

## **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.