их креативности: 113 образцов креативности взрослого привели к проявлению креативности у школьников, 14 – не способствовали этому. 2 образца креативности взрослого, связанные с отрицательными эмоциями учеников, вызвали у них креативные проявления, а 10 – их отсутствие.

В 15 (из 154) случаях экспериментатор не зафиксировал, какое эмоциональное состояние вызвал образец креативности у испытуемых, что принималось в расчет при анализе данных. В одном случае один и тот же образец креативности вызвал у одного испытуемого положительную реакцию, а у другого – отрицательную, поэтому мы исключили случай с положительной реакцией. С учетом указанных поправок сумма квадрата равна 154, что составляет общее количество образцов креативности взрослого, продемонстрированных им в ходе эксперимента.

Сопряженность показателей оценивалась по точному критерию Фишера. Была установлена достоверность различий при $p < .001$. Следовательно, сопряженность предъявления образца креативности взрослого с положительной эмоциональной реакцией на него детей с существенно большей вероятностью приводит к креативным проявлениям испытуемых, чем предъявление образца, вызывающего отрицательное эмоциональное состояние.

В. Отсроченность проявления креативности.

1. *Отсроченность первичного проявления креативности.* Результаты анализа протоколов позволили выявить следующий психологический феномен: у детей принимавших участие в занятиях экспериментальной группы, креативность отмечалась не сразу, а после длительного периода времени. Из 15 испытуемых только у одного ребенка была обнаружена креативная реакция при первичной демонстрации взрослым образца креативного поведения. Двум же потребовалось несколько занятий в экспериментальной группе, для того чтобы проявилась их креативность. Остальным

12 чел. понадобилось для этого в среднем присутствовать на 10 занятиях ($M = 10.3$), в ходе которых взрослый предъявлял образец креативного поведения и одобрял креативные проявления детей, предлагая им включиться в творческий процесс.

Итак, данные нашего исследования позволяют говорить о существовании инкубационного периода формирования креативного действия, т.е. о том, что креативное действие – не просто реакция на образец креативности, а именно действие, сформировавшееся под влиянием этого образца. Немедленная креативная реакция с этой точки зрения также является креативным действием, но имеющим очень короткий инкубационный период.

2. *Устойчивость проявления отсроченных креативных реакций испытуемых.* Помимо отсроченности первичного проявления креативности у детей, нами была обнаружена отсроченность их креативных реакций на образец творческого поведения экспериментатора, которая наблюдалась на протяжении всего периода экспериментального воздействия: а) немедленное проявление креативности – 152; б) отсроченное проявление креативности – 347. Следовательно, можно говорить о том, что в процессе эксперимента наблюдались преимущественно отсроченные креативные проявления испытуемых.

При помощи критерия χ^2 оценивалась достоверность отклонений эмпирически установленного распределения частот немедленного и отсроченного проявлений креативности от теоретически равновероятного.

$$\chi^2 = 38.42; df = 1; p < .001.$$

Г. *Проявление креативности в свободной/регламентированной ситуации.* Для определения понятия “свободная/регламентированная ситуация” использовались специально выделенные нами критерии (см. таблицу).

Свободная ситуация (тип 1) свойственна экспериментальной в нашем исследовании, а регламентированная (тип 2) – традиционному психодиагностическому обследованию (тестированию).

Мы пытались выяснить, как влияет тип ситуации на креативные проявления ребенка. Любое творческое задание, предложенное учителем, превращается в навязанное, если оно не находит внутреннего отклика у ребенка. В таком случае эти фрагменты ситуаций относились к регламентированной деятельности. Подобных регламентированных микроситуаций в нашем исследовании было отмечено 26.

В ходе эксперимента четко прослеживалось воздействие регламентированных микроситуаций на возможность проявления креативности детей, так как они возникали на фоне свободной ситуации и ребенок мог свободно выражать свое отношение к ним (в основном это касалось

Поведение поведения взрослого в свободной и регламентированной ситуациях на проявление креативности детей

Свободная ситуация (тип I)	Регламентированная ситуация (тип II)
Поведение взрослого	
<p>Создает свободную творческую атмосферу</p> <p>Часто демонстрирует образец креативности</p> <p>Устанавливает субъект-субъектные отношения с детьми:</p> <p>а) эмоциональный контакт с детьми</p> <p>б) демократизм в общении и отношениях (любимый ребенок воспринимается как творческая личность)</p> <p>в) творческое взаимодействие с детьми (взрослый поощряет креативность детей, развивает ее, подавая новые идеи, демонстрирует образец креативности по просьбе ребенка)</p> <p>г) создает обстановку свободы выбора (предлагает детям свои идеи, оставляя за ними право принять их или отвергнуть)</p> <p>д) создает возможность самостоятельного выбора ребенком творческого задания, вида творческой работы, формы и содержания творческого продукта</p> <p>е) не обязывает детей выполнять творческую работу, а только предлагает (отсутствие санкций за невыполнение ребенком задания, предложенного взрослым; отсутствие лимита времени при выполнении творческой работы)</p> <p>ж) не ставит оценки за созданный ребенком творческий продукт</p> <p>з) словесно поощряет любые творческие проявления ребенка</p>	<p>Создает обстановку регламентированной деятельности</p> <p>Никогда не демонстрирует образец креативности</p> <p>Устанавливает субъект-объектные отношения с детьми:</p> <p>а) отсутствие эмоционального контакта</p> <p>б) авторитарный стиль в общении с детьми и отношении к ним (ребенок относится к категории креативных детей лишь на основе результатов тестирования)</p> <p>в) отсутствие творческого взаимодействия с детьми</p> <p>г) свобода выбора отсутствует (навязывает детям чужие идеи, заставляет принять их)</p> <p>д) навязанность творческого задания, вида творческой работы формы и содержания творческого продукта</p> <p>е) дети обязаны выполнить творческое задание, предложенное взрослым (применение санкций в случае отказа от выполнения задания; время выполнения задания строго ограничено)</p> <p>ж) ставит оценки за выполненное ребенком творческое задание</p> <p>з) поощряет выполнение данных им заданий</p>
Поведение ребенка	
<p>Ярко выраженное креативное поведение</p>	<p>Проявляет креативность в незначительной степени или не проявляет ее</p>

неприятия творческого задания, предложенного взрослым). Испытуемые могли, не опасаясь последствий, отказаться выполнять задание, которое им не нравится, не проявлять творческого поведения, если образец креативности педагога не вызывал у них такого желания. Важно подчеркнуть: если учитель не настаивает и ребенок самостоятельно переключается на интересующее его задание, ситуация вновь приобретает свободный характер.

Был проанализирован результат воздействия образца креативности взрослого на проявление креативности ребенка в свободной и регламентированной ситуациях. В период экспериментального воздействия отмечено всего 154 образца креативности взрослого. Из них 126 способствовали креативным проявлениям детей. При этом 123 образца креативности взрослого вызвали креативные реакции детей в свободной ситуации и 3 образца креативности взрослого привели к проявлению креативности испытуемыми в регламентированной ситуации. 28 образцов креативности взрослого не вызвали креативных проявлений детей, из них 16 образцов в свободной ситуации и 12 – в регламентированной.

Сопряженность показателей оценивалась по точному критерию Фишера. Достоверность различий оказалась значимой при $p < .001$.

Этот результат свидетельствует о том, что образец креативности взрослого вызывает креативные проявления детей достоверно чаще в свободной ситуации, чем в регламентированной.

Воздействие типа ситуации на проявление креативности испытуемых изучалось и в другом аспекте. Сопоставлялись реальные творческие достижения детей в свободной ситуации (в ходе экспериментального воздействия) и результаты тестирования креативности по методике Е. Торранса (регламентированная ситуация).

В целях диагностики уровня невербальной креативности была применена фигурная форма А теста творческого мышления Е. Торранса (ТТСТ).

Диагностика креативности проводилась по двум субтестам: 1) “Незавершенные фигуры” (сокращенный вариант, 6 стимулов, разработанный в лаборатории способностей Института психологии РАН); 2) “Повторяющиеся фигуры” по показателям: беглости, гибкости, оригинальности, разработанности.

Для сравнения результатов предварительного и итогового тестирования детей экспериментальной группы использовался непараметрический критерий T Вилкоксона. Для оценки достоверности различий принят уровень значимости $p \leq .05$.

Интересные данные получены при сравнении результатов тестирования в экспериментальной группе до и после экспериментального воздействия. Значимые различия выявлены только по показателю беглости ($p = .011$) в субтесте "Повторяющиеся фигуры". Различия между результатами психодиагностики до и после экспериментального воздействия по основному показателю оригинальности, который более других свидетельствует о креативности испытуемых, оказались незначимыми.

Данные, полученные по тесту Е. Торранса, говорили о том, что креативность детей в результате экспериментального воздействия не повысилась (т.е. в регламентированной ситуации тестирования испытуемые не проявляли креативность), тогда как их реальные творческие достижения свидетельствовали о противоположном. В свободной экспериментальной ситуации ими было создано 499 творческих продуктов, 131 из них опубликовано (см. [8, 10]). При этом путем опроса родителей установлено, что до экспериментального воздействия никто из испытуемых не создал сколько-нибудь значимых творческих продуктов [9].

Таким образом, можно говорить о том, что сама процедура тестирования, связанная с регламентацией деятельности испытуемых (навязанность заданий, лимит времени, отсутствие свободной творческой атмосферы, образца креативности взрослого и пр.), не позволяет адекватно оценить их творческие возможности.

По окончании экспериментального воздействия сравнивались результаты выполнения тестов С. Медника, Е. Торранса, измеряющих креативность, теста интеллекта Д. Векслера (субтесты "Словарь", "Кубики Коса"), заданий, составленных экспериментатором в целях выявления креативности, с реальными творческими достижениями испытуемых.

Для того чтобы проверить, есть ли связь между тестовыми баллами и реальными проявлениями креативности, был проведен корреляционный анализ. Для оценки связи показателей применялся метод непараметрической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, предназначенный для малых выборок). Математическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета статистических программ SPSS.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют об отсутствии связи между уровнем креативности по методикам Е. Торранса и С. Медника и индексом творческой продуктивности (реальными творческими достижениями) детей из

экспериментальной группы, а также об отсутствии связи тестовых баллов по методике Д. Векслера (вербальный и невербальный интеллект) с индексом творческой продуктивности.

Была установлена связь между реальными творческими достижениями (индекс творческой продуктивности) детей экспериментальной группы и уровнем креативности по заданиям, составленным экспериментатором в целях выявления креативности ($R_s = .74$; $p = .001$).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты исследования показали, что образец креативного поведения значимого взрослого — это важнейший фактор проявления и формирования креативности детей. Именно взрослый (творческая личность) создает благоприятные условия для креативных проявлений ребенка (организует свободную ситуацию, устанавливая эмоциональный контакт с испытуемыми и демонстрируя образцы креативного поведения). Оказалось, что значимый взрослый (учитель) способен в большой мере повлиять на формирование и проявление креативности учеников в процессе учебной деятельности. Важную роль креативного поведения взрослого в ходе формирования креативности ребенка подтверждают данные исследования Н.В. Хазратовой, в котором среди параметров специально организованной экспериментальной микросреды был выделен также параметр "представленность креативных образцов" [15].

Установлена связь положительного эмоционального состояния детей (эмоциональной включенности в творческий процесс) с их креативными проявлениями. Достоверность этой связи позволяет отнести положительную эмоциональную включенность к механизмам проявления креативности. Оказалось, что эмоционально привлекательный творческий продукт взрослого, вызывающий яркие, положительные эмоции детей, способствует их креативным проявлениям. Устойчивая позитивная атмосфера и эмоциональная привлекательность занятий в экспериментальной группе, где создавались условия для свободного выражения эмоций детьми, благотворно влияет на формирование креативного поведения испытуемых. В этой связи можно провести параллель между нашей работой и исследованиями Е.Л. Яковлевой, нацеленными на развитие творческого потенциала личности через эмоциональную сферу. В них подчеркивается важность свободного выражения детьми своего эмоционального отношения к окружающему миру. На основе анализа протоколов исследования Е.Л. Яковлевой можно сделать вывод о том, что отрицательные эмоциональные состояния детей (страх, беспомощность, раздражение и пр.) купируют творческий процесс, а преобразование отрицательной

эмоции в положительную, осуществляемое при помощи учителя, позволяет ребенку реализовать свои творческие возможности [20].

Один из основных результатов нашего исследования – установление отсроченности креативных проявлений. Зафиксированные первичные отсроченные креативные проявления детей в экспериментальной ситуации свидетельствовали о том, что подавляющему большинству испытуемых требуется достаточно продолжительное время, чтобы креативность проявилась. Поэтому можно говорить о существовании инкубационного периода, в процессе которого происходит формирование креативности, обусловленное накоплением детьми нового личностного опыта. Этот опыт связан, на наш взгляд, с открывшейся перед испытуемыми возможностью креативного поведения, поощряемого значимым взрослым (учителем) и демонстрируемого им самим.

Необходимо подчеркнуть, что феномен отсроченности креативных проявлений был обнаружен только благодаря свободной экспериментальной ситуации, предполагающей пролонгированное наблюдение за креативным поведением детей в естественных условиях жизнедеятельности.

Помимо отсроченности первичного проявления креативности, в нашем исследовании наблюдалась отсроченность проявления креативных реакций испытуемых на образец креативности взрослого в течение всего периода экспериментального воздействия. Следовательно, можно говорить о том, что отсроченность проявления креативности является одной из закономерностей протекания творческого процесса. Итак, наличие фазы инкубации (бессознательная работа над проблемой, интуитивное возникновение замысла) выделяемой как один из этапов творческого процесса рядом ученых (Т. Рибо [12], Г. Уоллас [25], П.К. Энгельмейер [19] и др.), получило экспериментальное подтверждение в нашем исследовании.

Важный результат был получен в связи с проявлением креативности детей в зависимости от типа психодиагностической ситуации: свободной или регламентированной. Анализ протоколов исследования показал, что создание детьми творческих продуктов в регламентированной ситуации является скорее исключением из правила. Только 5 креативных проявлений из 499 зафиксировано в регламентированной ситуации в ходе экспериментального воздействия, остальные 494 отмечены в свободной ситуации. Из 5 креативных проявлений детей в регламентированной ситуации только одно было немедленным, остальные 4 имели отсроченный характер, что уже не вписывается полностью в рамки регламентированной ситуации.

Итак, мы установили, что дети предпочитали вести себя креативно в свободной, а не регламентированной ситуации. Описывая этот результат, можно провести аналогию с данными исследования Н.Е. Максимовой, И.О. Александрова, И.В. Тихомирова, Е.В. Филипповой, Ю.Б. Никитина (см. [7]). В их работе выявлена зависимость между интуитивными проявлениями детей младшего школьного возраста и ситуацией свободной беседы на материале грамматики и семантики высказываний. Интуиция – важная составляющая креативности. Авторы показали, что при свободных и экспертных суждениях употребляются разные синтаксически конструкции и семантические единицы. Эти различия они интерпретировали в терминах феноменологии интуитивного/рационального. А именно – в ситуации свободной беседы актуализируется преимущественно семантическая ассоциативная сеть, метафоричность, парадигматичность и повествовательность суждений, что отражает феноменологию интуитивного. Экспертные суждения (связанные с ситуацией регламентации) отличались синтагматичностью и императивностью высказываний, сосредоточенностью на предметной области. В последнем случае актуализировалась преимущественно семантическая пропозициональная сеть. Этот факт можно отнести к феноменологии рационального [7].

Интересный результат получен в нашей работе при сопоставлении данных традиционного психодиагностического обследования и реальных креативных проявлений детей экспериментальной группы в естественных условиях жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что испытуемые, не проявлявшие креативность или проявлявшие ее незначительно в строго регламентированной ситуации тестирования (навязанность задания, лимит времени, отсутствие образца креативности взрослого и пр.), демонстрировали высокие творческие достижения в свободной экспериментальной ситуации. Таким образом, расхождение в результатах оценок креативности детей по традиционным методикам измерения уровня креативности Е. Торранса и С. Медника и на основе индекса реальной творческой продуктивности объясняется различием процедуры диагностики: регламентированной в первом случае и свободной – во втором.

Отсутствие связи между показателями креативности по двум разным методикам, отличающимся уровнем регламентированности деятельности испытуемых, отмечено также в исследованиях Д.Б. Богоявленской, что соотносимо с результатами нашей работы, в которой связь индекса творческой продуктивности (реальные творческие достижения в свободной экспериментальной ситуа-

4. Дружинин В.Н. Структура и логика психологического исследования. М.: Изд-во ИП РАН, 1993.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Лаптерва Вита, 1995.
6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. М.: Инфра-М, 1997.
7. Маслянова Н.Е., Александров И.О., Тихомирин И.В., Филиппов Е.В., Никитин Ю.Б. Соотношение грамматики и семантики высказываний со структурой индивидуального знания (к проблеме рационального-интуитивного) // Психол. журн. 1998. Т. 19. № 3. С. 63-83.
8. Ожиганова Г.В. Развитие творческих способностей. М.: Изд-во ИП РАН, 1995.
9. Ожиганова Г.В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
10. Ожиганова Г.В. Играем, фантазируем, рисуем, сочиняем на уроках французского языка. М., 2001.
11. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1988. С. 21-25.
12. Рибо Т. Творческое воображение. СПб., 1901.
13. Саймон Б.А. Английская школа и интеллектуальные тесты. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
14. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 186-213.
15. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием социальной микросреды: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
16. Холодная М.А. Ментальный опыт как психологическая основа интеллектуальной одаренности // Психологическое обозрение. 1996. № 2(3). С. 6-11.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.-Томск, 1997.
18. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1994.
19. Энгельмейер П.К. Теория творчества. СПб., 1910.
20. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: Изд-во "Флинта", 1997.
21. Davis G.A., Belcher T.L. How shall creativity be measured?: Torrance tests, RAT, Alpha biographical and IQ // J. of creative behavior. 1971. V. 5. № 3. P. 166-168.
22. Ebel R. The Social Consequences of Educational Testing // Test Problems in perspective. N. Y., 1966.
23. McClelland D.C. Testing for competence rather than intelligence // American Psychologist. 1973. V. 28. P. 1-14.
24. Tryk H.E. Advances in Psychological Assessment. California, 1978. V. 1. P. 34-54.
25. Wallas G. The Art of Thought. N. Y., 1926.
26. Walters J., Gardner H. The Crystallizing Experience: Discovering an Intellectual Gift // Conceptions of Giftedness / Eds. R. Sternberg et al. N. Y., 1986. P. 306-331.

DIAGNOSTICS AND FORMING OF CREATIVITY IN CHILDREN IN EVERYDAY LIFE CONDITIONS

G. V. Ozhiganova

Cand. sci. (psychology), head res. ass., IP RAS, Moscow

Prolonged technique of creativity diagnostics in everyday life conditions is suggested. Using this technique the empirical research was held to study creative behavior of schoolchildren. Creativity manifestation and forming factors in child are revealed. The assessments of creativity using traditional psychodiagnostical techniques (tests) in controlled conditions are compared with children's real creative achievements in everyday life conditions.

Key words: creativity, psychodiagnosics, children, significant adult, model of creative behavior.