

## ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

**А. А. Матюшкина**

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕШЕНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ В НАУЧНОЙ ШКОЛЕ А.М. МАТЮШКИНА**

В статье освещаются три линии теоретико-экспериментальных исследований А.М. Матюшкина и его научной школы. Первая линия связана с изучением мотивационно-эмоциональной регуляции мышления, с разработкой идеи активности субъекта в постановке и решении мыслительной задачи, т.е. познавательной активности личности. Вторая посвящена исследованию интеллектуальных, творческих, личностных возможностей субъекта. Третья линия направлена на изучение условий, при которых становится возможным реальное творческое мышление, открытие субъективно и объективно нового.

*Ключевые слова:* творческое и продуктивное мышление, теория проблемных ситуаций (ТПС), творческая проблема, познавательная мотивация, интеллектуальные и творческие возможности субъекта.

The article presents three lines of theoretical and experimental research A.M. Matyushkin and his scientific school. The first line is connected with the study of motivational-emotional regulation of thinking, the development of the idea of the subject's activity in the formulation and solution of thinking tasks, his cognitive activity. The second line is devoted to the study of intellectual, creative, personal possibilities of subject. The third line is aimed at studying the conditions under which it becomes possible to a real creative thinking, opening the new (subjectively and objectively).

*Key words:* creative and productive thinking, the theory of problem situations, creative problem, researching motivation, intellectual and creative potential of the subject.

20 декабря 2012 г. исполняется 85 лет со дня рождения **Алексея Михайловича Матюшкина** (ум. 07.07.2004) — академика РАО, доктора психологических наук, профессора МГУ имени М.В. Ломоносова (1978—1981), директора НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (1983—1990), главного редактора журнала «Вопросы психологии» (1981—1993), зав. лабораторией психологии одаренности Психологического института РАО (1992—2003), лауреата премии Правительства РФ в области образования (1998), кавалера медалей К.Д. Ушинского

---

**Матюшкина Анна Алексеевна** — канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* aam\_msu@mail.ru

«За заслуги в области педагогических наук» (1998) и Г.И. Челпанова «За вклад в развитие психологической науки» (2002).

В психологии мышления и педагогике А.М. Матюшкин известен как автор *теории проблемных ситуаций* (ТПС). Развивая идеи ТПС, он сформулировал взгляды на решение творческой проблемы, субъективным основанием которой выступает проблемная ситуация мышления. Говоря о понятии творческой проблемы, следует отметить, что в рамках ТПС предметом исследования выступает продуктивное, творческое мышление. Продуктивность решения связывается с результативным и процессуальным критериями — субъективной и объективной (для творческой проблемы) новизной получаемого результата (продукта) решения и личностной включенностью субъекта в решение, его направленностью на открытие нового знания.

Остановимся кратко на основных положениях ТПС в мышлении. Будучи учеником С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкин разрабатывал понимание мышления как процесса разрешения проблемных ситуаций. Понятие проблемной ситуации было введено С.Л. Рубинштейном для обозначения формы субъект-объектного взаимодействия (где объектом является мыслительная задача) в процессе решения. Это взаимодействие характеризуется тем, что при столкновении с мыслительным заданием, вызывающим интерес, у субъекта возникает особое состояние. «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс... Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача...» (Рубинштейн, 2000, с. 317). Таким образом, подчеркивается особая роль в мышлении мотивационно-эмоционального компонента, познавательной мотивации, обеспечивающей включенность личности в процесс решения задачи.

Идеи ТПС в мышлении были сформулированы А.М. Матюшкиным в кандидатской диссертации «Исследование психологических закономерностей процесса мышления (анализа и обобщения)» (выполнена под руководством С.Л. Рубинштейна в 1960 г.), затем окончательно представлены в 1973 г. в докторской диссертации «Проблемные ситуации в мышлении и обучении». Теоретическим результатом стало выявление психологической структуры проблемной ситуации и основных закономерностей ее разрешения. Психологическая структура проблемной ситуации включает три компонента — познавательную потребность, направленную на поиск неизвестного; интеллектуальные и личностные возможности субъекта, позволяющие решать проблему; открытие

субъективно нового, неизвестного. В научной школе А.М. Матюшкина прослеживаются три линии теоретико-экспериментальных исследований, направленных на изучение каждого из компонентов проблемной ситуации. Рассмотрим эти линии подробнее.

**Первая линия** связана с изучением мотивационно-эмоциональной регуляции мышления, с разработкой идеи активности субъекта в постановке и решении мыслительной задачи, т.е. познавательной активности личности. Значительное количество исследований в рамках данной тематики посвящено разработке вопросов порождения проблемы (Сидорова, 1988; Трифонова, 1989), актуализации познавательной мотивации (Наролина, 1985; Платонова, 1980), мотивационно-эмоциональной регуляции мышления (Усманова, 1986). Особое внимание в подходе А.М. Матюшкина уделяется начальному этапу решения задачи, основанному на возникновении познавательной потребности. В работе Т.А. Платоновой (1980) показано, что один из путей возникновения познавательной мотивации — это ее актуалгенез (порождение) в проблемной ситуации как ситуативно возникшей личностной потребности, предметом которой является будущее знание (на материале анализа возвращения к незавершенной интеллектуальной деятельности). При этом особо отмечается как наиболее существенная характеристика познавательной потребности ее «ненасыщаемость». В решении реальных творческих проблем данная характеристика может проявляться в феноменах, отражающих субъективную и объективную «бесконечность» поиска решения, а именно в субъективной незавершенности решения, переосмыслении решения как отражении глубины исследования в решении проблемы со стороны субъекта.

**Вторая линия** посвящена исследованию интеллектуальных, творческих, личностных возможностей субъекта. Следствием особого понимания продуктивности в мышлении, связанного с проявлением познавательной активности субъекта, явился интерес к творческой личности. Он привел к пониманию одаренности как творчества и к формулированию А.М. Матюшкиным в 1990-х гг. концепции творческой одаренности. Творческая одаренность личности связана с исследовательской позицией, в основе которой лежит мотивация познания, и проявляется в возможности оригинально и глубоко подходить к решению проблем в разных областях. Основой одаренности выступает творческий потенциал личности, который характеризуется доминантностью познавательной мотивации, исследовательской активностью, стремлением к творчеству.

Идеи этой концепции получили свое развитие в серии работ. Р.Е. Тафель (1974) проанализировала диагностические методики идентификации творческой личности; Н.Ф. Кузнецова (1989) изучила связь проявлений юмора с творческими способностями. В исследовании И.П. Ищенко (1993), посвященном вопросам соотношения

интеллектуальной и творческой одаренности, было показано, что у детей 5—6 лет возможны 4 типа соотношения уровней интеллектуального и творческого развития: высокий уровень интеллектуального развития (по тесту Равена, шкалам Стэнфорд—Бине, задачам Пиаже) соответствует высокому уровню творческого потенциала (П. Торренс); высокий уровень творческого потенциала возможен при среднем уровне интеллектуального развития; высокий уровень развития интеллекта — при невысоком уровне развития творческого потенциала; низкий уровень развития творческого потенциала сочетается с низким уровнем развития интеллекта. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что творческий потенциал составляет предпосылку для развития одаренного ребенка. Работа А.И. Савенкова (1997) посвящена теоретическому и практическому выявлению педагогических основ развития продуктивного мышления одаренных детей. В исследовании Е.Л. Мельниковой (1998) предложена психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками. В исследовании Т.В. Доржиевой (2000), посвященном роли этнических традиций в развитии творческого потенциала детей (на материале этносов Бурятии), выявлены личностные типы на основе соотношения уровня развития интеллекта, отношения к этническим традициям и креативности. Так, креативный тип характеризуется высокими уровнями творческого развития и отношения к этническим традициям и невысоким уровнем развития интеллекта; интеллектуальный тип связан с высоким уровнем развития интеллекта и низкими уровнями развития креативности и отношения к традициям. Общая закономерность влияния этнических традиций состоит в преобладании позитивных тенденций по отношению к традициям у детей с более высоким уровнем креативности: они включают традиции этноса в свое творчество. В работах Е.В. Алфеевой (2000), С.В. Лезиной (2001) анализируется вклад личностных факторов в развитие одаренности. Показано, что на проявление и становление одаренности позитивно влияют такие детерминанты, как преобладающая мотивация достижения, доминантность познавательной мотивации, эмоциональная устойчивость, адекватная самооценка (в диапазоне «высокой»), низкий уровень тревожности. В исследовании Е.И. Щеплановой (2006) предложено рассмотрение одаренности как психологической системы; работа Н.Б. Шумаковой (2007) посвящена развитию общей одаренности детей в условиях школьного обучения.

**Третья линия** направлена на изучение условий, при которых становится возможным открытие субъективно нового. Как фактор, влияющий на возможности открытия нового знания в решении проблемной ситуации, рассматривается «прошлый опыт» (Казанская, 1976). Чем значительней кажущееся совпадение проблемного задания с ситуациями прошлого опыта, тем труднее в разрешении возникающая для

субъекта проблемная ситуация. Фиксация на «прошлом опыте», старых способах решения рассматривается как психологический барьер в достижении продуктивного решения. «Расхождение» между прошлым и «наличным» опытом выступает как одно из условий возникновения познавательной потребности. Особую роль в этом контексте приобретают исследования вопроса как стимула познавательной активности; диалога как средства творческого мышления, позволяющего «преодолевать» влияние прошлого опыта в поиске творческого решения. Изучение условий открытия неизвестного связано с контекстом опосредствованности мышления взаимодействием с другим субъектом в аспекте понимания мышления как субъект-объект-субъектного взаимодействия, приводя к выводу о диалогической природе мышления. При этом объектом мышления выступает задача, которая из внешне заданной преобразуется в проблемную для субъекта ситуацию. Показано, что другим субъектом, опосредствующим решение, может выступать особая позиция в мышлении — «диалог с собой» (Кучинский, 1980, 1983). Индивидуальное мышление может быть рассмотрено при этом как внутренний диалог, который представляет различные точки зрения в решении проблемы. Особое значение данные исследования приобретают в контексте решения реальных творческих проблем. «Мышление диалогично. Предполагает наличие собеседника или по крайней мере заинтересованного слушателя. Без этого не рождается мысль, облеченная в слово. Это нужно не для других, но также для автора и инициатора интеллектуального диалога» (Матюшкин, 2001, с. 139).

В работе Н.Б. Шумаковой (1985) показана особая роль вопроса в решении. Вопрос выступает как форма выражения проблемной ситуации, сначала обращенная к другому субъекту (в аспекте онтогенетического развития), затем — к самому себе. В исследовании обнаружены два типа познавательной активности в зависимости от задаваемых вопросов и способов их разрешения. Первый — проблемный — тип задает вопросы, направленные на понимание сути проблемы, обращает их к себе, решает их самостоятельно. Второй тип — описательно-практический — задает «формальные» для решения вопросы, носящие характер уточнения, обращает их к другому, не старается самостоятельно на них отвечать. В связи с полученными в исследовании данными возникает особая педагогическая задача поддержки и развития в детском возрасте познавательной активности, служащей личностным основанием для развития у взрослого творческого мышления, позволяющего самостоятельно формулировать и решать профессиональные проблемы.

Значительное количество исследований, проведенных в рамках разработки данной тематики, было посвящено исследованию влияния общения на регуляцию мышления в проблемной ситуации (Палагина, 1986), роли вопроса как «стимула» познавательной активности (Шумакова, 1985), диалогическому и совместному взаимодействию в процессе

решения мыслительных задач (Белова, 1990; Кудрина, 1987; Хашенко, 1989); исследованию мотивационно-эмоциональной регуляции мышления в разных условиях межличностного взаимодействия, включая кооперацию и конфликт (Усманова, 1986).

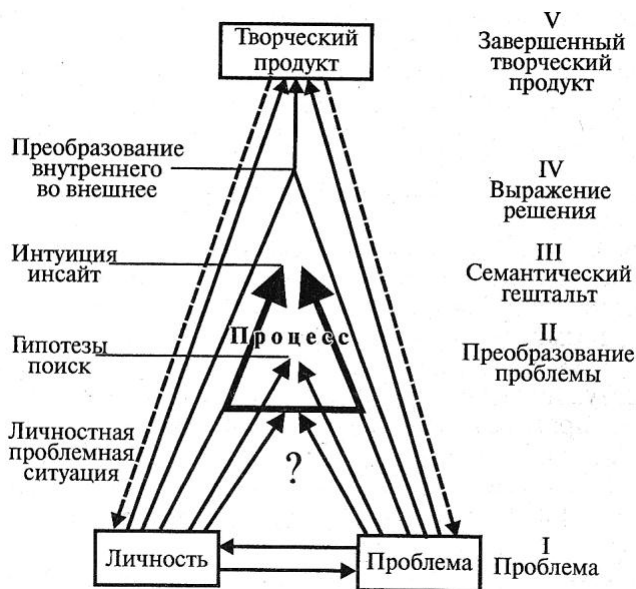
Самостоятельной линией изучения решения творческой проблемы выступает практическая реализация ТПС в обучении в звене средней (проблемный метод в обучении) и высшей школы. При этом, по мнению А.М. Матюшкина, важно различать те проблемные ситуации, с которыми сталкивается ученик в процессе обучения, и те проблемные ситуации, которые характеризуют процессы реального творческого профессионального мышления взрослого субъекта. «Организационная форма проблемного обучения, предполагающая непременно создание условий для “творческой” деятельности (а не условий для творческого усвоения знаний), имеет в своей основе... ошибку распространения форм творческой деятельности взрослого человека... на учебную деятельность ребенка» (Матюшкин, 2009, с. 140).

Так, по мнению А.М. Матюшкина, центральным новообразованием в звене высшей школы должно выступать формирование профессионального мышления, основанного на мотивации познания и высокой степени обобщения (в противоположность конкретному мышлению), позволяющего самостоятельно ставить и решать профессиональные проблемы (Егоров, 1973). По отношению к звену высшего образования ТПС привела к формулированию концепции профессионального творческого мышления (Кашапов, 2006) как базового новообразования, возникающего в ходе обучения в высшей школе. При этом по отношению к формированию профессионального мышления особо подчеркивается необходимость самостоятельной активности субъекта, направленной на постановку и формулирование проблемы, а не только на процесс решения задачи и его проверку (обоснование). Реализация ТПС в мышлении по отношению к обучению в средней школе связана с работами А.И. Савенкова (1997), в высшей школе — с работами, выполненными с опорой на идеи теории проблемного обучения А.А. Вербицкого (1991), В.И. Наролиной (1985), Е.В. Ковалевской (2000). Так, по мнению Е.В. Ковалевской, особую актуальность ТПС приобретает в современных методиках обучения иностранным языкам, так как обеспечивает условия для продуктивных процессов мышления в познании соответствующего типа культуры.

В конце 1990-х—начале 2000-х гг. в ряде работ А.М. Матюшкина (1996, 2001) актуализируется научный интерес к идеям решения мыслительных проблем в ходе реальной творческой деятельности взрослого субъекта. Однако работы, выполненные в русле данной темы, немногочисленны и малоизвестны. Вместе с тем они содержат положения, принципиально важные для понимания творческого мышления, и представляются перспективными в изучении процессов реального

творчества, творческого мышления, завершающегося созданием продукта, являющегося объективно новым, значимым, получающим высокую экспертную профессиональную оценку.

В работе «Психологические предпосылки творческого мышления», выполненной на основе автобиографических материалов о П. Флоренского, А.М. Матюшкин (2001) пишет, что психологическими предпосылками для развития творческого мышления в детском возрасте выступают любопытство, способность удивляться новому, особая чувствительность к мыслительным противоречиям. Последняя проявляется в возможности задать вопрос, увидеть проблему там, где большинство ее не замечает («таинственное в обычном», «мир как тайна»), или же сформулировать необычное как проблему и исследовать ее («неизвестное как необъясненное»). Особую предпосылку для развития творческого мышления составляют ранние возможности глобальной постановки и понимания проблемы, создание собственных понятий для ее решения, стремление к исследованию проблемы, где необходимым звеном ее решения выступает антиципация, предвосхищение «ключевых» моментов, обеспечивающих глобальность понимания. Следует отметить, что уже в одном из ранних диссертационных исследований, выполненных под руководством А.М. Матюшкина (Кестер, 1976), в качестве значимой детерминанты творческого решения рассматривается антиципация.



Структура решения творческой проблемы (Матюшкин, 2003, с. 213)

Предпосылкой к решению творческих профессиональных проблем взрослым субъектом выступает опора на те нравственные и эстетические критерии в интеллектуальной оценке событий, которые были сформированы в детском возрасте. Феноменологически в детстве это проявляется как особая «изысканность и впечатлительность» по отношению к значимым событиям жизни. Постановка и решение творческих проблем взрослыми людьми связывается А.М. Матюшкиным с возможностями возвращения к тем ярким впечатлениям, которые в детстве вызвали интерес, удивление, любопытство («роль детства у взрослых») и теперь служат психологическим источником реального творчества.

В работе «Интуиция и творчество» (Матюшкин, 1996) процесс решения проблемы представляется автору ТПС как реализующий последовательные этапы — от возникновения личностной проблемной ситуации (постановка проблемы) через интуитивное понимание смысла проблемы (для ее разрешения) до завершенного творческого продукта. На рисунке отражена структура решения творческой проблемы, позволяющая эксплицировать ее компоненты, этапы решения, их содержание, выявив отличия от проблемной ситуации в обучении. Так, на первом этапе решения творческой проблемы (I) личность сталкивается с ситуацией, которая вызывает удивление, интерес. Возникает личностная проблемная ситуация, приводящая к постановке и формулированию проблемы. При этом личность и проблема на этом этапе оказываются взаимосвязанными: постановка проблемы зависит от интереса и возможностей конкретной личности; в объективно сложном, неопределенном, противоречивом фрагменте реальности разные субъекты сформулируют разные проблемы. Личностным новообразованием данного этапа можно считать возникновение у субъекта устойчивого познавательного интереса к проблеме (проблемная доминанта), поддерживающего весь дальнейший ход решения. Именно с этим новообразованием связан феномен «чувствительности» творческой личности к внешним оценкам своей работы, проявляющийся как повышенная ранимость, обидчивость по отношению к внешним оценкам результата решения. Это связано с особой вовлеченностью личности в решение — возникновением личностно значимой проблемной ситуации. На следующем этапе (II) происходит преобразование проблемы, связанное с первыми попытками ответа на вопросы проблемы (поиск гипотезы). Этап интуитивного решения (III) является необходимым для творческой проблемы, предполагая особую (неосознаваемую или осознаваемую лишь частично) форму понимания смысла потенциального решения. Он приводит к переформулированию (переструктурированию) проблемы, основанному на догадке о принципе решения (семантический гештальт). Для данного этапа характерен феномен «невербализуемости» решения: субъект находит принцип, но не всегда может его объяснить. На следующем этапе (IV) происходит преобразование внутреннего, интуитивно понятного субъекту решения



во внешнюю форму, выраженную в общепринятой (для данного профессионального языка) системе значений. Последний этап (V) — создание завершенного творческого продукта субъектом. Его сложность состоит в поиске тех окончательных средств выражения, которые позволяют достичь экспликации решения в объективной системе значений, делая его не только понятным для другого, но и изящным, эстетичным и простым. При этом оказывается, что завершенный творческий продукт оказывает влияние на личность и на сформулированную им проблему. Так, феномен «субъективной незавершенности» творческого решения, заключающийся в трудности окончания работы над проблемой, может быть связан не только с поиском тех выразительных профессиональных средств, которые позволяют достигнуть простоты и изящества презентации творческого продукта (V этап), но и с побуждением субъекта к дальнейшему исследованию проблемы.

Анализ рисунка, таким образом, выявляет отличия между структурой и процессом разрешения проблемной ситуации и реальной творческой проблемы. Так, оказывается, что психологическая структура проблемы, в отличие от проблемной ситуации, носит более широкий характер, включая 5 компонентов. *Первым* компонентом выступает возникновение личностной проблемной ситуации; *вторым* — интеллектуальные и творческие возможности личности: это и специальные способности (талант, одаренность), и уровень подготовленности (включая уровень знаний и компетентности), позволяющие «присвоить» проблему; *третьим* компонентом выступает устойчивая познавательная мотивация по отношению к решению проблемы, особое мотивационное образование «проблемная доминанта»; *четвертый* компонент — семантический потенциал личности, обеспечивающий глубину понимания проблемы и ее решения и основанный на жизненном опыте личности и возможностях анализа и обобщения, — семантическое пространство творческой личности; *пятый* компонент представляет владение специальными средствами, обеспечивающими выражение решения, он основан на знании профессионального языка той области, в которой решается проблема. Этапы решения творческой проблемы также оказываются содержательно более широкими по отношению к процессу разрешения проблемной ситуации. Первый этап разрешения проблемной ситуации — этап «закрытого» решения — связан с использованием и исчерпыванием известных способов. На втором этапе — этапе «открытого» решения — происходит отказ от «старых» (как недостаточных) и поиск новых способов. Содержанием третьего этапа является нахождение нового отношения или необходимого для решения принципа; на четвертом и пятом этапах реализуется и проверяется найденное решение.

Содержательное отличие этапов разрешения проблемной ситуации и решения творческой проблемы связано с их структурными различиями и носит «степенной» характер. Так, возникновение «проблемной доми-

нанты» при решении творческой проблемы определяет более высокую степень самостоятельности субъекта в постановке и решении, чем в проблемной ситуации. Решению творческих проблем соответствует более высокий уровень обобщения, связанный с требованием открытия принципа, общей закономерности. Необходимость интуитивного этапа исходит из особой формы понимания смысла проблемы, составляющей ее «предрешение». Процесс решения проблемы предполагает самостоятельный этап — создание завершенного творческого продукта. Если в разрешении проблемной ситуации достаточно «догадаться» о принципе, то в реальных творческих проблемах его необходимо выразить, используя «профессиональный язык», обосновать и проверить.

\* \* \*

Особые предмет, объект, методики исследования, глубокая теоретическая и экспериментальная разработка и решение ряда научных проблем психологии мышления, значительное количество проведенных исследований (более 25 кандидатских и докторских диссертаций, выполненных с опорой на идеи ТПС и под научным руководством А.М. Матюшкина) — все это позволяет говорить о продуктивности, эвристичности научной школы А.М. Матюшкина в изучении творческого мышления, единицей анализа которого выступают проблемная ситуация и творческая проблема.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алфеева Е.В.* Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4—7 лет): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Белова Е.С.* Диалогическое взаимодействие в процессе решения школьниками мыслительных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
- Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
- Доржиева Т.В.* Психологическое исследование роли этнических традиций в развитии творческого потенциала детей в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
- Егоров М.П.* Экспериментальное исследование процессов мышления в оценочной деятельности человека: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.
- Ищенко И.П.* Соотношение интеллектуальной и творческой одаренности у детей 4—6 лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
- Казанская В.Г.* Исследование «психологических барьеров» прошлого опыта при выполнении логических заданий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
- Кашанов М.М.* Психология творческого мышления профессионала. М., 2006.
- Кестер Э.* К исследованию антиципации в процессе решения проблемных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
- Ковалевская Е.В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 2000.
- Кудрина Т.С.* Развитие логического мышления в диалоге: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.

*Кузнецова Н.Ф.* Психологические особенности проявления юмора у детей школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

*Кучинский Г.М.* Диалог в процессе решения мыслительных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.

*Кучинский Г.М.* Диалог и мышление. Минск, 1983.

*Лезина С.В.* Исследование роли личностных факторов в развитии одаренности (младшие школьники и подростки): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

*Матюшкин А.М.* Интуиция и творчество // Мир психологии. 1996. № 4. С. 28—36.

*Матюшкин А.М.* Психологические предпосылки творческого мышления // Мир психологии. 2001. № 1. С. 128—141.

*Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество (серия «Психологи Отечества»). М.; Воронеж, 2003.

*Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: Учеб. пособие. М., 2009.

*Мельникова Е.Л.* Психологическая модель подготовки учителя к работе с одаренными школьниками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

*Наролина В.И.* Психолого-педагогические факторы стимулирования познавательной и коммуникативной активности в развитии понимания иноязычного научного текста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.

*Палагина И.В.* Влияние общения на регуляцию мышления в проблемной ситуации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

*Платонова Т.А.* Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.

*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.

*Савенков А.И.* Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1997.

*Сидорова Е.Н.* Возрастная динамика и психологическая структура поиска решения проблемных задач у школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.

*Тафель Р.Е.* Диагностические методики для выявления (идентификации) творческих личностей в американской психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1974.

*Трифорова М.П.* Психосемантическое исследование порождения проблемы в процессе мышления: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

*Усманова Э.З.* Мотивационно-эмоциональная регуляция мышления в условиях межличностного взаимодействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.

*Хащенко Т.Г.* Психологические особенности включенности личности во взаимодействие при совместном решении мыслительных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

*Шумакова Н.Б.* Вопрос в структуре познавательной активности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.

*Шумакова Н.Б.* Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2007.

*Щебланова Е.И.* Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2006.

Поступила в редакцию  
23.04.12