

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

PERSONAL ASPECT OF CREATIVE THINKING IN THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER

У статті автор розглядає особистісну зумовленість творчого мислення як сутнісну категорію становлення майбутнього вчителя. Зауважується, що особистісний аспект мислення становлять насамперед мотивація, рефлексія й емоції людини (тобто її ставлення до задачі, до інших людей і т. ін., у чому виявляються й формуються її прагнення до розумової діяльності і її розумові здібності). У статті проаналізовано взаємозв'язок процесуального та мотиваційного аспектів мислення майбутнього вчителя. Серед мотивів творчої діяльності вирішальна роль відводиться не стільки пізнавальній допитливості, скільки «мотиву досягнень», тобто прагненню до успіху, до досягнення мети. Другою важливою складовою частиною особистісного компонента творчого мислення є рефлексія. У найбільш широкому розумінні рефлексія використовується як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів. У статті автором визначено основні психологічні моделі рефлексії, з'ясовано її вплив на формування творчого мислення майбутнього вчителя.

Ключові слова: творче мислення, особистісна зумовленість творчого мислення, мотивація, мотив досягнення, рефлексія, професійне становлення вчителя.

В статье автор рассматривает личностную обусловленность творческого мышления как сущностную категорию становления будущего учителя. Отмечается, что личностный аспект мышления составляют, прежде всего, мотивация, рефлексия и эмоции человека (то есть его отношение к задаче, к другим людям и т. д., в чем проявляются и формируются его стремление к умственной деятельности и его умственные способности). В статье проанализирована взаимосвязь процессуального и мотивационного аспектов мышления будущего учителя. Среди мотивов творческой деятельности решающая роль признается не

столько за познавательной любознательностью, сколько за «мотивом достижений», то есть стремлением к успеху, к достижению цели. Второй важной составляющей личностного компонента творческого мышления является рефлексия. В наиболее широком смысле рефлексия используется как объяснительный принцип организации и развития психических процессов. В статье автором определены основные психологические модели рефлексии, выяснено ее влияние на формирование творческого мышления будущего учителя.

Ключевые слова: творческое мышление, личностная обусловленность творческого мышления, мотивация, мотив достижения, рефлексия, профессиональное становление учителя.

The author examines the personal condition of creative thinking as an essential category of becoming a future teacher in this article. It is noted that the personal aspect of thinking first of all consists of the motivation, reflection and a person's emotions (his attitude to the task, to other people, etc., in what his aspirations for mental activity and his mental abilities are manifested and formed). The article analyzes the future teacher's interrelation of the procedural and motivational thinking aspects. Among the creative activity motives, the decisive role is recognized not so much for cognitive curiosity, but for the "motive of achievements", that is, the desire for success, to achieve the goal. The second important ingredient of the personal component of creative thinking is reflection. In the broadest sense, reflection is used as an explanatory principle of the organization and development of mental processes. In the article the author identifies the main psychological models of reflection, its influence on the future teacher's creative thinking formation.

Key words: creative thinking, personal condition of creative thinking, motivation, motive of achievement, reflection, professional formation of a teacher.

УДК 37.013.21:378

Акімова О.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Сапогов В.А.,
канд. пед. наук, доцент
кафедри педагогіки
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
Сапогов М.В.,
аспірант кафедри інноваційних
та інформаційних технологій
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема розвитку творчого мислення майбутнього вчителя тісно пов'язана з визначенням і розумінням структури цього процесу. На думку багатьох учених, творче мислення об'єктивно виступає насамперед у двох нерозривно пов'язаних якостях (або аспектах) – процесуальному (динамічному) і особистісному. Мислення як процес – це аналіз, синтез і узагальнення, за допомогою яких людина ставить і вирішує задачу. Особистісний аспект мислення становить насамперед мотивація, рефлексія й емоції людини (тобто її ставлення

до задачі, до інших людей і т. ін., у чому виявляються й формуються її прагнення до розумової діяльності й розумові здібності) [2, с. 84].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми розвитку творчих здібностей у контексті нашого дослідження представлені в працях Д. Богоявленської, В. Дружиніна, Ю. Гільбуха, І. Калошиної, Н. Лейтеса, Б. Теплова, М. Холодної, А. Хуторського й ін.; креативності – в працях Ф. Баррона, М. Воллаха, Д. Гілфорда, С. Медніка, Р. Стенберга, Е. Торренса; формування творчої особистості – в працях Б. Ананьєва, В. Вигот-

ського, О. Залужного, Г. Костюка, О. Леонтєва, К. Платонова й ін. Із метою розроблення теоретичних і методичних підходів до формування творчого мислення майбутнього вчителя виокремлено й проаналізовано види творчого технічного мислення (І. Калошина, Т. Кудрявцев); конструкторського (Д. Василевський, В. Моляко й ін.); винахідницького мислення (Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов, П. Якобсон); розроблено прийоми підвищення ефективності розв'язання проблемних задач (В. Альтшуллер, О. Матюшкін, М. Махмутов та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Названі дослідження є основою сучасної теорії й практики підготовки студентів до творчої діяльності. Водночас у загальному огляді наукових джерел про професійне становлення майбутнього педагога не виявлено спеціальних праць, присвячених формуванню творчого мислення майбутнього вчителя. Особливої актуальності набувають питання обґрунтування сутності й психологічних механізмів, критеріїв, показників і рівнів сформованості творчого мислення, методики діагностики й моніторингу творчого мислення, педагогічних умов і основних шляхів розвитку творчого мислення студентів в умовах університетської освіти.

Мета статті – проаналізувати особистісний аспект творчого мислення в підготовці майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз практики підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що студенти часто не здатні самостійно ставити та вирішувати педагогічні проблеми, бачити реальні педагогічні завдання та нестандартні способи їх вирішення, моделювати розвивально-творчі ситуації, відходити від шаблону й традицій в організації навчально-виховної роботи, визначати індивідуальні траєкторії розвитку, актуалізувати механізми професійного самовдосконалення (мотивації) на основі педагогічної рефлексії, тобто саме тих аспектів педагогічної діяльності, які вимагають розвиненого творчого педагогічного мислення.

Отже, розглянемо мотиваційний аспект. Проблему взаємозв'язку між процесуальними аспектами творчого мислення і його мотиваційними механізмами вивчали К. Дункер, С. Рубінштейн, П. Гальперін, О. Леонтєв, Я. Пономарьов, К. Абульханова-Славська, А. Матюшкін, Ю. Кулюткін, О. Тихомиров, Д. Богоявленська, О. Брушлинський та ін. При цьому справедливо відзначалося, що, незважаючи на посилення інтересу до цієї проблеми, вона ще далека від розв'язання. Найбільш розробленим у галузі творчого мислення є операційний аспект, мотиваційний досліджений дещо слабше, при цьому обидва вони вивчалися в більшості випадків незалежно один

від одного [2, с. 50]. Я. Пономарьов зауважує, що в «традиційній педагогіці виник глибокий розрив між так званими операційними й мотиваційними полюсами психічної діяльності. Унаслідок цього розриву мислення належало виключно до операційного полюса й вивчалось у відриві від мотиваційного» [7, с. 210]. Такий відрив він вважає неприпустимим. Для розуміння структури творчого мислення майбутнього вчителя важливим є пояснення С. Рубінштейна про взаємозв'язок процесуального та мотиваційного аспектів мислення таким чином: «Початковим моментом розумового процесу, звичайно, є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли в неї з'являється потреба що-небудь зрозуміти. Мислення звичайно починається з проблеми чи питання, з подиву чи нерозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається включення особистості в розумовий процес; він завжди спрямований на вирішення певної задачі» [9, с. 317].

Психологічний аспект формування мотивації такого роду був запропонований А. Брушлинським. Основна ідея методики експерименту полягала в тому, що створювалися різні умови для формування пізнавальної мотивації в процесі рішення пізнавальних задач. Аналіз результатів експерименту дав можливість виявити, що, крім загального бажання студентів розв'язати задачу, важлива роль у формуванні мотивів залежить від того, чи виявляє досліджуваний проблемність запропонованого завдання [6, с. 53-55]. Цей факт обґрунтовує важливість ефективного використання проблемних завдань у процесі формування творчого мислення студента.

Серед мотивів творчої діяльності вирішальна роль визнається не стільки за пізнавальною допитливістю, скільки за «мотивом досягнень», тобто прагненням до успіху, до досягнення мети. Мотивація досягнення як наукова теорія почала розроблятися в 40-х роках К. Левінім, Т. Дембо, Л. Фестингером для пояснення вибору завдання й динаміки рівня домагання. Питання про вплив успіху та невдачі, рівня домагань і рівня досягнення було предметом низки експериментальних досліджень школи К. Левіна (Ф. Гоппе, К. Фаянс, Д. Франк та ін.) [9, с. 471-472].

Залежно від загальної психолого-педагогічної концепції (стосовно розвитку особистості) сутність мотивації досягнення у творчості може визначатися так:

– прагнення неперевершеності, самовдосконалення, досягнення найбільшого з можливого (А. Адлер), виходячи з розуміння особистості як творчої й самовизначеної сутності. Тільки реалізація цього прагнення надасть можливість людині реалізувати свій творчий потенціал. Прагнення неперевершеності розглядається як єдиний фундаментальний мотив, універсальний за своєю

природою, тобто він є загальним для всіх людей, є нормою [15, с. 165–171];

– постійне прагнення до досягнення нових цілей і таким чином реалізації себе найбільш повно (К. Юнг). Вищою особистісною метою є досягнення «самості», яка є результатом прагнення до гармонії, до повної реалізації «Я». Єдиним шляхом до досягнення цієї мети є індивідуалізація, яка передбачає цілісний розвиток особистості. Повну реалізацію цього прагнення Юнг назвав самореалізацією [15, с. 197–208];

– вплив мотивації на людину в цілому, а не на окремі напрями її діяльності (А. Маслоу). Люди мотивовані на досягнення особистих цілей, і це робить їхнє життя значним і усвідомленим. Концепцію самоактуалізації в цьому зв'язку можна розуміти як постійне прагнення до особистісного зростання. Разом із тим, даючи типову характеристику людей, що самоактуалізуються, А. Маслоу відзначав, що всі вони «зосереджені на проблемі», усі без винятку віддані обов'язку, улюбленій професії, певному завданню, тобто всі вони мотивовані на досягнення проблеми, яку вони вважають для себе життєвою місією [15, с. 482–501];

– зв'язок мотивації досягнення в процесі творчої діяльності з Я-концепцією людини (Р. Бернс). В основу цього підходу було покладене припущення, що знання про здібності індивіда далеко не завжди дозволяють передбачити успіх у тій чи іншій діяльності, оскільки виявлення індивідуальних здібностей великою мірою визначається мотивацією. Виходячи з того, що мотивація досягнення суттєво визначається самооцінкою, дослідники припустили, що самооцінка повинна позитивно корелювати як із зусиллями індивіда, так і з результатами його діяльності. Крім того, самооцінка повинна діяти як фактор індивідуальної диференціації, що полегшує виявлення здібностей [1, с. 266–268];

– регуляція поведінки людини в основному завдяки підкріпленню людиною самої себе, а не тільки на основі зовнішніх підкріплень (А. Бандура), як це вважали попередники. Самопідкріплення виникає кожного разу, коли люди встановлюють для себе мету досягнення й заохочують або карають себе за її досягнення чи невдачу [15, с. 385–390].

Психологи, які досліджували мотивацію досягнення (А. Бандура, Б. Вайнер, Д. Парсонс), визначили чотири фактори, які на неї впливають: значення досягнення успіху, надія на успіх, суб'єктивна оцінка ймовірності досягнення успіху, суб'єктивні еталони досягнення. Що стосується першого фактора, вони визначили, що мотивація досягнення й поведінка, спрямована на досягнення, не завжди однакові й залежать від ситуації. При цьому рівень мотивації залежить як від галузі діяльності, так і від часу, коли ця діяльність здійснюється, а успіх виконання творчих робіт залежить насамперед від

ступеня значимості певної діяльності в конкретній ситуації. Надія на успіх впливає на формування в особистості почуття ефективності, яке сприяє кращій роботі. Досліджуючи третій фактор – ймовірність досягнення успіху – учені припустили, що уявлення людини про причини особистих успіхів і невдач може впливати як на рівень очікувань, так і на способи діяльності. Були сформульовані основні причини успіхів і невдач: здібності (або їх відсутність); наполегливість (або її відсутність); складність (або легкість) завдання; удача (або її відсутність). Еталон досягнень формується в процесі порівняння результатів діяльності з особистим минулим досвідом (автономний еталон) або з досягненнями інших людей (соціальний еталон). У результаті цього порівняння рівень очікувань стає більш реальним, підвищується рівень домагань, перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею [8, с. 143–146].

Спираючись на ці фактори, Х. Хекхаузен на основі довготривалого теоретико-експериментального дослідження розробив 12 показників розвитку мотивації досягнення. Перші чотири були отримані шляхом аналізу найбільш загального визначення поняття мотивації досягнення – «співвідношення з високим стандартом якості». До них належать такі показники: зосередження на самостійно досягнутому результаті діяльності; зв'язок результату діяльності з особистими можливостями й самооцінкою; співвідношення ступеня складності завдання з особистими можливостями; виділення детермінантів здібностей і зусиль. Показники розвитку 5–7 конкретизують когнітивні умови відповідно до моделі вибору ризику (за Аткинсоном), а саме: суб'єктивна ймовірність успіху; зв'язок між очікуванням і привабливістю успіху; формування рівня домагання. Показники 10–12 пов'язані з когнітивними умовами, які залишають можливість для виявлення індивідуальних особливостей у мотивах. Ці показники відповідають концепції мотиву досягнення як системи самооцінки: індивідуальні особливості в привабливості успіху й запобігання невдачі; домінуючі особистісні стандарти; індивідуальна різниця в оцінці причинних факторів [14, с. 270–310]. Мотиваційний компонент творчої педагогічної діяльності розглядають зазвичай у двох напрямках: по-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів, а по-друге – з погляду змістового боку творчої спрямованості професійної діяльності. Традиційно називають такі види професійних мотивів учителя: матеріальні стимули, мотиви, пов'язані із самоствердженням, професійні мотиви та мотиви особистісної самореалізації [10, с. 62].

Для нашого дослідження важливим є насамперед вивчення мотивів самоствердження вчителя. Педагогічна діяльність при домінуванні мотивів

самоствердження, як зазначає В. Сластьонін, приваблива тим, що часткове задоволення потреб, які відповідають цим мотивам, можливе на рівні реалізації педагогічної діяльності, тобто досягнення самоствердження щодо учнів. Зв'язок із самооцінкою визначає високе місце мотиву самоствердження в загальній ієрархії мотивів [10, с. 63]. Професійний мотив у найбільш загальному вигляді виступає як бажання навчати та виховувати дітей. Отже, професійно мотивовані вчителі найбільш послідовні та наполегливі. Професійні мотиви, поєднані з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких учителів властивий пошук інноваційних форм і методів роботи, усвідомлення власної діяльності, створення власних концепцій виховання [10, с. 64]. Мотиви особистої самореалізації властиві для вчителів із високим рівнем творчого потенціалу, які виявляються в прагненні досягнути результату у своїй діяльності без особистої прагматичної мотивації, які отримують задоволення від самої творчо-інноваційної педагогічної діяльності. Для них властиве створення нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії та психологічної готовності до творчої діяльності [10, с. 66].

Таким чином, можна визначити аспект, який сьогодні, незважаючи на свою актуальність, є ще недостатньо вирішеним. Це аспект впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на процес розумової діяльності, до яких належать, напевно, різні типи мотивації досягнення.

Другою важливою складовою частиною особистісного компонента творчого мислення є рефлексія. У найбільш широкому розумінні рефлексія розглядається як пояснювальний принцип організації й розвитку психічних процесів [10, с. 35]. Суто філософське трактування рефлексії визначає її характеристики: здатність розуму звертати свій «погляд» на себе; мислення про мислення; аналіз знання з метою отримання нового знання або перетворення знання з неявного в явне; самоспостереження за станом розуму або душі; дослідницький акт, спрямований людиною на себе [12, с. 27].

Розвиток проблеми взаємозв'язку творчої інтелектуальної діяльності з рефлексією починається з праць Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Виготського, Л. Рубінштейна й інших науковців. Праці М. Алексєєва, О. Брушлинського, В. Давидова, Ю. Кулюткіна, О. Матюшкіна, І. Семенова, С. Степанова, О. Тихомирова й інших розкривають різні аспекти рефлексивного процесу. Так, наприклад, О. Матюшкін виділяє інтегративну функцію рефлексії стосовно різних галузей практики: «Вивчення структури й умов формування рефлексивних механізмів саморегуляції мислення дозволило дослідити мислення як включене в усі

життєві ситуації – спілкування, гру, учіння, професійну діяльність людини» [5, с. 12]. Це саме відзначає й О. Тихомиров: «Мислення – необхідний компонент рефлексії особистості, воно саме стає об'єктом цієї рефлексії» [13, с. 4]. У цілому аналіз вітчизняних конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню рефлексії (С. Степанов, І. Семенов), показує, що вона досліджується в чотирьох головних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному й інтелектуальному. Така диференціація дозволяє розрізнити колективну й індивідуальну форми здійснення рефлексії [12, с. 26–27].

Кооперативний аспект рефлексії пов'язаний із проектуванням колективної інтелектуальної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а головне – кооперації їхніх спільних дій. Комунікативний аспект рефлексії: у цьому разі рефлексія розглядається як суттєва складова частина розвиненого спілкування й міжособистісного сприймання. Особистісний аспект рефлексії – центральним є розуміння рефлексії як процесу переосмислення, як механізму диференціації в кожному унікальному людському «Я» його різних підструктур («Я» – соціальна істота, «Я» – суб'єкт творчості й ін.), а також в інтеграції «Я» в неповторну цілісність. Інтелектуальний аспект рефлексії: у цьому контексті В. Давидов визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні дії [12, с. 27–28]. Визначаються також типи й види рефлексії, притаманні творчому мисленню, а саме визначення інтелектуального й особистісного типу рефлексії. Інтелектуальна рефлексія включає в себе такі види, як екстенсивний, інтенсивний, конструктивний, а особистісна – ситуативний, ретроспективний, перспективний [11, с. 38–39].

Важливим для нашого дослідження є обґрунтування місця рефлексії в структурі творчого мислення. Одна із центральних проблем психології творчості стосується виникнення психічних новоутворень у творчому процесі. Традиційно ця проблема механізмів новоутворень ставиться в контексті вивчення продуктивності мислення й досліджується на матеріалі рішення задач на міркування як проблемних ситуацій, які слугують необхідною умовою для розгортання творчого процесу [12, с. 35–36].

На думку М. Кларіна, рефлексія включає в себе побудову роздумів, узагальнень, аналогій, зіставлень і оцінок, а також переживань, спогадів і рішення проблем. Вона включає також переконання особистості, на основі яких здійснюється аналіз, обговорення й оцінка [4, с. 104]. Отже, М. Кларін відділяє рефлексію від мислення, що, на наш погляд, є доцільним розширенням сутності поняття рефлексії.

Різні уявлення про психологічний механізм процесу рефлексії стали базою для визначення основних психологічних моделей рефлексії.

1. «Метадіяльнісна» модель рефлексії неявно передбачає припущення про те, що суб'єкт вирішує проблеми завжди ніби репродуктивно, тобто через пошук і реалізацію вже наявних у соціокультурному контексті засобів або через їх усвідомлення в процесі діяльності. Творчі ж можливості людини при цьому обмежуються кількістю потенційно можливих комбінацій уже наявних засобів і знань.

2. Особистісно-сміслова модель є прикладом зовсім іншого розуміння рефлексії, а саме як переосмислення й перебудови суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до оточуючого світу. Отже, особистісно-смісловий механізм рефлексивного процесу розуміється як послідовна зміна типів існування «Я» (репродуктивного, регресивного, кульмінаційного, прогресивного, продуктивного) в проблемній ситуації [12, с. 29].

Крім цього, у сучасній науці є декілька моделей концептуального відображення творчого мислення та його рефлексивної зумовленості. Але всі вони побудовані на основі використання структурно-рівневого принципу аналізу психічної активності (Я. Пономарьов), який був описаний раніше. Сутність його полягає в тому, що «фази творчого процесу відображають саме структурно-рівневу природу психологічного механізму творчості» [3, с. 7].

Можливість конструктивного синтезу інтелектуального, рефлексивного, особистісного й комунікативного аспектів мислення на базі системної методології показана І. Семеновим, який розробив модель системно-рівневого відображення структури й динаміки мислення [3]. Згідно з його моделлю структура мислення утворюється ієрархічно підпорядкованими рівнями: операціональним, предметним, рефлексивним, особистісним. Принципово новою можна вважати концептуально-поліфонічну модель рефлексії (С. Степанов). Велике значення для виявлення поліфонічного принципу відображення мало теоретичне обґрунтування діалогічної природи мислення людини (М. Бахтін, В. Біблер, А. Матюшкін). Принцип поліфонічного відображення розумового процесу і його механізму дозволяє реалізувати саме методологічну функцію цього положення, тобто по-новому концептуально відобразити розумовий процес. Рівнева концептуальна модель мислення І. Семенова використовувалася при цьому як прототипна. Нова модель дає можливість відображати мислення як гетерархічну систему (ансамбль) компонентів, яка змінює свою структурну організацію в різні фази постановки й рішення задачі, а динаміку цього процесу – як поліфонію (багатоголосся)

взаємодіючих підструктур, що утворюють механізм мікророзвитку мислення в проблемно-конфліктній ситуації [12, с. 46]. Значення рефлексії для різних етапів творчої педагогічної діяльності вивчали В. Сластьонін і Л. Подимова. Так, рефлексія на цілепокладання в інноваційній педагогічній діяльності вчителя має такі характеристики: прямий аналіз – цілепокладання від актуального стану педагогічної системи до кінцевої запланованої мети; зворотний аналіз – цілепокладання від кінцевого стану до актуального; цілепокладання від проміжних цілей за допомогою як прямого, так і зворотного аналізу [10, с. 86].

Висновки. Рефлексивна позиція вчителя виявляється не завжди, а тільки за додержання певних умов. Процес педагогічної рефлексії має індивідуальний характер. Активізація рефлексивної позиції у творчій педагогічній діяльності вчителя пов'язана з особистістю педагога, його орієнтацією на саморозвиток. Таким чином, рефлексія є важливим компонентом творчого мислення, вона багато в чому забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного й індивідуального рішення пізнавальних проблем.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
2. Брушлинский А., Воловикова М. О взаимосвязях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления. Психологические исследования познавательных процессов и личности / отв. ред. А. Брушлинский. М.: Наука, 1983. С. 84–96.
3. Исследование проблем психологии творчества: сб. ст. / под ред. Я. Пономарева. М.: Наука, 1983. 336 с.
4. Кларин М. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). Рига: НПУ «Эксперимент», 1998. 180 с.
5. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
6. Мышление: процесс, деятельность, общение / отв. ред. А. Брушлинский. М.: Наука, 1982. 287 с.
7. Пономарев Я. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
8. Развитие личности ребенка: пер. с англ. / общ. ред. А. Вонарева. М.: Прогресс, 1987. 272 с.
9. Рубинштейн С. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
10. Сластенин В., Подымова Л. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
11. Семенов И., Степанов С. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
12. Степанов С. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций; РАН Ин-т

психології, Ін-т рефлексивної психології сотворчества. М.: Наука, 2000. 174 с.

13. Тихомиров О. К. Психологія мышлення: учебне посібня. М.: Изд-во Московського ун-та, 1984. 272 с.

14. Хекхаузен Х. Мотивація і діяльність: в 2 т.: пер. с нем. / под ред. Б. Величківського. М.: Педагогіка, 1986. 392с.

15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теорії особистості. СПб.: Пітер, 2000. 608 с.