

Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ, МАЙСТЕРНОСТІ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

© 2007

Акімова О.В.

ОСОБИСТІСНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Проблема розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, яка в останній час набула особливої актуальності, тісно переплітається з визначенням і розумінням структури цього процесу. На думку багатьох вчених творче мислення об'єктивно виступає в двох нерозривно пов'язаних якостях або аспектах: 1) процесуальному (динамічному) і 2) особистісному. Мислення як процес – це аналіз, синтез і узагальнення, за допомогою яких людина ставить і вирішує задачу. Особистісний аспект мислення складає перш за все мотивація і здібності людини (тобто його відношення до задачі, до інших людей і т.д., в чому виявляються і формуються його прагнення до розумової діяльності і його розумові здібності) [2, с.84].

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблему взаємозв'язку між процесуальними аспектами творчого мислення і його мотиваційними механізмами вивчали К.Дункер [1935], С.Л.Рубінштейн [1957], П.Я.Гальперін [1974], О.М.Леонтьєв [1965], Я.О.Пономарьов [1976], К.О.Альбуханова-Славська [1960], А.М.Матюшкін [1960], Ю.М.Кулюткін [1972], О.К.Тихомиров [1976], Д.Б.Богоявленська [1977], О.В.Брушлинський [1982] та ін. При цьому справедливо відзначалося, що, незважаючи на посилення інтересу до даної проблеми, вона ще далека від розв'язання. Найбільш розробленим у галузі творчого мислення є операційний аспект, мотиваційний же досліджений дещо слабше, при цьому обидва вони вивчалися у більшості випадків незалежно один від одного [3, с.50]. Я.О.Пономарьов з цього приводу відзначає, що в "традиційній педагогіці виник глибокий розрив між так званими операційними і мотиваційними полюсами психічної діяльності. В силу цього розриву мислення відносилось виключно до операційного полюса і вивчалось у відриві від мотиваційного" [4, с.210]. Такий відрив він вважає неприпустимим.

Уперше завдання спеціально вивчати мотиваційний аспект мислення в нерозривній єдності з процесуальним поставив С.Л.Рубінштейн. Він писав, що необхідно: "а) поглибити дослідження процесу як такого (пошуки, операції, мотиви) і б) ввести особистісний аспект (дії, мотиви, здібності). Що спонукає, що викликає до життя, актуалізує потребу в аналізі, синтезі (співвідношенні)? Мотивація мислення як діяльність людини" [5, с.229]. С.Л.Рубінштейн розробив загальну схему розв'язання цього завдання, визначив для спеціального вивчення пізнавальні мотиви, які формуються в процесі самого мислення [5, с.233].

Розглядаючи мислення з точки зору діяльнісного підходу, С.Л.Рубінштейн пояснює взаємозв'язок цих двох аспектів наступним чином: "Будь який розумовий процес є за своєю внутрішньою будовою дією або актом діяльності, спрямованим на вирішення певної задачі. Спрямований на ту чи іншу мету, на рішення певної задачі, будь який реальний розумовий акт суб'єкта виходить з тих чи інших мотивів. Начальним моментом розумового процесу зазвичай є проблемна ситуація. Мислити людина починає, коли у неї з'являється потреба що-небудь зрозуміти. Мислення зазвичай починається з проблеми або питання, з подиву або нерозуміння, з протиріччя. Цією проблемною ситуацією визначається включення особистості в розумовий процес; він завжди спрямований на вирішення певної задачі" [6, с.317].

Вихідні умови формування мотивації такого роду були розроблені О.В.Брушлинським. Основна ідея методики експерименту полягала в тому, що, створюючи різні умови для проходження розумового процесу, автори тим самим змінювали відповідно умови для формування пізнавальної мотивації. Аналіз результатів експерименту дозволив виявити, що, крім загального бажання студентів розв'язати завдання, важлива роль у формуванні мотивів належить тому, чи виявляє досліджуваний проблемність запропонованого завдання [3, с.53-55].

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.Левіним, Т.Дембо, Л.Фестингером для пояснення вибору завдання і динаміки рівня домагання. Питання про вплив успіху і невдачі, рівня домагань і рівня досягнення було предметом ряду експериментальних досліджень (Ф.Гоппе, К.Фаянс, Дж.Франк та ін.) школи К.Левіна. У цих працях вперше експериментально простежено вплив складних особистісних моментів на динаміку поведінки. А саме, Ф.Гоппе експериментально довів, що переживання успіху і невдачі залежить не тільки від результату діяльності особистості, але й від інших моментів, наприклад, від відношення даного результату до встановленого на певний момент рівня домагань особистості, до того, наскільки діяльність усвідомлюється як особистісна. Гоппе відзначив, що переживання успіху чи невдачі пов'язане з відносно вузьким колом труднощів, визначений рівнем досягнень особистості. У його експериментах було виявлено, що завдання занадто складні і занадто легкі для даної особистості, не породжують почуття успіху і невдачі. Експериментальне дослідження Дж.Франка довело, що зміни в рівні домагань в одному завданні можуть за певних умов змінити рівень домагань стосовно до іншого

завдання. У співвідношенні між рівнем домагань і рівнем досягнень виявляються значні індивідуальні особливості, при цьому для кожної людини це співвідношення є відносно стійкою характеристикою. В експериментах Юннат доведено, що успіх або невдача в одній галузі діяльності може суттєво змінити рівень домагань учня в іншій галузі, особливо якщо рівень домагань в іншій галузі ще не встановився [6, с.471-472].

Залежно від загальної філософсько-психологічної концепції стосовно розвитку особистості різні автори по-різному трактують сутність мотивації досягнення в творчості. А.Адлер, розглядаючи особистість, як творчу і самовизначену сутність, вважав головною метою людського життя активне прагнення до вдосконалення як намагання компенсації почуття особистої неповноцінності. Суть мотивації досягнення в межах його теорії – це прагнення непереверженості (досягнення найбільшого із можливого). Він був упевнений, що це прагнення є вродженим, але потребує подальшого виховання й розвитку. Тільки реалізація цього прагнення надасть можливість людині реалізувати свій творчий потенціал. Прагнення непереверженості А.Адлер розглядав як єдиний фундаментальний мотив, універсальний за своєю природою, тобто він є загальним для всіх людей, є нормою [8, с.165-171].

З точки зору К.Юнга, людина постійно прагне до досягнення нових цілей і таким чином реалізує себе найбільш повно. Вищою особистісною метою він вважав досягнення “самості”, яка є результатом прагнення до гармонії, до повної реалізації “я”. Єдиним шляхом досягнення цієї мети є індивідуалізація, яка передбачає цілісний розвиток особистості. Повну реалізацію цього прагнення він назвав самореалізацією [8, с.197-208].

Ця ідея набула подальшого розвитку в гуманістичній теорії особистості. Так, одним із найбільш фундаментальних положень А.Маслоу, є те, що кожну людину слід розглядати як єдине унікальне ціле. Тому мотивація впливає на людину в цілому, а не на окремі напрями діяльності. А.Маслоу вважав, що люди мотивовані на досягнення особистих цілей, і це робить їх життя значним і усвідомленим. Концепцію самоактуалізації в цьому зв'язку можна розуміти як постійне прагнення до особистісного росту. Разом із тим, даючи типову характеристику людей, що самоактуалізуються, він відзначав, що всі вони “центровані на проблемі”, всі без винятку віддані обов'язку, улюбленій професії, певному завданню, тобто всі вони мотивовані на досягнення проблеми, яку вони вважають для себе життєвою місією [8, с.482-501].

Р.Бернс та його колеги мотивацію досягнення в процесі творчої діяльності розглядали у зв'язку з Я-концепцією людини. В основу їх дослідження було покладено припущення, що знання про здібності індивіда далеко не завжди дозволяють передбачити успіх у тій або іншій діяльності, оскільки виявлення індивідуальних здібностей у великій мірі визначається мотивацією. Виходячи з того, що мотивація досягнення суттєво визначається самооцінкою, вони 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. Тобто, показник здібностей повинен бути тим більш надійним засобом прогнозування індивідуальної діяльності, чим більш високою є самооцінка індивіда. При цьому механізм дії самооцінки подібний до механізму заохочення: і те й інше сприяє максимальному виявленню здібностей індивіда [1, с.266-268].

З точки зору соціально-когнітивної теорії мотивацію досягнення розглядав А.Бандура. Він стверджував, що поведінка людини в основному регулюється завдяки підкріпленню людиною самої себе, а не тільки на основі зовнішніх підкріплень, як це вважали його попередники. Самопідкріплення виникає кожного разу, коли люди встановлюють для себе мету досягнення і заохочують або карають себе за її досягнення або невдачу. У багатьох галузях діяльності в тому числі у творчості, люди аналогічним чином оцінюють свою поведінку. А.Бандура використовує термін саморегулювання для позначення факту посилення або зменшення ефекту самооцінки. На думку А.Бандури саморегуляція посилює поведінку в основному через свою мотиваційну функцію. У результаті самозадоволення від реалізації певних цілей у людини посилюється мотивація досягнення – намагання докласти більше зусиль, необхідних для досягнення більш складних цілей.

В останні роки А.Бандура ввів у свою теорію поняття “само- ефективності”. Концепція самоефективності стосується здатності людей усвідомлювати свої здібності у вирішенні певних ситуацій. Те, що людина оцінює особисту ефективність, означає розширення або обмеження можливості вибору діяльності певного рівня складності. Тобто, самооцінка ефективності впливає не тільки на форми поведінки, але й на мотивацію досягнення. Так, люди, які усвідомлюють свою само ефективність, докладають більше зусиль для виконання складних справ, ніж люди, які впевнені у своїх можливостях. У свою чергу, висока самоефективність, пов'язана з очікуванням успіху, як правило, веде до кращого результату, що посилює мотивацію досягнення. Впевненість у нездатності домогтися цілі послаблює мотивацію і заважає правильно побудувати поведінку [8, с.385-390].

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

успіх виконання творчих робіт залежить, в першу чергу, від ступеня значення певної діяльності в конкретній ситуації. Надія на успіх, у першу чергу, впливає на формування в особи почуття ефективності, яке сприяє кращій роботі. Проведені дослідження свідчать про те, що кращим показником майбутньої успішності учня є його уявлення про свої здібності, яке засноване на минулому досвіді успіхів та невдач. Досліджуючи третій фактор – імовірність досягнення успіху – вчені 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, а перевага віддається більш складним завданням, але одночасно посилюється страх перед невдачею [7, 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 відносяться наступні показники:

- 1) центрування на самостійно досягнутому результаті діяльності;
- 2) зв'язок результату діяльності з особистими можливостями і самооцінкою;
- 3) співвідношення ступня складності завдання із особистими можливостями;
- 4) виділення детермінантів здібностей і зусиль.

Показники розвитку 5-7 конкретизують когнітивні умови відповідно з моделлю вибору ризику (за Аткінсоном), а саме це:

- 5) суб'активна імовірність успіху;
- 6) зв'язок між очікуванням і привабливістю успіху;
- 7) формування рівня домагання.

Показники 8-10 пов'язані з когнітивними умовами, які залишають можливість для прояву індивідуальних особливостей в мотивах. Ці показники відповідають концепції мотиву досягнення як системи самооцінки:

- 8) індивідуальні особливості в привабливості успіху і запобігання невдачі;
- 9) домінуючі особистісні стандарти;
- 10) індивідуальна різниця в оцінці причинних факторів [9, с.270-310].

Таким чином, можна визначити аспект, який на сьогоднішній день, незважаючи на свою актуальність, ще є недостатньо вирішеним. Це аспект впливу індивідуально-психологічних характеристик особистості на процес розумової діяльності, до таких характеристик, в першу чергу, відносяться різні типи мотивації досягнення.

Формулювання цілей статті... Головна мета статті полягає в тому, щоб дослідити вплив деяких особистісних індивідуально-психологічних характеристик мотивації досягнення на процес розумової діяльності, які були визначені на основі аналізу ряду зарубіжних робіт в галузі теорії мотивації. В структурі мотивації досягнення прийнято розрізняти мотив прагнення до успіху і мотив запобігання невдачі. Ці типи мотивів ми розглядали як індивідуальні відмінності досліджуваних за мотивом досягнення. Найбільш загальне передбачення полягало в тому, що індивідуально-психологічні відмінності в мотивації досягнення при включенні в процес вирішення студентами творчих завдань, будуть впливати на самооцінку і результати творчого мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження... В основу нашого дослідження була покладена адаптована до умов пізнавально-творчої діяльності студентів базова модель мотивації досягнення – модель вибору ризику Х.Хекхаузена [9, с.5-10). Суть її полягала в тому, що індивід з тим чи іншим ступенем виявлення мотивів має завдання, яке він з певною імовірністю може вирішити, при тому успіх або невдача не мають для нього інших наслідків, крім впливу на самооцінку (усвідомлення особистої компетенції). Для такого спрощеного випадку модель вибору ризику покликана пояснити різні параметри мотиваційної поведінки, і перш за все, індивідуальні особливості у виборі ступеня складності завдання (вибір завдань і рівень домагань), довготривалість і орієнтацію майбутніх дій з їх вирішення, а також особливості в зусиллях і досягнутих результатах.

У нашому дослідженні ми виводили мотивацію із поведінки, спрямованої на досягнення, тобто на вибір складного завдання, намагання його виконати, йдучи до педагогічної майстерності. Мотивація досягнення розумілася нами також як намагання все зробити якнайкраще і вільно оцінити результати зробленого.

В авторській моделі модельно-варіантного навчання ми використали ідею вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. З цією метою весь курс педагогіки й історії педагогіки був розроблений в трьох варіантах складності:

- 1) основний, передбачав засвоєння навчального матеріалу на рівні державного стандарту;
- 2) підвищеної складності, орієнтований на вивчення додаткової літератури з теми, розв'язання педагогічних завдань, виконання мікро-рефератів та інших робіт;
- 3) творчий, розрахований на самореалізацію студента, передбачав виконання оригінальних робіт із навчання і виховання учнів, написання творів-роздумів із приводу різних підходів до вирішення складних педагогічних проблем та ін.

Ця модель передбачала участь самого студента в оцінюванні знань. Разом із вибором варіанту навчання студент обирав і бажану оцінку залежно від своїх домагань та можливостей. За виконання теми у варіанті 1 – оцінка “задовільно”, у варіанті 2 – “добре”, у варіанті 3 – “відмінно”.

Враховуючи те, що мотиваційні відношення на рівні творчості відрізняються від відношень, які складаються на інших, більш елементарних рівнях організації мотивації і поведінки в цілому, ми намагалися створити позитивну емоційну, комфортну атмосферу на заняттях, засновану на особистому бажанні брати участь в роботі.

Спеціалістам відомо, що творчу діяльність неможливо безпосередньо піддавати експериментальному дослідженню, для цього її потрібно моделювати. Причому, при моделюванні ситуації творчого завдання бажана участь самого експериментатора, тоді буде зрозуміло, що саме стало причиною такого рішення. Для ефективного моделювання ситуацій творчих завдань нами був виданий навчальний посібник “Навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін” (Москва, 1999).

Не менш важливою є необхідність моделювання не тільки умов творчого завдання, але й умов творчої діяльності. Тобто психологічне моделювання творчої діяльності – це не тільки постановка перед студентом умов певного творчого завдання, але й організація самої діяльності. Запропонований навчально-методичний комплекс дозволив кожному студенту вільно визначити свій варіант навчання на семестр, свій особистий темп подачі творчих робіт, врахувати власні можливості і здібності.

В узагальненому вигляді наша модель характеризувалася такими елементами:

- 1) Вона розроблена для вивчення мотивації досягнення в ситуаціях вирішення творчих завдань, коли не впливають будь-які інші мотиви й результати діяльності не мають для студентів інших наслідків, крім безпосередньої самооцінки на професійну компетентність у зв'язку з успіхом або невдачею діяльності.

- 2) Акцентування уваги та привабливості самої діяльності досягнення, тобто мотивуючий вплив зведений виключно до очікування ефективної самооцінки після успіху або невдачі у виконанні професійно спрямованих творчих завдань. Використання інших стимулюючих засобів заборонялося.

- 3) Забезпечення об'єктивної імовірності успіху, а саме, творчі завдання повинні відповідати творчим можливостям студентів.

Експеримент проводився на 1 курсі музично-педагогічного факультету, де підсумковим контролем передбачався залік, для отримання якого достатньо було виконати завдання лише 1-го варіанту складності. Ніякі інші мотиви, крім самооцінки на професійну компетентність, не впливали на вибір студентами творчих завдань більш високого рівня складності.

Ми поставили завдання вивчення мотивації досягнення студентів у процесі вільного вибору творчих завдань різного рівня складності. На основі попереднього вивчення усі студенти були умовно поділені на дві групи: орієнтовані на успіх, орієнтовані на запобігання невдачі (за Х.Хекхаузенем).

У першу групу увійшли, в основному, високо мотивовані на професійно-педагогічне навчання студенти, в другу – слабо і недостатньо мотивовані студенти.

Запропонована система навчання викликала досить високу активність студентів. Уже на початку експерименту виявилось, що більшість із них прагне до високих варіантів навчання. А саме, 80% студентів обрали для себе 2-й і 3-й варіанти навчання. Наступне вивчення показало, що серед них 45% – орієнтовані на успіх і 35 % – орієнтовані на запобігання невдачі.

У процесі спостережень виявилось, що при виборі завдання певного рівня складності, оцінка імовірності успіху студентами найчастіше засновувалася на особистому досвіді участі в подібній діяльності. Якщо студент ще не мав достатнього досвіду у виконанні творчих завдань, як правило, він проводив певний перспективний аналіз можливих результатів. При цьому він виходив із свого розуміння об'єктивної складності завдання і зіставляв його з уявленням про особисті здібності. При цьому стимулюючу роль виконував мотив привабливості імовірного успіху.

Проведений аналіз показав, що студенти з переважанням мотиву успіху оцінювали імовірність успіху при виконанні складних завдань вище, ніж це робили студенти з переважанням мотиву запобігання невдачі.

Студенти з мотивацією успіху, як правило, віддавали перевагу завданням високої або середньої суб'єктивної імовірності успіху і відповідно обирали реальний рівень домагань. Що стосується студентів із мотивацією запобігання невдачі, то вони віддавали перевагу або найлегшим або дуже складним завданням. Серед них ми розрізнили декілька типів виборів, в залежності від загальної мотивації. Мотивовані на запобігання невдачі студенти з одночасно високим рівнем загальної мотивації схильні до завищених вимог, такі ж студенти з низьким рівнем загальної мотивації – до занижених.

Було виявлено, що при виконанні творчих завдань чергування успіху і невдачі також здійснює свій вплив. Якщо на початку частотність успіху швидко зростала, то студент оцінював імовірність наступних досягнень вище, ніж в ситуаціях, коли успіх з'являвся значно рідше. Звідси ми зробили висновок, що об'єктивна і суб'єктивна імовірність успіху тим більше відповідають один одному, чим швидше студент після початкового періоду навчання досягає вищого рівня досягнення і розглядає його як таке.

Крім того виявилось, що особиста невдача знижує імовірність успіху сильніше, ніж її підвищує особистий успіх. Тобто, зазнавши одного разу невдачу, студент, як правило, вже не повертався до виконання складного завдання й обирав той рівень, де його чекав успіх. Але успіх не завжди був гарантією подальшого вибору складних завдань.

У ході експериментальної роботи визначився також зв'язок між оптимальним вибором рівня складності завдання з таким особистісним конструктом, як внутрішній і зовнішній контроль діяльності. Студенти з внутрішнім локусом контролю (за Роттером) відчують більшу відповідальність за результати своїх дій, ніж студенти із зовнішнім локусом контролю, і тому аналіз особистих очікувань успіху і невдачі є більш реальним. Таким чином, формування мотивації досягнення в певній мірі залежить від характеру орієнтації студента на певний вид контролю.

Деякі студенти взагалі вагалися при виборі певного варіанту навчання. Невизначеність вибору студентом завдання певного рівня складності, як правило, підтверджувалася деякими суб'єктивними характеристиками відповіді. Для їх визначення у своїй роботі ми фіксували час, необхідний для підготовки творчої роботи, а також ступінь упевненості суджень і міркувань. Як ми й очікували, максимум часу на підготовку завдання та мінімум упевненості, як правило, збігалися у слабо мотивованих і орієнтованих на запобігання невдачі студентів. Більшість із цих студентів після подібних спроб схильні були переоцінити імовірність свого успіху на цьому рівні складності і висловлювали більш реальні судження стосовно своїх можливостей і переважно обирали завдання меншого рівня складності, тобто робили більш реальний вибір.

Висновки. Таким чином, використана нами модель вибору ризику розкриває лише найпростіший варіант вивчення мотивації досягнення творчої діяльності. У ній враховується лише зміна самооцінки після завершення виконання творчих завдань. При цьому самооцінка складається із суб'єктивної імовірності успіху (ступінь складності завдання), привабливості успіху і запобігання невдачі. Так, серед студентів, орієнтованих на успіх, на початок експерименту 75% зробили реальний вибір варіанту навчання, що було підтверджено серією виконаних протягом семестру творчих робіт. 25% – на основі самоаналізу перейшли на нижчі варіанти. Серед студентів, орієнтованих на запобігання невдачі, лише 55% правильно обрали варіант навчання.

У цілому можна відзначити, що використання методик навчання й розвитку мотивації досягнення у процесі пізнавально-творчої діяльності студентів має велике значення для теорії і практики формування творчої особистості майбутнього учителя.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 424 с.
2. Брушлинский А.В., Воловикова М.И. О взаимосвязях процессуального (динамического) и личностного (мотивационного) аспектов мышления // Психологические исследования познавательных процессов и личности / Отв. Ред. Д.Ковач, Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1983. – С. 84-96.
3. Мышление: процесс, деятельность, общение / Отв.ред. А.В.Брушлинский. М.: Наука, 1982. – 287с.
4. Пономарёв Я.А. Психология творчества. – М.: Педагогика, 1976. – 303с.
5. Рубинштейн С.Л. Очередные задачи психологического исследования мышления. – В кн.: Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 225-235.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. (Серия "Мастера психологии").
7. Развитие личности ребенка: Пер. с англ. / Обл. ред.. А.М.Фонарёва. – М.: Прогресс, 1987. – 272с.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – 608 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2т. Т.2. Пер. с нем. / Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 392с.

Анотація

В статті розглядається один із аспектів проблеми особистісної обумовленості творчого мислення, а саме досліджується вплив деяких особистісних індивідуально-психологічних характеристик мотивації досягнення на процес розумової діяльності, які були визначені на основі аналізу ряду зарубіжних робіт в галузі теорії мотивації.

Аннотация

В статье рассматривается один из аспектов проблемы личностной обусловленности творческого мышления, а именно исследуется влияние некоторых личностных индивидуально-психологических характеристик мотивации достижения на процесс умственной деятельности, которые были выявлены на основе анализа ряда зарубежных работ в области теории мотивации.