

## Źródła mitów o twórczości i ich implikacje edukacyjne

DOROTA TURSKA

Instytut Psychologii UMCS  
Lublin

### STRESZCZENIE

*Nurt personologiczny w psychologii twórczości akcentował swoistą nadzwyczajność osoby twórcy oraz procesu twórczego. Stanowisko to wpływa na społeczne postawy i przekonania co do kryteriów selekcji zachowań i dzieł wartych utrwalenia. W literaturze pojawiają się poglądy, że przekonania te mają postać mitów związanych z twórczością.*

*Mityczne przekonania na temat twórczości mogą stanowić istotę tak zwanych potocznych/ukrytych teorii twórczości, którymi posługują się nie tylko laicy, ale także profesjonaliści, na przykład nauczyciele. W ten sposób podejmują próbę wyjaśnienia rozbieżności pomiędzy deklaracjami nauczycieli co do afirmowania twórczości uczniów a realizowaną praktyką.*

*Artykuł zawiera przegląd współczesnych badań edukacyjnych (polskich i zagranicznych), których rezultaty ukazują moc mitów na temat twórczości i ich niekorzystne implikacje pedagogiczne.*

**Słowa kluczowe:** nurt personalistyczny psychologii twórczości, mity twórcze, implikacje edukacyjne

### WPROWADZENIE

Jak twierdzi Gasiul (2002, s. 8), „wiedza psychologiczna ma istotne znaczenie

w kształtowaniu świadomości oraz stylu spostrzegania zachowań ludzkich, a także w określaniu strategii wychowania i nauczania. Tak jak filozofia tworzy fundament wszelkiego stylu myślenia, tak i wiedza psychologiczna poprzez swój bagaż analiz empirycznych oraz schemat interpretacji tworzy fundament dla kształtowania umysłowości wychowawcy”. Teza ta, w mojej opinii, ukazuje konieczność ciągłej refleksji nad trafnością czy nawet – nad ogólną wartością wiedzy psychologicznej. W artykule podejmuję próbę swoistego „remanentu” tradycji nurtu personologicznego psychologii twórczości w kontekście jego wpływu na działalność pedagogiczną nauczycieli.

### TRADYCJA NURTU PERSONOLOGICZNEGO

Nurt personologiczny psychologii twórczości koncentruje się wokół odpowiedzi na pytanie: „kto i dlaczego tworzy?”. Można przyjąć, iż historia tego nurtu sięga roku 1869. Wówczas to F. Galton opublikował pierwsze studium empiryczne dotyczące biografii i autobiografii uznanych twórców, wykazujące specyfikę właściwości intelektualnych (dodatkowo – wcześniej manifestowanych) i osobowościowych jednostek wybitnych. Praca ta na wiele lat wyznaczyła dominujący obszar zainteresowań psychologii twórczości: badania nad osobą twórcy

i wewnętrznym aktem, jakim jest proces twórczy. Kulminacja personologicznego paradygmatu badań nad twórczością przypada – jak się wydaje – na lata 50. i 60. XX wieku, w odpowiedzi na „prezydencką” proklamację Guilforda (1950)<sup>1</sup>.

Poszukiwano typowych cech osobowości ludzi twórczych, wykorzystując dane biograficzne i historiograficzne (Cox, 1926) oraz introspektywne wypowiedzi twórców (Hadamard, 1964). Stosowane metody naukowego poznania spowodowały koncentrację badaczy na jednostkach wybitnych, o uznanych już osiągnięciach w pewnej dziedzinie aktywności. Najwięcej danych dostarczyły jednak badania psychometryczne, realizowane w dwóch nurtach:

- analiz porównawczych wyników w testach osobowości wybitnych twórców i odpowiednio dobranych „osób kontrolnych” (MacKinnon, 1975; Barron, 1963),
- poszukiwania związków korelacyjnych pomiędzy wynikami testów osobowości a wynikami testów myślenia twórczego, co spowodowało określenie profilów osobowości twórczej (Cattell i Drevdahl, 1955).

Studia te pozwoliły na sformułowanie wniosków o swoistej odmienności osobowościowej twórców w porównaniu z nie-twórcami.

Podjęmowano także liczne prace badawcze w celu wyjaśnienia specyfiki funkcjonowania poznawczego twórców. Początkowo eksploracje te sytuowano w tradycji psychologii ogólnej (akcentowano swoistość procesów percepcji, uwagi, wyobraźni, pamięci a przede wszystkim – myślenia (Guilford, 1975)). Od lat 70. ubiegłego wieku zaś poszukiwano specyfiki preferowanego sposobu poznawania świata przez twórców (style poznawcze – Kogan, 1973; Matczak, 1982). Syntetyzując oba obszary badawcze sformułowano szereg indeksów cech osób twórczych (MacKinnon, 1963; Shalcross,

1981; Stein, 1957), które w sposób zgodny wskazywały na otwartość na sytuacje nowe, potrzebę powodowania zmian, tolerancję na niejednoznaczność, wytrwałość, niezależność w sferze intelektualnej, moralnej i społecznej (co przejawia się w postawie nonkonformistycznej a niekiedy w skłonnościach buntowniczych), umiejętność szerokiego kategoryzowania (posługiwanie się pojemnymi, „rozmytymi” kategoriami pojęciowymi), refleksyjność, umiejętność dostrzegania i formułowania problemów. Isaksen (1987) podkreśla, że w omawianych wykazach cech pojawiały się także określenia będące nawiązaniem do jeszcze przednaukowych koncepcji graniczenia geniuszu z obłędem Lombrosa (1894/1987), wskazujące na predyspozycje jednostek twórczych do zaburzeń afektywnych, psychotycznych czy schizofrenicznych<sup>2</sup>. Owo „graniczenie” miało dotyczyć zarówno patologicznych cech psychiki, jak i przebiegu procesu twórczego. Ten ostatni wyjaśniano na przykład (co nie oznacza – wyłącznie) za pomocą pojęcia nieświadomej pracy umysłu. Zgodnie ze stanowiskiem psychodynamicznym, to właśnie na tym poziomie dokonywała się sublimacja popędu seksualnego (Freud, 1908/1998), regresja w służbie *ego* (Kris, 1952), przejściowa „wolność od świadomego myślenia” (Aleksander, 1964) czy nadzwyczajne „skondensowanie” doświadczeń (Kubie, 1958), uważane za istotny mechanizm uruchamiający proces twórczy. Dla właściwego opisu tego procesu proponowano wiele określeń wskazujących na jego niekontrolowalność: żywiołowość, spontaniczność, niezależność od sił sterowania zewnętrznego.

Pojęcie nieświadomej pracy umysłu przejęli zwolennicy teorii etapów (Wallas, 1926; de Bono, 1967; Parnes, 1962), akcentując fazę długotrwałej inkubacji, w rezultacie której dochodzi do nagłego i nieoczekiwanego olśnienia („wglądu” w terminologii psychologów postaci).

Nurt personologiczny akcentował zatem swoistą nadzwyczajność i egzotyczność (określenie Perkinsa, 1981) osoby twórcy, jak i procesów twórczych. Glover, Ronning i Reynolds (1989, za: Torrance, 1993, s. 234) sformułowali nawet pogląd tak wyrazisty, iż dotychczasowa tradycja psychologii twórczości sytuowała ją w ramach „degeneracyjnego programu badawczego”. Pierwsze próby obalenia przekonań o jakościowej odmienności osób twórczych (w relacji do jednostek niekreatywnych) oraz procesu twórczego (w stosunku do innych form poznawania) stanowiły koncepcje zwane rewizjonistycznymi (Nęcka, 2001, s. 45). Nie zmieniały one personologicznego ujęcia, w jakim rozpatrywano twórczość, ale negowały „mit genialności twórcy” (Weisberg, 1986), pogląd o niezwykłości procesów umysłowych („nic nadzwyczajnego”, Perkins, 1981) czy wreszcie postulowały egalitarne rozumienie twórczości jako postawy, „która może istnieć także wtedy, gdy nie doprowadzi do uznanych dzieł twórczych” (Nicholls, 1972). Logiczną implikację podejścia rewizjonistycznego stanowi opracowanie teoretycznych podstaw dla tak zwanej twórczości stosowanej (heurystyki), oferującej metody i techniki podwyższania potencjału twórczego.

Zasadnicze odejście od podejścia personologicznego postulują natomiast koncepcje systemowe, widoczne w psychologii twórczości od około 20 lat (Amabile, 1996, Csikszentmihalyi, 1988, Sternberg i Lubart, 1991). Stanowiska te wskazują, że jeśli jakkolwiek twórczość jest wynikiem myśli i działań jednostek, to dokonuje się ona w określonym kontekście społecznym, historycznym i kulturowym, ignorowanym przez nurt personologiczny. Krytyka podejmowana z systemowego punktu widzenia nie sprowadza się wyłącznie do zarzutu nadgeneralizacji i naturalizmu (Stasiakiewicz, 1999, s. 102) czy – dodatkowo – redukcjonizmu (Szmidt, 2004, s. 280). Wskazuje się, że do-

minująca dotychczas tradycja w psychologii twórczości może wpłynąć na system społeczny, kształtując kryteria zachowań i dzieł wartych utrwalenia, oraz na kulturę, ukazując, że pewne przekonania czy postawy zasługują na przekazanie następnym pokoleniom (por. Tokarz, Żyła, Beauvale, 2004). Plucker, Beghetto i Dow (2004, s. 85) oraz Kubicka (1999) utrzymują, że te przekonania czy postawy wobec twórczości, mają postać i wartość mitów. Przywołując powyższe poglądy, nie twierdzą, że tradycja personologiczna wykreowała magiczne myślenie na temat twórczości. Można chyba raczej przyjąć, iż ogólna kategoria twórczości jest pojęciem magicznym „od zawsze” w tym sensie, że wywodzi się z niegdysiejszych opowieści o bogach i herosach. Jeżeli zatem traktujemy mit (Barthes, 2000) jako specyficzną formę, to nurt personologiczny wpisał w tę formę treści bardzo wyraziste i nadał im cechę oczywistości.

Jakie zatem mityczne przekonania: „kto i dlaczego tworzy”, sugerują badacze wywodzący się z nurtu personologicznego?

## **MITY DOTYCZĄCE TWÓRCZOŚCI I ICH MOC EDUKACYJNEGO WPŁYWU**

Mit 1. Twórczość odnosi się do wybitnych osiągnięć, jest zatem zjawiskiem rzadkim i niezwykłym.

Mit 2. Twórczość to oznaka nienormalności lub przynajmniej niedostosowania.

Mit 3. Człowiek albo jest twórczy, albo nie, zatem stymulowanie twórczości jest trudne, wręcz niemożliwe i mało zasadne.

Mityczne przekonania na temat twórczości mogą stanowić – zdaniem Runca (1990) istotę tak zwanych potocznych lub/i ukrytych teorii twórczości (Lachowicz-Tabaczek, 2004; Łukaszewski, 1997). Stanowią one prototypowe punkty odniesienia dla procesu formułowania przez jednostkę sądów, dostarczają gotowych wzorów wnioskowania

(jak w przypadku tej analizy – mit 1 i mit 3) lub integracji danych (mit 2), wyznaczają określone typy zachowań. Potoczne teorie twórczości są przy tym – jak wszystkie zdroworozsądkowe – odporne na zmiany, ukryte teorie zaś – nie do końca uświadomione, co tylko utrudnia refleksję nad ich trafnością. Teoriami tymi posługują się nie tylko laicy, ale także profesjonalści, wśród których można wskazać na nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych. W ten sposób Westby i Dawson (1995) wyjaśniają rozbieżność pomiędzy deklaracjami pedagogów co do afirmowania twórczości uczniów a realizowaną praktyką edukacyjną. Pozostaje ona pod wpływem przedstawionych mitów, na co wskazują rezultaty współczesnych<sup>3</sup> badań, zarówno rodzimych, jak i przeprowadzanych w odmiennej rzeczywistości edukacyjnej.

Moc pierwszego mitu egzemplifikują wyniki eksploracji Tokarz, Żyły i Beauvale'a (2004), które ukazują, że w percepcji studentów i nauczycieli twórczość odnosi się przede wszystkim do sztuki, w dalszej kolejności zaś do nauki i wymaga określeń eksponujących niezwykłość, na przykład talent, obdarzenie. Przekonaniem nauczycieli, że twórczość pojawia się tak rzadko, iż nie ma potrzeby uwrażliwienia się na jej manifestacje u uczniów, Fryer i Collins (1991) objaśniają rezultaty rozległych badań, które informują o zasadniczej nieumiejętności nauczycieli brytyjskich identyfikowania ucznia twórczego. Jednocześnie w sondażach ankietowych pedagogzy potrafią trafnie opisać takiego ucznia, co potwierdziły wyniki późniejszego studium Westby'ego i Dawsona (1995). Jeżeli zatem nauczyciel nie ma motywacji do identyfikowania ucznia twórczego, to może spowodować niekorzystne konsekwencje edukacyjne. Przykładowo właściwą dla uczniów twórczych refleksyjność można interpretować jako nieprzygotowanie, skłonność do zadawania pytań – jako próbę dezorganizacji przebiegu lekcji, a fantazjowanie

– jako przejaw ignorancji. W rezultacie uczeń twórczy ma spore szanse, by uzyskać etykietę sprawiającego kłopoty wychowawcze lub mającego trudności w uczeniu się (Szmidt, 2001; Turska, 1994).

Posługiwanie się przez nauczycieli drugim mitem potwierdzają wyniki wielu badań. Zgodnie informują one o braku akceptacji tych uczniów, w których zachowaniu ujawniają się cechy twórcze, ze względu na oczekiwania, że pojawią się również powszechnie z nimi korelowane „niepokorne” właściwości: niepoddawanie się kierowaniu, zakłócanie toku lekcji, nieumiejętność działania w zespole, konfliktowość. W tym względzie współczesne badania rodzime (Gralewski, 2006; Malinowska, 2007; Pufal-Struzik, 2006; Tokarz, Słabosz, 2001; Wiechnik, 2000; Wróblewska, 2004) wciąż są spójne z rezultatami historycznych już studiów Torrance'a (1963), które wykazały, iż ucznia idealnego i ucznia twórczego w percepcji nauczycieli opisują rozłączne zbiory przymiotników. Nieznaczną modyfikacją Torrance'owskiego schematu badawczego pozwoliła na sformułowanie tezy o największym podobieństwie ucznia twórczego do wręcz nielubianego przez pedagogów (Westby i Dawson, 1995).

Na podstawie wiedzy o mechanizmie samosprawdzających się przepowiedni w edukacji (Babiuch, 1990) uzasadnione wydaje się przypuszczenie, że negatywna postawa nauczyciela wobec ucznia twórczego skłania pedagoga do poszukiwania i eksponowania zachowań nonkonformistycznych, „niepokornych”. Zachowania te – jako potwierdzające przesycenie mitem przekonania nauczyciela – będą karane z całą satysfakcją, zachowania „konstruktywne” zaś, jako niezgodne z mitem, pozostaną niezauważone. Uczeń twórczy, rejestrujący negatywny stosunek nauczyciela, może także ukrywać swoje cechy i umiejętności w trosce o poprawę relacji z pedagogiem (Turska, 2005b).



Danych na temat mocy trzeciego mitu dostarczają badania Fryera i Collinsa (1991) wskazujące, iż co piąty respondent uważa, że twórczości nie można stymulować i z tego powodu nie przykładają znaczenia do budowania „klimatu dla twórczości” we własnej klasie szkolnej. Istotny jest fakt, że tezę tę formułowali także ci nauczyciele, którzy uczestniczyli w treningach twórczości czy warsztatach twórczego rozwiązywania problemów. Rezultaty badań brytyjskich potwierdzają własne doświadczenia jako osoby prowadzącej trening twórczości dla nauczycieli (Turska, 2005a). Mityczne przekonanie, iż „człowiek jest albo twórczy, albo nie” implikuje kolejne przeświadczenie co do ograniczania zdobytych umiejętności do sytuacji treningowych (których charakter interpretowany jest jako w dużym stopniu ludyczny) oraz niepodejmowanie prób wykorzystania doświadczeń zdobytych podczas treningów myślenia twórczego w praktyce edukacyjnej. Być może percepcja „doraźności” tych doświadczeń przez nauczycieli powodowana jest niedocenianiem własnych możliwości twórczych, co Kubicka (1999, s. 43) traktuje jako skutek działania mitu: *ja nie jestem twórczy*, będącego kulminacją dotychczas przedstawionych.

## REFLEKSJE KOŃCOWE

Przez wiele dziesiątków lat nurt personologiczny w psychologii twórczości był „autorytetem i kreatorem” dominujących schematów interpretacji jednostek twórczych oraz twórczych wytworów. Schematy te, odpowiednio „przefiltrowane”, stanowią treść trwałych mitów kulturowych związanych z twórczością, czy – posługując się terminologią Csikszentmihalyiego (1988) – organizują zasady pola oraz wyznaczają zawartość domeny twórczości. Przedstawione mityczne przekonania na temat twórczości nie wydają się pomocne dla budowania związku (postulowanego jeszcze przez J.P. Guilforda (1950)) pomiędzy psy-

chologią twórczości a praktyką edukacyjną. Świadczą o tym rezultaty szczególnie zintensyfikowanych ostatnio eksploracji polskich zespołów badawczych wokół problematyki wiedzy nauczycieli o twórczości. Konkluzje z tych badań stanowią potrzebną i wyrazistą podstawę formułowania diagnozy „edukacyjnego stanu rzeczy”. Najbardziej konstruktywnym wkładem nurtu personologicznego do praktyki edukacyjnej wydaje się opracowanie teoretycznych podstaw tak zwanej twórczości stosowanej, oferującej metody i techniki podwyższania potencjału twórczego, jest to jednak dorobek „rewizjonistów”. Tak często podkreślany nikły stopień asymilacji tych technik w praktyce szkolnej wydaje się zrozumiały, jeżeli uwzględnimy także fakt, że u podstaw mitów twórczych leży personologiczne przekonanie o charakterze naturalistycznym czy wręcz „antyszkolnym” (prawdziwi twórcy to edukacyjni ignoranci lub w najlepszym razie – rebelianci). Trudno taki przekaz uznać za motywujący nauczycieli do identyfikowania, akceptowania, a przede wszystkim – stymulujący nauczanie twórczego dziecka.

Zaprezentowany „edukacyjny stan rzeczy” w postaci wiedzy pedagogów o twórczości powinien także skłonić do refleksji dotyczącej psychologicznego kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim. Być może tematyka zajęć z psychologii twórczości nadmiernie akcentuje rolę „czynnika personalnego”<sup>24</sup> i w zbyt nikłym stopniu odwołuje się do koncepcji systemowych, w których następuje zasadnicze przesunięcie „ciężaru” twórczości z osoby twórcy na kontekst społeczno-kulturowy, w którym zachodzi proces twórczy. Nie postuluję przy tym prostego referowania ujęcia systemowego, gdyż w takim wypadku łatwo byłoby zamienić pułapkę personologizmu na pułapkę socjologizmu, lecz koncentrację na pedagogicznych implikacjach tego stanowiska, tak jak czyni to na przykład K.J. Szmidt (2004).

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Mam tu na myśli przemówienie Guilforda jako przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, w którym padła słynna teza: „the psychologist's problem is that of creative personality” (Guilford, 1950, s. 444).

<sup>2</sup> Dane wskazujące, że psychotyzm może mieć manifestację zarówno patologiczną, jak i twórczą zaprezentował Eysenck (1993). W kolejnych pracach autor poszukiwał sposobu wyjaśnienia tego związku we wspólnym dla twórczości i psychotyczności osłabieniu hamowania poznawczego (np. Eysenck, 1995). Stanowisko to, znane jako koncepcja P-twórczości, spotkało się z natychmiastową krytyką między innymi Amabile (1993), Hennessey (1993) czy Torrance'a (1993). Szczególnie istotne zastrzeżenia sformułowała T.M. Amabile, wykazując redukcjonistyczne utożsamianie przez H.J. Eysencka twórczości wyłącznie z oryginalnością, mierzoną za pomocą testów odległych skojarzeń.

<sup>3</sup> Mam jednak świadomość, że tradycja tych badań sięga połowy ubiegłego wieku.

<sup>4</sup> Jest to moje ostrożne przypuszczenie, spowodowane lekturą treści programowych kursu *Psychologia twórczości*, realizowanego na studiach podyplomowych dla nauczycieli oraz przedmiotu *Psychologia twórczości i zainteresowań* dla kierunków pedagogicznych w UMCS.

## BIBLIOGRAFIA

- Alexander F. (1964). Neurosis and creativity. *American Journal of Psychoanalysis*, 24 (2), 221–243.
- Amabile T.M. (1993). What Does a Theory of Creativity Require? *Psychological Inquiry*, 4, 179–181.
- Amabile T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press, Inc.
- Babiuch M. (1990). Oczekiwania nauczycieli a osiągnięcia szkolne uczniów. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 97–107.
- Barron F. (1963). *Creativity and psychological health: origins of personal vitality and creative freedom*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Barthes R. (2000). *Mitologie*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Cattell R.B., Drevdahl, J.E. (1955). A comparison of the personality profile (16PF) of eminent researchers with that of eminent teachers and administrators of the general population. *British Journal of Psychology*, 248–261.
- Csikszentmihalyi M. (1988). The domain of creativity. W: R.J. Sternberg (red.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*, 325–339. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox C. (1926). *The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- de Bono E. (1967). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basic.
- Eysenck H.J. (1993). Creativity and Personality: Suggestions for a Theory. *Psychological Inquiry*, 3, 147–178.
- Eysenck H.J. (1995). Can we study intelligence using the experimental method? *Intelligence*, 20, 217–228.
- Freud S. (1908/1998). „Kulturowa” moralność seksualna a współczesna nerwowość, [w:] *Pisma społeczne*. T. 4, 5–23. Warszawa: „KR”.
- Fryer M., Collins, J.A. (1991). Teachers' views about creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 207–219.
- Galton F. (1869). *Hereditary Genius. An Inquiry Into Its Laws and Consequences*. London: Macmillan and Co.
- Gasiul H. (2002). Rozwój osobowy czy uczenie sprawności? O wartości paradygmatów psychologicznych dla edukacji, [w:] M. Ledzińska, G. Rutkowska, L. Wrona (red.). *Osoba, edukacja, dialog*. T. 1. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Glover J.A., Ronning R.R., Reynolds J. (1989). *Handbook of Creativity*. New York: Plenum.
- Gralewski J. (2006). Nauczycielskie koncepcje oceny wytworów twórczych, [w:] Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.). *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, 29–51. Warszawa: Wszecznica Polska.

- Guilford J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilford J.P. (1975). Varieties of creative giftedness, their measurement and development. *Gifted Child Quarterly*, 19, 107–121.
- Hadamard J. (1964). Psychologia odkryć matematycznych. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hennessey B.A. (1993). The Social Psychology of Creativity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, 253–271.
- Isaksen S.G. (1987). Introduction: An orientation to the frontiers of creativity research, [w:] S.G. Isaksen (red.). *Frontiers of creativity research*, 1–26, Buffalo, NY: Bearly Ltd.
- Kogan N. (1973). Creativity and cognitive style: A life-span, [w:] P.B. Baltes, K.W. Schaie (red.). *Life-span development psychology: Personality and socialization*, 145–178. New York: Academic Press.
- Kris E. (1952). *Psychoanalytic explorations in art*. New York: International Universities Press.
- Kubicka D. (1999). Mity o twórczości. *Charaktery*, 6, 42–43.
- Kubie, K.S. (1958). *The neurotic distortion of the creative process*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Lachowicz-Tabaczek K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej*. Gdańsk: GWP.
- Lombroso C. (1894/1987). *Geniusz i obłąkanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łukaszewski W. (1997). Prywatne koncepcje natury ludzkiej i ich funkcje regulacyjne, [w:] A. Tokarz, E. Nęcka (red.). *Psychologia poznawcza w Polsce. Koncepcje. Analizy. Badania. Kolokwia Psychologiczne*, t. 5, 69–80. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- MacKinnon D.W. (1963). Creativity and images of the self, [w:] R.W. White (red.). *The study of live*, 251–278. New York: Atherton.
- MacKinnon D.W. (1975). IPAR's contribution to the conceptualization and study of creativity, [w:] I.A. Tylor, J.W. Getzels (red.). *Perspectives in creativity*, 60–89. Chicago: Aldine.
- Malinowska D. (2007, listopad). *Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości. Cz. II*. Referat wygłoszony na konferencji Twórczość w teorii i praktyce – nowe wyzwania, Lublin: UMCS.
- Matczak A. (1982). *Stylę poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*. Warszawa: PWN.
- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nicholls J.G. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original or useful, *American Psychologist*, 27, 8, 17–727.
- Parnes S.J. (1962). Can creative be increased?, [w:] S.J. Parnes, H.F. Harding (red.). *A source book for creative thinking*. 185–191. New York: Scribner's.
- Perkins D.N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Plucker J.A., Beghetto, R.A., Dow, G.T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96.
- Pufal-Struzik I. (2006). Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych koncepcjach natury ludzkiej, [w:] K.J. Dobrołowicz, Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.). *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*, 20–29. Warszawa: Wszechnica Polska.
- Runco M.A. (1990). Implicit theories and ideational creativity, [w:] M.A. Runco, R.S. Albert (red.). *Theories of creativity*, 234–252. Newbury Park, CA: Sage Publications, INC.
- Shalcross D.J. (1981). *Teaching creative behavior: how to teach creativity to children of all ages*. New York: Prentice Hall.
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stein M.I. (1957). *Methods in personality assessment*. New York Free Press.
- Sternberg R.J., Lubart, T.I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1–31.
- Szmidt, K.J. (2001). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt K.J. (2004). Systemowe teorie twórczości i ich pedagogiczne implikacje, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska (red.). *Twórczość w teorii i praktyce*, 279–295. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. II. Uczeń idealny i twórczy w preferencjach badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*. 3 (75), 36–48.

- Tokarz A., Żyła K., Beauvale A. (2004). Twórczość jako element wiedzy potocznej – dane z porównań międzykulturowych, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska (red.). *Twórczość w teorii i praktyce*, 92–102. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Torrance E.P. (1963). The creative personality and the ideal pupil. *Teachers College Record*, 65, 220–226.
- Torrance E.P. (1993). Understanding Creativity: Where to Start? *Psychological Inquiry*, 5, 232–234.
- Turska D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Turska D. (2005a). Trening twórczości dla nauczycieli, czyli próba eksmisji ducha profesora Bładaczki, [w:] K.J. Szmidt (red.). *Trening twórczości w szkole wyższej*, 103–113. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Turska D. (2005b). Kreatywność prymusów gimnazjalnych, *Roczniki Psychologiczne KUL*, 8, 105–120.
- Wallas G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace.
- Weisberg R.W. (1986). *Creativity. Genius and Other Myths*. New York: Freeman.
- Westby E.L., Dawson V.L. (1995). Creativity: Asset or Burden in the Classroom? *Creativity Research Journal*, 1, 1–10.
- Wiechnik R. (2000). Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych. *Psychologia Rozwojowa*, t. 5, 255–266.
- Wróblewska M. (2004). Wyznaczniki twórczości w opinii osób twórczych i odtwórczych, [w:] S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska (red.). *Twórczość w teorii i praktyce*, 83–91. Lublin: Wydawnictwo UMCS.