

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(НИУ «БелГУ»)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**КРЕАТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль Психология образования
очной формы обучения, группы 02061503
Шияновой Елены Геннадьевны

Научный руководитель:
канд. психол. наук, доцент
Ткаченко Надежда Степановна

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы креативности как условия развития мотивации учения	8
1.1. Креативность как предмет исследования в отечественной и зарубежной психологии.....	8
1.2. Мотивация учения студентов в вузе.....	20
1.3. Связь креативности и мотивации учения студентов.....	30
ГЛАВА II. Экспериментальное изучение креативности как условия развития мотивации учения студентов	33
2.1. Организация и методы исследования.....	33
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	37
2.3. Анализ и интерпретация результатов апробации экспериментальной программы по развитию креативности студентов.	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	60
ПРИЛОЖЕНИЯ	71
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления.....	71
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных.....	94
Приложение 3. Результаты математико-статистической обработки эмпирических данных.....	103
Приложение 4. Тренинговая программа по развитию креативности студентов.....	116

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. На современном этапе возросший интерес к высшему образованию среди молодежи имеет прагматическую основу, диплом о высшем образовании для студентов приобретает всё большую ценность, а ценность знания падает. Перед системой образования стоят задачи такой организации учебного процесса, в котором бы каждому студенту обеспечивались условия к обнаружению противоречий, нахождению и проверке гипотез, нахождению оригинальных путей достижения цели. На первый план теперь выходят такие требования к выпускникам, как готовность к регулярному профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, познавательная активность, умение обрабатывать большое количество противоречивой информации, способность адаптироваться к изменяющимся условиям учебной и профессиональной деятельности. Выполнение этих требований невозможно без наличия устойчивой учебно-профессиональной мотивации у студентов высшего учебного заведения. Несмотря на то, что исследователями разработаны исходные методологические основания, накоплен значительный теоретико-экспериментальный материал, позволяющий определить направления психолого-педагогической работы по формированию креативности студенческой молодежи, традиционная образовательная система вуза недостаточно эффективно использует накопленный научный потенциал при решении данной задачи. Образовательный процесс в большинстве

случаев еще остается репродуктивным, общественная потребность в воспитании творчески мыслящего человека не находит своего полного претворения в практике вуза.

В соотношении с такими понятиями, как «творческая деятельность», «творческий потенциал», «творческое мышление», «творческие способности», креативность является предметом изучения целого ряда отечественных (Д.Б. Богоявленская, И.П. Калошина, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, В.Г. Рындак, М.Г. Ярошевский) и зарубежных ученых (Ф. Барон, Дж. Гилфорд, Б. Клег, С. Медник, Дж. Рензулли, И. Роджерс, Р. Стернберг, К. Тейлор, Е. Торренс, П. Бич, М. Уоллес, Д. Халперн).

Учение студентов в вузе рассматривается в исследованиях Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, Р.В. Габдреева, М.И. Дьяченко, Г.В. Икрина, В.Т. Лисовского, В.Я. Ляудис, Е.К. Матлина, Н.М. Пейсахова, С.С. Самыгина, С.Д. Смирнова, В.Я. Якунина и др.

В учении студентов разные мотивы действуют одновременно, преобладание той или иной группы мотивов и их взаимосвязь определяют психологические особенности структуры мотивации учения и ее динамику. Понятие «структура мотивации» в отечественной психологии применяется, когда речь идет о доминировании, иерархии мотивов, выделении основных групп и подгрупп мотивов (В.А. Бодров, Л.И. Божович, В.Г. Леонтьев). Динамика элементов структуры мотивации рассматривается в трудах Л.И. Божович и А.К. Марковой в плане смены доминирующих мотивов по их содержанию и иерархизации.

Творческое развитие личности в инновационной системе креативного пространства детерминировано личностными резервами, включая психологическое прогнозирование в процессе познания перспектив личностного роста, уровня и качества творческого потенциала с целью формирования творчески мотивированных специалистов, готовых на инновации в учебно-профессиональной деятельности.

Большое количество научных исследований подтверждает значимость изучения креативности и мотивации учения студентов, но влияние креативности на мотивацию учения студентов в настоящее время достаточно полно не изучена, что и определило проблему нашего исследования.

Проблема исследования: каково влияние креативности на развитие мотивации учения студентов?

Цель исследования: оценить характер влияния креативности на мотивацию учения студентов.

Объект исследования: креативность студентов.

Предмет исследования: креативность как условие развития мотивации учения студентов.

Гипотеза исследования: креативность может оказывать влияние на мотивацию учения студентов, а именно: такие показатели креативности как беглость, гибкость, любознательность и интуиция способствуют повышению внутренних мотивов учения студентов.

Задачи исследования:

1. проанализировать теоретические и методологические взгляды на

проблему креативности и мотивации учения студентов;

2. изучить особенности креативности и мотивации учения студентов первого курса;

3. определить корреляционную связь и степень влияния креативности на мотивацию учения студентов.

4. разработать и апробировать тренинговую программу развития креативности студентов первого курса;

5. проверить эффективность влияния тренинговой программы по развитию креативности на мотивацию учения студентов первого курса.

Теоретическая основа исследования: теории учебной и профессиональной мотивации (А.К. Маркова, Н.И. Мешков, В.А. Якунин, А.А. Вербицкий и Н.А. Бакшаева, О.С. Гребенюк, М.В. Матюхина); исследования в области креативности (Г.С. Альтшуллер, Д.Б. Богоявленская, М. Вертгеймер, Дж. Гилфорд, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Э. Торренс, и др.).

Выбор методов и конкретных методик исследования для получения необходимой информации осуществлялся в соответствии с целями и задачами работы.

Методы исследования:

-организационный (сравнительный);

-эмпирический (беседа, тестирование, анкетирование);

- интерпретационный (структурный метод);

- обработка данных (количественный и качественный анализ данных,

критерии математической статистики — непараметрический метод

коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления связей между изучаемыми показателями; множественный регрессионный анализ (МРА), критерий Т-Вилкоксона. Вычисления проводились с применением компьютерных программ Пакет анализа Microsoft Excel, программа SPSS-21.

Методики исследования: вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» (И.С. Аверина, Е.И. Щепланова); диагностика уровня невербальной креативности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); тест «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова); методика «Мотивация обучения в вузе» (И.Т. Ильина); методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой).

Выборка и база исследования. Исследование проводилось на базе НИУ «БелГУ» г. Белгорода. В исследовании принимали участие 46 студентов первого курса в возрасте от 17 до 19 лет.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные данные по результатам исследования креативности как условию развития мотивации учения, могут быть использованы преподавателями вузов для организации занятий, которые способствовали бы эффективному развитию креативности и мотивации учения.

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 61 источника, в том числе 2 на иностранном языке, приложения.

ГЛАВА I. Теоретические основы изучения креативности как условия мотивации учения студентов

1.1. Креативность как предмет исследования в отечественной и зарубежной психологии

Психологические проблемы творчества разрабатывали многие отечественные и зарубежные психологи (А. Адлер, Б. Г. Ананьев, П.К. Анохин, Д.Б. Богоявленская, В. Брушлинский, М. Вертгеймер, Л.С. Выготский, Дж. Гилфорд, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Е.П. Торранс, З. Фрейд, К.Г. Юнг, В.А. Ярошевский и др. [16]).

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что современная психология творчества находится в стадии становления, характеризуется многоаспектностью и представляет собой множество различных теорий, концепций, теоретических и эмпирических знаний. Поэтому целесообразно проанализировать основные подходы к изучению творчества, что позволит определить теоретические основы для реконструкции генезиса категории «креативность».

Истоки и история изучения креативности возникли в связи с развитием психологической теории творчества и непосредственно связанные с проблемами творческого мышления, творческих способностей и творческой личности. В процессе эволюции категории «креативность» в психологических

исследованиях наблюдается очевидная тенденция к расширению поля значения этого понятия.

В большинстве определений сущности творчества отчётливо проявляется ориентация на процессуальную, продуктивную, личностную стороны творчества [38].

Так, С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, созидающую «... нечто новое, оригинальное, что при том входит не только в историю развития самого творца, но в историю развития науки, искусства и т.д.» [19, с. 482].

По мнению М.Г. Ярошевского, «творчество означает созидание нового, под которым подразумевается как преобразование в создании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [56, с.20]. Ярошевский, применяя системно-структурный подход в своих исследованиях, пришёл к выводам о том, что психология не способна проникнуть в тайны творчества, используя только свои средства, безотносительно к истории культуры. Будучи по своей природе системным объектом, творчество адекватно постижимо только в междисциплинарном исследовании [59]. Данная позиция, на наш взгляд, чрезвычайно актуальна и может рассматриваться как одна из методологических основ современных исследований творчества.

Одна из оригинальных отечественных теорий творчества, предметом исследования которой является продукт творчества, принадлежит Л.С. Выготскому. Общую стратегию он формулируется следующим образом: «... от

формы художественного произведения через функциональный анализ её элементов к воссозданию эстетической реакции и к установлению её общих законов» [22, с.28].

Таким образом, у Л.С. Выготского психология творчества опирается, прежде всего, на исследование эмоций, чувств аспектов, переживаний. Он сформулировал законы общего эмоционального знака и эмоциональной реальности воображения [12].

В контексте нашего исследования учение о развитии высших психических функций как преобразование «натуральных» функций в «культурные» теория «психологических систем» как целостных образований в виде различных форм межфункциональных связей Выготского принципиальное значение для психологии творчества. Для нашего исследования представляет актуальность в видении креативности как многоуровневой структуры.

В отечественной психологии целостную концепцию творчества как психического процесса предложил Я.А. Пономарёв – абстрактно-аналитической теории творчества, ключевыми категориями являются: интеллектуальная активность, сензитивность, биполярность творческого процесса, структурно-уровневая модель психологического механизма творчества. Суть креативности как психического образования сводится к интеллектуальной активности и чувствительности побочным продуктам деятельности. Творческий человек видит побочные результаты деятельности,

которые и являются творением нового, а нетворческий человек видит только результаты по достижению цели, проходя мимо новизны [27].

Б.М. Теплов считал, что творческие достижения зависят не только от способностей, но, в частности, и от волевых особенностей, и без изучения этой стороны невозможно дать психологический анализ творческой личности [49].

Технологии творческой деятельности в современной отечественной науке разрабатываются в контексте теории развития творческой личности (ТРТЛ) на основе ТРИЗ (теории решения изобретательских задач).

Разработка ТРТЛ принадлежит Г.С. Альтшуллеру. ТРИЗ возникла как альтернатива «методу проб и ошибок» в психологии и педагогике творчества, основной акцент делается на бессознательных процессах (инсайт, озарение). «Не отвергая эффективности системы эвристических технологий, разработчики ТРИЗ рассматривают творчество как точно науку. Творчество – не талант, а природа человека. Творческие способности есть у каждого, а творческий «генетический клад» сам по себе не откроется пока не возникнет потребность у общества и не появится возможность реализации у личности» [41, с.23].

ТРИЗ, по мнению авторов, является по существу педагогикой творчества. «Алгоритмы ТРИЗ способствуют развитию многоэкранного мышления. В них предусмотрены процедуры изменения задачи, трансформация происходит в системе «задача-личность». Целью становится создание мотивации на творчество и овладение технологией творческого труда. Основным компонентом развития творческой личности является

самосовершенствование, когда прямые и обратные связи работают внутри личности. Роль внешней среды, образования сводится к убеждению личности в естественности процесса творчества и обучения ему, в снабжении личности технологиями творческой работы» [41, с.24].

В зарубежной психологии разрабатывались проблемы творческого мышления М. Вертгеймером в рамках гештальтпсихологии. Дифференцируется творческое, продуктивное мышление и репродуктивное, в основе которого лежат запоминание и повторение. «Творческое мышление – это реструктурирование целостной ситуации, исходной точкой которого является формулирование проблемы» [52, с. 178]. «Второй этап - построение целостного образа ситуации, существенным моментом которого является перецентрирование - переход от поверхностного структурирования к адекватной и верно центрированной структуре» [52, с.200]. «Третий этап – центральный пункт творческого мышления – возникновение идеи решения, внезапное прозрение, инсайт. Он концентрирует в себе в момент перехода от «слепоты» к «пониманию». Четвертая стадия творческого процесса - исполнение решения, более глубокое осознание способа разрешения и всей задачи в целом» [52, с. 200-203].

Гештальтпсихологи в основном акцентировали своё внимание на операциональной стороне мышления отрицали роль активности и прошлого опыта субъекта в процессе решения творческих задач. Их мало интересовала мотивационная сторона творчества.

В отличие от гештальтпсихологии в концептуальной системе психоанализа (З. Фрейд и К.Г. Юнг) центральными проблемами являются мотивация и бессознательные компоненты творческой деятельности.

Безусловной ценностью в концепции З. Фрейда обладает проблема мотивации. Он выводит все мотивы поведения человека из двух базисных, антагонистических влечений: «Эрос – «влечение к жизни», любви, самосохранению, созидательные и конструктивные тенденции в человеке; и Танатос – «влечение к смерти», разрушению, самоуничтожению, деструктивные тенденций в человеке. Мотивы творчества, по З. Фрейду, связаны с Эросом и являются производными от сексуальных влечений. В данном случае происходит десексуализация и сублимирование – перенос сексуальной энергии в творческую созидательную деятельность» [18, с.422].

Не менее важным для психологии творчества является положение о том, что одним из важнейших источников творчества являются бессознательные структуры. В связи, по мнению З. Фрейда, проявляется как в самом процессе, так и в содержание творчества.

«К. Юнг в отличие от З. Фрейда рассматривал либидо не как сексуальную энергию, а как диффузную творческую силу, проявляющуюся в самых различных сферах. Он развил идею З. Фрейда о коллективном бессознательном. Его концепция о различных уровнях бессознательного (индивидуальном и коллективном) позволила определить содержание коллективного бессознательного – архетипы, составляющие всеобщее основание душевной жизни человека. В индивидуальной психике

архетипическое содержание приобретает различные динамические формы активно влияет на проявление личности в установлении отношений с миром, в процессе смыслообразования при восприятии явлений действительности, в творческой деятельности» [31, с.28].

Коллективное бессознательное не только несёт в себе жизненность, спонтанность, импульсивность, но является источником творческого дара, творческого вдохновения. Таким образом, творческий дар, по К. Юнгу — это рок, неподвластный сознательной воле человека.

Когнитивная теория творчества возникла в контексте теоретической системы Д. Келли, получившей название «психология личностных конструктов». Практически не используя термины «креативность» и «творчество», по существу, создал оригинальную доктрину творчества и теорию творческой личности.

«В основе теоретических концепций Д. Келли лежит гуманистическая по своей сути точка зрения на человека как на учёного, исследователя, который активно интерпретирует мир, перерабатывает информацию, прогнозирует, эффективно, творчески взаимодействует с миром. Личность — это система конструктов, которую она использует для интерпретации жизненного опыта, созидания собственной модели мира» [36, с.32].

Э. Фромм определяет творчество как способность «удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [29, с.119]. Следуя логике этой формулировки, критерий

творчества для Э. Фромма – не качество результата (продукты творческой деятельности), а процессы, активизирующие творчество.

Созвучна этим идеям и концепция А.А. Маслоу. Его теория самоактуализации соответствует гуманистическим взглядам в понимании уникальной сущности человека, потенциальных возможностей, саморегуляции, эффективного функционирования и позитивной перспективы развития личности. «Творчество является универсальной характеристикой, прирожденным свойством, которое потенциально присутствует во всех людях от рождения: «деревья дают листья, птицы летают, человек творит» [51, с.486]. Однако большинство людей теряют эту способность в процессе «окультуривания», чему способствует официальное образование. Потребность в самоактуализации есть в каждом, но реализует её лишь один процент человечества. Причина этого в том, что люди не знают своего потенциала, боятся своих способностей как неизвестности.

Наиболее важным для теории творчества является вопрос о мотивации, которую А.А. Маслоу описал в терминах иерархии потребностей по принципам приоритета и доминирования. «В основе творческой деятельности личности лежат высшие потребности – самореализация, рост и развитие. Удовлетворение потребностей, расположенных внизу иерархии, делает возможным осознание потребностей, расположенных выше, и их участие в мотивации. Чем выше человек может подняться в этой иерархии, тем большую индивидуальность, человеческие качества, психическое здоровье и творчество он продемонстрирует» [38, с.35].

На основе своих исследований он пришел к заключению, что ««самоактуализирующиеся личности» имеют следующие характеристики: эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и природы; стремление к самореализации, центрированность на проблеме, поглощенность делом как призванием; аутентичность – искреннее, открытое поведение по отношению к себе и другим; простота и естественность поведения; независимость, автономность в суждениях; уверенность в своих силах; адекватность самооценки, способность к вершинным переживаниям; общественный интерес; глубокие межличностные отношения; инициативность и гибкость; демократичный характер; философское чувство юмора; критичность и высокая степень рефлексии; детская восприимчивость, открытость по отношению к новому» [21, с.35-36].

Таким образом, проблематика, которую затрагивали психологи гуманистического направления, включает различные аспекты теории творчества: самоактуализация, творческий процесс, мотивация творчества, внутренние и внешние условия, сопутствующие созидательному творчеству.

Смысловой центр теории латерального мышления Э. же Боно - проблема преобразования информации. «Латеральное мышление расширяет возможности вертикального мышления, делай этот процесс высокоэффективным. Результаты вертикального мышления – модели-клише – обладают свойствами фиксированности, трудно изменяются, а в результате тормозят развитие. Исчерпая свои ресурсы, созданные вертикальным

мышлением модели, становится ловушками и не позволяют двигаться вперёд» [15, с.41].

Латеральное мышление способствует преобразованию идей с помощью интуитивной перестройке. «Цель латерального мышления – вносить изменения, а не искать доказательства» [24, с.115].

По существу, Э. де Боно, выделяя вертикальное и латеральное мышление, фиксирует и разрабатывает два кардинальных для творчества, противоположных и взаимосвязанных направления творческого процесса: ассоциации и диссоциации элементов информации, создание моделей-стереотипов и их разрушение. Он обосновал также возможность создания системы технологий способов творческих преобразований. Всё это имеет принципиальное значение для перспективы разработки программы тренинга развития креативности.

Концепция креативности приобрела популярность после работ Дж. Гилфорда и Е.П. Торранса, чьи исследования стали своего рода кульминацией в развитии психологии творчества. Дж. Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций - конвергенцией и дивергенцией.

«Конвергентное мышление актуализируется в том случае, когда человеку надо на основе множества условий найти единственно верное решение задачи. Дивергентное мышление – «тип мышления, идущего в различных направлениях» [34, с.176]. Такое мышление меньше ограничено

заданными факторами, допускает изменение пути решения проблемы и приводит к неожиданным результатам.

«... Предложил три основных фактора творческого проявления личности – оригинальность, чувствительность, интеграцию четыре основных параметра креативности: 1) оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; 2) семантическую гибкость - особенность выделять функцию объекта и предлагать его новые использования; 3) образную адаптивную гибкость - способность менять форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нём новые признаки и возможности; 4) способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации» [22, с. 68-69].

«В отличие от Дж. Гилфорда, который рассматривал креативность в качестве структурного компонента интеллекта, по мнению Е.П. Торранса креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих восстановлению способности к творчеству. Способность личности к дивергентному мышлению является одним из компонентов креативности. Ведущая идея концепции креативности Е.П. Торранса – идея преодоления внешне навязываемых ограничений и стандартов. Он определяет креативность как способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии, способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстрее разрешать проблемные ситуации. Творческий акт включает в себя ощущение трудности, поиск решений,

возникновение и формулирование гипотез относительно отсутствующих элементов, проверку и перепроверку гипотез, возможность их модификаций и сообщение результата» [11, с.69].

Мы разделяем мнение исследователей, рассматривающих креативность в качестве интегральной характеристики, и считаем данное направление наиболее перспективным.

В качестве суммарной характеристики креативности выводится способность создавать нечто новое, оригинальное. Продукт оценивается по оригинальности и значению; процесс по чувствительности к проблеме, способности к синтезу, чувству сходства и различий, способности к воссозданию недостающих деталей, дивергентность мышления, прогнозированию.

Таким образом, по содержанию понятие «креативность» шире понятия «творческий потенциал», так как феномен креативности имеет потенциальную и актуальную формы. Основываясь на обзоре различной литературы, в понимании креативности полагаем, что психологическая структура креативности включает систему параметров. В индивидуальных вариантах креативность представляет уникальное сочетание мотивационных, интеллектуальных, эстетических, коммуникативных, компетентностных креативных качеств и способностей, которые в комплексе определяют творческую аутентичность человека. В основу для нашего исследования мы взяли такие вербальные и невербальные показатели креативности, как

беглость, гибкость, оригинальность, а также самооценку своего уровня креативности.

1.2. Мотивация учения студентов в вузе

Прежде чем рассматривать мотивацию учения, необходимо раскрыть содержание понятия «учение» и отграничить его от понятий «познание», «обучение», «учебная деятельность».

Проблему мотивации как одну из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии выделяет Борзилова Н.С. в своей статье. «Исследованием мотивации занимались такие выдающиеся психологи как Х. Хеккаузен, В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон, А.К. Маркова, Ю.Б. Орлов и др. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы и структуры. Решением вопроса о соотношении мотива и потребности занимались С.П. Манукян, Ю.В. Шаров, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев. Многие исследователи проблемы мотивации человеческой деятельности сходятся в том, что мотивация представляет собой сложную систему, в которую включены определенные иерархические структуры (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, А. Маслоу, Б.И. Дадонов) и различные виды мотивов (Б.Ф. Ломов, П.М. Якобсон)» [5, с.379].

«В психологии познание выступает как процесс психического отражения, обеспечивающий приобретение и усвоение знаний» [47, с.347].

Познавательная активность рассматривается как взаимодействие объекта и субъекта, то есть предполагает специальную активность субъекта познания. Результатом познавательной активности является качественное изменение не только знания, но и всей психики субъекта, как познание мира для человека есть и изменения самого себя.

Целенаправленным познание является процесс обучения. Обучение происходит не просто усвоение содержания знаний, но и способов их приложения к различным областям человеческой деятельности [38].

«В педагогической психологии существуют две точки зрения на процесс обучения: 1) обучение осуществляется в ходе взаимодействия педагога и учащегося (И. А. Зимняя, Н. В. Ключев. З. А. Решетова); 2) обучение – это деятельность педагога в учебном процессе (Т.В. Габай, И.Ф. Талызина). В том и другом случае это система организации способов передачи индивиду общественно-исторического опыта, отработанных социальной практикой знаний, умений и способов деятельности» [21, с.23].

В нашем исследовании мы придерживаемся первой точки зрения. Педагог организует учение учащегося, адекватное целям обучения. Сначала она является совместной деятельностью педагога и учащегося, а затем в процессе интериоризации совместная, внешняя, развернутая деятельность становится внутренней и свернутой деятельностью самого учащегося.

Обучение состоит из двух неразрывно связанных между собой процессов: деятельности преподавания и деятельности учения. Под преподаванием понимается специальная деятельность преподавателя,

направленная на передачу учащимся суммы знаний, формирование умений и навыков. Предметом деятельности преподавания является управление деятельностью учения.

Деятельность, направленную на учение, Л. С. Выготский рассматривал как специфическую деятельность, в которой происходит формирование психических новообразований через присвоение культурно-исторического опыта.

Согласно С.Л. Рубинштейну, учение, будучи стороной процесса обучения, не является пассивным восприятием, а предполагает активное освоение знаний. То, что в трудовой деятельности служит средством её осуществления, в учении выступает как цель. «... Далеко не все, чему научается человек, он приобретает результате учения... как особой деятельности, направленной на овладение определенными знаниями и умениями на её прямую цель» [45, с.495]. Поэтому С.Л. Рубинштейн выделяет «два вида учения... и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель, другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели» [45, с.496].

Определение учебной деятельности в отечественной психологии дано в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова: «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и саморазвитие

в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [50, с.24].

Из определения следует, что содержание понятия «учебная деятельность» составляют не только процессуальность и результативность, но также структурная организация и субъектность.

Понятие «учебная деятельность» не отождествляется с понятием «учение», так как учение может входить в другие виды деятельности. «Учебная деятельность является специфической разновидностью учения, специально организуемой с целью самосовершенствования и саморазвития её субъекта, освоение им системных знаний, отработки обобщенных способов действий и их применения в различных ситуациях» [50, с.25].

Результатом учебной деятельности является формирование у учащихся теоретического мышления, но усваиваемый опыт может быть как теоретическим, так и эмпирическим знанием. И.И. Ильясов вводит термин «деятельность учения» и понимает его как «... целенаправленное усвоение индивидом социально-выработанного опыта, любых практических и научных (эмпирических и теоретических) знаний и деятельностей в условиях организованного обучения» [27, с.136].

Деятельность учения, таким образом, есть деятельность учащихся по самоизменению путем присвоения социального опыта.

Весь период обучения в вузе можно разделить на последовательные этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности (начальный,

основной, заключительный). В каждом из этих временных отрезков организованные характеристики деятельности учения имеют свои особенности. Одновременно в структуре деятельности учения на всех этапах обучения происходят мотивационные изменения, в ходе которых выделяются самостоятельные виды деятельности учения.

Мотивации учения студентов посвящены исследования Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, Л.В. Поповой, Б.А. Сосновского, С.В. Дроздова, В.А. Карнаухова, А.Ю. Поповой, О.Н. Черновой и др.

Согласно Соколовой Е.Т «в период обучения в вузе происходит интенсивное преобразование мотивации студентов, однако ориентация процесса обучения только на передачу знаний, умений, навыков определяет возникновение и развитие у студентов мотивации потребления учебного материала в готовом виде. Вследствие этого обнаруживается неумение студентов мыслить научными категориями и понятиями. Студенты овладевают некоторыми знаниями, но не становятся подлинными субъектами деятельности учения» [10, с.28].

Н.А. Бакшаева учебную мотивацию определяет как «частный вид мотивации, включенный в деятельность учения. На её формирование влияют факторы: специфика образовательной системы; особенности образовательного процесса; особенности учащихся; субъективные особенности педагога и система его отношений к учащимся; специфика учебного предмета» [15, с.64].

Мотивация учения определяется целями, потребностями и мотивами, а её особенности зависят от их сочетания: целей, осознаваемости потребностей,

направленности мотивов. Существенным является и устойчивость основных компонентов мотивации. О сформированности мотивации учения можно говорить в том случае, когда развиты все основные её компоненты.

Любая деятельность, в том числе и деятельность учения, направлена на достижение цели. Цель – это представление о будущем результате, о том, что должно быть получено, это желаемый результат. Мотивация учения – это соотнесение целей, стоящих перед студентом, и внутренней активности личности, то есть её желаний, потребностей и возможностей. Мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых.

А.А. Мотков предполагает, что «высокий уровень мотивации может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у студента требуемых знаний, несформированности умений и навыков» [33, с.379].

Деятельность учения мотивируется как специфическими познавательными потребностями, так и общими неспецифическими потребностями личностного плана, тенденциями к достижению, к самоутверждению в себя в деятельности, к самовыражению. Различные мотивы взаимосвязаны между собой, образуя в структуру мотивации учения.

А. Н. Леонтьев писал: «... в овладении учебными предметами (как и в овладении всяким знанием вообще, как и в овладении наукой) решающе важно то, какое место в жизни человека занимает познание, является ли она для него

частью действительной жизни или только внешним, навязанным извне условием её» [33, с. 130].

Внутренняя мотивация учения является «наиболее естественной, ведущей к наилучшим результатам в процессе обучения».

При внутренней мотивации получение знаний выступает не как средство достижения других целей, а как цель деятельности студента. В этом случае собственная деятельность студента непосредственно удовлетворяет познавательную потребность [14].

К внутренним мотивам учения, порождаемым изнутри субъекта, относят собственно познавательные мотивы, непосредственную заинтересованность студента в реализации процесса и достижении результата учения.

Магун В.С. утверждает, что «познавательные мотивы связаны с содержанием деятельности учения, процессом её выполнения, обеспечивают преодоление трудностей в учебной работе, вызывают познавательную активность, инициативу и стремление к компетентности. Студенту интересен сам процесс учения, он учится не для оценки или диплома, хотя и они для него важны, а для получения новых знаний, расширения кругозора, нахождения научного объяснения явлениям окружающей действительности, чем больше он познаёт, тем больше хочет знать» [40, с.30].

Согласно Ю. Н. Кулюткину и Г. С. Сухобской, «познавательная мотивация носит непосредственный характер, и в этом случае она выступает в форме внутреннего познавательного интереса, любознательности, стремления к новизне. Деятельность, направленная на получение информации о свойствах

и отношениях изучаемого объекта, подкрепляется самим фактом овладения новым знанием и снятия непосредственности, то есть в данном случае цель деятельности (поиск информации) и её мотив (получить новую информацию) совпадают.

К познавательным мотивам относятся:

1) широкие познавательные мотивы (ориентация студента на овладение новыми знаниями);

2) учебно-познавательные мотивы (ориентация студента на усвоение способов добывания знаний);

3) мотивы самообразования (направленность студента на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний)» [56, с.30].

Внешняя мотивация, по Е.Ю. Патяевой, является мотивацией самоопределяемого учения, которая на самоопределяемых учебных действиях. Способность к самоопределению включает осознание своих мотивов и ценностей, умение принимать решение в ситуации конфликта побуждений и чувств, умение формулировать свою позицию, обосновывать и отстаивать её, умение принимать решение с учетом различных позиций, умение действовать произвольно, целеустремленно [29].

Деятельность учения также побуждается внешними мотивирующими факторами, относительно которых цель учения предстаёт как средство или условие их достижения. К внешним мотивам относятся деловые, социальные, состязательные мотивы, мотивы ориентации на оценку и другие формы поощрения и наказания, долга, привычного функционирования, лидерства и

престижа, демонстративности и стремления оказаться в центре внимания, материального вознаграждения и избегание неудач.

Внешние мотивы составляют мотивацию заданного и стихийного учения. Мотивация заданного учения основана на действиях, которые студенту задали выполнить. Результатом заданного учения является формирование исполнителей, не умеющих самостоятельно определять общее направление своих действий, рефлексировать основание своих действий и другого, осуществлять продуктивное взаимодействие с другими.

«Мотивация стихийного учения основана на действиях студента «по желанию», опирающихся на его естественную любознательность. Учение с такой мотивацией может оказаться нестабильным и бессистемным, поскольку не учит ставить и достигать определённые цели, преодолевать трудности на пути их достижения» [57, с.32].

А.Н. Леонтьев определяет: «Обе группы мотивов – внутренние и внешние – могут быть понимаемыми мотивами и реально действующими мотивами. В их разграничение отражается разница между социально задаваемыми целями учебного процесса и действительными мотивами учения, между внешне мотивируемой активностью и деятельностью. «Поднимаемые мотивы определенных условиях становятся действенными мотивами» [49, с.522].

В учении внутренние и внешние мотивы действуют одновременно, характер мотивации определяется преобладанием той или иной группы мотивов. Сочетание внутренних и внешних мотивов лежит в основе

творческой активности познающего субъекта. В этом случае процесс усвоения знаний приносит студенту эмоциональное удовлетворение.

Герасимова А.С. указывает, что «в отечественной литературе существуют два подхода к различению внутренней и внешней мотивации. «Один подход использует в качестве критерия разделения характер связи между учебным мотивом и другими компонентами учения (ее целью, процессом). Если мотив реализует познавательную потребность, связан с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью (совпадает с конечной целью учения), то он является внутренним. Если мотив реализует непознавательную (социальную по классификации) потребность, не связан с получением знаний (не совпадает с целью учения), то он называется внешним. В таком случае внутренними являются только познавательные мотивы на овладение новыми знаниями и способами их добывания. Этой точки зрения придерживаются П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Н.В. Елфимова, П.И. Якобсон, М.Г. Ярошевский и др» [11].

Таким образом, обобщая вышесказанное, под мотивацией учения мы понимаем соотнесение целей, стоящих перед студентом, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Мотивы обучения можно объединить в две группы – внутренние и внешние, которые действуют одновременно. Структура мотивации учения студентов динамически объединяет познавательную мотивацию, мотивацию достижения успеха и лично-мотивационные

образования, представляющие собой сложную совокупность в личности человека. Преобладание той или иной группы мотивов и взаимосвязи между мотивами определяют психологические особенности структуры мотивации учения студентов. В своем исследовании мы опирались на данную классификацию мотивов, ориентируясь на развитие внутренней мотивации.

1.3. Связь креативности и мотивации учения студентов

Развиваясь в процессе деятельности и соединяясь с ведущими мотивами, креативность функционально закрепляется в структуре личности и проявляется в продуктивных преобразованиях и создании качественно нового. Тем самым определяется творческий стиль самой деятельности. С одной стороны, креативность реализуется в процессе творчества и представляет мотивационно-потребностную основу, а с другой – развивается и формируется в зависимости от особенностей и условий его протекания. Креативность не всегда воплощается в творческую продуктивность: в продуктах творчества реализуется не только креативность, но и изменение самой деятельности под воздействием объективных условий.

В связи с этим понятия «творчество» и «креативность» дифференцируются: первое выступает как процесс и результат, второе - как субъективная детерминанта творчества.

Диапазон взглядов А. Адлера на проблему творчества достаточно широк и включает другие продуктивные идеи: творческое «Я», самоопределение,

стиль жизни. Основой индивидуальной теории личности А. Адлера является убежденность в творческой природе человека. «... Ни наследственность, ни окружение не являются определяющими факторами. Оба они только обеспечивают исходную основу для развития и влияния, на которые индивидуум отвечает, используя свою творческую силу» [17, с.184].

Творческое «Я», или, другими словами, ««позицию творца» можно рассматривать в качестве мотивационного компонента в структуре креативности у взрослых» [16, с.31].

Чудновский, В. Э. пишет: «экспериментально доказано, что умственная работа, выполняемая на основе внутренней потребности, а не из-за чувства долга, тесно связана с деятельностью центра положительных эмоций ЦНС. Следовательно, деятельность, мотивированная подобным образом, содействует не только большему успеху в процессе обучения, а именно развитию творческих способностей» [5, с.837].

Абрахам Маслоу утверждает, что мотивация является одним из главных факторов креативности. Поэтому к творчеству способен всякий, кто готов использовать ресурсы, необходимые для этого. Творчество рассматривают как один из видов увлеченности [28].

Эдвард де Боно посвятил немало работ вопросам креативности. Он убежден, что люди могут научиться быть креативными. Для этого им нужна мотивация, а также комплекс приемов, помогающих отыскать новые альтернативы [23].

Наиболее желательно, с точки зрения развития творческих способностей, доминирование мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности. Таких, как желание овладеть новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями; ориентация на усвоение способов приобретения знаний.

Как и мотивация, креативность студента является важным элементом успешности в учебной деятельности.

Таким образом, как показывает обзор литературы, ученые больше внимания уделяют исследованию креативности, в общем, и мотивации учебной деятельности в отдельности, в то время как креативность влияет на отношение к учебе в вузе и на преобладание мотивов к обучению, а этот аспект изучен недостаточно. В связи с этим, мы видим особую актуальность нашего исследования.

ГЛАВА II. Экспериментальное изучение креативности как условия развития мотивации учения студентов

2.1. Организация и методы исследования

При организации исследования креативности как условия развития мотивации учения студентов, мы исходили из теоретических положений, изложенных в первой главе.

В качестве предмета нашего исследования выступили особенности креативности как условия развития мотивации учения студентов.

Исследование состояло из нескольких этапов и проводилось на базе Белгородского государственного университета. В исследовании участвовали студенты факультета психологии. Выборка составила 46 человек в возрасте от 17 до 19 лет.

На первом этапе нами был проведен теоретический анализ литературы по вопросам, направленным на изучение особенностей креативности и мотивации учения; определена степень актуальности проблемы исследования в психологии на современном этапе. Были обозначены объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза. Анализ литературы позволил выделить критерии для диагностики особенностей креативности, мотивации учения. Проводился подбор методов и диагностических методик, позволяющий в полной мере исследовать изучаемые феномены.

На втором этапе нами проводилось диагностическое исследование креативности и мотивации учения по выделенным показателям, позволившее

изучить состояние креативности и мотивации учения у студентов-психологов. По результатам диагностики студенты делились на группы с внешней, с внутренней мотивацией; высоким, средним и низким уровнем креативности. Полученные данные легли в основу разработанной экспериментальной программы, направленной на развитие показателей креативности.

На третьем этапе экспериментальная подверглась тестированию до и после изучаемого воздействия. Выбор, к какой из групп должно быть применено воздействие X определено путем рандомизации. Исследование проводилось на основе доэкспериментального плана с предварительным и итоговым тестированием на одной группе, который имеет следующую схему:

O1 X O2 [29, с.50].

Затем нами была разработана и апробирована программа, направленная на развитие креативности.

На четвертом этапе проводился качественный и количественный анализ полученных данных, а также математико-статистическая обработка результатов исследования, обобщение результатов и выводы.

В качестве основных психодиагностических методик использовались:

1. диагностика уровня невербальной креативности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) – предназначена для получения количественных данных о проявлении креативности через образы, символы. Проведение диагностики ограничено временем, а именно: 15 минут. Количество баллов, полученное обследуемым, является одним из показателей креативности, способности выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных. Оригинальность

решений означает способность избегать легких и очевидных ответов. Испытуемому предоставляется 10 незаконченных фигур, которые следует дорисовать, применяя фантазию, воображение. Каждому рисунку придумывается название и подписывается испытуемым. Максимальное количество возможных баллов – 20. Баллы ниже нормы свидетельствуют о низком уровне креативности, выше – о высоком. Диагностика рассчитана на изучение креативности для разных возрастных групп, начиная с младшего подросткового возраста (Приложение 1).

2. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» (И.С. Аверина, Е.И. Щебланова) – тест разработан на основе теста Дж. Гилфорда «Необычное использование» и позволяет определить через количественные данные креативность выраженных словесно идей и мыслей; способствует более полному представлению креативности. Время проведения теста – по 6 минут на каждое задание (тест состоит из двух заданий). Испытуемому называется обыкновенный предмет, к которому он затем придумывает как можно больше различных и необычных способов использования; идеи должны быть реальными и выполнимыми. При обработке данных идет категоризация ответов в 3 этапа, соответствующие определенной кодировке (обобщенные категории, подкатегории и конкретные варианты использования предмета). Для каждого испытуемого и каждого предмета рассчитываются показатели беглости, гибкости и оригинальности. Показатель оригинальности ключевой в оценке креативности. Обработка данных производится при помощи ключа, приложенного к тесту (Приложение 1).

3. Тест «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова) – данный тест предназначен для получения более полного представления о личности, направлен на определение уровня творческих склонностей личности и построить психологический креативный профиль, рефлексирова креативный компонент образа «Я-реальное» и представление об образе «Я-идеальное». Сравнение двух образов креативности «Я-реальное» и «Я-идеальное» позволяет определять креативный резерв и творческий потенциал личности. Испытуемому предлагается самостоятельно оценить свои личностные качества при положительном ответе на вопрос поставить «+», а при отрицательном «-» в графу «Я-реальное» и «Я-идеальное». Всего 80 вопросов. Обработка данных производится при помощи ключа, приложенного к тесту. Рекомендуется применять тест параллельно с проективными методиками (Приложение 1).

4. Методика «Мотивация обучения в вузе» (И.Т. Ильина) – методика, содержащая три шкалы: «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются. Всего опросник содержит 50 вопросов. Преобладание мотивов по первым двум

шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею (Приложение 1).

5. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) – методика включает внутреннюю и внешнюю мотивацию, где внешние мотивы включают широкие познавательные и релевантные профессиональные мотивы, а внутренние – учебно-познавательные и иррелевантные мотивы. Оценка по 5-балльной системе приведенных мотивов учебной деятельности по значимости: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной (Приложение 1).

При обработке полученных результатов нами использовались непараметрический метод коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления связей между изучаемыми показателями; множественный регрессионный анализ (МРА) для выявления факта влияния показателей креативности на мотивацию учения студентов и использованием U—критерия Манна-Уитни для выявления статистических различий между группами. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета IBM SPSS Statistics 21 [39].

2.2. Анализ и интерпретация результатов изучения особенностей креативности и мотивации учения студентов

Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами было проведено

эмпирическое исследование. Полученные данные методик занесены в сводные таблицы данных (Приложение 2).

По результатам диагностики уровня невербальной креативности (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) получили данные, представленные на рис 2.2.1.

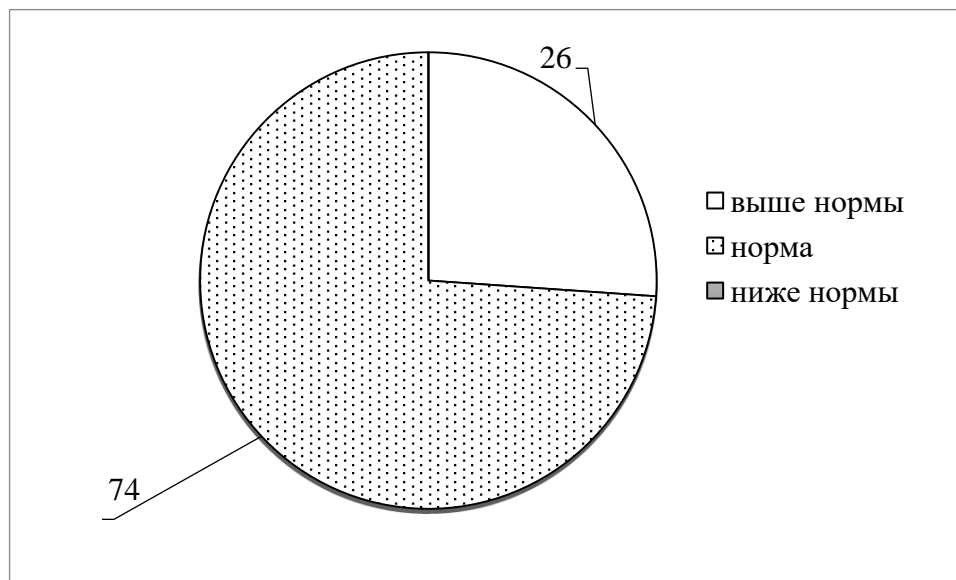


Рис. 2.2.1. Распределение студентов по уровню невербального компонента креативности (%)

Анализ данных предварительной диагностики показывает, что по невербальной креативности находятся на уровне нормы 74% студентов, а это 2/3 нашей выборочной совокупности. Уровень выше нормы представлен 26 % студентов. Для этой категории студентов не составляет большого труда и сложности в дорисовывании незаконченных элементов и придания им нестандартного смыслового контекста. Отметим также, что в нашей выборке не был представлен ни одним студентом показатель ниже возрастной нормы. Благодаря имеющемуся набору данных можем судить о том, что респонденты

нашей выборки имеют креативный потенциал развития.

Перейдем к рассмотрению результатов диагностики вербального теста творческого мышления «Необычное использование» (И.С. Аверина, Е.И. Щебланова), данные которого представлены на рис 2.2.2.

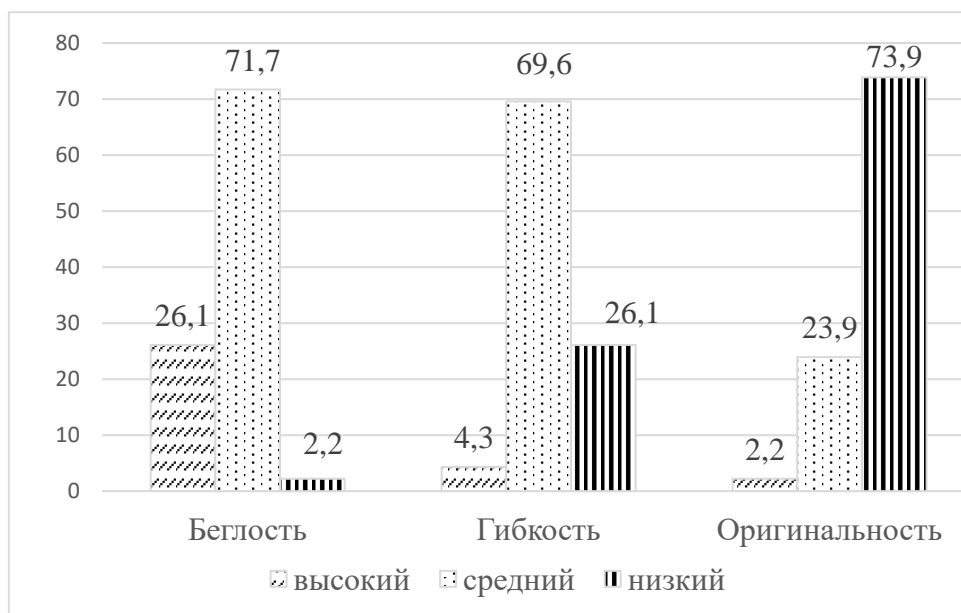


Рис. 2.2.2. Распределение студентов по уровням вербального компонента креативности (%)

Из данного графика видно, что по показателю беглости студентов со средним уровнем 71,7%, с высоким - 26,1% и низким уровнем – 2,2% от всей выборки. Так как продуктивность сильно связана с другими показателями креативного мышления, следовательно, чем больше альтернатив предлагается и рассматривается в процессе поиска решения, тем выше вероятность не только разрешения проблемы, но и выбора наилучшего варианта решения.

Благодаря показателю беглости можем понять другие показатели, а именно: гибкость и оригинальность. Если испытуемым демонстрируется

ответы, среди которых импульсивные, банальные и т. п., то они приведут к низким показателям по гибкости и оригинальности.

В целом, юноши и девушки способны порождать большое количество идей, используя в нестандартном для этой вещи функционале и прямом применении по назначению предмета. Можно сказать, что они рассматривают предметы и ситуации в мультифункциональности, следовательно, их установки не ригидны. Что касается группы студентов, показавших низкие результаты по показателю беглости, то у них может наблюдаться инертность, заторможенность или недостаточная вовлеченность в процессе диагностирования.

По показателю гибкости студентов со средним уровнем 69,6 %, с низким – 26,1%, а с высоким – 4,3%. Этот показатель теста раскрывает такой аспект креативности, как способность к выдвижению разнообразных идей, переходить от одного аспекта рассмотрения проблемы к другим, использованию различных стратегий решения.

Показатель оригинальности – ключевой, определяющий способность к выражению идей, отличных от очевидных, нормативных. Это характеризует тот момент, который определяет способность делать большие умственные «прыжки», которые позволяют «срезать углы» и не идти проторенным путем к решению задачи или проблемы. Однако, это не означает импульсивность в принятии намерений, поскольку оригинальность решений предполагает способность тормозить проявление очевидных и тривиальных ответов на проблему. Из имеющихся результатов видно, что с низким уровнем 73,9%

студентов, со средним – 23,9% и высоким – 2,2%. Отметим, что высокий показатель демонстрировали чаще испытуемые, у которых показатель беглости достигал среднего или высокого уровня. Значит, чтобы породить оригинального рода идеи, образы и ассоциации, необходимо стимулировать человека предлагать как можно больше вариантов, среди потока которых может проявиться по истине нестандартная мысль или идея. Тем самым, шансы увеличиваются многократно.

Далее рассмотрим результаты самооценивания креативности студентов с помощью теста «Креативность» (Н.Ф. Вишнякова). Результаты диагностики приведены на рис. 2.2.3.

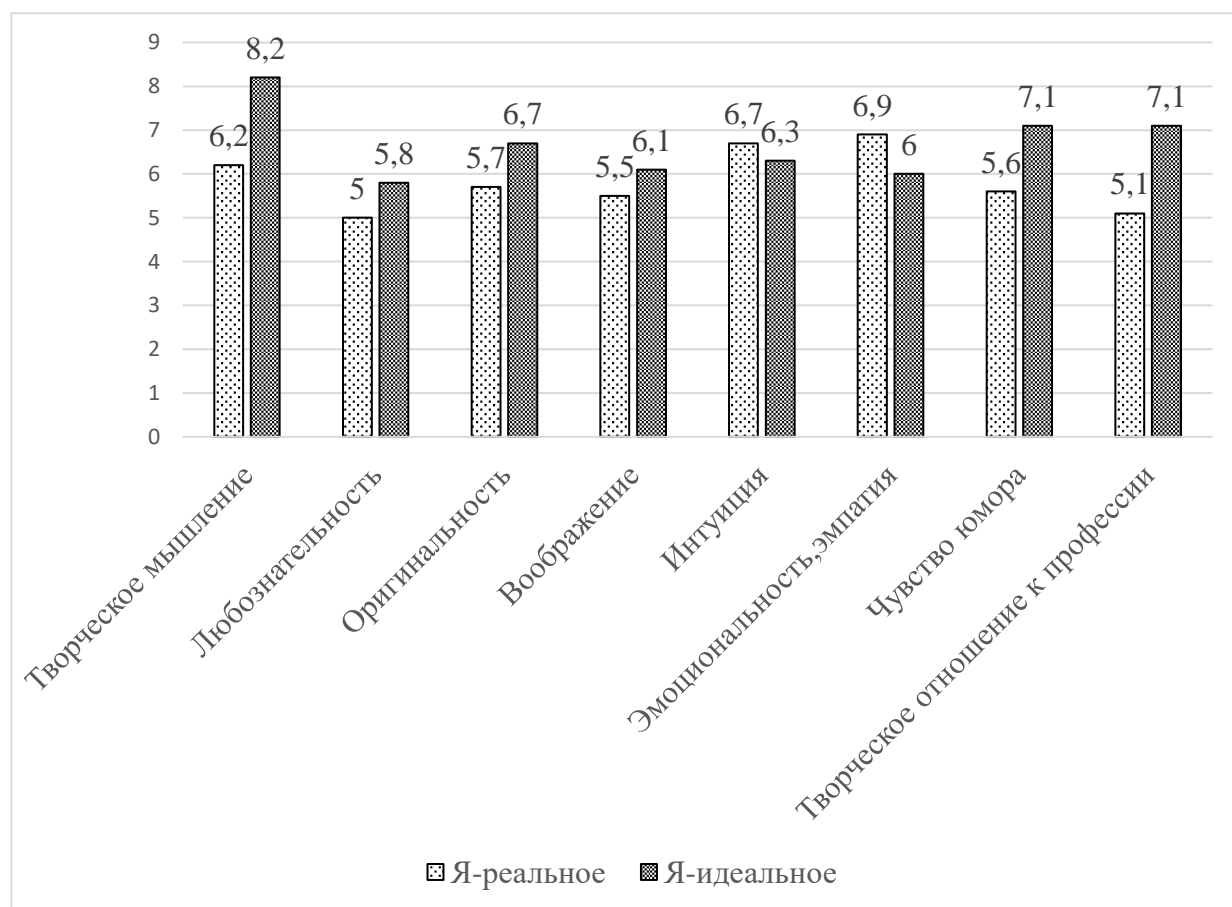


Рис. 2.2.3. Распределение студентов по уровням креативности образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» (ср.б.)

Большинство студентов показали достоверно высокий результат ($M_x=6,9$ и $M_x=6,7$) по показателю «эмоциональность, эмпатия» и «интуиция», также наблюдается стремление студентов к развитию творческого мышления ($M_x=6,2$), что соответствует среднему уровню выраженности ($max=10$). В идеальном представлении для студентов важным и значимым оказывается последнее, что представляет благоприятный прогноз для развития их реальных показателей креативности и мотивации творческого развития в профессиональном плане. Эмоциональность, эмпатия характеризуют содержание, качество и динамику эмоций и чувств, отношений личности к продуктивному процессу и результату. Интуиция как подсознательное постижение идеи на основе догадки, предварительного рассуждения, отражает способ латентного дивергентного мышления у студентов. А творческое мышление отражает в профиле креативной личности интеллектуальную сторону процесса создания нового.

Таким образом, проявления креативности, рассмотренные нами через комплекс методик, достоверным способом определяют реальный уровень ее развития, кроме того, немаловажным оказались результаты самооценивания этого феномена, поскольку отражают восприятие, осознанность и осмысленность наличия и занимаемое место в жизни каждого юноши и девушки.

Далее мы изучили мотивационную направленность студентов с помощью методики «Мотивация обучения в вузе» (И.Т. Ильиной), результаты

которой отражены на рис. 2.2.4.

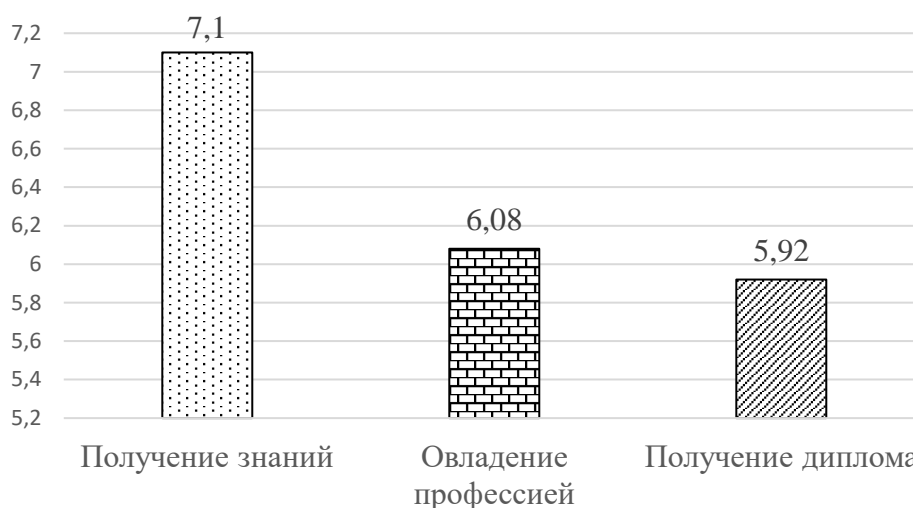


Рис.2.2.4. Выраженность показателей мотивации студентов (ср. б.)

У студентов мотив получения знаний наиболее выражен ($M_x=7,1$, $\max=12,6$). Следующим мотивом оказался мотив овладения профессией ($M_x=6,08$, $\max=10$), а последнее место в иерархии значимости обучения в вузе занял мотив получения диплома ($M_x=5,92$, $\max=10$), что соответствует среднему уровню выраженности по всем показателям методики. Получившиеся результаты свидетельствуют о том, что поступившие на первый курс студенты от образовательной среды вуза ожидают и желают приобрести знания из разных областей, которые, в свою очередь, будут помогать овладению профессией. Такая категория студентов будет успешнее овладевать профессией из-за самостоятельности и инициативности студента, позволяющей ему выйти за рамки общеобязательного минимума, заложенного программой вуза, что априори расширяет интеллектуальный потенциал, осведомленность окружающим миром. Отметим, что значимость получения знаний и овладения профессией соответствует возрастным задачам

юношеского периода, а также подтверждается актуальность внутренней мотивационной структуры личности студентов.

Рассмотрим особенности внешней и внутренней мотивации студентов, изученную нами с помощью методики диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), позволяющие углубить и расширить представления о мотивации юношей и девушек. Распределение данных представлено на рис.2.2.5.

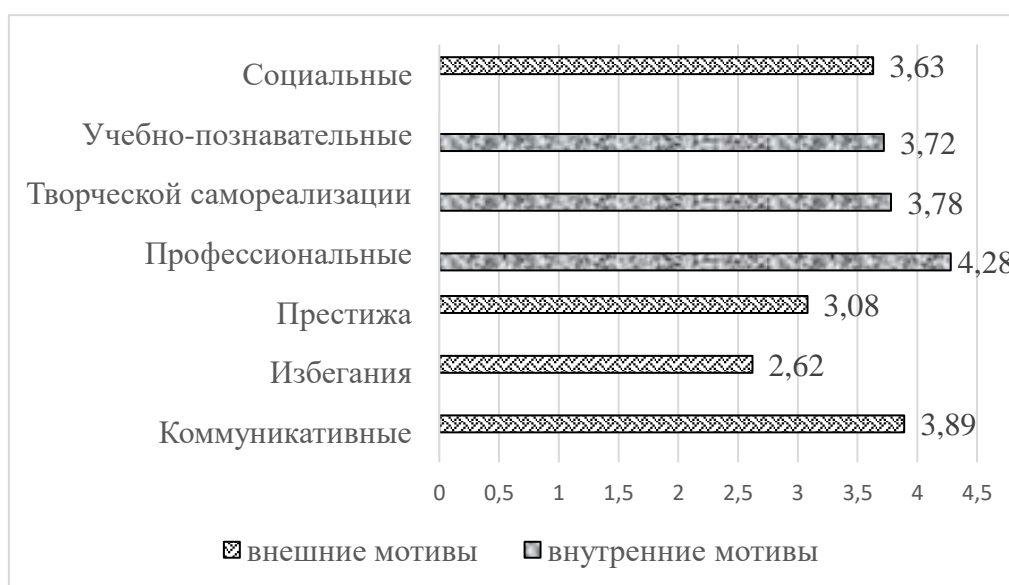


Рис.2.2.5. Выраженность показателей внутренней и внешней учебной мотивации студентов (ср. б.)

Наибольшую выраженность получил профессиональный мотив ($M_x=4,28$), отражающий внутреннюю сторону мотивации. Следующими по степени значимости мотивами оказались коммуникативные ($M_x=3,89$), творческой самореализации ($M_x=3,78$), учебно-познавательный ($M_x=3,72$), социальный ($M_x=3,63$). Наименее релевантными оказались мотивы престижа ($M_x=3,08$), а также избегания ($M_x=2,62$).

В иерархической системе мотивов внутренние выходят на первый план, а значит имеется интерес к профессии, желание приобретать глубокие знания и интеллектуальное удовлетворение, стремление творчески решать проблемы и учебные задачи, тенденция к продолжению учебной деятельности исходя из активности и самостоятельности самого субъекта учения.

Примечательной для нашей выборки оказалась ситуация, где ни одним респондентом не было выбрано в качестве самого значимого учебно-познавательного мотива. Таким образом, студенты из нашей выборки стремятся овладеть профессией сразу, обойдя учебные моменты в образовательном процессе, игнорируя тот факт, что успешно реализоваться в любой сфере, включая профессиональную, можно имея широкий кругозор и желание черпать информацию из различных областей знаний.

Таким образом, анализ мотивации учения студентов показал, что первокурсники нацелены на овладение профессией, считая знания из других сфер, напрямую не связанных с выбранной профессией, маловажными. Определенную значимость представляют коммуникативная направленность.

В соответствии со следующей задачей нашего экспериментального исследования мы изучили связь между показателями креативности и учебной мотивации студентов с помощью корреляционного анализа с применением коэффициента корреляции Спирмена (Приложение 3, Таблица 1).

Результаты корреляционных связей, представленные на рис. 2.2.6., послужили основой для составления тренинговой программы развития креативности студентов.

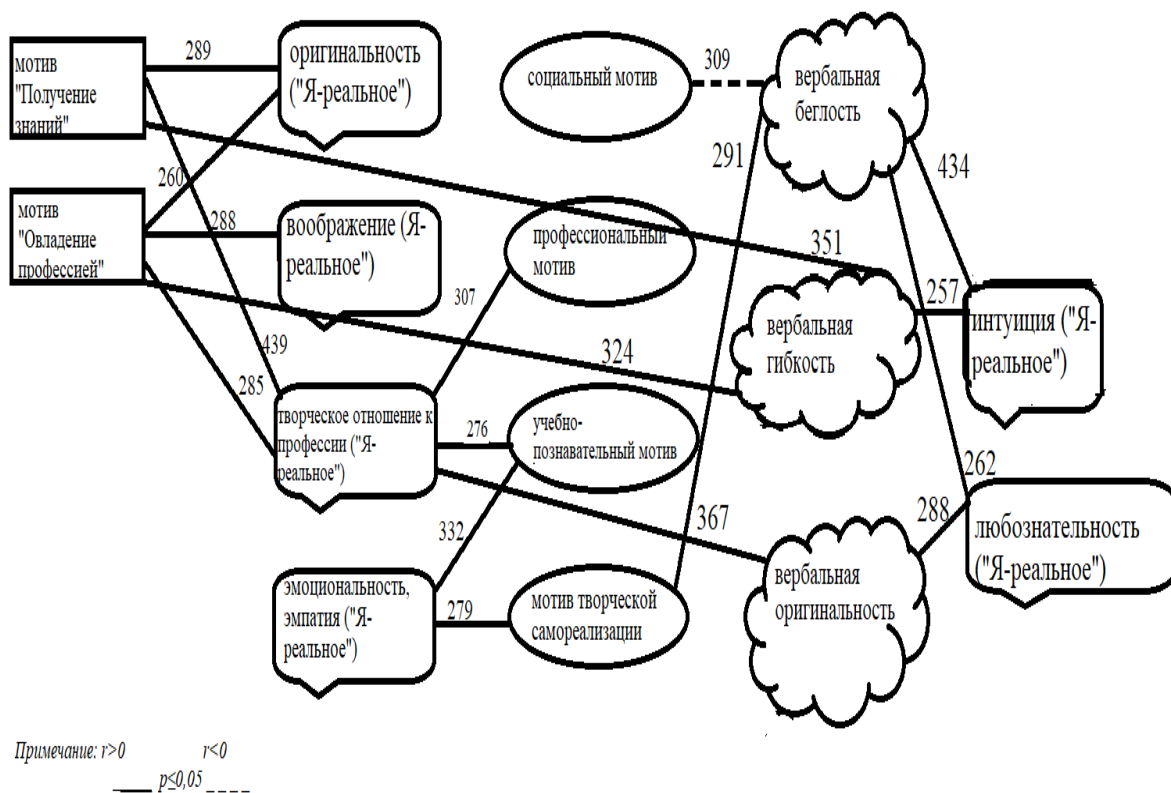


Рис. 2.2.6. Корреляционная плеяда связей между показателями креативности и мотивации учения студентов

Статистически значимые положительные достоверные связи обнаружены между показателями «вербальной беглости» креативности и мотивами «творческой самореализации» ($r=291$; при $p \leq 0,05$) и отрицательной направленности с «социальным мотивом» ($r=-309$; при $p \leq 0,05$). Как было предположено выше относительно шансов повысить возможность гениальной идеи благодаря выдвигению как можно большего количества задумок, то оно было доказано статистически. А уменьшающим шансы на оригинальный образ, ассоциацию можно считать мотивированность на общество, соответственно, и наоборот.

Также мотив «творческой самореализации» напрямую связан с «эмоциональностью, эмпатией» в структуре личностной креативности ($r=279$; при $p \leq 0,05$). Человек чувственный способен тонко воспринимать и преломлять через собственную личность окружающую действительность, которая способствует, в частности, и самореализации на творческом поприще.

Положительную корреляционную связь наблюдаем между «вербальной гибкостью» и мотивами «получения знаний» ($r=351$; при $p \leq 0,05$) и мотивами «овладения профессией» ($r=324$; при $p \leq 0,05$), т.е. чем больше фиксированность на этих мотивах, тем выше способность переходить от одного аспекта проблем к другим.

Связь между «творческим отношением к профессии» в восприятии личностью себя в реальном аспекте и «профессиональным» ($r=276$; при $p \leq 0,05$), «учебно-познавательным» мотивами ($r=307$; при $p \leq 0,05$) говорит нам о том, что обучение таких студентов будет автономным; они будут стремиться познать «белые пятна» науки и с легкостью воспринимать встречающиеся на их пути трудности.

А «учебно-познавательный» мотив имеет положительную связь с «воображением» в самооцениваемой личностной креативности ($r=307$; при $p \leq 0,05$). Проинтерпретируем имеющееся так: если студент будет всецело ориентирован на учебный аспект, то появляется обращенность к воображению.

С целью подтверждения факта влияния креативности на мотивацию учебной деятельности студентов нами был применен множественный регрессионный анализ (Приложение 3, Таблица 2).

Таблица 2.2.1.

Множественный регрессионный анализ показателей креативности и
мотивации учения

Показатели креативности	Корреляционный анализ	Стандартизованные коэффициенты	t	Уровень значимости
				p
Беглость	Мотивы творческой самореализации			
	0,291*	0,161	0,160	0,047*
	Социальные мотивы			
	-0,309*	-1,188	-1,229	0,031*
Гибкость	Мотивы получения знаний			
	0,351*	0,512	1,722	0,051*
	Мотивы овладения профессией			
	0,324*	0,651	1,432	0,046*
Творческое отношение к профессии (Я-реальное)	Профессиональные мотивы			
	0,276*	0,624	1,134	0,034*
	Мотивы овладения профессией			
	0,285*		1,107	0,031*
	Мотивы получения знаний			
	0,332*		1,235	0,042*
Воображение (Я-реальное)	Учебно-познавательные мотивы			
	0,268*	0,721	1,163	0,042*

Примечания: * $p \leq 0,05$.

Мотивы учения мы отнесли к зависимым переменным, а показатели креативности к независимым переменным, т.е. определяющими выбор определенного мотива. В результате проведенного множественного регрессионного анализа было получено девять регрессионных моделей (в соответствии по количеству зависимых переменных мотивов учения): социальные мотивы, мотивы получения знаний, мотивы овладения профессией, профессиональные мотивы, учебно-познавательные мотивы и

мотивы творческой самореализации. В модель вошли показатели вербальные компоненты креативности такие, как беглость, гибкость, а также воображение (Я-реальное), творческое отношение к профессии (Я-реальное).

В анализ полученных моделей были включены только те регрессионные β -коэффициенты, показатели креативности (независимые переменные), которые являлись статистически значимыми. При анализе показатель вербального компонента креативности «беглость» подтвердил отрицательный факт влияния на «социальный мотив» ($r=-0,309$; при $p \leq 0,05$), т.е. уменьшающим шансы на оригинальный образ, ассоциацию можно считать мотивированность на общество, а также подтвердили положительный факт влияния на «мотивы творческой самореализации» ($\beta=0,161$; при $p \leq 0,05$), т.е. повышение гениальных идей благодаря выдвигению как можно большего количества задумок влияет на устремление самореализоваться творчески во многих сферах.

Независимая переменная вербального компонента креативности «гибкость» оказывает влияние на такие внутренние мотивы учения как «мотивы получения знаний» ($\beta=0,351$; при $p \leq 0,05$) и «мотивы овладения профессией» ($\beta=0,324$; при $p \leq 0,05$), т.е. способность переходить от одного аспекта проблем к другим влияет на то, как продуктивно будет происходить процесс добычи знаний в соответствии со своим профилем и других житейских аспектах.

Показатель самооценивания креативности «творческое отношение к профессии (Я-реальный)» влияет на такие внутренние мотивы как

«профессиональные мотивы» ($\beta=0,276$; при $p \leq 0,05$), «учебно-познавательные» ($\beta=0,307$; при $p \leq 0,05$), т.е. обучение таких студентов будет автономным; они будут стремиться познать плохо разработанные проблемы и с легкостью воспринимать встречающиеся на их пути трудности благодаря тому, что студент воспринимает свою профессию как отрасль, где возможно себя реализовать. Кроме того, факт влияния подтверждается также наличием корреляционной связи между последними показателями.

Независимая переменная самооценивания креативности «воображение (Я-реальное)» оказывает влияние на «мотивы овладения профессией» ($\beta=0,268$; при $p \leq 0,05$), т.е. студент будет всецело ориентирован на учебный аспект, когда приобретается обращенность к воображению.

Эти результаты дают нам основание утверждать, что данные показатели креативности оказывают влияние на внутреннюю мотивацию учения студентов. Ориентация же на внешнюю сторону мотивации, а именно: стремление занять высокое служебное положение в будущем, материальная обеспеченность в будущем и т.п. отрицательно влияют на способность порождению большего числа идей, гибкости в переходе от одних аспектов проблем к другим и т.д.

Необходимо отметить, что в регрессионные модели по большинству вышеуказанным показателям креативности статистически значимый β -коэффициент был получен по показателю «творческое отношение к профессии». Этот результат дает нам предположить, что для формирования внутренней мотивации учения необходимо понимание и осознание студентом

своих способностей и возможностей привнесения в учебно-профессиональную, а также научную деятельность какого-то варианта модернизации или новшества, возможно, переосмысления ранее пользовавшейся популярностью концептуальной модели, идеологии и прочее.

Таким образом, получено четыре регрессионные модели показателей креативности: «беглость», «гибкость», «воображение (Я-реальное)», «творческое отношение к профессии (Я-реальное). Данные показатели креативности оказывают влияние на мотивы, направленные на «получение знаний», «профессиональные мотивы», «учебно-познавательные мотивы», мотивы «творческой самореализации» и «овладение профессией». Всё вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что наша гипотеза подтверждается.

2.3. Анализ и интерпретация результатов апробации экспериментальной программы по развитию креативности студентов

Результаты эмпирических исследований легли в основу эксперимента, направленного на развитие креативности студентов.

В экспериментальном исследовании приняли участие 46 студентов. В эксперимент было взято 25 студентов путем случайного рандомизированного отбора. С данной экспериментальной группой была реализована тренинговая программа развития креативности (Приложение 4).

Тематический план

«Программа занятий по развитию креативности у студентов»

Пояснительная записка

Цель тренинга: развитие у студентов интеллектуальных качеств, входящих в состав креативности: беглости, гибкости и оригинальности мышления, изобретательности, воображения, умения находить неожиданные ассоциации, а также налаживание коммуникативных связей внутри группы участников.

Задачи тренинга:

- расширить кругозор юношей и девушек по теме креативность, творчество, креативные методы;
- научить видеть заданную ситуацию с нескольких сторон;
- развить умение действовать сообща, прислушиваться к себе и окружающим в совместной деятельности.

Продолжительность тренинговых занятий: данная программа состоит из 19 занятий, из которых 2 отводятся на диагностику, длящиеся по 1 часу, а остальные 17 по 2 часа. Встречи проводятся один раз в неделю. Всего 36 часов.

Категория участников: данная программа разработана для юношеского возраста (17 – 19 лет).

Состав группы: тренинговая группа состоит из 25 человек плюс тренер.

№	Тема	Время
1	Первичная диагностика	1
2	Знакомство с творческой личностью	2
3	Мозговой штурм (групповой)	2
4	Мозговой штурм (индивидуальный)	2
5	Метод 6 шляп	2
6	ТРИЗ-технологии	2
7	Квест-игра	2
8	Газетный карнавал	2
9	Четыре слова	2
10	Цветные импровизации	2
11	Если бы я был...	2
12	Сказка, притча, метафора	2
13	Со-творчество	2
14	Парад стереотипов	2
15	Ассоциации	2
16	Что на что похоже?	2
17	И невозможное - возможно!	2
18	Формула личности	2
19	Итоговая диагностика	1
	Итого:	36

После проведения экспериментальной программы на отобранной группе студентов-психологов мы провели контрольный срез- повторную диагностику, предусмотренную нашим исследованием.

Также мы рассмотрели статистические различия по показателям креативности и мотивации учения студентов. С целью выявления

статистических различий по данным показателям нами был применен непараметрический статистический критерий Т-Вилкоксона (Приложение 3, Таблица 3).

Таблица 2.3.1.

Значение критерия Т-Вилкоксона при сравнении показателей креативности

студентов в экспериментальной группе до и после воздействия

Показатели креативности	До	После	T _{эмп.}
Беглость	8,7	9,9	2,59*
Гибкость	7,9	8,4	2,06*
Оригинальность	1,1	1,9	1,09
Творческое мышление (Я-реальное)	5,7	5,9	0,81
Оригинальность (Я-реальное)	5,5	5,8	1,65
Эмоциональность, эмпатия (Я-реальное)	7,2	8,8	1,42
Чувство юмора (Я-реальное)	5,8	6,4	1,93
Творческое отношение к профессии (Я-реальное)	5,1	5,6	2,61*
Воображение (Я-реальное)	4,9	5,3	2,14*
Любознательность (Я-реальное)	4,4	4,8	2,84*
Интуиция (Я-реальное)	6,5	7,2	2,17*

Примечание: *- $p \leq 0,05$

В результате были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$, по показателям: «Беглость» T_{эмп.} = 2,59, «Гибкость» T_{эмп.} = 2,06, «Творческое отношение к профессии (Я-реальное)» T_{эмп.} = 2,61, «Воображение (Я-реальное)» T_{эмп.} = 2,14, «Любознательность (Я-реальное)» T_{эмп.} = 2,84, «Интуиция (Я-реальное)» T_{эмп.} = 2,17. Это говорит нам о том, что повышение по показателям оказало положительное влияние на осознание и понимание личностью значимости оцениваемых показателей, а сниженные показатели, как более адекватное

самооценивание себя, поскольку потенциал («Я-идеальное») желаемо выше ситуации до эксперимента. Тогда, когда после экспериментального воздействия показатели возросли и значения объективной оценки креативности, а именно: вербальная и невербальная стороны креативного мышления. После проведенного эксперимента студенты проявляют большую любознательность к разным аспектам в своей жизни. Информация, не входившая в круг интересов, оказывается в поле внимания и заставляет задумываться, размышлять, применяя иные модели к решению задач.

Таблица 2.3.2.

Значение критерия Т-Вилкоксона при сравнении показателей мотивации учения студентов в экспериментальной группе до и после воздействия

Показатели мотивации	До	После	T_{эмп.}
Получение знаний	7	7,7	2,17*
Овладение профессией	5,1	5,4	2,84*
Получение диплома	6,1	6,5	0,93
Коммуникативные мотивы	3,9	3,7	1,15
Мотивы избегания	2,5	2,4	0,17
Мотивы престижа	3,2	3	0,49
Профессиональные мотивы	4,2	4,3	2,83*
Мотивы творческой самореализации	3,7	4	2,68*
Учебно-познавательные мотивы	3,6	3,7	2,75*
Социальные мотивы	3,7	3,8	1,06

Примечание: *- $p \leq 0,05$.

Обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$, по показателям: «Получение знаний» $T_{эмп} = 2,17$, «Овладение профессией» $T_{эмп} = 2,84$, «Профессиональные мотивы» $T_{эмп} = 2,83$, «Мотивы творческой самореализации» $T_{эмп} = 2,68$, «Учебно-

познавательные мотивы» $T_{эмп} = 2,75$, свидетельствующие об укреплении внутренней мотивации у студентов. Это значит, что имеется неподдельный интерес к профессии, желание приобретать глубокие знания и получать интеллектуальное удовлетворение, стремление творчески решать проблемы и учебные задачи, тенденция к продолжению учебной деятельности исходя из активности и самостоятельности самого субъекта учения. Ранее высоко значимые коммуникативные мотивы снизились. Охарактеризовать данное уменьшение значимости, если смотреть на совокупность занимаемых в рангах значимости внутренних мотивов, можно как стремление укрепить свою уверенность в себе через иную реализацию своих возможностей, знаний, компетенций без непосредственной коммуникации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По содержанию понятие «креативность» шире понятия «творческий потенциал», так как феномен креативности имеет потенциальную и актуальную формы. Психологическая структура креативности включает систему параметров, а именно: беглость, гибкость, оригинальность, самооценка своего уровня креативности. В индивидуальных вариантах креативность представляет уникальное сочетание мотивационных, интеллектуальных, эстетических, коммуникативных, компетентностных креативных качеств и способностей, которые в комплексе определяют творческую аутентичность человека. Под мотивацией учения мы в след за М. В. Овчинниковым понимаем соотношение целей, стоящих перед студентом, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Мотивы обучения можно объединить в две группы – внутренние и внешние, которые действуют одновременно. Преобладание той или иной группы мотивов и взаимосвязи между мотивами определяют психологические особенности структуры мотивации учения студентов. Структура мотивации учения студентов динамический объединяет познавательную мотивацию, мотивацию достижения успеха и лично-мотивационные образования, представляющие собой сложную совокупность в личности человека.

По мнению В. Н. Дружинина люди, заведомо обладающие креативностью, но лишённые мотивации, как правило, менее успешны в жизни. Напротив, у людей, имеющих личную мотивацию, развивается и находит свое практическое применение креативное мышление. Поскольку они прилагают усилия к достижению значимых для них целей, благодаря внутренним потенциям.

Юноши и девушки, обучающиеся на первом курсе, креативны в рамках возрастной нормы, а также существуют те студенты, креативность которых превышает норму развития. Однако, наблюдаются на низком уровне проявления оригинальности у большинства наших студентов. На среднем уровне у них гибкость и беглость, имеющие непосредственное влияние на оригинальные идеи, прогрессивные мысли, нетривиальные ответы. В самооценочной составляющей имеющейся креативности оказались важными эмоциональность, интуиция, творческое мышление и эмпатия, при помощи которых они реализуют, на данный момент, свои креативные идеи. Если говорить о мотивационной структуре у студентов, то наибольшую выраженность имеют мотивы получения знаний и овладения профессией на среднем уровне, соответствующие внутренней мотивации, а также определяющие возрастные задачи возраста. Кроме того, важны для юношей и девушек коммуникативные мотивы, определяемые как внешняя сторона мотивации учения. В совокупности это даёт нам личность, интересующейся и желающую приобретать знания в профессии и самореализовываться коммуницируя с другими.

Корреляция показала прямую положительную связь между показателями вербальной беглости, гибкости, творческим отношением к профессии и воображением с мотивами творческой самореализации, получения знаний, овладения профессией, учебно-познавательными мотивами. Но отрицательная связь была обнаружена между вербальной беглостью и социальными мотивами. Эти данные легли в основу для разработки нашей тренинговой программы развития креативности. После апробации программы доказан факт влияния креативности на мотивацию учения студентов. Так студенты проявляют большую любознательность к разным аспектам в своей жизни. Они теперь могут проявить, реализовать себя увереннее и успешнее, опираясь на свою креативную сторону личности.

Таким образом, наша гипотеза о том, что креативность может оказывать влияние на мотивацию учения студентов, а именно: такие показатели креативности как беглость, гибкость, любознательность и интуиция способствуют повышению внутренних мотивов учения студентов. Данное исследование требует дальнейшего изучения с подключением большего количества испытуемых, реализации более длительной по времени тренинговой программы по развитию креативности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аболина, Н.С. Психолого-педагогические аспекты развития творческих способностей / Н.С. Аболина // Педагогические системы развития творчества материалы 9-й международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 3-8.
2. Архипова, И.В. Мотивация как базовый фактор развития креативности у студентов / И.В. Архипова, И.В. Лапицкая // Технологическое и профессиональное образование в России и за рубежом как фактор устойчивого развития общества: материалы международной научно-практической конференции. – 2015. – С. – 231-235.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творчества и одаренности материалы всероссийской научно-практической конференции [Текст] / Д.Б. Богоявленская // Москва. – 2018. – 501 с.
4. Борзилова, Н.С. Взаимосвязь стиля саморегуляции учебной деятельности студентов и их мотивации обучения в вузе / Н.С. Борзилова // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 382-384. — URL <https://moluch.ru/archive/39/4682/> (дата обращения: 24.03.2019).
5. Борзилова, Н. С. Динамика мотивационно-ценностных отношений в профессиональном становлении студентов // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 379-381. — URL <https://moluch.ru/archive/39/4682/> (дата обращения: 24.03.2019).
6. Быкова, А.В. Особенности креативности личности студентов

различных социальных групп / А.В. Быкова // Вестник томского государственного университета – 2018 – С. 144-147.

7. Варлакова, Ю.Р. Теоретические и методические аспекты формирования креативности будущих бакалавров технологического образования в вузе [Электронный ресурс] / Ю.Р. Варлакова, Ф.Д. Рассказов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 5. – С. 18. – Режим доступа: — URL <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-metodicheskie-aspekty> (дата обращения: 24.03.2019).

8. Васильева, А.Г. Роль креативности в обучении иностранному языку / А.Г. Васильева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 81 (38). – С. 31-33.

9. Вытовтова, Е.Л., Чернышова О.В. Развитие творческих способностей студентов в процессе обучения / Е.Л. Вытовтова, О.В. Чернышова // Известия юго-западного государственного университета. Серия: лингвистика и педагогика. – 2017. – Т. 7. – №1 (22). – С. 100-106.

10. Галкина, Т.В. Динамика креативности и мотивационной направленности: возможности применения методов восточной саморегуляции в актерской деятельности студентов / Т.В. Галкина // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 87-93.

11. Герасимова, А.С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии [Электронный ресурс] / А.С. Герасимова // Научные материалы

международного форума и школы молодых ученых ИП РАН. – Режим доступа: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dok/gerasimova.html (дата обращения: 24.03.2019).

12. Гнездилова, Л.Б. Учебная мотивация как важный компонент формирования общепрофессиональных компетенций студентов при обучении иностранному языку [Текст] / Л.Б. Гнездилова // Профессиональное образование: теоретические и прикладные аспекты лингводидактики. – 2016. – 208 с.

13. Гнездилова, Л.Б. Факторы, влияющие на развитие мотивации обучения студентов в вузе [Электронный ресурс] / Л.Б. Гнездилова, М.А. Гнездилов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 1246–1250. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2017/970264.htm> (дата обращения: 24.03.2019).

14. Демина, Е.В. Учет человеческого фактора в работе преподавателя со студентами / Е.В. Демина, Н.П. Резникова // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. – 2018. – Т. 2. – № 1. – С. 25-29.

15. Денисова, Е.Г. Особенности мышления и мотивация достижения высококреативных обучающихся / Е.Г. Денисова // Сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием "социокультурные проблемы развития образования в условиях проектного управления. – 2018. – С. 114-123.

16. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н.

Дружинин // –СПб.: Питер Ком, – 1999. – 368 с.

17. Емельянова, О.Я., Шершень И.В. Креативный менеджмент / О.Я. Емельянова, И.В. Шершень // Воронежский государственный университет. – 2017. – С. 54- 58.

18. Зайцева, Е.А. Ведущие типы мотивации студентов коммуникативных специальностей: опыт эмпирического исследования / Е.А. Зайцева, И.А. Савченко // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2017. – № 3. – С. 92-98.

19. Захарова, О. Г. Определение понятия «креативность» в научной литературе [Текст] // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). — СПб.: Свое издательство, 2017. — С. 15-17. – Режим доступа: — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12734/> (дата обращения: 24.03.2019).

20. Зейналова, Н.Э. Мотивация как основное условие развития креативности / Н.Э. Зейналова // Российская наука: направления, идеи, результаты сборник статей по материалам международной научно-практической конференции: в 2 частях. – 2018. – С. 91-95.

21. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин // – СПб.: Питер, - 2000. – 584 с.

22. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е.П. Ильин // – СПб.: Питер, – 2009. – 434 с.

23. Картункова, М.С. Особенности учебной мотивации и развитие

креативности, как одно из условий успешности в обучении / М.С. Картункова // Бюллетень медицинских интернет-конференций. –2015. – Т. 5. – № 5. – С. 837-838.

24. Кашапов, М.М. Специфика креативности, мотивации и метакогнитивных процессов студентов разных научных направлений / М.М. Кашапов, Ю.С. Медведева // Вестник ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (41). – С. 89-93.

25. Колесник, Н.В. Проблемы создания условий для творческой реализации и самообразования студентов / Н.В. Колесник, Е.А. Гуляева // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2018. – № 11-7 (43). – С. 54-59.

26. Колосова, Е.В. Мотивация художественного творчества как средство развития креативности студентов педагогических вузов / Е.В. Колосова, И.В. Полякин // Известия воронежского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (272). – С. 185-188.

27. Кохановская, Д.Р. Развитие креативности студентов университета при изучении дисциплины «информационные технологии» / Д.Р. Кохановская // Вестник ОГУ. — 2016. — №2 (151). — С. 140-146.

28. Круглова, Н.В. Этапы развития креативности студентов на занятиях культурологического цикла / Н.В. Круглова // Среднее профессиональное образование. – 2018. – № 1. – С. 42-44.

29. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и

прикладных исследованиях [Текст] / Д. Кэмпбелл // – М.: Прогресс, 1980.–390 с.

30. Лабзина, П.Г. Развитие креативных способностей студентов в информационно-исследовательской среде вуза / П.Г Лабзина, А.В. Москвина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2017. – Т. 9. – № 1 (35). – С. 60-71.

31. Лаврентьева И.В. Выявление учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (на материале тестирования студентов-дефектологов 1–3 курсов) [Электронный ресурс] / И.В. Лаврентьева, К.М. Игнатенко // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 778-783. — Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/86/16304/> (дата обращения: 24.06.2019).

32. Лебедева, Н.М. Влияние ценностей и мотивации личности на креативное поведение и отношение к инновациям / Н.М. Лебедева, Е.В. Бушина // Психология в экономике и управлении. – 2015. – Т. 7. – №1. – С. 26-35.

33. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, сознание. / А.Н. Леонтьев // XVIII Международный конгресс психологов. Симпозиум 13. М., – 1966. – С. 9.

34. Лукина, В.С. Типологические особенности инновационного поведения студентов / В.С. Лукина, Т.Н. Сидорова, А.В. Николаева // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9. – № 10. – С. 77-91.

35. Мальцев, В.П. Особенности образной и вербальной креативности студентов с учетом гендерной принадлежности [Электронный ресурс] / В.П.

Мальцев, Д.З. Шибкова // Человек. Спорт. Медицина // - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraznoy-i-verbalnoy-kreativnosti-studentov> (дата обращения: 24.03.2019).

36. Медведева, Т.Н. Особенности учебной мотивации у студентов ВУЗа [Электронный ресурс] / Т. Н. Медведева, Е.В. Пешкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 36. – С. 16–20 — Режим доступа: – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95595.htm>.

37. Мирзаянова, Л.Ф. Формирование личностно развивающей мотивации у студентов вуза путем вовлечения в совместную творческую деятельность антинаркотического содержания / Л.Ф. Мирзаянова // Психология обучения. – 2018. – № 3. – С. 100-109.

38. Мягкова, Н.А. Теоретико-методологические аспекты формирования социальной креативности студента в культуросообразной среде педагогического университета / Н.А. Мягкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1059.

39. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных [Текст] / А.Д. Наследов // – Спб.: Речь. – 2004.–392 с.

40. Новикова, Е.А. Управление креативными разработками [Электронный ресурс] / Е.А. Новикова // Актуальные проблемы управления - 2018. Материалы 23-й международной научно-практической конференции. Государственный университет управления. – 2019. – С. 178-181. — URL <https://moluch.ru/archive/43/5182/> (дата обращения: 24.03.2019).

41. Овсянникова, О.Н. Основные условия развития креативности обучающихся в процессе изучения иностранного языка в вузе / О.Н. Овсянникова // Ученые записки орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 2 (58). – С. 329-332.

42. Петрова, Д.Б. Повышение учебной мотивации студентов педагогического вуза посредством развития их креативности / Д.Б. Петрова, Н.А. Горбачёва // Академическая мобильность студентов: возможности и перспективы: сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 73-74.

43. Предигер, М.Л. Педагогическое содействие формированию мотивации профессионального саморазвития у студентов вуза / М.Л. Предигер // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-3. – С. 574-577.

44. Робинсон, К. Образование против таланта. / К. Робинсон //– М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо. – 2013. – 336 с.

45. Старикова, А.А. Соотношение креативности и личностных особенностей [Электронный ресурс] / А.А. Старикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 1636–1640. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2016/86350.htm>.

46. Степанова, Г.А. Развитие креативности студентов с особыми образовательными потребностями / Г.А. Степанова, А.В. Демчук, Ю.Р. Варлакова // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 2589-2598.

47. Тамочкина, О.А. Развитие творческого потенциала личности как

фактор оптимизации профессиональной подготовки выпускников вузов / О.А. Тамочкина // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – № 4 (31). – С. 47-52.

48. Тамочкина, О.А. Роль самопреобразующей деятельности в процессе развития творческого потенциала студентов педагогических специальностей аграрного вуза / О.А. Тамочкина // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 2. – С. 101.

49. Термышева, Е.Н. Педагогические условия формирования креативных способностей будущих специалистов в высшей школе / Е.Н. Термышева // Психолого-педагогический поиск. – 2015. – № 1 (29). – С. 172-178.

50. Тихонова, Н.В. Организация самостоятельной работы студентов как необходимое условие повышения качества образования / Н.В. Тихонова // Современное образование: повышение профессиональной компетентности преподавателей вуза - гарантия обеспечения качества образования: материалы международной научно-методической конференции. – 2018. – С. 234-235.

51. Федотова, М.Г. Аспект вовлеченности и развития креативности студентов в смешанном обучении / М.Г. Федотова, Е.В. Столярова // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы VI международной научно-практической очно-заочной конференции. – 2019. – С. 150-155.

52. Чернов, Л.И. Урок в формате детективной игры как способ повышения креативности и мотивации студентов. / Чернов Л.И. // Научно-

методический электронный журнал концепт. – 2015. – № 8. – С. 66-70.

53. Чуйкина, Е.В. Развитие креативности у студентов колледжа [Электронный ресурс] / Е.В. Чуйкина // Молодой ученый. — 2016. — №7.6. — С. 257-259. — Режим доступа: URL <https://moluch.ru/archive/111/27837/> (дата обращения: 24.03.2019).

54. Щеглова, Т.М. Педагогическое сопровождение процесса формирования креативности студентов в условиях среднего профессионального образования / Т.М. Щеглова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века. – 2019. – С. 246-252.

55. Щепкина, Н.К. Мотивационный профиль социально креативных студентов / Н.К. Щепкина, Н.А. Кора, А.О. Андрейченко // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8.– № 31. – С. 213-217.

56. Щербакова, М.В. Диагностика уровней развития креативности у студентов-дизайнеров / М.В. Щербакова // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2013. – № 4. – С. 102-113.

57. Яковлев, Б.П. Влияние мотивации на креативное мышление студентов вуза / Б.П. Яковлев, И.Б. Охрименко, М.А. Ставрук, Т.Б. Думова // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: материалы XIV международной научной конференции. – 2018. – С. 333-339.

58. Яковлев, Б.П. Мотивация в процессе креативного мышления студентов вуза / Б.П. Яковлев, Т.Б. Думова // Ценностные приоритеты здоровья

и профессионально-личностного развития студентов в образовательном пространстве физической культуры: материалы международной научной конференции М.Я. Виленского. Международная академия наук педагогического образования. – 2018. – С. 172-177.

59. Якунин, В.А. Педагогическая психология. / В.А. Якунин // – Спб.: Питер. –1998. – 639 с.

60. Grant, A. M., & Berry, J. W. The necessity of others is the mother of invention: Intrinsic and prosocial motivations, perspective-taking, and creativity. *Academy of Management Journal*, 54. - 2011. - p. 73-96.

61. Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of Management*, 30. - 2004. - p. 933-958.