

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ

Т. В. МАТВІЙЧУК

Сьогодні стає все більш зрозумілим, що сучасним і ефективним може бути лише те суспільство, що базується не тільки на знаннях, але й на інтелекті й творчості людей. Проблема становлення творчої особистості, розкриття природи креативності, створення умов творчої самореалізації людини тривалий час привертає увагу теоретиків, дослідників, психологів та педагогів-практиків.

Велика практична значущість цієї проблеми і неможливість її вирішення в межах окремих наукових парадигм стимулювали процес зближення та взаємозбагачення теоретико-експериментальних і концептуальних підходів на шляху створення єдиної теорії творчості. Дослідження проблематики креативності та творчого потенціалу зумовлено не тільки соціальною значущістю проблеми розвитку творчих здібностей, а й логікою розвитку досліджень у галузі психології та педагогіки, в рамках яких виявлено системність детермінації здібностей, творчих здібностей, креативності та креативного потенціалу особистості (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко, Н. Пов'якель, В. Рибалка, М. Холодна, Дж. Гілфорд, П. Торренс й ін.), визначено її структурні компоненти (Д. Богоявленська, В. Давидов, Б. Теплов, Я. Пономарьов тощо).

В останні десятиліття ведеться активна розробка різних аспектів спеціальних здібностей: математичних (В. Крутецький), творчих (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, Я. Пономарьов), музичних (С. Науменко, Ю. Цагареллі), літературних (О. Ковальов, Є. Корсунський, В. Ягункова), педагогічних (М. Амінов, Ф. Гоноволін, В. Крутецький та ін.), художніх (З. Новлянська, О. Мелік-Пашаєв). Для сучасного етапу розробки теорії здібностей характерний системний підхід, здійснюваний з позиції теорії системогенезу (В. Дружинін, А. Карпов, Ю. Поварьонков, В. Шадріков, Л. Черемошкіна та ін.), комплексного вивчення здібностей (М. Амінов, Е. Голубєва, М. Кабардов та ін.), теорії інтегральної індивідуальності (Б. Вяткін, В. Мерлін).

Незважаючи на різноманітність досліджуваних питань, до цього часу існує багато «білих плям» у цій галузі психологічних знань, що робить актуальним подальше проведення як теоретичних, так і методологічних досліджень, удосконалення концептуального апарату і методів вивчення даної проблеми. В практичному плані одним із важливих завдань є соціальний захист обдарованих дітей за допомогою створення соціально-педагогічних умов, при яких здібності мали б одержати максимальний розвиток.

Метою статті є аналіз основних напрямків досліджень творчих здібностей у психолого-педагогічній теорії.

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 основні питання: «...які види обдарування є притаманними людському роду, ... які мистецтва і науки відповідають кожному обдаруванню, зокрема ... за якими ознаками можна впізнати відповідне обдарування» [8, с. 18].

Історія формування знання про психічні здібності людини починається у надрах філософії, оскільки психологія у цілому тривалий час розвивалася саме у надрах цієї галузі наукових знань. «Здібності» мали статус загальнометодологічної категорії, що універсально відображає психічну характеристику особистості. Їх дослідження, в основному, проводилося на методологічному рівні. На цьому рівні і формувалися провідні протиріччя теорії здібностей. Одним із протиріч є протиріччя у розумінні сутності і природи здібностей, протиріччя між матеріалістичним (Р. Декарт, Д. Локк, І. Гербарт) та ідеалістичним (Х. Вольф, Г. Лейбніц, І. Кант) розумінням їх предмета. Не менш гостро стояло і протиріччя між розумінням здібностей як «загальної» характеристики психіки та оцінки їх як «одиночної», «індивідуальної» особливості.

Німецький учений-енциклопедист К. Вольф (1679–1754) пов'язував поняття про здібності з ідеєю спонтанної активності душі, розглядаючи в єдиному контексті те, що сучасні психологи відносять до здібностей та мотивів [3, с. 3].

Психологічне дослідження здібностей починається наприкінці XIX століття, коли зароджуються всі основні галузі психології, з робіт Ф. Гальтона, якого можна назвати засновником емпіричного підходу до вирішення проблеми здібностей, обдарованості, таланту. Саме він запропонував основні методи і методики дослідження, в його роботах викристалізувалися основні завдання, методичні підходи, які стали основою психології здібностей як наукової галузі. Аналізуючи внесок Ф. Гальтона у психологію обдарованості, В. Дружинін виділяє перелік проблем, які були поставлені ще на початку XX століття, але є актуальними й сьогодні:

розвиток здібностей та їх детермінація;

взаємозв'язок спеціальних і загальних здібностей (Ф. Гальтон вважав, що, вимірюючи параметри найпростіших психічних процесів, можна визначити рівень творчої обдарованості людини); створення методів виміру здібностей;

здібності і діяльність (ізоморфізм здібності й діяльності у теорії Ф. Гальтона зводився до простої формули: здібностей стільки ж, скільки й видів діяльності) [4].

Основним фактором здібностей та обдарованості наприкінці XIX – початку XX століть вважалася спадковість, основним пояснювальним принципом – нейтивізм (від англійського *native* – природний) з його тезою про беззастережну, неминучу реалізацію біологічних, у тому числі генетичних, потенцій. Ф. Гальтон вважав, що талант є спадкоємною рисою і виявляється у ряді поколінь. Ч. Ломброзо розглядав обдарованість як симптомокомплекс спадкоємної дегенерації епілептоїдного типу. Л. Термен на основі дослідження тисячі обдарованих дітей, проведеного у Стенфордському університеті США, дійшов висновку про вирішальне значення спадковості (вроджених особливостей нервової системи). Пізніше цієї позиції дотримувався Г. Айзенк, висувуючи ідею про генетичну зумовленість розбіжностей в інтелектуальному розвитку людей. При цьому рівень розумового розвитку індивіда, на його думку, на 80% заданий генетично і лише на 20% визначається його навчанням та вихованням [8, с. 9-28].

Французький психолог А. Біне вважав наявність і ступінь розвитку здібностей основою виховання й навчання та, відповідно до цих поглядів, увів систему тестових випробувань дітей у широку практику [1]. На цих же позиціях стояв і німецький психолог Е. Мейман, який уважав, що успіхи у навчанні – результат сформованих у дитини здібностей, а зовнішні умови лише підсилюють або послаблюють розвиток спадкоємних задатків.

Велике значення для визначення сутності здібностей мало універсальне уявлення В. Стерна про психіку як вищу форму пристосування та адаптації. Ця загальна формула дуже точно відображала і зміст проблеми, і шлях її вирішення на основі уявлення про обдарованість як, насамперед, можливості адаптації до нових завдань, ситуацій, умов життя дитини й дорослого. «Розумово обдарований лише той, хто спроможний легко пристосуватися до нових вимог за різних умов і у різних галузях» [12, с. 8]. Визначення обдарованості як розумової здібності припускало включення в обдарованість усієї системи пізнавальних процесів, але у той же час відокремлювало обдарованість від особистісних характеристик людини. Джерело обдарованості В. Стерн убачав винятково в уроджених факторах, заперечуючи роль виховання, навчання і практичного життєвого досвіду.

Аналізуючи взаємозв'язок між інтелектом і креативністю, Дж. Гілфорд увів спеціальне поняття «дивергентне мислення», визначене як «тип мислення, що йде у різних напрямках». Це мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних результатів та висновків. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції, поряд з операціями перетворення та імплікації, основою креативності як загальної творчої здібності [5, с. 111–114].

П. Торренс визначає креативність як характеристику процесу, в ході якого дитина стає чутливою до проблем, дефіциту чи недостатності у своїх знаннях, до змішування різнобічної інформації, до дисгармонії елементів навколишнього середовища, визначає ці проблеми, шукає їх розв'язання, висуває гіпотези про можливі розв'язання, перевіряє їх, модифікує, повторно перевіряє і остаточно обґрунтовує результати. Його модель креативності включає три фактори: швидкість, гнучкість, оригінальність. Вивчаючи протягом двадцяти років розвиток творчих здібностей дітей у США, він, однак, відмічає наявність як успіхів, так і невдач, які пов'язані з тим, що офіційна педагогіка приділяє проблемам навчання творчості незначну увагу [16].

Серед сучасних концепцій креативності є так звана «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом. За Стернбергом, творчі прояви визначаються шістьма основними факторами: інтелектом як здібністю, знаннями, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією та зовнішнім середовищем. Інтелектуальна здібність є основою. Для творчості особливо важливими автор визначає такі складові інтелекту: синтетичну здібність – нове бачення проблеми,

подолання меж буденної свідомості, аналітичну здібність – виявлення ідей, що варті подальшої розробки, практичні здібності – вміння переконувати інших у цінності ідей [5, с. 111–114].

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

Аналізуючи історію розвитку теорії здібностей, В. Дружинін відмічає, що на початку ХХ століття російській науці були властиві певні особливості: виражена матеріалістична тенденція у розгляді предмета здібностей; прагнення привнести в аналіз здібностей принцип розвитку (у рамках конкретної педагогічної практики); активізація нейрофізіологічного аналізу здібностей з елементами онтологічного розгляду; поглиблення вивчення проблеми в аспекті «індивідуальних особливостей» [4].

Конкретний психологічний розгляд проблеми здібностей у російській науці датується рубежем ХІХ і ХХ століть. У цей час, як зазначає О. Матюшин, дослідження здібностей були включені до системи міжнародних та європейських досліджень, перебували на рівні світової науки, а деякі з них характеризувалися достатнім ступенем оригінальності, наприклад, дослідження Г. Россолімо [9].

Припинення досліджень, здійснюваних у рамках педології (Постанова ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов») різко знизило активність розробок із проблеми здібностей. Особливо постраждала діагностика здібностей та обдарованості дітей і дорослих. Однак практика суспільного будівництва вимагала досліджень, особливо у таких галузях, як льотна і військова справа. Тому до кінця 30-х – початку 40-х років у психології склалася така ситуація, що вимагала розробки теорії здібностей. Завдання обґрунтування проблеми психічних здібностей в аспекті матеріалістичної філософії і діалектики почали вирішувати С. Рубінштейн та Б. Теплов.

Фундаментальну теоретичну і практичну розробку проблема здібностей одержала у працях С. Рубінштейна, насамперед, із питань розвитку, формування здібностей, а пізніше – у плані виявлення їх психологічної структури [11]. С. Рубінштейн вважав, що здібності не зводяться до знань, умінь та навичок. Однак вони тісно пов'язані між собою, взаємно обумовлені: з одного боку, здібності – передумова оволодіння знаннями, вміннями, навичками, а з іншого боку – в процесі цього оволодіння відбувається формування здібностей. Для С. Рубінштейна діяльність є основою розвитку здібностей, але він, на протигагу іншим існуючим точкам зору, пов'язує здібності не з конкретним характером людської діяльності, а з розвитком психічних процесів. С. Рубінштейн порушив питання про зв'язок природного і суспільного у здібностях людини, про співвідношення загальної обдарованості та спеціальних здібностей, вважаючи, що загальна обдарованість і спеціальні здібності пронизують одна одну й що загальна обдарованість знаходить свій вияв у спеціальних здібностях.

Наукове визначення поняття «здібності» було дано Б. Тепловим [13], який виділив 3 основні ознаки здібностей: по-перше, здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від одної. По-друге, здібностями називаються не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей. По-третє, поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені у людини. На подальший розвиток теорії здібностей дуже вплинули такі положення, обґрунтовані Б. Тепловим: успіх у діяльності може бути забезпечений не окремою здібністю, а лише своєрідним поєднанням здібностей, що характеризують дану особистість; успішне виконання діяльності може бути досягнуте психологічно різними шляхами. Б. Теплов приділяв велику увагу проблемі співвідношення задатків і здібностей. Він відмічав, що здібності не є вродженими, вродженими можуть бути відомі природні передумови, до яких відносив задатки. Задатками загальних здібностей автор вважав загальні типологічні властивості нервової системи, спеціальних здібностей – парціальні властивості нервової системи.

Заслужують уваги роботи Н. Лейтеса, що присвячені вивченню індивідуальних випадків дитячої обдарованості [7]. Автор доходить висновку, що схильність до праці, розумового напруження є основним фактором обдарованості. Н. Лейтес, досліджуючи питання про передумови загальних розумових здібностей, дійшов висновку, що такими є активність і саморегуляція. Ці загальні універсальні внутрішні умови здійснення будь-якої діяльності виявляються конкретно залежно від віку.

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. Торренс, К. Тейлор, Л. Термен, С. Майлз та ін). В 70-ті роки психологічні дослідження ще більше перемістились у галузь освіти, що в подальшому дало відчутні результати. Однак, до цих змін пройшов чималий час.

В 60-70-ті роки психологами були проведені дослідження, які дозволили отримати багатий матеріал з проблем психології творчості, загальних і спеціальних здібностей, психології та психофізіології індивідуальних відмінностей творчого розвитку особистості на різних етапах її становлення.

80-ті роки – відбувається практичне використання знань про природу обдарованості, психологічних законів і засобів стимулювання творчості для вдосконалення змісту і методів навчання обдарованих дітей [8, с. 9-28].

У психологічній літературі зустрічаються різні трактовки творчості. Л. Виготський розглядав творчість як створення нового. С. Рубінштейн визначав творчість як діяльність, що створює дещо нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але і науки, мистецтва тощо. А. Матюшкін виділяв два види активності: адаптивний і творчий. Завданням творчої активності є зміна існуючого порядку, створення нових підходів. А. Брушлинський, О. Тихомиров у творчості виділяли відкриття незвіданого, створення нового, подолання стереотипів і шаблонів. О. Тихомиров особливу роль у творчій діяльності відводив цілепокладанню. Прихильність людини завданню, її цілеспрямованість виступають як особистісна передумова творчості. А. Маслоу вважає, що істинна творчість, креативність проявляються в людини і у повсякденному реальному житті, у постійному виборі життєвих ситуацій, в різних формах самовираження.

Отже, однозначним є положення про те, що творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є як новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), так і корисною, що відповідає вимогам завдання.

У психології другої половини ХХ століття найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я. Пономарьов (1920-1997). Він розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Вивчаючи розумовий розвиток дітей і розв'язання завдань дорослими, Я. Пономарьов дійшов до висновку, що результати досліджень дають право схематично зобразити центральну ланку психологічного інтелекту у вигляді двох сфер, які проникають одна в одну. Зовнішні межі 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 ПК) [10, с. 7].

Для особистості, яка прагне до творчості, на думку Я. Пономарьова, характерна оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, величезна працездатність. Творча особистість знаходить задоволення не стільки в досягненні мети праці, скільки в самому процесі. Для Я. Пономарьова визначальним у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності. Основою успіху вирішення творчих завдань, за вченим, є «здатність діяти в розумі», яка визначається високим рівнем розвитку внутрішнього плану дій.

У поглядах науковців, зокрема психологів, на явище обдарованості є чимало розбіжностей.

Так, за Б. Тепловим, «обдарованість ... якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [13].

В. 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» [15].

Насправді, сучасні наукові погляди на обдарованість та особливості динаміки її проявів у дитячому та підлітковому віці дозволяють стверджувати таке. Прояви обдарованості в дитячому віці вкрай різноманітні, і обдарованих дітей у відсотковому відношенні набагато більше. Зокрема, описані різні види обдарованості, які базуються на безлічі різних здібностей (теорія «безлічі інтелектів» Г. Гарднера, теорія компетентності як прояв безлічі видів обдарованості Дж. Равенна тощо). Крім того, в останні роки продемонстровано існування потенційної і прихованої форм обдарованості (Ю. Бабаєва).

Однією з проблем сучасності є виявлення обдарованих дітей та формування креативної особистості. В реальних життєвих умовах 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, сьогодні мають досить низькі можливості реалізації життєвої активності. Це підтверджується дослідженнями впливу середовища на розвиток творчих здібностей. Зокрема, результати кроскультурних досліджень П. Торренса свідчать:

характер середовища впливає на тип креативності і процес її становлення;
розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від культури, в якій розвивається дитина;

не існує перерви у розвитку творчих здібностей. Спад у розвитку креативності можна пояснити за рахунок того, наскільки виражені нові вимоги і стресові ситуації, з якими стикається дитина;

спад у розвитку креативності можна зняти у будь-якому віці шляхом спеціального навчання [4].

На основі аналізу умов виховання і спадковості Ю. Гіппенрейтер робить такий висновок: фактори середовища вагомі, порівняно з фактором спадковості, і можуть іноді повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати дії останнього [2].

В. Дружинін вважає, що креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Для формування креативності необхідні такі умови:

відсутність зразка регламентованої поведінки;

наявність позитивного зразка творчої поведінки;

створення умов для наслідування творчої поведінки;

соціальне підкріплення творчої поведінки [5].

Реалізувавши ці умови, було проведено дослідження (Н. Хазратова). В результаті виявлено формуючий вплив спеціально створених параметрів середовища на рівень креативності респондентів. Оцінювалася креативна цінність продуктів діяльності та мотиваційна основа креативної поведінки. У вибірці дітей чотирьох років рівень креативності підвищився за обома параметрами; трьох років – за мотиваційно-особистісним показником; п'яти років – з продуктивного показника. Висновок: формування креативності в онтогенезі проявляється спочатку на мотиваційно-особистісному, потім на продуктивному (поведінковому) рівні [6].

Помилковим є і уявлення про те, що інтелектуальну обдарованість дитини можна виявити за допомогою традиційних засобів психологічної діагностики в умовах одноразового тестування. Проте в даний час все більшу кількість дослідників поділяють ту точку зору, що процедура ідентифікації інтелектуально обдарованих дітей повинна мати комплексний характер, включати, поряд з тестовими, якісні методи і проходити у формі психолого-педагогічного моніторингу. При цьому слід брати до уваги ту обставину, що тести інтелекту далеко не завжди чутливі до проявів інтелектуальної обдарованості. Так, за А. Матюшкіним, з одного боку, у деяких обдарованих дітей, чий розвиток, за оцінками психологів та вчителів, «тьмяніє», тести інтелекту не фіксують якихось значних змін у рівні інтелекту. З іншого боку, частина підлітків з високими показниками за тестом Равена показує низький рівень розуміння навчального матеріалу і низьку пізнавальну активність [9].

Хибне уявлення про те, що інтелектуальна обдарованість – це проста, за будовою, психічна якість, що зводиться до рівня сформованості досить простих когнітивних здібностей. Настільки вузьке розуміння природи інтелектуальної обдарованості не відповідає сучасним науковим даним. Інтелектуальна обдарованість – це складна, багатовимірна система психічних ресурсів, яка не може бути зведена ні до набору когнітивних здібностей, ні тим більше до якоїсь однієї когнітивної здібності (наприклад, «календарна пам'ять», безсумнівно, унікальне явище, що не дозволяє, однак оцінити дитину як інтелектуально обдаровану) і інтегрує в собі не тільки когнітивні, але й мотиваційні, особистісні, ціннісні та інші індивідуально-психологічні властивості людини. Л. Термен, аналізуючи через 30 років після початку свого знаменитого лонгитюда реальні професійні успіхи дорослих, що мали в дитячі роки надвисокі значення IQ, був змушений визнати, що для помітних досягнень потрібно щось більше, ніж тільки високий інтелектуальний рівень [14].

Отже, на основі проведеного аналізу основних напрямків дослідження творчих здібностей у психології та педагогіці з'ясовано, що у вітчизняній (російській і українській) психології проведені фундаментальні дослідження, спрямовані на вивчення здібностей, виявлення їх змісту, структури, закономірностей формування, розробку концептуальної системи знань про здібності (Б. Ананьєв, Н. Лейтес, О. Леонтьєв, В. Мерлін, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). Ці ідеї знайшли подальший плідний розвиток у працях Т. Артем'євої, Е. Голубевої, В. Дружиніна, М. Кабардова, О. Матюшкіна, В. Чудновського, В. Шадрікова тощо.

Таким чином, по-перше, сьогодні немає чіткого уявлення про те, яке місце здібності займають у системі психічних явищ. По-друге, здібність як психічний засіб, властивість, якість, структура, що дозволяє особистості або суб'єктові діяльності з різним ступенем успішності реалізовувати ту або іншу діяльність, має протилежні властивості. На онтологічному рівні аналізу у психології здібностей відмічається наявність природного (вродженого, спадкового) і придбаного у здібностях; обумовленість ефективності здібностей нерозривним зв'язком особливостей будови мозку, вищої нервової діяльності

людини і характером соціалізації особистості. Що стосується обдарованості, то можна виділити потенційну обдарованість (яка є вродженим утворенням) та обдарованість актуальну (яка є продуктом взаємодії індивідуума зі світом).

Перспективами подальших досліджень є розгляд проблеми творчих здібностей у контексті визначення психологічних особливостей прояву та психолого-педагогічних умов розвитку дитячої обдарованості, а також дослідження шляхів її трансформації в обдарованість дорослої людини.

Список використаної літератури

1. Бине А. Определение уровня интеллекта у детей от 3 до 15 лет / А. Бине, Э. Симон. – СПб. : Астер-Х, 2004. – 42 с.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, Сфера, 2003. – 118 с.
3. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания / Н. М. Гнатко. – М. : ИП РАН, 1994. – 247 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 386 с.
5. Дружинин В. Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – [2-е изд.]. – СПб. : Изд. дом ПИТЕР, 2007. – 656 с.
6. Киселева Е. А. Развитие творческих способностей в онтогенезе [Электронный ресурс] / Е. А. Киселева. – Режим доступа : http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_poznproc/tvor_ontogenez.htm. – Назва з екрана.
7. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес // Избр. тр. – М. : МОДЭК, 1997. – 448 с.
8. Матвійчук Т. В. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Владиславівна Матвійчук. – Хмельницький, 2009. – 217 с.
9. Матюшкин А. М. Одаренность, творчество, развитие (Историческое эссе) / А. М. Матюшкин // Антология современной психологии конца 20 века : Ежегодник российского психологического общества. – Том 7. Выпуск 3. – Казань, 2001. – С. 250-261.
10. Пов'якель Н. І. Практична психологія креативності : Навчальний посібник [для студентів психологічних спеціальностей] / Н. І. Пов'якель, Т. М. Розова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 321 с.
11. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3-15.
12. Стерн В. Психология раннего детства / В. Стерн. – Минск : Изд-во Харвест, 2003. – 399 с.
13. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – М., 1982. – С. 129-139.
14. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития / М. А. Холодная // Психологический журнал, 2011. – Том 32, № 5. – С. 69-78.
15. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М. : Изд. корпорация Логос, 1994. – 320 с.
16. Шумакова Н. Б. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников / Н. Б. Шумакова, Е. И. Щебалнова, Н. П. Щербо. // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 27-32.