**Зміст.**

Вступ.

Актуальність проблеми обдарованості.

Основні аспекти проблеми обдарованості.

І. Теоретичний огляд та аналіз проблем креативності та мотиваційно-особистісних рис особистостей.

* 1. Значення проблеми обдарованості у вітчизняній та зарубіжній психології.
	2. Явище обдарованості.
	3. Явище креативності.
	4. Основні підходи до проблеми творчості.
	5. Концепції креативності.
	6. Теорія соціального научіння Дж. Роттера.
	7. Розуміння поняття “Мотив”.

ІІ. Емпіричне вивчення мотиваційно-особистісних особливостей креативів підліткового віку.

* 1. Обґрунтування експериментальної програми дослідження.
	2. Умови діагностики креативності та мотиваційно-особистісних особливостей.
	3. Збір психо-діагностичних даних.
	4. Аналіз результатів діагностики підлітків.

Висновки.

Список використаної літератури.

Додатки.

Вступ

Дослідження проблеми обдарованості має довготривалу історію у вітчизняній та зарубіжній психології, але до цього часу існує багато “білих плям” у цій області психологічних знань, що робить актуальним подальше проведення як теоретичних, так і методологічних досліджень, вдосконалення концептуального апарату і методів вивчення даної проблеми. В практичному плані, однією з важливих задач є соціальний захист обдарованих дітей за допомогою створення соціально-структурних умов, при яких здібності мали б одержати максимальний розвиток.

Одна з проблем полягає в тому, що в реальних життєвих умовах в наше в наше “поле зору” попадають лише ті обдаровані діти, які вже змогли в чомусь себе проявити, в деякій мірі реалізувати, актуалізувати свої природні можливості.

Діти для яких життєві соціокультурні умови склались несприятливо, на сьогоднішній день мають досить низькі можливості реалізації життєвої активності.

Фактично ми втрачаємо таланти, з причин ще існуючої думки про те, що першочергову увагу заслуговують діти, які можуть спинитися у своєму розвитку “нижче норми”, а ті, які знаходяться “вище норми” здатні самі спрямовувати свій розвиток у потрібне русло.

Обдаровані діти найбільш чутливі до неадекватних оцінок, несправедливих і негативних впливів зі сторони дорослих та ровесників.

Найбільш негативний вплив групи ровесників на обдарованих дітей проявляється у прагнення привести їх до “середнього” рівня, зробити їх схожими на всіх інших. Таким обдарованим дітям необхідна кваліфікована консультація і допомога психолога.

Слід звернути увагу на те, що іноді не тільки емоцій, але і переживання невдач, загострена емоційна реакція на виникаюче протиріччя самооцінки і об’єктивних результатів діяльності може виступати важливим стимулом для серйозних занять, в яких і розвиваються здібності.

Обдаровані діти відчувають “дискримінацію” при відсутності диференційованого навчання, через надмірну уніфікацію програм, в яких погано, або зовсім не враховуються індивідуальні можливості засвоєння знань.

Таким чином, проблема обдарованості ще далеко не є розв’язаною повністю але існуючі в сучасній психологічній науці відповідні надбання дозволяють в деякій мірі практично вирішувати наведені проблеми. Реалізації даної мети служать адекватності системи методик.

Отже, проблема розвитку творчої обдарованості індивідуума в останні роки стає однією з центральних проблем психології здібностей. Великого інтересу заслуговує поведінка, очікування, установки креативів, мотивування ними своїх дій і вчинків. Саме ці компоненти обумовили те, що **метою моєї роботи** стало дослідження взаємозв’язку рівня мотивацій досягнення і проблемностей локалізації суб’єктивного контролю у потенційних креативів підліткового віку.

Досягнення такої мети передбачає постанову і вирішення наступних **задач**:

1. Розглянути історію і сучасний стан досліджень обдарованості в зарубіжній і вітчизняній психології.
2. Розібрати концептуальну модель креативності, яка ґрунтується на розведенні потенціальної і актуальної креативності.
3. Теоретично обґрунтувати дослідження взаємозв’язку рівня мотивації досягнення і особливостей локалізації суб’єктивного контролю у потенціальних креативів підліткового віку.
4. Розробити програму дослідження взаємозв’язку рівня мотивації досягнення і особливостей локалізації у потенційних креативів підліткового віку і обґрунтувати адекватність застосування методик, які використовувались у даному дослідженні.
5. Провести дослідження, спрямоване на вивчення взаємозв’язку рівня мотивації досягнення і особливостей локалізації суб’єктивного контролю у потенційних креативів підліткового віку.
6. Зробити аналіз одержаних результатів дослідження взаємозв’язку рівня мотивації дослідження і особливостей локалізації суб’єктивного контролю у потенціальних креативів підліткового віку.

**Гіпотеза дослідження:** у креативів підліткового віку не проявляється взаємозв’язок між рівнем мотивації досягнення і інтернальними альтернативами.

**Об’єктом дослідження** виступили мотиваційно-особистісні особливості потенціальних креативів підліткового віку.

**Предметом дослідження** був взаємозв’язок рівня мотивації досягнення і особливостей локалізації суб’єктивного контролю у потенційних креативів підліткового віку.

Як **основні методи роботи** були застосовані наступні дослідницькі засоби:

1. Теоретико-методологічний аналіз відповідних науково-літературних джерел який використовувався для теоретичного обґрунтування дослідження.
2. Основними методами дослідження виступили тести на креативність Д. Гільфорда, методи експертних оцінок, шкала оцінки потреби в досягненні Ю. Орлова і тест-опитувальник суб’єктивної локалізації контролю.
3. Основними методами обробки та інтерпретації отриманих даних виступили методи кількісної порівняльної оцінки і якісного аналізу результатів дослідження.

**Теоретична і практична значимість дослідження.**

В процесі дослідження ми можемо визначити роль, специфіку взаємозв’язку рівня мотивації досягнення і особливостей локалізації суб’єктивного контролю у потенційних креативів підліткового віку. Результати дослідження поглиблюють розуміння взаємозв’язку рівня мотивації досягнення і особливостей локалізації суб’єктивного контролю у потенційних креативів підліткового віку.

Проведенне дослідження дає можливість використовувати його результати в психології креативності, в поведінковій та інших галузях психології для подальшого практичного застосування при вивченні явищ креативності.

***Розділ 1.***

***Теоретичний огляд та аналіз проблем креативності та мотиваційно-особистісних рис особистостей***

**Значення проблеми обдарованості у вітчизняній та зарубіжній психології.**

Обдарованість вивчалась і досліджувалась тисячами вчених, але актуальності своєї дана проблема не втратила і до нашого часу, оскільки її складність не дозволила дослідникам цю проблему вичерпати.[13;3].

Першовитоки вчення цього явища губляться у сивій давнині. Однією з перших спеціалізованих психологічних праць у європейській традиції в даній галузі можна вважати книгу іспанського лікаря Хуана Уарте (1529 – 1592) “Дослідження здібностей до наук”, яка побачила світ у 1575 році. В цій роботі Хуан Уарте порушив чотири основних питання: “...які види обдарування є притаманними людському роду ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема ... за якими ознаками можна упізнати відповідне обдарування”. [41;60]

Німецький вчений-енциклопедист Крістіан Вольф (1679 – 1754) пов’язував поняття про здібності з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи у єдиному контексті те, що сучасні психологи відносять до здібностей та мотивів. [13;3]

Історія розвитку досліджень і практики навчання обдарованих і талановитих дітей у вітчизняній психології охопила всю систему проблем і завдань, які вивчаються у наші дні. Причому, на початковому дореволюційному і першому післявоєнному етапах, ці дослідження були включені в систему міжнародних і європейських досліджень.

Проте, психолого-педологічні дослідження були “закриті” разом з наукою педологією в 1936 році видатною постановою “Про педологічні перекручення в системі Наркомпросу”. Однак, ні одна постанова не може повністю зупинити рух науки. У вітчизняній літературі з психології широко відомі праці В.М. Теплова, А.Г. Ковальова, В.Н. Мясіщева, Н.С. Лейтеса та інших, присвячені вивченню і дослідженню різних аспектів проблеми обдарованості. [23;3]

В 60-70 – ті роки психологами були проведені дослідження, які дозволили, отримати багатий матеріал з проблем психологій творчості, запальних і спеціальних здібностей, психології і психофізології індивідуальних відмінностей творчого розвитку особистості на різних етапах її становлення. [23;3]

80 – ті роки - відбувається практичне використання знань про природу обдарованості, психологічних законів і засобів стимулювання творчості для вдосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей. [23;4]

В США вже в 50-60 роках була розпочата розробка дорогоцінних програм, призначених забезпечити повноцінний розвиток творчого потенціалу обдарованої дитини, розроблені програми у галузі диференційованого навчання (Д. Гільфорд, П. Торранс, К. Тейлор, Л. Термен, С. Майлз та ін). [29] В 70-ті роки психологічні дослідження ще більше перемістились в галузь освіти, що в подальшому дало відчутні результати. Однак, до цих змін пройшов чималий час.

**Явище обдарованості.**

У поглядах різних вчених, зокрема психологів, на дане явище обдарованості є чимало розбіжностей.

Так, за Б.М. Тепловим, “обдарованість ... якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності.” [39;22]

В.Д. Шадриков виділяє спеціальну обдарованість та обдарованість загальну: “... спеціальна обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, яке створює можливість успіху в діяльності, загальна обдарованість – обдарованість до широкого кола діяльностей чи якісно своєрідне поєднання здібностей від яких залежить успішність різних діяльностей”. [45;8]

На основі аналізу великого масиву теоретичних та емпіричних даних було виділено потенційну обдарованість (котра є вродженим утворенням) та обдарованість актуальну (котра є продуктом взаємодії індивідуума зі світом).

Обдарованість – це близька до оптимальної, система поліприродних (психічних, фізіологічних, тощо) особливостей індивідуума, система, котра є одним з продуктів взаємодії індивідуума зі світом. Тому для досягнення визначеності в інтерпретації явища обдарованості необхідним є встановлення інтегрованої (комплекс – блокової) структури обдарованості, яка містить: [13;8]

1) інтелектуально – когнітивний (інтелектуально-пізнавальний) компонент обдарованості, який включає в себе ті диференційовані компоненти обдарованості, які відносяться до тих чи інших когнітивних (пізнавальних) особливостей обдарованих індивідуумів (пов’язаних з мисленням, сприйманням, пам’яттю...); наприклад, володіння значним обсягом інформації;

1. мотиваційно-особистісний інтегрований компонент, який включає ті інтегровані компоненти обдарованості, які відносяться до тих чи інших особистісних, енергетичних, термінальних (сенсово-цільових), мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів. Наприклад, схильність до змагальності, що може набувати наполегливості при виконанні різноманітних завдань;
2. творчо-продуктивний (креативний) інтегрований компонент обдарованості включає ті диференційовані компоненти, які відносяться до творчих особливостей обдарованих індивідів (пов’язаних зі спроможністю продукувати щось нове). Наприклад, здатність до продукування оригінально-конструктивних, несподіваних ідей.

**Явище креативності.**

За визначенням Е. Фрома, креативність – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід. “Всередині” феномену креативності виділяють його потенційні і актуальні “іпостасі”, а також принципово їх розділяють. Це пов’язано з процесами освоєння носієм потенційної креативності того чи іншого(нового для нього) соціальнозначимого виду діяльності. [13;11]

Зовнішні фактори можуть мати істотний формуючий вплив на такі компоненти креативності, як мотиваційний, когнітивний і поведінковий.

Мотивація креативної поведінки складається в ранньому дитинстві; вона пов’язана з переживанням почуття деміурга (“Я можу”, “ У мене не виходить”), з прийманням (не відторгненням) власних недоцільних бажань. Мотивація доцільної поведінки, яка також формується в дитинстві, передбачає бажаними лише реально здійсненні обставини, події. Таким чином, мікросередовище може перешкоджати або сприяти розвитку мотиваційного блоку креативності. [20;7]

Когнітивний бік креативності містить такі характеристики творчого мислення:

- продуктивність – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем;

- гнучкість – здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об’єктів до іншого;

- оригінальність – рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв’язання певної проблеми. [10;76]

Вироблення поліваріантності сприйняття, гнучкості мислення обумовлюються складністю і різноманітністю мікросередовища. Крім цього, розвитку творчого мислення сприяє деяка екстравагантність ситуації.

Поведінковий аспект креативності припускає реалізацію креативних властивостей на поведінковому рівні: вироблення певних поведінкових автоматизмів, вироблених способів дій. Вони виробляються за рахунок научіння: наслідування деяких дій, повторення і закріплення їх. Тому мікросередовище, яке сприяє формуванню креативності на поведінковому рівні, має мати зразки креативної поведінки і способи їх пред’явлення. Важливо, однак, щоб зразки креативної поведінки були тільки присутніми у мікросередовищі, але не нав’язувались.

Таким чином, можна виділити фактори мікросередовища, які мають формуючий вплив на креативність:

1. не регламентованість поведінки;
2. предметно-інформаційна збагаченість;
3. наявність зразків креативної поведінки.

 Також слід наголосити, що творчим людям притаманні наступні особистісні риси:

1. незалежність – особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, неконформність оцінок і суджень;
2. відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйняття нового і незвичного;
3. висока толерантність до невизначених і нерозв’язних ситуацій, конструктивна активність в цих ситуаціях;
4. розвинуте естетичне відчуття, прагнення до краси [23].

Гуманістичні психологи стверджують, що творчі люди характеризуються емоційною і соціальною зрілістю, високою адаптивністю, врівноваженістю, оптимізмом і т. д., але більшість експериментальних результатів протирічать цьому.

Згідно моделі творчого процесу, креативи можуть бути схильні до психофізичного виснаження під час творчої активності, так як творча мотивація працює за механізмом позитивного зворотного зв’язку, а раціональний контроль емоційного стану під час творчого процесу послаблений. Таким чином, єдине, що обмежує творчість – це виснаження психофізіологічних ресурсів (ресурсів безсвідомого), що призводить до крайніх емоційних станів.

Дослідження показали, що обдаровані діти, чиї реальні досягнення нижчі їх можливостей, переживають серйозні проблеми в особистісній і емоційній сфері, а також в сфері міжособистісних відносин. [24].

Ф. Баррон стверджує, що для того, щоб бути творчим, треба бути трохи невротиком; як наслідок емоційні порушення, які викривляють нормальне бачення світу, створюють передумови для нового підходу до дійсності.[25]. В.Н. Дружинін вважає, що тут переплутані причини і наслідки: невротичність є побічним результатом творчої активності. На основі досліджень К. Тейлера і Р. Б. Кеттела було виявлено чіткий розподіл особистісних проявів творчої поведінки в мистецтві та науці. Крім цього діяльність бізнесмена більш подібна до діяльності вченого (за своїми творчими проявами), потім до діяльності художника, артиста, літератора і т.д. Причому, особистісні прояви креативності поширюються на багато областей людської активності. Як правило, творча продуктивність в одній основній для особистості області супроводжується продуктивністю в інших областях. Вчені і бізнесмени в середньому краще контролюють свою поведінку і менш емоційні і чутливі, ніж діячі мистецтва (Дружинін В.Н.).

За результатами досліджень, з точки зору відношення рівня інтелекту і креативності, в тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина, частіше всього, адаптована до середовища, активна, емоційно-врівноважена, незалежна і т.д. Навпаки, при поєднанні креативності з невисоким рівнем інтелекту, людина частіше всього невротична, тривожна, погано адаптована до вимог соціального оточення. Поєднання інтелекту і креативності передбачає вибір різних сфер соціальної активності.

Різні дослідники, приписуючи зовсім протилежні риси творчим особистостям, мають справу з різними типами людей (за класифікацією Когана і Воллаха) і приносять висновки, які справедливі для одного типу, на всю сукупність творчих людей минулого, теперішнього і майбутнього. Можливо боротьба двох однаково-сильних начал: свідомого (інтелектуального, рефлексивного) і безсвідомого (творчого) переноситься з екзопсихічного плану в ендопсихічний (або інтрапсихічний – боротьба з самим собою). Дослідженнями вікової динаміки творчості займалися М. Зощенко, Я. Парандовський [28], Е Клег, Г. Леман. Серед російських вчених до цієї проблеми звернулись І.Я. Перн “Ритми життя і творчості”, Я.А. Рушкевич і У.Ф. Рибалко [43].

Я.А. Пономарьов наголошував, що для творчої людини найбільшу цінність мають побічні результати діяльності, дещо нове і незвичне, для нетворчої - важливі результати по досягненню цілі, а не новизна.

З точки зору В.М. Вільченка, природа творчості ґрунтується на природі людини як виду, який втратив в результаті мутації інстинктивну видову програму діяльності. Звідси виникли дефекти , порушення основних взаємозв’язків: дефект діяльності (зв’язок “людина – природа”) і дефект відношення (зв’язок “людина – людина”). Наслідком цього стало відділення людини від природи і світу вцілому. В першопочатковому відділенні творця від світу багато дослідників бачать причину фантазій, ментальної творчості, а потім і практичної творчості – втілення мрії в дійсність.

Польський літературознавець Ян Парандовський вважає, що в основі творчості лежить звільнення від страждань і важких думок, “дух втечі” (Вовенарг), компенсація ударів долі, матеріальної незабезпеченості, прагнення до незалежності; тобто творчість – це спосіб виявлення першопочаткової дезадаптації.[ ; 158].

Творчість на відміну від різноманітних форм адаптивної поведінки, здійснюється не за принципами “тому що”, або “для того щоб” (каузальним і теологічним), а “не дивлячись ні на що”, тобто творчий процес є реальністю, яка спонтанно виникає і завершується.[ ;159].

Відношення до творчості в різні епохи змінювалося. В Стародавньому Римі в книжці цінився лише матеріал і робота людини, яка переплітала книгу, а автор був безправним – не переслідувались ні плагіат, ні підробки. В середні віки, як і значно пізніше творець прирівнювався до ремісника, а якщо він намагався проявити свою ініціативу, то вона ніяк не схвалювалась. Творець змушений був заробляти на життя іншим шляхом: Спіноза шліфував лінзи, Ломоносов цінувався за оди при дворі і створення святкових феєрверків.

І лише в ХІХ ст. Художники, літератори, вчені та інші “представники творчих професій” отримали можливість жити за рахунок продажу свого творчого продукту: “не продається натхнення але можна рукопис продати” (О.С. Пушкін).

В ХХ ст. Реальна цінність будь-якого творчого продукту визначалась не вкладом в “скарбницю світової культури”, а тим, в якій мірі вона може служити матеріалом для тиражування (в репродукціях, телефільмах, радіо і т.д.). Тому існують неприємні для інтелектуалів різниці в доходах представників так званого “виконавчого мистецтва” (балет, музичне виконання та ін.). Але завжди спільна закономірність перекривається індивідуальними розмежуваннями. Якщо О.С. Пушкін і Дж. Байрон успішно торгували своїми творіннями, а В. Гюго був мільйонером, то Флобер не заробляв на своїх працях, а видання деяких навіть оплачував.

Суспільством, однак, розділялись в усі часи дві сфери людської активності: “активність у вільний час” і “соціально регламентована діяльність”. Причому соціальна значимість цих сфер мінялась із часом.

В Стародавньому Римі vita activa – діяльне життя вважалось обов’язком і основним заняттям кожної людини і голови сім’ї, а vita contemplative – життя споглядальне і взагалі вільний час мало цінувались.

В Древніх Афінах bios theoretikos – теоретичне життя – вважалось більш “престижним” для вільного громадянина, ніж bios practices – життя практичне. Можливо саме тому всі геніальні ідеї античності народились в Древній Греції, а римляни лише втілили їх в статті Римського права, інженерні споруди і літературні твори.

В епоху Відродження практична діяльність слугувала лише джерелом засобів для розвитку особистості у вільний від виконання соціальних і практичних завдань час. Новий час поставив на перше місце Діло, а otium звузив до хобі.

Інтерес до особистості творця і творчості в ХХ ст. пов’язаний, можливо, з глобальною кризою, проявом тотального відчуження людини від світу, ірраціональними відчуттями, що цілеспрямованою діяльністю люди не вирішують основних проблем свого буття.

Розвиток цивілізації, підвищення складності життя, особиста відповідальність, множинність вибору, “тиск свободи”, не витримавши якого розколовся розум “масової людини”, “людини натовпу”, необхідність самостійно вибирати зразки поведінки після розпаду традиційного суспільства – все це призвело до виникнення різних видів руйнівної активності: як саморуйнування, так і руйнування оточуючого світу.

**Основні підходи до проблеми творчості**

У вітчизняній психології найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я.А. Пономарьов [32]. Він розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Вивчаючи розумовий розвиток дітей і розв’язання задач дорослими, Пономарьов прийшов до висновку, що “результати дослідів ... дають право схематично зобразити центральну ланку психологічного інтелекту у вигляді двох сфер, які проникають одна в одну. Зовнішні границі цих сфер можна уявити як абстрактні межі (асимптоти) мислення. Знизу такою межею буде інтуїтивне мислення (за ним простягається сфера строго інтуїтивного мислення тварин).Зверху – логічне ( за ним простягається сфера строго логічного мислення сучасних ЕОМ).

Дискурсивне

Логічне

Інтуїтивне

Структурні рівні

Критерієм творчого акту, за Пономарьовим, є рівне вий перехід: потреба в новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби задоволення цієї потреби на вищих рівнях. Вони включаються в процес, який відбувається на вищому рівні, що призводить до виникнення нового способу взаємодії суб’єкта з об’єктом і виникненню нового знання. Тим самим творчий продукт передбачає включення інтуїції (роль несвідомого) і не може бути отриманим на основі логічного висновку.

Основою успіху рішення творчих задач, за Пономарьовим, є “здатність діяти в умі”, яка визначається високим рівнем розвитку внутрішнього плану дій.

З креативністю пов’язані дві особистісні риси: інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних утворень, які виникають під час мислительного процесу.

Пономарьов розглядає творчий акт як включений в контекст інтелектуальної діяльності за схемою:

1 етап – постановка проблеми, активне усвідомлення;

2 етап – етап рішення (несвідоме);

3 етап – відбір і перевірка рішення – тут знову активізується свідоме.

Якщо мислення першопочатково логічне, тобто доцільне, то творчий продукт може з’явитися лише в якості побічного. Але цей варіант процесу є лише одним із можливих.

Таким чином, творчість спонтанна, непланована; недоцільна, мимовільна, ірраціональна, не піддається (в момент творчого акту) регуляції зі сторони свідомості. В основі творчості лежить глобальна ірраціональна мотивація відчуження людини від світу, яка спрямовується тенденцією до подолання, функціонує за типом “позитивного зворотного зв’язку”: творчий продукт перетворює процес в переслідування за горизонтом.

Психічне життя – це процес зміни двох форм внутрішньої і зовнішньої активності: творчості і діяльності. Локально в повсякденному житті домінує процес діяльності: ми ставимо мету, досягаємо її або не досягаємо, але здається, що цей процес вічний.

Глобально ж в житті людини перемагає якщо не творчість, яка пробуджується епізодично, то процес дезадаптації: біологічна смерть припиняє будь-яку діяльність.

Мабуть, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності творчої людини, шляхом наслідування вий ти на новий рівень оволодіння культурою і направитись самостійно далі. Для творчості необхідні власні пізнавальні зусилля. Але, якщо немає сил, зразки адаптивної поведінки дискредитовані, а до творчості людина не підготовлена (зразків такої поведінки в її оточенні не було), вона зривається в прірву руйнування.

Творчість, як і руйнування, амотивна, спонтанна, безкорисна. Це не цілеспрямована діяльність, а спонтанний вияв людської сутності. Але і творчість, і руйнування мають певну соціально-культурну оболонку, так як людина і руйнує, і творить не в природному, а в соціокультурному середовищі. Однак, засоби і результати процесів творення і руйнування протилежні.

Головне в творчості не зовнішня активність, а внутрішня – акт створення “ідеалу”, образу світу. Зовнішня активність є лише експлікація продуктів внутрішнього акту.

Виділяючи ознаки творчого акту, практично всі дослідники творчості і самі творці підкреслювали його безсвідомість, спонтанність, не контрольованість волею і розумом, а також зміненість станів свідомості.

Наприклад, М. Арнаудов [7] підкреслює, що багато поетів і художників наголошували на безсвідомій активності духу в творчому процесі.

Можна навести деякі найбільш характерні вислови А. де Віньї: “Я свою книгу не роблю, а вона сама робиться. Вона дозріває і росте в моїй голові як великий плід”; В. Гюго: “Бог диктував, а я писав”; блаженний Августин: “Я не сам думаю, а мої думки думають за мене”; Мікеланджело: “Якщо мій важкий молот надає твердим скелям то один, то інший вигляд, то його приводить в рух рука, яка тримає його, спрямовує і керує ним: він діє під тиском побічної сили” – і так далі.

З головною роллю безсвідомого, домінуванням його над свідомим в творчому акті, пов’язаний і ряд інших особливостей творчості включаючи ефект “безсилля волі” при натхненні.

В момент творчості, мимовільної активності психіки, людина абсолютно не здатна керувати потоком образів, довільно відтворювати образи і переживання. Художник не може відтворити прогалини творчої фантазії. Образи зароджуються і зникають спонтанно, борються з первинним задумом художника (раціонально створеним планом твору), більш яскраві і динамічні образи витісняють зі свідомості менш яскраві. Тобто свідомість стає пасивним екраном, на якому людське безсвідоме відображає себе.

Творець завжди відчуває неможливість пояснити причину, джерело своїх фантазій. С.О. Грузенберг виділяє декілька варіантів пояснення художниками творчого натхнення [8].

Найбільш поширені “божественна” і “демонічна” причини творчості. Причому художники і письменники приймали ці версії в залежності від свого світогляду. Якщо Байрон вважав, що в людину вселяється “демон”, то Мікеланджело вважав, що його рукою водить Бог: “Гарна картина наближається до Бога і зливається з ним”.

Наслідком цього є тенденція, яка спостерігається у багатьох художників, до відмови від авторства. Оскільки писав не я, а бог, диявол. дух, “внутрішній голос” (у П.І. Чайковського), то творець усвідомлює себе як, наприклад, Моцарт, інструментом побічної сили: “Я тут ні до чого”.

Версія неособового джерела творчого акту проходить через епохи, культури. І в наш час вона відроджується в думках великого Йосифа Бродського: “… Починаючи вірш поет, як правило. не знає, чим він закінчиться, і іноді буває дуже здивований тим, що вийшло, адже часто виходить краще, ніж він передбачав, часто думка заходить далі, ніж він розраховував … Той, хто пише вірш, пише його передусім тому, що складання віршу – колосальний прискорювач свідомості, мислення, світоспоглядання. Відчувши це прискорення одного разу, людина вже не в стані відмовитись від цього досвіду, вона впадає в залежність від цього процесу, “як впадає в залежність від наркотиків і алкоголю…”

Цей стан відмови від власного “Я”, коли відсутнє відчуття власної ініціативи і особистої заслуги в створенні творчого продукту, в людину ніби вселяється якийсь дух, їй внушаються думки, образи, відчуття ззовні. Це переживання призводить до неочікуваного ефекту: творець починає з відразою відноситись до своїх творінь. Виникає так звана посттворча сатурація. Автор відчужується від своєї праці. А при виконанні цілеспрямованої діяльності, в тому числі трудової, присутній протилежний ефект, а саме – “ефект вкладеної діяльності”. Чим більше людина затрачає сил для досягнення мети, створення продукту, тим більшу емоційну значимість цей продукт для неї набуває.

Я. Парандовський, на основі аналізу багатьох випадків, стверджує: “Є письменники, для яких видана книга ніби перестає існувати” і наводить відповідні приклади: Кафка заповідав спалити свої рукописи, Кіплінг один із своїх творів (“Recessional”) кинув у корзину і т.д.[8a].

Спонтанність, раптовість, незалежність творчого акту від зовнішніх ситуативних причин – друга основна його ознака.

Потреба в творчості виникає тоді, коли вона небажана або неможлива із-за зовнішніх обставин: свідомість ніби провокує активність безсвідомого. При цьому авторська активність знищує будь-яку можливість логічної думки і здатність до сприйняття оточуючого. Багато авторів приймають свої образи за реальність. Творчий акт супроводжується збудженням і нервовою напруженістю. На долю розуму залишається лише надання закінченої, соціально прийнятної форми продуктам творчості, відкидання лишнього і деталізація.

Отже, спонтанність творчого акту, пасивність волі автора і зміненість стану його свідомості в момент натхнення, активність безсвідомого говорять про особливе відношення свідомого і безсвідомого.

Свідомість (свідомий суб’єкт) пасивна і лише сприймає творчий продукт. Несвідоме (несвідомий творчий суб’єкт) активно породжує творчий продукт і представляє його свідомості.

Подібне трактування вперше було запропоноване психологом В.Н. Пушкіним.

Таким чином, головна особливість творчості пов’язана зі специфікою протікання процесу в цілісній системі психіки, яка породжується активністю суб’єкта. Інша справа – оцінка продукту як творчого. Тут в силу вступають соціальні критерії: новизна, осмисленість, оригінальність і т. д.

Існує як мінімум три основні підходи до проблеми творчих здібностей. Вони можуть бути сформульовані наступним чином: [49]

1. **Як таких творчих здібностей немає.** Інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. Головну роль в детермінації творчої поведінки відіграють мотивації, цінності, особистісні риси (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленська, А. Маслоу та ін.). До числа основних рис творчої особистості ці дослідники відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в невизначених і складних ситуаціях. Окремо стоїть концепція Д.Б. Богоявленської, яка вводить поняття креативна активність особистості, вважаючи, що вона обумовлена певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Творчість, з точки зору Богоявленської, є ситуативною нестимульованою активністю, яка проявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип обдарованості притаманний всім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам.[10].
2. **Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, незалежним від інтелекту** (Дж. Гільфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарьов) – між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція.

Найбільш розвинутою концепцією є “теорія інтелектуального порогу” Е.П. Торранс: якщо IQ нижче 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, при IQ вище 120 творчі здібності стають незалежною величиною, тобто немає креатинів з низьким інтелектом, а є інтелектуали з низькою креативність.[11].

 Припущення Торранс відповідає даним Д. Перкінса [12]: для кожної професії існує нижній допустимий рівень розвитку інтелекту. Люди з IQ нижче певного рівня не можуть оволодіти певною професією, але якщо IQ вище цього рівня, то прямого зв’язку між інтелектом і рівнем досягнень не має. Головну роль у визначенні успішності роботи відіграють особистісні цінності і риси характеру.

 **3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки.** Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

 Термен – інтелект не лише перешкода, але й необхідна умова досягнення успіху в демократичному суспільстві. Однак високий і надвисокий рівень інтелекту не гарантують творчих досягнень. Можна бути інтелектуалом і не стати творцем. Відсутність однозначного зв’язку між інтелектом і креативністю стала основою дослідницьких підходів, альтернативних редукціоністському. Їх можна назвати як особистісно-мотиваційний і психометричний.

 Не існує особливих творчих здібностей, а є особистість, яка володіє певною мотивацією і рисами.

Творчість – це вихід за межі заданого. Перше, що кидається в очі – це подібність поведінки творчої людини і людини з відхиленнями. Поведінка тієї і іншої людини відхиляється від стереотипної, загальноприйнятої.

Виникає запитання: чи спадкові творчі здібності, точніше - креативність?

Численні історичні приклади: сімейства математиків Бернуллі, композиторів Бахів, російських письменників і мислителів (сім'я Соловйових і інші) - на перший погляд, переконливо свідчать про переважний вплив спадковості на формування творчої особистості.

Критики генетичного підходу заперечують проти прямолінійної інтерпретації цих прикладів. Можливі ще два альтернативних пояснення: по-перше, творче середовище, утворюване старшими членами сім'ї, їхній приклад впливають на розвиток творчих здібностей дітей і онуків (2-й підхід). По-друге, наявність однакових здібностей у дітей і батьків підкріплюється творчим середовищем, що укладається стихійно, адекватно генотипу (гіпотеза генотип-середовищної взаємодії).

У докладі Ніколаса [I], що узагальнив результати 211 досліджень близнюків, говориться, що внесок спадковості в детермінацію індивідуальних розходжень за рівнем розвитку дивергентного мислення дуже невеликий. Російські психологи Е. Л. Григоренко і Б.І.Кочубей у 1989 році провели дослідження МЗ і ДЗ близнюків (учнівських 9-10-х класів середньої школи) [27]. Головний висновок, до якого прийшли автори: індивідуальні розходження в креативності і показниках процесу перевірки висування гіпотез визначаються чинниками середовища. Високий рівень креативності зустрічався в дітей із широким кругом спілкування і демократичним стилем взаємовідносин із матір'ю.

Таким чином, психологічні дослідження не підтверджують гіпотезу про спадковість індивідуальних розходжень у креативності (точніше - рівня розвитку дивергентного мислення).

Спроба реалізації іншого підходу до виявлення спадкових детермінант креативності почата в роботах дослідників, що належать до вітчизняної школи диференціальної психофізіології. Представники цього напрямку підтверджують, що в основі загальних здібностей лежать властивості нервової системи (задатки), що обумовлюють також особливості темпераменту.

Гіпотетичною властивістю нервової системи людини, що могло б у ході індивідуального розвитку детермінувати креативність, вважається «пластичність». Полюсом, протилежним пластичності, є ригідність, що виявляється в малій варіативності показників електрофізіологічної активності центральної нервової системи, утрудненні переключення, неадекватності переносу старих способів дії на нові умови, стереотипності мислення і т.д.

Одна зі спроб виявлення спадковості пластичності була розпочата в дисертаційному дослідженні С. Д. Бірюкова [З]. Але оскільки психологічні дослідження дотепер не виявили спадковості індивідуальних розходжень у креативності, звернемо увагу на чинники зовнішнього середовища, що можуть зробити позитивний або негативний вплив на розвиток творчих здібностей. Дотепер дослідники відводили вирішальну роль спеціальному мікросередовищу, у якому розвивається дитина, і, в першу чергу, впливу сімейних відносин. Більшість дослідників виявляють при аналізі сімейних відносин такі параметри: I) гармонійність - не гармонічність відносин між батьками, а також між батьками і дітьми; 2) творча - нетворча особистість батька як зразок імітації і суб'єкт ідентифікації; 3) спільність інтелектуальних інтересів членів сім'ї або їх відсутність; 4) очікування батьків стосовно дитини: очікування досягнень або незалежності» [4].

Якщо в сім'ї культивується регламентація поводження, подаються однакові вимоги до всіх дітей, існують гармонічні взаємовідносини між членами сім'ї, то це призводить до низького рівня креативності дітей. Правда, ряд інших дослідників вказують на необхідність гармонічних відносин для розвитку креативності [5], але ці висновки в меншій мірі емпірично обґрунтовані. Схоже на те, що більший спектр припустимих поведінкових проявів (у тому числі - емоційних), менша однозначність вимог не сприяє ранньому утворенню жорстких соціальних стереотипів і веде до розвитку креативності. Тим самим творча особистість виглядає як психологічно нестабільна. Вимога досягнення успіхів через слухняність не сприяє розвитку незалежності і, як наслідок, креативності.

К. Беррі провів порівняльне дослідження особливостей сімейного виховання лауреатів Нобелевської премії по науці і літературі.

Обставини в сім'ях лауреатів-учених були більш стабільними, ніж у сім'ях лауреатів-літераторів. Більшість учених підкреслювали в інтерв'ю, що в них було щасливе дитинство і рано почалося наукова кар'єра, що протікала без істотних зривів. Трагічні події в житті сімей лауреатів Нобелевської премії по літературі - явище типове. 30 % лауреатів-літераторів у дитинстві загубили одного з батьків або їхніх сімей розорилися.

С. Довлатов писав, що поету не дається літературний талант, а дається талант поганого життя: чим гірше життя, тим краще вірші. Незважаючи на парадоксальність, у цьому висловленні є істотний зміст. Спеціалісти в області посттравматичного стресу, пережитого деякими людьми після впливу вихідної за рамки звичайного життя ситуації (природна або технічна катастрофа, клінічна смерть, участь у бойових діях і т.д.), підтверджують, що в останніх виникає неконтрольоване прагнення виговоритися, розповісти про свої незвичні переживання, що супроводжується почуттям нерозуміння. Можливо, травма, пов'язана з утратою близьких у дитинстві, і є тією незагойною раною, що змушує письменника через свою особисту драму розкривати в слові драматизм людського існування.

Д. Саймонтон, а потім і ряд інших дослідників [4] висунули гіпотезу, що середовище, сприятливе для розвитку креативності, має підкріплювати креативну поведінку дітей, надавати зразки творчого поводження для імітації. З його точки зору, максимально сприятливе для розвитку креативності соціально і політично нестабільне середовище.

Серед численних фактів, що підтверджують найважливішу роль сімейно-батьківських відсин, є і такі:

1. Великі шанси проявити творчі здібності має, як правило, старший або єдиний син у сім'ї.

2. Менше шансів проявити творчі здібності в дітей, що ідентифікують себе з батьками (батьком). Навпаки, якщо дитина ототожнює себе з «ідеальним героєм», то шансів стати креативною у неї більше. Цей факт пояснюється тим, що в більшості дітей батьки - «середні», нетворчі люди, ідентифікація з ними призводить до формування в дітей нетворчої поведінки.

3. Частіше творчі діти з'являються в сім'ях, де батько значно старший за матір.

4. Рання смерть батьків призводить до відсутності зразка поведінки і її обмеження в дитинстві. Ця подія характерна для життя як значних політиків, вчених, так і злочинців і психічно хворих.

5. Сприятлива для розвитку креативності підвищена увага до здібностей дитини, ситуація, коли її талант стає організуючим початком у сім'ї.

Отже, сімейне середовище, де, з одного боку, є увага до дитини, а з іншого боку, де до неї подаються різноманітні, неузгоджені вимоги, де малий зовнішній контроль за поведінкою, де є творчі члени сім'ї і схвалюється нестереотипна поведінка, призводить до розвитку креативності в дитини.

Розвиток креативності, можливо, йде за такою схемою: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища й імітації формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність (синтез обдарованості і визначеної структури особистості).

Виникає питання: коли відбувається формування цих особистісних властивостей?

До трьох років у дитини, за даними Д. Б. Эльконіна [б], з'являється потреба діяти як дорослий, «зрівнятися з дорослим» (Е. В. Субботський [7]). У дітей з'являється «потреба в компенсації» і розвиваються механізми безкорисливої імітації діяльності дорослого. Спроби наслідувати трудові дії дорослого починають спостерігатися з кінця 2-го по 4-й рік життя. Швидше за все, саме в цей час дитина максимально сенситивна до розвитку творчих здібностей через імітацію.

У ході соціалізації встановлюються дуже специфічні відношення між творчою особистістю і соціальним середовищем [9]. Проте безсумнівно: середовище грає виняткову роль у формуванні і прояві творчої особистості. Залишається відкритим питання: який вплив – позитивний чи негативний - має середовище на розвиток креативності.

Якщо розділяти точку зору, що креативність властива кожній людині, а оточуючі впливи, заборони, «табу», соціальні шаблони тільки блокують її прояв, можна трактувати «вплив» нерегламентированності поведінки як відсутність усякого впливу. І на цій основі розвиток креативності в пізньому віці виступає як шлях звільнення творчого потенціалу від «затискачів», придбаних у ранньому дитинстві.

Але якщо думати, що вплив середовища позитивний і для розвитку креативності цілком необхідно підкріплення загальної обдарованості визначеним оточуючим впливом, то ідентифікація й імітація креативному зразку, демократичний, але емоційно неврівноважений стиль відносин у сім'ї виступають як формуючі впливи.

**Концепції креативності**

Поняття «креативність» у контексті психологічного знання набуло значення тільки до початку 50-х років.

У 1950 році піонер в області креативності Дж. Гільфорд в зверненні при вступі на посаду президента Американської психологічної асоціації запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні здібностей до творчості. Були створені декілька лабораторій і інститутів, стали виходити часописи і монографії, але, за оцінками Стернберга, усього лише 0,5% статей (із 1975 по 1995 рік) мали відношення до проблеми креативності. Однією з причин такого відношення до психології творчих здібностей із боку психологів-експериментаторів була нечіткість визначення креативності як здібності і відсутність методик для її діагностики.

«Психометрична революція» у дослідженнях креативності почалася на початку 60-х років і до цього часу не закінчилася.

Головними ідеологами «психометричного» підходу до дослідження креативності стали Дж. Гільфорд і Е. П. Торранс.

**Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності** набула популярності після виходу в світ робіт Дж. Гільфорда [29]. Підставою для цієї концепції стала його модель структури інтелекту. Гільфорд вказав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення актуалізується в тому випадку, коли людині, яка вирішує задачу, потрібно на основі множини умов знайти єдине вірне рішення. Впринципі, конкретних рішень може бути і декілька, але ця множина завжди обмежена.

Дивергентне мислення визначається як «тип мислення, який іде в різноманітних напрямках» (Дж. Гільфорд). Такий тип мислення припускає варіювання шляхів рішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів.

Гільфорд вважав операцію дивергенції, поряд з операціями перетворення й імплікації, основою креативності як загальної творчої здібності. Дослідники інтелекту давно приходили до висновку про слабкий зв'язок творчих здібностей із здібностями до навчання й інтелектом. Одним із перших на розходження творчих здібностей й інтелекту звернув увагу Терстоун. Він відзначив, що у творчій активності важливу роль відіграють такі чинники, як особливості темпераменту, здатність швидко засвоювати і породжувати ідеї (а не критично ставитися до них), що творчі рішення приходять у момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент, коли увага свідомо концентрується на вирішенні проблем.

Подальші досягнення в області дослідження і тестування креативності пов'язані в основному з роботою психологів Південнокаліфорнійського університету, хоча весь спектр досліджень креативності їхньою діяльністю не обмежується.

**Гільфорд виділив чотири основних параметри креативності:**

 1) оригінальність - спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;

2) семантична гнучкість - здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

 3) образно-адаптивна гнучкість - спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

 4) семантична спонтанна гнучкість - продукування різноманітних ідей в нерегламентованої ситуації. Загальний інтелект не включається в структуру креативності. Пізніше Гільфорд згадує **шість параметрів креативності**: 1) здатність до виявлення і постановки проблем; 2) спроможність до генерування великого числа ідей; 3) гнучкість - продукування різноманітних ідеї; 4) оригінальність - спроможність відповідати на подразники нестандартно; 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; 6) уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу.

Гільфорд і його співробітники розробили тести програми дослідження здібностей (АКР), що тестують переважно дивергентну продуктивність:

1. Тест легкості слововживання: «Напишіть слова, що містять зазначену букву» (наприклад, «про»).

2. Тест на використання предмета: «Перерахуйте якнайбільше способів використання кожного предмету» (наприклад, консервної банки).

3. Упорядкування зображень. «Намалюйте об'єкти, використовуючи такі фігури: коло, прямокутник, трикутник, трапеція. Кожну фігуру можна використовувати багаторазово, міняючи її розміри, але не можна добавляти інші фігури або зайві».І так далі.

 Усього в батареї тестів Гільфорда 14 субтестів, з них 10 - на вербальну креативність і 4 - на невербальну креативність. Тести призначені для старшокласників і людей із більш високим рівнем утворення. Надійність тестів Гільфорда коливається від 0,6 до 0.9. Показники їх

добре узгоджуються один з одним (Анастазі). Час виконання тестів обмежений.

Подальший розвиток ця програма одержала в дослідженнях Торранса [30]. Торранс розробляв свої тести під час учбово-методичної роботи з розвитку творчих здібностей дітей [31].

Він вважає, що творчий акт поділяється на сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їхню модифікацію і отримання результату. Ідеальний, за Торрансом, тест має тестувати протікання всіх зазначених операцій, але в реальності Торранс обмежився адаптацією і переробкою методик Південнокаліфорнійського університету для своїх цілей.

Торранс стверджував, що не намагався створити факторно-чистий тест, тому показники окремих тестів відбивають один, два або декілька чинників Гільфорда (легкість, гнучкість, оригінальність, точність).

До складу батареї Торранса входить 12 тестів, згрупованих у три серії: вербальну, образотворчу і звукову, які діагностують відповідно словесне творче мислення, образотворче творче мислення і словесно-звукове творче мислення.

Надійність тестів Торранса (за даними автора) дуже велика: від 0,7 до 0,9. Вербальні тести більш надійні, ніж образотворчі.

На відміну від тестів Гільфорда, тести Торранса призначені для більш широкого спектру віків: від дошкільників до дорослих.

Факторний аналіз тестів Торранса виявив чинники, що відповідають специфіці завдань, а не параметрам легкості, гнучкості, точності й оригінальності. Кореляції цих параметрів усередині одного тесту вищі, ніж кореляції аналогічних параметрів різних тестів.

Роздивимося характеристику основних параметрів креативності, запропонованих Торрансом. Легкість оцінюється як швидкість виконання тестових завдань, і, отже, тестові норми утворюються аналогічно нормам тестів швидкісного інтелекту. Гнучкість оцінюється як число переключень з одного класу об'єктів на інший у ході відповідей. Проблема полягає в розбиванні відповідей випробуваного на класи. Число і характеристика класів визначається експериментатором, що породжує довільність. Оригінальність оцінюється як мінімальна частота зустрічі даної відповіді в однорідній групі. Досвід застосування тестів Торранса показує, що вплив характеристик групи, у якій отримані норми, дуже великий, і перенесення норм із вибірки стандартизації на іншу (нехай аналогічну) вибірку дає великі помилки, а найчастіше і просто неможливий.

Точність у тестах Торранса оцінюється за аналогією з тестами інтелекту. Дослідження, проведені аспіранткою інституту психології РАН О. Г. Алієвою, показали, що оригінальність і швидкість тісно корелюють між собою: чим більше відповідей, тим вони оригінальніші, і навпаки.

Успішність виконання даних тестів визначається швидкісними якостями психіки.

**М. Воллах і Н. Коган висловлюються** проти жорстких лімітів часу, атмосфери змагальності і відхиляють такий критерій креативності, як точність. У цьому вони ближче до вихідної думки Гільфорда про розходження дивергентного і конвергентного мислення, ніж сам її автор. На думку М. Воллаха і Н. Когана, а також таких авторів, як П. Верної і Д. Харгрівс [38], для прояву творчості потрібна невимушена, вільна обстановка. Бажано, щоб дослідження і тестування творчих здібностей проводилося в звичайних життєвих ситуаціях, коли випробуваний може мати вільний доступ до додаткової інформації з предмету завдання.

Воллах і Коган у своїй роботі змінили систему проведення тестів креативності. По-перше, вони надавали випробуваним стільки часу, скільки їм було необхідно для розв’язання задачі або для формулювання відповіді на запитання. Тестування проводилося під час гри. При цьому змагання між учасниками зводилося до мінімуму, а експериментатор приймав будь-яку відповідь випробуваного. Якщо дотримуватися цих умов, то кореляція креативності і тестового інтелекту буде наближена до нуля.

У дослідженнях, проведених у лабораторії психології здібностей Інституту психології РАН А. Н. Вороніним на дорослих випробуваних (студентах економічного коледжу), отримані аналогічні результати: чинник інтелекту і чинник креативності є незалежними.

Підхід Воллаха і Когана дозволив по-іншому глянути на проблему креативності.

Дещо **інша концепція** лежить в основі розробленого Медником тесту віддалених асоціацій [34].

Наведемо для пояснення декілька схем.

Процес дивергентного мислення уявно відбувається так: є проблема, і розумовий пошук відбувається ніби в різних напрямках семантичного простору, причому відштовхується від даної проблеми. Дивергентне мислення - це ніби периферичне мислення, мислення біля «проблеми».

# **Проблема**

Гіпотеза

Рис. 0 Схема процесу дивергентного мислення

Конвергентне мислення погоджує всі елементи семантичного простору, що ставляться до проблеми, воєдино, знаходить єдино вірну композицію цих елементів.

**Вирішення**

## Елементи проблеми

Рис. 2 Схема процесу конвергентного мислення

Медник вважає, що у творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові. На думку Медника, чим із більш віддалених областей узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її рішення. Тим самим дивергенція замінюється актуалізацією віддалених зон значеннєвого простору. Але водночас синтез елементів може бути нетворчим і стереотипним, наприклад: з'єднання рис коня і людини актуалізує уява кентавра, а не уява людини з головою коня.

Творче рішення відхиляється від стереотипного: суть творчості, за Медником, не особливо операції, а в спроможності переборювати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу, у широті поля асоціацій.

## Стереотипні вирішення

## Елементи проблеми

## Оригінальне вирішення

Величина відхилення від стереотипу

Рис. 3. Схема процесу творчого мислення (за С. Медником)

Однієї з останніх за часом виникнення концепцій креативності є так названа **«теорія інвестування»**, запропонована Стернбергом і Д. Лавертом. Ці автори вважають креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». На думку Дружиніна, у цій концепції проявилися особистісні особливості самого Стернберга, автора і співавтора більш 600 (!) публікацій із проблем інтелекту, креативності, здібностей.

«Купувати за низькою ціною» - означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Задача полягає в тому, щоб вірно оцінити потенціал їхнього розвитки і можливий попит. Творча людина всупереч опорам середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої непопулярної або нової ідеї. Друга проблема в тому, звідки беруться ці ідеї?

Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно, 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, “застарівають”. Цілком очевидно, що тут прояв творчості заміняється його соціальним прийняттям і оцінкою.

За Стернбергом, творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем.

Інтелектуальна здібність є основною. Для творчості особливо важливі такі складового інтелекту: 1) синтетична здібність - нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості; 2) аналітична здібність - виявлення ідей, гідних подальшої розробки; 3) практичні здібності - уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж»). Якщо в індивіда занадто розвинута аналітична здібність на шкоду двом іншим, то він є блискучим критиком, але не творцем. Синтетична спроможність, не підкріплена аналітичною практикою, породжує масу нових ідей, але не обґрунтованих дослідженнями і марних. Практична здібність без двох інших може призвести до продажу «недоброякісних», але яскраво поданих публіці ідей.

Вплив знань може бути як позитивним, так і негативним: людина повинна подавати, що саме вона збирається зробити. Вийти за межі поля можливостей і проявити креативність не можна, якщо не знаєш меж цього поля. Водночас знання, що занадто вкорінилися, можуть обмежувати кругозір дослідника, позбавляти його можливості по-новому глянути на проблему.

Для творчості необхідна незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього впливу. Творча людина самостійно ставить проблеми й автономно їх вирішує.

Креативність припускає, із погляду Стернберга, спроможність йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність до непевності, готовність протистояти думці навколишніх.

Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності.

**Підхід В.Н. Дружиніна і Н.В. Хазратової:** оригінальність за Медником, Торрансом, Гільфордом й іншим - характеристика відносна і визначається як розмір, обернений частоті даної відповіді серед групи тестованих (або у вибірці стандартизації). Tа сама відповідь стосовно сукупності частот, відповідей однієї вибірки може бути оцінена як оригінальна, а стосовно іншої - як стандартна.

Оригінальні відповіді і відповіді, що зустрічаються рідко, не завжди збігаються (факт, виявлений ще Торрансом). Відбувається необґрунтований зсув понять: креативність ототожнюється з нестандартністю, нестандартність - з оригінальністю, а остання - із відповіддю, що рідко зустрічається, у даній групі випробуваних. Нестандартність - поняття більш широке, ніж оригінальність. До проявів креативності (якщо користуватися критерієм нестандартності) можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуацій до прояву аутичного мислення.

Виникає проблема: як відокремити продуктивні прояви творчості від девіантної поведінки?

Існує думка, що критерієм може стати наявність осмисленості, що може бути сприйнята навколишніми. Значеннєвий критерій, на відміну від частотного, дозволяє розмежувати продуктивні творчі і непродуктивні (девіантні) прояви людської активності. Тим самим значеннєвий критерій дозволяє при тестуванні розділити поведінкові прояви випробуваного при тестуванні на такі, що відтворюють (стереотипні), оригінальні (творчі) і неосмислені (девіантні). Головною операцією, що «працює» у ході творчого процесу, є операція порівняння, встановлення значеннєвого зв'язку між елементами, а цей зв'язок може бути встановлений на основі 1) репродукції, 2) значеннєвого синтезу, 3) випадкового з'єднання без семантичних зв'язків.

Асоціація потенційно може бути включена в семантичні зв'язки зі стимулом. Чим більш далека вона від стимулу, тим слабший її значеннєвий зв'язок із контекстом і ознаками стимулу.

Дані досліджень (В. Н. Дружинін, Н. В. Хазратова) [36] свідчать, що число відповідей, які відтворюють, дуже велике, але варіативність таких відповідей низька. Варіативність семантично не пов'язаних із стимулом відповідей дуже велика, тому що тут немає значеннєвих обмежень, число ж таких відповідей невелике. Оригінальні відповіді як би займають проміжне положення (див. рис.2).

Креатив не той, хто перший породив ідею, а той, хто провів значеннєві зв'язки, учинив роботу по осмисленню ідеї, її функції стосовно інших елементів семантичного простору знань, що існують у даній культурі.

Всі інтелектуальні тести і тести креативності можна умовно прорангувати в залежності від того, наскільки поводження випробуваного регламентоване інструкцією. Очевидно, на полюсі регламентованості виявляться групові тести швидкісного інтелекту з закритою відповіддю. У цих тестах жорстко обмежений час виконання тесту, число завдань, способи їх виконання, спілкування з експериментатором, множина можливих відповідей і їхньої оцінки. Менш жорстким варіантом є індивідуальні тести інтелекту типу шкали Векслера. У цих тестах (у ряді субтестів) множина відповідей не фіксована, хоча рішення категоризуються як вірне або невірне. У вербальних тестах час нерегламентований, можливі більш вільні відношення з експериментатором.

У тестах Гільфорда і Торранса застосовуються ліміти часу і регламентація поводження випробуваних, але, з іншого боку, «зм'якшене» спілкування з дослідником (у тестах Торранса) - дослідження проводиться у формі гри, і, нарешті, передбачена необмежена множина відповідей випробуваного: будь-яка оригінальна відповідь приймається.

Нарешті, у варіанті Когана-Воллаха відсутнє обмеження часу, вводиться ігрова ситуація, виключається мотивація досягнень і соціального схвалення.

За умовами дослідження підхід Когана-Воллаха близький до підходу Богоявленскої – методика «Креативное поле» [37, 38].

Крайнім варіантом - повної свободи - є творча діяльність у вільній ситуації. За визначенням Піаже, інтелект є спроможністю адаптуватися до важких умов (у тому числі - нових). Отже, інтелект максимально активізується в умовах тестування, що пред'являють жорсткі вимоги до адаптаційних можливостей індивіда.

Креативність виявляється в ситуаціях, коли поводження випробуваних не регламентується.

Вільні умови тільки створюють можливості прояву креативності. Отже, людина, що дала оригінальну, творчу відповідь, явно має креативність. Але якщо людина не дає творчої відповіді у вільній ситуації, це ще не свідчення про відсутність у неї креативності.

За допомогою тестів креативності ми можемо виявити креативів, але не можемо точно визначити некреативів. Причиною цього є спонтанність проявів креативності і непідвладність цих проявів зовнішній і внутрішній регуляції.

Теорія соціального научіння Дж. Роттера

В центрі уваги теорії соціального научіння Роттера лежить прогноз поведінки людини в складних ситуаціях. Роттер вважає, що потрібно ретельно проаналізувати взаємодію чотирьох змінних. Ці змінні включають в себе потенціал поведінки, очікування, цінність підкріплення і психологічну ситуацію. [44;412]

Роттер стверджує, що ключ до передбачення того, що людина буде робити в даній ситуації, знаходиться в розумінні потенціалу поведінки. Під цим терміном розуміють вірогідність даної поведінки, яка зустрічається в якійсь ситуації або ситуаціях в зв’язку з якимось одним підкріпленням або підкріпленнями.

Концепція поведінки Роттера включає в себе фактично всі види людської активності у відповідь на ситуацію-стимул, Які тільки якимось чином можна помітити і виміряти. Сюди входять пронизливі крики, насуплений вигляд, плач, сміх і бійка. Планування, аналізування, навчання, логічне обґрунтування оцінюються так само. Таким чином, поведінка складається “з моторних рухів, пізнання, вербальної поведінки, невербального вираження поведінки, емоційних реакцій і т.д.”

За Роттером, очікування відноситься до суб’єктивної вірогідності того, що певне підкріплення буде мати місце в результаті специфічної поведінки. Наприклад, перед тим, як ви вирішите, йти вам на вечірку, чи ні, ви, ймовірно спробуєте вирахувати ймовірність того, що добре проведете час. Також, вирішуючи, чи готуватись вам до екзамену в вихідні дні, ви, скоріш за все, запитаєте себе, чи допоможуть вам ці заняття краще здати екзамен.

Концепція очікування Роттера говорить про те, що якщо в минулому люди за поведінку в даній ситуації отримували підкріплення, вони, частіше за все, повторюють цю поведінку. Але як може очікування пояснити поведінку в ситуації, з якою ми зіткнулися вперше? За Роттером, у цьому випадку очікування грунтується на нашому досвіді в подібній ситуації. Фактично, Роттер говорить про те, Що стабільне очікування, генералізоване на основі минулого досвіду, дійсно пояснює стабільність і єдність особистості. Однак, очікування не завжди відповідає дійсності. У деяких людей, наприклад, можуть бути нереально високі очікування відносно своїх успіхів, які не залежать від ситуації. А інші можуть бути настільки невпевненими, що постійно недооцінюють свої шанси на успіх в даній ситуації. В будь-якому випадку, Роттер стверджує, що якщо ми хочемо точно прогнозувати поведінку індивіда, нам слід покладатись на його власну суб’єктивну оцінку успіху і невдачі, а не на оцінку когось іншого.

Роттер розмежовує ті очікування, які специфічні для однієї ситуації, і ті, які є найбільш загальними або використовуваними до ряду ситуацій.

Перші, які називаються специфічними очікуваннями, відображають досвід однієї конкретної ситуації і неприйнятні до прогнозу поведінки. Останні, які називаються генералізованими очікуваннями, відображають досвід різних ситуацій і дуже підходять до вивчення особистості в роттерівському розумінні. Це генералізоване очікування називається інтернально-екстернальним локусом контролю.

Роттер визначає цінність підкріплення як ступінь з якою ми при рівній ймовірності надаємо перевагу одному підкріпленню перед іншим. Використовуючи цю концепцію він стверджує, що люди розрізняються за своєю оцінкою важливості тієї чи іншої діяльності і її результатів. При наявності вибору для декого подивитись баскетбол по телевізору важливіше, ніж пограти з друзями в бридж. Одні люди люблять тривалі прогулянки, а інші – ні.

Як і очікування, цінність різних підкріплень ґрунтується на нашому попередньому досвіді.

Четвертою і останньою змінною, яку використовує Роттер для прогнозу поведінки є психологічна ситуація з точки зору індивідууму .Роттер усвідомлює, що якщо дані обставини оточення сприймаються людиною певним чином, то для неї ця ситуація буде саме такою, якою вона її сприймає, незалежно від того, наскільки неадекватним буде її трактування для інших.

Для того, щоб передбачити потенціал даної поведінки в специфічній ситуації, Роттер пропонує наступну формулу: [44;415]

ПОТЕНЦІАЛ ПОВЕДІНКИ =ОЧІКУВАННЯ + ЦІННІСТЬ ПІДКРІПЛЕННЯ

Але прогноз поведінки в повсякденних ситуаціях, за Роттером, вимагає більш загальної формули:

ПОТЕНЦІАЛ ПОТРЕБИ = СВОБОДА ДІЯЛЬНОСТІ + ЦІННІСТЬ ПІДКРІПЛЕННЯ

Загальна формула прогнозу також підкреслює вплив генералізованого очікування, що підкріплення буде мати місце в результаті визначеної поведінки в різних ситуаціях. Роттер визначив два таких генералізованих очікування: локус-контроль і особистісна довіра. [44;419]

Особистісна змінна локус-контроль – це центральний конструкт в теорії соціального научіння Роттера. Локус-контроль являє собою узагальнене очікування того, в якій мірі люди контролюють підкріплення в своєму житті. Люди з екстернальним локусом контролю вважають, що їх успіхи та невдачі регулюються зовнішніми факторами, такими, як доля, удача, щасливий випадок, впливові люди і непердбачувані сили оточення. “Екстернали” вірять в те, що вони полоненці долі. Навпаки, люди з інтеранльним локусом контролю вірять в те, що успіхи та невдачі визначаються їх власними діями і здібностями. (внутрішні або особистісні фактори). “Інтернали”, таким чином, відчувають, що вони в більшій мірі впливають на підкріплення, ніж люди з екстернальною орієнтацією локус-контролю.

Роттер, однак, наголошує на тому, що екстернали і ітернали не є “типи”, оскільки кожен має характеристику на лише своєї категорії, але і, в невеликій мірі, іншої.

Конструкт слід розглядати як континуум, який має на одному кінці виражену екстернальність, а на іншому – інтернальність, а переконання людей розміщені на всіх точках між ними, в більшій мірі – по середині.

Іншими словами, одні люди – більш екстернальні, інші – дуже інтернальні. А більшість знаходиться між двома екстремумами. [44;419]

**Розуміння поняття “мотив”**

Погляди на сутність мотиву у психологів суттєво розходяться. Але вони сходяться в одному: мотивом вважається якийсь один психологічний феномен (але різний у різних авторів). В основному психологи групуються навколо наступних точок зору на мотив: як на спонукання, на потребу, на ціль, на намір, на властивості особистості, на стани.

В багатьох працях потреба розглядається як спонука дій, діяльності, поведінки людини. Прийняття потреби за мотив відбувається перш за все тому, що вона в значній мірі пояснює чому людина хоче проявити активність. Крім цього, як писав С.Л. Рубінштейн, в потребі міститься активне відношення (прагнення), яка спрямовує людину на перетворення умов з метою задоволення необхідності. Таким чином, потреба пояснює, звідки береться енергія для прояву людської активності.

Прийняття потреби за спонуку призводить до двох наслідків:

1. як тільки суб’єкт переходить в стан потребнісного напруження (драйву, необхідності), починається активність організму з вивільненням і витратою енергії;

2) чим вище потребнісне напруження, тим інтенсивніша спонука.

Тому у випадку, коли умови не дозволяють задовільнити потребу, енергія повинна збільшуватися і проявлятися у все більшій “цілеспрямованій”, “спонтанній”, “загальній” активності суб’єкта. Саме таке уявлення про детермінацію активності панувало в експериментальній психології протягом багатьох десятиліть і зберігається в багатьох авторів сьогодні. Воно отримало експериментальне підтвердження в багатьох працях. Але вже в 50-ті роки Д. Кемпбелл і Ф. Шеффілд на основі спостережень висунули припущення, що потребнісне напруження не впливає на змінення активності, а викликає лише зниження порогу відповіді на зовнішні стимули [ ;47-52].

Однак більшість авторів все ж переконані, що наявність будь-якої мотивації і особистісної захопленості Є головною ознакою творчої особистості. До цього часто приплюсовують такі особливості, як незалежність і переконаність. Незалежність, орієнтація на особистісні цінності, а не на зовнішні оцінки, може вважатись головною особистісною властивістю креатива. [Друж].

Маслоу виявив, що всі без винятку люди, які cамоактуалізуються, володіють здібностями до творчості. Однак творчий потенціал його досліджуваних проявляв себе не так, як у видатних талантів в поезії, мистецтві, музиці або науці. Маслоу говорить скоріше про таку ж природну і спонтанну креативність, яка притаманна малим дітям. Ця креативність, яка присутня в щоденному житті, природний спосіб вираження спостережливої, сприймаючої нове особистості.

Щоб бути креативною, самоактуалізуючою людиною не обов’язково писати книги, складати музику або створювати живописні полотна. … В першокласному супі завжди більше творчості, ніж у другосортній поезії! [ Х’элл, Зіглер].

Однак, більшість авторів все ж переконані в тому, що наявність будь-якої мотивації і особистісної захопленості є головною ознакою творчої особистості. До цього часто приплюсовують такі особливості, як незалежність і переконаність. Незалежність, орієнтація на особистісні цінності, а не на зовнішні оцінки, може вважатись головною особистісною властивістю креатива.

 Основну відміну творчої особистості представники глибинної психології і психоаналізу бачать в специфічній мотивації. Відміна полягає лише в тому, яка мотивація лежить в основі творчої поведінки. З . Фрейд вважав творчу активність результатом сублімації (зміщення) статевого потягу на іншу сферу діяльності: в творчому продукті опредмечується в соціально-прийнятній формі сексуальна фантазія. [20]

 А. Адлер вважав творчість способом компенсації комплексу недостатності.

 На більшу увагу феномену творчості приділив К. Юнг, який бачив в ньому прояви архетипів колективного безсвідомого.

Р. Ассаджолі (частково за А. Адлером) вважав творчість процесом прагнення особистості до ідеального “Я”, способом її саморозкриття.

Психологи гуманістичного напрямку вважали (Г. Олпорт, А. Масслоу, що першопочаткове джерело творчості – мотивація особистісного росту, яка не підкоряється гомеостатичного принципу задоволення. Вільний реалізації своїх потреб і життєвих можливостей. [28]

 Процес формування мотиву може мати індивідуальні особливості залежності від властивостей особистості.

 В зв’язку з цим, говорять про різні стилі мотивації. До них можна віднести виділені В. Н. Азаровим (1988 рік) стилі діяння: імпульсивний і керований (рефлекстивно-вольовий), які в значній мірі відображають особливості формування мотиву. Під імпульсивним стилем діяння автор розуміє схильність реалізувати ситуативні тенденції при мінімальному обдумуванні варіантів і наслідків своїх дій, а під рефлексивно-вольовим – стиль, який характеризується вираженою регуляцією дій, опосередкованих аналізом можливих способів досягнення мети.

Іншими стилями мотивації можуть бути особливості побудови основи вчинку (мотиву) з опорою на свої можливості, зусилля, або ж на обставини, випадок. Цей аспекти мотивації розглянутий Дж. Роттером (1954), його концепції про зовнішній і внутрішній локус-контроль (зовнішній і внутрішній контроль підкріплення). При внутрішньому локус-контролі, мова йде про переконання, які стосуються власної діяльності і того, наскільки людина власними зусиллями може досягти бажаного. Недивлячись на те, що такі переконання можуть залежати і від ситуації, Дж. Роттер вказує, що одна і та ж підкріплююча подія (бажаний наслідок дії) може викликати у різних індивідів різні реакції. [44]

В одному випадку індивід вважає, що досягнення успіху залежить від нього самого, в іншому – від зовнішніх обставин або випадковостей. Це відображається на рівні домагань – індивіди з внутрішнім локусом контролю частіше вибирають легкі завдання, а при обґрунтуванні своїх дій вони спираються частіше на потребу, ніж на “долженствование”, краще прораховують наслідки і об’єкти задоволення потреб (А. В. Єрмолін, 1996 рік). Близька до концепції Дж. Роттера і концепція Р. де Чармса, який розрізняє два типи особистості: “Самобутня” і “пішка”. Самобутня особистість відноситься до свої дій, як до вільних, самостійних (в смислі прийняття рішення), “пішка” ж бачить себе як об’єкт підкорений зовнішньому управлінню і принудженню. Правда, автор пише, що це розмежування відносне. В одних випадках індивід відчуває себе більш як самобутня особистість, в інших – більше “пішкою”. Цей особистісний аспект більш важливий мотиваційний фактор, ніж реальні події. Властивості особистості можуть визначатися силою мотивів (бажань, потягів), їх стійкістю; людина характеризується в таких випадках фанатичністю, одержимістю, заядлістю і т.д.

Таким чином, між мотивацією і властивостями особистості є двосторонній зв’язок: властивості особистості впливають на особливості мотивації, а особливості мотивації закріпившись стають особливостями особистості. П. М. Якобсон, однак, справедливо відмічає, що далеко не все те, що характеризує особистість впливає на її мотиваційну сферу (можна сказати і протилежне: не всі особливості процесу мотивації перетворюються у властивості особистості). І.Г. Олпорт про те ж говорить, що буде неточним, якщо сказати, що всі мотиви є рисами; деякі з рис мають мотиваційне (спрямовуюче) значення, а інші – більш інструментальне значення.

Безумовно. До перших можна віднести такі особливості особистості, як рівень домагань, прагнення до досягнення успіху, або уникнення невдачі, мотив афіляцій або мотив неприйняття (схильність до спілкування з іншими людьми, до співпраці з ними, або навпаки, страх бути неприйнятим, відштовхнутим), агресивність (схильність вирішувати конфлікти шляхом використання агресивних дій).

Прагнення до досягнення успіху за Ф. Хопре (1930 рік) або “мотив досягнення” за Д. Макклелландом – це стійка потреба індивіда досягати успіху в різних видах діяльності. Вперше – ця диспозиція (мотиваційна властивість) була виділена в класифікації Г. Мюррея, який розумів її як стійку потребу в досягненні результату в роботі, як прагнення зробити щось швидко і добре, досягти рівня в певній справі. Ця потреба має генералізований характер, і проявляється в будь-якій ситуації, незалежно від конкретного її змісту.

Д. Макклелланд почав вивчати “мотив досягнення” в сорокових роках ХХ століття і зі своїми співпрацівниками створив перший стандартизований варіант методики його вимірювання – тест тематичної апперцепції (ТАТ). При цьому були виділені два види мотиву досягнення: прагнення до успіху, і прагнення уникнути невдачі. В подальшому В. Мейер, Х. Хакхаузент і Л. Кеммер створили варіант ТАТ для обох мотивів досягнення: мотив прагнення та успіху розуміється як схильність до переживання задоволення і гордості при досягненні результату. Мотив уникнення невдачі – як схильність відповідати переживанням сорому і приниження на невдачу.

За даними Д. Макклелланда, формування мотиву досягнення в багато в чому залежить від виховання дітей в сім’ї, починаючи з раннього дитинства (дотримання режиму, орієнтація дитини на оволодіваючу поведінку і самостійність) отримала експериментальне підтвердження в багатьох роботах. Але вже в 50-ті рр. Д. Кемпбелл і Ф. Шеффілд на основі спостережень висунули припущення, що потребнісне напруження не впливає на змінення активності, а викликає лише зниження порогу відповіді на зовнішні символи.

В мотиваційній сфері підлітків, як відмічає Л.І. Божович, відбувається те, що вони в значній мірі здатні керуватися в своїй моральній поведінці тими вимогами, які самі собі ставлять, таким чином, відбувається перехід від “реактивного” слідування вимогам ззовні до активної побудови своєї поведінки у відповідність зі своїм власним ідеалом. [22]

У школярів середніх класів відмічається більша, ніж раніше стійкість цілей, достатньо розвинуте почуття обов’язку, відповідальності. Інтереси вже не ситуативні, а виникають поступово по мірі накопичення знань. Звідси стійкість ряду мотивів, які базуються на інтересах і цілях поставлених самими учнями.

У підлітків інтерес до чого-небудь часто набуває характеру захоплення. Захоплення підлітка – сильні і часто змінюють одне одного, але іноді набувають запійного характеру. Деякі з цих захоплень можуть сприяти розвитку особистості підлітків, так як задовольняють їх пізнавальну потребу, сприяють формуванню корисних навичок. Однак, при певних особистісних особливостях вони ж можуть викривляти розвиток особистості, формувати схильність до накопичення, “пустого” проведення часу, порушення суспільного порядку, захоплення азартними іграми, алкогольними напоями, наркотичними препаратами...

Важливо, що в мотивах підлітків міститься аргументація і передбачення наслідків прийнятого рішення, що свідчить про значно повніше освідомлення процесу мотивації і структури мотиву, а також про більшу участь у формуванні мотиву блоку “внутрішнього фільтру”. Це знижує імпульсивність дій і вчинків підлітків, особливо старших.

Крім цього, самооцінка підлітків стає більш багатогранною і набуває більшого значення, ніж оцінка оточуючих. [22]

Наявність ідеалів, самооцінок, засвоєних норм, правил суспільної поведінки свідчить про значний рівень розвитку особистості підлітків, про формування у них “внутрішнього плану”, які є суттєвим фактором мотивації і організації власної поведінки. Однак, цей “внутрішній” план ще не організований в цілісну систему, недостатньо узагальнений і стійкий. Так, наявний ідеал неконкретний, часто міняється. Вимоги підлітка до себе потребують постійної підтримки зі сторони. Звідси – нестійкість ряду мотивів, мінливість поведінки. Крім цього, характерним для цього віку є – невідповідність цілей можливостям, що свідчить про завищений рівень домагань.

Прагнення старших підлітків утвердитись у власній думці в більшій мірі, ніж у думці оточуючих, призводять до того, що мотиви у них формуються, передусім, з власної думки, що в кінцевому результаті виражається в їх упертості.

**Частина ІІ.**

Емпіричне вивчення мотиваційно-особистісних особливостей креативів підліткового віку.

1. ***Обґрунтування експериментальної програми дослідження***

Для досягнення мети та завдань дипломного дослідження була розроблена програма виявлення специфіки взаємозв’язку рівня мотивації досягнення і особливостей локалізації суб’єктивного контролю у креативів підліткового віку. Основними методами дослідження виступили тести “на креативність” Дж. Гільфорда, метод експертних оцінок, шкала оцінки потреби у досягненні Ю. Орлова і тест-опитувальник суб’єктивної локалізації контролю. Обробка та інтерпретація отриманих даних була зроблена на основі кількісної порівняльної оцінки і якісного аналізу результатів дослідження.

Для виявлення креативів використовувалися тести “на креативність” Дж. Гільфорда і метод експертних оцінок.

Тести “на креативність” Дж. Гільфорда, як продемонструвала відповідна емпірична верифікація, є найбільш валідними (тобто достовірними) з-поміж наступних методик: тестів Дж. Гетцельса-Г. Джексона на генерування варіантів значень, тесту креативності Е.П. Торранса (вербальна і невербальна форми). Діагностика креативності за тестами Дж. Гільфорда спрямована на індивідів віком від 12 до 21 року, що підходить для вікових обмежень моєї вибірки (12-15 років). Надійність тестів коливається від 0,6 до 0,9. Показники даних тестів добре узгоджуються один з одним (Анастазі). Тести “на креативність” Дж. Гільфорда – це спеціально сконструйовані автором методики, призначені для високоефективного виявлення у діагносованих наявності та вираженості так званих “дивергентних” особливостей процесів сприймання та мислення.

Для перевірки валідності тестів Дж. Гільфорда був використаний метод експертних оцінок. Це методика опосередкованого вимірювання креативних рис особистості. Об’єктивність результатів оцінки експертами проявів творчості у підлітків досягається збільшенням числа експертів. Найпоширенішим методом отримання критерію валідності досліджуваного явища є метод, де кожен досліджуваний оцінюється декількома експертами, так що оцінки, які присвоєні діагностованому одним експертом, невідомі іншим. Потім знаходиться середнє статистичне отриманих оцінок.

Мотиваційно-особистісні особливості креативів досліджувались на основі проведення методики для визначення потреби у досягненні Ю. Орлова і опитувальника суб’єктивної локалізації контролю.

Тест мотивації досягнення відображає ефективність засвоєння того чи іншого комплексу знань, формування різноманітних специфічних вмінь. Дана методика не є громіздкою, відрізняється економічністю часу, дає можливість опитати велику кількість досліджуваних. Ретестова надійність опитувальника мотивації досягнення була встановлена повторним проведенням методики на моїй вибірці досліджуваних підліткового віку.

Опитувальник суб’єктивної локалізації контролю призначений для діагностики інтернальності-екстернальності. Методика розроблена на основі шкали локусу-контролю Дж. Роттера, опублікована Е.Ф. Бажаним з співавтором у 1984 році і адаптована Ядовим В. Стандартизація опитувальника проводилась на студентах. Автори повідомляють про високі показники надійності даного тесту. Валідність демонструється зв’язком шкал опитувальника з іншими особливостями особистості, які були виміряні з допомогою опитувальника “16 особистих факторів”.

***Умови діагностики мотиваційно-особистісних особливостей креативів.***

Виявлення креативів і дослідження специфіки взаємозв’язку локалізації суб’єктивного контролю і мотиваційних особливостей у творчо-обдарованих індивідів проводилось у ЗОСШ №25 м. Луцька. В експерименті брали участь учні 7-х, 8-х, 9-х класів. Вік досліджуваних становив від 12 до 15 років.

Діагностика креативності за тестами Дж. Гільфорда тривала 45 хвилин. Тести проводились в груповому варіанті. При проведенні методик враховувалось, що креативність проявляється в повній мірі лише в благоприємних умовах. Неблагоприємні функціональні стани, недостатньо доброзичлива атмосфера тестування знижують результати прояву необхідних психологічних особливостей. Щоб уникнути факторів, наведених вище, було мінімізовано мотивацію досягнення і зорієнтовано досліджуваних на прояв своїх прихованих здібностей. З цією метою, уникалось відкрите обговорення предметної спрямованості методики, тобто досліджуваним не повідомлялось про те, що тестуються творчі здібності.

Кожному учневі видавались бланки для фіксації відповідей. Приміщення, в якому проводились методики, були провітрене, чисте, добре освітлене, в ньому дотримувалась тиша.

Перед початком тестування за методиками Гільфорда до відома тестованих доводилась відповідна інструкція, що наведена в додатку № . Потім тестуючий мав переконатись, що діагностовані правильно зрозуміли інструкцію. Для цього досліджуваним пропонувалось декілька пробних простих завдань. Якщо у тестованих виникали значні труднощі, то діагност сам розв’язував кілька таких завдань, ілюструючи процедуру роботи з даними тестами. Переконавшись, що діагностовані чітко зрозуміли, що від них вимагають як їм необхідно діяти під час такого тестування, тестуючий пропонував учням нормативні завдання першого тесту, і, таким чином, запускав процес безпосередньої самостійної роботи діагностованих з цими “креативними” тестами.

Послідовність роботи з останніми, реєстрація “сирих” даних і їх опрацювання та інтерпретація проводяться згідно з відповідними “атрибутами” даних тестів (див.:Додаток ).

З метою доведення валідності тестів Дж.Гільфорда на креативність використовується метод експертних оцінок. Це методика опосередкованого вимірювання креативних рис особистості. Вона включає список якостей (див.: Додаток), притаманних творчо обдарованим особистостям. Педагогам, які оцінювали креативні прояви учнів давались бланки для заповнення (див.: Додаток). Вчителям пропонувалось оцінити (за наведеним списком) якості кожного учня на основі такої шкали оцінок:

3 бали – за яскраво виражені прояви даної якості;

2 бали – за наявність якості;

1 бал - за окремі прояви якості;

0 балів – за відсутність якостей.

Процедура оцінювання учнів за списком якостей завершувалася виведенням середньої індивідуальної оцінки для кожного учня, яка обчислювалася за індивідуальними оцінками всіх експертів:

Де *МІнд* – середня індивідуальна оцінка учня;

*Хі* – індивідуальні оцінки експертів;

*n* – кількість експертів.

Для виявлення взаємозв’язку між особливостями мотивації досягнення і суб’єктивною локалізацією контролю у креативів були використані такі методики:

1. Тест для визначення потреби у досягненні (Ю.Орлова).
2. опитувальних “Шкала локус-контролю”.

**Тест дня визначення потреби у досягненнях (ПД) (Ю.М.Орлов, В.І.Шкуркін, Л.П.Орлова, 1974)**

1. Думаю, що успіх у житті залежить радше від випадку, ніж роз­рахунку.

2. Якщо я втрачу улюблене заняття, життя для мене втратить сенс.

3. Для мене в будь-якій справі важливіший процес її виконання, ніж кінцевий результат.

4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин із близькими.

5. На мою думку, більшість людей живе віддаленими цілями, а не близькими.

6. У моєму житті було більше успіхів, ніж невдач.

7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.

8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся удосконалити деякі її елементи.

9. Захоплений думками про успіх, я можу забути про пересторогу.

10. Мої батьки вважали мене лінивою дитиною.

11. Думаю, що причина моїх невдач — обставини, а не я сам.

12. Мої батьки дуже суворо контролювали мене.

13. Терпіння у мене більше, ніж здібностей.

14. Лінощі, а не сумніви щодо успіху змушують мене часто відмов­лятися від своїх намірів.

15. Думаю, що впевнена в собі людина — це я.

16. Заради успіху я можу ризикувати, якщо навіть шанси не на мою користь.

17. Я не сумлінна людина.

18. Кати все йде добре, моя енергія підсилюється.

19. Якби я був журналістом, писав би радше про оригінальні вина­ходи, ніж про пригоди.

20. Мої родичі часто не поділяють моїх планів.

21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх друзів.

22. Мені здається, що наполегливості в мене більше, ніж здібностей.

**Опитувальник «Шкала локус-контролю» (Дж. Роттер, 1966 p., адаптація В. Ядова)**

1. Люди відрізняються один від одного тим, як і де вони локалі­зують контроль над значущими подіями у своєму житті. Можливі два протилежні типи такої локалізації: екстернальний та інтернальний. Людина екстернального типу вважає, що події, які з нею відбуваються, є наслідком впливу зовнішніх сил — випадку, інших людей тощо, і від неї не залежать. Людина інтернального типу вважає, що події, які з нею відбуваються, є. результатом її власної діяльності. Будь-яка людина займає певну позицію на шкалі від інтернальності до екстернальності.

2. Рівень суб'єктивного контролю конкретної людини є постійним і визначає її поведінку в будь-яких ситуаціях.

Пристосування та поступливість властиві людям екстернального типу, а інтернали менш схильні підкорятися тиску інших і чинять опір, коли відчувають, що ними маніпулюють. Люди інтернального типу краще працюють наодинці, екстернали — під контролем.

1. А. Діти потрапляють у біду тому, що батьки дуже часто карають їх.

Б. У наш час неприємності з дітьми трапляються часто тому, що батьки дуже м'яко ставляться до них.

2. А. Багато невдач буває, коли не щастить. Б. Невдачі людей є результатом їх власних помилок.

3. А. Одна з головних причин, чому здійснюються неморальні вчинки в суспільстві, полягає у тому, що оточуючі примиряються з ними.

Б. Завжди будуть неморальні вчинки, незалежно від того, на­скільки старанно оточуючі прагнуть запобігти їм.

4. А. Врешті-решт до людей приходить заслужене визнання.

Б. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.

5. А. Думка, що викладачі несправедливі до учнів, є хибною.

Б. Багато учнів не розуміє, що їхні оцінки можуть залежати від випадкових обставин.

6. А. Успіх керівників багато в чому залежить від вдалого збігу об­ставин.

Б. Здібні люди, які не стали керівниками, самі не використали своїх можливостей.

7. А. Хоч би як ви старалися, деякі люди не симпатизуватимуть вам.

Б. Той, хто не зумів завоювати симпатії оточуючих, просто не вміє спілкуватися з людьми.

8. А. Спадковість відіграє головну роль у формуванні характеру і поведінки людини.

Б. Тільки життєвий досвід визначає характер і поведінку людини.

9. А. Я часто помічаю слушність приказки: «Чому бути — того не минути».

Б. Мені здається, що краще прийняти рішення і діяти, ніж по­кладатися на долю.

10. А. Для добре підготовленого спеціаліста не існує такої речі, як упереджена перевірка.

Б. Навіть добре підготовлений спеціаліст часто не витримує упе­редженої перевірки.

11. А. Успіх е результатом старанної праці і мало залежить від возіння.

Б. Щоб досягти успіху, треба не пропустити щасливого випадку.

12. А. Кожний громадянин може впливати на важливі державні рі­шення.

Б. Суспільством керують люди, які висунуті на відповідальні по­сади, а інші мало що можуть зробити.

13. А. Будуючи плани, я завжди впевнений, що зможу їх здійснити.

Б. Не завжди доцільно планувати далеко вперед, оскільки багато залежить від того, як складуться обставини.

14. А. Є люди, про яких упевнено можна сказати, що вони недобрі.

 Б. У кожної людини є щось добре.

15. А. Здійснення моїх бажань не пов'язане з везінням.

Б. Коли не знають, як бути, підкидають монету. По-моєму, в житті це часто можна використовувати.

16. А. Керівником часто стають завдяки щасливому збігу обставин.

Б. Досягнення певної керівної посади залежить від здатності ке­рувати людьми, везіння тут ні до чого.

17. А. Більшість із нас не може впливати якось суттєво на світові події.

Б. Беручи активну участь у суспільному житті, люди можуть ке­рувати подіями у світі.

18. А. Більшість людей не розуміє, наскільки їхнє життя залежить від випадкових обставин.

 Б. У дійсності не існує такої речі, як везіння.

19. А. Завжди слід бути готовим визнати свої помилки.

Б. Як правило, легше не підкреслювати свої помилки.

20. А. Важко дізнатися, чи справді Ви подобаєтеся людині, чи ні.

Б. Кількість Ваших друзів залежить від того, наскільки Ви при­ваблюєте до себе інших.

21. А. Зрештою, неприємності, які трапляються з Вами, урівноважу­ються приємними подіями.

Б. Більшість невдач є результатом незнання, лінощів, відсутності здібностей або всіх трьох причин відразу.

22. А. Якщо докласти досить зусиль, то можна викорінити бездуш­ність і формалізм.

Б. Є речі, з якими важко боротися, тому бездушність і форма­лізм викорінити неможливо.

23. А. Інколи важко зрозуміти, із чого виходять керівники, коли ви­сувають людину на винагороду.

Б. Винагорода залежить від того, як старанно людина працює.

24. А. Хороший керівник очікує від підлеглих, аби вони самі вирі­шували, що вони повинні робити.

Б. Хороший керівник дає чітко зрозуміти, в чому полягає робота кожного підлеглого.

25. А. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

Б. Не мажу повірити, що випадок або доля відіграють важливу роль у моєму житті.

26. А. Люди самотні через те, що не виявляють товариськості до ото­чуючих.

В. Не мас сенсу добиватися прихильності людей: якщо ти їм по­добаєшся, то подобаєшся.

27. А. Характер людини залежить головним чином від її сили волі. Б. Характер людини формується переважно у колективі.

28. А. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.

Б. Інколи я відчуваю, що моє життя розвивається у "напрямі, який не залежить від моєї волі.

29. А. Я часто не можу зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.

Б. Зрештою, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

 Дані методики проводилися в умовах, аналогічних тим, які були забезпечені для проведення тестів “на креативність”. Досліджуваними виступили 50 креативів і 50 некреативів, які представляли генеральну сукупність вибірки. Тестування проводилось на учнях 7-х, 8-х, 9-х класів, загальноосвітньої середньої школи № 25 м. Луцька. Досліджувані відбиралися віком від 12 до 15 років. Тривалість проведення даних діагностичних методик становила 10 хвилин для опитувальника визначення потреби в досягненні і 20 хвилин для тесту суб’єктивної локалізації контролю.

 ***Збір писиходіагностичних даних.***

Результат трьох тестів Дж. Гільфорда, “Інтерпретація зображень”, “Конкретизація” і “Використання предметів” спочатку були підраховані окремо за кожним тестом, а потім був виведений сумарний бал за цими трьома тестами, який відображає рівні творчо-продуктивної обдарованості для кожного підлітка (див.: Додаток).

Надійність даних, отриманих при проведенні тестів “На креативність” Дж. Гільфорда була перевірена методом експертних оцінок. Результати дослідження за оцінками експертів для кожного учні наводяться в зведеній таблиці результатів.

Таким чином, на основі методик Дж. Гільфорда і методу експертних оцінок була виділена репрезентативна вибірка, яка представляє собою результати діагностики генеральної сукупності. Репрезентативна вибірка включає в себе 99 досліджуваних, з яких 50 креативів і 49 некреативів віком від 12 до 15 років.

Результати дослідження мотиваційно-особистісних особливостей підлітків за тестом потреби у досягненні і опитувальником суб’єктивної локалізації контролю (шкала модифікована Дж. Роттером) підраховані за ключем відповідним даним методикам. Таким чином, був визначений рівень потреби у досягненні та екстернальні (інтернальні) альтернативи для кожного діагностованого підлітка. Дані проведеного дослідження відображені в зведеній таблиці результатів діагностики творчо-обдарованих підлітків.

***Аналіз результатів діагностики творчо-обдарованих підлітків.***

Кореляційний аналіз є одним з допоміжних методів вирішення завдань психодіагностики, який включає в себе комплекс методів статистичного дослідження взаємозв’язку між двома діагностичними параметрами. Саме тому виявлення обдарованих індивідів здійснювалося на основі кореляційного аналізу результатів діагностики підлітків ЗОСШ №25 м. Луцька за тестами “на креативність” Дж. Гільфорда і методом експертних оцінок. Отриманий коефіцієнт кореляції (КК = 0,89) свідчить про високий взаємозв’язок між даними методиками. Таким чином, була сформована репрезентативна вибірка (50 креативів і 49 некреативів), яка відображає особливості генеральної сукупності досліджуваних індивідів.

Аналіз відмінностей на основі t-критерію Стьюдента показав, що між результатами діагностики креативів і некреативів існують відмінності (див.: Додаток). Статистична значимість відмінностей була виявлена за t-критерієм Ст’юдента

,

де *М1, М2* – середнє статистичне у вибірках, що порівнюються;

*m1, m2* – помилки середніх величин.

Помилки середніх величин вираховувались за формулою:

,

де n – об’єм вибірки;

σ - середнє статистичне відхилення.

В результаті виведення кореляційної матриці для всієї репрезентативної вибірки, було виявлено взаємозв’язок між інфернальними альтернативами і рівнем мотивації досягнення (див.: Додаток). У вибірці креативів такий взаємозв’язок відсутній, що свідчить про наявність у творчо обдарованих індивідів ірраціональної мотивації, так як творчий акт є спонтанним, некерованим в своїй основі явищем.

Дані результати підтверджують висунуту нами на початку дослідження гіпотезу про те, що у креативів підліткового віку взаємозв’язок між рівнем мотивації та інфернальними альтернативами не проявляється.

**Висновки**

Теоретичний аналіз проблеми мотиваційно-особистісних особливостей креативів і проведене дослідження взаємозв’язку мотивації і особливостей локалізації суб’єктивного контролю свідчать про те, що у креативів підліткового віку не проявляється взаємозв’язок між рівнем мотивації досягнення і інтернальними альтернативами. Таким чином, гіпотеза, висунута на початку нашого дослідження підтвердилась.

Узагальнення матеріалів дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Взаємозв’язок між рівнем мотивації досягнення і інтернальними альтернативами у креативів підліткового віку не проявляються.
2. У творчо обдарованих індивідів наявна специфічна ірраціональна мотивація досягнення, так як творчий акт є спонтанним, некерованим в своїй основі явищем.
3. Враховуючи мотиваційно-особистісні особливості креативів підліткового віку, ми можемо керувати процесом адаптації учнів до вимог соціокультурного середовища, сприяти формуванню у школярів різнобічного підходу до проблем, поставлених перед ними.
4. Виховання творчо активних членів суспільства може забезпечити останньому адекватний вибір і реалізацію перспективної моделі розвитку.
5. Результати дослідження можуть бути використані в педагогічній, віковій, соціальній психології, з метою виявлення творчо обдарованих індивідів і прогнозування їх поведінки.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Айхенвальд Ю. Силуэты русских писателей. М.: Республика, 1984. С. 479.
2. Алиева Е. Г. Творческая одаренность и условия ее развития // Психологический анализ учебной деятельности М.: ИП РАН. 1991. С. 7-17.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
4. Арнаудов М. Психологія літературної творчості. М.: Прогрес, 1970.
5. Батищев Г. С. Діалектика творчості. М., 1984.
6. Бирюков С. Д. Генетические особенности пластичности поведения человека. Авторе­ферат канд. диссертации. М.: Институт психологии АН СССР. 1988 г.
7. Богоявленска Д. Б. Інтелектуальна активність, як проблема творчості Ростов-на-Дону, 1983.
8. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.
9. В мире науки. М., 1992. № 11-12. С. 20.
10. Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Т. Дригус – К.:Інститут психології АПН України, 1994 – 128.
11. Вильчек В. М. Алгоритмы истории. М.: Прометей, 1989. С. 20.
12. Гирш В. Геніальність і виродження. Одеса, 1895.
13. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми: Методичні рекомендації.- Луцьк, 1996. –26с.
14. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. М.: ИП РАН, 1994.
15. Годфруа Ж. Що таке психологія. У 2 т. М.: Світ, 1992.
16. Гончаренко Н. В. Геній у мистецтві і науці. М.: Мистецтво, 1991.
17. Григоренко Е. А., Кочубей Б. И. Исследование процесса выдвижения и проверки гипо­тез близнецами // Новые исследования в психологии. 1989 г. № 2. С. 15-20.
18. Грузенберг С.О. Психологія творчості. Мінськ, 1923.
19. Гуревич К. М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопро­сы психологии. 1982. № 1.
20. Дружинін В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное иследование формирующего действия микросреды на креативность // Психологічний часопис. 1994. № 4.
21. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л., 1982.
22. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы.-СПб: Издательство “Питер”, 2000 – 512с.
23. Корчуганов І.П. Індивідуально-психологічні особливості та соціальні умови розвитку обдарованих дітей: Методичні рекомендації.- Луцьк, 1997.-33с.
24. Лерна Я. Я. Ритми життя і творчості. Л., 1925.
25. Лихачев Д. С. Заметки и наблюдения. Л.: Советский писатель, 1989. С. 48.
26. Ломброзо Ц. Геніальність та божевілля. СПб., 1992. С. 15-16, 21-23.
27. Лука А.Н. Проблеми наукової творчості // Сірий. Науковедение за рубежем, М. ИПИ-ОН АН СРСР, 1983.
28. Маслоу А. Самоактуализирующаяся личность // Психология личности. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузырея. М., 1985.
29. Матюшкин А. М., Снек Д. А. Одаренные и талантливые дети // Вопросы психоло­гии. 1982. №4. С. 88-97.
30. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены // Суспільні науки за рубежем. Р. Ж. Сер. Науковедение, 1968. № 4. С. 69-73.
31. Перкинс Д. Н. Творча обдарованість як психологічне поняття // Суспільні науки за рубежем. Р. Ж. Сер. Науковедение. 1988, № 4. С. 88-92.
32. Пономарьов Я. А. Психологія творчості // Тенденції розвитку психологічної науки. М.: Наука, 1988. С. 21-25.
33. Просецкий В. А. Психология подражания // Автореф. дис. на соиск. степ. доктора психол. наук. Орел, 1973.
34. Развитие творческой активности школьников /Под ред. А.М. Матюшина; Науч.- исслед. ин-т общей и пед. психологи. Акад. Пед. Наук СССР.-М.:Педагогика, 1991.-160с.
35. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С.164-168.
36. Розвиток і діагностика здібностей // Під ред. В. Н. Дружиніна і В. В. Шадрикова.М.: Наука, 1991.
37. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. М., 1988.
38. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. 1981 № 2. С. 68-78.
39. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т.1.- М. Педагогика, 1985.-329с.
40. Тютюнник В. И. Начальный этап онтогенеза субъекта творческого труда. Авторефе­рат докторской диссертации. М.: МГУ, 1994.
41. Уарте Х. Исследование способностей к наукам.- М.: Наука, 1960.
42. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
43. Хоровитц Ф. Д., Байер О. Обдаровані і талановиті діти: стан проблеми і напрямки досліджень // Суспільні науки за рубежем. Р. Ж. Серия Науковедение, 1988. № 1.
44. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личностиСПб: Питер, 1997.
45. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза професиональной деятельности. М.: Наука, 1983.
46. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способ­ностей. М.: Наука, 1991.
47. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., Педагогика. 1978.
48. Юсупов Ф.М. Роль невраховуваних чинників у процедурі тестування // Діагностика здібностей і особистих рис учнів у навчальній діяльності Саратов: Изд-во СГУ, 1989. С. 37-48.