

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2025, Том 13, № 2 / 2025, Vol. 13, Iss. 2 <https://mir-nauki.com/issue-2-2025.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/55PSMN225.pdf>

DOI: 10.15862/55PSMN225 (<https://doi.org/10.15862/55PSMN225>)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Юрченко, О. В. Влияние социальной среды школы на формирование креативности: на примере старшеклассников / О. В. Юрченко, В. А. Мансуров // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PSMN225.pdf>. DOI: 10.15862/55PSMN225.

For citation:

Yurchenko O.V., Mansurov V.A. The impact of the school social environment on the development of creativity: a case study of high school students. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2025;13(2): 55PSMN225. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/55PSMN225.pdf>. DOI: 10.15862/55PSMN225. (In Russ., abstract in Eng.).

Авторы выражают благодарность к.х.н., доценту, заместителю директора по науке АНО «Культурно-образовательное объединение развития и воспитания дошкольников «Читайка»» Лукише Виктору Григорьевичу за ценные идеи, послужившие основой для написания статьи, а также за консультации по вопросам психологии в процессе ее подготовки

УДК 159.9

Юрченко Олеся Викторовна

ФГБУН «Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук»,
Москва, Россия

Институт социологии

Старший научный сотрудник

Кандидат социологических наук, PhD

E-mail: olesya@mail.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=545571

Мансуров Валерий Андреевич

ФГБУН «Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук»,
Москва, Россия

Институт социологии

Руководитель сектора социологии профессий и профессиональных групп, главный научный сотрудник

Доктор философских наук, профессор

E-mail: mansurov@isras.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7915-4760>

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=71618

**Влияние социальной среды школы
на формирование креативности: на примере
старшеклассников**

Аннотация. Креативность, как способность создавать новые и контекстуально уместные идеи и решения, признана важной компетенцией в образовании. Она играет ключевую роль в адаптации к изменениям. Мы рассматриваем креативность не как врожденную характеристику, а как динамичное состояние, которое может изменяться под влиянием социальной среды. В фокусе нашего внимания находится школьная среда. Многие исследования изучают влияние школьной среды на креативность учеников, перечисляя факторы, которые способствуют или препятствуют развитию креативности. Однако эти факторы часто не ранжированы по значимости и не рассматриваются во взаимосвязи друг с другом. Для решения этой проблемы мы предлагаем операционализировать понятие «школьной среды, стимулирующей креативность» на основе компонентной теории Т. Амабиле,

которая подчеркивает ключевую роль внутренней мотивации в процессе креативности. Внутренняя мотивация усиливается через три аспекта школьной среды: (1) поддержание автономии учеников, (2) создание креативного климата и (3) обеспечение ресурсами для творческой работы. Под автономией мы понимаем способность самостоятельно принимать решения и контролировать своё поведение, ощущая внутреннюю свободу. В этом контексте мы опираемся на теорию фрейминга Б. Бернштейна, которая определяет уровень автономии учащихся через их контроль над временем, пространством, содержанием занятий и своей ролью в общении с учителем. Для исследования мы выбрали два класса с разной степенью поддержки автономии учеников и сравнили их показатели креативности с помощью адаптированных тестов Торренса и Гилфорда. В классе с более высокой степенью автономии ученики проявили более высокие показатели креативности.

Ключевые слова: автономия; креативность; креативное мышление; педагогическая психология; социология образования; компонентная теория Т. Амабиле

Сегодня креативность (креативное мышление) является одной из наиболее востребованных образовательных компетентностей во всем мире [1].¹ Появляются новые специальности, разрабатываются новые технологии, а также возникают задачи, которые мы пока не можем решить. Гибкое творческое мышление, в отличие от мышления репродуктивного, применения готовых знаний и умений, становится все более востребованным. Креативность, помимо того, что является важным объектом изучения сама по себе, также входит в число основных мягких навыков 21 века, способствующих адаптации школьников к ситуации социальной неопределенности и неизвестности [3].

Долгое время «креативность» считалась врожденной чертой личности, которая в основном остается неизменной со временем [4]. Однако исследования Дж. Гилфорда показали, что высокая креативность не всегда связана с высоким интеллектом, и практически каждый способен к творческому мышлению, которое можно развивать целенаправленно [5]. В современных исследованиях креативность рассматривается как динамичное явление — способность, которую можно развивать, исходя из индивидуальных характеристик человека, таких как когнитивные способности и личностные качества, а также под влиянием окружающей среды или социокультурного контекста [6–10].

Однако среди учителей школ и родителей по-прежнему распространено мнение, что креативность — это такой тип мышления, который дан или не дан ребенку от рождения. Только треть родителей (35 %) ожидает, что в школе ребенок может научиться креативности, умению решать нестандартные задачи. Менее половины учителей (47 %) видят себя ответственными за то, чтобы научить ребенка мыслить нестандартно, креативно, а остальные полагают, что научить этому детей должны — семья, кружки/секции, или что ребенок сам может научиться быть креативным [11]. Схожие данные были получены и в других более ранних исследованиях [12].² Даже при наличии интереса к практикам, способствующим развитию креативности, учителя воспринимают их как дополнительные по отношению к основному учебному процессу [13; 14].

¹ В отечественной науке чаще всего разводятся определения творчества и креативности [2], креативность воспринимается как более узкий термин. Мы же в статье обращаемся в основном к западным источникам исследования, и, согласно их традиции, используем термины как синонимы.

² Berland E. Barriers to Creativity in Education: educators and parents grade the system (Adobe Systems, Inc). URL: <https://arts.ca.gov/researchpage/barriers-to-creativity-in-education-educators-and-parents-grade-the-system/> (дата обращения: 01.04.2025).

В этой статье мы рассмотрим, как школьная среда влияет на креативность. С одной стороны, современную школу иногда характеризуют как среду, которая подавляет или даже убивает креативность учеников.³ С другой стороны, исследования показывают, что школы могут поддерживать и развивать креативность [15]. В ряде исследований выявлена взаимосвязь между показателями креативности и общей академической успеваемостью [16; 17], а также — между креативностью и успеваемостью по отдельным предметам [18]. Эти исследования позволяют предположить, что при создании правильных условий, креативность в школьной среде может развиваться.

Однако в научной литературе пока недостаточно изучены условия школьной среды и методы преподавания, которые могут стимулировать развитие креативности у учеников [19]. В разных работах приводятся различные списки барьеров и условий, сказывающихся на креативности учащихся [7; 9; 12; 19; 20].

Несмотря на отсутствие единого теоретического подхода к пониманию, какая школьная среда оптимально развивает креативность, выделяют два типа школ, которые различаются по тому, насколько они стимулируют креативность и по наличию барьеров, препятствующих ее развитию [21]:

- Наибольшие барьеры наблюдаются в «традиционных» школах со строгими правилами и жестким контролем со стороны учителя. В таких школах акцент делается на системе поощрений и наказаний, запоминании и воспроизводстве знаний. В то время как развитие креативности не является приоритетом. В крайнем проявлении «традиционные» школы представляют собой организации с авторитарной образовательной средой [22].

- Наименьшие барьеры — в «демократических» учебных заведениях (иногда их называют «открытые» или «конструктивистские» школы, так как знания не даются в готовом виде, их конструирует сам ученик). В таких школах у ученика есть право голоса и выбора в том, что касается формата, содержания и скорости приобретения знаний, а также развития нестандартного, креативного мышления.

Эти школы различаются по многим параметрам: школьной программой, содержанием обучения, методами преподавания. В этой статье мы не планируем составить новый, более точный и полный список всех возможных барьеров и условий для развития креативности в школе [подобные обзоры см: 19; 20; 23]. Мы сосредоточимся на главной особенности демократических школ, которая отличает их от традиционных — поддержке автономии учеников. В таких школах ученики могут самостоятельно принимать решения и контролировать своё поведение, ощущая внутреннюю свободу [4; 23–26].

Цель данной статьи — проанализировать влияние школьной среды на развитие креативности учащихся, уделяя особое внимание операционализации понятия «школьная среда, стимулирующая креативность». Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

- Обосновать необходимость использования междисциплинарного подхода, объединяющего психологические и социологические аспекты, для выделения ключевых факторов, влияющих на креативность, таких как внутренняя мотивация и автономия учащихся.

- Провести эмпирическое исследование, направленное на анализ влияния автономии на креативность в двух классах: одном, представляющем «традиционную» школьную среду, и другом — «демократическую».

³ Ken Robinson: Do schools kill creativity? URL http://www.Ted.Com/Talks/Ken_robinson_says_schools_kill_creativity (дата обращения: 01.04.2025).

Для того, чтобы понять, поддерживается ли или подавляется автономия учеников в классе, мы провели интервью с классными руководителями. Мы выясняли, в каких областях и каким образом ученики могут самостоятельно принимать решения и контролировать свое поведение. Затем мы провели тестирование креативности учеников с помощью адаптированного теста Торренса и Гилфорда [5; 27].⁴

Изучение учебных программ в двенадцати странах показало, что креативность входит в число важных образовательных целей. Однако в этих программах недостаточно рекомендаций по систематическому и целенаправленному изучению и развитию креативности в классе [28]. Мы намеренно выбрали формат «маломасштабного» эмпирического исследования [29], которое может проводиться учителем самостоятельно или при поддержке школьного психолога, так как оно не требует сложных методов анализа и большой выборки. Такой подход может помочь учителям интегрировать исследования в повседневную практику и лучше понимать, как школьная среда влияет на креативность учеников.

Теоретическая рамка

В статье мы используем определение креативности как способности создавать оригинальные, новые и уместные для конкретного контекста продукты, идеи или решения [6; 24; 30; 31]. Важно отметить, что в социологии образования все больше признается широкий спектр продуктов креативности, включающий не только материальные объекты, но и абстрактные идеи, нестандартные решения задач, новые проекты или процессы, а также концепции [31].

Креативность начала активно изучаться в 1950-е годы, когда исследователи сосредоточились на изучении творческого мышления у людей с выдающимися способностями и высоким потенциалом к творчеству [32]. Эти исследования заложили основу для понимания когнитивного процесса креативности и влияния на него различных личностных черт. Сегодня ученые по-прежнему считают, что личностные качества связаны с «креативностью с большой буквы» (big-C creativity). Однако все люди могут развить «повседневную креативность» (little-c creativity) при наличии социальных условий, способствующих творчеству [32–34].

Первоначально исследования проводились в рамках четырех наиболее популярных подходов, известных как «модель креативности 4Р» (4P's model of creativity) [30]:

- *изучение продукта* (the product): анализирует результаты творческой деятельности, оценка которых позволяет судить о креативности;
- *исследование личности* (the person): фокусируется на характеристиках и личных качествах индивида, которые способствуют проявлению креативности;
- *анализ креативного процесса* (the process): исследует внутренние когнитивные и психологические механизмы, которые участвуют в процессе создания нового и оригинального;
- *изучение социальной среды* (the press): рассматривает влияние окружающей среды на творческий процесс.

⁴ Torrance, E.P. Torrance Tests of Creative Thinking: Directions manual and scoring guide, verbal test booklet B / E.P. Torrance. — Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1974.

Torrance, E.P. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual / E.P. Torrance. — Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 2008.

Эта теоретическая схема многократно использовалась и по-прежнему используется для категоризации теоретических и эмпирических исследований креативности, помогая исследователям выбрать необходимую оптику [4; 35]. Первые три исследовательских подхода в этой схеме — изучение продукта, личности и творческого процесса — сосредоточены на внутренних процессах, таких как когнитивные и психологические механизмы. Четвертый подход относится к социологическому аспекту и анализирует влияние различных социальных институтов на креативность, включая семью, ближайшее окружение, организацию (школу или рабочее место), а также культурный и исторический контекст [35].

Обзор исследований в рамках этих четырех подходов показывает, что психологические и социологические исследования креативности часто проводятся независимо друг от друга, за исключением нескольких значимых теорий [24; 36; 37]. Что касается исследований школьной среды, они зачастую не учитывают психологическую сущность феномена и процесса творчества. Вместо этого они ограничиваются перечислением различных, иногда несвязанных между собой стимулов для развития креативности [36]. Для нашего исследования мы выбрали компонентную теорию Т. Амабиле, которая рассматривает влияние внешних социальных факторов в контексте их взаимодействия с внутренними психологическими процессами.

Компонентная теория Т. Амабиле

В компонентной теории Т. Амабиле креативность определяется как способность генерировать новые и релевантные идеи, и включает три ключевых компонента: (1) знания и навыки в конкретной области; (2) критическое и креативное мышление; (3) внутреннюю мотивацию [36]. Все эти компоненты важны как для профессиональной, так и для школьной среды. В школе, чтобы быть креативными, ученикам нужны глубокие знания и навыки в предметной области, а также развитые навыки критического и креативного мышления. Это означает умение анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, формируя обоснованные суждения и решения, а также умение работать со своими знаниями, выбирать ценные идеи, отличать новые идеи от старых, комбинировать их, создавать ассоциации и рассматривать ситуацию с разных сторон [38].

Первые два компонента — знания и навыки в конкретной области, а также критическое и креативное мышление — в значительной степени зависят от внутренних ресурсов и способностей человека. В отличие от них, третий компонент — внутренняя мотивация — существенно зависит как от внутренних факторов, так и от внешних условий и поддержки. Внутренняя мотивация, поддержанная благоприятной социальной средой, значительно усиливает проявление креативности [25; 38].

Люди, испытывающие внутреннюю мотивацию, проявляют интерес к задаче или деятельности, что способствует самовыражению и поиску новых решений. Внутренняя мотивация основана на личном интересе и удовлетворенности от процесса деятельности [36; 39]. Исследования подтверждают, что личная инициатива и внутренняя мотивация важны для развития креативности [25; 36; 38–41].

В отличие от этого, люди, испытывающие внешнюю мотивацию, выполняют задачи под воздействием внешних стимулов, таких как вознаграждения или избегание наказания. Это может подавлять креативность, поскольку внешняя мотивация ориентирует человека на результат, а не на процесс [24; 36; 44]. Тем не менее, в некоторых случаях внешние стимулы могут иметь положительное влияние, если они не заменяют внутреннюю мотивацию, а дополняют её, предлагая информацию, которая помогает улучшить выполнение задачи и укрепляет чувство компетентности [38].

Творческая деятельность проявляется наиболее ярко, когда личный интерес к задаче и удовольствие от процесса становятся основными стимулами [41]. Это состояние может привести к переживанию «потока» — полного погружения в деятельность, когда человек полностью сосредоточен на своей работе [45]. Такое состояние является оптимальным для внутренней мотивации и приносит радость, гармонию и субъективное благополучие. Для достижения состояния потока важно найти баланс между сложностью задачи и уровнем знаний и навыков человека. Задача должна быть достаточно сложной, чтобы поддерживать интерес, но не настолько трудной, чтобы вызывать стресс или чувство беспомощности [45].⁵

Однако большинство задач в школе и в профессиональной среде не способствуют развитию творчества, поскольку они основаны на внешней мотивации: школьники ориентированы на оценки, а работники — на зарплату [24; 41]. Полностью устранить влияние внешних факторов невозможно: они могут ограничивать выбор и творческую активность. Однако можно организовать внешнюю среду таким образом, чтобы она способствовала проявлению творчества, смещая акцент с внешней мотивации на внутреннюю [32].

Для развития внутренней мотивации необходима благоприятная среда, которая стимулирует и поддерживает творческие процессы. Согласно Т. Амабиле, основные факторы социальной среды, влияющие на креативность, таковы [24]:

- **Поддержка автономии** подразумевает наличие социальной среды, где люди могут действовать самостоятельно, что поддерживает и укрепляет внутреннюю мотивацию, необходимую для творчества. Важно найти баланс между структурой и ясными целями в профессиональной или образовательной организации и достаточной гибкостью, чтобы предоставить людям необходимую свободу.

- **Поощрение творчества и эффективное управление креативной средой** включают в себя ценности и действия руководства и других заинтересованных сторон, которые способствуют стимулированию креативности. Также важны готовность принимать рискованные решения вместо поддержания статус-кво, открытость к новым идеям и создание поддерживающей и безопасной среды.

- **Наличие ресурсов и материалов для развития творчества** включает следующие элементы:

- человеческие ресурсы: специалисты с необходимыми знаниями и готовностью к креативной работе;
- финансы, материалы и инфраструктура, поддерживающие креативную работу;
- время, которое можно выделить для творчества;
- содержательные задачи, требующие творческого подхода.

Чем выше уровень каждого из вышеперечисленных факторов, тем больше вероятность успеха в создании креативной среды. Все эти факторы обладают мультипликативным эффектом: среда будет наиболее благоприятной для креативности при их совокупном присутствии [38].

Автономия в школьной среде

Мы выделяем автономию как основной фактор, влияющий на креативность и требующий внимания учителя. Это подтверждается не только работами Т. Амабиле, но и теорией самодетерминации Э. Деси и Э. Райна, которая подчеркивает, что удовлетворение

⁵ Выготский, Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — М.: Издательство Юрайт, 2024. — 432 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07471-0.

потребности в автономии необходимо для развития и поддержания внутренней мотивации, способствующей личностному развитию и творческой активности [25; 39]. Автономия предполагает, что ученики чувствуют себя инициаторами собственных действий, способны выбирать и контролировать своё поведение в соответствии со своими ценностями и целями, сохраняя ощущение свободы выбора [25].

Автономия позволяет ученикам персонализировать свой учебный опыт: выбирать интересующие их темы и методы обучения, а также ресурсы и материалы для их изучения [24]. Укрепляя внутреннюю мотивацию, автономия помогает уменьшить прокрастинацию и повышает интерес к учебе [46].

В традиционных школах, с жесткими правилами и нормами, автономия учеников ограничена нормативной ситуацией, требующей адаптации и подчинения установленным школой требованиям и правилам. Чем успешнее школьник адаптирован к социальным условиям и чем лучше он справляется с возрастными задачами, тем быстрее у него происходит тривиальная адаптация и тем менее выражено у него творческое мышление [47].⁶ Успешная адаптация подразумевает, что ребенок соответствует общепринятым правилам и ожиданиям, использует стандартные способы решения задач, не проявляя при этом оригинального или творческого мышления. Исследования показывают, что у школьников предпубертатного возраста творческое мышление обратно коррелирует с их отношением к правилам [48]. Креативность наиболее полно проявляется тогда, как ученики непосредственно включены в творческий процесс и могут устанавливать правила или изменять их.

Если обратиться к опросам учителей в различных странах, многие из них отмечают, что степень автономии, предоставляемая в школе/классе, может значительно влиять на способность учеников к креативному мышлению [12; 20; 23; 49]. В этих опросах отмечается, что традиционная система обучения и оценивания, с преобладанием фронтального формата урока, все еще доминирует в большинстве школ и препятствует развитию креативности [12]. Среду традиционной школы точно характеризует понятие «жесткого фрейминга» Б. Бернштейна, под которым понимается такая форма коммуникации между учителем и учениками, при которой контроль всех аспектов взаимодействия находится в руках учителя [26].

В противоположность жесткому фреймингу, мягкий фрейминг описывает ситуацию, где контроль над коммуникацией в школе распределен между учениками и взрослыми (или даже сосредоточен в руках детей), что характерно для демократических школ. В такой среде у учеников есть больше свободы для самовыражения, что способствует развитию их креативности. Таким образом, в условиях «мягкого фрейминга» ученики могут творчески проявить себя и активно участвовать в образовательном процессе, «оставляя свой след» [26].

Согласно теории фрейминга Б. Бернштейна, уровень автономии учащихся в классе или школе можно определить по тому, какие аспекты учебного процесса они могут контролировать: время, пространство, содержание занятий и свою роль в общении с учителем [26; 50]. В нашем исследовании мы использовали эти критерии для оценки уровня автономии, проводя интервью с классными руководителями изучаемых классов.

Методы исследования

Целью нашего эмпирического исследования является тестирование креативности в двух разных с точки зрения автономии классах. Мы провели тестирование уровня креативности в

⁶ Исследователи говорят о «парадоксе креативности», когда в эволюции человеческого поведения сохраняются два противоположных аспекта: (1) склонность к следованию установленным нормам (конформизму или тривиальной адаптации) и (2) рискованное творческое поведение, которое выходит за рамки общепринятых социальных норм и правил.

двух 9-х классах (ученики 15–16 лет) в мае 2023 года. Авторы статьи выбрали два селективных класса юго-западного района Москвы: один класс математической вертикали в государственной школе и один общеобразовательный класс в частной школе. Всего было протестировано 32 добровольца: 17 — в «традиционном» классе и 15 — в «демократическом».⁷ Частную школу мы выбрали с относительно невысокой платой за обучение, чтобы обеспечить сопоставимость социального статуса семей в обоих классах.⁸

Результаты исследования

Автономия: различия между классами

В общеобразовательном классе (далее Группа 1) частной школы мы ожидали обнаружить большую автономию учеников. Ценности свободы выбора сформулированы в миссии школы на сайте таким образом: «сочетание академического образования с *обучением выбору и рефлексии*, принятию себя и других, *свободе и ответственности*, создание атмосферы уважения и радости» (курсив наш). Тогда как в классе математической вертикали (далее Группа 2) мы предположили, что в центре внимания педагогов будет подготовка к поступлению в профильный 10 класс и углубленное изучение математики. В результате учебная нагрузка будет больше, а объем автономии учеников — меньше.

Таблица 1

Уровень автономии в двух классах: оценка классных руководителей

	Группа 1	Группа 2
Время	Время, отведённое на различные предметы, распределено равномерно, с акцентом на всестороннее развитие учеников.	Приоритетное время отдается подготовке к ОГЭ.
Пространство	Пространство каждого класса уникально. Ученики меняют расстановку мебели для выполнения групповых заданий, используют пуфики и гамак, а также украшают и раскрашивают стены по своему усмотрению.	Пространство класса напоминает традиционную школу: мебель не меняет расположения. На стенах размещены портреты классиков и плакаты, выполненные учениками по просьбе учителей на исторические темы или в честь праздников
Содержание занятий:	Значительная степень свободы: в 9 классе ученики могут составить индивидуальный график посещения занятий.	Некоторая степень свободы. Ученики в школе разделены по уровню знаний, что позволяет переходить между группами, но в 9 классе такие переходы не поощряются из-за подготовки к ОГЭ.
в учебе	Ученики могут самостоятельно выбирать темы для проектов. Проекты могли быть вне конкретного предмета: «Изготовление флейты Пимак»; «Организация и проведение благотворительной ярмарки в школе»; «Сто рецензий на аниме», «Вязание из пряжи собственного прядения» и пр.	Проектная работа в 9-классе не ведется.
во внеучебной деятельности	Ученики могут сами предлагать и организовать внеучебные активности.	Учителя предлагают расписание внеучебных мероприятий, типа Дня лицеиста.
Коммуникация	Отношения «на равных», что выражается в возможности обращаться к учителю без отчества. Учителя и ученики активно взаимодействуют вне уроков: совместные настольные игры, мастерские и кружки.	Отношения зависят от учителя: авторитарные ограничивают свободу учеников, демократичные — предоставляют больше. Неформальное общение минимально

Составлено автором

⁷ В группе 1 было протестировано 9 юношей и 8 девушек, в группе 2–3 юношей и 12 девушек. Значимых различий в тестах по полу респондентов выявлено не было, далее данные представлены по группам в обобщенном виде.

⁸ Двадцать пять тысяч рублей в месяц, что сопоставимо с месячной оплатой 2–3 репетиторов или платных кружков учеников из государственной школы [54].

Интервью с классными руководителями этих классов подтвердили наше предположение о различном уровне автономии учеников по критериям, предложенным Б. Бернштейном [26] (табл. 1).

Таким образом, мы сделали вывод, что ученики группы 1 имеют большую автономию и ближе к типу «демократического класса», что проявляется как в учебной, так и во внеучебной деятельности. В то же время ученики группы 2 находятся ближе к типу «традиционного класса»: их автономия ограничена и зависит от стиля преподавания каждого учителя. Важно отметить, что ограничением нашего исследования является использование информации только из открытых источников и интервью с классными руководителями. В будущих исследованиях мы планируем проводить наблюдения в классе и интервью с учениками для более глубокого понимания их степени автономии.

Тестирование креативности

В нашем исследовании креативности мы использовали методику Е. Туник, которая является упрощенной версией тестов Торренса и Гилфорда.⁵⁵ Как отмечалось, креативность включает совокупность мыслительных, личностных и мотивационных качеств, которые определяют способность к творчеству. Однако в тестировании креативности исследователи чаще всего фокусируются на дивергентном мышлении — способности генерировать множество уникальных решений или идей для одной задачи [27]. Дивергентное мышление является основой для создания новых и оригинальных визуальных (образная креативность) и словесных (вербальная креативность) идей.

Для исследования вербальной и образной креативности мы выбрали вербальный субтест «Словесная ассоциация» и образный субтест «Спрятанная форма», так как они обладают наибольшей различительной способностью и лучше всего дифференцируют испытуемых.⁹ Для повышения надежности мы добавили еще два субтеста: «Необычное использование предметов» и «Эскизы». Задания в субтестах были сформулированы следующим образом⁹:

- **Субтест 1 «Необычное использование предметов»:** газета используется для чтения. Ты же можешь придумать другие способы ее использования. Что из нее можно сделать? Как ее можно еще использовать? Инструкция зачитывается устно. Время выполнения субтеста — 3 мин.
- **Субтест 2 «Словесная ассоциация»:** привести как можно больше определений для общеупотребительных слов. Найди как можно больше определений для слова «книга». Например: красивая книга. Какая еще бывает книга? Время выполнения субтеста — 3 минуты.
- **Субтест 3 «Эскизы»:** превратить в различные изображения одинаковые фигуры (круги), приводимые в квадратах. Добавь любые детали или линии к основному изображению так, чтобы получились различные интересные рисунки. Рисовать можно как внутри, так и снаружи круга. Подпиши название к каждому рисунку. Время выполнения задания — 10 минут.
- **Субтест 4 «Спрятанная форма»:** найти различные фигуры, скрытые в сложном, малоструктурированном изображении. Найди как можно больше изображений на этом рисунке. Что нарисовано на этой картинке? Время выполнения субтеста — 3 минуты.

⁹ Туник, Т. Лучшие тесты на креативность: диагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. — Москва [и др.]: Питер, 2013. — 315 с. — (Практическая психология). — ISBN 978-5-496-00557-9.

В тестировании вербальная и образная креативность оценивались по качествам дивергентного мышления, определенным Гилфордом (Guilford 1967): беглость (способность генерировать множество идей), гибкость (способность использовать разнообразные стратегии решения проблем) и оригинальность (способность создавать необычные идеи). Для оценки вербальной и образной креативности использовались суммарные Т-баллы, которые учитывают все эти качества. Формула расчета Т-баллов представлена как сумма беглости, гибкости и оригинальности: Т-баллы = Беглость + Гибкость + Оригинальность (подробнее см. [приложение 1](#)).

Мы провели тестирование в двух классах и визуализировали результаты теста с помощью диаграмм размаха (boxplot), которые показывают распределение Т-баллов по группам 1 и 2 (рис. 1). Прямые линии, или «усы», исходящие из ящика, обозначают степень дисперсии за пределами верхнего и нижнего квартилей, а красная линия указывает медиану.

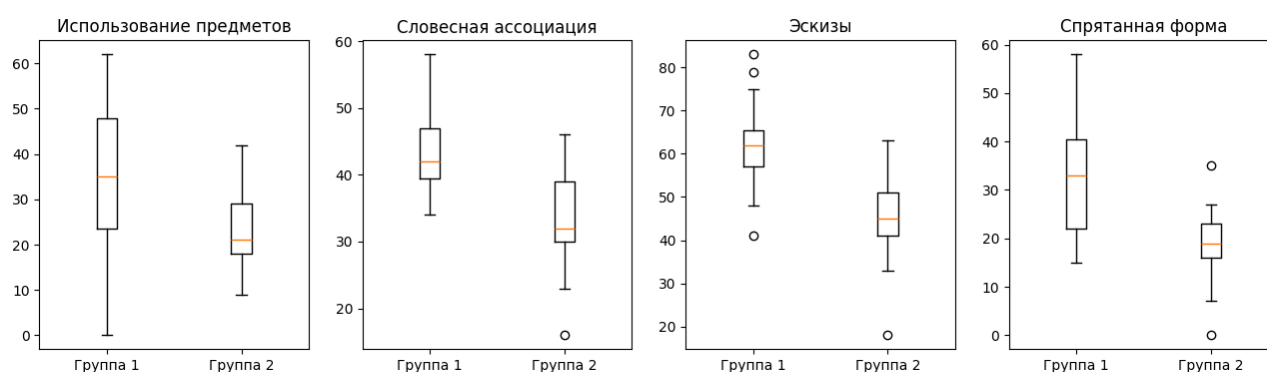


Рисунок 1. Сравнительное распределение оценок в Группе 1 и Группе 2 (*boxplot*)

Анализ распределения Т-баллов показал, что уровень творческого мышления в Группе 1 статистически значимо выше, чем в Группе 2. Для проверки значимости различий в проведенном тестировании мы использовали критерий Манна-Уитни, который подходит для оценки различий между двумя независимыми и несвязанными малыми выборками по какому-либо признаку. В нашем случае он применялся для выявления различий средних значений двух выборок в непараметрическом тесте.¹⁰ Результаты расчета критерия Манна-Уитни показали, что по всем субтестам различия между группами статистически значимы на уровне $p < 0,01$. Таким образом, можно заключить, что по данным субтестам группы статистически значимо различаются по уровню креативности (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения по группам и p-value в критерии Манна-Уитни для H_0

Субтест	Среднее по Группе 1	Среднее по Группе 2	Стандартное отклонение по Группе 1	Стандартное отклонение по Группе 2	Mann-Whitney p-value
Необычное использование предметов	35,67	22,88	16,23	8,99	0,0077
Словесная ассоциация	43,33	33,24	6,55	8,31	0,0018
Эскизы	61,93	45,47	11,18	10,86	0,0006
Спрятанная форма	32,87	18,76	13,06	8,14	0,0032

Составлено автором

Можно предположить, что предоставление ученикам большей автономии в пространстве школы и выборе учебных и внеучебных активностей способствовало развитию их креативности.

¹⁰ Математическая статистика для психологов. URL: <https://statpsy.ru/mana-uitni/u-manna-uitni/> (дата обращения: 01.04.2025).

В научном плане эти выводы следует считать предварительными и требующими дальнейшего количественного измерения уровня автономии.

Однако для практических целей учителю может быть достаточно качественного исследования, поскольку оно требует меньше ресурсов и времени, но позволяет обоснованно предположить, как школьная среда влияет на креативность учеников.

Выводы

Долгое время креативность изучалась в рамках «модели 4Р», которая включает анализ креативной личности, а также креативных процессов, продуктов и среды. Эта модель помогала систематизировать понимание креативности, однако нередко приводила к её фрагментарному восприятию. В частности, в исследованиях, посвященных влиянию школьной среды на креативность, сохраняется недостаточная структурированность и ясность.

В нашей статье мы акцентируем внимание на операционализации понятия «школьной среды, стимулирующей креативность», основываясь на компонентной теории Т. Амабиле. В рамках этого подхода креативность рассматривается как процесс, зависящий от знаний в предметной области, навыков критического и креативного мышления, а также внутренней мотивации. Внутренняя мотивация, в свою очередь, определяется поддержкой автономии в школьной среде — ключевым фактором, который также выделяется в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.

Мы операционализировали понятие «школьной среды, влияющей на креативность» на основе теории Т. Амабиле, выделив три ключевых индикатора: (1) поддержка автономии, (2) стимулирование творчества и создание креативной среды, (3) наличие ресурсов и материалов для развития креативности. Поддержку автономии мы рассматриваем как ключевой индикатор. В этом контексте, опираясь на теорию фрейминга Б. Бернштейна, мы оцениваем автономию через степень влияния учеников на такие аспекты учебного процесса, как время, пространство, содержание занятий и их роль в коммуникации с учителем.

Проведенное эмпирическое исследование демонстрирует, как теоретические концепции креативности и автономии могут быть проанализированы в школьной среде. Для оценки креативности в двух 9-х классах с разным уровнем поддержки автономии мы использовали социологические и психологические методы. Мы проанализировали школьную среду с точки зрения поддержки автономии с помощью интервью, опираясь на теорию фрейминга Б. Бернштейна, и провели адаптированную версию тестов Торренса и Гилфорда для оценки креативности учеников. Полученные результаты показали различия в уровне креативности между классами, обусловленные различиями в степени поддержки автономии. В классе с более высоким уровнем автономии уровень творческого мышления оказался выше.

Однако наше исследование ограничено только анализом влияния автономии на креативность. Для более полного понимания факторов, способствующих развитию креативности, в будущем необходимо учитывать такие элементы, как стимулирование творчества (например, методическая поддержка учителей, использование заданий, способствующих нестандартному мышлению), а также наличие ресурсов и материалов для развития креативности. Комплексное исследование образовательной среды с точки зрения поддержки креативности может стать важным шагом к созданию таких условий, которые способствуют развитию навыков, необходимых для эффективного решения нестандартных задач и успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dobryakova, M. A Framework of Key Competences and New Literacies / M. Dobryakova, I. Froumin, G. Moss [et al.] // Key Competences and New Literacies / eds. M. Dobryakova, I. Froumin, K. Barannikov [et al.]. — Cham: Springer, 2023. — P. 45–67.
2. Богоявленская, Д.Б. Проблемы методологии развития творчества в практике образования / Д. Б. Богоявленская. — DOI 10.17759/chp.2023190307 // Культурно-историческая психология. — 2023. — Т. 19, № 3. — С. 56–63. — EDN VADPRY.
3. Kautz, T. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success / T. Kautz, J. Heckman, R. Diris [et al.]. — Paris: OECD Publishing, 2014. — URL: <https://www.nber.org/papers/w20749>.
4. Kupers, E. Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review / E. Kupers. — DOI 10.3102/0034654318815707 // Review of Educational Research. — 2019. — Vol. 89. — № 1. — P. 93–124.
5. Guilford, J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. — New York: McGraw-Hill, 1967. — URL: <https://archive.org/details/natureofhumanint0000jpgu>.
6. Sternberg, R.J. The concept of creativity: Prospects and paradigms / R.J. Sternberg, T.I. Lubart // Handbook of creativity / ed. R.J. Sternberg. — Cambridge: Cambridge University Press, 1999. — P. 3–15.
7. Beghetto, R.A. Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity / R.A. Beghetto, J.C. Kaufman // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. — 2007. — Vol. 1. — P. 13–79.
8. Beghetto, R.A. Fundamentals of Creativity / R.A. Beghetto, J.C. Kaufman // Educational Leadership. — 2013. — Vol. 70. — P. 10–15.
9. Cooke, S. The creative classroom environment / S. Cooke // The Journal of Classroom Interaction. — 2018. — Vol. 53, № 2. — P. 62–76.
10. Kaufman, J.C. A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? / J.C. Kaufman, V.P. Glăveanu // Cambridge handbook of creativity / eds. J.C. Kaufman, R.J. Sternberg. — 2nd ed. — New York: Cambridge University Press, 2019. — P. 27–43.
11. Добрякова, М.С. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей / М.С. Добрякова, Е.Г. Новикова, О.В. Юрченко. — М.: НИУ ВШЭ, 2018. — 73 с.
12. Cachia, R. Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in EU member states / R. Cachia, A. Ferrari, K. Ala-Mutka, Y. Punie. — Luxembourg: Joint Research Centre, 2010. — URL: https://www.researchgate.net/publication/324983712_Creative_Learning_and_Innovative_Teaching_Final_Report_on_the_Study_on_Creativity_and_Innovation_in_Education_in_the_EU_Member_States.
13. Авдеенко, Н.А. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ / Н.А. Авдеенко, Л.О. Денищева, К.А. Краснянская // Вопросы образования. — 2018. — № 4. — С. 282–304.
14. Абдулаева, О.А. Какие трудности испытывают учителя в процессе формирования и оценки креативного мышления? / О.А. Абдулаева, О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева. — DOI 10.24412/2224-0772-2023-90-184-200 // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2023. — Т. 2, № S1(90). — С. 184–200. — EDN YTPAZJ.

15. Beghetto, R.A. Creativity in classrooms / R.A. Beghetto // The Cambridge handbook of creativity / J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (Eds.). — Cambridge University Press, 2019. — P. 587–606.
16. Nami, Y. The Relationship between Creativity and Academic Achievement / Y. Nami, H. Marsooli, M. Ashouri. — DOI 10.1016/j.sbspro.2013.12.65 // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2014. — Vol. 114. — P. 36–39.
17. Gajda, A. Creativity and academic achievement: A meta-analysis / A. Gajda, M. Karwowski, R.A. Beghetto. — DOI 10.1037/edu0000133 // Journal of Educational Psychology. — 2017. — Vol. 109. — № 2. — P. 269–299.
18. Karwowski, M. Delving into Creativity and Learning / M. Karwowski, D. Jankowska, A. Brzeski [et al.] // Creativity Research Journal. — 2020. — Vol. 32. — P. 4–16.
19. Scott-Barrett, J. Nurturing curiosity and creativity in primary school classrooms / J. Scott-Barrett, S.K. Johnston, T. Denton-Calabrese [et al.]. — DOI: 10.1016/j.tate.2023.104356 // Teaching and Teacher Education. — 2023. — Vol. 135. — P. 104356.
20. Davies, D. Creative learning environments in education: A systematic literature review / D. Davies, D. Jindal-Snape, C. Collier [et al.]. — DOI 10.1016/j.tsc.2012.07.004 // Thinking Skills and Creativity. — 2013. — Vol. 8. — P. 80–91.
21. Ivcevic, Z. From having an idea to doing something with it: Self-regulation for creativity / Z. Ivcevic, E.C. Nusbaum // The creative self. — London: Academic Press, 2017. — P. 343–365.
22. Улановская, И.М. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? / И.М. Улановская, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова // Вопросы психологии. — 1998. — № 6. — С. 18–24.
23. Sawyer, R.K. Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review / R.K. Sawyer // Educational Research Review. — 2017. — Vol. 22. — P. 99–113.
24. Amabile T.M. Creativity in context: Update to “The Social Psychology of Creativity” / T.M. Amabile. — Boulder, CO: Westview Press, 1996. — URL: <https://archive.org/details/creativityincont0000amab>.
25. Ryan, R.M. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions / R.M. Ryan, E.L. Deci. — DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860 // Contemporary Educational Psychology. — 2020. — Vol. 61. — P. 101860.
26. Bernstein, B. Class, Codes and Control / B. Bernstein. — London, New York: Routledge, 2003. — URL: <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/10/Class-Codes-and-Control-by-Basil-Bernstein.pdf>.
27. Туник, Т. Психодиагностика творческого мышления / Т. Туник // Школьный психолог. — 2001. — № 45. — С. 187.
28. Patston, T.J. What is creativity in education? A qualitative study of international curricula / T.J. Patston, J.C. Kaufman, A.J. Cropley, R. Marrone. — DOI 10.1177/1932202X20978356 // Journal of Advanced Academics. — 2021. — Vol. 32. — № 2. — P. 207–230.

29. Knight, P. Small-Scale Research: Pragmatic Inquiry in Social Science and the Caring Professions / P. Knight. — London: Sage, 2002. — URL: <https://archive.org/details/smallscaleresear0000knig>.
30. Rhodes, M. An analysis of creativity / M. Rhodes // Phi Delta Kappan. — 1961. — Vol. 42. — P. 305–310.
31. Vincent-Lancrin, S. Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? / S. Vincent-Lancrin, J. Urgel, S. Kar, G. Jacotin. — Paris: OECD Publishing, 2019. — 336 p.
32. Lucas, B. A Five-Dimensional Model of Creativity and its Assessment in Schools / B. Lucas. — DOI 10.1080/08957347.2016.1209206 // Applied Measurement in Education. — 2016. — Vol. 29. — № 4. — P. 278–290.
33. Runco, M.A. The threshold theory regarding creativity and intelligence: an empirical test with gifted and nongifted children / M.A. Runco, R.S. Albert // Creative Child and Adult Quarterly. — 1986. — Vol. 11. — P. 212–218.
34. Craft, A. Nourishing educator creativity: A holistic approach to CPD / A. Craft. — DOI: 10.1080/0305763960220306 // British Journal of In-service Education. — 1996. — Vol. 22, № 3. — P. 309–322.
35. Gruszka, A. The 4P's creativity model and its application in different fields / A. Gruszka, M. Tang // Handbook of the management of creativity and innovation: Theory and practice / eds. L.M. Tang, C. Werner. — Singapore: World Scientific, 2017. — P. 51–57.
36. Amabile, T.M. A model of creativity and innovation in organizations / T.M. Amabile // Research in organizational behavior / B.S. Cummings (Ed.). — Greenwich, CT: JAI Press, 1988. — P. 123–167.
37. Csikszentmihalyi, M. Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity / M. Csikszentmihalyi — DOI 10.1007/978-94-017-9085-7_4 // The Systems Model of Creativity. — Dordrecht: Springer, 2014. — P. 47–61.
38. Amabile, T.M. The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning / T.M. Amabile, M.G. Pratt // Research in Organizational Behavior. — 2016. — Vol. 36. — P. 157–183.
39. Deci, E.L. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan. — New York: Plenum, 1985. — URL: <https://www.sci-hub.ru/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
40. Богоявленская, Д.Б. Творчество как предмет психологической антропологии / Д.Б. Богоявленская // Исследователь/Researcher. — 2018. — № 1-2(21-22). — С. 23–34. — EDN TZDBJJ.
41. Hennessey, B.A. The conditions of creativity / B.A. Hennessey, T.M. Amabile // The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives / ed. R.J. Sternberg. — Cambridge: Cambridge University Press, 1988. — P. 11–38.
42. Woodman, R.W. An interactionist model of creative behavior / R.W. Woodman, L.F. Schoenfeldt. — DOI: 10.1002/j.2162-6057.1990.tb00525.x // The Journal of Creative Behavior. — 1990. — Vol. 24, № 1. — P. 10–20.
43. Runco, M.A. Divergent thinking, creativity, and ideation / M.A. Runco // The Cambridge handbook of creativity / eds. J.C. Kaufman, R.J. Sternberg. — Cambridge: Cambridge University Press, 2010. — P. 413–446.

44. Кон, А. Парадокс мотивации: почему премии, оценки и похвала не работают и чем их заменить / А. Кон; перевод с английского Н. Брагиной, Е. Лалаян. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2023. — 606 с.; 22 см. — (Психология на все времена). — ISBN 978-5-00195-887-1.
45. Чиксентмихайи, М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / М. Чиксентмихайи; [перевод с английского И. Ющенко]. — Москва: Карьера Пресс, печ. 2017. — 516 с. — ISBN 978-5-00074-168-9.
46. Katz, I. "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination / I. Katz, K. Eilot, N. Nevo. — DOI 10.1007/s11031-013-9366-1 // Motivation and Emotion. — 2014. — Vol. 38. — P. 111–119.
47. Чулюкин, К.С. Способности к творческому мышлению и отношение к правилам в предподростковом возрасте / К.С. Чулюкин. — DOI 10.54359/ps.v14i80.1047 // Психологические исследования. — 2021. — Т. 14, № 80. — С. 1–14. — EDN UWFQEY.
48. Байрамян, Р. К проблеме соотношения творческого мышления и субъективного благополучия в младшем школьном возрасте / Р. Байрамян, К. Чулюкин. — DOI 10.54359/ps.v13i71.187 // Психологические исследования. — 2020. — Т. 13, № 71. — EDN IAHQDG.
49. Collard, P. Nurturing Creativity in Education / P. Collard, J. Looney. — DOI: 10.1111/ejed.12090 // European Journal of Education. — 2014. — Vol. 49, № 3. — P. 348–364.
50. Добрякова, М.С. Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности / М.С. Добрякова, О.В. Юрченко. — DOI 10.17323/vo-2024-17074 // Вопросы образования. — 2024. — № 1. — С. 100–126. — EDN BQVZHE.
51. Образование за стенами школы: как родители проектируют образовательное пространство детей: монография / К.Н. Поливанова, А.А. Бочавер, К.В. Павленко, Е.В. Сивак; Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2020. — 381 с. — ISBN 978-5-7598-1986-8.

Yurchenko Olesya Viktorovna

Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
Institute of Sociology
E-mail: olesya@mail.ru
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=545571

Mansurov Valery Andreevich

Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
Institute of Sociology
E-mail: mansurov@isras.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7915-4760>
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=71618

The impact of the school social environment on the development of creativity: a case study of high school students

Abstract. Creativity, defined as the ability to generate new and contextually relevant ideas and solutions, is recognized as a key competency in education. It plays a crucial role in adapting to changes. We view creativity not as an innate trait but as a dynamic state influenced by the social environment, with a particular focus on the school setting.

Sociological research examines the impact of the school environment on students' creativity, identifying factors that either foster or impede its development. However, these factors are often neither ranked by significance nor analyzed in relation to each other. To address this issue, we propose an interdisciplinary approach to analyzing the school environment, using Teresa Amabile's componential theory. This theory examines the creative process from a psychological perspective, emphasizing the importance of intrinsic motivation.

Based on this approach, we identify three key environmental factors that promote creativity: (1) support for students' autonomy; (2) encouragement of creativity by school administrators and other stakeholders; and (3) the availability of necessary resources for creative work. By autonomy, we refer to the ability to make independent decisions and regulate one's behavior while experiencing a sense of inner freedom.

For our study, we selected two classes with varying levels of support for students' autonomy and compared their creativity levels using adapted versions of Torrance and Guilford tests. Students in the class with a higher degree of autonomy exhibited greater creativity.

Keywords: autonomy; creativity; creative thinking; educational psychology; sociology of education; Teresa Amabile's componential theory

Приложение 1

Расчет баллов по вербальному субтесту 1 «Использование предметов», субтесту 2 «Словесная ассоциация» и субтесту 3 «Эскизы» осуществлен по формуле [12]:

$$T = B + G + Op = n + 3m + 5k$$

Где Т — суммарный показатель, В — гибкость, Оп — оригинальность, n — общее число ответов, m — число категорий, k — число оригинальных ответов

$B = n$ (Беглость определяется по суммарному числу ответов/рисунков, за каждый ответ/рисунок дается 1 балл)

$G = 3m$ (Гибкость определяется по числу категорий, за каждую категорию начисляется 3 балла. Например, ответы «из газеты можно сделать шапку, корабль, игрушку» относятся к одной категории — создание поделок и игрушек. В рисунках — изображения лиц относятся к одной категории, изображения различных животных также относятся к одной категории [12].

$O = 5k$ (Оригинальность определяется по числу оригинальных ответов/рисунков. Ответ/рисунок считает оригинальным, если встречается 1 раз на выборке 30–40 человек).

Расчет баллов по образному субтесту «Спрятанная форма» осуществлен по формуле

$T = B + Op = n + 5k$, в отличие от предыдущих субтестов в нем не учитывается гибкость как нерелевантная для этого субтеста категория.