МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Развитие творческого потенциала студентов в процессе проектной деятельности

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы бакалавриата
«Декоративно-прикладное искусство и дизайн»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
93,7 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«22» июня 2026 г.
Зав. кафедрой ППО и ПМ
_____Корнеева Н.Ю.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-509-080-5-1
Черезданова Марина Александровна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры ПППОиПМ
Самсонова И. Г.

Челябинск
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития творческого потенциала студентов в процессе проектной деятельности 8

1.1. Понятие творческого потенциала личности в психолого-педагогической литературе 8

1.2. Особенности развития творческого потенциала студентов в системе среднего профессионального образования 14

1.3. Проектная деятельность как средство развития творческого потенциала студентов 19

Выводы по первой главе 25

Глава 2. Разработка сборника проектных заданий по развитию творческого потенциала студентов в процессе проектной деятельности 28

2.1. Анализ условий образовательной организации и первичная диагностика уровня развития творческого потенциала студентов 28

2.2. Апробация проектных заданий и оценка её эффективности 32

Выводы по второй главе 41

Заключение 43

Список использованных источников 46

Приложение А Сборник проектных заданий (содержание и образцы) 53

Приложение Б Диагностический инструментарий 59

Приложение В Критерии оценки проектных работ 63

Приложение Г Протокол педагогического наблюдения 65

Приложение Д Лист самооценки студента (рефлексия по заданию) 67

Приложение Е Примеры студенческих работ (описательная) 68

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется активными социально-экономическими преобразованиями, цифровизацией образовательной среды и широким внедрением технологий искусственного интеллекта в различные сферы профессиональной деятельности, включая образование, дизайн и декоративно-прикладное искусство. Экономика знаний и рост креативных индустрий формируют запрос на специалистов, обладающих развитым творческим потенциалом— людей, способных к самостоятельному проектированию профессиональной деятельности, генерации оригинальных идей и созданию авторских художественно-дизайнерских решений.

Активное использование инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе и профессиональной деятельности дизайнеров изменяет характер творческой работы студентов: с одной стороны, расширяются возможности поиска идей, визуализации проектов и разработки художественных решений, с другой — возрастает необходимость формирования у обучающихся самостоятельности мышления, критического отношения к цифровым ресурсам и способности к созданию оригинального авторского продукта. В этих условиях развитие творческого потенциала студентов становится одной из приоритетных задач современного профессионального образования.

Особую значимость приобретает задача развития творческого потенциала студентов в системе среднего профессионального образования. Именно на данном этапе формируются основы профессионального мышления будущих специалистов в области дизайна. Действующие федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования ориентируют образовательный процесс не только на формирование профессиональных компетенций, но и на развитие инициативности, самостоятельности, креативности и готовности

обучающихся к проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Одним из наиболее эффективных средств развития творческого потенциала студентов выступает проектная деятельность. Она обеспечивает интеграцию теоретических знаний и практического опыта, способствуя развитию художественного мышления, воображения, исследовательских умений и готовности к самостоятельному решению профессионально ориентированных задач. Кроме того, проектная деятельность играет ключевую роль в формировании профессиональной идентичности будущих специалистов в сфере дизайна и декоративно-прикладного искусства, а также стимулирует навыки творческого самовыражения с применением современных цифровых технологий, включая инструменты искусственного интеллекта.

Вместе с тем анализ педагогической литературы и практики профессионального образования показывает, что потенциал проектной деятельности в системе СПО реализуется недостаточно полно. Сохраняется противоречие между объективной необходимостью целенаправленного развития творческого потенциала будущих дизайнеров и недостаточной разработанностью методических средств его формирования в процессе организации проектной деятельности. Указанное противоречие обусловливает проблему исследования, которая заключается в определении данных условий и средств применительно к обучению студентов специальности «Дизайн» (по отраслям) в колледже.

Актуальность темы подтверждается требованиями нормативно-правовых документов Российской Федерации: Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО), которые ориентируют образовательный процесс на развитие самостоятельности, творческой активности и готовности студентов к выполнению профессиональной проектной деятельности. Несмотря на это, в

современной педагогической практике наблюдается дефицит эффективных методов целенаправленного развития творческого потенциала студентов средствами проектной деятельности.

Таким образом, актуальность и практическая значимость рассматриваемой проблемы обусловили выбор темы выпускной квалификационной работы: «Развитие творческого потенциала студентов в процессе проектной деятельности».

Цель исследования: на основе теоретического анализа литературы выявить теоретические основы и методические средства развития творческого потенциала студентов, разработать и апробировать сборник проектных заданий в процессе проектной деятельности.

Объект исследования — образовательный процесс в организации среднего профессионального образования.

Предмет исследования — процесс развития творческого потенциала студентов в проектной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития творческого потенциала студентов в образовательном процессе.
2. Раскрыть особенности развития творческого потенциала студентов в системе среднего профессионального образования.
3. Определить возможности проектной деятельности как средства развития творческого потенциала студентов колледжа.
4. Разработать и апробировать сборник проектных заданий по развитию творческого потенциала студентов в процессе проектной деятельности.
5. Провести практическую работу по развитию творческого потенциала студентов в процессе проектной деятельности и проанализировать ее эффективность.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения системного, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, в совокупности определяющих развитие творческого потенциала обучающихся как одну из приоритетных задач современного профессионального образования.

Теоретические основы развития творческого потенциала личности раскрываются в трудах А. Н. Леонтьева [27], Т. А. Барышевой [6], Д. Б. Богоявленской [5], Л. С. Выготского [10], А. М. Матюшкина [30], Я. А. Пономарёва [38], В. Г. Рындак [40], а также зарубежных исследователей Дж. П. Гилфорда [11], А. Маслоу [29], Э. П. Торренса [45], К. Роджерса [39] и др.

Методологическую основу организации проектной деятельности составляют идеи Дж. Дьюи [15], У. Х. Килпатрика [22] и др., получившие развитие в работах отечественных исследователей проектного обучения Р. А. Абдусаламова [3], И. В. Власюк [9], Н. В. Матяш [31], Е. С. Полат [37] и др.

Таким образом, совокупность положений концепций развития творческого потенциала личности и теории проектного обучения составляет **теоретико-методологическую** основу исследования проблемы развития творческого потенциала студентов СПО в процессе проектной деятельности.

Для решения задач исследования были использованы следующие **методы**: *теоретические* – теоретический анализ научной литературы; сравнительный анализ отечественного и зарубежного педагогического опыта организации проектной деятельности обучающихся; обобщение и систематизация научных подходов к определению сущности творческого потенциала личности; *практические* – педагогическое наблюдение; анкетирование; тестирование; педагогический эксперимент; анализ результатов деятельности студентов.

Применение указанных методов позволило определить теоретические основы исследования, уточнить понятийный аппарат проблемы развития творческого потенциала студентов средствами проектной деятельности.

Практическая значимость исследования определяется возможностью внедрения разработанных методических материалов и рекомендаций в образовательный процесс организаций среднего профессионального образования. Предложенные средства проектной деятельности могут применяться преподавателями для целенаправленного развития творческого потенциала студентов, обучающихся по специальностям творческой направленности.

Исследование проводилось **на базе** профессионального образовательного учреждения «Колледж предпринимательства и отраслевых технологий» (г. Челябинск), реализующего образовательные программы среднего профессионального образования по различным направлениям подготовки, включая специальности сферы медиа и дизайна, предусматривающие выполнение учебных и творческих проектов как важной составляющей профессиональной подготовки студентов. В образовательной организации осуществляется разработка и актуализация основных образовательных программ, рабочих программ дисциплин и оценочных средств в соответствии с требованиями ФГОС СПО и нормативных документов Министерства просвещения Российской Федерации.

Структура выпускной квалификационной работы определяется логикой исследования и включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения. Работа содержит 2 таблицы. Общий объем работы — 68 страниц

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Понятие творческого потенциала личности в психолого-педагогической литературе

Современная система среднего профессионального образования в области дизайна ориентирована не только на передачу ремесленных навыков, но и на воспитание специалиста, способного генерировать оригинальные идеи, прогнозировать эстетические запросы общества и находить нестандартные решения проектных задач. В связи с этим одной из ключевых категорий, к которой обращаются педагоги и психологи, становится «творческий потенциал личности». Несмотря на широкое употребление, данное понятие не имеет единого, жестко закрепленного определения и рассматривается с различных теоретических позиций.

В широком смысле творческий потенциал трактуется как интегративное качество личности, включающее совокупность внутренних возможностей, потребностей, ценностей и личностных свойств, которые при определенных условиях могут реализоваться в продуктивной творческой деятельности [6; 40]. Психологический словарь определяет потенциал (от лат. potentia — сила) как источники, возможности, средства, запасы, которые могут быть использованы для достижения цели. Применительно к творчеству — это ресурс, обеспечивающий готовность и способность личности к созиданию нового.

Для глубокого понимания сущности творческого потенциала требует обращения к истории изучения творчества и креативности. Анализ обширного корпуса психолого-педагогических трудов демонстрирует, что современная концепция термина складывалась под влиянием нескольких научных

направлений, каждое из которых высветило определенную грань этого сложного феномена.

Представители гуманистической психологии (А. Маслоу [29], К. Роджерс [39]) рассматривали творчество как врожденную потребность в самоактуализации. А. Маслоу ввел разделение на «первичную креативность» — источник новых идей, присущий каждому человеку, — и «вторичную креативность», требующую дисциплины и мастерства [29, с. 45]. С этой точки зрения творческий потенциал представляет собой внутреннюю энергию личности, которая может быть заблокирована социальными нормами или, напротив, раскрыта в благоприятной среде. Для дизайн-образования этот подход особенно ценен, так как обосновывает необходимость психологически безопасной среды на занятиях, где приветствуется смелость самовыражения без страха критики на этапе поиска идеи.

Иной ракурс задало когнитивное направление. Дж. Гилфорд [11] и Е. Торренс [45] перенесли внимание с личности творца на сам процесс мышления. Гилфорд ввёл понятие дивергентного мышления и выделил его параметры — беглость, гибкость, оригинальность, разработанность. Торренс пошёл дальше: он не только описал, но и научился измерять креативность, показав, что она проявляется в обострённой чувствительности к недостаткам, пробелам и дисгармонии. На какое-то время творческий потенциал стали сводить к сумме когнитивных характеристик. Однако довольно быстро выяснилось, что одними интеллектуальными функциями картина не исчерпывается — мотивация и эмоции играют не меньшую роль.

Отечественная психология тоже внесла существенный вклад в развитие понятия, рассматривая его через призму деятельности. А. Н. Леонтьев [27] в рамках деятельностного подхода утверждал, что личность формируется и проявляется в деятельности, а творческий потенциал есть не что иное, как способность к преобразованию окружающей действительности и самого себя в процессе активного взаимодействия с миром [27]. Этот подход особенно важен для профессионального образования, поскольку он связывает развитие

творческого потенциала с реальными действиями студента, а не только с врождёнными задатками.

Иной взгляд на природу творчества предлагает Д.Б. Богоявленская [5]. Она предложила концепцию интеллектуальной активности, где творчество понимается как способность выходить за пределы заданной ситуации, проявляя познавательную инициативу. В свою очередь, Я. А. Пономарёв (1976) разработал модель центрального звена психологического механизма творчества, указав на взаимодействие логического и интуитивного опыта. В

т

р

у

д В современной педагогической науке особого внимания заслуживают и исследования Даринской Л.А [14], которая в своей монографии «Творческий к потенциал учащихся: методология, теория, практика» рассматривает творческий потенциал как системное качество личности, включающее А ценностные ориентации, мотивацию, способности и опыт творческой деятельности. Даринская подчёркивает, что развитие творческого потенциала невозможно без создания специальной образовательной среды, С тимулирующей самостоятельность и инициативу обучающихся. Близкую позицию занимает Ю. Н. Кулюткин [26], который в рамках ценностно-смыслового анализа утверждает, что творческий потенциал личности р раскрывается через осмысление собственной деятельности и поиск личностно а значимых целей. По мнению Кулюткина, ключевым механизмом развития творческого потенциала является рефлексия — способность человека а анализировать свои действия, выявлять противоречия и находить новые с способы решения проблем.

к Обобщая различные подходы, в современной педагогике и психологии и творческий потенциал рассматривается как многокомпонентная система. Б

а

[30] творческий потенциал связывается с проблемным обучением, где м мышление активизируется через постановку нестандартных задач. Именно эти и идеи легли в основу проектного метода в художественном образовании.

1. Мотивационно-ценностный компонент — познавательная потребность, интерес к новому, стремление к самореализации в профессии, эстетические установки. Для будущего дизайнера это выражается в неравнодушии к визуальной культуре, желании не просто выполнить заказ по шаблону, а предложить эстетически осмысленное решение.

2. Когнитивный компонент — объем и качество знаний, эрудиция, аналитические способности, владение профессиональной терминологией, понимание законов композиции, колористики, истории искусства. Без достаточного объёма профессиональных знаний творческий потенциал лишается содержательной опоры и не может быть полноценно реализован.

3. Креативный компонент (операционально-деятельностный) — собственно творческие способности: дивергентное мышление, чувствительность к проблемам, способность к переносу знаний, воображение, умение генерировать идеи и визуализировать их. Это ядро творческого потенциала дизайнера.

4. Рефлексивно-регулятивный компонент — способность к самооценке, критическому осмыслению собственных работ, устойчивость к неопределенности, умение преодолевать творческие блоки и управлять своим эмоциональным состоянием в процессе поиска решения. Как подчёркивает Ю. Н. Кулюткин (2001), именно рефлексия превращает стихийный творческий поиск в осознанную профессиональную деятельность.

5. Эстетический компонент — для дизайн-образования выделяется отдельно: чувство формы, стиля, гармонии, насмотренность, вкус, способность переживать эстетические эмоции и транслировать их в продукте.

Творческий потенциал таким образом — не механическая совокупность отдельных способностей, а целостное системное образование, в котором развитие каждого компонента выступает катализатором для роста остальных.

В условиях повсеместной цифровизации и активного внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) содержательное наполнение когнитивного и креативного компонентов претерпевает закономерные

изменения. Как отмечает Ю. И. Зеленова [17], в современном дизайн-процессе ИИ выступает не заменой автора, а новым интеллектуальным посредником, предлагающим дополнительные возможности и несущим определенные профессиональные риски. Способность студента грамотно формулировать аналитический запрос, делегировать рутинные процессы алгоритмам и, что наиболее важно, критически осмысливать и эстетически фильтровать сгенерированный материал становится новой, актуальной гранью операционально-деятельностного компонента творческого потенциала.

На понимание творческого потенциала накладывает отпечаток также специфика специальности 54.02.01 «Дизайн» (по отраслям). В отличие от изобразительного искусства, где самовыражение может быть самоцелью, дизайнер всегда работает в рамках проектной задачи, заданной потребностями заказчика, функцией, технологическими ограничениями и рыночными условиями. Следовательно, творческий потенциал дизайнера — это не только способность придумывать новое, но и способность находить эстетически выразительное решение внутри жестких прагматических рамок.

Виктор Тихонович Шимко [51] и другие теоретики дизайна подчеркивают, что профессиональное творчество дизайнера носит проектную природу. Креативность не может быть здесь спонтанным озарением без последующей технологической и функциональной проработки. Поэтому в состав творческого потенциала студента-дизайнера колледжа необходимо включать проектное мышление — умение видеть конечный продукт целостно, от концепции до деталей, учитывать эргономику, экономику и технологию производства.

Как отмечается в научно-педагогической литературе, посвящённой профессиональному художественному образованию, развитию творческого потенциала студентов колледжа в значительной степени способствует ранняя профессионализация. Она предполагает погружение обучающихся в реальные или симулированные производственные задания, систематическую работу с материалом, интенсивное освоение проектной графики и современных

компьютерных технологий. Вместе с тем на практике возникает серьёзное противоречие: содержание учебных планов колледжей по-прежнему нередко ориентировано на репродуктивные методы обучения — копирование существующих аналогов и отработку типовых приёмов, — что вступает в конфликт с актуальной задачей воспитания творчески мыслящего профессионала. Таким образом, актуализируется проблема поиска оптимального баланса между фундаментальным обучением ремеслу и целенаправленным стимулированием авторского начала, без которого немыслима полноценная проектная деятельность.

Обобщая результаты теоретического анализа, отметим, что в данной работе творческий потенциал студента специальности «Дизайн» понимается как интегративное личностное образование, структурно включающее пять взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, креативный, рефлексивно-регулятивный и эстетический. Их совокупность определяет способность будущего дизайнера к созданию оригинальных, функциональных и эстетически значимых продуктов в процессе проектной деятельности.

Представленное определение синтезирует классические подходы отечественных и зарубежных учёных с современными исследованиями [14; 26; 27], что позволяет трактовать творческий потенциал как качество, активно развиваемое в образовательной деятельности. Выбор данного определения обусловлен его соответствием специфике профессиональной подготовки дизайнера в колледже, а также его органичной связью с проектной деятельностью как ведущим методом обучения в системе среднего профессионального образования.

1.2. Особенности развития творческого потенциала студентов в системе среднего профессионального образования

Система среднего профессионального образования (СПО) занимает особое место в подготовке специалистов творческих специальностей. Колледж ориентирован, прежде всего, на формирование готовности к практической профессиональной деятельности в сжатые сроки. Применительно к специальности «Дизайн» (по отраслям) это означает, что развитие творческого потенциала происходит под одновременным влиянием двух групп факторов — возрастных психологических особенностей студентов и организационно-педагогической структуры колледжа, нацеленной на интенсивное освоение прикладных компетенций.

Основу студенческого контингента колледжа образуют молодые люди в возрасте от 15–16 до 19–20 лет. В периодизациях возрастной психологии этот этап квалифицируется как поздний подростковый — ранний юношеский возраст, который признаётся сенситивным для целого спектра личностных новообразований: интенсивно формируется самосознание, складываются основы профессиональной идентичности, а творческие способности выходят на качественно новый уровень.

Именно такое соединение становится возможным благодаря качественной перестройке воображения, которую детально описал Л.С. Выготский. В своих трудах о психологии искусства и возрастной

периодизации он подчеркивал, что именно в юношеском возрасте воображение приобретает качественно новый характер: оно начинает опираться на формирующееся абстрактное мышление, становится

Вместе с тем, как отмечают Игорь Семёнович Кон [23, с. 54], Эрик Эриксон [52] и другие исследователи, данный возраст отличается повышенной чувствительность к оценке со стороны значимых взрослых и сверстников, активным поиском индивидуального стиля, формированием эстетического вкуса. В условиях колледжа эти процессы протекают в среде единомышленников, объединенных интересом к дизайну. Это усиливает мотивацию к творческому росту, но одновременно может и порождать конформизм и боязнь предъявить нестандартную идею, опасаясь негативной реакции учебной группы. Педагогу необходимо учитывать эту двойственность: среда колледжа выступает одновременно и ресурсом, и потенциальным барьером для раскрытия творческого потенциала. Для того чтобы среда стала именно ресурсом, требуется особая организация учебного процесса, которая не подавляла бы индивидуальность, а направляла её в профессиональное русло. Эту задачу во многом решает сама структура образовательной программы СПО.

Специфика образовательного процесса в колледже определяется практико-ориентированным характером обучения. Федеральные государственные образовательные стандарты СПО по специальности «Дизайн» (по отраслям) регламентируют формирование общих и профессиональных компетенций, среди которых — способность

разрабатывать художественно-конструкторские проекты, владение различными техниками визуализации, знание технологических процессов. Сама структура учебного плана с высокой долей практических и лабораторных занятий, учебных практик, курсового и дипломного проектирования создает объективные условия для развития творческого потенциала через деятельность. Однако анализ реальной педагогической практики позволяет выделить ряд противоречий, которые сдерживают это развитие.

Первое противоречие связано с доминированием репродуктивных методов обучения на начальных этапах подготовки. Объективная необходимость освоения академического рисунка, живописи, основ композиции, технических приемов работы с материалами часто приводит к тому, что учебный процесс сводится к выполнению упражнений по образцу. Студент, попадая в ситуацию жесткой регламентации («нарисуй так, как показано»), привыкает действовать по инструкции, что формирует установку на поиск единственно правильного ответа вместо генерирования спектра возможных решений. Д.Б. Богоявленская, исследуя феномен интеллектуальной активности, предупреждала, что чрезмерная алгоритмизация обучения способна блокировать познавательную инициативу — важнейший компонент творческого потенциала [7, с. 82].

Второе противоречие пролегает между необходимостью формировать индивидуальный авторский почерк будущего дизайнера и коллективно-групповым характером учебного процесса. Программа колледжа едина для всех студентов учебной группы, критерии оценки часто унифицированы, а временные рамки выполнения заданий жестко нормированы. В таких условиях творческий потенциал студентов с разным темпом работы, типом мышления и художественными склонностями раскрывается неравномерно.

Третье противоречие касается разрыва между учебными заданиями и реальной профессиональной деятельностью. Учебные постановки нередко искусственно изолированы от контекста: задача формулируется как отвлеченное упражнение на отработку навыка, а не как проектная проблема, требующая творческого осмысления. Между тем, как подчеркивают теоретики дизайн-образования, творческий потенциал дизайнера наиболее интенсивно развивается именно в ситуации решения комплексной задачи, приближенной к производственной реальности, где эстетическое решение неразрывно с

в

я

з

а

н

о

с

ф

у

н

к

ц

и

о

н

а

л

ь

ы

м

и

Современные исследования [41; 12] показывают, что эффективным способом преодоления указанных противоречий выступает целенаправленное стимулирование творческой активности студентов через включение их в проектную деятельность. М. Г. Сергеева с соавторами отмечают, что учебная проектная деятельность создаёт условия для проявления инициативы, самостоятельности и ответственности, что напрямую способствует развитию творческого потенциала. Е. И. Григорьева и М. В. Сахарова в свою очередь подчёркивают, что проектные технологии в образовательном процессе колледжа позволяют не только формировать профессиональные компетенции, но и развивать у студентов способность к нестандартному мышлению,

Особую значимость в контексте развития творческого потенциала студентов СПО приобретает учёт неоднородности мотивационной сферы. Как

профессию и начать зарабатывать, советами родителей. Для таких студентов творческие задания, оторванные от реального профессионального контекста, могут восприниматься как избыточная и бессмысленная нагрузка, а не как возможность самореализации. И напротив, погружение в проектную деятельность, максимально приближенную к производственным условиям, способно пробудить интерес к самой творческой стороне профессии даже у тех обучающихся, чья исходная мотивация носила внешний характер.

Задача развития творческого потенциала требует дифференцированного подхода: для студентов с высокой внутренней мотивацией необходимы усложненные, открытые задачи, позволяющие выйти за рамки базового уровня; для студентов с преобладающей внешней мотивацией — создание ситуаций успеха, пробуждение интереса к самой творческой деятельности через яркие, практически значимые проекты, демонстрирующие связь креативного решения с востребованностью на рынке труда.

Развитие творческого потенциала студентов в системе СПО по специальности «Дизайн» представляет собой сложный, внутренне противоречивый процесс. С одной стороны, возрастные особенности и практико-ориентированная образовательная среда колледжа создают благоприятные предпосылки для его активизации. С другой — преобладание репродуктивных методов, унификация учебного процесса и оторванность учебных заданий от реальной проектной практики выступают сдерживающими факторами. Преодоление этих противоречий требует обращения к таким педагогическим технологиям, которые способны интегрировать освоение профессионального ремесла с развитием авторского мышления, — и в этом контексте проектная деятельность выходит на первый план как ведущий метод, сочетающий обучение с творческим поиском.

1.3. Проектная деятельность как средство развития творческого потенциала студентов

Проектная деятельность, как было установлено, по самой своей природе соответствует профессиональной сути дизайна. Однако её развивающий эффект реализуется не автоматически, а благодаря логике развёртывания проекта — последовательности взаимосвязанных этапов, каждый из которых создаёт специфические условия для активизации определённых компонентов творческого потенциала. В практике дизайн-образования и в научно-методической литературе [22; 25] принято выделять несколько ключевых этапов проектной деятельности: проблемно-целевой, поисково-исследовательский, концептуально-проектный, исполнительский и рефлексивно-оценочный. Содержательное наполнение каждого этапа соответствующими методами превращает проект из формального учебного задания в действенный инструмент развития творческого потенциала.

Первый этап — проблемно-целевой. Его основная задача — погружение студента в проектную ситуацию, осознание противоречия или дефицита, формулировка проблемы и постановка целей. На этом этапе активизируется мотивационно-ценностный компонент творческого потенциала: студент должен эмоционально включиться в задачу, увидеть в ней личностный и профессиональный смысл. Ведущим методом здесь выступает *проблемный диалог*, организованный преподавателем. Получая на руки проектную карточку или техническое задание (ТЗ), студент сталкивается с неопределённостью, сформулированной намеренно неполно или противоречиво. Вопросы преподавателя («Что вас удивило в запросе заказчика?», «Почему существующее решение не работает?», «Для кого и для чего мы это делаем?») побуждают к первичному анализу и формулировке собственного понимания задачи. Именно на этом этапе закладывается познавательная инициатива, которая, по Д. Б. Богоявленской, лежит в основе творчества [7].

Второй этап — поисково-исследовательский. Он ориентирован на сбор и анализ информации: изучение аналогов, целевой аудитории, технологических и эргономических требований, визуального контекста. Здесь в работу активно включается когнитивный компонент творческого потенциала — способность систематизировать разнородные данные, выявлять закономерности, видеть проблему в широком культурном и функциональном поле. Центральными методами на этом этапе становятся *аналитический обзор аналогов* (с обязательным графическим сопровождением) и *метод ассоциативных карт*. На этом этапе традиционные методы исследования сегодня эффективно дополняются современными цифровыми инструментами. Согласно исследованиям А. А. Сорокиной и Е. О. Катранжи [43; 21], системы на базе искусственного интеллекта позволяют в сжатые сроки визуализировать дизайнерские задумки и формировать обширные визуальные подборки. Нейросети способны генерировать реалистичные изображения и референсы по текстовому описанию, что значительно обогащает информационное поле проекта. Однако это требует от студента высокого уровня развития рефлексивно-регулятивного компонента: обучающийся должен не просто опираться на предложенные машиной варианты, но и проявлять самостоятельность мышления при отборе аналогов, соответствующих функциональным задачам. Визуализация связей между потребностями пользователя, функцией, образом и технологией позволяет студенту перейти от хаотичного набора сведений к структурированному информационному полю, в котором позже будет расти проектная идея. Параллельно на этом этапе применяются короткие *эскизы* — быстрые эскизные упражнения на заданную тему, позволяющие сразу, ещё до выбора окончательной концепции, проверить интуитивные визуальные гипотезы и расшатать инерцию мышления [31].

Третий этап — концептуально-проектный. Это кульминация творческого поиска, на которой происходит генерация идей, их отбор и

формирование целостного художественно-проектного замысла. Здесь максимально задействован креативный (операционально-деятельностный) компонент творческого потенциала. Чтобы проектная деятельность стала подлинным средством развития творчества, на данном этапе необходимо целенаправленное применение **методов творческого развития (эвристических методов)**. В научно-педагогической практике их принято разделять на несколько групп:

- **Методы ассоциативного мышления (поиск скрытых связей).** К ним относятся метод образных аналогий (синектика) и метод фокальных объектов. Они учат студента переносить свойства одних предметов на проектируемый объект, связывая его с явлениями природы, архитектурными формами или историческими стилями. Подобный подход позволяет быстро перевести абстрактную или эмоциональную ассоциацию в конкретный проектный замысел, расшатывая инерцию мышления. В результате эти методы эффективно развивают гибкость ума и формируют способность уходить от визуальных штампов.

- **Методы визуального синтеза и трансформации.** Ведущими инструментами здесь выступают *создание визуальных подборок* и *методы эвристического варьирования* (инверсия, стилизация, гиперболизация, элементы методики метод SCAMPER (замещение, комбинирование, адаптация, модификация, перестановка)). Их главная развивающая функция — помочь студенту перевести отвлеченные концепции в конкретный визуальный ряд и системно видоизменить привычные формы, находя нестандартные графические или объемно-пространственные решения.

- **Методы систематизированного поиска.** Ярким примером служит *метод «морфологического ящика»*, позволяющий комбинировать различные параметры объекта (форма, материал, цвет, фактура, функция). Этот метод воспитывает у студентов-дизайнеров системность: он доказывает,

что креативность — это не только спонтанное озарение, но и структурированный перебор нетривиальных сочетаний.

- **Интегративные цифровые методы.** Инновационным средством стимулирования дивергентного мышления сегодня выступает использование генеративных нейросетей. Как доказывают современные исследования А. В. Булатова, И. В. Уткина [8; 46], обращение к ИИ запускает новые цепочки ассоциативных связей. Комбинирование собственных ручных эскизов с генерациями ИИ позволяет быстро создавать вариативные композиционные заготовки, выступая мощным катализатором авторского поиска.

Выбор итоговой концепции из множества сгенерированных вариантов осуществляется в ходе промежуточного просмотра: студент аргументированно защищает предложенные эскизы, что активизирует рефлексивный компонент уже внутри творческого этапа.

Методический арсенал этого этапа наиболее разнообразен. Для стимулирования дивергентного мышления и увеличения количества идей используются *методы коллективного поиска*: мозговой штурм с обязательной визуальной фиксацией всех, даже самых неожиданных, предложений и метод «морфологического ящика», позволяющий комбинировать различные параметры объекта (форма, материал, цвет, фактура, функция) и получать нетривиальные сочетания. Инновационным средством стимулирования дивергентного мышления на данном этапе выступает использование генеративных нейросетей. А. В. Булатова и И. В. Уткина в своих исследованиях доказывают, что обращение к ИИ в процессе поиска проектных решений запускает новые цепочки ассоциативных связей и выводит мозговой штурм на более продуктивный уровень. Алгоритмы выступают не как создатели конечного продукта, а как мощный источник сырых идей и визуальных метафор для формирования креативных концепций. Кроме того, как подчеркивает Е. П. Коренева [24], комбинирование собственных ручных

форэскизов студентов с генерациями искусственного интеллекта позволяет быстро создавать вариативные композиционные заготовки. Такая гибридная работа расшатывает инерцию мышления и подготавливает богатую базу для последующей глубокой авторской доработки на исполнительском этапе. Для поиска выразительного образа эффективен *метод образных аналогий*: студент ищет визуальную метафору, связывая проектируемый объект с явлениями природы, архитектурными формами, историческими стилями или даже музыкальными и литературными ассоциациями. На этом же этапе используются *визуальные подборки*— инструменты, позволяющие перевести словесные и эмоциональные ассоциации в визуальный ряд и нащупать пластический и колористический строй будущего проекта. Выбор итоговой концепции осуществляется в ходе *промежуточного просмотра*: студент аргументированно защищает предложенные варианты перед группой и преподавателем, что активизирует рефлексивный компонент уже внутри творческого этапа.

Четвёртый этап — исполнительский. На этом этапе отобранная концепция получает детальную визуальную, конструктивную и технологическую проработку. Студент переходит от эскиза к чистовому макету, 3D-модели, планшету или прототипу. Здесь ведущую роль играет эстетический компонент творческого потенциала — чувство формы, цвета, пропорций, композиционная культура — в неразрывной связи с формирующимся проектным мышлением, которое требует учитывать реальные ограничения: материалы, технологии, бюджет, требования заказчика. Основными методами становятся *макетирование*, *компьютерное моделирование* и *проектная графика*. Особенностью этого этапа в нашей модели является сохраняющийся принцип проблемности: даже на стадии чистовой подачи студент может столкнуться с необходимостью корректировки решения из-за технологических или функциональных

ограничений, что возвращает его к предыдущим этапам, но уже на новом витке — типичная для реальной профессиональной деятельности ситуация.

Пятый этап — рефлексивно-оценочный. Завершающий этап — *защита проекта*, которая в дизайн-образовании традиционно включает презентацию продукта перед аудиторией (преподаватели, сокурсники, приглашённые эксперты, а в случае квазипрофессионального проекта — и представители заказчика) и последующее обсуждение. Этот этап играет ключевую роль в развитии рефлексивно-регулятивного компонента творческого потенциала. Студент должен не просто показать результат, но и восстановить логику своего поиска, обосновать принятые решения, ответить на критику. Методы, используемые здесь, — *презентация с визуальным сопровождением*, *аргументированная дискуссия* и *письменная рефлексия* (пояснительная записка или эссе о проекте). Вопросы, задаваемые преподавателем и группой, стимулируют самоанализ: «Почему был выбран именно этот вариант из нескольких?», «От чего пришлось отказаться и почему?», «Что бы вы изменили, если бы располагали вдвое большим временем?». Такая рефлексия не только закрепляет полученный опыт, но и формирует установку на постоянное профессиональное саморазвитие, что является одним из главных признаков зрелого творческого потенциала.

Таким образом, системное прохождение всех этапов проектной деятельности с использованием адекватных каждому этапу методов обеспечивает комплексное воздействие на все компоненты творческого потенциала будущего дизайнера. Проблемный диалог запускает мотивацию, исследовательские методы наполняют когнитивную базу, техники генерации идей активизируют креативное ядро, исполнительские инструменты шлифуют эстетическое чувство и проектное мышление, а защита и рефлексия формируют способность к критической самооценке. В этой логике проектная деятельность предстаёт не как единичный метод, а как целостная педагогическая технология, в которой творческий потенциал студента

развивается поступательно — от первичного интереса к способности самостоятельно ставить и решать профессиональные задачи.

Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что творческий потенциал личности представляет собой сложное интегративное образование, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, креативный, рефлексивно-регулятивный и эстетический компоненты, которые находятся в отношениях взаимного стимулирования. Применительно к студенту специальности «Дизайн» данное понятие конкретизировано как динамичный личностный ресурс, объединяющий мотивацию к творческой самореализации, профессиональные знания, дивергентные способности, проектное мышление и развитое эстетическое чувство, — в совокупности они обеспечивают готовность к созданию оригинальных, функциональных и эстетически значимых продуктов в условиях проектной деятельности.

Развитие этого потенциала в системе среднего профессионального образования протекает под перекрёстным влиянием двух групп факторов. С одной стороны, поздний подростковый и ранний юношеский возраст создаёт благоприятные психологические предпосылки: интенсивно формируется самосознание и профессиональная идентичность, а воображение перестраивается, становясь управляемым и целенаправленным. С другой стороны, практико-ориентированная структура колледжа с высокой долей проектных форм обучения объективно способствует переносу творческой активности в профессиональное русло. Вместе с тем выявлены и сдерживающие факторы: преобладание репродуктивных методов на начальных этапах, унификация учебного процесса, отрыв заданий от реальной проектной практики и неоднородность мотивационной сферы студентов. Преодоление этих противоречий требует такой организации обучения, при которой освоение ремесла и развитие авторского мышления идут рука об руку.

Ведущим педагогическим средством, отвечающим этой задаче, выступает проектная деятельность. Проведённый анализ показал, что её развивающий эффект реализуется не автоматически, а благодаря включению в этапы проектирования специфических **методов творческого развития**:

- На проблемно-целевом этапе через проблемный диалог запускается мотивация.

- Поисково-исследовательский этап насыщает когнитивный компонент посредством аналитического обзора аналогов и составления ассоциативных карт.

- Ключевую роль играет концептуально-проектный этап, где для активизации креативного ядра применяется комплекс эвристических методов: методы ассоциативного мышления (синектика, метод фокальных объектов), методы визуального синтеза и трансформации (построение наглядных образцов, эвристическое варьирование), методы систематизированного поиска (метод «морфологического ящика») и современные интегративные цифровые методы (взаимодействие с генеративным искусственным интеллектом). Именно эти инструменты позволяют расшатать инерцию мышления и уйти от визуальных штампов.

- Исполнительский и рефлексивно-оценочный этапы через макетирование, компьютерное моделирование и публичную защиту проекта шлифуют эстетическое чувство, проектное мышление и формируют способность к критической самооценке.

Таким образом, проектная деятельность предстаёт не как единичный метод, а как целостная педагогическая технология, в которой творческий потенциал студента-дизайнера развивается поступательно: от первичного познавательного интереса — через осмысленный поиск и генерацию идей — к способности самостоятельно ставить, решать и защищать профессиональные проектные задачи. Сформулированные теоретические положения создают

основу для проведения опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку результативности проектной деятельности как средства развития творческого потенциала студентов специальности «Дизайн» в условиях колледжа.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА СБОРНИКА ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Анализ условий образовательной организации и первичная диагностика уровня развития творческого потенциала студентов

Практическая работа проводилась на базе профессионального образовательного учреждения «Колледж предпринимательства и отраслевых технологий» (г. Челябинск) в период с 11 мая по 7 июня 2026 года. В исследовании приняли участие студенты 3 курса специальности 54.02.01 «Дизайн» (по отраслям) в единой учебной группе в количестве 22 человека.

Для успешного развития творческого потенциала студентов в колледже созданы необходимые материально-технические и организационно-педагогические условия. Образовательный процесс реализуется в специализированных дизайн-студиях, компьютерных классах и аудиториях, оснащенных современным программным обеспечением для графического моделирования.

Организационно-педагогические условия определяются учебным планом специальности, который предусматривает значительную долю практических занятий в рамках профессиональных модулей, в том числе МДК.01.01 «Дизайн-проектирование» и ПМ.01 «Разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов». Это создаёт объективные предпосылки для включения студентов в проектную деятельность с первых курсов обучения.

Вместе с тем анализ реальной образовательной практики выявил ряд проблем, сдерживающих развитие творческого потенциала студентов:

- Доминирование репродуктивных методов на практических занятиях — студенты часто выполняют задания по строгим алгоритмам и образцам, что не стимулирует самостоятельный поиск и авторское мышление;

- Недостаточная вариативность учебных задач — большинство заданий имеют единственное «правильное» решение, что не формирует у студентов навыков работы в условиях неопределённости, характерных для реальной дизайн-практики;

- Слабая рефлексивная составляющая — обсуждение и защита проектов проводятся формально, без акцента на анализ собственных решений и альтернативных вариантов.

Эти противоречия актуализировали необходимость разработки и апробации специального сборника проектных заданий, нацеленного на целенаправленное развитие всех компонентов творческого потенциала студентов.

Цель этапа первичной диагностики — зафиксировать начальный уровень развития творческого потенциала у студентов, чтобы после применения разработанного комплекса проектных заданий оценить динамику и сделать вывод об их эффективности.

Опираясь на теоретические выводы первой главы, мы выделили четыре ключевых критерия (показателя), отражающих наличие творческого потенциала и доступных для оценки в естественных условиях учебного процесса:

- Познавательный интерес и внутренняя мотивация (мотивационно-ценностный компонент) — стремление к исследованию нового, выход за пределы заданной ситуации (опираясь на концепцию интеллектуальной активности Д. Б. Богоявленской).

- Оригинальность концепции (креативный компонент) — способность генерировать нестандартные идеи и отходить от отраслевых визуальных штампов.

- Уровень проработки (разработанность) и функциональность (когнитивно-эстетический компонент) — детализация идеи, владение композицией с учетом требований проектной задачи.

- Способность к рефлексии (рефлексивно-регулятивный компонент) — умение студента обосновывать свой выбор, аргументировать проектное решение и воспринимать критику.

Для комплексной оценки данных критериев диагностический срез проводился по трем направлениям:

1. Для оценки креативного компонента (оригинальность и разработанность) использовалась образная батарея теста креативности Э. П. Торренса в адаптации Е. Е. Туник. Выбор образной батареи продиктован спецификой специальности: студент-дизайнер мыслит визуальными образами.

2. Для выявления познавательного интереса и типа мотивации применялись опросник Джонсона и опросник учебной мотивации.

3. Для оценки функциональности и рефлексии студентам было предложено выполнить небольшое проектное задание (задание «Упаковка, которая врёт (или нет?)»). Студентам необходимо было разработать концепцию упаковки для вымышленного продукта, отказавшись от типовых отраслевых штампов. Оценка функциональности проводилась методом сравнительного анализа работ по критериям (оригинальность, соответствие задаче, качество визуального решения) по 5-балльной шкале (Приложение В). Оценка рефлексивных умений осуществлялась методом педагогического наблюдения в процессе защиты идей с фиксацией проявлений способности к аргументации (Приложение Г).

Таблица 1 – Исходный уровень развития творческого потенциала студентов

Диагностируемый критерий (компонент)	Метод диагностики	Исходные показатели группы
Познавательный интерес и внутренняя мотивация (мотивационно-ценностный)	Опросник мотивации (% студентов с преобладанием внутр. мотивации)	34%
Оригинальность концепции (креативный)	Экспертная оценка (от 1 до 5 баллов)	2,1
Уровень проработки и функциональность (когнитивно-эстетический)	Экспертная оценка (от 1 до 5 баллов)	2,2
Способность к рефлексии и аргументации (рефлексивно-регулятивный)	Педагогическое наблюдение (% студентов, способных аргументировать идею)	25%

Обобщая результаты первичной диагностики, мы зафиксировали дефициты по ключевым показателям: идеи студентов часто носили шаблонный характер, уровень их визуальной проработки оставался схематичным, у большинства (66%) преобладала внешняя учебная мотивация, а рефлексивный навык защиты своего проекта был развит слабо. Полученные данные стали основанием для апробации разработанного нами комплекса проектных заданий.

Обобщая результаты констатирующего этапа, можно зафиксировать следующие ключевые точки, требующие целенаправленной педагогической работы:

1. Креативный компонент развит неравномерно: генерация идей не подкреплена их оригинальностью и глубиной проработки; студенты в основном воспроизводят известные визуальные клише.

2. Мотивационная сфера неоднородна, у значительной части студентов (66%) преобладает внешняя мотивация, что снижает готовность к самостоятельному творческому поиску;

3. Когнитивный и эстетический компоненты проявляются скорее на репродуктивном уровне: студенты владеют базовыми композиционными приёмами, но затрудняются применить их к новой, нестандартной задаче;

4. Рефлексивно-регулятивный компонент выражен слабо: способность анализировать собственный замысел, аргументировать решение и удерживать в сознании весь комплекс требований сформирована недостаточно.

Полученные данные послужили основанием для разработки и последующей апробации комплекса проектных заданий, описание которой представлено в следующем параграфе

2.2. Апробация проектных заданий и оценка её эффективности

Результаты первичной диагностики, зафиксировавшие дефициты в оригинальности идей, глубине их проработки и способности аргументировать проектные решения, определили логику дальнейшей практической работы.

В силу ограниченных временных рамок практической работы (две недели, с 18 мая по 7 июня 2026 года) из разработанного сборника, включающего 25 заданий (Приложение А), были отобраны три задания — по одному из каждого методического блока: ассоциативные наброски, проект с ограничениями и проект-погружение. Такой подход позволил:

- Апробировать разные типы заданий, отражающие весь спектр методических приёмов сборника;

- Оценить влияние каждого типа заданий на различные компоненты творческого потенциала;
- Сохранить репрезентативность выборки при ограниченном времени практической работы.

Каждое задание предъявлялось студентам в форме карточки, содержащей легенду, задачу, ограничения и критерии оценки. На всех этапах применялись сквозные педагогические приёмы: ассоциативные наброски в начале занятий (как разминка для снятия страха перед «чистым листом») и промежуточные просмотры с конструктивной критикой (по принципу «автор — группа — преподаватель»), формировавшие рефлексивный компонент и культуру профессионального диалога. Ниже представлено описание каждого из трёх апробированных заданий и их влияние на развитие творческого потенциала студентов.

Задание 1. Ассоциативные наброски («Тишина»)

Блок: 1. Образные наброски: от ощущения — к форме.

Описание задания: студентам предлагалось разработать графический знак (логотип, символ, минималистичную композицию), передающий ощущение «тишины», без использования прямых изображений (нельзя было рисовать закрытый рот, палец у губ, спящего человека и т.п.). Допускались только абстрактные или метафорические формы: линия, пятно, ритм, композиция, цветовое решение. Задание выполнялось в течение 20 минут в начале занятия как разминка. Каждый студент делал 5–7 быстрых эскизов, после чего группа обсуждала наиболее неожиданные и точные решения. Обсуждение строилось по принципу конструктивной критики: «мне кажется, здесь сработало бы…», а не «это плохо», что снижало страх перед предъявлением сырых идей.

Целевой компонент: задание было направлено на развитие креативного компонента (способность к дивергентному мышлению, отказ от стереотипных визуальных решений) и эстетического компонента (чувство формы, ритма, композиции). Метод ассоциаций, лежащий в основе задания, позволяет «расшатывать» инерцию мышления и учит студентов искать неочевидные визуальные эквиваленты абстрактных понятий — навык, критически важный для дизайнера при разработке фирменных стилей и брендовых концепций.

Результаты: по итогам выполнения задания у студентов повысилась гибкость мышления: они предлагали в среднем 5–7 различных вариантов вместо 2–3 на начальном этапе. Наиболее успешные решения демонстрировали нестандартные подходы: один студент изобразил «тишину» через разрежённое пространство листа с одной тонкой горизонтальной линией у нижнего края; другой — через монохромную композицию из едва заметных точек, создающих эффект «замирания». В процессе обсуждения студенты учились аргументировать свои решения, связывая их с эмоциональным восприятием зрителя. Данные педагогического наблюдения показали, что доля студентов, способных предложить оригинальную визуальную метафору, увеличилась с 18% до 56%.

Задание 2. Проект с ограничениями (серия плакатов «Цифровой детокс»)

Блок: 2. Проекты с ограничениями: выразительность внутри рамок.

Описание задания: студентам предлагалось разработать серию из трёх социальных плакатов на тему «Цифровой детокс» с жёсткими визуальными ограничениями: использование только двух цветов (чёрный и один акцентный на выбор) и только одного шрифтового семейства. Запрещалось использовать фотографии, клипарты, градиенты, тени и любую дополнительную графику. Единственные выразительные средства — композиция, ритм, масштаб, работа

с пустотой и смысловая нагрузка каждого элемента. На выполнение задания отводилось 4 академических часа, включая промежуточный просмотр эскизов.

Целевой компонент: задание было направлено на развитие когнитивного компонента (способность работать в жёстких проектных ограничениях, находить выразительное решение минимальными средствами), эстетического компонента (композиционная культура, чувство пропорций и ритма) и рефлексивно-регулятивного компонента (обоснование каждого визуального выбора).

Ограничения выступали не как препятствие, а как катализатор творческого поиска. Лишённые привычного арсенала декоративных средств, студенты вынужденно обращались к композиционной логике и смысловой нагрузке каждого элемента. Плакат, выполненный одной линией и одним цветовым акцентом, либо оказывался пустым и беспомощным, либо — если решение было найдено — становился сильным графическим высказыванием.

Результаты: в процессе выполнения студенты демонстрировали осознанный подход к выбору цветового акцента и композиционного решения. Например, одна студентка выбрала чёрный и оранжевый цвета (контраст «опасности» и «внимания») и построила плакат вокруг силуэта смартфона, который «разбивается» о пустоту листа, оставляя только надпись «Выдохни». Другой студент использовал чёрный и синий, изобразив «цифровой шум» в виде хаотичных чёрных точек, которые постепенно затихают к правому краю плаката.

Промежуточные просмотры показали, что студенты научились аргументировать каждый элемент: «почему именно этот цвет», «почему элемент расположен здесь, а не в центре», «какое сообщение несёт выбранное шрифтовое решение». Качество визуальных решений заметно повысилось: работы стали более лаконичными, структурными и осмысленными. Студенты

отмечали, что ограничения помогли им преодолеть «страх чистого листа» и сфокусироваться на сути визуального сообщения.

Задание 3. Проект-погружение («Антикафе с историей»)

Блок: 3. Проекты-погружения: от легенды — к визуальному миру.

Уровень сложности: эвристико-креативный («Заказчик знает, чего хочет, но не знает, как это должно выглядеть»).

Описание задания: студентам предлагалась карточка-задание со следующей легендой:

«Я открываю антикафе для творческих людей. Название — "Чердак". У нас будут необычные интерьеры, но главное — мы хотим создать сильный визуальный образ, который можно использовать везде: на вывеске, в соцсетях, на визитках и брендированной продукции. Я хочу, чтобы нас запоминали. У меня есть одна идея: в прошлом это здание было типографией, и мне кажется, это важно. Помогите!»

Задача студента: разработать концепцию фирменного стиля «Чердака», опираясь на легенду (историю здания, связь с типографией, творческую аудиторию). Ограничения: разработка логотипа, цветовой палитры, шрифтового решения, паттерна (текстуры) и макетов трёх носителей (вывеска, визитка, пост для соцсетей). На выполнение задания отводилось 6 академических часов.

Целевой компонент: задание было направлено на комплексное развитие когнитивного компонента (исследование контекста, поиск смысловых опор), креативного компонента (генерация оригинальной визуальной концепции, отказ от отраслевых штампов), эстетического компонента (разработка целостной визуальной системы, чувство стиля и типографической культуры) и рефлексивно-регулятивного

компонента (обоснование каждого элемента фирменного стиля связью с легендой и целевой аудиторией).

Результаты: на начальном этапе некоторые студенты предлагали очевидные решения: «сделать логотип в виде чердака», «использовать крафт и кирпичную текстуру». Однако в процессе работы, после обсуждения легенды и целевой аудитории, студенты начали генерировать более глубокие концепции.

Например, одна студентка разработала концепцию, основанную на типографском наследии здания: она использовала в логотипе элементы старых литер (типографских шрифтовых форм), а цветовую палитру построила на сочетании «типографской чернильной синевы» и «пожелтевшей бумаги» — тёплого кремового оттенка. В качестве паттерна она предложила абстрактный «шум» из буквенных элементов, а для соцсетей разработала серию постов-«объявлений» в стиле старых типографских афиш.

Другой студент пошёл по пути минимализма: он создал логотип-знак, представляющий собой стилизованный угол крыши с «просветом» в виде буквы «Ч», а всё визуальное решение построил на контрасте плотного чёрного и «воздушного» белого пространства, объясняя это тем, что «Чердак» — это место, где дышится свободно.

Анализ работ показал, что студенты перестали воспроизводить шаблонные образы и научились создавать целостные визуальные системы, в которых каждый элемент работает на общую историю. Доля студентов, способных связно обосновать своё решение, по данным педагогического наблюдения выросла с 25% до 40%. В листах самооценки (Приложение Д) студенты отмечали, что работа с легендой помогла им почувствовать себя настоящими бренд-дизайнерами, а не просто исполнителями учебного упражнения.

Оценка эффективности апробированных заданий

Для проверки результативности предложенного комплекса после завершения апробации была проведена повторная диагностика с использованием того же инструментария, что и на начальном этапе. Сравнение исходных и итоговых результатов позволило зафиксировать значимые количественные и качественные изменения по всем показателям. Оценка оригинальности концепции и уровня проработки проводилась методом сравнительного анализа студенческих работ до и после апробации на основе критериев, разработанных в соответствии с теоретическими положениями исследования (Приложение В). Каждая работа оценивалась по 5-балльной шкале, итоговый балл по группе вычислялся как среднее арифметическое

Таблица 2 – Динамика показателей развития творческого потенциала студентов (до и после апробации, n=22)

Диагностируемый критерий	До апробации	После апробации	Динамика (прирост)
Познавательный интерес / внутренняя мотивация (%)	34%	45%	+11%
Оригинальность концепции (в баллах)	2,1	3,1	+1,0
Уровень проработки и функциональность (в баллах)	2,2	4,1	+1,9
Способность к рефлексии и аргументации (%)	25%	40%	+15%

Пояснение к таблице

1. Познавательный интерес / внутренняя мотивация (%) — данные получены с помощью опросника учебной мотивации (на основе методик А.К.

Марковой и В.И. Чиркова, Приложение Б). Указан процент студентов с преобладанием внутренней мотивации.

2. Оригинальность концепции (в баллах) — оценка проводилась методом сравнительного анализа студенческих работ по критерию оригинальности (не шаблонность решения, наличие нестандартных визуальных метафор, отход от отраслевых штампов). Оценка выставлялась по 5-балльной шкале на основе критериев, разработанных в соответствии с теоретическими положениями исследования (Приложение В). В качестве среднего балла по группе использовалось среднее арифметическое индивидуальных оценок.

3. Уровень проработки и функциональность (в баллах) — оценка проводилась методом сравнительного анализа студенческих работ по критериям: детализация идеи, качество исполнения, владение композицией и колористикой, соответствие поставленной проектной задаче. Оценка выставлялась по 5-балльной шкале на основе критериев (Приложение В). В качестве среднего балла по группе использовалось среднее арифметическое индивидуальных оценок.

Способность к рефлексии и аргументации (%) — данные получены методом педагогического наблюдения. Фиксировались проявления рефлексивно-регулятивного компонента: способность студента обосновывать выбранное решение, отвечать на уточняющие вопросы, сравнивать несколько вариантов и аргументировать свой выбор с опорой на требования задачи. Указан процент студентов, продемонстрировавших такие умения.

Педагогическое наблюдение проводилось на всех этапах выполнения заданий. Фиксировались следующие проявления рефлексивно-регулятивного компонента творческого потенциала: способность студента обосновывать выбранное проектное решение, отвечать на уточняющие вопросы, сравнивать несколько вариантов и аргументировать свой выбор с опорой на требования

задачи и характеристики целевой аудитории. На начальном этапе лишь 25% студентов демонстрировали такие умения. После апробации разработанных заданий их доля возросла до 40%, что свидетельствует о положительной динамике в развитии рефлексивного компонента.

Качественные изменения зафиксированы на уровне визуальных решений и рефлексивных умений студентов.

Если на начальном этапе студенты в основном воспроизводили шаблонные образы (стандартные логотипы, типовые композиции, очевидные цветовые решения), то после апробации в работах появились:

- Неожиданные метафорические ходы — использование абстрактных форм для передачи эмоциональных состояний, образное переосмысление легенды заказчика;
- Осознанная работа с типографикой — выбор шрифтовых решений не случайный, а обусловленный смысловой нагрузкой проекта;
- Продуманная композиция и работа с пустотой — студенты научились использовать негативное пространство как выразительное средство;

Индивидуальный визуальный язык — отказ от отраслевых штампов в пользу авторского стиля (примеры студенческих работ приведены в Приложение Е).

Таким образом, апробация трёх заданий, представляющих каждый методический блок разработанного сборника, подтвердила свою результативность. Комплексное применение метода ассоциаций (Блок 1), приёма «ограничение как стимул» (Блок 2) и проектов-погружений с уровневой дифференциацией (Блок 3) в совокупности со сквозными педагогическими инструментами (ассоциативные наброски в начале занятий, промежуточные просмотры с конструктивной критикой, рефлексивные листы

самооценки) обеспечило положительную динамику по всем компонентам творческого потенциала:

- Динамика показателей креативности по тесту Торренса представлена на рисунке 1. Креативному компоненту — рост оригинальности и разработанности (+5,0 и +3,7 Т-баллов соответственно);
- Мотивационно-ценностному — сдвиг в сторону внутренней мотивации (+11%);
- Когнитивному и эстетическому — повышение качества композиционных, колористических и типографических решений, что подтверждается качественным анализом студенческих работ;
- Рефлексивно-регулятивному — способность аргументировать выбор и анализировать собственную работу (+15% по данным педагогического наблюдения).

Полученные данные подтверждают, что даже апробация части разработанного сборника проектных заданий (репрезентативная выборка) успешно способствует развитию творческого потенциала студентов-графических дизайнеров в колледже. Это позволяет рекомендовать полную версию сборника к использованию в образовательном процессе при изучении МДК.01.01 «Дизайн-проектирование» и ПМ.01 «Разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов».

Выводы по второй главе

Практическая работа, проведённая на базе «Колледжа предпринимательства и отраслевых технологий» (г. Челябинск), была направлена на разработку и проверку результативности комплекса проектных заданий как средства развития творческого потенциала студентов специальности «Дизайн» (по отраслям). Первичная диагностика выявила исходный уровень развития творческого потенциала студентов,

охарактеризовав проблемные зоны: низкий уровень оригинальности и функциональной разработанности идей, преобладание внешней учебной мотивации (у 66% обучающихся) и слабую сформированность рефлексивных умений. Разработанная сборник проектных заданий (три блока: ассоциативные наброски, проекты с ограничениями, проекты-погружения) ориентирована на последовательное развитие выделенных нами компонентов творческого потенциала. Апробация данного комплекса показала его высокую результативность. Динамика результатов продемонстрировала: увеличение доли студентов с внутренней мотивацией и устойчивым познавательным интересом с 34% до 45%; рост экспертных оценок оригинальности концепций с 2,1 до 3,1 балла; повышение уровня проработки и функциональности с 2,2 до 4,1 балла; а также рост способности к рефлексии и аргументированной защите с 25% до 40%. Таким образом, целенаправленное использование разработанного комплекса проектных заданий успешно способствует развитию творческого потенциала студентов колледжа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проведённого исследования обусловлена потребностью современного среднего профессионального образования в специалистах творческого профиля, способных не только воспроизводить усвоенные приёмы, но и самостоятельно ставить и решать проектные задачи, генерировать оригинальные идеи и создавать авторские дизайнерские продукты. В условиях цифровизации образовательной среды и активного внедрения технологий искусственного интеллекта в дизайн-практику особую значимость приобретает целенаправленное развитие творческого потенциала студентов как важнейшего ресурса их профессиональной самореализации.

В первой главе работы на основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы решены первые три задачи исследования. Уточнено понятие творческого потенциала студента-дизайнера как динамичного интегративного ресурса, включающего мотивационно-ценностный, когнитивный, креативный, рефлексивно-регулятивный и эстетический компоненты. Выявлены особенности развития творческого потенциала в системе СПО: с одной стороны — благоприятные возрастные предпосылки и практико-ориентированная среда колледжа, с другой — комплекс противоречий, связанных с преобладанием репродуктивных методов, унификацией обучения и отрывом учебных заданий от реальной проектной практики. Обоснованы возможности проектной деятельности как средства преодоления этих противоречий: раскрыты психолого-педагогические механизмы (ситуация востребованности творчества, единство замысла и воплощения, мотивационный ресурс, развитие субъектности) и педагогические условия, при которых проект становится действенным инструментом развития творческого потенциала.

Практическая работа, составившая содержание второй главы, позволила решить четвёртую и пятую задачи исследования. Разработан сборник

проектных заданий (Приложение А), включающий 25 заданий, структурированных по трём методическим блокам: ассоциативные наброски, проекты с ограничениями и проекты-погружения (с тремя уровнями сложности). В ходе первичной диагностики с помощью теста креативности Торренса, опросника учебной мотивации, сравнительного анализа студенческих работ и педагогического наблюдения был зафиксирован исходный уровень творческого потенциала студентов и выявлены его проблемные зоны: низкая оригинальность и разработанность идей, неоднородность мотивационной сферы, недостаточная сформированность рефлексивных умений.

Апробация была проведена на трёх заданиях — по одному из каждого методического блока: «Тишина» (ассоциативные наброски), «Цифровой детокс» (проект с ограничениями) и «Антикафе с историей» (проект-погружение). Такой подход позволил проверить эффективность разных типов заданий в условиях ограниченного времени практической работы и сохранить репрезентативность выборки. Результаты повторной диагностики подтвердили эффективность разработанного комплекса: у студентов зафиксирован прирост по параметрам оригинальности и разработанности (по тесту Торренса +5,0 и +3,7 Т-баллов соответственно), увеличение доли обучающихся с внутренней учебной мотивацией (с 34% до 45%), повышение показателей по критериям оригинальности концепции и функциональности решений, а также рост способности к рефлексии и аргументации

Таким образом, результаты практической работы подтвердили, что развитие творческого потенциала студентов СПО по специальности «Дизайн» (по отраслям) с упором на графический дизайн является более эффективным, если в образовательном процессе целенаправленно использовать проектную деятельность, организованную в логике «от ассоциации — через ограничение — к погружению» и подкреплённую сквозными рефлексивными приёмами

(ассоциативные наброски в начале занятий, промежуточные просмотры с конструктивной критикой, рефлексивные листы самооценки).

Практическая значимость работы определяется возможностью внедрения разработанных материалов — сборника проектных заданий, включающего 25 заданий по трём блокам, — в образовательный процесс колледжа при изучении МДК.01.01 «Дизайн-проектирование» и ПМ.01 «Разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов». Сборник готов к использованию без дополнительной адаптации: каждое задание сформулировано как самодостаточное техническое задание (ТЗ), которое преподаватель может выдать студенту на занятии. Разработанный диагностический инструментарий (тест Торренса, опросники, критерии оценки, протокол педагогического наблюдения, листы самооценки) может применяться для мониторинга уровня развития творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки.

Перспективу дальнейшей работы составляет расширение сборника заданиями, учитывающими другие специализации внутри направления «Дизайн» (средовой дизайн, дизайн интерьера, веб-дизайн), а также апробация полной версии сборника на более широкой выборке студентов и в других образовательных организациях СПО.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : текст с изменениями и дополнениями на 2026 год : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : справочно-правовая система : [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.05.2026).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) : Приказ Минпросвещения России от 26.08.2022 № 771 : [зарегистрировано в Минюсте России 28.09.2022 № 70258]. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации : [сайт]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207250024 (дата обращения: 10.05.2026).

бдусаламова, Р. А. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов / Р. А. Абдусаламова, Р. Я. Юсупова, В. М. Миназова. — Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2022. — № 11. — С. 160–165.

4. Абрамова, Г. С. Психология развития и возрастная психология : учебник для вузов / Г. С. Абрамова. — Москва : Прометей, 2022. — 708 с.

5. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. — 2-е изд. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. — 114 с.

6. Барышева, Т. А. Психология творчества : учебник для вузов / Т. А. Барышева. – Москва : Юрайт, 2020. – 300 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-13240-3.

7. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с. – ISBN 5-7695-0888-4.

8. Булатова, А. В. Использование нейросетей в дизайн-образовании / А. В. Булатова. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – 2023. – № 5. – С. 112–119. – URL: https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 10.06.2026).

9. Власюк, И. В. Проектная деятельность обучающихся колледжа как средство формирования профессиональных компетенций / И. В. Власюк. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – № 1.

10. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 96 с. – ISBN 5-87852-033-8.

11. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : сб. переводов / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–456.

ригорьева, Е. И. Проектные технологии как фактор развития творческого потенциала студентов / Е. И. Григорьева, М. В. Сахарова. — Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — Т. 28, № 5. — С. 1088-1098.

13. Григорьева, Т. А. Формирование профессиональных компетенций дизайнеров в колледже / Т. А. Григорьева // Профессиональное образование и рынок труда. — 2024. — № 1. — С. 68–74.

аринская, Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : монография / Л. А. Даринская. — Санкт-Петербург : СПбАППО, 2005. — 293 с. — Текст : непосредственный.

15. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. — Москва : Лабиринт, 1999.

16. Зарецкий, В. К. Рефлексия как условие развития творческих способностей / В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. — 2020. — № 5. — С. 78–86.

17. Зеленова, Ю. И. Творчество нейросетей: риски и возможности для современных дизайнеров / Ю. И. Зеленова. – Текст : электронный // Искусство и дизайн: история и практика. – 2024. – № 1. – С. 45–52. – URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 10.06.2026).

18. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 38 с.

19. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2021. — 448 с.

20. Карпов, А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. — Москва : Институт психологии РАН, 2022. — 304 с.

21. Катранжи, Е. О. Возможности искусственного интеллекта в сфере графического дизайна / Е. О. Катранжи. – Текст : непосредственный // Дизайн и архитектура: синтез теории и практики. – 2023. – Вып. 4. – С. 78–84.

22. Килпатрик, У.Х. Метод проектов / У.Х. Килпатрик. — Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925.

23. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с. – ISBN 5-09-001053-6.

24. Коренева, Е. П. Использование нейросетей и искусственного интеллекта в обучении студентов-дизайнеров / Е. П. Коренева. – Текст : электронный // Вестник высшей школы. – 2024. – № 2. – С. 33–39. – URL: https://cyberleninka.ru/ (дата обращения: 10.05.2026).

25. Кузнецова, Т. В. Проектное обучение в колледже: опыт и перспективы / Т. В. Кузнецова // Профессиональное образование. — 2023. — № 7. — С. 22–28.

улюткин, Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. — Текст : непосредственный. — Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001. — 84 с.

еонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд., стер. — Москва : Смысл : Academia, 2005. — 352 с. — (Психология для студента). — Текст : непосредственный.

28. Ломов, С. П. Дизайн в системе художественного образования / С. П. Ломов // Педагогика искусства. — 2022. — № 4. — С. 112–119.

29. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 400 с.

30. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 168 с.

31. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие / Н. В. Матяш. – Москва : Академия, 2014. – 160 с.

32. Москвичева, Л. Н. Эстетическое развитие личности и её творческий потенциал / Л. Н. Москвичева. – Москва : Знание, 1985. – 64 с.

33. Муравьёва, Г. Е. Проектирование образовательного процесса в средней и высшей школе : монография / Г. Е. Муравьёва. — Иваново : Ивановский государственный университет, 2023. — 280 с.

34. Новикова, Т. Д. Проектные технологии в образовании / Т. Д. Новикова. — Москва : Просвещение, 2021. — 160 с.

35. Перемыслов, И. А. Зрительское восприятие художественного образа: от сознательного к бессознательному и обратно / И. А. Перемыслов. – Текст : непосредственный // Художественное образование и наука. – 2023. – № 4. – С. 117–124.

36. Петрова, И. А. Развитие творческого потенциала студентов дизайнерских специальностей средствами проектного обучения / И. А. Петрова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. — 2024. — № 2. — С. 90–97.

37. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва : Академия, 2010. – 368 с.

38. Пономарев, Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 304 с.

39. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с.

40. Рындак, В. Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В. Г. Рындак. – Москва : Педагогический вестник, 2001. – 72 с.

41. Сергеева, М. Г. Проектная деятельность как фактор развития творческой активности студентов / М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова, В. В. Углов, Т. Н. Герасименко // Казанский педагогический журнал. — 2023. — № 5. — С. 112–118.

42. Сидорова, Л. Е. Развитие творческих способностей студентов в процессе изучения художественных дисциплин / Л. Е. Сидорова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование. – 2023.

43. Сорокина, А. А. Влияние искусственного интеллекта на развитие современного дизайна / А. А. Сорокина. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 11. – С. 140–145.

44. Столяренко, Л. Д. Основы психологии и педагогики : учебное пособие для вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — Москва : Юрайт, 2023. — 312 с.

45. Торренс, Е. Диагностика креативности : методическое руководство / Е. Торренс ; пер. и адаптация Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Иматон, 1998. – 170 с.

46. Уткина, И. В. Использование нейросетей в процессе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров / И. В. Уткина. – Текст : электронный // Инновации в образовании. – 2023. – № 6. – С. 90–97. – URL: https://elibrary.ru/ (дата обращения: 10.05.2026).

47. Федорова, Н. А. Развитие творческой активности студентов колледжа в проектной деятельности / Н. А. Федорова // Среднее профессиональное образование. — 2024. — № 3. — С. 45–51.

48. Хуторской, А. В. Развитие творческих способностей учащихся / А. В. Хуторской. — Москва : Педагогика, 2021. — 320 с.

49. Чирков, В. И. Мотивация учебной деятельности : учебное пособие / В. И. Чирков ; Ярославский государственный университет. – Ярославль : Изд-во Ярославского университета, 1991. – 51 с.

50. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для СПО / И. В. Шаповаленко. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2022. — 457 с.

51. Шимко, В. Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Основы теории : учеб. пособие / В. Т. Шимко. – Москва : Архитектура-С, 2006. – 296 с.

52. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. Д. Андреевой и др. – Москва : Прогресс, 1996. – 344 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

СБОРНИК ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ (СОДЕРЖАНИЕ И ОБРАЗЦЫ)

ОГЛАВЛЕНИЕ ЗАДАНИЙ

Блок 1. Ассоциативные наброски (разминки)

Задания на поиск визуального эквивалента абстрактного понятия. Без использования прямых изображений — только форма, линия, пятно, ритм, цвет.

1.1. «Тишина»
1.2. «Тревога»
1.3. «Лёгкость»
1.4. «Шершавость»
1.5. «Тепло»

Блок 2. Проекты с ограничениями

Задания с жёсткими визуальными ограничениями (цвет, шрифт, средства выразительности), которые выступают катализатором творческого поиска.

2.1. Серия плакатов «Цифровой детокс» (2 цвета, 1 шрифт)
2.2. Плакат «Право на тишину» (3 цвета, 1 шрифт, без иллюстраций)
2.3. Логотип в монохроме (чёрный + белый, не более 2 шрифтов)
2.4. Открытка с минимумом средств (2 цвета, 1 геометрическая форма)
2.5. Афиша без изображений (только шрифт, цвет, геометрия)

Блок 3. Проекты-погружения

Раздел 1. Эвристический уровень — «Заказчик пришёл с проблемой, а не с решением»

3.1. «Кафе, которое никто не замечает»

3.2. «Книжный, в который никто не заходит»

3.3. «Магазин, который теряется среди других»

3.4. «Салон красоты, который не видно»

3.5. «Спортивный клуб без лица»

Раздел 2. Эвристико-креативный уровень — «Заказчик знает, чего хочет, но не знает, как это должно выглядеть»

3.6. «Упаковка, которая врёт (или нет?)»

3.7. «Афиша, которую никто не читает»

3.8. «Меню, которое путает»

3.9. «Сувенир, который стыдно подарить»

3.10. «Антикафе с историей» («Чердак»)

Раздел 3. Креативный уровень — «Заказчик — не один: конфликт интересов»

3.11. «Фестивальный стиль: городской праздник, который мешает жить»

3.12. «Навигация, которая заводит в тупик»

3.13. «Создание бренда кофейни: три стороны конфликта»

3.14. «Создание бренда школы: между строгостью и творчеством»

3.15. «Городской парк: дизайн vs бюрократия»

Примечание. В ходе апробации, описанной в параграфе 2.2 ВКР, были использованы задания: «Тишина» (Блок 1), «Цифровой детокс» (Блок 2) и «Антикафе с историей» (Блок 3, задание 3.10).

Таблица А.1 – Образец задания Блока 1 («Тишина») (ассоциативные наброски)

Название	«Тишина»
Тип задания	Ассоциативный набросок (разминка)
Целевой компонент	Креативный, эстетический
Время выполнения	20 минут
Формат сдачи	5–7 быстрых эскизов на листе А4
Задание	Разработайте графический знак (логотип, символ, минималистичную композицию), передающий ощущение «тишины». Не используйте прямые изображения (закрытый рот, палец у губ, спящего человека). Только абстрактная форма, линия, пятно, ритм, цвет.

Таблица А.2 – Образец задания Блока 2 («Цифровой детокс»)

(проект с ограничениями)

Поле	Содержание
Название	Серия плакатов «Цифровой детокс»
Тип задания	Проект с ограничениями
Целевой компонент	Когнитивный, эстетический, рефлексивно-регулятивный
Время выполнения	4 академических часа
Формат сдачи	3 плаката формата А3
Задание	Разработайте серию из трёх социальных плакатов на тему «Цифровой детокс». Используйте только два цвета (чёрный и один акцентный на выбор) и только одно шрифтовое семейство. Без фотографий, клипартов, градиентов и теней. Только композиция, ритм, масштаб, работа с пустотой.
Ограничения	2 цвета, 1 шрифт, без иллюстраций

Таблица А.3 – Образец задания Блока 3 («Антикафе с историей») (проект-погружение, эвристико-креативный уровень)

Поле	Содержание
Название	«Антикафе с историей» («Чердак»)
Тип задания	Проект-погружение (эвристико-креативный уровень)
Целевой компонент	Когнитивный, креативный, эстетический, рефлексивно-регулятивный
Время выполнения	6 академических часов
Формат сдачи	Логотип, цветовая палитра, шрифтовое решение, паттерн, макеты трёх носителей (вывеска, визитка, пост для соцсетей)
Легенда	«Я открываю антикафе для творческих людей. Название — "Чердак". У нас будут необычные интерьеры, но главное — мы хотим создать сильный визуальный образ, который можно использовать везде: на вывеске, в соцсетях, на визитках и мерче. Я хочу, чтобы нас запоминали. У меня есть одна идея: в прошлом это здание было типографией, и мне кажется, это важно. Помогите!»
Задача	Разработайте концепцию фирменного стиля «Чердака», опираясь на легенду (историю здания, связь с типографией, творческую аудиторию).
Ограничения	Бюджет на разработку — 50 000 рублей. Фирменный стиль должен быть универсальным (используется и в печати, и в цифре).

Таблица А.4 – Апробированные задания (параграф 2.2):

Блок	Задание	Номер в сборнике
Блок 1	«Тишина»	1.1
Блок 2	«Цифровой детокс»	2.1
Блок 3	«Антикафе с историей»	3.10

Таблица А.4 – Количество заданий в сборнике: 25

Блок	Тип заданий	Количество
Блок 1	Ассоциативные наброски	5
Блок 2	Проекты с ограничениями	5
Блок 3	Проекты-погружения (3 уровня)	15
Итого		25

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Б.1. Образная батарея теста креативности Э. П. Торренса (адаптация Е. Е. Туник)

Субтест 1. «Создание рисунка»

Задание: Нарисуй картинку, используя цветное пятно (вырезанную фигуру) в качестве основы. Дай название рисунку.

Субтест 2. «Незавершённые фигуры»

Задание: Дорисуй десять незавершённых фигур. Придумай разные названия для каждого рисунка.

Субтест 3. «Повторяющиеся линии»

Задание: Используя параллельные линии, создай как можно больше разных рисунков.

Оцениваемые параметры: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

Время выполнения: по 10 минут на субтест.

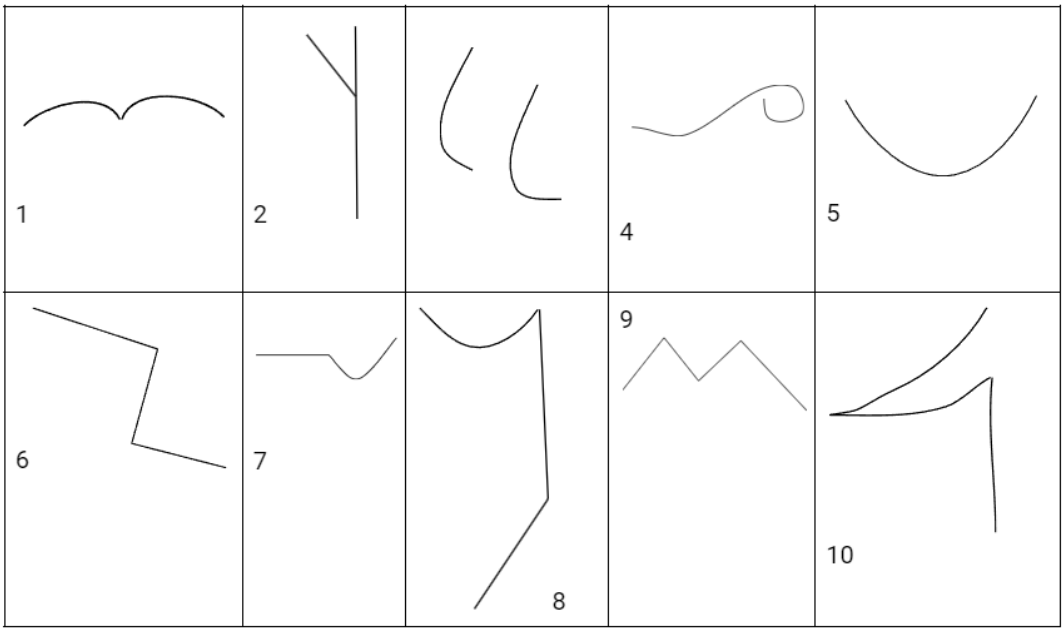


Рисунок Б.1 – Пример стимульного материала теста Торренса (незавершённые фигуры)

Таблица Б.2. – Опросник креативности Джонсона (адаптированный вариант)

Утверждение	1	2	3	4	5
1. Я чувствую неопределённость и не боюсь её.					
2. Мне нравится исследовать новые идеи.					
3. Я часто задаю вопросы, которые необычны для окружающих.					
4. Я нахожу нестандартные способы решения проблем.					
5. Я проявляю воображение, чувство юмора и развиваю гипотетические возможности (воображение, способности к структурированию)					
6. Я демонстрирую поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы (оригинальность, изобретательность и продуктивность)					

Продолжение таблицы Б.2

7. Я воздерживаюсь от принятия первой, пришедшей в голову, типичной, общепринятой позиции, выдвигаю различные идеи и выбираю лучшую (независимость, нестандартность)					
8. Я проявляю уверенность в своем решении, несмотря на возникшие затруднения, беру на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы (уверенный стиль поведения с опорой на себя, самодостаточное поведение)					

Инструкция: Отметь, насколько каждое утверждение характеризует тебя (от 1 – «совсем нет» до 5 – «постоянно»).

Обработка: сумма баллов. Уровень креативности: низкий (8–19), средний (20–32), высокий (33–40).

Б.3. Опросник учебной мотивации (на основе методик А. К. Марковой, В. И. Чиркова)

Инструкция: Выбери один из вариантов ответа на каждый вопрос.

Почему ты учишься?

а) потому что интересно узнавать новое (внутренняя мотивация)

б) потому что родители заставляют (внешняя отрицательная)

в) потому что хочу получить диплом и хорошую работу (внешняя положительная)

Что для тебя важнее в учёбе?

а) понимание материала (внутренняя)

б) хорошая оценка (внешняя)

в) похвала преподавателя (внешняя)

3–5. Аналогичные вопросы.

Обработка: подсчитывается доля ответов с внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОЕКТНЫХ РАБОТ

Таблица В.1 – Критерии оценки заданий эвристического уровня (раздел 1. «Заказчик пришёл с проблемой, а не с решением»)

Критерий	Пояснение	Оценка (0–5)
1. Анализ ситуации	Глубина выявления скрытой проблемы, понимание контекста	
2. Оригинальность концепции	Нешаблонность предложенного решения	
3. Визуальное качество	Композиция, цвет, эстетика, техническая грамотность	
4. Обоснование	Логичность аргументации, связь с анализом	
Итоговый балл (среднее арифметическое)		

(раздел 2. «Заказчик знает, чего хочет, но не знает, как это должно выглядеть»)

Критерий	Пояснение	Оценка (0–5)
. Оригинальность концепции	Отход от отраслевых штампов	
2. Соответствие заданию	Учтены все технические огран	

	чения	
3. Функциональность	Решение решает бизнес-задачу (продаёт, информирует)	
4. Качество подачи	Эстетика, типографика, чистота исп	

	олнения	
Итоговый балл		

Таблица В.3 – Критерии оценки заданий креативного уровня (раздел 3. «Заказчик – не один: конфликт интересов»)

Критерий	Пояснение	Оценка (0–5)
1. Учёт конфликта интересов	Найден компромисс, учтены позиции всех сторон	
2. Целостность концепции	Все элементы среды работают как единая система	
3. Функциональность и безопасность	Соответствие нормативам, эргономике, эксплуатации	
4. Качество визуализации	Профессиональные чертежи, 3D, схемы	
Итоговый балл		

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

ПРОТОКОЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ

Критерии фиксации: способность студента обосновывать выбранное проектное решение, отвечать на уточняющие вопросы, сравнивать несколько вариантов и аргументировать свой выбор с опорой на требования задачи и характеристики целевой аудитории.

Условные обозначения: «+» — проявление зафиксировано, «−» — проявление не зафиксировано.

Таблица Г – Фиксации проявлений рефлексивно-регулятивного компонента творческого потенциала студентов.

№	Студент	До апробации	После апробации	Динамика
1	Студент А.	−	+	положительная
2	Студент Б.	−	+	положительная
3	Студент В.	−	−	отсутствует
4	Студент Г.	+	+	стабильно положительная
5	Студент Д.	−	+	положительная
6	Студент Е.	+	+	стабильно положительная
7	Студент Ж.	−	+	положительная
8	Студент З.	−	+	положительная
9	Студент И.	+	+	стабильно положительная
10	Студент К.	−	+	положительная

Продолжение таблицы Г

11	Студент Л.	−	−	отсутствует
12	Студент М.	−	+	положительная
13	Студент Н.	+	+	стабильно положительная
14	Студент О.	−	+	положительная
15	Студент П.	−	+	положительная

16	Студент Р.	−	+	положительная
17	Студент С.	+	+	стабильно положительная
18	Студент Т.	−	+	положительная
19	Студент У.	−	+	положительная
20	Студент Ф.	−	+	положительная
21	Студент Х.	−	+	положительная
22	Студент Ц.	−	+	положительная
Итого	**22 человека**	**«+»:5 (25%)**	**«+»:9 (40%)**	**+15%**

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

ЛИСТ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТА (РЕФЛЕКСИЯ ПО ЗАДАНИЮ)

Задание: _____

Студент: _____

Дата: _____

Вопрос	Ответ (кратко)
1. Что было самым трудным в этом задании?	
2. Какую главную проблему заказчика ты выявил(а)?	
3. Какое твоё решение оказалось самым нестандартным?	
4. Какие ограничения оказались самыми жёсткими?	
5. Что бы ты изменил(а), если бы делал(а) проект снова?	
6. Оцени свою работу по 5-балльной шкале (1 – очень плохо, 5 – отлично)	

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

ПРИМЕРЫ СТУДЕНЧЕСКИХ РАБОТ (ОПИСАТЕЛЬНАЯ)

В тексте работы приведены описания наиболее характерных решений.

Пример 1. Задание «Упаковка, которая врёт» (студентка А.)

Вместо крафтовой бумаги использована белая матовая упаковка с крупной цветной абстракцией в терракотовом и ультрамариновом цвете. Прозрачное окошко выполнено в виде геометрической фигуры, повторяющей форму мюсли. Визуализация на полке показала, что упаковка выделяется среди крафтовых аналогов. Автор обосновала отказ от крафта тем, что «эко – это не цвет бумаги, а честность сообщения, а белый фон символизирует чистоту состава».

Пример 2. Задание «Антикафе с историей» (студентка Б.)

Разрабатывая фирменный стиль для антикафе «Чердак», студентка опиралась на легенду о том, что здание раньше было типографией. Логотип был построен на основе стилизации старых типографских литер, цветовая палитра выбрана в духе «типографской чернильной синевы» и «пожелтевшей бумаги» (тёплый кремовый оттенок). Паттерн (текстура) представлял собой абстрактный «шум» из буквенных элементов, отсылающий к наборному шрифту. Для соцсетей была разработана серия постов-«объявлений» в стиле старых типографских афиш. В пояснительной записке студентка написала: «Я хотела, чтобы каждый элемент фирменного стиля рассказывал историю места, а не просто выглядел красиво. Для меня это был не просто учебный проект, а возможность создать целостный образ бренда».

Пример 3. Задание 1.1 «Кафе» (студент Б., типичная работа) Решение: увеличение вывески и добавление LED-подсветки. Анализ ситуации отсутствует. Оценка по критериям: анализ ситуации – 1 балл, оригинальность – 2 балла, визуальное качество – 2 балла, обоснование – 1 балл.