

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ\*

*Н.В. Маркина*

**Рассмотрены факторы динамики творческих способностей. Конкретизированы особенности влияния стиля педагогического взаимодействия на динамику творческих способностей учащихся подросткового и раннего юношеского возраста.**

*Ключевые слова: динамика творческих способностей, социально-психологические факторы, межличностные отношения, стиль педагогического взаимодействия.*

Выявление факторов динамики творческих способностей, развития креативности представляется важной практико-ориентированной задачей, так как именно с этим показателем связаны возможности реализации креативного продукта в социум. Современная социокультурная ситуация характеризуется, с одной стороны, динамичностью, неопределенностью, потребностью в кардинальных, инновационных решениях и проектах, направленных на модернизацию экономики, что ставит в центр внимания менеджмента задачи, связанные с эффективной реализацией человеческого капитала. С другой стороны, при подготовке будущего кадрового резерва решаются вопросы формирования конкретных профессиональных компетенций, но проблемы развития инновационного, креативного потенциала остаются за пределами образовательной практики. Это несоответствие определяет актуальность изучения факторов развития творческого потенциала личности.

Теоретическим основанием в понимании креативности являются взгляды Дж. Гилфорда, П.Е. Торранса на природу дивергентного мышления [3, 20], а при изучении социально-психологических факторов динамики креативности – основные положения экологической психологии творчества В.Г. Грязевой-Добшинской, В.А. Петровского [4, 5, 12].

Наиболее тщательные исследования социально-психологических факторов динамики креативности осуществлены в работах Т. Эмэбайл. Среди таких факторов отмечают: страх неудачи, приводящий к нежеланию рисковать; слишком большое внимание порядку и традициям; неумение видеть свои

собственные сильные черты и силу других людей в коллективе; слишком большую надежду на эффективные алгоритмы; нежелание выдвигать свои идеи; нежелание играть; чрезмерное использование вознаграждений. Для обоснования значимости факторов социально-психологического характера Т. Эмэбайл вводит понятия «внутренняя мотивация» (мотивация, идущая от субъекта) и «внешняя мотивация» и экспериментально доказывает, что «внутренняя мотивация» является необходимым условием протекания креативных процессов и фактором, определяющим их уровень. В свою очередь, «внешняя мотивация» может быть в некоторых случаях расценена как деструктивный фактор. Эти выводы применимы только к эвристическим заданиям, в которых заявляемая проблема не имеет прямого пути к решению. Иные результаты можно ожидать от алгоритмических задач, которые имеют четкий путь к решению. В таких (алгоритмических) задачах внешняя мотивация не должна влиять на творчество, а их решение может на самом деле способствовать ей [18].

Исследование последовательности протекания игрового процесса младших школьников, проведенное М.Р. Бермейо, К. Феррандиза и М.Д. Прието, доказало *влияние продолжительности творческого процесса (фазы игры)* на компоненты креативности у детей с разным уровнем ее проявления. Дети с высоким уровнем развития креативности увеличивают или уменьшают проявление оригинальности, гибкости мышления и разработанности идей во второй фазе игры, а дети с низким уровнем креативности сохраняют одинаковый уровень проявления параметров креативности

\* Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 07 – 06 -8561 а/У.

на протяжении всей игры [19]. В этом выводе – подтверждение взглядов Дж. Гилфорда о том, что у людей с дивергентным мышлением проявления креативности изменчивы [3].

В отечественной психологии к социально-психологическим факторам развития творческих способностей относятся, например, самооценка и внешняя оценка окружающих (в младшем школьном возрасте – оценка со стороны педагогов и родителей); социальный статус, отражающий положение ребенка в системе межличностных отношений, обеспечивающее принятие его среди сверстников; комфортность социального окружения.

При адаптации программ развития творческого лидерства Е.Л. Яковлевой экспериментально доказано, что высокий социометрический статус среди старшеклассников не всегда обеспечивает лидерство в творческой продуктивной деятельности персонального характера и чаще влияет на эффективность групповой продуктивной деятельности, прежде всего при решении проблемных ситуаций [17].

В последнее время активно развивается средовой подход, направленный на изучение влияния естественной (семейной) или специально созданной («обогащенной» образовательной) среды на креативность. В отечественной психологии этот подход нашел отражение в работах Н.В. Хазратовой, Т.Н. Тихомировой [14, 15]. Еще В.Н. Дружинин предполагал, что для развития креативности важнейшее значение имеет широта сферы общения, а не только общий уровень интеллектуального климата семьи. Дети, имеющие братьев и сестер, лучше взаимодействуют друг с другом, менее эгоцентричны, более настойчивы в достижении своих целей, более открыты опыту [6].

В педагогике творчества анализируется влияние программ, предназначенных для роста креативности средствами школьного профильного обучения. Т.В. Огородовой выявлено, что творческое вербальное мышление учащихся профильных классов (при сравнении их с обучающимися в общеобразовательных классах) отличается большей гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, большей скоростью мыслительных процессов. Обнаружена также специфика психологических характеристик творческого мышления у учащихся классов естественнонаучного, математического, филологического и педагогического профиля. Так, например, высокие показатели семантической гибкости

в сочетании с низкими показателями оригинальности говорят о преобладании гибкости и четкости в структуре творческого мышления учащихся математических классов, а у учащихся в классах филологического профиля специфика творческого мышления выражается в единстве низкой семантической и высокой ассоциативной гибкости [11].

В исследовании факторов динамики интеллекта и креативности М.В. Богомоловой предлагается выделение в социальной среде двух ее аспектов: предметно-информационного аспекта и аспекта межличностного взаимодействия. В ее работах экспериментально доказано, что наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии интеллекта и креативности определяет аспект межличностного взаимодействия, а также подтверждается вывод о более высокой роли отца в формировании креативности и интеллекта по сравнению с влиянием матери на этот процесс. Обнаружено, что обогащение образовательной среды, активное участие учащихся в культурно-досуговой деятельности, многопланово воздействующей на эмоциональную сферу и формирующей опыт социального взаимодействия, в большей степени влияют на показатели развития креативности [1].

Ряд исследователей в качестве фактора развития творческих способностей предлагают рассматривать личность педагога. Так, например, М.Ю. Кондратьевым с соавторами выявлено, что при взаимодействии с учениками педагог персонализируется в них, транслирует свою индивидуальность, а результатом его персонализации выступает авторитет среди учащихся [9]. Необходимо, отмечают авторы, дифференцировать авторитет личности педагога и авторитет его роли, подчеркивая, что в младшем школьном возрасте можно говорить скорее об авторитете роли, проявляющемся в том, что в большинстве случаев за учителем признается право на принятие ответственных решений в значимых образовательных ситуациях. В подростковом возрасте это право дифференцируется и происходит спецификация авторитета роли педагога. Для старшего школьного возраста характерно более осознанное отношение к авторитету власти педагога вообще и широкий разброс в иерархизации власти такого авторитета [8]. Подчеркнем, что авторитет личности педагога формирует потребность в творчестве и развивает творческие способности учащихся.

В исследованиях А.В. Воробьева и И.Г. Дубова, В.А. Петровского экспериментально установлено, что при *функционально-ролевой* ориентации деятельности учителя педагогическое воздействие направлено, прежде всего, на преобразование когнитивной сферы учеников. Критерием успешности в этом случае служит соответствие достижений учащихся заданным эталонам. При *личностной* ориентации деятельности учителя в большей степени затрагиваются мотивационно-смысловые сферы учащегося, а содержание образования и стиль взаимоотношений выступают средством преобразования этих сфер. Доказано, что учителя с функционально-ролевой ориентацией регламентируют деятельность детей, ограничивая при этом проявления их творческих способностей. И наоборот, личностная ориентированность педагога позволяет создать наиболее благоприятные условия для развития творческих способностей, индивидуальности ученика [2, 7].

В качестве педагогических условий развития креативности младших школьников в условиях музыкального обучения Т.В. Чавро выделяет: индивидуализацию музыкально-творческой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода; сотворчество учителя и учащихся, основанное на стратегии ролевой модели музыкально-творческой деятельности; готовность учителя демонстрировать позитивный образец творческого поведения; отсутствие соперничества внутри коллектива; чувство удовольствия в процессе общения и, наконец, стимулирование самовыражения и нейтрализацию проявлений конформизма у учащихся [16].

Экологическая психология творчества задает особый взгляд на социально-психологические факторы развития творческой личности. Речь идет о роли персонального и надперсонального пространств творчества личности. Описанное в настоящей статье экспериментальное исследование направлено на проверку гипотезы о том, что стиль взаимодействия педагога выступает в качестве социально-психологического фактора динамики креативности учащихся.

Эта гипотеза выдвинута на основе концепции развивающего творческого общения В.А. Петровского, В.К. Калининко и А.Д. Грибановой, разработанной в соответствии с положениями экологической психологии творчества [13]. В силу того, что между взрослым и ребенком устанавливаются взаи-

моотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого, В.А. Петровский и В.Г. Грязева-Добшинская выделяют взаимодействия в системе «взрослый – ребенок». Такая идея интерсубъектности генезиса личности заставляет радикальным образом пересмотреть парадигму психологических исследований педагогического стиля и уточнить представление о «развивающих взаимодействиях». Выделение таких взаимодействий вызывает ряд вопросов, например: «Чем „развивающие взаимодействия“ отличаются от „неразвивающих?“; «Развивающие взаимодействия» – между кем и кем, почему?»; «Почему „развивающие взаимодействия“», а не просто „педагогические воздействия?“». Обсуждая эти вопросы, В.А. Петровский подчеркивает, что каждый из вступающих во взаимодействие не просто «содействует развитию другого», но именно в этом находит условия для собственного личностного развития. Такой взгляд базируется на концепции отраженной субъектности, идеальной представленности и продолженности человека в другом человеке и на идеях педагогики сотрудничества [12].

Поскольку педагог выполняет профессиональную роль, заключающуюся в принятии на себя полной меры ответственности за условия, характер и перспективы развития личности учащегося, превращение социальной роли «быть педагогом» в профессиональную роль обусловлено специфическими трудностями. В результате взаимопроникновения профессиональных и индивидуальных черт личности обучающего, воспитывающего взрослого, оформляется особое образование – «стиль педагогического взаимодействия».

Ориентирами для определения критериев стиля педагогического взаимодействия выступают положения концепции самоактуализации А.Г. Маслоу и идеи транзактного анализа Э. Берна, развитые в трудах В.А. Петровского [10, 12]. Выделение стилей педагогического взаимодействия осуществлено на основе шкал самоактуализационного теста и профиля эго-состояний, полученного с помощью транзактного опросника [13]. Теоретическая модель выделения стилей разработана В.Г. Грязевой-Добшинской, Н.В. Маркиной, О.В. Пискуновой [5].

**Описание модели стилей педагогического взаимодействия.** В качестве детерминант стиля педагогического взаимодействия, с нашей точки зрения, выступили: во-первых,

высокий личностный потенциал, концентрация на своем деле, чувство ответственности за порученное дело, креативность и, во-вторых, способность к творческому общению на уровне «педагог – ребенок», «педагог – педагог». Первая группа характеристик идентифицировалась на основе высокого – среднего – низкого уровня самоактуализации. Вторая группа характеристик определялась с учетом преобладания/вытеснения в эгограмме определенного сочетания эго-состояний «Взрослый», «Спонтанный ребенок», «Адаптивный ребенок», «Контролирующий родитель», «Опекающий родитель» (табл. 1).

1. Стиль *развивающего творческого общения*. Выделение такого стиля определяется высоким уровнем самоактуализации (по показателям как базовых, так и дополнительных шкал в самоактуализационном тесте) и преобладанием в эгограмме эго-состояний «Взрослый» и «Спонтанный ребенок» (по показателям транзактного опросника). Педагоги с таким стилем являются яркими профессионалами, зрелыми личностями, они относительно независимы в своих поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными целями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Они свободны в выборе, не подвержены внешнему влиянию, для них характерна концентрация на своем деле, способность к развивающему общению.

2. Стиль *функционально ролевого общения*. Такой стиль характеризуется средним уровнем самоактуализации, преобладанием эго-состояний «Контролирующий родитель», «Адаптивный ребенок» и снижением прояв-

ления эго-состояния «Взрослый». Педагоги с таким стилем ролевого общения имеют высокий личностный потенциал, но реализуют его не в полной мере в своей педагогической деятельности. Для них характерна высокая концентрация на своем деле, но не очень высокий уровень проявления креативности. Они принимают ответственность на себя и ресурсы профессиональных достижений ищут, прежде всего, в себе.

3. *Инфантильный* стиль педагогического взаимодействия. Такой стиль идентифицируется в случае проявления низких значений по базовой шкале «поддержки», по шкалам «ценности самоактуализации» и «представления о природе человека», а также преобладания в эгограмме эго-состояния «Опекающий родитель» и «Адаптивный ребенок». У педагогов с таким стилем много личностных проблем, неразрешенность которых не позволяет им выходить на более высокий уровень в своей профессиональной деятельности. Для них характерна низкая концентрация на своем деле, отсутствие способности быть гибким в реализации своих ценностей как в профессиональной деятельности, так и во взаимодействии с людьми. При этом проявление творческих способностей (шкала «творческой направленности») – на хорошем уровне.

4. *Невротический* стиль педагогического взаимодействия. На основе показателей самоактуализационного теста практически все значения по шкалам попадают в зону невротизации. В эгограмме доминирует эго-состояние «Адаптивный ребенок», вытеснено эго-состояние «Взрослый». Такое сочетание порождает зависимость педагога от решений внешнего окружения, их несамостоятель-

Таблица 1

Определение показателей стиля педагогического взаимодействия

Стиль педагогического взаимодействия	Шкалы самоактуализационного теста	Профиль эгосостояний
Стиль <i>развивающего творческого общения</i>	Высокий уровень самоактуализации	Преобладают эго-состояния «Взрослый», «Спонтанный ребенок»
Стиль <i>функционально ролевого взаимодействия</i>	Средний уровень самоактуализации	Преобладают эго-состояния «Контролирующий родитель», «Адаптивный ребенок». Слабо вытеснено эго-состояние «Взрослый»
<i>Инфантильный</i> стиль педагогического взаимодействия	Средний уровень самоактуализации, высокий уровень по шкале «творческой направленности» (Cr) и низкий уровень по шкале «поддержки»	Преобладают эго-состояния «Опекающий родитель», «Адаптивный ребенок». Вытеснено эго-состояние «Взрослый»
<i>Невротический</i> стиль педагогического взаимодействия	Низкий уровень самоактуализации, уровень невротизации	Преобладают эго-состояния «Контролирующий родитель», «Адаптивный ребенок»

ность. При выполнении профессиональных задач такие педагоги ориентируются на решения значимых других, не берут ответственности за порученное дело, отношения с людьми носят поверхностный характер, внешне они общительны, но это общение носит неглубокий характер.

**Описание выборки и методики исследования.** В исследовании принимали участие учащиеся, занимающиеся в коллективах отдела технического и прикладного творчества Дворца творчества учащейся молодежи (180 подростков и старшеклассников). Диагностика уровня развития креативности осуществлена на основе графических форм А и В батареи креативности П.Е. Торранса и позволила выявить степень выраженности таких показателей дивергентного мышления, как беглость (способность быстро видеть различные варианты решений), гибкость (способность одновременно принимать альтернативы и рассматривать разные варианты), оригинальность (обращение к идеям, отличающимся от идей и мыслей других людей) и точность мышления (разработанность, проработанность исходной идеи). Исследование проводилось дважды в динамике взаимодействия в диаде «педагог – учащийся» на учебных занятиях в системе дополнительного образования подростков и старшеклассников.

### Результаты экспериментального исследования

1. Выявлено, что средние значения всех показателей креативности у учащихся подросткового и раннего юношеского возраста и в первом, и во втором замерах находятся в зоне средних значений: 36–64 баллов (табл. 2).

2. По всем показателям дивергентного мышления обнаружены значимые различия между результатами двух замеров уровней развития скорости, гибкости, оригинальности

и точности мышления в возрастной группе 15–17-летних одаренных детей (уровень значимости  $p \leq 0,01$ ). При этом необходимо отметить увеличение средних значений по всем показателям креативности во втором замере. Таким образом, можно предположить, что развитие стратегий творческого мышления у старшеклассников может происходить в направлении поиска нестандартных, нетривиальных решений, что соотносится с возрастными закономерностями, выявленными П. Торрансом. Относительно результатов, показанных учащимися раннего юношеского возраста, можно предположить, что наращивание творческого потенциала по всем показателям креативности, вероятнее всего, связано с открытостью к сотрудничеству и диалогу с окружающим социумом в связи с личностным и профессиональным самоопределением. Это делает более актуальной гипотезу о влиянии стиля педагогического взаимодействия на развитие креативности учащихся.

3. При анализе числа проявлений индивидуальной динамики креативности учащихся на основе биномиального  $\alpha$ -критерия выявлено, что наибольшее количество динамических изменений имеют показатели скорости и гибкости мышления (101 и 102 случая). При этом число случаев положительной индивидуальной значимой динамики значительно превышает число случаев отрицательной динамики: 65 случаев против 36 случаев – по скорости мышления и 63 случая против 39 – по гибкости мышления, соответственно (табл. 3).

4. Наименьшее количество случаев индивидуально значимой динамики обнаружено по показателям оригинальности и точности мышления. 122 учащихся продемонстрировали отсутствие динамики по оригинальности мышления и 118 учащихся – по точности мышления. В то же время по оригинальности

Таблица 2

Результаты исследования динамики креативности у учащихся подросткового и раннего юношеского возраста

Замер	Скорость мышления		Гибкость мышления		Оригинальность мышления		Точность мышления	
	12–14 лет	15–17 лет	12–14 лет	15–17 лет	12–14 лет	15–17 лет	12–14 лет	15–17 лет
Первый	55,33	47,91	55,25	48,09	54,94	50,26	57,56	53,0
Второй	54,33	60,86	53,13	58,76	51,65	61,32	57,02	58,18
Сравнение результатов исследования креативности (значение t-критерия Стьюдента)								
	0,25	3,52**	1,05	5,56**	1,40	4,25**	0,15	1,68**

\*\* – уровень значимости  $p \leq 0,01$ .

Таблица 3

Результаты выявления индивидуально значимой динамики творческих способностей  
у учащихся подросткового и раннего юношеского возраста (1996–1998 гг.)

Характер динамики	Количество проявлений индивидуально значимой динамики по показателям креативности			
	Скорость мышления	Гибкость мышления	Оригинальность мышления	Точность мышления
Положительная индивидуальная динамика	65	63	38	34
Отрицательная индивидуальная динамика	36	39	20	28
Отсутствие значимой динамики	79	78	122	118

мышления обнаруживается наименьшее число случаев отрицательной индивидуальной динамики (20 случаев из 180).

Можно предположить, что наиболее измечивым, подверженным влиянию социально-психологических, психолого-педагогических и индивидуально-психологических факторов, является показатель порождения идей учащимися в ответ на предъявление стимулов. Более того, возможно вести речь о том, что ресурсом развития креативного потенциала учащихся является генерирование идей (что находит подтверждение в популярности техник стимулирования креативности) и способность учитывать альтернативы, рассматривать разные варианты (что объясняет популярность техник модерации в творческой деятельности). В силу того, что наиболее устойчивыми креативными структурами творческого мышления учащихся являются оригинальность и точность мышления, можно утверждать, что стратегии проявления оригинальности мышления и проработанности идей сохраняются подростками и старшеклассниками длительное время. Изучение факторов динамики точности мышления представляется важной практико-ориентированной задачей, так как именно с этим показателем связана интеграция креативного продукта в социум.

5. Обнаружена сопряженность между динамикой скорости мышления, гибкости мышления и проявлением стиля развивающего творческого общения. Можно предположить, что стиль развивающего педагогического взаимодействия создает в детском коллективе и во взаимоотношениях с учащимися атмосферу, побуждающую ребенка к поиску большого количества разнообразных, альтернативных креативных решений. Другими словами, конструктивное, партнерское взаимо-

действие порождает ситуацию востребованности креативного ресурса учащихся.

6. Обнаружены сопряженность динамики точности мышления и проявления инфантильного стиля педагогического взаимодействия. Педагоги, проявляя подобный стиль взаимодействия, транслируют учащимся свою неуверенность, что проявляется в усилении тщательности возделывания учащимися своих креативных идей. При этом показатели скорости мышления и оригинальности остаются неизменными. Другими словами, развитие креативности учащихся, взаимодействующих с такими педагогами, определяется побуждением доказывать состоятельность, перспективу интеграции своих креативных идей и педагогу, и сверстникам, и окружающим.

Таким образом, выдвинутое нами предположение о том, что стиль педагогического взаимодействия влияет на развитие творческих способностей, получило экспериментальное подтверждение в ходе исследования. Дополнительно было выявлено, что развивающее педагогическое взаимодействие является фактором развития скорости и гибкости творческого мышления, порождает ситуацию востребованности креативного ресурса учащихся. А инфантильный стиль педагогического взаимодействия является фактором динамики точности мышления, способствует развитию тщательности и проработанности результатов продуктивной деятельности учащихся.

### Литература

1. Богомолова, М.В. Влияние обогащенной среды на развитие интеллекта и креативности: дис. ... канд. психол. наук / М.В. Богомолова. – М.: ИП РАН, 2008. – 178 с.
2. Воробьев, А.В. Некоторые способы исследования влияния личности учителя на

- учащихся / А.В. Воробьев, И.Г. Дубов // *Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: тез. Всесоюз. науч.-мет. конф.: в 3 ч. – Даугавпилс, 1985. – Ч. 2.*
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // *Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433–456.*
4. Грязева-Добшинская, В.Г. Одаренные дети: экология творчества / В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Петровский. – Челябинск, 1993. – 42 с.
5. Грязева, В.Г. Экологическая психология творческой личности: Обучение в контексте развития личности как субъекта культуры / В.Г. Грязева. – Челябинск: Полиграф-Мастер, 2000. – 304 с.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Ланterna-Вита, 1995.
7. Дубов, И.Г. Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога / И.Г. Дубов, В.А. Петровский // *Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского; НИИ ОиПП АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – С. 167–191.*
8. Кондратьев, М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации / М.Ю. Кондратьев // *Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского; НИИ ОиПП АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – С. 191–210.*
9. Кондратьев, М.Ю. Авторитет учителя у учащихся разных классов: К проблеме экспериментального исследования / М.Ю. Кондратьев, Л.М. Гороховская, О.Н. Кочеткова // *Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: тез. Всесоюзной науч.-метод. конф.: в 3 ч. – Даугавпилс, 1985. – Ч. 1.*
10. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
11. Огородова, Т.В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.В. Огородова. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2006.
12. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
13. Петровский, В.А. Развивающее творческое общение. Концепция образовательного проекта Челябинского Дворца творчества учащейся молодежи / В.А. Петровский, В.К. Калинин, А.Д. Грибанова. – М.: ПИ РАО, 1994. – 42 с.
14. Тихомирова, Т.Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2002.
15. Хазратова, Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Хазратова. – М.: ИП РАН, 1994.
16. Чавро, Т.В. Развитие креативности младших школьников в условиях музыкального воспитания в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Чавро. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2005.
17. Яковлева, Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // *Вопр. психол. – 1994. – № 5.*
18. Amabile, T.M. *The social psychology of creativity* / T.M. Amabile. – New York, 1983.
19. Bermejo, M.R. *An Empirical Approximation to the Creative Consistency During the Creative Process (Spain)* / M.R. Bermejo, C. Ferrandiz, M.D. Prieto // *Creativity: A Multifaceted View. 2005. – September. – Abstracts (www.Looksmart/ponomarew.ipras.http)*.
20. Torrance, E.P. *Education and the Creative Potential* / E.P. Torrance. – Minneapolis, 1963.

Поступила в редакцию 10.11.2011 г.

**Нина Витальевна Маркина.** Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Южно-Уральский государственный университет. Контактный телефон: (351) 267-99-81.

**Nina V. Markina.** Candidate psychological sciences, docent of the chair «General Psychology», South Ural State University. Tel.: (351) 267-99-81.