

Социально-психологические аспекты развития творческих способностей человека в процессе образования

Т.А. Красило,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета
t-krassilo@rambler.ru*

Влияние социума на развитие творческих способностей человека противоречиво. Социальный опыт закладывает основу творческой деятельности в процессе развития воображения и формирования интересов, потребностей, мотивов и позитивного отношения к окружающей действительности, и это приводит к выводу о невозможности развития творческой личности в условиях «свободного» воспитания. Однако сам социальный опыт нередко порождает внутренние ограничения творческих идей – становится источником возведения барьеров творчеству. Способом разрешения данного противоречия, утверждается в статье, может стать рассмотрение в качестве «ограничителя» творческой деятельности не самих социальных знаний, а отношения к ним как к непрекаемому абсолютному правилу, требующему обязательности соблюдения. Этот подход позволяет искать возможные пути развития творческих способностей человека через формирование в ходе образовательного процесса отношения к осваиваемому социальному опыту как к развивающейся, изменчивой системе.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческая личность, способности к творчеству, социум, социальные знания, освоение культурного опыта, отношение к знаниям, свободное обучение, проблематизация.

Проблеме творческих способностей человека и их развитию посвящено большое количество научных работ. Среди основных исследований можно выделить работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.А. Матюшкина, Т.В. Кудрявцева, Д.Б. Богоявленской, Я.А. Пономарева, А.А. Мелика-Пашаева, К. Роджерса, Я.Л. Морено, П. Торренса, Э. Фромма, А.Г. Маслоу и др.

Однако в изучении проблемы творческого развития все еще остаются нерешенные вопросы. В частности, в работах различных авторов отсутствует единство взглядов на роль социума и социального знания в становлении творческой личности, а также остается

открытым вопросом о взаимосвязи творческого развития с другими линиями развития психики.

В данной статье мы подойдем к рассмотрению проблемы развития творческой личности с позиции изучения значения для этого процесса социального опыта и исследуем социально-психологические аспекты образования, которые позволили бы, наряду с когнитивным развитием, способствовать становлению творческой личности. В связи с этим мы ставим перед собой следующие задачи: 1) рассмотреть роль социального опыта в развитии творческих способностей человека – проанализировать противоречивость его влияния; 2) наметить ориентиры построения образовательного процесса, способствующего развитию творческой личности.

Многие исследователи указывают на проблему снижения творческих способностей ребенка после поступления в школу, связывая это обстоятельство с тем, что в школе ребенок, усваивая стандарты своей культуры и постепенно подчиняясь жестким социальным правилам, перестает экспериментировать с символическими системами и теряет свою спонтанную творческую активность [3; 5; 10; 13; 16; 20]. Поэтому в качестве основного пути выхода из этой ситуации, чаще всего, предлагаются способы освобождения внутренней творческой активности через снятие внешних социальных ограничений.

Наиболее ярко мысли об освобождении внутреннего творческого потенциала прослеживаются у представителей гуманистического направления психологии. Перенеся в область образования те идеи, которые были разработаны для психотерапии, они видят роль школы и учителя в высвобождении генетически заложенных в человеке потенциалов [13; 19; 20].

Идеи свободного образования вытекают из представления о самом процессе творчества как об особой внутренней энергии, никак не связанной с общим развитием психики. Такая изоляция творческого развития от других линий психического развития человека приводит к выводам о принципиально ином подходе к развитию креативности, в отличие от процесса формирования когнитивных навыков и знаний. К. Роджерс [20] высказал мысль о том, что образованность является либо незначимой, либо даже мешающей творческим открытиям.

Для того чтобы проанализировать роль социального опыта в развитии творческих способностей человека, важно понять, можно ли рассматривать творчество как некую самостоятельную активность, существующую отдельно от других видов внутренней и внешней деятельности человека и потому имеющую свой уникальный путь развития.

Многие авторы рассматривают процесс творчества как некое внезапное появление у человека каких-то идей при пассивной воле автора и активности бессознательного в моменты измененного состояния сознания, называемого вдохновением, интуицией или

инсайтом [12; 13; 16]. Приведенные выше особенности творческого процесса часто дополняют такими чертами, на первый взгляд, сходными с ними, как амотивность, бездумность, нецелесообразность, иррациональность и др., и противопоставляют процесс творчества целенаправленной деятельности, полагая оба процесса принципиально противоположными формами человеческой активности.

Однако отсутствие мотивации, бездумность и иррациональность человеческой активности, не могут характеризовать процесс творчества [1; 2; 4], так как если исключить из контекста творчества его направленность на решение каких-либо задач, то невозможно будет отличить творчество от, например, просто ошибок в жизнедеятельности человека. Поэтому важно в анализе творческих проявлений отслеживать наличие такого признака, как осмысленность, т. е. наличие решаемой проблемы, направляющей творческий поиск, что позволит не впадать в подобного рода заблуждения [9; 14; 18].

Очень важным компонентом творчества является также продукт [2; 4; 19]. К. Роджерс [19] говорит о том, что фантазии, даже будучи совершенно новыми, не могут быть названы творческими, пока не воплотятся во что-то реальное, например, пока не будут выражены словами, записаны на бумаге, переданы в произведении искусства или отображены в изобретении.

Однако в качестве творческого продукта, по нашему мнению, нужно рассматривать не просто реальное воплощение идеи, а признание определенной ценности этого результата [9]. С этой позиции, создание новых объектов не всегда позволяет говорить о появлении творчества. В некоторых видах арт-терапии люди, получившие возможность свободного движения и самовыражения в различных материальных продуктах (например, в пятнах, каракулях и т.п.), как правило, не воспринимают их в качестве определенной ценности. Это делает их деятельность спонтанной, импульсивной, но не творческой.

Иногда для открытий, для создания новых творческих произведений не требуется воображения как такового – достаточно увидеть красоту или определенное позитивное значение в каких-то случайностях, например, в явлениях природы, в ошибках жизненных ситуаций, в необычных событиях и т.п. Так, музыкальное творчество нередко рождается из позитивного восприятия музыкальных фраз, которые могут спонтанно возникать в голове человека или продуцироваться в его руках при помощи музыкального инструмента, которые могут быть замечены, например, в шуме города или даже являться случайными ошибками других людей в исполнении музыкального произведения. И авторство такой музыкальной фразы будет принадлежать человеку, сумевшему увидеть ее ценность и возвести в ранг некоего продукта, а не досадной помехи, вне зависимости от того, что или кто физически ее создал.

Поэтому можно утверждать, что творческий процесс связан с эмоциональным развитием человека, поскольку умение восхищаться и видеть прекрасное в окружающем мире требует определенного уровня эстетического развития. Таким образом, для творческого развития человека одной свободы мало – необходимо формирование интереса (позитивного отношения) к природе, устройству мироздания, эстетических чувств к произведениям искусства и окружающей действительности в целом [9; 15; 17; 23].

В исследованиях отечественных авторов также убедительно продемонстрирована роль дошкольной игровой деятельности в развитии такой базовой основы процесса творчества, как воображение. При этом игра рассматривается не как деятельность, в которой проявляются врожденные творческие элементы, уцелевшие от социального давления, а как деятельность, именно средствами которой формируется воображение. А понимание игры как деятельности, социальной по происхождению, приводит к выводу о невозможности развития творческих способностей вне социума [3; 5; 11; 21; 23].

Поэтому мы считаем возможным утверждать, что для рождения творческих идей (в любой области – от научных открытий до произведений искусства) требуется определенный уровень культурного развития, включающий в себя формирование интересов, потребностей и мотивов, развитие воображения, а также – позитивного отношения к окружающей действительности [3; 5; 11; 17; 23]. Это является важным условием творческого процесса, которое, безусловно, базируется на культурном развитии и освоении социального опыта. Творчество является собственно человеческой формой активности [21], и для него необходим социальный опыт, так как творческая личность должна быть развита в эмоциональном, когнитивном и мотивационном планах, иначе ее «открытия» обществу будут не нужны.

Но признание огромной роли культурного опыта в становлении творческой личности не позволяет, одновременно с этим, игнорировать наличие фактов отрицательного, ограничивающего влияния социума на творческий потенциал человека.

Творчество, по своему определению, имея направленность на продуцирование новых идей, представляет собой выход за рамки общепринятого, привычного и нормативного [1; 2; 12; 13]. Поэтому практически все исследователи, обращающиеся к проблематике творческих способностей, признают, что социум, задавая определенные нормы, алгоритмы и стандарты поведения и мысли, преграждает тем самым путь для творческой активности человека. Среди барьеров или преград творческого процесса, непосредственно связанных с усвоением социальных знаний и норм, выделяют такие, как конформизм, внутренняя цензура, ригидность, обсессивно-компульсивный невроз и т.п. [12; 13; 16; 19].

Таким образом, процесс освоения ребенком культурного опыта несет в себе одновременно и источник развития творческих способностей, и источник выстраивания барьеров творчества.

Формируя основу творчества – интересы, мотивы, позитивное отношение к окружающей действительности и т.д., сложно избежать навязывания стандартов и стереотипов, которые будут ограничивать свободу творческого поиска. Например, познание в ходе взаимодействия с взрослым красоты поэзии А.С. Пушкина может привести ребенка к восприятию этой части культурного наследия в качестве идеала и образца и вызвать стереотипный подход к поэзии в целом, что заставит отвергать все, не похожее на этот идеал. И если этот ребенок будет пытаться творить в данной области искусства, то, скорее всего, у него или будет получаться повторение идеального образца, или произойдет отвержение собственных идей вообще. Поэтому учитель, имеющий целью творческое развитие учеников, знакомя их с результатами творческих достижений человека в науке, культуре и искусстве, должен стремиться к тому, чтобы это социальное знание не стало для детей преградой в их собственном творчестве.

В психологических исследованиях основную сложность для творческого развития в процессе получения ребенком знаний, обычно, видят в том, что они задаются извне в готовом и статичном виде [3; 5; 10; 20]. Отсюда рождаются идеи о создании проблемных ситуаций как одной из составляющих процесса обучения, которая позволяет решать задачи психического развития человека, не закрывая пути для его творческих открытий [5; 14; 20].

По мнению В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева, распространенное в психологии противопоставление присвоения культуры творчеству лишено должных оснований. Но культура должна выступать для ребенка не как совокупность общественно канонизированных и эталонизированных знаний, умений и навыков, а как открытая многомерная система проблемно-творческих задач [5].

Другими словами, ознакомление ребенка с социальными знаниями в готовой форме воспринимается как ненужный и мешающий полноценному развитию ребенка принцип традиционного образования. Поэтому предлагается подход к пониманию процесса присвоения общечеловеческой культуры как процесса превращения содержания исторического опыта человечества в систему открытых проблем, которые подлежат специфическому осмыслению со стороны ребенка [5].

Однако сам социальный опыт, включающий в себя знания и достижения в области науки, культуры и искусства, выполняет чрезвычайно важную функцию для творческой деятельности. Так, для творческих открытий в области науки освоение имеющихся в культурном опыте теорий и знаний является необходимым, как минимум, для постановки проблемы [14; 18]. А творения в области искусства невозможны без эмоционального

(эстетического) развития, базирующегося не только на восприятии произведений искусства, но и на освоении различных техник, законов и приемов, участвующих в их создании, которое обеспечивает более глубокое восприятие художественных произведений [4; 7].

Поэтому невозможность исключить содержание социального опыта из процесса развития творческих способностей человека приводит к более подробному рассмотрению вопроса о месте и роли социальных знаний как таковых в образовательном процессе, имеющем своей целью развитие творческой личности.

Сложность противоречия социального влияния состоит в невозможности разделить социальное знание на две части – на конструктивную, т. е. способствующую творческому становлению человека, и ограничивающую, т. е. приводящую к преградам творчеству, что позволило бы организовать образовательную среду с опорой на первую часть и с исключением второй. В культурном опыте нет в изолированном виде того, что можно было бы назвать «плохим» знанием, мешающим творческому развитию. Все правила, запреты, шаблоны, стандарты и т.п., приводящие к снижению творческих импульсов в решении жизненных задач, являются просто знанием, не несущим в себе самого ничего негативного.

То есть одно и то же знание (а не разные части культурного опыта) одновременно закладывает основу и творческого развития, и внутренних преград в творческом процессе.

Но, по нашему мнению, не социальное знание само по себе сдерживает творческую активность, а жесткая, однозначная и ригидная форма усвоения его. Сами законы, открытые в разных областях научного знания, не несут в себе запрета для поиска альтернативных систем и объясняющих механизмов явлений окружающего мира. Не знания мешают творческому процессу, а ошибочные знания, т. е. несущие в себе ненужный дополнительный запрет – запрещение отклоняться от этих знаний. Барьеры возникают в головах людей по причине неправильного восприятия поступающей информации.

Так, нередко внутренний барьер музыкального творчества, являющийся следствием усвоения в музыкальной школе определенных законов классической гармонии, не дает возможности ребенку осуществлять свободный поиск музыкальных средств выражения своих переживаний и вынуждает излишне критично относиться к собственным новым идеям. Однако в самой классической гармонии нет никаких ограничений использования других вариантов построения музыкального произведения. И страх действовать свободно рождается в данной ситуации из неверно (неточно) понятого смысла получаемого знания, из неадекватного отношения к нему как к непререкаемому абсолютному правилу, требующему обязательности соблюдения.

Поэтому возможное решение проблемы развития творческих способностей, как нам кажется, заключается в формировании особого отношения ко всем знаниям, которые получает человек, – как из социального, так и из личного опыта [8; 9; 17].

Специфика такого отношения заключается в понимании того, что любое знание – не абсолютно, что оно развивается и изменяется [5; 6; 8; 20]. Такое отношение снимает опасность возникновения барьеров при решении творческих задач [8].

При этом видеть относительность социального знания – не значит отрицать его. Креативный человек не нарушает нормы – он просто иначе относится к культурному опыту – более адекватно, более точно, чем другие. Ведь само знание не содержит обязательного указания действовать только в соответствии с ним.

Надо также учитывать, что в социальном опыте есть сферы, в которых не требуются креативные решения (например, в области норм морали и нравственности), и сферы, наоборот, нуждающиеся в усовершенствовании и развитии, поэтому и процесс освоения этих знаний ребенком должен быть построен по-разному.

Такой подход позволяет говорить о социальной приемлемости любых творческих открытий, поскольку они не претендуют на нарушение базовых законов морали социума, если направлены на творческий поиск в области науки, искусства и т.п., так как, по сути, будут не связаны с морально-нравственными нормами социума [1; 8; 9; 16].

Именно единство позитивного восприятия знания и адекватной критики этого знания можно назвать творческим отношением, и общество должно этому способствовать, не впадая в некритичную, фанатичную привязанность к социальному опыту, с одной стороны, и в беспричинную озлобленность к нему – с другой.

Этот тезис подтвержден эмпирическим исследованием особенностей отношения креативной личности к социальным правилам на примере изобразительной деятельности человека, проведенным нами ранее [8]. Исследование показало, что креативные испытуемые имеют значимо более позитивное отношение к продуктам творческой деятельности, имеющим отклонения от общепринятых стандартов, чем низкокреативные испытуемые, что дает им большую свободу для собственных творческих идей. При этом креативные испытуемые продемонстрировали не только знание социальных ориентиров оценки результатов изобразительной деятельности, но и готовность следовать им в тех ситуациях, где нет необходимости отклоняться от них. То есть креативная личность не является нарушителем социальных норм, если этого не требует творческая задача [1; 8; 9; 16]. Результаты данного исследования продемонстрировали очень важное, на наш взгляд, качество креативной личности: умение воспринимать социальные знания как определенный ориентир, а не как жесткое указание к действию, что позволяет им

одновременно и быть социальными субъектами, и иметь достаточно свободы для собственных творческих открытий.

Итак, социальный опыт, являющийся основой для творческого развития человека, должен получить такую форму освоения его ребенком, чтобы возможность свободного самостоятельного поиска решений не оказалась закрытой.

Основную проблему для творческого развития в процессе получения ребенком знаний мы видим не в том, что знания могут задаваться извне в готовом виде, а в том, что вместе с содержанием знания будет передаваться требование признать это знание в качестве неопровержимой истины. Именно этого дополнения к имеющемуся социальному знанию важно избегать в процессе обучения, и тогда культурные и научные открытия социума можно будет рассматривать как необходимое условие для творческого развития, но уже не содержащее в себе источник ограничения творческой деятельности.

Формировать отношение к осваиваемому социальному опыту как к живой и постоянно меняющейся системе можно разными путями. Если вместо конкретных единичных четких ответов на различные вопросы ребенок будет видеть некое множество вариантов ответов, то это позволит ему более объективно познавать культурную и природную реальности. Множественность позиций освобождает от нормативности и стереотипности мысли и действия, так как становится понятна относительность любого знания. Поэтому если, например, наряду с приемами и законами классической музыки ребенок будет осваивать особенности джазовой, блюзовой и других видов гармонии, то полученные знания смогут стать ориентирами в его личной творческой деятельности, а не стереотипом, мешающим рождению новых идей.

Проблематизация в образовательном процессе также может стать способом решения проблемы освоения культурного опыта без формирования в нем барьеров для творчества. Проблематизация в трудах В.В. Давыдова и В.Т. Кудрявцева понимается как механизм придания формы незавершенности, неопределенности тем или иным предметам культуры, общественно заданным схемам действий с этими предметами, нормативным моделям построения человеческих отношений по поводу них. Поэтому практические проблематизации позволяют ребенку осмыслить относительность самой нормы в целях ее творческого применения к конкретным жизненным ситуациям – всегда уникальным и неповторимым [5].

Еще один важный аспект, влияющий на формирование отношения к социальному опыту в процессе воспитания и обучения ребенка, – оценка. Идеи гуманистической психологии о поддержке и принятии любого действия ученика [20] позволяют снять преграды на пути творчества, но закрывают путь когнитивного развития ребенка, важный для развития творческих возможностей человека. Оценка деятельности ребенка в ее

положительных и критических аспектах должна базироваться на всей широте культурного опыта и отражать объективное положение вещей, ориентируя ребенка, к чему ему двигаться в зависимости от стоящих перед ним задач. Например, если ребенок в ходе изобразительной деятельности пытается выразить свои ощущения и переживания, то такой рисунок не может оцениваться по критериям технического мастерства и внешнего сходства с изображаемой реальностью [3], в отличие от ситуации, когда ребенок изучает именно технические приемы копирования предметов окружающего мира.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

свободное воспитание не может создать всех необходимых условий для развития творческих способностей, так как именно освоение социального опыта закладывает основу становления творческой личности;

влияние социального опыта на творческое развитие человека противоречиво – социальный опыт служит основой для формирования способностей к творчеству и, одновременно с этим, нередко порождает барьеры для творчества;

для преодоления ограничительного влияния социального опыта необходимо формировать адекватное отношение к социальному знанию, отражающее его динамичность, относительность и изменчивость.

Таким образом, в качестве ориентиров для организации образовательного процесса, способствующего творческому становлению человека, можно выделить следующие направления:

- предоставление знания в виде множественности различных позиций;
- проблематизация в образовательном процессе;
- адекватная, с точки зрения решаемых задач, оценка деятельности ребенка.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1991.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1987.
5. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т.* Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1.
6. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание. Самара, 1998.
7. *Зинченко В.П.* Психологические аспекты влияния искусства на человека // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.

8. *Красило Т.А.* Взаимосвязь уровня креативности человека и его отношения к продуктам творческой деятельности // Психологическая наука и образование. 2005. № 3.
9. *Красило Т.А.* К проблеме критериев творческой деятельности // Актуальные проблемы психологического знания. М., 2010. № 3.
10. *Кудрявцев В.Т.* Свобода учиться: Роджерс идет навстречу Давыдову...// Психологическая наука и образование. 2010. № 4.
11. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики: 4-е изд. М., 1981.
12. *Линдсей Г., Халл К.С., Томпсон Р.Ф.* Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Вып. III. Субъект познания / Отв. ред. В.В. Петухов; ред.-сост. Ю.Б. Дормашев, С.А.Капустин. М., 1998.
13. *Маслоу А.Г.* Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
14. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6.
15. *Мелик-Пашаев А.А.* Память художника // Культурно-историческая психология. 2006. № 4.
16. *Морено Я.* Психодрама. М., 2001
17. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М., 1995.
18. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М., 1976.
19. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
20. *Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М., 2002.
21. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т.2. М., 1989.
22. *Фромм Э.* Бегство от свободы. М., 1995.
23. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

Social and psychological aspects of human creativity development in educational process

T.A. Krasilo,

PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

t-krassilo@rambler.ru

We consider the contradictory influences of society on the development of human creativity, which is the following. Social experience lays the foundation for creative activities in imagination development and formation of interests, needs, motivations and positive attitude to reality. This leads to the conclusion that the development of a creative personality in a “free” education is impossible. However, social experience often gives rise to internal limitations of creative ideas – and becomes a source of erecting barriers to creativity. A way to resolve this contradiction, proposed in the article, is considering as a “limiter” of creative activity not the social knowledge, but attitudes to them as unquestionable absolute rule requiring mandatory compliance. This approach allows us to look for possible ways of development of human creativity through the formation of the educational process in the course of relationship to acquired social experience as an evolving, changing system.

Keywords: creative activity, creative personality, creativity, society, social skills, development of cultural experiences, attitudes to knowledge, free training, problematization.

References

1. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostei. M., 2002.
2. *Vygotskii L.S.* Vooobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. SPb., 1997.
3. *Vygotskii L.S.* Pedagogicheskaya psihologiya. M., 1991.
4. *Vygotskii L.S.* Psihologiya iskusstva. M., 1987.
5. *Davydov V.V., Kudryavcev V.T.* Razvivayushee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemstvennosti doshkol'noi i nachal'noi shkol'noi stupenei // *Voprosy psihologii.* 1997. № 1.
6. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskaya pedagogika. Materialy k kursu lektsii. Ch. 1. Zhivoe znanie. Samara, 1998.
7. *Zinchenko V.P.* Psihologicheskie aspekty vliyaniya iskusstva na cheloveka // *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya.* 2006. № 4.
8. *Krasilo T.A.* Vzaimosvyaz' urovnya kreativnosti cheloveka i ego otnosheniya k produktam tvorcheskoi deyatel'nosti // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2005. № 3.

9. *Krasilo T.A.* K probleme kriteriev tvorcheskoi deyatel'nosti // Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya. M., 2010. № 3.
10. *Kudryavcev V.T.* Svoboda uchit'sya: Rodzhers idet navstrechu Davydovu // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010. № 4.
11. *Leont'ev A.N.* Problemy razvitiya psihiki: 4-e izd. M., 1981.
12. *Lindsei G., Hall K.S., Tompson R.F.* Tvorcheskoe i kriticheskoe myshlenie // Hrestomatiya po obshei psihologii. Vyp. III. Sub'ekt poznaniya / Otv. red. V.V. Petuhov; red.-sost. Yu.B. Dormashev, S.A. Kapustin. M., 1998.
13. *Maslou A.G.* Dal'nie predely chelovecheskoi psihiki. SPb., 1997.
14. *Matyushkin A.M.* Konceptiya tvorcheskoi odarennosti // Voprosy psihologii. 1989. № 6.
15. *Melik-Pashaev A.A.* Pamyat' hudozhnika // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2006. № 4.
16. *Moreno Ya.* Psihodrama. M., 2001
17. *Myasishev V.N.* Psihologiya otnoshenii. M., 1995.
18. *Ponomarev Ya.A.* Psihologiya tvorchestva. M., 1976.
19. *Rodzhers K.* Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M., 1994.
20. *Rodzhers K., Freiberg D.* Svoboda uchit'sya. M., 2002.
21. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshei psihologii: V 2 t. T.2. M., 1989.
22. *Fromm E.* Begstvo ot svobody. M., 1995.
23. *El'konin D.B.* Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.