

Мотивированное поведение как фактор проявления и развития творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Волкова М.А.

(ст. преподаватель кафедры английского языка
факультета экономики НИУ ВШЭ)

Корягина Н.А.

(к.п.н., ст. преподаватель кафедры организационной психологии
факультета психологии НИУ ВШЭ)

Каждое утро мы просыпаемся с вопросом: а что мне сегодня нужно сделать? И отвечая на него одни улыбаются, представляя «приятное» времяпрепровождения, обусловленное «любимым» делом, смысл которого ясен и приятен. В данном случае хочется скорее приступить к выполнению учебной или трудовой деятельности. А другие, наоборот, прилагают некоторые усилия, чтобы придать хоть какой-то смысл своим действиям, запланированным на этот день. И приступить к работе не спешат, а зачем?...

Люди постоянно вовлечены в разнообразную деятельность и осуществляют то или иное поведение. Для поиска ответов на вопрос "почему?", "ради чего выполняется определенная деятельность?" психологами был введен конструкт «мотивация» [26].

Изучение мотивации - это анализ причин и факторов, которые инициируют и энергетизируют активность человека, а также направляют, поддерживают и приводят к завершению определенным поведенческий акт. Важнейшей особенностью мотивированного действия является наличие интенции - намерения к его выполнению. Для объяснения детерминации человеческого поведения создаются многочисленные психологические теории мотивации, которые строятся на системе допущений о природе человека и устанавливают законы инициации и регуляции человеческого поведения [26].

Мотивированное поведение есть результат действия двух факторов: личностного и ситуационного. Под личностным фактором понимаются мотивационные диспозиции личности (потребности, мотивы, установки, ценности), а под ситуационным - внешние, окружающие человека условия (поведение других людей, отношения, оценки, реакции окружающих, физические условия и т.д.). Следует отметить, что когда разговор идет о внешних факторах, то анализируются прежде всего не объективные параметры среды, а оценки и интерпретации личностью контекстуальных аспектов своего поведения, т.е. субъективное отражение объективных условий и то значение, которое она этим условиям придает. Человек поступает в соответствии с тем, как он оценивает и интерпретирует окружающую действительность. Роль мотивационных диспозиций сводится не столько к прямой детерминации поведения, сколько к участию в формировании когнитивных оценочных схем, с помощью которых человек интерпретирует ситуацию. Последующие действия являются результатом этой интерпретации [26].

Большинство психологов согласны с выделением двух типов мотивации и соответствующих им двух типов поведения: 1) внешней мотивации (extrinsic motivation) и соответственно внешне мотивированного поведения (extrinsic motivated behavior) и 2) внутренней мотивации (intrinsic motivation) и соответственно внутренне мотивированного поведения (intrinsic motivated behavior) [15; 26].

Внешняя мотивация - конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся вне Я (self)1 личности или вне поведения. Достаточно инициирующему и регулирующим факторам стать внешними, как вся мотивация приобретает характер внешней [26]. Например, ученик стал более добросовестно выполнять все домашние задания после того, как родители пообещали купить ему велосипед. Работа над домашними заданиями в этом случае - внешне мотивированное поведение, так как направленность на уроки и интенсивность (в данном случае - добросовестность) задаются внешним по отношению к самой учебе фактором: ожиданием получения велосипеда. Все приятели пошли в спортивную секцию, и наш ученик пошел. Поход в секцию для него внешне мотивированный акт, так как его инициация и направленность находятся полностью под контролем приятелей, т.е. вне собственного Я ученика.

В трудах выдающегося отечественного ученого, Д.Б. Эльконина, также отмечалось, что мотивы учебной деятельности показывают, ради чего ученики учатся. У детей, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие «внутреннюю позицию школьника», связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять серьезную общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность: «Хочу ходить в школу», «Хочу учиться в школе, как старшие» [15; 30].

Однако широкая социальная мотивация не может выступать основанием учения в течение длительного времени и постепенно утрачивает свое значение. Уже к концу первого класса (а иногда и намного раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция школьника оказывается реализованной и дети начинают менее ответственно относиться к своим школьным обязанностям.

Это может объясняться рядом причин:

- 1) ребенок уже стал школьником, столь желанное ранее положение ученика уже достигнуто и для его поддержания больше ничего не нужно делать;
- 2) социальная позиция школьника не связана с содержанием той деятельности, которая предлагается детям в школе. Для того, чтобы считаться учеником, не важно, чем заниматься в школе, что усваивать (перекладывать счетные палочки или заново открывать закон Архимеда) – главное, чтобы это происходило в школе. Поэтому, если учебные занятия скучны и однообразны, интерес к ним утрачивается.

Тем не менее, не смотря на разную заинтересованность в учебных занятиях, дети ходят в школу и продолжают учиться. Что же побуждает их к этому?

По мере реализации внутренней позиции школьника у детей формируются многие мотивы, поддерживающие учебную деятельность. Это могут быть содержательные внутренние мотивы учения (учебно-познавательные), направленные на приобретение новых знаний, освоение новых способов действий в области изучаемых учебных предметов, или же мотивы, имеющие по отношению к учебной деятельности внешний характер и не связанные с ее содержанием, усвоением знаний.

Исследования учебной мотивации младших школьников М.В. Матюхиной (1984) показывают, что основным побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях традиционного обучения оказывается для младших школьников отметка (68,5%).

В работе А.Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» (1981) отмечается, что у детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), тем самым способствуя формированию саморегуляции [14; 15].

Именно на стремлении ребенка младшего школьного возраста обязательно получить оценку своей деятельности и основана система дополнительного оценивания. Она способствует постоянному включению ребенка в учебный процесс, стимулирует его активность на уроке [9].

К концу младшего школьного возраста (а иногда и раньше) отмечается отчетливое снижение учебной мотивации [30]. Это обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте. Ведь, напротив, к концу младшего школьного возраста закономерно было бы ожидать появления нового уровня развития мотивации учения, обеспечивающего возможность перехода к более сложным формам познавательной деятельности.

Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения [15].

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного усвоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В последнее время в практику обучения активно внедряются различные системы развивающего обучения (Д. Б. Эльконин (1989), В. В. Давыдов (1986)). Новые программы построены на принципиально ином подходе к определению содержания обучения и способов его организации, что позволяет в большей мере реализовать возрастные возможности младших школьников в усвоении системы научных знаний и способствует развитию у детей устойчивых учебно-познавательных мотивов. Метод развивающего обучения, разработанный Эльconiным Д. Б. и Давыдовым В. В., снимает проблему формирования мотивации учебной деятельности, так как ее становление происходит непосредственно в ходе самой учебной деятельности, направленной на развитие теоретического мышления. Также начинают использоваться новые специальные программы по креативности и социализации ребенка как основы развития детей дошкольного возраста (А. В. Хуторской (2000), О. В. Хухлаева (2001), Л. Е. Курнешова (2002), Ю. Б. Гатанов (1999)). В результате этого у младших школьников наблюдается положительная динамика учебной мотивации и успеваемости в целом (исследования Давыдова В. В., Курнешовой Л. Е., Хуторского А. В., Хухлаевой О. В. и Гатанова Ю. Б.). В частности, Гатанов Ю. Б. в своем «Курсе развития творческого мышления» считает, что «задания Курса... позволяют эффективно развивать творческое мышление как целостную психическую структуру. Упражнения и задания Курса позволяют детям творчески использовать собственный жизненный опыт, так как в данном случае, как показывают психологические исследования М. J. Renzulli, В. G. Ford, L. Smith, мотивация учения значительно повышается» (Гатанов Ю. Б., 1999) [14; 15].

В результате проведенного Л.А. Григоровичем и его коллегами эксперимента были получены данные о том, что использование специальных развивающих программ, направленных на стимулирование творческих способностей, обеспечивает положительную динамику образной креативности на сензитивном периоде 5-6 лет, а создание условий для поддержания креативности позволяет не потерять ее в критический период 6-7 лет [19].

В работе О.В. Хухлаевой [25] отмечается, что родители, педагоги и психологи констатируют уровень развития мышления, памяти, внимания детей, упуская из виду упадок его воображения, креативных способностей. Но это явление временное и обратимое, если вовремя начать работу по актуализации творческих способностей детей.

В своем пилотажном эксперименте мы изучали взаимосвязь учебно-познавательной мотивации, креативности (Дж. Гилфорд, П. Торренс) и творческого воображения (О.М. Дьяченко) детей младшего школьного возраста с 1 по 3 классы. В ходе исследования были внедрены специальные программы по развитию творческих способностей младших школьников (Ю.Б. Гатанов (1999), О.В. Хухлаева (2001), Л.Е. Курнешова (2002), А.В. Хуторской (2000)). Эти программы обеспечивали положительную динамику креативности в период ее критического развития от 6 до 8 лет [31; 32]. В

ходе исследования были обнаружены значимые корреляции между показателями креативности, творческого воображения и развитием учебно-познавательных интересов младших школьников [15].

В данном исследовании мы постараемся раскрыть качественную картину связи учебной мотивации и творческих способностей, а именно то, какие виды учебной мотивации (основанные на разных мотивах учения) способствуют проявлению мотивированного поведения в учебном процессе и как данное поведение влияет (и влияет ли) на развитие творческих способностей младших школьников.

Еще 25 лет назад В.В. Давыдов (1986) отмечал, что важнейшей задачей современной начальной школы выступает формирование у младших школьников творческого отношения к учебной деятельности. Предпосылки к успешному обучению младших школьников, как известно, складываются задолго до поступления ребенка в школу. Ссылаясь на работу Л.С. Выготского (1967) «Воображение и творчество в детском возрасте», В.В. Давыдов писал, что игровая деятельность дошкольников порождает «...у ребенка воображение как психологическую основу *творчества*, делающего субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности...», в сфере теоретического сознания и становления основ личности [9, 81-82].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что дошкольный возраст – время интенсивного развития у детей ориентировочной основы их действий. Ориентация и пробы превращаются в развернутую поисковую деятельность, которая является одним из оснований мышления дошкольников. Также в этот возрастной период происходит становление личности, которая включает в себя систему мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Д.Б. Эльконин писал, что в дошкольный период у детей возникает и развивается произвольность, элементы самосознания, самооценки и оценки, наблюдается тенденция к осуществлению реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры (это выражается в желании ребенка быть школьником) (1989). Под предпосылками успешного обучения в исследованиях В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева [10] обозначены продуктивное воображение и творческое мышление, включенные в единый контекст творческого развития ребенка-дошкольника на правах его самоценных образующих. Это единство, отмечают авторы, и служит подлинным основанием преемственности дошкольной и школьной ступеней. Отметим, что на сегодняшний день еще остро стоит проблема преемственности и определения предпосылок, способствующих готовности к обучению в школе. Они касаются как проблем психологической готовности ребенка к школе, так и вопросов его педагогической и психофизиологической готовности, тех предпосылок, которые складываются со стороны его физического здоровья. В последние годы в связи с усложнением обучающих программ для младших школьников, выдвигаются повышенные требования к показателям физического здоровья ребенка (при поступлении в школу необходимо получить специальное врачебное

разрешение на обучение ребенка по программе повышенной трудности). С каждым годом процент детей, имеющих 1 группу здоровья, сокращается. Данные обстоятельства вынуждают решать эти вопросы на государственном уровне в соответствующих министерствах [14; 15].

В настоящее время большинство диагностических систем (Венгер, Гинзбург, 1981; Захарова, 1993; Венгер, Венгер, Марцинковская, 1994; Венгер, Цукерман, 2001; Гуткина, 2006), определяющих у ребенка уровень сформированности психологической готовности к школе и ориентированных на идею контроля за ходом полноценного психического развития ребенка, основаны на анализе предпосылок к учебной деятельности, обозначенные Д.Б. Элькониным [29; 30].

В психологии накоплен большой фактический материал по изучению разных сторон феномена творчества в детском возрасте, который часто оказывается вне реального практического применения при решении проблемы формирования учебной деятельности, создания предпосылок к ее успешному осуществлению. Это исследования по детскому экспериментированию [22], изучению элементов диалектики в рассуждениях дошкольников в ходе преобразования противоречивых проблемных ситуаций [5], выявлению психологических условий продуктивности решения дивергентных задач [21], становлению продуктивного целеполагания [20] и др.

Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, в любой деятельности, в том числе и учебной, в качестве социальной установки присутствует личностный смысл, «порождаемый отношением мотива и цели» [1]. То, насколько будет значима для нас цель предстоящей деятельности, такой мотив (личностный или ситуационный) и будет присутствовать в ходе самой этой деятельности.

Например, в экспериментальном исследовании Т.Г. Богдановой показано, что мотивация включена в структуру мыслительной деятельности и такого ее звена, как процессы целеобразования, на всех его этапах и уровнях, выполняя роль одного из механизмов регулирования процессов целеобразования, включена во все его виды, но участие в каждом из видов имеет специфические особенности [1].

Л.С. Выготский писал, что «сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция» [1].

Впервые к вопросу о мотивации мышления обратился З. Фрейд изучавший такие проявления мотивации, как творчество, остроумие, сновидения.

В рамках смысловой концепции мышления О.К. Тихомирова была выявлена структурирующая функция мотива в мышлении. Это значит, что мотив не только побуждает мыслительную деятельность и придает ей личностный смысл, но и ее организует, структурирует [26].

Структурирующая функция мотива в мышлении экспериментально обоснована в работе Т.Г. Богдановой. Ею изучались процессы целеобразования, наиболее творческого и гибкого звена структуры мыслительной деятельности человека, в условиях различной мотивации [1].

Показано, что значимость и содержание мотивов есть реальный фактор, определяющий своеобразие и структурные особенности процессов целеобразования в мышлении человека. При решении творческих задач в различных мотивационных ситуациях меняется содержательная сторона целеобразования: от наиболее нейтральной к все более значимым ситуациям увеличивается разнообразие формируемых решений за счет постановки дополнительных целей.

Мотивация оказывается фактором, регулирующим интенсивность осознанного и неосознанного анализа ситуации при поиске решения: в ситуации с высокочаимой мотивацией происходит более интенсивный анализ, чем в ситуации с менее значимой мотивацией.

Мотивы, выполняя структурирующую функцию, включаются в процессы целеобразования и оказывают влияние на результаты и творческий характер мышления [1].

В своем исследовании мы старались определить, какие виды учебной мотивации (внутренние или внешние мотивы учебной деятельности) наиболее благоприятно воздействуют на мотивированное поведение младших школьников; имеется ли связь между мотивированным поведением младших школьников и уровнем развития их творческих способностей.

Под мотивированным поведением мы понимаем результат действия личностного и ситуационного факторов. К личностным факторам непосредственно относятся внутренние мотивы учебной деятельности, потребности детей в получении новых знаний (познавательные потребности), а также потребности в общении и самооценка. К ситуационным факторам прежде всего относится потребность в оценке окружающих, на основе чего складывается определенная статусно-ролевая позиция в коллективе сверстников; сравнение своего поведения с поведением одноклассников, а также непосредственное нахождение детей в условиях развивающей и активизирующей их творческие способности среды.

Внешние условия (ситуационный фактор) в нашем исследовании обеспечивались экспериментальной программы по развитию творческих способностей детей этого возраста (в основу программы мы положили методы и приемы нескольких развивающих программ: на формирование эмоциональной стабильности и положительной самооценки у детей (Н.П. Слободяник «Я учусь владеть собой»), на сохранение и формирование психологического здоровья детей, развитие фантазии (О.В. Хухлаева «Тропинка к своему Я»), на развитие воображения (О.В. Боровик), на развитие творческого мышления (А.Э. Симановский «Развитие творческого мышления детей») [15].

Мы считаем, что именно внешние условия будут способствовать обеспечению любознательности и познавательного стремления, стремления к

активному самостоятельному поиску решения проблемных ситуаций, что даст возможность ребенку наиболее полно проявить свои творческие способности. Здесь мы говорим о проявлении творческой активности детей

В настоящее время широко применяется термин «творческая активность». М.И. Данилов, М.И. Махмутов, В.А. Петровский, Т.И. Шамова определяют его как установку на преобразующие и поисковые способы деятельности, как характеристику деятельности, которая проявляется в интенсивности, напряженности деятельности, некотором мотивированном поведении, а также в своеобразии используемых мыслительных операций, результативности, эстетической ценности усвоенных знаний [13, 80-81].

Итак, для нас представляет интерес установление связи между мотивированным поведением (личностными и ситуационными факторами) и творческим развитием детей младшего школьного возраста.

Методы исследования:

1) методики, направленные на выявление уровня развития творческих способностей:

- воображение, комбинаторное мышление – методика «Перестановка спички», автор Т.В. Чередникова, модификация В.Т. Кудрявцева;
- комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений – методика детского экспериментирования Н.Н. Поддъякова;
- способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение – методика Н.Е. Вераксы;
- познавательная активность – методика Л.Г. Лысюк;

2) методики, направленные на выявление видов и уровня развития учебной мотивации:

- анкета школьной мотивации «Что тебе нравится в школе?» Н.Г. Лускановой на выявление уровня развития мотивации;
- проективная методика «Беседа о школе» М.Р. Гинзбурга на выявление мотивов учебной деятельности;

3) методика «Социометрия» Дж. Морено на определение занимаемой статусно-ролевой позиции в группе сверстников.

4) Авторская программа творческого развития детей младшего школьного возраста [15].

В эксперименте принимало участие 60 детей младшего школьного возраста общеобразовательной средней школы № 1967 г. Москвы.

Внедрение программы творческого развития происходило на дополнительных занятиях в двух группах (классах) два раза в неделю. Весь цикл включал 10 развивающих занятий.

Анализ результатов исследования:

1. В качестве творческих способностей ребенка нами выделены: «воображение, комбинаторное мышление»; «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»; «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение».

2. Творческие способности связаны с уровнем и видом учебной мотивации. Об этом свидетельствует обнаруженная корреляционная связь показателей уровня развития учебной мотивации (анкета Н.Г. Лускановой) и вида учебных мотивов («Беседа о школе» М.Р. Гинзбурга) с уровнем развития творческих способностей детей. Например, корреляционная связь между показателями методики «Перестановка спички» и анкеты «Что тебе нравится в школе?» при $p \leq 0,01$ и $p < 0,05$.

Обнаруженные связи показывают, что дети, имеющие высокую учебную мотивацию, в основном имеют высокий и выше среднего уровень развития творческих способностей. Таким образом, мотивированное поведение, обусловленное личностным фактором проявления учебных мотивов, может быть рассмотрено в качестве одного из условий успешного развития творческих способностей детей младшего школьного возраста.

3. Занимаемый ребенком статус в группе сверстников связан с проявлениями мотивирующего поведения. Об этом свидетельствуют результаты методики социометрии: дети чаще делали свой выбор в пользу тех ребят, которые что-то интересно рассказывали, могут всем продемонстрировать свои танцевальные способности или организовать какую-то игру на перемене, а также брать на себя роль лидера в команде при организации совместной деятельности, необходимой для более успешной работы команды на развивающих занятиях.

4. Качественный анализ выборов по методике социометрии свидетельствует о том, что дети, которых в основном выбирали, имели высокие и выше среднего показатели развития творческих способностей. Именно в ходе специальных развивающих занятий ребята смогли активизировать свою творческую активность в различных формах ее проявления. Таким образом, данные внешние условия, названные нами мотивированным поведением, обусловленным ситуационным фактором проявления творческой активности, способствуют более успешному проявлению творческих способностей ребенка, а также выступают в качестве одного из условий благоприятного развития творческих способностей в младшем школьном возрасте, так как именно во вне учебной деятельности, в основном, данные способности развиваются и проявляются.

5. Обнаруженные в ходе эксперимента корреляционные связи по методикам исследования, а также особенности и условия проявления творческой активности детей младшего школьного возраста могут свидетельствовать о том, что внутренние мотивы учебной деятельности наиболее благоприятно воздействуют на мотивированное поведение младших школьников; имеется связь между мотивированным поведением младших школьников (личностными и ситуационными факторами) и уровнем развития их творческих способностей.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979.

2. Венгер А.Л., Гинзбург М.Р. Методические рекомендации по наблюдению за психическим развитием учащихся подготовительных классов школ и подготовительных групп детских садов / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М., 1981.
3. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: Знание, 1994.
4. Венгер Н.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2001.
5. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками в связи с зачатками диалектического мышления // Вопросы психологии. – 1981. - № 3.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1967. – 96 с.
7. Гатанов Ю. Б. Программа «Умное поколение». «Курс развития творческого мышления для детей 6 (5)–8 лет –СПб: «ИМАТОН», 1999. – 59 с.
8. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. – СПб.: Питер, 2006.
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
10. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней - <http://vtk.interro.ru/>.
11. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М., 1996.
12. Захарова Е.И. Диагностические возможности ролевой игры при определении готовности ребенка к школе // Диагностика готовности детей к обучению в школе – анализ поведения / Под ред. В.М. Астапова. – М., 1993.
13. Козырева Н.А. Развитие творческой позиции старших дошкольников в игре с противоречиями / Н.А. Козырева // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 80-91
14. Корягина Н.А. Современное состояние проблемы взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте / Н.А. Корягина // XIII международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2006» (12-15 апреля 2006). Секция «Психология», подсекция «Психологические проблемы обучения в школе и вузе». – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006. – Т. 2. – С. 410-412.
15. Корягина Н.А. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте / Н.А. Корягина // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – № 6. – С. 503-509.
16. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. - № 6, С. 64.
17. Кудрявцев В.Т. Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели. Интернет-доклад В.Т. Кудрявцева - <http://vtk.interro.ru/>.
18. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе // Психол. журн. 1997. № 1.

29. Курнешова Л.Е. Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей. / Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве». / Отв. ред. Курнешова Л. Е. – М.: Центр «Школьная книга», 2002. - С. 59-61, 100-112.
20. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет // Вопросы психологии. – 2000. - № 1.
21. Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1994.
22. Поддьяков Н.Н. Творчество как проблема личности //Вопросы психологии.–1985, № 4.
23. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. – Волгоград: Перемена, 1995.
24. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000.- 320 с.
25. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М.: Генезис, 2001. – 280 с.
26. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека //Вопросы психологии, 1996, № 3.
27. Шумакова Н.Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды // Вопросы психологии. – 1986. - № 1, С. 53-59.
28. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 289 с.
29. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды – М., 1989. - 560 с.
30. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. п. р. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. - М.: Изд-во Моск. Унив-та. 1981.
31. Gardner H. Art, Mind and Brain. N.Y., 1982.
32. Torrance E.P. Education and creativity //Creativity: Progress and potential. N.Y., 1964.