

УДК 371.321

## Представления учителей о креативности и ее развитии в школе

Надежда А. Авдеенко

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
Москва, Россия*

*E-mail: nad-avdeenko@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3127-4499>*

DOI: 10.26907/esd.16.2.08

*Дата поступления: 4 июня 2019; Дата принятия в печать: 20 января 2020*

### **Аннотация**

В статье раскрывается понятие обыденных представлений учителей. Описывается актуальность изучения имплицитных теорий о креативности и ее развитии в школе, свойственных учителям. Цель исследования – выявить, насколько представления учителей о креативности и ее развитии соответствуют пониманию креативности, характерному для принятых в исследованиях, и оценить, какие представления могут явиться препятствием для внедрения в образовательный процесс практик, способствующих развитию креативности. С помощью анкетного опроса 115 учителей Калужской и Ярославской областей, прошедших двухдневный тренинг по развитию креативности в школе, установлено, что представления учителей, прошедших предварительное обучение, становятся согласованными с современными научными концепциями, лишь на базовом уровне. Однако у учителей остается достаточно много неуверенности в том, с помощью каких инструментов можно встраивать развитие креативности в учебный процесс, можно ли согласовать это с приобретением предметных знаний. Результаты исследования могут быть использованы для формирования образовательной политики.

**Ключевые слова:** креативность, представления учителей, имплицитные теории, развитие креативности.

## Teachers' Beliefs about Creativity and its Nurture at School

Nadezhda A. Avdeenko

*National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia*

*E-mail: nad-avdeenko@mail.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3127-4499>*

DOI: 10.26907/esd.16.2.08

*Submitted 4 June 2019; Accepted 20 January 2020*

### **Abstract**

The article presents the concept of teachers' beliefs, and particularly their issue of implicit theories, about creativity and its nurture. It aims to identify whether teachers' beliefs are consistent with modern theories of creativity and research on creativity-fostering practices. A second aim is the evaluation of potential barriers for implementation of creativity-fostering practices in Russian schools. A survey of 115 teachers from Kaluga region and Yaroslavl region was undertaken after 2 days of specific training. The analysis of their answers shows that their beliefs are only consistent with modern theories of creativity at a basic level. However, teachers still experience a high amount of uncertainty in how to implement nurture of creativity into everyday teaching practice and the

ways to combine it with delivery of disciplinary knowledge. The results of this study may inform educational policy.

**Keywords:** Creativity, teachers' beliefs, implicit theories, creativity-fostering practices.

## Введение

При реализации образовательных реформ важным называют достижение у участников процесса на всех уровнях общего понимания смысла происходящего (Fullan, 2001). В процессе внедрения в школьное образование инновационных практик преподавания и оценивания, инновационных принципов проектирования образовательной программы фигура учителя оказывается ключевой. Кроме повышения учительской квалификации, заботе об уровне педагогического образования, важно уделять внимание обыденным представлениям учителей.

Исходно исследователи преподавания концентрировались на исследовании поведения учителей в классе, искали связь между поведением учителей и достижениями учеников для того, чтобы выявить наиболее эффективные практики преподавания (Fang, 1996). Постепенно стала популярной и другая исследовательская парадигма, связанная с изучением тех мыслительных конструкторов и процессов, которые находятся в основе учительского поведения (Ashton, 2014). Предполагается, что изучение учительских представлений может дать больше информации о том, как сделать преподавание эффективным. Существуют свидетельства того, что учительские представления могут определять образовательные достижения учащихся (Jordan & Stanovich, 2004; De Corte, Verschaffel, & Depaepe, 2008); другие исследования, однако, говорят о том, что возможность такой связи существенно ограничивают контекстные факторы, такие, например, как школьная культура (McMullen et al., 2006).

Учительская работа связана с практически непрерывным реагированием на то, что происходит в классе. Для рефлексии происходящего и осознанной работы со своими представлениями у учителей обычно не хватает времени, если только пространство для рефлексии не создается непосредственно в школе. Представления (убеждения, установки) учителей о том, что такое обучение, что значит учиться, для чего нужна школа, о роли учителей и учеников являются важной частью учебного процесса. Они воздействуют на восприятие учителем явлений, вынесение суждений и на его поведение в классе, определяются как знаниями учителей, так и их жизненным опытом, и опытом работы (Pajares, 1992). Несмотря на то, что они тесно связаны со знаниями, которые есть у учителя (знанием предметного содержания, знанием детской психологии, процедурным знанием о ведении урока), учительские представления отличает значительный аффективный, оценочный компонент. Таким образом, представления становятся своеобразным фильтром, с помощью которого интерпретируются в том числе новые для учителей явления.

Представления учителей могут быть неосознаваемыми и осознанными, но они довольно стабильны во времени (Fives & Buehl, 2012). Кроме того, исследователи говорят о том, что представления способны сохраняться, в том числе несмотря на прохождение обучения или столкновение с опытом, свидетельствующим о противоположном им. Таким образом, они могут тормозить проведение в жизнь образовательных реформ, если входят в противоречие с тем, что они предлагают (Ross McDougall, & Hogaboam-Gray, 2002; Enyedy, Goldberg, & Welsh, 2006).

В области переориентации системы школьного образования на новые образовательные результаты, такие, как навыки XXI века, изучение учительских представлений становится особенно важным. Стернберг (Sternberg, 1985) предложил разделять имплицитные теории такого понятия, как креативность, которые могут быть

свойственны обывателям, и эксплицитные теории – основанные на исследованиях и характерные для ученых. Учительские представления о креативности и развивающих ее практиках чаще всего изучаются в логике, заданной Стернбергом, то есть в контексте соотнесения их с нормативным научным знанием.

В эмпирических исследованиях, посвященных представлениям учителей о креативности и ее развитии, выделяют три большие группы (Andiliou & Murphy, 2010; Bereczki & Kárpáti, 2018):

- представления о природе креативности;
- представления о креативных учениках;
- представления о среде и практиках преподавания, способствующих развитию креативности.

Внутри этих групп много пересечений – тем не менее, они позволяют структурировать объем исследовательской литературы.

Группа исследований представлений о природе креативности посвящена тому, что именно понимается под креативностью, насколько это понимание соотносится с современными концепциями креативности, актуализировавшимися вследствие повестки развития в школе навыков XXI века, идущей от рынка труда (Froumin, Dobryakova, Barannikov, & Remorenko 2018), и непосредственно выяснению того, насколько креативности можно научить в школе и на каких предметах ее можно развить. Есть исследования, показывающие, что учителя чаще ассоциируют креативность с искусством и музыкой, чем с другими учебными предметами (Kampylis, Berki, & Saarioluoma, 2009). Также во многих исследованиях подчеркивается тенденция противопоставлять креативность и приобретение академических знаний (Bereczki & Kárpáti, 2018).

Представления о креативных учениках исследуются в контексте того, насколько учителя способны идентифицировать проявление ребенком креативности и насколько они считают подобные проявления уместными в классе. Есть свидетельства, что учителя считают характеристики, ассоциируемые с креативностью, менее желательными в классе, чем характеристики, ассоциируемые с конформистским поведением (Kettler, Lamb, Willerson, & Mullet, 2018), а также часто определяют как креативных детей учеников с высокими интеллектуальными способностями, то есть наиболее, по их мнению, умных (Mullet, Willerson, Lamb, & Kettler, 2016).

Что касается исследований учительских представлений о школьной среде и практиках, способствующих развитию креативности, то здесь интересно исследование представлений о препятствиях для креативности в образовании. Например, учителя знают о том, как школьная среда и практики преподавания могут способствовать развитию креативности, но перечисляют ряд барьеров для их реализации: отсутствие времени, перегруженная программа и др. (Kampylis et al., 2009). Даже если учителя считают креативность важной, они часто оставляют ее воспитание на внеурочную деятельность (Mullet et al., 2016). Большое количество исследований свидетельствуют: учителя считают, что культура подотчетности и стандартизованного тестирования является преградой для распространения развивающих креативность практик (Banaji, Cranmer, & Perrotta, 2013; Olivant, 2015).

Тема обыденных представлений и их роли в образовании часто обсуждается в отечественных работах (Chumakov, 2006; Larionova & Safronova, 2018; Popova & Meshkova, 2015; Shmakova, 2016). Разговоры о переориентировании содержания образования на развитие навыков XXI века в России начались не так давно. Термины «креативность», «креативное мышление» вряд ли можно считать характерными для учительского дискурса в современной России – по крайней мере, их нет в документах, определяющих деятельность учителя. Тем не менее, уже существу-

ют и отечественные исследования учительских представлений о креативности. Согласно одному из них (Dobryakova, Novikova, & Yurchenko, 2018), большинство российских учителей считают, что креативности, в отличие от критического мышления, нельзя научить в школе, она является врожденным свойством. Другое исследование затрагивает представления учителей о креативных учениках (Petrova, 2016) и показывает несоответствие того, каких учеников учителя определяют как креативных, тому, какие ученики показали высокие результаты в тестах на креативность. В нашем с коллегами исследовании (Avdeenko et al., 2018) мы наблюдали, что при интересе к практикам, способствующим развитию креативности, учителя воспринимают их как дополнительные по отношению к основному образовательному процессу.

Целью данного исследования было выявить, насколько представления учителей о креативности и ее развитии соответствуют пониманию креативности, характерному для принятых в исследованиях, и оценить, какие представления могут явиться препятствием для внедрения в образовательный процесс практик, способствующих развитию креативности. Для достижения данной цели было необходимо решить следующие задачи:

- 1) описать научные концепции креативности, опираясь на анализ исследовательской литературы;
- 2) с помощью сбора данных выявить учительские представления;
- 3) сравнить учительские представления и научные концепции и выявить совпадения и несоответствия;
- 4) предположить, какие представления являются потенциальными барьерами для развития креативности в школе.

Актуальность исследования связана с происходящим переходом на школьное образование нового типа, характеризующееся необходимостью достижения метапредметных и личностных результатов средствами предметного содержания. Тема развития креативности и отношение к ней учителей важны в контексте международной повестки – например, креативное мышление школьников будет изучаться в исследовании PISA 2022 г.

## Методология

Для выявления учительских представлений относительно креативности и ее развития в школе в марте 2019 г. был проведен анкетный опрос 115 учителей Калужской и Ярославской областей, принимавших участие в тренинге по развитию навыков 4К (креативности, критического мышления, коммуникации, кооперации) у учащихся в школе. Выборку составили 53,4% учителей-предметников и 46,96% учителей начальной школы. Среди предметников заметные группы (11-12% от общей выборки) составляли учителя иностранного языка и учителя естественно-научных дисциплин. 45,22% учителей проживают в областных центрах, 22,61% – в городах с населением от 100 до 200 тыс. человек, 32,17% – в населенных пунктах с населением менее 50 тыс. человек.

Тренинг, в котором участвовали учителя-респонденты, проводился при поддержке Институтов развития образования Калужской и Ярославской областей и Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее» и являлся бесплатным для учителей. В ходе тренинга учителя получали базовую информацию о навыках 4К и их развитии в рамках преподавания своего предмета в школе, разрабатывали в группах уроки, апробировали их на коллегам, пробовали пользоваться инструментами формирующего оценивания навыков.

Следует уточнить, что опрос в нашем случае проводился после тренинга. Таким образом, возможно, что респонденты были настроены более благоприятно по отношению к идее развития креативности в школе. Это следует отнести к ограничениям исследования. Тем не менее, на наш взгляд, результаты опроса становятся интересными в этом разрезе, поскольку позволяют увидеть, какие представления, отличающиеся от научных концепций, остаются у учителей даже после столкновения с нормативным научным знанием, организованным в рамках обучения. Именно эти рудименты свойственных учителям имплицитных теорий могут быть важны при переходе на содержание образования нового типа.

Анкета была составлена на основе анкеты для учителей, использовавшейся в 2016-2017 гг. в международном проекте Teaching, Assessing and Learning Creative and Critical Thinking Skills In Education Центра исследований и инноваций в образовании Организации экономического сотрудничества и развития (Vincent-Lancrin et al., 2019), который в России реализовывался силами Института образования НИУ ВШЭ. На русский язык анкета переводилась одновременно с переводом всего пакета диагностических инструментов, использованных в международном исследовании 2016-2017 гг. Был использован простой прямой перевод анкеты. Итоговые формулировки обсуждались с коллегами, участвовавшими в исследовании.

Анкета включала в себя 8 утверждений относительно креативности вообще и 10 утверждений о развитии креативности в школе. Респондентам предлагалось отметить, насколько они согласны с данными утверждениями, выбрав один из пяти ответов: «Совершенно не согласен», «Не согласен», «Согласен», «Совершенно согласен», «Не знаю».

В описании результатов показано, какого мнения относительно определенного утверждения придерживается большая часть учителей, и описано, насколько данная точка зрения совпадает с научными концепциями.

## Результаты

Результаты опроса относительно представлений о природе креативности обобщены в таблице 1. Суть утверждений K1-K8 раскрыта ниже, в описании результатов.

Таблица 1. Представления учителей о природе креативности

Степень согласия с утверждениями	Утверждения анкеты							
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
совершенно не согласен	1,74%	6,09%	3,48%	6,09%	0,87%	0,00%	1,74%	0,87%
не согласен	67,83%	31,30%	40,87%	54,78%	24,35%	6,09%	20,87%	20,00%
согласен	25,22%	52,17%	43,48%	30,43%	53,91%	68,70%	60,00%	56,52%
совершенно согласен	0,87%	3,48%	8,70%	3,48%	16,52%	16,52%	6,96%	10,43%
не знаю	3,48%	4,35%	1,74%	4,35%	3,48%	6,09%	9,57%	11,30%
нет ответа	0,86%	2,61%	1,73%	0,87%	0,87%	2,60%	0,86%	0,88%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Начиная с ранних попыток выделить ее ключевые составляющие (Guilford, 1973), креативность понимается научным сообществом как способность генерировать оригинальные идеи, решения, продукты, которые были бы при этом восприняты средой, были бы актуальны для контекста, в котором они появляются на

свет. Для креативности важны как воображение, экспериментирование с идеями, так и навыки оценивать идеи, выбирать наиболее перспективные, упорно работать над ними и доводить до воплощения.

Мы приведем ссылки на научные исследования и концепции, подтверждающие данные характеристики креативности, при описании реакции учителей на определенные утверждения.

Большая часть учителей, прошедших обучение во время тренинга (67,83%), не согласна, что (К1) *креативность по существу является врожденным даром*. Это несогласие совпадает с общепринятым научным представлением о креативности как компетентности, которую можно развивать, в том числе в школе (Kaufman & Beghetto, 2009). Отметим отличие этого представления от выявленного в предыдущих исследованиях российских учителей (Dobryakova et al., 2018). Возможно, в нашем случае перевес в сторону понимания креативности как развиваемого навыка, а не врожденного свойства, вызван участием респондентов в тренинге, в значительной степени сфокусированного на развитии креативности.

Чуть больше половины учителей согласны (52,17% – «согласен», 3,48% – «совершенно согласен») с тем, что (К2) *суть креативности во взаимодействии, коллективности*. Это представление о социальной природе креативности, поддерживаемое исследованиями (Amabile, 1983), противостоит распространенному представлению о творце, порождающем гениальные идеи (Montuori & Purser, 1995).

Не слишком велик процентный разрыв между учителями, согласными, что (К3) *необходимо иметь знания в данной области, чтобы быть в этой области креативным*, и не согласными с этим – однако перевес в сторону согласных (43,48% – «согласен», 8,7% – «совершенно согласен»). Это важный пункт в контексте возможного противопоставления креативности и академических знаний: исследователи противятся пониманию креативности как бездумного фантазирования (Stropley, 2011), заявляя, что базовые знания, как фактологические, так и процедурные, необходимы для того, чтобы предлагать актуальные идеи (Feldhusen, 2002).

Следующее утверждение (К4) *«Креативность требует высокой степени дисциплины и настойчивости»* также апеллирует к пониманию креативности как компетенции, не противопоставленной строгому приобретению академических знаний, а требующей серьезного отношения и усилий. Такие качества, как внутренняя мотивация (Hennessey & Amabile, 1998) и сопротивление преждевременному завершению (Humble, Dixon, & Mrofu, 2018) позволяет создавать более креативные продукты и решения. Большая часть учителей, опрошенных нами, не согласны (54,78% – ответ «не согласен», 6,09% – «совершенно не согласен») с таким пониманием креативности.

Значительная доля учителей согласна с утверждением (К5) *«Каждый может быть креативным в предметах, которые я преподаю»* (53,91% – «согласен», 16,52% – «совершенно согласен»). С одной стороны, это поддержка демократического понимания креативности как компетенции, которую можно развить у учеников с разными академическими достижениями и средствами разных учебных дисциплин (Richards, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009). С другой стороны, при таком активном согласии может не учитываться, что для достижения действительно выдающихся креативных результатов нужны знания в данной области и умение управлять процессом мышления.

Интегральным мыслительным процессом, свойственным креативности, называют воображение, и это представление разделяют 68,70% учителей нашей выборки, согласные с утверждением (К6) *«Креативность основывается на воображении»*. Чуть меньше (60%) согласны с утверждением (К7) *«В основном креативность*



является предметом экспериментирования». Способность «играть идеями», экспериментировать с ними также считается исследователями ключевой для креативности (Burnard et al., 2006).

Наконец, учителя в основном согласны, что (К8) *креативность требует высокого уровня критического мышления* (56,52% – «согласен», 10,43% – совершенно согласен), однако стоит отметить, что для этого пункта достаточно часто встречается ответ «не знаю» (11,3%). Это утверждение апеллирует к креативности как многоаспектному процессу, в ходе которого требуется не только придумать нечто новое, но и оценить множество пришедших на ум идей и выбрать наиболее перспективные (Mumford, Lonergan, & Scott, 2002).

Результаты опроса относительно представлений о развитии креативности в школе обобщены в таблице 2. Суть утверждений P1-P10 раскрыта ниже, в описании результатов.

Таблица 2. Представления учителей о развитии креативности в школе

Степень согласия с утверждениями	Утверждения анкеты									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
совершенно не согласен	0,00%	2,61%	0,00%	0,00%	1,74%	0,87%	0,00%	0,87%	10,43%	4,35%
не согласен	13,91%	54,78%	16,52%	10,43%	48,70%	17,39%	31,30%	35,65%	73,91%	34,78%
согласен	66,96%	26,96%	65,22%	64,35%	39,13%	65,22%	55,65%	50,43%	12,17%	49,57%
совершенно согласен	3,48%	3,48%	4,35%	22,61%	1,74%	7,83%	3,48%	2,61%	0,00%	7,83%
не знаю	13,91%	11,30%	13,04%	1,74%	7,83%	7,83%	6,96%	7,83%	1,74%	1,74%
нет ответа	1,74%	0,87%	0,87%	0,87%	0,86%	0,86%	2,61%	2,61%	1,75%	1,73%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Креативность сегодня считается важным образовательным результатом (Froumin, 2018). При этом в дискуссии о том, как привнести креативность в школу, произошел сдвиг (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004) от попыток введения в школьный обиход отдельных практик стимулирования креативности, таких, как мозговой штурм, к мысли о том, чтобы перестроить всю учебную среду, встраивать развитие креативности в преподавание предметного содержания, одновременно выходя за его границы, показывая ученикам связь предметов друг с другом и их связь с реальной жизнью (Avdeenko et al., 2018). Важным считается также демонстрация того, что значит мыслить или действовать креативно, а также учет креативности при оценивании (Sternberg, 2007).

В процессе двухдневного тренинга учителя-респонденты получили некоторое количество информации о развитии креативности в школе, опробовали на себе формат уроков, способствующих развитию креативности, пользовались инструментами оценивания креативности. С этой точки зрения интересно, какие профессиональные дефициты в области развития креативности в школе остаются у учителей, прошедших обучение.

Более 70% учителей, опрошенных по окончании тренинга, были согласны, что (P1) *креативности можно эффективно учить в школе*. (66,96% выбрали ответ «согласен», 3,48% – «совершенно согласен»). Следует, однако, отметить, что это утверждение вызвало больше всего неуверенности: почти 14% выбрали ответ «не знаю».

Чуть более половины опрошенных не считают, что (P2) *креативность учащихся может быть достоверно оценена учителями*. Здесь также довольно много ответивших «не знаю» – 11,3%. Это важный дефицит, который испытывают учителя: они чувствуют себя неуверенно в области оценки креативности.

Значительное число учителей считает верным утверждение (P3) *«Креативность – это навык, которому можно научить на любом предмете»* (65,22% выбрали ответ «согласен», 4,35% – «совершенно согласен»). При этом здесь тоже есть значительное (13%) ответивших «не знаю».

Утверждение (P4) *«Цель школы сегодня – содействовать развитию креативности»* вызывает согласие у более 80% отвечавших учителей. Таким образом, повестка переориентации школы в сторону развития навыков XXI века на уровне деклараций не встречает у учителей сопротивления.

Не согласны учителя с утверждением (P5) *«Развитию навыков креативности должно отводиться больше времени, даже ценой предметных знаний»* (49% несогласных против 39% согласных). Данное утверждение сформулировано в достаточно провокационном ключе «или – или» (или креативность, или предметные знания), и наивно было бы ожидать, что школьные учителя выберут первое. Однако отметим: это может косвенно свидетельствовать о том, что концепции развития навыков XXI века через преподавание предметного содержания не слишком знакомы отечественным учителям, и представление о том, что приобретение предметных знаний можно совмещать с развитием креативности, является для них чуждым.

Представление, выраженное в утверждении (P6) *«Если ребенок становится креативным в одном из школьных предметов, это ведет к тому, что он становится креативным в других предметах»* разделяют более 70% учителей. Креативность действительно понимается исследователями как универсальный навык – однако развиваемый в каждой области по-своему. Для того, чтобы случился перенос этого навыка, и ученик начал мыслить креативно в другой области, необходимо создавать специальные условия (Plucker & Zabelina, 2008). В отсутствие поддерживающей среды ученики могут не иметь возможности продемонстрировать свою креативность на другом предмете, поэтому категоричность данного суждения не имеет научных оснований.

Неуверенно чувствуют себя учителя в приложении понятия креативности к тому, что они преподают: с утверждением (P7) *«Неясно, что именно значит креативность применительно к моей дисциплине»* согласились почти 60% (55,65% выбрали ответ «согласен», 3,48 – ответ «совершенно согласен»). Это следует отметить как еще один явный дефицит учителей. Отметим рассогласованность реакции на утверждения P3, P6 – и P7. Учителя считают, что креативность можно развивать на любом предмете, но при этом не до конца понимают, как она, собственно, проявляется на их предмете.

Чуть больше половины учителей согласились с утверждением (P8) *«Неясно, что именно значит креативность применительно к учащимся школьного возраста»*. Скорее всего, данный дефицит можно интерпретировать как отсутствие моделей того, как выглядит креативное мышление в исполнении школьников, как может быть проявлена креативность в их поведении.

Тем не менее, учителя видят потенциал для развития креативности на базе своего предмета: с утверждением (P9) *«Учебная программа по моему предмету не оставляет места для содействия развитию креативности»* не согласилось более 80% учителей, что поддерживает оптимистичную реакцию на утверждение (K5)



«Каждый может быть креативным в предметах, которые я преподаю», описанную выше.

Наконец, более половины учителей согласились с утверждением (P10) «Рабочая нагрузка учителей не оставляет времени для использования педагогических техник, которые развивают креативность». Этот факт, наряду с реакцией на утверждение P5, показывает, что учителя склонны воспринимать развитие креативности как то, что нужно делать «сверх» основной образовательной программы, если на это остаются время и силы.

### Дискуссионные вопросы

Анкетный опрос, результаты которого изложены выше, проводился после тренинга по развитию навыков 4К (креативности, критического мышления, коммуникации, кооперации) у учащихся в школе. Помимо выявления учительских представлений, нашей целью была также оценка того, насколько они могут становиться препятствием для внедрения в образовательный процесс развивающих креативность практик – таких, с которыми участники знакомились и затем самостоятельно моделировали на тренинге. Как мы отмечали ранее, представления учителей могут быть устойчивы во времени и сохраняться в том числе после прохождения обучения. Суть учительской работы, заключающаяся в постоянном реагировании, при этом не предполагает пространства для изменения установок. Опыт, получаемый в ходе программ повышения квалификации, интерпретируется сквозь призму старых убеждений, которые по-прежнему воздействуют на отбор учителем учебного содержания и способов его донесения на уроке.

При переориентации учебного процесса на развитие «навыков XXI века» такое поверхностное согласие учителей, которое мы наблюдаем в исследовании, может породить сопротивление. Создается ситуация, когда на слова учителя со всем согласны, однако в школе ничего не меняется. Практики преподавания, опробованные в процессе повышения квалификации, не становятся устойчивыми, даже если поначалу заинтересовали. У участников процесса реформирования не появляется общего видения.

Мировой опыт предлагает другую концепцию для проектирования системы повышения квалификации педагогов. Считается, что для устойчивого встраивания новых практик в учебный процесс учителям необходимо переосмыслить полученную при обучении информацию непосредственно в работе и общении с коллегами-единомышленниками (Spillane, Hopkins, & Sweet, 2018). Для этого в качестве признанной во всем мире технологии используется создание профессиональных обучающихся сообществ учителей (Mu, Liang, Lu, & Huang, 2018; Huijboom, Van Meeuwen, Rusman, & Vermeulen, 2020). Это группа коллег, коммуникация между которыми строится на принципах горизонтальности. Учителя совместно проектируют уроки, помогают друг другу наблюдать за тем, как он проходит (например, используя принцип исследования урока (Hanfstingl, Rauch, & Zehetmeier, 2019), анализируют, что получилось, а что нет, размышляют, как адаптировать этот урок под конкретный класс, а также планируют следующие уроки с опорой на информацию, полученную от наблюдений. Именно в таком процессе, выстроенном по принципу «действие – рефлексия – действие», может появиться пространство для диалога, осмысления собственных глубинных представлений и работы с ними. В конечном счете, когда учителя в ходе такой работы более умело и осознанно используют новые практики, они могут становиться экспертами в них и транслировать их далее, обучать других коллег.

Какие последствия может иметь выстраивание рефлексии по поводу действий учителя и отслеживание реакций учащихся на них, если говорить о проблеме развития креативности средствами школьных предметов? Учителя могут стать более уверенными в том, как именно встраивать практики, способствующие развитию креативности, в преподавание своей дисциплины – например, осознать, при работе с какими элементами учебного содержания использовать подобные уроки и как часто их проводить. Также появится возможность проверить, какое соотношение свободы и контроля при применении подобных практик стоит предоставлять тому или иному классу для сохранения ситуации обучения.

Продумать, как сделать институционально возможной такую систему повышения квалификации и переподготовки, которая подразумевала бы в том числе и работу с глубинными учительскими представлениями, – одна из задач образовательной политики.

## Выводы

Как показал наш анализ, у учителей есть представление о том, что креативность сегодня является важным образовательным результатом (утверждения P1 и P4). Учителя разделяют базовые научные представления о природе креативности: это навык, который может быть развит (K1), и в том числе в социальном взаимодействии (K2), его важные черты – это опора на воображение (K6) и экспериментирование с идеями (K7). Что касается более сложных аспектов креативности, таких, как наличие знаний в определенной области, развитого критического мышления, дисциплины и настойчивости – характеристик, которые выходят на первый план в процессе развития идей и решения нестандартных проблем, то согласие учителей с этими аспектами не так очевидно. Значительная часть учителей понимает, что критическое мышление тесно связано с креативностью (K8), однако высок и процент сомневающийся. Не слишком велик разрыв между количеством согласных и несогласных в необходимости знаний для креативности (K3). Наконец, более 60% учителей не связывают креативность с дисциплиной и настойчивостью (K4).

В преподавании своего предмета (предметов) учителя видят достаточно потенциала для развития креативности (утверждения K5 и P9). Кроме того, они считают, что креативности вообще можно научить на любом предмете (P3), и развитие креативности в рамках одной предметной области ведет к развитию креативности в другой (P6). Однако одновременно учителя не уверены в том, что такое креативность применительно к их предмету (P7), не до конца понимают, как проявляется креативность у учащихся школьного возраста (P8), не готовы меньше времени уделять предметным знаниям за счет развития креативности (P5), видят в учительской нагрузке препятствие для использования педагогических практик, развивающих креативность (P10), не считают, что могут достоверно оценить креативность (P2).

По результатам приведенного анализа можно сделать вывод, что учительские представления о креативности и ее развитии в школе согласуются с современными научными концепциями, посвященными данному вопросу, лишь на базовом уровне. Учителя осознают важность развития креативности, видят место для этой задачи в преподавании своего предмета. В то же время на более глубоком уровне учителя могут не воспринимать креативность как нечто серьезное, как то, для чего нужны знания, способность анализировать, упорство в достижении цели. Они видят ряд барьеров для встраивания развивающих креативность практик в учебный процесс. Это рабочая нагрузка, необходимость давать предметные знания, невозможность или неумение оценить креативность, а также отсутствие моделей того,

что, собственно, собой представляет креативность школьников, как она может проявляться при преподавании предмета.

Таким образом, на декларативном уровне представления учителей, прошедших предварительное обучение, становятся согласованными с современными концепциями, однако у них по-прежнему остается много неуверенности в том, с помощью каких инструментов можно встраивать развитие креативности в учебный процесс и можно ли согласовать это с приобретением предметных знаний.

### Список литературы

- Авдеенко Н.А., Денищева Л.О., Краснянская К.А., Михайлова А.М., Пинская М.А. Креативность для каждого: внедрение развития навыков XXI века в практику российских школ // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 282-304.
- Добрякова М.С., Новикова Е.Г., Юрченко О.Г. Навыки XXI века в российской школе: взгляд педагогов и родителей. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 72 с.
- Ларионова Л.И., Сафронова М.А. ИмPLICITные представления об интеллектуально одаренной личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2018. – Т. 7. – № 1А. – С. 76-82.
- Петрова С.О. Представления учителей о креативности детей и ее развитии в учебной деятельности // Психологические исследования. – 2016. – № 9(46). – С. 10.
- Попова Л.В., Мешкова Н.В. Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 97-110.
- Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
- Чумаков М.В. Психологическое содержание обыденных представлений об эмоционально-волевой сфере личности // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 63-68.
- Шмакова В.А. ИмPLICITное представление о «саморазвитии» в сознании субъектов учебно-профессиональной деятельности // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2016. – № 4 (8). – С. 49-52.
- Amabile T.M. The social psychology of creativity: A componential conceptualization // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – No. 45(2). – P. 357-376.
- Andiliou A., & Murphy P.K. Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research // Educational Research Review. – 2010. – No. 5(3). – P. 201-219.
- Ashton P.T. Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs // In H. Fives, & M.G. Gill (Eds.) International Handbook of Research on Teachers' Beliefs. – Abingdon: Routledge, 2014. – P. 31-47.
- Banaji S., Cranmer S., Perrotta C. What's stopping us? Barriers to creativity and innovation in schooling across Europe // In: Thomas K., Chan J. (eds.) Handbook of Research on Creativity. – Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK, 2013. – P. 450-463.
- Berezcki E.O., Kárpáti A. Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature // Educational Research Review. – 2018. – No. 23. – P. 25-56.
- Burnard P., Craft A., Cremin T., Duffy B., Hanson R., Keene J., Haynes L. & Burns D. Documenting 'possibility thinking': a journey of collaborative enquiry // International Journal of Early Years Education. – 2006. – No. 14(3). – P. 243-262.
- Cropley A. Definitions of Creativity // In M.A. Runco, S.R. Pritzker (Eds.) Encyclopedia of creativity, 2nd ed. – Academic Press, 2011. – P. 511-524.
- De Corte E., Verschaffel L., Depaepe F. Unraveling the Relationship Between Students' Mathematics-Related Beliefs and the Classroom Culture // European Psychologist. – 2008. – No. 13. – P. 24-36.
- Enyedy N., Goldberg J., Welsh K. M. Complex dilemmas of identity and practice // Science Education. – 2006. – No. 90. – P. 68-93.
- Fang Z. A review of research on teacher beliefs and practices // Educational Research. – 1996. – No. 38(1). – P. 47-65.

- Feldhusen J.F. Creativity: The knowledge base and children //High Ability Studies. – 2002. – No. 13(2). – P. 179-183.
- Fives H., Buehl M.M. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? //In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (eds.), APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors. – Washington, DC, US: American Psychological Association, 2012. – P. 471-499.
- Fullan M.G. The New Meaning of Educational Change (3rd ed.). – New York: Teachers College Press, 2001.
- Hanfstingl B., Rauch F., Zehetmeier S. Lesson study, learning study and action research: are there more differences than a discussion about terms and schools? //Educational Action Research. – 2019. – No. 27(4). – P. 455-459.
- Hennessey B.A., Amabile T.M. Reality, intrinsic motivation, and creativity //American Psychologist. – 1998. – No. 53(6). – P. 674-675.
- Huijboom F., Van Meeuwen P., Rusman E., Vermeulen M. How to enhance teachers’ professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice // Professional Development in Education. – 2020. – No. 46(5). – P. 751-769.
- Humble S., Dixon P., Mpofu E. Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili speaking children: Multidimensionality and influences on creative behavior // Thinking Skills and Creativity. – 2018. – No. 27. – P. 33-44.
- Jordan A., Stanovich P. Teachers’ personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices //Journal of Research in Special Educational Needs. – 2004. – No. 3.
- Kampylis P., Berki E., Saarioluoma P. In-service and prospective teachers’ conceptions of creativity // Thinking Skills and Creativity. – 2009. – No. 4(1). – P. 15-29.
- Kaufman J., Beghetto R.A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity //Review of General Psychology. – 2009. – No. 13(1). – P. 1-12.
- Kettler T., Lamb K.N., Willerson A., Mullet D.R. Teachers’ Perceptions of Creativity in the Classroom // Creativity Research Journal. – 2018. – No. 30(2). – P. 164-171.
- McMullen M., Elicker J., Goetze G., Huang H.-H., Lee S.-M., Mathers C., Wen X., Yang H. Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers //Early Childhood Education Journal. – 2006. – No. 34(1). – P. 81-91.
- Montuori A., Purser R. Deconstructing the Lone Genius Myth: Toward a Contextual View of Creativity //Journal of Humanistic Psychology. – 1995. – No. 35(3). – P. 69-112.
- Mu G.M., Liang W., Lu L., Huang D. Building Pedagogical Content Knowledge within Professional Learning Communities: An approach to counteracting regional education inequality //Teaching and Teacher Education. – 2018. – No. 73. – P. 24-34.
- Mullet D., Willerson A., Lamb K., Kettler T. Examining Teacher Perceptions of Creativity: A Systematic Review of the Literature //Thinking Skills and Creativity. – 2016. – No. 21. – P. 9-30.
- Mumford M.D., Lonergan D.C., Scott G. Evaluating Creative Ideas: Processes, standards, and context //Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines. – 2002. – No. 22(1). – P. 21-30.
- Olivant K.F. “I Am Not a Format”: Teachers’ Experiences With Fostering Creativity in the Era of Accountability //Journal of Research in Childhood Education. – 2015. – No. 29(1). – P. 115-129.
- Pajares M.F. Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct //Review of Educational Research. – 1992. – No. 62(3). – P. 307-332.
- Plucker J., Zabelina D. Creativity and interdisciplinarity: One creativity or many creativities? // ZDM: The International Journal on Mathematics Education. – 2008. – No. 41. – P. 5-11.
- Plucker J., Beghetto R.A., Dow G. Why Isn’t Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research //Educational Psychologist. – 2004. – No. 39(2). – P. 83-96.
- Richards R. Everyday creativity: Our hidden potential //In R. Richards (ed.), Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives. – Washington, DC, US: American Psychological Association, 2007. – P. 25-53.

- Ross J.A., McDougall D., Hogaboam-Gray A. Research on reform in mathematics education, 1993-2000 // *Alberta Journal of Educational Research*. – 2002. – No. 48(2). – P. 122-138.
- Spillane J. P., Hopkins M., Sweet T. M. School District Educational Infrastructure and Change at Scale: Teacher Peer Interactions and Their Beliefs About Mathematics Instruction // *American Educational Research Journal*. – 2018. – No. 55(3). – P. 532-571.
- Sternberg R.J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1985. – No. 49(3). – P. 607-627.
- Sternberg R.J. Creativity as a Habit // In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers*. – 2007. – P. 3-26.
- Vincent-Lancrin S., Gonzalez-Sancho C., Bouckaert M., de Luca F., Fernandez-Barrerra M., Jacotin G., Urgel J., Vidal Q. *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. – Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2019.

## References

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201-219.
- Ashton, P. T. (2014). Historical Overview and Theoretical Perspectives of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 31-47). Abingdon: Routledge.
- Avdeenko, N., Denishheva, L., Krasnyanskaya, K., Mikhailova, A., & Pinskaya, M. (2018). Creativity for Everyone: Integrating the 21st Century Skills in Russian Schools. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 4, 282-304.
- Banaji, S., Cranmer, S., & Perrotta, C. (2013). What's stopping us? Barriers to creativity and innovation in schooling across Europe. In K. Thomas, J. Chan (Eds.), *Handbook of Research on Creativity* (pp. 450-463). Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.
- Berezcki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56.
- Burnard, P., Craft, A., Cremin, T., Duffy, B., Hanson, R., Keene, J., Haynes, L., & Burns, D. (2006). Documenting 'possibility thinking': a journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243-262.
- Chumakov, M. V. (2006). The psychological content of common notions of emotions and will. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 1, 63-68.
- Cropley, A. (2011). Definitions of Creativity. In M. A. Runco, S. R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of creativity*, 2nd ed. (pp. 511-524) Academic Press.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Depaeppe, F. (2008). Unraveling the Relationship Between Students' Mathematics-Related Beliefs and the Classroom Culture. *European Psychologist*, 13(1), 24-36.
- Dobryakova, M. S., Novikova, E. G., & Yurchenko, O. (2018). *21-century skills in the Russian school: A view of teachers and parents*. Moscow, HSE.
- Enyedy, N., Goldberg, J. & Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Feldhusen, J. F. (2002). Creativity: The knowledge base and children. *High Ability Studies*, 13(2), 179-183.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urda, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). Washington, DC, US: American Psychological Association. DOI: 10.1037/13274-019.



- Froumin, I. D., Dobryakova, M. S., Barannikov, K. A., & Remorenko, I. M. (2018). *Universal competences and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary findings of the international report on trends in the transformation of school education*. Moscow, HSE.
- Fullan, M. G. (2001). *The New Meaning of Educational Change (3rd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Hanfstingl, B., Rauch, F., & Zehetmeier, S. (2019). Lesson study, learning study and action research: are there more differences than a discussion about terms and schools? *Educational Action Research, 27*(4), 455-459.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reality, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist, 53*(6), 674-675.
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalising a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education, 46*(5), 751-769.
- Humble, S., Dixon, P., & Mpfu, E. (2018). Factor structure of the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A in Kiswahili speaking children: Multidimensionality and influences on creative behavior. *Thinking Skills and Creativity, 27*, 33-44.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2004). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*(1).
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009) In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity, 4*(1), 15-29.
- Kaufman, J. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1-12. DOI: 10.1037/a0013688
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018) Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom. *Creativity Research Journal, 30*(2), 164-171.
- Larionova, L. I., & Safronova, M. A. (2018). Implicit beliefs about an intellectually gifted person. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya – Psychology. Historical and critical reviews and modern research, 7*(1A), 76-82.
- McMullen, M., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H.-H., Lee, S.-M., Mathers, C., Wen, X., & Yang, H. (2006). Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal, 34*(1), 81-91.
- Montuori, A., & Purser, R. (1995). Deconstructing the Lone Genius Myth: Toward a Contextual View of Creativity. *Journal of Humanistic Psychology, 35*(3), 69-112.
- Mu, G. M., Liang, W., Lu, L., & Huang, D. (2018). Building Pedagogical Content Knowledge within Professional Learning Communities: An approach to counteracting regional education inequality. *Teaching and Teacher Education, 73*, 24-34.
- Mullet, D., Willerson, A., Lamb, K., & Kettler, T. (2016). Examining Teacher Perceptions of Creativity: A Systematic Review of the Literature. *Thinking Skills and Creativity, 21*, 9-30.
- Mumford, M.D., Lonergan, D.C., & Scott, G. (2002). Evaluating Creative Ideas: Processes, standards, and context. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 22*(1), 21-30.
- Olivant, K. F. (2015). "I Am Not a Format": Teachers' Experiences With Fostering Creativity in the Era of Accountability. *Journal of Research in Childhood Education, 29*(1), 115-129.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.
- Petrova, S. O. (2016). Teachers' beliefs about children creativity and its development in education. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological Studies, 9*(46), 10.
- Plucker, J., & Zabelina, D. (2008). Creativity and interdisciplinarity: One creativity or many creativities? *ZDM: The International Journal on Mathematics Education, 41*(1-2), 5-11.
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist, 39*(2), 83-96.



- Popova, L. V., & Meshkova, N. V. (2015). Representations of administrators of educational institutions of gifted students. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 7(1), 97-110.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives* (pp. 25-53). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Ross, J. A., McDougall, D., & Hogaboam-Gray, A. (2002). Research on reform in mathematics education, 1993-2000. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 122-138.
- Shmakova, V. A. (2016). Implicit notion of 'self-development' in the minds of the subjects of vocational training and activity. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya – Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development*, 4(8), 49-52.
- Spillane, J. P., Hopkins, M., & Sweet, T. M. (2018). School District Educational Infrastructure and Change at Scale: Teacher Peer Interactions and Their Beliefs About Mathematics Instruction. *American Educational Research Journal*, 55(3), 532-571.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a Habit. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 3-26).
- Vincent-Lancrin, S., Gonzalez-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernandez-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.