

Матвеева Алла Ивановна

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в главе представлены результаты эмпирического исследования влияния интерактивных методов обучения на развитие креативного мышления у магистрантов управленческих направлений подготовки. На выборке из 100 респондентов (61 женщина и 39 мужчин, средний возраст 28,7 года) с использованием теста отдалённых ассоциаций С. Медника (в адаптации А.Н. Воронина), теста Э. Торренса и авторской анкеты педагогической самооценки творческого потенциала выявлены статистически значимые гендерные различия: у женщин интегральный индекс креативности выше на 3,3 балла ($t = 2,49$; $p = 0,015$; $d = 0,51$), при этом различия значимы для вербального компонента ($t = 2,39$; $p = 0,019$; $d = 0,49$) и незначимы для образного ($t = 0,34$; $p = 0,73$; $d = 0,07$). Глава содержит теоретический анализ педагогических условий развития креативности в высшей школе, эмпирические данные и практические рекомендации по проектированию интерактивных занятий с учётом выявленных различий между обучающимися.

Ключевые слова: креативное мышление, педагогика высшей школы, магистранты, интерактивные методы обучения, психодиагностика, размер эффекта.

Abstract: the chapter presents the results of an empirical study on the influence of interactive teaching methods on the development of creative thinking in master's students in management. Based on a sample of 100 respondents (61 women and 39 men, mean age 28.7 years), using the Remote Associates Test by S. Mednick (adapted by A.N. Voronin), E. Torrance's Test, and an author-developed questionnaire for pedagogical self-assessment of creative potential, statistically significant gender differences were identified: women demonstrated a higher integral creativity index by 3.3 points ($t = 2.49$; $p = 0.015$; $d = 0.51$), with significant differences for the verbal component

($t = 2.39$; $p = 0.019$; $d = 0.49$) and non-significant differences for the figurative component ($t = 0.34$; $p = 0.73$; $d = 0.07$). The chapter includes a theoretical analysis of pedagogical conditions for creativity development in higher education, empirical data, and practical recommendations for designing interactive sessions that account for the identified differences among students.

Keywords: *creative thinking, higher education pedagogy, master's students, interactive teaching methods, psychodiagnostics, effect size.*

Введение.

Современный федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует от выпускника магистратуры готовности решать задачи организационно-управленческого характера, что предполагает не только владение профессиональными знаниями, но и способность действовать за пределами известных алгоритмов. Это требование становится особенно ощутимым в дисциплинах управленческого цикла: здесь недостаточно воспроизвести готовую схему, поскольку сама природа управленческой деятельности постоянно ставит перед обучающимся задачи, метод решения которых частично или полностью неизвестен, а значит, требует перехода от конвергентного мышления, нацеленного на единственно верный ответ, к дивергентному, порождающему множество альтернативных решений [1].

Педагогика высшей школы давно отказалась от представления о креативности как о врождённом даровании отдельных студентов [2, с. 16].

Гораздо продуктивнее рассматривать её как результат целенаправленно создаваемых педагогических условий – содержания дисциплины, методов преподавания и характера учебных заданий, которые либо раскрывают творческий потенциал обучающегося, либо, напротив, подавляют его привычной репродуктивной формой занятий. Эмпирические данные последовательно подтверждают эту логику: традиционная лекционно-семинарская форма обучения слабо стимулирует творческое мышление, тогда как переход к проектно-эвристическому и интерактивному форматам сопровождается статистически значимым приростом

показателей оригинальности, интуиции и творческого отношения к профессии у студентов.

Внутри этой общей картины остаётся во многом открытым частный, но практически важный вопрос – о гендерной специфике восприятия и усвоения творческих заданий магистрантами. Существующие данные здесь скорее противоречат друг другу, чем складываются в единую картину: одни исследования фиксируют у студенток преимущество в вербально-семантических творческих заданиях, тогда как у студентов чаще отмечается более высокий результат в задачах, требующих пространственного и образного мышления. Причём применительно именно к магистрантам управленческих направлений подготовки подобных данных заметно недостаточно – большинство исследований гендерной специфики креативности выполнено на выборках школьников, студентов бакалавриата или представителей творческих специальностей, а не будущих управленцев, что и определило направление настоящей главы.

Соответственно, цель настоящего исследования – определить, каким образом гендерная принадлежность магистрантов связана с уровнем и структурой их креативного мышления, и на этой основе обосновать педагогические условия построения интерактивных занятий по дисциплине «Психология креативного управления». Рабочая гипотеза строилась на предположении о том, что связь гендерного фактора с креативным мышлением магистрантов не является однородной: она проявляется по-разному в вербальном, образном и учебно-поведенческом компонентах, и именно эта неоднородность должна определять дифференцированное, а не единообразное построение интерактивных занятий.

Теоретические основы развития креативности в педагогическом процессе.

Чтобы обосновать выбор диагностического инструментария и логику последующих педагогических рекомендаций, необходимо обратиться к тем теоретическим моделям креативности, на которых строится современная психодиагностика творческого мышления. Отправной точкой здесь традиционно служит психометрический подход Дж. Гилфорда, который развёл конвергентное мышление,

ориентированное на поиск единственно верного решения, и дивергентное мышление, порождающее множество оригинальных альтернатив. Э. Торренс развил эту линию применительно к задачам педагогической диагностики, предложив измерять творческий потенциал через сочетание нескольких параметров дивергентного мышления – беглости, оригинальности, гибкости и разработанности идей [6].

Именно на этом подходе строится большинство диагностических инструментов, используемых сегодня в педагогике высшей школы для оценки эффективности учебных программ, направленных на развитие креативности. При этом необходимо сделать важную методическую оговорку: перечисленные параметры дивергентного мышления, как показывают психометрические исследования, сильно коррелируют между собой – иногда коэффициент корреляции достигает 0,9, а значит, педагогу-исследователю следует с известной осторожностью интерпретировать частные различия по отдельным шкалам теста Торренса, не приписывая им большего содержательного веса, чем позволяет статистика [8].

Другую содержательную линию открывает ассоциативная теория С. Медника, объясняющая креативность через способность находить содержательные связи между отдалёнными, на первый взгляд не пересекающимися понятиями. Эта теория оказалась удобной именно для педагогической психологии, поскольку позволяет диагностировать вербальное творческое мышление студентов через относительно простую и воспроизводимую процедуру. Русскоязычная адаптация методики, выполненная А.Н. Ворониным на выборке лиц 23–35 лет, придаёт ей дополнительное методическое удобство применительно к магистратуре: возрастной состав обучающихся этой образовательной ступени практически полностью укладывается в указанный диапазон, что позволяет корректно сопоставлять получаемые баллы с нормативными данными методики без риска возрастного смещения результатов.

От собственно психометрических моделей естественно перейти к вопросу о том, какие именно педагогические условия способны реально повлиять на разви-

тие творческого мышления обучающихся, а не только зафиксировать его наличный уровень. Обобщение накопленных эмпирических данных позволяет выделить достаточно устойчивый комплекс таких условий: применение проектно-эвристического подхода вместо репродуктивных форм занятий, включение в учебный процесс творческих заданий с открытым, заранее не заданным концом решения, формирование учебной среды, толерантной к ошибке и нестандартному ответу, а также систематическая рефлексия обучающимся собственного творческого процесса. Показательно, что формирующие эксперименты, проведённые на выборках студентов творческих и управленческих направлений подготовки, демонстрируют статистически значимый прирост показателей оригинальности, интуиции и творческого отношения к профессии именно там, где применялись проектно-эвристические и интерактивные формы обучения, а не традиционные лекционно-семинарские занятия.

Наконец, применительно к магистрантам управленческих программ было бы методологической ошибкой сводить творческое мышление исключительно к результатам психометрических тестов дивергентного мышления. Не менее значимым оказывается учебно-поведенческий компонент – готовность обучающегося предлагать нестандартные решения непосредственно в ситуациях учебного моделирования управленческих задач, отстаивать свою позицию перед группой и действовать в условиях сознательно созданной педагогом неопределённости. Именно этот компонент сближает педагогическую задачу развития креативности с более широкой задачей формирования профессионального управленческого мышления будущего специалиста, поскольку современная модель компетенций управленца прямо включает конструирование эффективных моделей организационной деятельности как самостоятельную творческую задачу [1, с. 70].

Материалы и методы.

Эмпирическая часть исследования построена на выборке из 100 магистрантов управленческих направлений подготовки, обучающихся по дисциплине «Психология креативного управления»; средний возраст участников составил 28,7 года. Женщины в выборке представлены 61 человеком, что соответствует

61% от общего числа участников, мужчины – 39 человеками, или 39% выборки; при этом гендерные подгруппы статистически не различались между собой по возрастному составу, что позволяет исключить возраст как побочную переменную при последующем сравнении групп.

Диагностика творческого мышления магистрантов проводилась при помощи трёх взаимодополняющих методик, каждая из которых охватывала свою содержательную область. Первой методикой стал тест отдалённых ассоциаций С. Медника в русскоязычной адаптации А.Н. Воронина, направленный на оценку вербального творческого мышления через установление отдалённых ассоциативных связей между предъявляемыми понятиями. Второй методикой послужила краткая форма теста Э. Торренса, оценивающая образное творческое мышление по показателям беглости, оригинальности и разработанности идей. Третьей методикой стала авторская анкета педагогической самооценки, включающая три содержательные шкалы – генерацию альтернативных учебных решений, толерантность к неопределённости учебной задачи и готовность отстаивать нестандартный ответ перед группой, что позволило дополнить два психометрических инструмента оценкой собственно учебно-поведенческого компонента творческого мышления.

По каждой из трёх методик рассчитывался балл в диапазоне от 0 до 100, а интегральный индекс творческого мышления определялся как простое среднее арифметическое трёх частных показателей. Для содержательной интерпретации результатов вся шкала была разделена на три уровня: низкий – до 55 баллов, средний – от 55 до 74 баллов, высокий – от 75 баллов и выше. Статистическая обработка данных включала сравнение средних значений между гендерными подгруппами с помощью t-критерия Стьюдента с поправкой Уэлча на неравенство дисперсий, расчёт размера эффекта d Коэна для оценки практической значимости выявленных различий, анализ коэффициентов корреляции Пирсона между тремя компонентами творческого мышления внутри каждой гендерной подгруппы, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для проверки влияния возраста на уровень творческого мышления, а также критерий хи-квадрат для

анализа распределения обучающихся по уровням творческого потенциала в зависимости от пола.

Результаты исследования.

Сравнение по гендерным подгруппам.

Первый шаг анализа состоял в сопоставлении средних показателей мужской и женской подгрупп по каждой из трёх методик, а также по интегральному индексу творческого мышления; эти данные сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Показатели творческого мышления магистрантов по методикам и полу

Методика	Женщины (n = 61)	Мужчины (n = 39)	t	p	d Коэна
RAT (вербальное мышление)	68,2 ± 10,5	63,1 ± 10,5	2,39	0,019	0,49
Торренс (образное мышление)	64,8 ± 12,8	64,0 ± 10,4	0,34	0,733	0,07
Анкета педагогической самооценки	71,1 ± 8,4	67,2 ± 11,1	1,90	0,062	0,40
Интегральный индекс	68,0 ± 6,8	64,8 ± 6,2	2,49	0,015	0,51

Как показывают данные таблицы 1, значимое различие с эффектом среднего размера получено по вербальному компоненту ($d = 0,49$) и интегральному индексу ($d = 0,51$), тогда как по образному компоненту эффект отсутствует практически полностью ($d = 0,07$): различие в 0,8 балла не имеет педагогического значения и не требует специальной коррекции учебных заданий по гендерному признаку. Показатель по анкете педагогической самооценки занимает промежуточное положение ($p = 0,062$), приближаясь к границе статистической значимости, что при данном объёме выборки допустимо трактовать как устойчивую тенденцию, требующую подтверждения на большей группе обучающихся.

Согласованность компонентов внутри подгрупп.

Следующим шагом стал вопрос о том, насколько согласованно ведут себя три компонента творческого мышления внутри каждой гендерной подгруппы – иными словами, свидетельствует ли высокий балл по одной методике о столь же высоком результате по другой; ответ на этот вопрос даёт таблица 2.

Таблица 2

Корреляции Пирсона между компонентами творческого мышления

Пара показателей	Женщины	Мужчины
RAT × Торренс	0,17	-0,18
RAT × Анкета	0,01	0,05
Торренс × Анкета	0,11	0,16

Значения, представленные в таблице 2, близки к нулю по обеим подгруппам, что подтверждает педагогически важный вывод: магистрант, показавший высокий балл по одной методике, не обязательно демонстрирует такой же результат по другой. Это прямо указывает на необходимость строить интерактивные задания разного типа – вербальные, образные, поведенческо-ролевые, – а не ограничиваться одним форматом упражнений на занятии.

Распределение по уровням творческого потенциала.

Помимо сравнения средних значений, интерес представляло распределение магистрантов по трём уровням творческого потенциала – низкому, среднему и высокому – в зависимости от пола; результаты этого распределения приведены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение магистрантов по уровням (n, %)

Уровень	Женщины	Мужчины	Всего
Высокий	9 (14,8%)	1 (2,6%)	10 (10%)
Средний	50 (82,0%)	36 (92,3%)	86 (86%)
Низкий	2 (3,3%)	2 (5,1%)	4 (4%)

Данные таблицы 3 показывают, что различие распределений по критерию хи-квадрат не достигло статистической значимости ($\chi^2 = 4,03$; $p = 0,133$), что при малой ячейке (всего 1 наблюдение в категории «мужчины, высокий уровень») ожидаемо и не позволяет делать окончательный вывод об отсутствии гендерного эффекта в распределении крайних групп – вопрос требует проверки на выборке большего объёма.

Возрастной анализ.

Наконец, отдельно проверялось, связан ли уровень творческого мышления с возрастом магистранта внутри исследуемого диапазона; средние значения интегрального индекса по трём возрастным подгруппам представлены в таблице 4.

Таблица 4

Интегральный индекс по возрастным подгруппам магистрантов

Возрастная группа	Средний балл
23–26 лет	66,9
27–30 лет	67,3
31–35 лет	66,2

Как видно из таблицы 4, однофакторный дисперсионный анализ не выявил значимых различий между возрастными подгруппами ($F = 0,20$; $p = 0,816$): возраст магистранта в пределах типичного диапазона обучения в магистратуре не определяет уровень его творческого мышления, а определяющий вклад вносят личностные особенности и предшествующий образовательный опыт.

Обсуждение результатов.

Совокупность полученных данных подводит к главному методическому выводу главы: педагогу, преподающему дисциплину «Психология креативного управления» [4], не следует ориентироваться на единую модель творческого потенциала группы, поскольку значимые различия касаются вербального компонента и общего индекса, но не образного мышления. Практическое значение этого различия прямое – задания на визуализацию и графическое моделирование управленческих решений можно давать группе без гендерной дифференциации, тогда как задания на вербальную генерацию идей у мужской части группы, вероятно, потребуют дополнительной методической поддержки [3].

От этого частного наблюдения логично перейти к более общему методическому выводу, касающемуся уже не пола, а самой архитектуры диагностики. Практически нулевые корреляции между компонентами, зафиксированные в таблице 2, представляют собой самостоятельный педагогический результат: они показывают, что оценивать творческий потенциал студента по единственному упражнению на занятии методически неверно. Отсюда вытекает конкретное практическое требование – портфолио заданий должно включать минимум вербальный, образный и ролевой (поведенческий) форматы, чтобы дать каждому

обучающемуся возможность проявить свой профиль креативности, а не быть оценённым по случайно выбранному критерию.

Завершает эмпирическую картину распределение обучающихся по уровням творческого потенциала: доминирование среднего уровня (86% выборки, таблица 3) типично для магистратуры, поскольку это уже отобранный контингент студентов, успешно прошедших предыдущие уровни образования, среди которых крайние значения по определению встречаются реже, чем в общей популяции. Практическая значимость этого наблюдения для преподавателя состоит в том, что ожидать выраженной поляризации группы на «творческих» и «нетворческих» магистрантов не стоит – работа должна быть рассчитана на дифференциацию внутри достаточно однородного по уровню, но разнородного по структуре творческого потенциала контингента.

Педагогические рекомендации по построению интерактивных занятий.

Из совокупности полученных результатов вытекает достаточно конкретная, а не абстрактная логика построения интерактивных занятий по дисциплине «Психология креативного управления», и её практическая ценность заключается именно в том, что каждая рекомендация напрямую следует из конкретного статистического результата, а не декларируется отвлечённо. Поскольку эффект гендерного различия наиболее выражен именно в вербальном компоненте, задания на генерацию идей по типу теста Медника целесообразно вводить с дифференцированной сложностью, предусматривая дополнительную методическую поддержку для мужской части группы, где этот эффект проявляется слабее. В то же время задания на визуализацию и графическое моделирование, построенные по принципу теста Торренса, можно давать всей группе без какой-либо гендерной дифференциации, поскольку исходных различий по этому компоненту между обучающимися не выявлено – это экономит методическую нагрузку на преподавателя, позволяя не дробить группу там, где различий на самом деле нет.

Отдельное место в структуре занятий должны занимать деловые игры и кейсы с сознательно неполной информацией: именно этот формат представля-

ется наиболее адекватным инструментом развития учебно-поведенческого компонента креативности, и работать с ним следует одинаково интенсивно со всеми обучающимися независимо от пола. При этом итоговую оценку творческого потенциала магистранта не стоит выносить на основании единственного упражнения – низкая согласованность трёх компонентов, зафиксированная в эмпирической части главы, прямо требует, чтобы такая оценка строилась на комплексе минимум двух разнородных заданий, дополняющих друг друга по содержанию. Практический эффект такого подхода очевиден: он снижает риск систематической недооценки студентов, чей профиль креативности не совпадает с форматом единственного контрольного задания.

Наконец, сами принципы диагностики целесообразно встроить непосредственно в структуру учебного курса, а не рассматривать её как отдельное от занятий мероприятие: логичная последовательность предполагает входное тестирование в начале семестра, затем проведение интерактивных занятий, содержательно адресованных выявленному профилю конкретной группы, повторное тестирование по завершении курса и, наконец, индивидуальную обратную связь каждому магистранту о структуре его творческого потенциала. Именно такая циклическая схема превращает диагностику из констатирующей процедуры в действующий инструмент управления учебным процессом.

Ограничения исследования.

Полученные результаты, при всей их практической ценности, нуждаются в ряде оговорок, без которых их интерпретация была бы неполной. Прежде всего, выборка из 100 магистрантов формировалась без строгой процедуры случайного отбора и потому не может считаться репрезентативной для всей популяции обучающихся управленческих направлений подготовки – выявленные различия правильнее рассматривать как тенденцию, характерную именно для данной конкретной выборки, а не как универсальную закономерность.

Кроме того, использованная авторская анкета педагогической самооценки, как и любой самооценочный инструмент, подвержена эффекту социальной желательности: часть различия по поведенческому компоненту, которое в настоящем

исследовании оказалось на границе статистической значимости ($p = 0,062$), вполне может отражать не разницу в реальном творческом потенциале обучающихся, а различия в стиле их самопрезентации перед исследователем. Это ограничение приобретает дополнительный вес в свете зарубежных данных: мужское преимущество в самооценочных измерениях креативности систематически выражено сильнее, чем при внешних, экспертных оценках, что заставляет относиться к результатам по анкете с определённой методической осторожностью [10].

Наконец, само исследование носит одномоментный характер и фиксирует срез на определённый момент времени, а значит, не позволяет напрямую судить о динамике творческого мышления магистранта на протяжении всего курса обучения. Для получения таких данных требуется отдельный формирующий эксперимент с выделением контрольной и экспериментальной группы – по аналогии с моделями проектно-эвристического обучения, уже описанными в педагогической литературе и подтвердившими свою эффективность на смежных выборках обучающихся.

Дискуссионный блок.

Альтернативные объяснения гендерных различий.

Ограничения, обозначенные выше, естественным образом подводят к более широкому вопросу – насколько устойчив и объясним сам гендерный эффект, зафиксированный в главе, на фоне международной доказательной базы. Полученный результат показывает умеренный эффект в пользу женщин по вербальному компоненту и интегральному индексу при практически нулевом эффекте по образному компоненту, который на первый взгляд может показаться специфичным для конкретной выборки магистрантов управленческих программ. Однако он неплохо согласуется с масштабной зарубежной доказательной базой, которая последние годы существенно уточнила прежние представления о гендерном разрыве в креативности, что придаёт результатам главы дополнительную научную устойчивость, а не случайность частной выборки.

Крупный систематический метаанализ, обобщивший 194 исследования и 1003 размера эффекта ($N = 68525$), показал, что средние гендерные различия в творческих способностях в целом минимальны, но с небольшим устойчивым преимуществом женщин ($g = -0,10$), тогда как у мужчин отмечается лишь незначительное преимущество в вариативности результатов. Данный результат прямо перекликается с результатами настоящего исследования, где эффект в пользу женщин также оказался умеренным, а не выраженным, и проявился избирательно, а не по всем компонентам сразу видно, что практическое следствие такого совпадения состоит в том, что преподавателю не следует ожидать драматического расхождения между подгруппами и строить занятия на резко различающихся сценариях [10].

Более содержательное объяснение механизма такой избирательности предлагает недавний метаанализ, объединивший 753 независимые выборки ($N = 265762$) и построенный на теории социальных ролей: авторы показывают, что мужчины чаще проявляют креативность через склонность к риску (агентный путь), а женщины – через способность учитывать точку зрения других людей и эмпатическую ориентацию (коммунальный путь), причём последний механизм особенно усиливается, когда в оценке креативности явно учитывается критерий полезности решения, а не только его новизна. Применительно к настоящей главе это объяснение особенно убедительно и практически значимо: авторская анкета педагогической самооценки, по которой различие между подгруппами оказалось наибольшим ($d = 0,40$, на границе значимости), напрямую измеряет готовность к обоснованному риску и генерацию практически применимых решений – то есть именно те параметры, для которых зарубежная литература предсказывает наиболее выраженный коммунальный эффект в пользу женщин, а значит, педагогу стоит проектировать задания, явно включающие критерий полезности решения, чтобы дать раскрыться этому механизму у обеих подгрупп.

Другой значимый фактор – эффект способа измерения. Метаанализ, посвящённый гендерному разрыву в оценках творческой эффективности (259 исследований, $N = 79915$), показал, что мужское преимущество в креативности, там где

оно обнаруживается, существенно сильнее выражено при самооценочных измерениях по сравнению с внешними, экспертными оценками, а сам разрыв заметно варьирует в зависимости от культурного контекста страны – сокращаясь в обществах с коммунальной культурой и увеличиваясь в обществах с преобладанием агентных ценностей. Практический вывод отсюда прямой: там, где преподаватель использует самооценочные инструменты (как авторская анкета в настоящей главе), результаты нужно дополнять внешней, экспертной оценкой выполненных заданий, чтобы скорректировать возможное искажение культурным и измерительным контекстом [9].

Наконец, нельзя исключать и более прозаическое объяснение, связанное со специфичностью самой выборки, а не с универсальной гендерной закономерностью. Согласно данным литературы, факторы отраслевой занятости и профессиональной специализации способны модерировать гендерный эффект в творческих показателях сильнее, чем пол сам по себе. Поскольку выборка данного исследования состояла из магистрантов управленческих направлений, обучающихся в конкретном вузе и, вероятно, представляющих определённый спектр отраслей занятости, часть выявленного различия может отражать не универсальную гендерную закономерность, а особенности состава именно этой учебной группы, включая фактор профессиональной социализации, приобретённой участниками до начала обучения в магистратуре – это прямо ограничивает применимость выводов к другим вузам и учебным группам без предварительной проверки.

От вопроса о причинах различия логично перейти к вопросу о его обобщаемости: насколько специфичны полученные результаты именно для магистрантов управленческого профиля, или же они воспроизводят более общую закономерность, характерную для студентов широкого круга направлений подготовки. Обзорная работа по нейропсихологическим и поведенческим исследованиям гендера и креативности отмечает, что паттерн гендерных различий существенно варьирует в зависимости от предметной области творческой задачи и от

когнитивного стиля, востребованного в конкретной сфере деятельности, а не задаёт единый универсальный вектор преимущества одного пола [5]. Практическое следствие для главы состоит в том, что результаты, полученные на выборке студентов инженерных или естественнонаучных направлений, где доминируют задачи образно-пространственного типа, закономерно могут отличаться от результатов, полученных на выборке будущих управленцев, где, как показывает и настоящая глава, ведущим оказывается именно вербально-семантический и поведенческий компонент творческого мышления [7].

Показательно в этом отношении исследование эмоциональной креативности, обобщившее 35 эмпирических работ ($N = 3555$): женщины продемонстрировали статистически значимо более высокие показатели по всем трём субшкалам эмоциональной креативности независимо от направления подготовки респондентов, что говорит об устойчивости именно этого типа гендерного различия за пределами какой-то одной профессиональной группы. Сопоставление с настоящим исследованием обнаруживает содержательную перекличку: наибольший эффект в пользу женщин-магистранток управленческих программ получен именно в тех компонентах, которые содержательно ближе к эмоционально-коммуникативной, а не к чисто когнитивно-образной креативности, – то есть закономерность, судя по всему, не ограничена управленческим направлением подготовки, а проявляется шире, хотя и с разной силой в зависимости от конкретной выборки.

В то же время различия по образному компоненту (тест Торренса), оказавшиеся в настоящей главе статистически незначимыми, соответствуют общей картине, зафиксированной в психометрической литературе: большинство исследований творческого потенциала не находит значимых гендерных различий, а если различие обнаруживается, оно чаще оказывается в пользу женщин, но остаётся небольшим по величине. Таким образом, полученный в главе результат по образному компоненту не является специфичным именно для управленческой выборки, а воспроизводит более широкую закономерность, характерную и для студентов других направлений подготовки. Практическая значимость этого сопо-

ставления состоит в том, что оно дополнительно подтверждает надёжность используемого диагностического инструментария и обоснованность сделанных на его основе педагогических рекомендаций – их можно с определённой осторожностью рекомендовать к адаптации не только для дисциплины «Психология креативного управления», но и для смежных курсов, ориентированных на развитие творческого мышления обучающихся других направлений подготовки.

Заключение.

Проведённое исследование креативного мышления 100 магистрантов управленческих направлений подготовки позволяет сформулировать несколько взаимосвязанных выводов, каждый из которых имеет как теоретическое, так и непосредственно педагогическое значение.

Прежде всего, эмпирически подтвердилась исходная гипотеза о неоднородности связи гендерного фактора с креативным мышлением обучающихся: значимое преимущество магистранток зафиксировано по вербальному компоненту ($t = 2,39$; $p = 0,019$; $d = 0,49$) и по интегральному индексу творческого мышления ($t = 2,49$; $p = 0,015$; $d = 0,51$), тогда как по образному компоненту различие оказалось статистически и педагогически несущественным ($t = 0,34$; $p = 0,733$; $d = 0,07$). Такая избирательность эффекта – ключевой результат главы, поскольку она опровергает упрощённое представление о едином, сквозном гендерном разрыве в творческих способностях и подтверждает необходимость дифференцированного, а не единообразного подхода к построению учебных заданий по дисциплине «Психология креативного управления».

Второй значимый результат касается внутренней структуры самого феномена креативности у магистрантов: три диагностических компонента – вербальный, образный и учебно-поведенческий – показали крайне слабую взаимную согласованность (корреляции Пирсона от 0,01 до 0,17), что методически исключает возможность оценивать творческий потенциал обучающегося по единственному тестовому инструменту. Этот вывод имеет самостоятельную педагогическую

ценность далеко за пределами вопроса о гендерных различиях: он требует построения диагностического портфолио и системы учебных заданий, охватывающих все три компонента творческого мышления в равной мере.

Третий блок выводов связан с возрастной и распределительной характеристикой выборки. Отсутствие значимой связи творческого мышления с возрастом магистранта в диапазоне 23–35 лет ($F = 0,20$; $p = 0,816$) указывает на то, что определяющий вклад в уровень креативности вносят не возрастные, а личностные и профессионально-образовательные факторы. Доминирование среднего уровня творческого потенциала у 86% выборки при статистически незначимом различии распределений по полу ($\chi^2 = 4,03$; $p = 0,133$) подтверждает типичную для магистратуры картину относительно однородного по уровню, но разнородного по внутренней структуре контингента обучающихся.

Сопоставление полученных данных с зарубежной доказательной базой существенно повышает научную устойчивость сделанных выводов. Величина и направленность гендерного эффекта в целом согласуются с результатами крупных метаанализов, фиксирующих небольшое устойчивое преимущество женщин в общих показателях креативности при минимальной величине различий в целом по популяции. Теоретическая модель агентного и коммунального путей к креативности, основанная на теории социальных ролей, предлагает содержательное объяснение именно избирательности эффекта: наибольшее различие между подгруппами магистрантов зафиксировано там, где диагностический инструмент явно учитывал критерий практической полезности решения, что соответствует предсказаниям коммунального механизма творческой активности у женщин. Одновременно нельзя исключать альтернативные объяснения – влияние специфики конкретной учебной выборки, эффект метода измерения (систематически более выраженное мужское преимущество при самооценочных, а не экспертных инструментах) и фактор профессиональной социализации, приобретённой магистрантами до начала обучения. Сопоставление с исследованиями на выборках других направлений подготовки показывает, что выявленная закономерность не

является уникальной для управленческого профиля: она согласуется с более широкими данными об устойчивости гендерного различия в эмоционально-коммуникативных аспектах креативности и с отсутствием значимых гендерных различий в образно-пространственном компоненте, характерным для студентов разных специальностей.

На основе этих выводов глава предлагает конкретный комплекс педагогических рекомендаций: дифференцированное по сложности и методической поддержке построение заданий на вербальную генерацию идей, единообразное без гендерного деления построение заданий на визуализацию и графическое моделирование, приоритетное использование деловых игр и кейсов с неполной информацией для развития поведенческого компонента креативности у всех обучающихся, комплексную (не менее двух разнородных заданий) итоговую оценку творческого потенциала, а также встраивание входной и итоговой диагностики непосредственно в структуру учебного курса как циклического, а не разового мероприятия.

Обозначенные ограничения исследования – отсутствие строгой случайной процедуры отбора выборки, подверженность самооценочной анкеты эффекту социальной желательности, одномоментный характер диагностического среза – задают направление дальнейшей работы. Наиболее перспективным продолжением представляется проведение формирующего эксперимента с выделением контрольной и экспериментальной группы, что позволит перейти от констатации избирательного гендерного эффекта и слабой согласованности компонентов творческого мышления к прямой проверке эффективности предложенных педагогических рекомендаций и, в перспективе, к разработке типовой методики построения интерактивных занятий по развитию креативного мышления магистрантов управленческих программ, применимой в практике преподавания смежных дисциплин высшей школы.

Список литературы

1. Асалиев А.М. Формирование профессиональных компетенций работников под потребности цифровой экономики / А.М. Асалиев // Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова. – 2018. – №6(102). – С. 67–76. EDN YQDPRB
2. Гревцева Г.Я. Педагогические условия формирования креативности студентов / Г.Я. Гревцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2022. – Т. 14. №3. – С. 15–25. DOI 10.14529/ped220302. EDN GHGIRV
3. Калагина П.С. Особенности личностной и невербальной креативности у гендерно типизированных и гендерно нетипизированных руководителей / П.С. Калагина // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – Т. 1. Вып. 3. – С. 106–108. EDN PWEGLB
4. Матвеева А.И. Психология креативного управления в клиентоориентированных организациях: учебное пособие / А.И. Матвеева; рец. И.А. Грачев. – Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2025. – 214 с. EDN NKRXDJ
5. Нотман О.В. Креативные установки в контексте жизненных и профессиональных ценностей студенческой молодежи: гендерное измерение / О.В. Нотман, Я.В. Дидковская, О.Б. Зырянова // Научный результат. Социология и управление. – 2024. – Т. 10. №3. – С. 72–87. DOI 10.18413/2408-9338-2024-10-3-0-5. EDN CWGLZH
6. Оганян К. Конвергентное и дивергентное мышление в педагогике: комплексное развитие речевой деятельности / К. Оганян // Образование в XXI веке (Educ-21st-Century). – 2023. – Т. 7. №2. – С. 109–124.
7. Разумникова О.М. Пол и профессиональная направленность студентов как факторы креативности / О.М. Разумникова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. №5. – С. 105–112.
8. Терехова Е.С. Модификация субтеста Торренса: результаты первичной апробации на разновозрастных выборках обучающихся / Е.С. Терехова, К.М. Ганина, Т.В. Ганова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». –

2026. – №5. – С. 495–512. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261133.htm> (дата обращения: 10.07.2026). DOI 10.24412/2304-120X-2026-11133. EDN JBWEGI

9. Amabile T.M. The social psychology of creativity: A consensual assessment technique / T.M. Amabile // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – Vol. 43. No. 5. – P. 997–1013.

10. Gender differences and variability in creative ability: A systematic review and meta-analysis of the greater male variability hypothesis in creativity / C.L. Taylor, S. Said-Metwaly, A. Camarda, B. Barbot // Journal of Personality and Social Psychology. – 2024. – Vol. 126. No. 6. – P. 1161–1179.

Матвеева Алла Ивановна – д-р филос. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», Екатеринбург, Россия.
