

В настоящее время все больше исследователей отмечают, что социальная ситуация развития детства требует научных разработок в различных сферах: детской и возрастной психологии, педиатрии, истории, этнографии, демографии, детской психиатрии и других наук, так или иначе затрагивающих сферу детства. Вместе с тем, накопление огромного количества фактов внутри наук о человеке создает необходимость разрушения ведомственных границ и специализации, по выражению В.И. Вернадского, «не по наукам, а по проблемам» [1, с. 19]. Такой комплексной проблемой является проблема ранней социализации.

Социализация в дошкольном и школьном возрастных периодах традиционно рассматривается в контексте возрастной и педагогической психологии. Но в то же время многими авторами подчеркивается и необходимость междисциплинарного анализа проблемы детства как особой психосоциокультурной категории, с помощью которой возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности в обществе. Так, например, известный детский психолог Р. Заззо залог ее прогресса видит в интеграции детской психологии с социологией, а крупный социальный психолог С. Московичи считает, что стык социальной психологии с другими дисциплинами, в частности, с детской психологией и этологией, вольет свежие силы в теорию и методы социально-психологического исследования (Р. Заззо, С. Московичи, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Р. Харре, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.) [1].

Исследования ранней социализации могут дать богатый материал для понимания факторов и механизмов включения индивида в социальные отношения [31], поскольку в детском периоде жизни наблюдается специфическая смена ведущих видов деятельности, а также основных факторов социализации.

Важность анализа процесса социализации ребенка определяется тем, что в детстве закладываются навыки ролевого общения, важнейших форм и механизмов социаль-

ного поведения. В детских играх происходит начальное освоение социальных норм и правил, понимание и усвоение ценностей, формирование представлений о себе [44].

Все это является подготовкой ребенка к взрослой жизни. Ребенок проигрывает основные схемы, функции тех ролей, с которыми он сталкивается в своем окружении. Он как бы примеривает на себя ту или иную схему поведения. Став взрослым, он играет уже устоявшиеся, сложившиеся в его представлении социальные роли [31].

Еще более двадцати лет назад В.В. Давыдов отмечал, что важнейшей задачей современной начальной школы выступает формирование у младших школьников творческого отношения к учебной деятельности [7]. Предпосылки к успешному обучению младших школьников, как известно, складываются задолго до поступления ребенка в школу. Ссылаясь на работу Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте» [4], 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 [7, с. 81–82].

Д.Б. Эльконин отмечал, 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) [45]. Под предпосылками успешного обучения в исследова-



ниях В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева [8] 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.

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 [33], изучению элементов диалектики в рассуждениях дошкольников в ходе преобразования противоречивых проблемных ситуаций [3], становлению продуктивного целеполагания [27] и др.

В работах Выготского, Давыдова, Кудрявцева, Дьяченко, Кравцовой показано, что воображение как психологическая основа творческого развития ребенка выступает центральным новообразованием дошкольного возраста [4; 7; 9; 22; 24; 25].

Остановимся более подробно на феноменологии творчества в детском возрасте. Так, в качестве основного вида ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности детей Н.Н. Поддъяков выделяет деятельность экспериментирования, эту истинно детскую деятельность, которая является ведущей на протяжении всего дошкольного возраста, начиная с младенчества [35]. Он указывает на два вида детского экспериментирования: бескорыстное, направленное на выяснение связей и отношений безотносительно к решению какой-либо практической задачи, и деятельность утилитарная, направленная на решение частной практической задачи.

Отмечая важные особенности детского экспериментирования, Н.Н. Поддъяков пишет, что в этой деятельности ребенок сам ищет и создает проблемные ситуации. Это принципиально отличает данный процесс от проблемного обучения, в котором проблемные ситуации разрабатываются и создаются взрослым. Таким образом, детское экспериментирование носит, как правило, креативный характер и стимулирует формирование творческой направленности личности ребенка [35].

Н.Б. Шумакова в ходе своего эксперимента выявила некоторые проблемы поисковой (познавательной) активности детей дошкольного и младшего школьного возраста [43]. Например, автор отмечает трудности дошкольников и младших школьников в формулировании вопросов, их стереотипность и др.

Согласно исследованиям Л.Г. Лысюк по выявлению эмпирической картины становления продуктивного целеполагания, способность самостоятельно ставить продуктивные цели и достигать их возникает у детей в возрасте от 2 до 3 лет [27]. Однако этот период автор характеризует лишь как период зарождения указанной способности. Период после 3,5 лет Л.Г. Лысюк характеризует как период, в котором способность самостоятельно ставить и достигать продуктивные цели становится стабильной и типичной для большинства детей. Также в своем исследовании Л.Г. Лысюк обнаружила взаимосвязь цели и результата. Она делает важное заключение: становление способности самостоятельно образовывать продуктивные цели состоит, как минимум, из двух взаимосвязанных между собой процессов: процесса становления у ребенка способности создавать и выделять продуктивные результаты и процесса превращения продуктивных результатов в цель.

В своем исследовании Н.Е. Веракса рассматривает противоречивые проблемные ситуации (ППС) в качестве внутреннего механизма движения мышления ребенка [3]. Анализ ответов детей позволил сделать важный вывод: процесс движения мышления ребенка связан с преобразованием экспериментальных ситуаций (это характеризуется определенным порядком смены стратегий ответов детей); условием возникновения ППС выступает определенный уровень развития образного предвосхищения дошкольников.

Полученные экспериментальные данные в исследовании Е.Е. Кравцовой позволили предположить, что магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в сфере поведения, общения, что психологический механизм становления произвольности связан с развитием воображения [22]. Именно произвольность, указывает Е.Е. Кравцова, непосредственно связана с компонентами ведущей деятельности нового возрастного периода, именно она обеспечивает ребенку безбо-



лезненный переход к новому, младшему школьному периоду развития и создает условия для формирования у него полноценной учебной деятельности [22]. Ранее Д.Б. Эльконин отмечал, что на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным [44].

В своем пилотажном эксперименте мы изучали взаимосвязь учебно-познавательной мотивации, креативности и творческого воображения детей младшего школьного возраста с 1-го по 3-й класс [17]. В ходе исследования были внедрены специальные программы по развитию творческих способностей младших школьников [5; 26; 39; 40]. Эти программы обеспечивали положительную динамику креативности в период ее критического развития от 6 до 8 лет [47; 50]. В ходе исследования были обнаружены значимые корреляции между показателями креативности, творческого воображения и развитием учебно-познавательных интересов младших школьников.

По результатам исследования был сделан вывод о важности включения в анализ психологических предпосылок успешного обучения младших школьников ряда показателей, полученных при исследовании феноменов творчества и воображения [17].

Для подтверждения данного вывода следующим эмпирическим исследованием мы постарались выявить наличие отношений между феноменами творчества и воображения с показателями развития учебно-познавательной мотивации и операциональной готовности к обучению в школе [18; 19].

По результатам исследования было сделано предположение, что в качестве психологической основы предпосылок успешного обучения младших школьников может выступать творчество (творческое воображение и различные феномены творчества: детское экспериментирование, преобразование противоречивых проблемных ситуаций, продуктивное целеполагание, «беглость», «оригинальность» и «комплексность»). Важно отметить, что в младшем школьном возрасте, как и в дошкольном, в процессе обучения также необходимо создавать специальные условия для творческого развития детей. Именно творческое развитие ребенка является основой его успешной учебной деятельности [18; 19].

Продолжая научные поиски, мы использовали социально-психологический подход к проблеме развития ребенка, в котором, согласно отечественным авторам, признается роль среды в психическом развитии ребенка [20; 21]. Данный подход изучался в рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского и деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева.

Основным понятием социальной психологии, отражающим процесс развития ребенка, является социализация, точнее, ранняя социализация. Согласно определению, социализация – это процесс усвоения и воспроизведения индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей [2; 16]. Социализация ребенка происходит в процессе усвоения опыта совместной деятельности и общения со сверстниками и взрослыми людьми и связана с ведущим видом деятельности, когнитивно-мотивационными характеристиками личности [6; 23; 37; 38; 44; 48; 49].

В своей работе мы исходили из понимания проблемы ранней социализации как особой психосоциокультурной категории в ее взаимосвязи с различными характеристиками личности, в частности, с когнитивными факторами и мотивационной направленностью. Важным для нас стал подход к проблеме ранней социализации, сложившийся в отечественной психологии, определяющий значение творческой активности в развитии социального поведения. Творческая активность способствует раскрытию когнитивных характеристик, мотивационной направленности ребенка и является механизмом социализации [21].

В современных условиях меняются требования к качеству подготовки ребенка к школе, причем не только в контексте познавательного развития, но и социально-психологического. Это отражается на исследованиях, например, готовности к обучению в школе [42], развития творческого мышления [6; 14] и т. д. Успешному включению в учебную деятельность ребенку помогают не только его когнитивные качества, но и социально-психологические, такие, как понимание ролевого репертуара, своего статуса в группе, норм общения и т. д. Именно соотношение показателей когнитивного и социального развития дошкольников и младших школьников является актуальным вопросом практики.



Исследования отечественных ученых по проблеме творчества показали, что опыт творческой деятельности ребенка является основополагающим и главным элементом социального опыта, на который может опираться процесс формирования его личности, отношения к миру, обучения и воспитания (В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин и др.). В качестве основного выделяется понятие творческого потенциала ребенка (А.М. Матюшкин), который проявляется в различных формах творческой активности: в исследовательском поведении, любознательности, любознательности, познавательной направленности, надситуативной активности, поисковой активности, творческом воображении, в деятельности экспериментирования, продуктивном целеполагании, дивергентном (продуктивном) мышлении и комбинаторике, способности к решению и преобразованию проблемных ситуаций и пр. (Н.Е. Веракса, М.М. Кашапов, В.Т. Кудрявцев, Л.Г. Лысюк, А.М. Матюшкин, Л.Ф. Обухова, В.А. Петровский, Н.Н. Поддъяков, А.Я. Пономарев, Г.А. Цукерман, С.М. Чурбанова, Н.Б. Шумакова и др.).

Исходя из этого, мы предположили, что процесс социализации ребенка в современном обществе можно рассматривать с позиции формирования и реализации его творческого потенциала, творческой активности. При этом творческая активность ребенка будет выступать одним из условий его когнитивно-мотивационного развития [3; 14; 24; 27; 32; 34; 37; 43]. Под социализацией ребенка, таким образом, мы понимаем процесс принятия и усвоения социальных ролей и статусно-ролевых позиций в группе сверстников, связанный с проявлениями характеристик когнитивно-мотивационного развития [21]. Важнейшим показателем социального развития при этом выступает социальная идентичность, система ценностей, которая начинает формироваться в детстве и играет большую роль в социальном поведении человека [11; 15]. Идентичность как когнитивно-мотивационная характеристика личности также является одним из механизмов социализации [12].

Наше исследование когнитивно-мотивационных характеристик социализации ребенка состояло из двух частей: эмпирического исследования и эксперимента [13; 21].

В работе использовались общепсихологические методы исследования: теоретический анализ проблемы, внешнее наблюдение,

устный опрос, методы письменного опроса (анкетирование). Когнитивно-мотивационные характеристики социализации, статусно-ролевое поведение и характеристики содержания и функционирования социальных ролей изучались с помощью методик: 1) на воображение, комбинаторное мышление [25; 34; 41]; 2) на познавательную активность [27]; 3) на определение способности к решению проблемных ситуаций [3]; 4) анкеты мотивации [36] и опросника мотивации [29; 36]; 5) анкеты сюжетно-ролевой игры [10]; 6) социометрии [28; 30].

Представленный в эксперименте метод смены социальной позиции (по параметру «статусно-ролевая позиция в ситуации «учеба»») является методическим воплощением общеметодологического принципа деятельностного опосредствования личности ребенка и его отношений, суть которого заключается в создании экспериментальной модели жизненных ситуаций личностного выбора в совместной деятельности детей. Метод смены социальной позиции ребенка в ситуации принятия той или иной воображаемой социальной роли (в нашем случае, роли ученика) позволяет обнаружить пласт личностно-смысловых отношений ребенка в семье и детской группе. Смена позиции в процессе совместной деятельности представляет ребенку возможность освоения различных моделей поведения в зависимости от ситуации и «упражняет» его в таком поведении к значимому другому, как будто этим другим является он сам [1; 21].

Проведенное исследование подтвердило основную гипотезу о том, что социализация ребенка, усвоение им социальных ролей и статусно-ролевых позиций обусловлены уровнем его когнитивно-мотивационного развития, и позволило сделать следующие выводы:

1. В процессе социализации все более важной признается роль характеристик когнитивного развития человека. Когнитивно-мотивационные характеристики проявляются в качестве межличностных отношений, особенностей поведения и творчества.

2. В качестве характеристик когнитивно-мотивационного развития ребенка были выделены: «воображение, комбинаторное мышление»; «комбинаторное мышление (соотношение части и целого), способность к принятию решений»; «способность к выделению и решению проблемных ситуаций, воображение»; «познавательная активность» и «мотивация».



3. Эмпирическое исследование показало, что принятие и понимание содержания и функционала социальной роли, определение статусно-ролевой позиции в группе сверстников связаны с характеристиками когнитивного развития и мотивационной направленностью ребенка.

4. При переходе из дошкольного в младший школьный возраст количество характеристик когнитивно-мотивационного развития, оказывающих влияние на процесс усвоения содержания и функционала социальных ролей и на занимаемую статусно-ролевую позицию, увеличивается. В младшем школьном возрасте, в отличие от дошкольного, процесс социализации ребенка более тесно связан с уровнем развития его когнитивно-мотивационных характеристик.

5. В ходе эксперимента обнаружена положительная динамика показателей статусно-ролевой позиции младших школьников в результате увеличения количества выборов (согласно методике социометрии) в группе одноклассников. Выявлено, что статусно-ролевая позиция ребенка младшего школьного возраста обусловлена успешностью выполнения творческих заданий, развивающих воображение и мышление ребенка, активизирующих его творческие навыки в рамках программы когнитивно-мотивационного развития.

6. В качестве одного из механизмов социализации ребенка выступает социальная идентичность, в которой выражается результат усвоения содержания и функционала социальных ролей, а также принятие статусно-ролевой позиции.

7. Творческая активность способствует раскрытию когнитивных характеристик, мотивационной направленности ребенка и является механизмом социализации [21].

В заключение отметим, что полученные результаты углубляют научное понимание проблемы ранней социализации, проблемы детства как особой психосоциокультурной категории.

Проведенное нами исследование социализации ребенка представлено в ключе междисциплинарного подхода, в основе которого лежат теоретические принципы социальной, возрастной и когнитивной психологии, развивающего обучения и воспитания. В ходе работы была выявлена обусловленность социализации ребенка его когнитивно-мотивационными характеристиками развития в дошкольном и младшем школьном возрасте, также были выделены некоторые частные характеристики когнитивно-мотивационного развития детей, в основе которых лежит их творческая активность. В свою очередь, проявления творческой активности – увеличение инициативности, самостоятельности, чувствительности и пр. – влияют на изменение статусно-ролевой позиции ребенка в группе сверстников.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в практике организации обучения и консультирования по проблеме социализации детей, адаптации дошкольников и младших школьников к новым условиям окружающей среды. Кроме того, данные исследования могут применяться при характеристике личности ребенка, особенностей его поведения и взаимодействия со сверстниками.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учеб. пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С. 19, 24–25.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002.
3. Веракса Н.Е. Особенности преобразования противоречивых проблемных ситуаций дошкольниками в связи с зачатками диалектического мышления // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 123–127.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.
5. Гатанов Ю.Б. Программа «Умное поколение». (Курс развития творческого мышления для детей 6 (5)–8 лет). – СПб.: ИМАТОН, 1999.
6. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14–20.

7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
8. Давыдов В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней [Электронный ресурс] / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев. – Режим доступа: <http://vtk.interro.ru/>.
9. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. – М., 1996.
10. 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. – С. 7–41.
11. Иванова Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 228 с.



12. Иванова Н.Л. Психологическая структура социальной идентичности: дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2003. – 409 с.
13. Иванова Н.Л. Когнитивно-мотивационные характеристики социализации дошкольников и младших школьников / Н.Л. Иванова, Н.А. Корягина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 2. – С. 285–293.
14. Кашапов М.М. Механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода: сб. статей Междунар. Конгресса «Психология XXI столетия» / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль : МАПН, 2008. – Т. 1. – С. 30–36.
15. Ключева Н.В. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М. : Владос-Пресс, 2006. – 400 с.
16. Кон И.С. Ребенок и общество. – М., 1988.
17. Корягина Н.А. Проблема взаимосвязи учебной мотивации и творческих способностей в младшем школьном возрасте // Вопросы гуманитарных наук. – 2006. – № 6. – С. 503–509.
18. Корягина Н.А. Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения в школе // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – № 3. – С. 37–40.
19. Корягина Н.А. Творческое развитие как предпосылка успешного обучения младших школьников // Современная психология: от теории к практике: материалы XV Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2008». Секция «Психология» (Москва, 9–10 апр. 2008 г.). – М. : МГУ, 2008. – Ч. 1. – С. 166–168.
20. Корягина Н.А. Творческая активность как фактор социализации личности: сб. статей Междунар. конгресса «Психология XXI столетия» / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль : МАПН, 2008. – Т. 1. – С. 351–354.
21. Корягина Н.А. Когнитивно-мотивационные характеристики социализации дошкольников и младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2009. – 229 с.
22. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64.
23. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко: под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
24. Кудрявцев В.Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе // Психол. журн. – 1997. – № 1.
25. Кудрявцев В., Нестерова Е. Камень, который призрели строители. Развитие воображения как условие психологической готовности ребенка к школе [Электронный ресурс] // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 8. – Режим доступа: <http://vtk.interro.ru>
26. Курнешова Л.Е. Психолого-педагогические условия личностного роста и социализации детей // Центр «Школьная книга» Серия: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве / отв. ред. Л.Е. Курнешова. – М., 2002. – С. 59–61, 100.
27. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2–4 лет // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 58–67.
28. Методики социально-психологической диагностики личности и группы. — М., 1990.
29. Методы психологической диагностики / под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. – М., 1993.
30. Морено Дж. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. – М. : ИЛ, 1958. – 289 с.
31. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. – М., 1998. – 464 с.
32. Обухова Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте / Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994.
33. Поддьяков Н.Н. Творчество как проблема личности // Вопросы психологии. – 1985. – № 4.
34. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16–19.
35. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. – Волгоград : Перемена, 1995.
36. Психодиагностические методы в работе с учащимися 1–2 классов / сост. Д.В. Лубовский при участии Н.А. Ворониной и М.Г. Ерофеевой. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – С. 5–6.
37. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М., 1978. – С. 38–76.
38. Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1988. – С. 12–65.
39. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. – Мн. : Харвест, 2000; М.
40. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М. : Генезис, 2001.
41. Чередникова Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы: рекомендации практического психолога. – СПб. : Стройлеспечать, 1996. – 64 с.
42. Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. / В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева. – М. : Владос, 2002. – 256 с.
43. Шумакова Н.Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды // Вопросы психологии. – 1986. – № 1 – С. 53–59.
44. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1978. – С. 169–288.
45. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
46. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: работы советских психологов периода 1946–180 гг. / под ред. И.И. Ильяслова, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.
47. Gardner H. Art, Mind and Brain. – N.Y., 1982.
48. Nelson K. Event Knowledge Structure and Function in Development. Hillsdaie, New Jersey – I. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986. – P. 2–45.
49. Slackman E.A.; Hudson, J.A. The Structure of Children's Event Representation. In: Katherine Nelson (ed.). Event Knowledge Structure and Function in Development. Hillsdaie, New Jersey – I. : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1986. – Pp. 47–59.
50. Torrance E.P. Education and creativity // Creativity: Progress and potential. – N.Y., 1964.

