

Monika Wróblewska

---

# Osobowościowe uwarunkowania postawy twórczej studentów

**TRANS HUMANA**  
**Białystok 2005**

**Recenzenci:**        prof. zw. dr hab. Stanisław Popek

**Projekt okładki:**    Mieczysław Rabczko

**Ilustracja na okładce:** Emilia Patrycja Wróblewska, bez tytułu, rysunek ołówkiem,  
15x10 cm, 2005

**Redakcja:**            Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

**Korekta:**             Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie  
red. nacz. E. Kozłowska-Świątkowska  
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20;  
tel./fax (085) 745-72-86    zamówienia: tel. (085) 745-74-23  
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: [transhum@uwb.edu.pl](mailto:transhum@uwb.edu.pl).

**Wydanie I**

**Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez  
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku**

**Wszystkie prawa zastrzeżone  
All rights reserved**

**Białystok 2005**

**ISBN 83-89190-43-6**

**Druk: „AG-BART”, Białystok**

# Spis treści

Wstęp	7
<hr/>	
ROZDZIAŁ 1	
Twórczość i jej istota	11
<hr/>	
1. Definicja twórczości	11
2. Klasyfikacja obszarów badań nad twórczością	18
3. Interpretacja twórczości w głównych orientacjach psychologicznych	26
ROZDZIAŁ 2	
Związek twórczości z cechami osobowości	36
<hr/>	
1. Pojęcie osobowości twórczej	36
2. Związek twórczości z inteligencją	47
3. Twórczość a zdolności i uzdolnienia. Uzdolnienia twórcze	58
4. Cechy obrazu samego siebie a twórczość	68
5. Postawy twórcze i ich uwarunkowania	79
ROZDZIAŁ 3	
Problematyka i program badań własnych	99
<hr/>	
1. Problem badawczy i hipotezy	99
2. Zmienne badawcze i ich wskaźniki	101
3. Opis metod badań	103
4. Ogólna charakterystyka badanych osób	108
5. Kierunki analizy wyników badań	109
ROZDZIAŁ IV	
Analiza wyników badań własnych	111
<hr/>	
1. Postawy twórcze studentów I i V roku studiów w świetle Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH S. Popka	111
1.1. Wymiary postawy twórczej studentów I roku	111
1.1.1. Wymiary postawy twórczej w zależności od płci	113
1.1.2. Struktura i poziom postawy twórczej studentów z uwzględnieniem kierunku studiów	115
1.1.3. Struktura i poziom postawy twórczej studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”	118
1.2. Wymiary postawy twórczej studentów V roku	120
1.2.1. Wymiary postawy twórczej w zależności od płci	123

1.2.2.	Struktura i poziom postawy twórczej studentów z uwzględnieniem kierunku studiów	125
1.2.3.	Struktura i poziom postawy twórczej studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”	130
1.3.	<b>Wnioski</b>	<b>132</b>
2.	<b>Osobowość studentów I i V roku w świetle wyników badań Inwentarzem Osobowości (MPI) H. J. Eysencka</b>	<b>134</b>
2.1.	<b>Poziom wymiarów osobowości studentów I i V roku</b>	<b>134</b>
2.2.2.	Wyniki Inwentarza Osobowości (MPI) H. J. Eysencka dla studentów I i V roku z uwzględnieniem płci	139
2.2.3.	Wyniki Inwentarza Osobowości H.J. Eysencka dla studentów I i V roku z uwzględnieniem kierunku studiów	141
2.2.4.	Wymiary osobowości studentów I i V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”	143
2.2.5.	Związek między dymensjami osobowości (mierzonymi Inwentarzem Osobowości H.J. Eysencka) a wymiarami postawy twórczej (mierzonej Kwestionariuszem KANH S. Popka)	145
2.2.	<b>Wnioski</b>	<b>147</b>
3.	<b>Obraz własnej osoby studentów I i V roku w świetle Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby (Skala Samooceny – T.S.C.S.) W. H. Fittsa.</b>	<b>150</b>
3.1.	<b>Cechy obrazu własnej osoby studentów I roku studiów</b>	<b>150</b>
3.1.1.	Obraz własnej osoby studentów w zależności od płci	152
3.1.2.	Obraz własnej osoby studentów z uwzględnieniem kierunku studiów	153
3.1.3.	Samoocena studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”	154
3.2.	<b>Cechy obrazu własnej osoby studentów V roku studiów</b>	<b>156</b>
3.2.1.	Obraz własnej osoby studentów w zależności od płci	158
3.2.2.	Obraz własnej osoby studentów z uwzględnieniem kierunku studiów	160
3.3.3.	Samoocena studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”	161
3.3.	<b>Wnioski</b>	<b>165</b>
<b>ROZDZIAŁ V</b>		
<b>Podsumowanie wyników badań</b>		<b>167</b>
<hr/>		
1.	<b>Podsumowanie wyników</b>	<b>167</b>
2.	<b>Wnioski z badań</b>	<b>168</b>
3.	<b>Sugestie</b>	<b>172</b>
<b>Bibliografia</b>		<b>176</b>
<hr/>		

# Wstęp

---

Problematyka postaw twórczych zawiera się w szerokim nurcie rozważań i badań nad twórczością. Problematyka twórczości ma charakter interdyscyplinarny i odnosi się do różnych typów aktywności ludzkiej. Trudno jest wskazać akceptowaną przez większość badaczy zagadnienia ogólną definicję twórczości lub ustalić jednoznaczne jej kryteria. Słowo „twórczy” zaczyna nabierać nowych znaczeń. Współcześnie uważa się, że zdolności twórcze są właściwością, którą w pewnym zakresie posiada każdy człowiek. Ludzie różnią się nie tym, czy posiadają te zdolności, ale w jakim stopniu je posiadają (poziom uzdolnień twórczych) i w jaki sposób je wyrażają (styl twórczego rozwiązywania problemów). Twórczy potencjał człowieka wyraża się między innymi poprzez jego postawy, zainteresowania, preferencje i style działania. Zdolność do twórczego myślenia i działania pojawia się coraz częściej wśród psychologicznych kryteriów przydatności do wykonywania wielu powszechnych zawodów. W celu określenia specyficznych właściwości człowieka, które skłaniają ku twórczości i które pozwalają być twórczym, pojawił się w literaturze termin **postawa twórcza**. W refleksji psychologii humanistycznej, na gruncie której powstał, nieodłącznie wiąże się z samorealizacją, samourzeczywistnieniem i autokreacją. Potencjalnie twórczy są wszyscy ludzie ale ograniczenia wewnętrzne i kulturowe mogą blokować czynność samorealizacji. Z nurtu psychologii humanistycznej wywodzi się również nowa filozofia edukacji: krytyczno-kreatywna, która ma zastąpić adaptacyjną. Akcentuje ona odpowiedzialność człowieka za własny rozwój, widzi go jako jednostkę autonomiczną i **kreatywną**. Stwierdzono, że twórcze cechy można rozwijać, uzdolnienia stymulować, a twórczych zachowań uczyć. Zdolności twórcze mają szansę

zaowocować aktywnością twórczą, jeśli są wspomagane przez motywację i system ewaluacji [T. Amabile 1990, A. Tokarz 1985]. Ustalenia teoretyczne i empiryczne dowodzą, że do wyjaśnienia aktywności człowieka i jego osiągnięć w jakiejś dziedzinie nie wystarczą właściwości natury intelektualnej. Są one wynikiem udziału wielu właściwości psychicznych, jak słusznie zauważyła M. Tyszkowa: „Podmiotem aktywności jest przecież jednostka ludzka w całości kształcie swoich fizycznych i psychicznych właściwości, wskutek tego (...) efekty działalności zależą od warunków aktywności, kształtu osobowości i układu stosunków jednostki z innymi ludźmi” [1990, s. 168]. Uwzględnienie obydwu sfer – poznawczej i motywacyjnej – jest szczególnie widoczne w problematyce związanej z aktywnością twórczą [A. Strzałecki 1989, T. Żuk 1986, S. Popek 1987] i problematyce szczególnych predyspozycji do aktywności w wąskiej dziedzinie działalności np. literaturze [B. Jaślarowa 1974], muzyce [M. Manturzevska 1974] czy plastyce [R. Popek 1988, W. Limont 1994, 1996].

W wyjaśnianiu twórczego sposobu funkcjonowania bardziej użyteczne niż zdolności mogą się okazać zmienne o charakterze motywacyjnym, takie jak motywacja poznawcza, postawy i style poznawcze, czy „ukierunkowanie intelektu” uwarunkowane czynnikami osobowościowymi i temperamentalnymi [S. Popek 1996, J. Strelau 1977, A. Tokarz 1985, J. Trzebiński 1976, 1981].

Uwzględnienie w aktywności twórczej zarówno dyspozycji poznawczych, jak też emocjonalno-motywacyjnych jest ważne z uwagi na różnice indywidualne w zakresie osiągnięć twórczych (ich dynamiki, poziomu i kierunku).

Zasadnicze pytanie, wokół którego koncentruje się problematyka tej pracy brzmi następująco: jaki poziom postaw twórczych wykazują studenci studiów uniwersyteckich?

Problematykę twórczych postaw studentów podjęto w tej pracy z kilku powodów. Przede wszystkim jest ona istotna z uwagi na realizację funkcji dydaktyczno-wychowawczych, jakie pełni uczelnia wyższa. Jednym z podejmowanych przez nią celów edukacyjnych jest rozwijanie twórczej aktywności studentów w różnych dziedzinach działalności. Przeprowadzenie diagnozy poziomu twórczych postaw młodzieży akademickiej pozwoli lepiej wykorzystać i rozwijać istniejący w niej potencjał twórczy, urzeczywistniać możliwości oraz nauczyć użytecznych strategii działania (twórcze rozwiązywanie problemów, trening twórczości, trening twórczego myślenia). Przebieg studiów wyższych, jak pokazują kolejne raporty o stanie i kierunkach rozwoju edukacji, powtarza błędy szkół

niższego szczebla. Obraz uniwersyteckiej dydaktyki oparty jest o kwestionowaną kolejność celów kształcenia: wiadomości, umiejętności, postawy. Zgodnie z nowymi trendami w myśleniu o człowieku „jako twórcy samego siebie”, stawiającymi nowe zapotrzebowania edukacyjne, wymieniona triada wymaga odwrócenia kolejności. Na pierwszym miejscu należałoby wymienić **postawy**, bowiem one decydują o zdolności do nieustannej auto-edukacji, nastawieniach innowacyjnych i twórczych oraz intelektualnej autonomii. Zainteresowanie młodzieży problematyką poznania własnych zdolności i rozwijaniem możliwości twórczych stanowi również zakres działań samopoznawczych. Badania prowadzone w wielu ośrodkach akademickich dowodzą, że zaangażowanie młodzieży we własny rozwój i aktywność autokreacyjną, pomimo deklaracji, w praktyce pojawia się w formach mało dojrzałych. Czy oznacza to, że szanse młodzieży na zaangażowanie we własny rozwój i autokreację zostały utracone?

Kolejny problem podjęty w pracy dotyczył **związku komponentów postawy twórczej z wymiarami osobowości – neurotyzmem, ekstrawersją/introwersją**. Problem związku neurotyzmu i zdolności twórczych, chociaż wielokrotnie podejmowany w literaturze, pozostaje nadal nie rozstrzygnięty. Wyniki badań dotyczące zwłaszcza związku neurotyczności z twórczością są niejednorodne. Proces neurotyczny wobec twórczości jest zjawiskiem destruktywnym [K. Horney 1976], bądź służy stworzeniu nowej konstrukcji, przejściu na nowy, wyższy poziom rozwoju [K. Dąbrowski 1975]. Jednostce twórczej przypisuje się stany wzmożonego niepokoju, lęku, nadpobudliwości psychicznej oraz większej podatności na zaburzenia psychiczne (C. Lombroso, K. Dąbrowski, R. B. Cattell, I. Rozet, J. Trzebiński). Wysoki poziom twórczości może przyczyniać się do redukcji neurotyzmu a wysoki poziom neurotyzmu może blokować postawę twórczą, jeśli potencjalnie ona istnieje [A. Poppek 1988].

Ważne wydaje się uwzględnienie w prezentowanej pracy problematyki **związku komponentów postawy twórczej z cechami obrazu własnej osoby**. Samoocena jest ważnym czynnikiem determinującym zachowanie człowieka. Jej wpływ na zachowanie zaznacza się między innymi w sposobach funkcjonowania jednostki w różnych rolach społecznych, a także w charakterze związków łączących jednostkę z grupą. Pozytywny stosunek do samego siebie jest prawdopodobnie najważniejszym czynnikiem pomyślnego rozwoju człowieka. Wysoka samoocena sprzyja również postawom twórczym i innowacyjnym [Z. Zaborowski 1986]. Podjęte w pracy zagadnienie **różnic w obrazie własnej osoby studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”** miało na celu określenie zależności między

poziomem oceny obrazu własnej osoby a poziomem postawy twórczej. Prezentowane w literaturze przedmiotu badania dowodzą, że pomiędzy osiągnięciami twórczymi jednostki uzdolnionej a spostrzeganiem przez nią własnego „ja” istnieje zależność dwustronna. Z jednej strony osiągnięcia zależą od samooceny, od rodzaju oczekiwań wobec siebie i otoczenia, z drugiej – poziom osiągnięć wpływa na utrzymanie obrazu własnej osoby, na poziom aspiracji i system oczekiwań. Przystosowanie obrazu własnej osoby do rzeczywistych możliwości, a więc pełny wgląd i akceptacja tych możliwości – to jeden z istotnych warunków efektywności twórczości.

Praca składa się z 5 rozdziałów. Rozdział pierwszy poświęcony jest prezentacji zjawiska twórczości i jego istocie. Rozdział drugi zawiera analizę związku twórczości z cechami osobowości. Kolejny rozdział przedstawia problematykę i program przeprowadzonych badań. Rozdział czwarty zawiera analizę wyników badań postaw twórczych studentów w świetle kwestionariusza KANH, wymiarów osobowości mierzonych MPI H. J. Eysencka oraz cech w obrazie własnej osoby w świetle Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby W.H. Fittsa. Ostatni rozdział pracy zawiera podsumowanie wyników badań oraz płynące z nich wnioski i sugestie dotyczące możliwości eksploracyjnych.

Pragnę w tym miejscu wyrazić szczególną wdzięczność i złożyć serdeczne podziękowania Panu Profesorowi Wenancjuszowi Pankowi opiekunowi naukowemu mojej rozprawy doktorskiej<sup>1</sup> za okazaną pomoc i troskę w czasie powstawania pracy.

Podziękowania składam Panu Profesorowi Stanisławowi Popkowi i Pani Profesor Alicji Kotusiewicz za wnikliwe uwagi i cenne sugestie, które przyczyniły się do nadania tej pracy jej obecnej postaci.

Słowa podziękowania i wdzięczności składam mojej Rodzinie i Przyjaciołom, którzy wspierali mnie wiernie w procesie tworzenia

*Autorka*

---

<sup>1</sup> M. Wróblewska, *Postawy twórcze na tle cech osobowości studentów I i V roku nauczycielskich studiów uniwersyteckich*, praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Wenancjusza Panka



## ROZDZIAŁ 1

# Twórczość i jej istota

---

## 1. Definicja twórczości

„Dzień, w którym będziemy mieli pewność,  
jak stworzyć teorię twórczości, będzie dniem,  
w którym będziemy pewni, jak stworzyć poemat”  
Jackson i Messick [1964]

Trudności z precyzyjnym określeniem terminu **twórczość** wiążą się zarówno ze złożonością przedmiotu, jak i z tendencją do rozszerzania się zakresu pojęcia. Sfera zjawisk oznaczanych pojęciem twórczości leży na pograniczu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych: filozofii, heurystyki, estetyki, teorii sztuki, teorii wychowania estetycznego, socjologii, teorii kultury, pedagogiki, a głównie psychologii twórczości. Historycznie rzecz ujmując, twórczość była początkowo atrybutem wyłącznie boskim i oznaczała akt, poprzez który Bóg powołuje rzeczy do istnienia.

W ewolucji zjawiska i pojęcia „twórczość” aktywność twórcza człowieka rozwijała się najwcześniej w dziedzinie sztuki. Gwałtowny rozwój nauki i techniki, charakterystyczny dla czasów współczesnych, znacznie rozszerzył zakres tego pojęcia, dzięki czemu twórczość stała się możliwa we wszystkich niemal dziedzinach aktywności ludzkiej – nie tylko artystycznej [W. Tatarkiewicz 1982].

Następną po sztuce domeną aktywności twórczej człowieka stała się nauka. Kreatywny potencjał ludzki znalazł szerokie możliwości realizacji szczególnie w sferze techniki [G. Altszuler 1972].

Twórczość okazała się być zjawiskiem, które przerosło nasze o niej wyobrażenia. Nieporozumieniem byłoby traktowanie jej jako zjawiska

jednowymiarowego. J. Taylor [1959] wymienia 5 poziomów twórczości: 1) twórczość ekspresyjna, 2) twórczość produkcyjna, 3) twórczość inwencyjna, 4) twórczość innowacyjna, 5) twórczość nowatorska.

Ludzka umiejętność tworzenia nie jest rozpoznana ani dostatecznie spenetrowana. Stanowi bez wątpienia tajemnicę, której w pełni nikt dotąd nie potrafił wyjaśnić.

Twórczość określana jest jako **działalność**, której efektem jest wzbogacanie sposobów życia człowieka, poznania przez niego rzeczywistości, a także samego siebie, wzbogacania świata kultury, w najszerszym tego słowa znaczeniu [W. Szewczuk 1979]. Twórczość określana jest również jako **proces działania** ludzkiego, w wyniku którego powstają nowe, oryginalne wytwory, ocenianie w danym czasie jako społecznie wartościowe [W. Okoń 1975].

Twórcze działanie w znaczeniu **psychologicznym** jest to wewnętrzne (myślowe) lub zewnętrzne (przejawiające się w zachowaniu) rozwiązywanie każdego problemu, którego sposób rozwiązania lub rozwiązanie nie jest rozwiązującym znane. Twórczość jest więc podstawową, specyficzną formą działania człowieka, a nie fenomenem właściwym tylko pewnym jednostkom i występuje w stopniu mniejszym lub większym, nie może jednak nie występować w ogóle [Z. Pietrański 1981].

Zdaniem H. Reada panuje powszechna zgoda, iż „człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy” [1967, s. 7]. W związku z tym zdolność do tworzenia nie może być darem wybrańców, lecz właściwością ogółu istot ludzkich [W. Puślecki 1994, s. 16]. A. H. Maslow twierdzi: „zdolność do tworzenia jest powszechną właściwością wszystkich badanych i obserwowanych osób” [1990, s. 239]. J. Zborowski podkreśla, że dyspozycja do tworzenia „w stanie potencjalnym istnieje bez mała u wszystkich ludzi, w każdym wieku, trzeba ją jednak w procesie kształcenia rozbudzić i rozwijać” [1986, s. 18].

Twórcze działanie w znaczeniu **socjologicznym** używane jest dla określenia takiej aktywności w różnych dziedzinach działalności ludzkiej, którego rezultaty odbiegają swoją oryginalnością od uzyskanych dotychczas, jak też zyskują aprobatę społeczną. Socjologia wskazuje na twórczość jako atrybut kultury, formacji kulturowych i społecznych. W dziejach ludzkości twórczość stanowiła wskaźnik i warunek postępu. Twórczość ma wymiar nie tylko indywidualny, ale zjawisko twórczości można analizować w kategoriach ogólnych jako formacji kulturowej i społecznej. Problematyka twórczości, zdaniem R. Schulza ma wymiar antropocentryczny [R. Schulz 1990, 1994]. Twórczość stanowi czynnik zmiany społecznej

i kulturowej. Wyraża się ona w codziennej aktywności ludzi w środowisku społecznym, w znaczeniu instytucjonalnym da się ją zastosować do analizy procesów przyczyniających się do rekonstrukcji władzy.

Wychowanie do twórczości jest antidotum na niepokój naszych czasów, wynikający z tendencji konsumpcyjnych społeczeństwa, z zagrożenia swobody działań ludzkich przez nowoczesną technologię i organizację pracy. Twórczość jest szansą ocalenia człowieka w świecie alienacji, technokracji i konsumpcjonizmu, w epoce, która zatracza człowieka [por. Nakoneczna 1980, s. 201-203].

W ujęciu **pedagogicznym** mówi się o twórczości jako celu i warunku edukacji. Podkreśla się postulat dotyczący twórczego wychowania. W pedagogice polskiej idee wychowania do twórczości i przez twórczość głoszone były przede wszystkim przez B. Suchodolskiego [1968, 1975, 1987] i I. Wojnar [1968, 1984].

„Twórczość – jak pisze B. Suchodolski – pozwala na przekroczenie granic, jakie wyznacza ludzkiej postawie konsumpcyjnej. W konsumpcji człowiek się nieustannie powtarza, w twórczości idzie ku temu, co nowe. Postawa konsumpcyjna uczy organizować całe istnienie według oczekiwań i pożądanych zaspokojień, postawa twórcza pozwala wyjść ponad ten poziom i podejmować działalność, która ma wartość samą w sobie, nie służąc jako środek do innych celów, działalność, która prowadzi do wyników mających znaczenie obiektywne, niezależne od podmiotowych interesów. (...) Twórczy stosunek do rzeczywistości oznacza swoistą postać działalności zaangażowanej i nowatorskiej. Twórczość buduje nowe formy pojednania człowieka ze światem, odnalezienia się w świecie, przywłaszczenia sobie odpornej rzeczywistości. Świat staje się nasz przez to, co w nim stwarzamy, a nie przez to, że w jakiś sposób byliśmy dotychczas w nim urządzani” [B. Suchodolski 1983, s. 153-154].

Wychowanie do twórczości, wychowanie ku przyszłości, wychowanie antycypacyjne, to koncepcje wyrażające intencje rozwoju człowieka, który potrafi kształtować rzeczywistość w sposób twórczy. Charakterystycznym elementem edukacji ku kreatywności jest propagowanie wychowania do wolności. Kontestatorzy współczesnej pedagogiki nawiązują do idei głoszonych przez R. Steinera [1985], przez M. Montessori [1990], przywołuje się poglądy A. Neilla [1991] czy francuskich pedagogów R. Glotona i C. Clero [1976], sugerujących swobodę w wychowaniu, podkreślających rolę sztuki i różnych form ekspresji dziecka.

Można w tym miejscu zgodzić się z R. Schulzem, iż „kłopoty z pojęciem twórczości przedstawia się czasem tak, jak gdyby ich jedynym źródłem

była nasza niekompetencja językowa, niezdolność nadawania pojęciu precyzyjnego znaczenia. Nie jest to prawdą. Nasze trudności z określeniem natury i zasięgu działań twórczych tkwią głębiej. Po prostu nie znamy teorii obejmującej taki krąg zjawisk. Zbyt mało wiemy i zbyt mało rozumiemy, aby pojęciu twórczości można nadać precyzyjny, jednoznaczny sens [R. Schulz 1990, s. 11-12]. R. Schulz [1994] definiując twórczość pedagogiczną przedstawia ją jako: praktykę kształcenia i wychowania, nowoczesną i twórczą pracę pedagogiczną, działalność innowacyjną – rozwojową i twórczą oraz jako samorealizację zawodową nauczyciela.

**W wąskim rozumieniu** twórczość jest procesem przeżyciowo – realizacyjnym, przyporządkowanym wytworowi, zaś wytwór powstający w tym procesie jest czymś względnie trwałym, istniejącym intersubiektywnie, wartościowym i nowym [T. Kotarbiński 1978]. Działać twórczo znaczy tyle, co osiągać czynem coś nowego i cennego przez to właśnie, że nowe.

**W szerokim rozumieniu** twórczości – możliwości twórcze ma każdy człowiek; twórczość obejmuje, obok wytwarzania dzieł sztuki, działalność techniczną, naukową, społeczną, dziedzinę współżycia itp., a także tworzenie samego siebie. Za twórczość przyjmuje się „wszelkie działanie ludzkie wykraczające poza prostą percepcję” [W. Tatarkiewicz 1976, s. 302].

Szczególnie znaczenie zjawisku twórczości przypisuje W. Panek, który twierdzi, że: „twórczość jest przejawem ludzkiej aktywności i to przejawem **najpiękniejszym**, ale także **najwyższą** formą ludzkiego działania” [W. Panek 1990, s. 30].

Uogólniając różne definicje twórczości, Hallmann pisze: „Twórczość jest zbiorem spostrzeżeń zorganizowanym w nowy sposób (P. Mc Kellar), zdolnością znajdowania nowych związków, połączeń (L. Kubie), pojawieniem się nowych utworów (H. M. Murray), predyspozycją do dokonywania i rozpoznawania innowacji (Lasouelle), aktywnością umysłu prowadzącą do nowych odkryć (Gerard), nową organizacją doświadczenia (J. Taylor) [za: I. Rozet 1982, s. 15].

E. Nęcka zwraca uwagę na pewną osobliwość omawianego zjawiska. Otóż twórczość, która jest pojęciem intuicyjnie zrozumiałym i wręcz mogłaby uchodzić za pojęcie pierwotne, obywatelące się bez definicji, jest zarazem niezwykle trudna do trafnego i nieuprzedzonego ujęcia w ściślejszej terminologii. Albo więc, jak twierdzi, nie rozumiemy prawdziwej natury tego zjawiska, albo nie umiemy dobrać właściwych słów [E. Nęcka 1995, s. 12].

S. Poppek zauważa, że „pojęcie twórczości objęło nie tylko wyniki działalności twórczej, lecz również ludzkie charaktery (charakter twórczy),

postawy życiowe (postawa twórcza), zdolności (praca twórcza), twórczą krytykę, a głównie twórcze procesy powodujące istotne zmiany w świadomości społecznej, w stanie kultury, nauki, techniki, a także w codziennym życiu” [S. Popek 1985, s. 30].

W literaturze psychologicznej najczęściej określano twórczość poprzez wytwór posiadający walor nowości. Twórczość to nadanie bytu czemuś nowemu (... *to bring something new into existence*), takie określenie występuje u C. Spearmana [1931], R. Maya [1959], F. Barrona [1969], za: J. Sołowiej [1997]. Odwołanie się do cech wytworu nie oznacza jednak, że definicja twórczości jest wolna od trudności. Nowość absolutna prawdopodobnie nie istnieje, rzecz zatem sprowadza się do rozstrzygnięcia stopnia, w jakim dzieło odbiega charakterem od poprzednich wytworów. Intuicyjnie godzimy się z tezą, że twórcze dzieło musi być zarazem nowe i wartościowe. Problemy zaczynają się dopiero w momencie przejścia od sformułowań ogólnych do pytań szczegółowych na temat tego, co, kiedy i dla kogo jest nowe i cenne. Problemy te są tak trudne, że skłaniają do prób wyróżnienia kryteriów twórczego dzieła na niższym poziomie ogólności, to znaczy nie poprzez koniunkcję nowości i wartości, ale przez pewne korelaty tych cech ogólnych, wyrażone w języku bliskim obserwacyjnemu. Na przykład w książce „TRoP” [E. Nęcka 1994] wyróżnia się pięć kryteriów twórczego dzieła: trafność, oryginalność (jako przeciwieństwo naśladownictwa), niezwykłość, konieczność i wartość estetyczną. Ponadto przynajmniej trzem pierwszym kryteriom nadaje się znaczenie ściśle operacyjne, ułatwiające ich zastosowanie w praktyce, np. w psychometrii. Przyjmuje się też, że pełna ocena nie powinna się opierać wyłącznie na cechach samego dzieła. Równie ważna jest reakcja psychiczna odbiorcy dzieła, a także cechy procesu psychicznego, dzięki któremu dzieło powstało. Zakłada się, że niektóre cechy procesu (np. ruchliwość, samodzielne przełamanie przeszkody intelektualnej, aktywny stosunek do zadania) są możliwe do wydedukowania na podstawie cech samego wytworu. Dopiero zastosowanie całej triady kryteriów – dotyczących ściśle wytworu, a ponadto reakcji psychicznej i procesu psychicznego – sprawia, że ocena dzieła może być miarodajna. Ale i wówczas daleka jest od obiektywizmu, jakiego pragnęliby badacze twórczości [E. Nęcka 1994, s. 11].

Pod wpływem koncepcji psychologicznych (B. Koestler, C. Rogers, A. H. Maslow i in.) oraz pedagogicznych (C. Freinet, B. Suchodolski, I. Wojnań) za twórcze bądź nietwórcze zaczęto uznawać nie tylko czynności i ich wyniki, lecz także stosunek człowieka do siebie i świata (twórcza postawa), stosunek do wykonywanych zadań (twórcza praca).

Wiele definicji twórczości stworzyli estetycy i filozofowie. Władysław Tatarkiewicz [1982] dokonał syntezy opracowań wielu filozofów, którzy swoje rozważania nad istotą rzeczywistości poświęcili także problematyce twórczości. Autor poszukiwał w pismach filozofów tych cech i właściwości procesu twórczego, które były podkreślane i podzielane przez większość badaczy. Wyodrębnił dwie takie właściwości. Pierwsza dotyczyła tego, że każdy produkt twórczy jest nowy. Właściwość druga sprowadzała się do tego, iż każdy twórca wydatkuje znaczną część energii umysłowej na wytworzenie nowego produktu. O ile każda twórczość implikuje nowość i wymaga wydatkowania znacznej energii umysłowej, to jednak nie każda nowość i spożytkowana przez podmiot energia implikuje twórczość. Przymioty kreatywności osiąga tylko taka nowość, która jest nowością bezwzględną w sensie obiektywnym. Najwyższym stopniem nowości jest oryginalność. W literaturze naukowej przyjmuje się, iż dzieło oryginalne nie ma swojego odniesienia do żadnej formy istnienia bytu [W. Tatarkiewicz 1982, s. 302].

M. Naksianowicz-Gołaszewska w studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej pisała: „Twórczość – w najbardziej szerokim znaczeniu tego słowa – to powoływanie czegoś do istnienia, to dawanie z niczego, to zapoczątkowanie czegoś, czego dotychczas nie było. Twórczość – w węższym znaczeniu – to nadanie istnienia w świadomym procesie, w którym znamioną rolę odgrywa wola jakiejś osoby, wyznaczającej rozumnie określony cel i szczególny rodzaj wytworu” [M. Naksianowicz-Gołaszewska 1958, s. 23]. „Twórczość jest dla człowieka próbą, jak dalece może on być aktywny, «intensywny», jak dalece może zaznaczyć swoje istnienie w świecie tak, aby pozostał po nim ślad trwały. (...) Twórczość powstaje i rozwija się w związku ze szczególną zdolnością «eksploatacji» samego siebie do najdalszych granic. (...) Za najpierwotniejsze źródło twórczości uznajemy osobowość człowieka” [tamże, s. 20].

Szczególne znaczenie nadaje pojęciu „twórczość” psychologia humanistyczna: człowiek jest twórczy, jeśli zgodnie z tendencją do samorealizacji, korzysta z możliwości „stwarzania siebie samego” [A. H. Maslow 1986, E. Fromm 1959, C. R. Rogers 1959]. Twórczość to nie tylko efekt działalności ludzi utalentowanych w jakiejś specyficznej dziedzinie, ale przede wszystkim sposób przeżywania rzeczywistości dostępny każdemu, na każdym etapie jego życia. Psychologia humanistyczna wprowadza takie pojęcie jak „autokreacja”, czyli stwarzanie siebie samego w procesie samowychowania. Twórczość – w sensie autokreacji – jest jednym z podstawowych wymogów stawianych współczesnemu człowiekowi. Jest ona warun-

kiem jego zdrowia psychicznego i pełnego rozwoju osobowości. W obu przypadkach twórczość jest koniecznością, przy czym jest to konieczność typu społecznego, wynikająca z obiektywnych warunków życia ludzi, jak również konieczność psychologiczna, wynikająca z wymogów życia wewnętrznego jednostki. Postawa twórcza to nie tylko możliwość, jaka stoi przed każdym człowiekiem, ale to zadanie i wyzwanie, któremu muszą sprostać osoby żyjące we współczesnym świecie. C. Rogers już w latach 50. utrzymywał, że istnieje bardzo silne społeczne zapotrzebowanie na twórcze zachowanie, na twórczych ludzi. „Prawdziwie twórcza adaptacja wydaje się być – pisał C. Rogers w pełnych dramatyzmu słowach – jedyną możliwością, dzięki której człowiek może dotrzymać kroku gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości... O ile (bowiem) człowiek nie dokona nowych oryginalnych adaptacji do swojego otoczenia, w takim tempie, w jakim nauka zmienia środowisko, to kultura będzie musiała zginąć” [1961, s. 348].

Być może najtrafniej oddają istotę twórczości definicje, które E. P. Torrance [1975] określa mianem artystycznych, a jako przykład podaje definicję G. Prince’a. Według tego autora twórczość to: „arbitralna harmonia, przewidywanie – zdziwienie, nawykowa – rewelacja, znana – niespodzianka, hojny – egoizm, nieoczekiwana – pewność, giętki – upór, żywotna – trywialność, zdyscyplinowana – wolność, trudna – radość, efemeryczna – solidarność, jednocząca – różnica, wymagająca – satysfakcja, oczekiwana – nieoczekiwalność, zwyczajne – zadziwienie” [za: Torrance 1991].

Brak, jest dotychczas, ujęć całościowych (systemowych), które pozwoliłyby w pełni (o ile jest to w ogóle możliwe) zrozumieć zjawisko twórczości, które tłumaczyłyby zarówno istotę oddziaływania dzieł twórczych (kryteria ich oceny), mechanizmy ich powstawania w wymiarze indywidualnym i społecznym (zagadnienie twórczego procesu rozwiązywania problemów), które wiązałyby strukturę osobowości ludzi twórczych (ich cechy intelektualne i osobowościowe) z ich dziełami i procesem ich powstawania.

Twórczość jest zjawiskiem wielowymiarowym, uwarunkowanym poznawczo, osobowościowo, emocjonalnie i aksjologicznie. Brakuje teorii, która ujmowałaby wszystkie znaczenia i aspekty, jakie przypisuje się twórczości. Wiele istniejących definicji nie da się zaklasyfikować do jednej grupy, ze względu na to, że nacisk położony jest w nich na kilka aspektów. Badacze w coraz większym stopniu są zgodni, że postęp w tej dziedzinie możliwy jest dzięki połączeniu wysiłku przedstawicieli różnych dyscyplin. Tym, co pozostaje przede wszystkim do zrobienia, jest ogólne, syntetyzujące ujęcie twórczości we wszystkich jej uwarunkowaniach i dialektycznych sprzecznościach [W. Stróżewski 1983]. Jak twierdzi A. Strzałecki



„nie można zapominać, że opracowanie sprawdzalnej teorii twórczości jest również wynikiem procesu twórczego” [A. Strzałecki 1969, s. 3].

Twórczość powinniśmy traktować jako rzemiosło: są w tej dziedzinie mistrzowie, są sekrety zawodu, są reguły, które wolno opisywać i których należy nauczać. Człowiek jest więc istotą nieustannie kreowaną i kreującą się [A. Góralski 1990].

## 2. Klasyfikacja obszarów badań nad twórczością

Ważną przyczynę wieloznaczności terminu „twórczość” upatrywać należy w akcentowaniu, zależności od orientacji teoretycznej i metodologicznej, różnych aspektów zjawiska twórczości. Wyeksponowanie któregoś z tych aspektów wiąże się z różnym podejściem do twórczości.

Pierwsza klasyfikacja obszarów badań nad twórczością, autorstwa M. Rhodesa [1961] wymieniała cztery obszary badań: twórczy proces, twórczą osobowość, środowiskowe uwarunkowania twórczości oraz twórczy wytwór. W obrębie tych obszarów mieszczą się mniej lub bardziej szczegółowe inne klasyfikacje. Konceptualizacja ta trafnie odzwierciedla najistotniejsze elementy zjawiska twórczości. Twórczość może więc być rozpatrywana w obrębie czterech wyodrębniających się kategorii: **twórczość jako dzieło** (wynik działalności), jako **proces**; jako **zespół zdolności, właściwości intelektualnych** (bądź zespół cech osobowościowych), jako **zespół stymulatorów społecznych** (społeczne warunki i klimat uwarunkowań twórczych) [A. Strzałecki 1969 s. 13-27].

C. W. Taylor [1975] wyodrębnił 7 obszarów badań nad twórczością: twórcza osobowość, twórcze formułowanie problemu, twórczy klimat, twórczy proces, twórczość a zdrowie psychiczne, twórczość a inteligencja, twórczy wytwór.

Traktowanie twórczości przede wszystkim jako wytworu implikuje konieczność ustalenia jej obiektywnych kryteriów. Do najczęściej przyjmowanych kryteriów zalicza się nowość w sensie obiektywnym, użyteczność i wartość społeczną, zasięg społecznego oddziaływania. Do stosunkowo najlepiej opracowanych zalicza się kryteria oceny wytworów w dziedzinie nauki. Jednak nie ustalono, jak dotąd, jednoznacznych, obiektywnych kryteriów twórczości, które odnosiłyby się do wszystkich obszarów działalności ludzkiej. Trudno się zresztą spodziewać, że kryteria takie, jeżeli nawet zostaną opracowane, zyskają kiedykolwiek powszechną aprobatę. Twórczość pojmowana jedynie jako wytwór jest w istocie faktem kulturowym,



jest przedmiotem socjologii, historii, naukoznawstwa. Psychologiczne refleksje nad obiektywnymi kryteriami twórczości prowadzone są bądź w celu uprawomocnienia (walidacji) kryteriów testowych i ocen ekspertów, bądź też w celu zidentyfikowania osób twórczych, aby następnie dokonać charakterystyki tych osób i uchwycić istotę procesu twórczego.

Wyznacznikiem twórczości jest nie tylko wytwór spełniający obiektywne kryteria, mogą nim też być cechy charakteryzujące twórców. Mówiąc o cechach twórców podkreśla się zazwyczaj nie tylko rolę zdolności i uzdolnień, uznawanych często za warunek konieczny, choć nie wystarczający osiągnięć twórczych, ale również szereg innych właściwości psychicznych. Przedmiotem charakterystyk psychologicznych są najczęściej ludzie dorośli, o uznanych społecznie osiągnięciach twórczych w swoich zawodach [D. W. MacKinnon 1964, F. Barron 1968, J. Trzebiński 1976, A. Strzałecki 1969]. Dokonuje się również charakterystyk twórczo uzdolnionych dzieci i młodzieży [por. Z. Pietrasiniński 1969, E. Martynowicz 1977]. W tym przypadku informację czerpie się albo z badań retrospektywnych, z materiału biograficznego dostarczonego przez dorosłych już i uznanych społecznie twórców, bądź z badań nad dziećmi i młodzieżą wybitnie uzdolnioną.

Jeżeli dany wytwór określa się jako nowy w sensie obiektywnym, użyteczny, posiadający wartość społeczną, to twórczym nazwać można również proces, który do wytworu tego doprowadził. Wielu badaczy wychodząc z założenia o zasadniczej jedności działań twórczych, poszukiwało jednego, uniwersalnego modelu aktu twórczego człowieka. Twórczość jest wprawdzie jedna, ale w toku swego historycznego rozwoju uległa **dyferencjacji** [R. Schulz 1984] i obecnie jest w wysokim stopniu zróżnicowana. Jest **jednolita**, ponieważ w każdym przypadku obejmuje celowe wzbogacanie kultury (w najszerszym znaczeniu tego słowa) o nowe składniki. Jest **wieloraka**, ponieważ obejmuje, zwłaszcza współcześnie, cztery odrębne kategorie zachowań: autonomiczną działalność kulturotwórczą (odnoszącą się głównie do sfery kultury symbolicznej), nowoczesne formy pracy ludzkiej, innowacyjne przejawy zachowań społecznych, praktykę samorozwoju (autokreacja). Ujęcie takie implikuje zróżnicowanie w obrębie poszczególnych elementów, składających się na twórczość. Można więc mówić o wielu różnych podmiotach twórczych, o produktach aktywności twórczej człowieka, o różnych źródłach twórczości, oraz o różnym przebiegu działań twórczych i mechanizmach leżących u podstaw poszczególnych aktów tworzenia.

Problematykę procesu twórczego należy ujmować w dwóch aspektach: w odniesieniu do twórczości (tworzenia kultury) w ogóle, oraz w odniesieniu do poszczególnych dziedzin twórczej działalności człowieka.

Proces twórczy w zależności od dziedziny twórczości, w jakiej występuje, ulega zróżnicowaniu na cztery podstawowe typy:

- a) proces inwencyjny, występujący przede wszystkim w autonomicznych formach działalności kulturotwórczej (w sferze pracy twórczej najszerzej pojętej);
- b) proces innowacyjny, spotykany głównie w nowoczesnych formach pracy ludzkiej;
- c) proces adaptacyjny, opisujący innowacyjne formy zachowań społecznych ludzi;
- d) proces samorozwoju, odnoszący się do czynności autokreacyjnych podmiotu.

Według jednej z nowszych typologii wywodzącej się z koncepcji przetwarzania informacji [Johnson – Larid 1993] wszelki akt twórczy przyporządkować można do jednej z trzech grup, zależnie od poziomu twórczości, jaki sobą ten akt przedstawia: **twórczość ad hoc** (*real-time creativity*), kiedy nie ma czasu na roztrząsanie różnych możliwości ani na korekty, tylko należy zareagować możliwie najcelniej); **twórczość stadialna** (*multistag crativity*), kiedy najpierw generujemy dużo wielorakich idei, aby następnie je weryfikować aż do osiągnięcia optymalnego rezultatu) oraz **twórczość zmieniająca paradygmat** (*paradigm-shifting crativity*) – sukces oznacza tu przewartościowanie w samej dyscyplinie, na polu której został odniesiony, stawiając jednocześnie przyszłych twórców przed nowymi „warunkami brzegowymi”. Im wyższy poziom twórczości, tym mniejsze wstępne ograniczenia nakładane na potencjalne wymagania.

**Psychologia twórczości** obejmuje studia teoretyczne i badania empiryczne dotyczące głównie osoby samego twórcy – jego cech psychologicznych i ich wpływu na działanie zorientowane na rozwiązywanie problemów. Twórczość jest tu utożsamiana bądź z wybitną inteligencją, talentem lub specjalnymi uzdolnieniami, bądź też traktowana jako efekt funkcjonowania i wzajemnych powiązań procesów poznawczych i emocjonalno-społecznych. Jest ona ujmowana w tym przypadku jako efekt funkcjonowania całej osobowości.

Na podstawie licznych badań empirycznych [J. P. Guilford 1950, 1959, R. B. Cattell, F. Barron 1957, 1963, A. H. Maslow 1959, D. W. Mac Kinnon 1962, 1964, Ch. Schaefer 1970] ujęto cechy charakterystyczne dla jednostek twórczych. Stwierdzono, że są to między innymi: giętkość myślenia, oryginalność, zdolność planowania, większa wrażliwość estetyczna, duża intuicja, poczucie humoru i fantazja, odwaga, spontaniczność, dociekliwość. Koncentracja cech na kompleksowym ujęciu istotnym dla jednostek twórczych umożliwiła opracowanie nowych sposobów ich wyodrębniania.

Jest wiele metod naukowego poznawania rozwoju twórczego dzieci, młodzieży i dorosłych. Bywają one w różny sposób klasyfikowane. W grupie metod psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych, wyróżnić tu trzeba przede wszystkim metody następujące:

- metodę obserwacyjną, która uchodzi za uniwersalną i podstawową w badaniach nauk humanistycznych o człowieku;
- metodę analizy, oceny i interpretacji wytworów działania twórczego (dzieł twórczych);
- metodę testową, przy pomocy której określa się potencjalne zdolności i uzdolnienia twórcze, jak np. twórczego myślenia [cyt. za: K. Czarnecki 1996, s. 82].

Według J. Sołowiej [1987] metody wykorzystywane w badaniach nad twórczością dadzą się podzielić na cztery grupy:

- 1) analiza danych źródłowych, którymi są biografie twórców, ich listy, pamiętniki, wypowiedzi;
- 2) analiza wytworów, które są oceniane z dwojakiego punktu widzenia: bądź pod kątem cechujących je właściwości, bądź pod względem właściwości osobowych twórcy;
- 3) osąd innych osób, którymi mogą być jednostki kompetentne w dziedzinie będącej domeną osoby ocenianej albo koleldy z pracy;
- 4) metody psychometryczne – testy, kwestionariusze służące do pomiaru różnych właściwości charakteryzujących jednostki twórcze.

Identyfikacji jednostek twórczych dokonuje się przede wszystkim na podstawie testów psychologicznych, które są nastawione na pomiar zdolności umysłowych mających szczególne znaczenie w procesie twórczym [E. Martynowicz 1977, J. Trzebiński 1978].

Ten rodzaj twórczości w literaturze psychologicznej nazywa się twórczością potencjalną, w odróżnieniu od twórczości zaktualizowanej, której kryterium stanowi wytwór [M. I. Stein 1953]. Niezwykle trudno jest jednak przeprowadzić badania empiryczne nad twórczością spełniającą warunki nowości i wartości dzieła końcowego. Dzieła takie są rzadkością, nawet u utalentowanych twórców. Pozostaje zatem albo znaczne złagodzenie kryteriów nowości i wartości, bądź prowadzenie badań nad twórczością rzetelną, ale niekoniecznie kończącą się znaczącym dziełem, co wymaga procesualnego zdefiniowania twórczości w oderwaniu od cech wytworu. Wypada w tym miejscu przypomnieć za S. Nowakiem, że „jeżeli nie znamy sensu empirycznego terminów, jakimi się posługujemy, nie jesteśmy w stanie poddać empirycznej kontroli hipotez przez nas sformułowanych, albowiem nie wiemy, jakie zjawiska należałoby obserwować, aby naszą hipotezę uprawomocnić, a jakie obalić (...). To zaś wymaga, aby terminy naszej teorii, czy też pojęcia, jakimi się posługujemy w analizie

zjawisk, posiadały sens empiryczny – aby, jak chcą niektórzy, były zdefiniowane operacyjnie, redukcyjnie – lub jeszcze inaczej – aby posiadały odpowiednie wskaźniki empiryczne” [S. Nowak 1965, s. 245-246]. Powodowani tymi trudnościami niektórzy autorzy postulują wprowadzenie oddzielnego terminu na oznaczenie twórczości bez dzieł. M. I. Stein [1963], podobnie jak później T. Kocowski [1983], używa terminu „aktywność potencjalnie twórcza”. W przypadku twórczości potencjalnej jednostka nie wykazała się zadowalającym wytworem, ale uzyskała wysokie wyniki w testach psychologicznych mierzących cechy przypisywane ludziom twórczym. Twórczość potencjalną należy widzieć jako układ osobowościowych cech, które dzięki psychologicznej otwartości i spontaniczności sugerują prawdopodobieństwo sukcesów twórczych. Badanie twórczości w ujęciu potencjalnym, tj. poprzez analizę uwarunkowań osobowościowych, wskazuje na celowość poszerzenia zakresu rozumienia kreacji zarówno w aspekcie jej kryterium, dziedziny, jak i podmiotu. Powoduje to, że twórczość przestaje być atrybutem nielicznych przecież jednostek genialnych. Ponadto ukazuje, że twórczość może być stopniowalna, a także podatna na rozwój i kształcenie.

W psychologicznej problematyce twórczości istnieje wyraźna różnorodność metodologicznych podejść do badania tego zjawiska, uwarunkowana zarówno złożonością samego przedmiotu badań, jak również różnorodnością planów badawczych. Sposoby budowania kryteriów twórczości dla potrzeb badań empirycznych zależą od przyjętej perspektywy badawczej. Wyróżnić możemy: podejście statystyczno-testowe (psychometryczne), wymagające konstruowania testów twórczości; podejście bazujące na opiniach ekspertów i podejście akcentujące znaczenie tzw. wskaźników obiektywnych – zalicza się tutaj dane dokumentujące istnienie twórcy czy jego dzieła w świadomości społecznej [K. Drat-Ruszczak 1978; A. Strzałecki 1969].

Najczęściej stosowanymi metodami oceny psychometrycznej są **testy zdolności rozbieżnego myślenia oraz kwestionariusze i testy osobowości twórczej**. Kryteria te opierają się na założeniu, które mówi, że cechą istotnie decydującą o twórczości jest pewien typ myślenia charakteryzujący się poszukiwaniem różnorodnych rozwiązań tego samego problemu. Taki sposób myślenia nazwano rozbieżnym (dywergencyjnym). Właściwościami myślenia dywergencyjnego są takie cechy jak: płynność, giętkość, oryginalność i elaboracja [J. P. Guilford 1970, 1978].

Płynność (łatwość wytwarzania pomysłów); ujawnia się ona w zadaniach wymagających szybkiego podawania pomysłów spełniających specjalne postulaty badań typu formalnego (w przypadku płynności słownej,

gdzie zadania wymagają od badanego podawania słów zawierających określoną literę, przedrostek lub końcówkę), bądź treściowego (w przypadku na przykład płynności skojarzeniowej, gdzie badany ma podawać słowa spełniające określone wymagania skojarzenia treściowego, np. ma podać jak najwięcej określeń, epitetów dających się zastosować do podawanych mu słów – hasel); w przypadku szacowania płynności nie bierze się pod uwagę jakości reakcji, lecz ocenia się wyłącznie ilość odpowiedzi wytworzonych w określonym czasie. Ten szereg intelektualnych cech, wyodrębnionych przy pomocy analizy czynnikowej, stanowił podstawę przy opracowywaniu wielu miar używanych do badania zdolności twórczych [J. P. Guilford 1978, W. Dobrołowicz 1982, 1988; Z. Pietrański 1969, A. Strzałecki 1969].

Stosowanie testów rozbieżnego myślenia Guilforda oraz innych ich modyfikacji (np. Torrance) jako kryteriów twórczości spotkało się w literaturze przedmiotu ze znaczną krytyką. Przede wszystkim zwrócono uwagę na konieczność ich dalszej walidacji. Otrzymano bowiem w badaniach zupełnie różne (czasami niezgodne) korelacje tego rodzaju kryteriów z innymi miarami twórczości. Na szczególnie istotny aspekt testowej metody badania twórczości zwracają uwagę ci krytycy, którzy zarzucają temu kryterium, iż model struktury intelektu, na którym się opiera, sugeruje – wykluczający się charakter myślenia rozbieżnego i zbieżnego. Powstaje w związku z tym zagadnienie wzajemnej relacji między inteligencją (utożsamianą w tradycyjny sposób z myśleniem zbieżnym) a twórczością (identyfikowaną tutaj na podstawie zdolności rozbieżnego myślenia). Według hipotezy Guilforda [1978] inteligencja ma być wstępnym etapem w osiągnięciu zdolności rozbieżnego myślenia. O ile więc można oczekiwać, że pewien stopień inteligencji zawsze stanowić będzie konieczny warunek twórczości [por. Z. Pietrański 1969, A. Strzałecki 1969], to w przypadku zdolności rozbieżnego myślenia wyniki badań nasunęły przypuszczenie, że mogą być one raczej sytuacyjnym konstruktem twórczości aniżeli jego trwałą cechą [por. E. Nęcka 1987, Cz. Nosal 1979]. Wprawdzie twórczość bazuje na inteligencji [R. Sternberg 1999, K. Urban 1988], ale z punktu widzenia psychometrii są to zjawiska prawdopodobnie odmienne. Przemawiałyby za tym m.in. następujące fakty:

1. Wyniki badań testami twórczości nie wykazują normalnych rozkładów [M. Szymański 1987, E. Nęcka 1994].
2. Inteligencja i twórczość, zwykle skorelowane ze sobą w badaniach testowych, nie wykazują takich powiązań, gdy zdolności dywergencyjne – jako miarę twórczości – ocenia się w warunkach zabawowych [Nicholls 1971].
3. Wyniki testowych badań twórczości są wyjątkowo silnie uzależnione od

kontekstu sytuacyjnego [E. Nęcka 1987,1995; D. Kubicka 1994], od treści instrukcji oraz od warunków motywacyjnych [T. Amabile 1983, 1998], a nawet od konkretnego zadania [T. Maruszewski 1994].

Być może wprowadzenie do badań nad twórczością ograniczeń czasu powoduje artefakty. Być może potrzeba zaangażowania, aby uczynić specyficzne dla twórczości procesy poznawcze, a gdy go brak (jak w typowych badaniach testowych), „nie działają” w człowieku te właśnie siły, o które nam najbardziej chodzi, i badamy całkiem coś innego, niż zamierzaliśmy [zob. Cz. Nosal 1992]. A może po prostu twórczości nie da się mierzyć z taką dokładnością, z jaką mierzy się inteligencję, i trzeba zaniechać takich prób? [por. D. Kubicka 2000].

Powszechnie znana jest mała stałość transsytuacyjna różnych pomiarów i wszystko wskazuje na to, że nie istnieje jakiś uniwersalny mechanizm twórczości [T. Żuk 1986, T. Kocowski 1989, M. Stasiakiewicz 1993]. Wydaje się, że trzeba jej raczej szukać tylko w takich działaniach człowieka, które są dla niego ważne, które prowadzą do ważnych celów. Twórczość zawsze oznacza „personalne obcowanie ze światem informacji” [Cz. Nosal 1992, s. 14] i „personalny poziom zdolności i tożsamości” [R. Albert 1990, s. 20].

Badacze traktujący kwestionariusze i testy osobowości twórczej jako kryteria twórczości przyjmują założenie, że istotną rolę w badanym zjawisku odgrywa pewien osobowościowy wzorec np. postaw, zainteresowań czy wartości, a obecne zachowanie jest determinowane przez dawne przeżycia i doświadczenia. Nie podważając trafności tego osobowościowego konstruktów w badaniu twórczości (por. badania prowadzone w Instytucie Badania i Pomiaru Osobowości Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley w latach 1952-1981 [IPAR 1981]) wielu badaczy wskazuje na szereg zastrzeżeń związanych ze stosowaniem tego typu metod jako kryteriów twórczości. Między osobowościowymi kryteriami twórczości a rzeczywistą twórczością nie ma stosunku 1:1 tzn., że osoby wysoko ocenione na tych miarach niekoniecznie są ludźmi twórczymi. W przypadku inwentarzy biograficznych rodzą się ponadto trudności w interpretacji ich ogólnego sensu ze względu na wieloczynnikową złożoność tych metod. W przypadku metod typu kwestionariuszowego należy zawsze liczyć się z możliwością zafałszowania wyników badania. Ponadto obraz osobowości twórczej może zmieniać się w niektórych szczegółach w zależności od wieku, płci i dziedziny aktywności twórczej. Wydaje się jednak, że pomimo zastrzeżeń istotny jest sam fakt istnienia zasadniczego rdzenia „cech” korelujących z twórczym osiągnięciem i twórczą aktywnością w obszarze wielu dziedzin.

Przedstawione uwagi krytyczne nie podważają tych metod jako kryteriów twórczości pod warunkiem, że świadomość tych ograniczeń pozwoli na kontrolę czynników, które mogą być źródłem artefaktów.

Powszechnie stosowaną metodą oceny twórczości badanych osób jest także odwoływanie się w tym względzie do ocen sędziów (ekspertów) lub społecznie uznanych osiągnięć. Atutem ocen ekspertów (sędziów kompetentnych) może być ich merytoryczna trafność, ograniczeniem metody-subiektywizm i ogólność ocen. Próbą przezwycięzenia tej ostatniej wady byłoby ocenianie z uwagi na wiele określonych uprzednio aspektów (detylizacja kryterium). Można też oceniać zgodność ocen i normalizować je. Wątpliwości odnośnie do kwalifikacji ekspertów unika się angażując na sędziów tych, co do których wiemy, że sami są twórczy w danej dziedzinie. Kontrola zgodności ocen sędziów przez zastosowanie metod statystycznych pozwala zwiększyć rzetelność tego kryterium. Jak zauważa A. Strzałecki [1969] problem trafności nadal pozostaje otwarty. „Możemy bowiem uzyskać dużą zgodność ocen, która dotyczy jednak pewnych fikcyjnych zależności. Zgodność ocen może w tym przypadku wynikać ze wspólnego w grupie oceniających, świadomego lub nieświadomego, stylu oceniania, który wypracowany został pod wpływem tych samych warunków społeczno-kulturowych. Zgodność ocen może wynikać z tej samej aprobaty społecznej, założeń ideowych i estetycznych, przekonań, postaw itd.” [A. Strzałecki 1969, s. 54]. Zdaniem K. Drat-Ruszczak [1981] uwagi te są słuszne w zależności od celu, jaki sobie stawia badacz. W przypadku, gdy chodzi o badanie osób, które uchodzą za twórcze w świetle opinii społecznej, wówczas abstrahowanie od kontekstu społecznego jest przez brak tego kontekstu zniekształcone. Należałoby wówczas nie narzucać również sędziom własnej (zaprojektowanej przez badacza) definicji badanego zjawiska [por. K. Drat-Ruszczak 1981].

W świetle przedstawionych analiz mogłoby się wydawać, że najbardziej odpowiednim kryterium twórczości będzie utrwalone społecznie uznanie osiągnięć badanych osób. Niewątpliwie mimo wielu swoich zalet kryterium to jednak również nie jest zupełnie wolne od pewnych ograniczeń. W przypadku osiągnięć rozumianych w kategorii „wybitności” kryterium takie, chociaż jest wartościowe, wydaje się mało praktyczne z uwagi na fakt, że często badanie oparte o tak rozumianą twórczość jest niewykonalne. Drugim problemem związanym z uznaniem społecznym jest rozróżnienie, jak sugeruje K. Drat-Ruszczak [1981], dwóch stron tego kryterium. Pierwsza odzwierciedla społeczne uznanie wartości rezultatów osiągniętych przez twórcę. Druga strona jest przejawem statusu społecz-



nego twórcy jako osoby. Tym samym trudno jest przyjąć społecznie utrwalone uznanie za w pełni obiektywną miarę twórczości. Termin „obiektywny” należy raczej rozumieć według A. Strzałeckiego [1969] w aspekcie realności istnienia osiągnięć uznanych społecznie za twórcze, a nie ich wartości. Nie neguje to jednak, jak podkreśla K. Drat-Ruszczak [1981], trafności społecznych kryteriów oceny, ale stawia problem względem czego są one trafne. Według autorki nie są one miarą twórczości, lecz stanowią miarę efektywności tej twórczości.

Ograniczając jednak w ten sposób zakres aplikacji, kryteria te pozostawiają poza swoim zasięgiem problematykę twórczych ludzi niemających z różnych powodów osiągnięć uznanych społecznie.

### 3. Interpretacja twórczości w głównych orientacjach psychologicznych

W sytuacji istnienia wielu różnych określeń i ujęć terminu „twórczość” niezmiernie istotnym zagadnieniem jest kwestia ich taksonomii.

J. A. Taylor [1975] wyodrębnia następujące rozumienia tego terminu: 1 – psychoanalityczne, 2 – humanistyczne, 3 – czynnikowe, 4 – holistyczne, 5 – asocjacyjne.

Podstawowym kryterium podziału istniejących teorii procesu twórczego jest przynależność danej koncepcji do jednego z szerszych nurtów teoretycznych bądź metodologicznych funkcjonujących we współczesnej psychologii. Podział taki obejmuje pięć głównych grup teorii: koncepcje asocjacyjne, postaciowe, behawiorystyczne, poznawcze i psychoanalityczne.

**Koncepcje psychoanalityczne** próbują szukać wyjaśnienia twórczości na styku świadomości z nieświadomością. Cechą charakterystyczną poglądów psychoanalityków było zwrócenie uwagi na introgenne-osobowościowe siły i mechanizmy twórczości, a także na rolę podświadomości i nieświadomości w procesie twórczym (Z. Freud, E. Kris, E. Berger, L. S. Kubie). Energią wyzwalającą proces twórczy jest wewnętrzny konflikt motywów między „Id” (Ono) i „Superego” (Nadjaźń), czyli konflikt nieświadomości z podświadomością. O charakterystyce procesu twórczego decyduje ich dynamika, a twórczość jest w takim przypadku formą ekspresji. Proces twórczy w ujęciu psychonalityków charakteryzuje się żywiołowością, aintelektualizmem, spontanicznością i niezależnością od sił sterowania wewnętrznego [za: A. Strzałeckie, 1969]. Interpretacja psychoanali-



tyczna zwróciła uwagę na złożoność mechanizmu twórczości i fazowość przebiegu procesu tworzenia.

Jednym z pierwszych, który potraktował twórczość jako proces i który przypisywał mu ogromne znaczenie był Zygmunt Freud. Twórczość, zdaniem Z. Freuda [1970], zależy od dynamiki nieświadomych i podświadomych impulsów i popędów, które są prawdziwą rzeczywistością psychiczną. Źródłem twórczej aktywności jest konflikt motywów – źródło pozytywnej (u artystów) działalności, a który innych ludzi doprowadza do nerwicy. Twórczość jest kontynuacją aktywności zabawowej, która w miarę rozwoju przybiera bardziej dojrzałą formę. Pomysły twórcy pochodzą, tak jak w wypadku zabaw dziecka, z fantazji. Aktywność twórcza jest sposobem zastępczym rozwiązywania konfliktów, a więc pełni rolę mechanizmu obronnego, ale nie rozwiązuje ich faktycznie. Twórczość jest także kompensatą pragnień i potrzeb człowieka. Niezbędnymi warunkami aktywności twórczej są: sublimacja, elastyczność represji, regresja, fantazjowanie i silne ego. Proces twórczy jest dwuetapowy. Etap pierwszy to inspiracja (stan duchowego napięcia), drugi to opracowanie, kiedy to następuje ocena i synteza idei rozwiązania.

Autorzy z orientacji psychoanalitycznej, wywodzącej się od Z. Freuda, pierwotną naturę człowieka kojarzą z podświadomością, a wtórną naturę człowieka – ze świadomością. „W każdym z nas tkwi ktoś drugi, którego nie znamy. Przemawia w snach, a patrzy na nas inaczej, niż sami się widzimy. Kiedy jesteśmy w sytuacji bez wyjścia, ten obcy ukazuje nam czasem światło, które zasadniczo zmienia naszą postawę, tę właśnie, która wpędziła nas w kłopoty” [C. G. Jung 1976].

W myśl koncepcji E. Krisa [1951] – proces tworzenia to ekspresja uprzednio nieuświadomianych wspomnień, fantazji i typowych dla wcześniejszych okresów rozwojowych impulsów (koncepcja „regresji w służbie ego”). Lawrence S. Kubie [1973,1958] za główny motor działań twórczych uważał przedświadomość, czyli warstwę psychiki pomiędzy świadomością a podświadomością. Obie one, zdaniem autora, są zbyt sztywne, aby mogły odgrywać znaczącą rolę w procesie tworzenia. W podświadomości ulokowane są instynkty, które są niezienne, niepoddające się wpływowi otoczenia, rządzące się zasadą przyjemności, zdaniem autora, są zbyt sztywne, aby mogły odgrywać znaczącą rolę w procesie tworzenia. Symbole tkwiące w przedświadomości to najlepszy materiał do twórczego wytworu.

**Przedstawiciele behawioryzmu** rozpatrują twórczość bądź jako szczególny przypadek zachowania sprawczego [Maltzman1955,1960], bądź też jako wewnętrzny proces mediacyjny [D. Berlyne, 1969; Ray,

1967]. W pierwszym przypadku trudno jest mówić o procesie twórczym, bowiem jedyny uznawany proces, to proces emitowania nietypowych zachowań i instrumentalnego ich wzmacniania lub wygaszania. Właściwie dopiero koncepcje mediacyjne uznają wewnątrzpsychiczny charakter procesu twórczego. Myślenie twórcze jest jednak tylko pewną podklasą myślenia produktywnego; niczym innym jak sekwencją reakcji symbolicznych, wykonaną wbrew rutynowym, narzucającym się sposobom działania [E. Nęcka, 1995]. Behawioryzm akcentował fakt, że twórczość zachowań ludzkich jest właściwością stopniowalną i uniwersalną, tzn. właściwością każdego sterowanego wewnątrznymi procesami zachowania. Twórczość jest również właściwością, której natężenie warunkowane jest przede wszystkim przez określone czynniki sytuacyjne, tworzące doświadczenie poznawcze jednostki [J. Trzebiński, 1981].

**Teorie asocjacyjne** [S. A. Mednick 1962, 1964] ujmowały istotę twórczości w nietypowym lub odległym kojarzeniu idei. Już T. Ribot [1900] stwierdził, iż kojarzenie poprzez podobieństwo odgrywa główną rolę w twórczości. Według C. Spearmana [1931] twórczy akt jest procesem wytwarzania (edukcji) korelatów. Zasada korelatów jest skłonnością do tworzenia kojarzeń, które w wypadku niezwykłego, niespotykanego połączenia elementów dają dzieła twórcze. Odległe kojarzenie polega na ujęciu tej samej idei w dwóch odrębnych znaczeniach lub w dwóch całkowicie różnych kontekstach [A. Koestler, 1964].

Proces łączenia odległych elementów jako podstawowy mechanizm twórczości ujmuje teoria S. A. Mednicka [1964, 1973]. Myślenie twórcze sprowadza się do tworzenia z elementów skojarzeniowych nowych kombinacji, które spełniają określone wymogi lub są w szerokim rozumieniu użyteczne. Im bardziej odległe od siebie elementy, tym bardziej proces ich łączenia lub wynik tego procesu jest twórczy. Do twórczego wytworu, twórczego rozwiązania danego problemu, czyli do utworzenia z różnych elementów skojarzeniowych użytecznej konfiguracji, prowadzą trzy podstawowe mechanizmy twórczości: przypadek (*serendipity*), dostrzeżenie podobieństw (*similarity*), zapośredniczenie (*mediation*) [M. Szymański, 1987].

**Teorie holistyczne**, czyli koncepcje psychologii postaci [H. G. Gough 1957, 1964; S. F. Maier 1970] ujmują twórczość jako strukturalizację doświadczeń. Każde wniknięcie w głębszą strukturę odbywa się poprzez wgląd. Psychologia postaci i jej późniejsze kontynuacje rozpatrywały twórczość w kategoriach rozwiązywania problemów, wprowadzając tym samym do jej analizy teoretyczne i empiryczne osiągnięcia psychologii myślenia Gestaltizm trafniej niż koncepcje asocjanistów wyjaśniał dynamikę i ukie-

runkowanie procesu myślenia, co okazało się cenne także dla psychologii twórczości. Podstawową, decydującą o twórczości fazą rozwiązywania problemu jest definiowanie i redefiniowanie problemu. W rozwiązywaniu problemu zasadniczą rolę odgrywa wgląd. Pojęcie to, wprowadzone przez W. Kohlera [GESTALT PSYCHOLOGY, 1927], oznaczało zrozumienie funkcjonalnego znaczenia elementów, co pozwala na ich połączenie w zamkniętą całość, na ich strukturalizowanie bądź restrukturalizację. Im większe są możliwości restrukturalizacji problemu i dokonywania nowych, odmiennych jego redefinicji, tym bardziej prawdopodobne jest jego twórcze rozwiązanie [J. Sołowiej 1997].

Przedstawiciele nurtu poznawczego usiłują dotrzeć do natury procesu twórczego, określając biorące w nim udział operacje przetwarzania informacji. Początkowo definiowano myślenie twórcze jako proces heurystyczny, czyli ten, który – w przeciwieństwie do algorytmu – bierze pod uwagę tylko niektóre z potencjalnych kierunków poszukiwania idei [Newell, Shaw i Simon 1958; Newell i Simon 1961, 1972]. Okazało się jednak, że decyzje heurystyczne co do wyboru kierunku myślenia nie są swoiste dla twórczości, ponieważ w naturalnych warunkach i w większości zadań ludzie niezwykle rzadko dokonują algorytmicznego sprawdzania wszystkich możliwości. Potrzebne stało się określenie, czym różnią się heurystyki typowe dla procesu twórczego od heurystyk stosowanych w przypadku bardziej standartowych sposobów myślenia. To okazało się dość trudne. Podkreśla się, na przykład, rolę transferu i myślenia przez analogię, przewagę operacji przygotowawczych (dostrzeganie i określanie problemu) nad operacjami wykonawczymi [J. Getzels 1976] oraz umiejętność wybiórczego przyjmowania i przetwarzania informacji [R. J. Sternberg 1983]. Niemniej sam mechanizm twórczego transferu lub twórcze wybiórczości pozostaje tajemniczy [E. Nęcka 1992].

Inne spojrzenie na twórczość zaproponował **humanistyczny nurt** w psychologii. Problematykę twórczości psychologia humanistyczna traktuje jako zjawisko istotnie ważne dla rozumienia zdrowego funkcjonowania człowieka. Proces twórczy, postawy twórcze, czy twórcza osobowość ludzi dojrzałych traktowane są jako samodzielnie ważne aspekty ludzkiej egzystencji. Znaczenie twórczości odnajdujemy tu zarówno w rozważaniach o charakterze filozoficznym, jak i praktycznym (odnoszących się np. do terapii czy właściwego funkcjonowania ludzi dojrzałych).

Zgodnie z tą koncepcją twórczość stanowi metodę aktualizacji naturalnych potencji jednostki, jest rodzajem samospełnienia. Podstawową potrzebę człowieka stanowi dążenie do samorealizacji. Twórczość i eks-

pansja jest najlepszą metodą zaspokojenia tej potrzeby. Ten aspekt wyeksponował C. R. Rogers, który twierdził, że „siłą napędową twórczości jest ta sama tendencja, która stanowi siłę uzdrawiającą w psychoterapii – tendencja człowieka do samoaktualizacji, do stawania się sobą na miarę własnych możliwości. „Rozumiem przez to – mówił C. Rogers – ukierunkowane dążenie, ujawniające się tak w życiu biologicznym jak i społecznym, pragnienie ekspansji, rozwoju, dojrzałości, tendencję do wyrażania i aktywizowania wszystkich możliwości organizmu i własnego «ja» w celu osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju” [C. Rogers 1980]. Kiedy jednostka jest „otwarta” na wszelkie swoje doświadczenia, wtedy jej zachowanie będzie twórcze, a twórczość konstruktywna i godna zaufania. C. Rogers [1961] wyraźnie podkreślał, że jednostka tworzy głównie dlatego, że tworzenie jest ono dla niej osobiście satysfakcjonujące i odczuwane jako urzeczywistnienie własnych niepowtarzalnych możliwości.

Zbliżone podejście do problemu twórczości prezentował E. Fromm [1987]. Jego zdaniem, twórczość jest zdolnością do swoistego postrzegania świata i reagowania nań. Twórczość jest egzystencjalną potrzebą, wpływającą z doświadczenia przez człowieka, że jest „wrzucony w ten świat”, stworzony i skazany na uwarunkowania swojej egzystencji. Twórczość można rozumieć dwojako:

1. Jako proces tworzenia czegoś nowego w stosunku do tego, co już istnieje.
2. Jako postawa, cecha charakteru, będąca warunkiem koniecznym każdego aktu czy procesu tworzenia.

Postawa ta charakteryzuje wszystkich ludzi, jednakże twórcy odznaczają się nią w szczególnie silnym stopniu. Postawa twórcza jest umiejętnością widzenia i rozumienia, a także reagowania. Umiejętność rozumienia zależy od wewnętrznej dojrzałości i obiektywizmu redukującego konflikty nerwicowe oraz zdolności dziwienia się i stawiania sobie pytań. Umiejętność reagowania zależy od koncentracji, identyfikacji własnej osoby i akceptacji sytuacji konfliktowych. Warunki te według E. Fromma są podstawowymi czynnikami kształtującymi twórczą wyobraźnię. Zgodnie z tą koncepcją człowiek może wybrać „bycie” twórczym poprzez odrzucenie niezgodnych z naturą form zaspokajania swoich potrzeb, poprzez odrzucenie mechanizmów obronnych i rezygnację z fałszywych przekonań.

Koncepcja samorealizacji według A. H. Maslowa [1986] zakłada, iż w organizmie istnieje pewna, pozytywna tendencja do rozwoju, która od wewnątrz popycha człowieka w kierunku pełniejszego rozwoju (np. wgląd w siebie, wykorzystanie talentów twórczych człowieka, poziom aspira-

cji). Człowiek zdrowy psychicznie – to człowiek dążący ku samorealizacji, nieneurotyczny, realizujący w pełni potrzeby psychiczne, niezależny częściowo od środowiska, człowiek, dla którego środowisko jest przede wszystkim zespołem środków do realizacji celów, które służą samourzeczywistnieniu osoby. Podstawowym, najważniejszym warunkiem dążenia do samorealizacji (zdrowego rozwoju) jest zaspokojenie wszystkich potrzeb niedoboru (potrzeb podstawowych). Potrzeby samorealizacji są głęboko zakorzenione w naturze ludzkiej, jednak pojawiają się najpóźniej ze wszystkich potrzeb zarówno w rozwoju filogenetycznym, jak i ontogenetycznym. Jednym ze sposobów samorealizacji jest twórczość.

A. Maslow wyróżnia dwa rodzaje twórczości:

1. Twórczość opartą na talencie (*special talent creativeness*), której produkty mają mniejszą lub większą wartość społeczną (uzdolnienia specjalne).
2. Twórczość związaną z samorealizacją (*self-actualizing creativeness*); nie znajduje ona odzwierciedlenia w ważnych produktach, a widoczna jest przy rozwiązywaniu problemów codziennego życia (styl życia).

A. Maslow [1986, 1990] utrzymywał, że twórczość osób samoaktualizujących się jest podobna do twórczości wszystkich szczęśliwych i mających poczucie bezpieczeństwa dzieci. Jest ona spontaniczna, pozbawiona wysiłku, wolna od stereotypów, pełna ekspresji. Warto jeszcze wspomnieć o propozycji A. Maslowa [1986], pozwalającej w zrównoważony sposób widzieć dionizyjskie (tj. dynamiczne) oraz apolińskie (ustrukturyzowane) aspekty twórczości. A. Maslow wyróżnił twórczość **pierwotną** wpływającą z pierwotnych i spontanicznych, możliwie nie kontrolowanych procesów myślowych, oraz twórczość **wtórna**, będącą owocem myślenia uporządkowanego, poddanego woli, systematycznego i logicznego. Gdy pozostają one u danej osoby we właściwych proporcjach, mówi o twórczości **zrównoważonej**.

Na podstawie analiz postaci historycznych i współczesnych A. Maslow sformułował listę cech, charakteryzujących osoby, które osiągnęły samorealizację. Oto niektóre z nich:

1. „...sposstrzegają rzeczywistość w sposób bardziej adekwatny i pozostają z nią w bardziej zadowalających relacjach, to znaczy żyją one bliżej rzeczywistości i natury, potrafią dokładnie oceniać innych i tolerować niejednoznaczność czy niepewność łatwiej niż większość ludzi.
2. Potrafią one akceptować siebie i swoje różne cechy z małym poczuciem winy czy lęku, a jednocześnie potrafią łatwo akceptować innych.
3. Wykazują one dużą spontaniczność, zarówno w myśleniu, jak i zachowaniu, aczkolwiek rzadko wykazują skrajną niekonwencjonalność.
4. Są one skoncentrowane na problemach, a nie na własnym ja, często po-

- święcącą się rozwiązywaniu ogólnych problemów społecznych, traktując to jako swoją misję życiową.
5. Posiadają one potrzebę zachowania sfery prywatności, a niekiedy nawet prawa do samotności, i potrafią patrzeć na życie z «odległego», obiektywnego punktu widzenia.
  6. Są one stosunkowo niezależne od swej kultury i środowiska, lecz to, że przekraczają konwencje, nie jest spowodowane chęcią odróżniania się od innych.
  7. Potrafią głęboko cenić podstawowe doznania życiowe.
  8. Wiele z nich doznało mistycznych przeżyć, takich jak głęboka ekstaza, uczucie, że otwierają się przed nimi bezkresne horyzonty lub też poczucie, że są bardzo potężne, a jednocześnie bardzo bezradne, przy tym doznania takie pozostawiały po sobie przekonanie, że wydarzyło się coś ważnego.
  9. Mają one głębokie przekonania społeczne oraz zdolności utożsamiania się z ludźmi w ogóle.
  10. Są one zdolne do bardzo głębokich, dających zadowolenie stosunków interpersonalnych, zwykle raczej z niewieloma osobami.
  11. Są one demokratyczne w swych postawach wobec innych, wykazują szacunek dla wszystkich ludzi, bez względu na ich rasę, wyznawaną religię, poziom dochodów.
  12. Odróżniają wyraźnie cele od środków służących do ich osiągnięcia, lecz częściej niż osoby niecierpliwie umieją czerpać radość z tych środków, to znaczy z działania zmierzającego do realizacji celu.
  13. Mają one poczucie humoru, przy czym ich żarty są zwykle filozoficzne i niezłośliwe.
  14. Są one wysoko twórcze, każda na swój własny indywidualny sposób. Występuje w nich zjawisko «pierwotnej twórczości, która wywodzi się z podświadomości» i prowadzi do naprawdę oryginalnych, nowych odkryć.
  15. Są one odporne na wpływy kulturowe. Innymi słowy, chociaż są dostosowane do swej kultury, to jednak są od niej niezależne i nie podporządkowują się ślepo wszelkim jej wymaganiom” [P. G. Zimbardo i F. L. Ruch 1988, s. 404].

Koncepcje C. Rogersa, E. Fromma, A. Maslowa łączy ujmowanie twórczości w kategoriach aksjologicznych, jako wartości nadającej życiu ludzkiemu sens, ujmowanie jej podmiotowo, poprzez sam proces tworzenia i jego znaczenie dla rozwoju i samorealizacji twórcy. Twórczość jest głęboko zakorzeniona w naturze ludzkiej i jako taka przysługuje wszystkim ludziom bez względu na rodzaj ich działalności. Twórczość odnosi się nie tylko do sfery poznawczej, ale także do sposobów odczuwania i działania, do kontaktów międzyludzkich. Twórczość na gruncie psychologii humanistycznej jest rozumiana bardzo szeroko, jest ona w istocie pewną postawą wobec świata, pewnym stylem życia. Jednym z zasadniczych warunków

twórczości jest określony sposób postrzegania świata, preferowanie określonego sposobu ujmowania rzeczy, zjawisk i zdarzeń.

Co łączy podejście poznawcze i humanistyczne w spojrzeniu na istotę twórczości? Aktywność jest wspólnym mianownikiem zarówno tworzenia, jak i poznawania. Akt poznawczy posiada twórcze właściwości poprzez swój aktywny charakter. Między tym, co poznane w drodze naukowej a tym, co doświadczone czy przeżyte na drodze twórczej, można postawić znak równości. Zaciera się tu różnica w obszarze pojęć „poznawanie” i „tworzenie” [por. A. Tokarz, 1985]. Człowiek jest twórcą indywidualnej, niepowtarzalnej wizji świata i samego siebie. Wizja ta jest specyficznym wytworem twórczego procesu kształtowania i przekształcania struktur poznawczych, zarówno w aspekcie treściowym, jak i formalnym. Można sądzić, że twórczość tak rozumiana jako kreacja modelu świata i modelu własnej osobowości jest potencjalną właściwością każdego człowieka. Wyróżnikiem twórczości nie musi być samo dzieło, może nią być podmiotowa a nawet autopodmiotowa postawa. Pogląd ten wyprowadzony z założeń psychologii poznawczej jest zbieżny z podejściem reprezentowanym przez psychologię humanistyczną. Wywodzi się ona z innego niż kognitywistyczny kręgu teoretycznego, a jednak w punkcie dotyczącym pojmowania istoty twórczości te dwie różne koncepcje spotykają się. **Istota ludzka** – w świetle tych koncepcji – **jest ze swojej natury twórcza**, twórczy są zatem ci, którzy aktualizują posiadany potencjał twórczy. Dochodzi tu do pojęciowego zbliżenia między dwoma różnymi metodologicznymi podejściami do badań psychologicznych w zgodnym rozumieniu twórczości, oznaczającej **aktywność**. Obie koncepcje: poznawcza i humanistyczna, poprzez właściwe im rozumienie kategorii twórczości realizują postulat zintegrowanego, całościowego portretu człowieka.

Systemowe ujęcie człowieka jako jednostki samoorganizującej się i wychodzącej poza swoje możliwości stało się osią **koncepcji transgresyjnej** człowieka J. Kozińskiego [1980, 1987]. Według niego transgresja jest zjawiskiem polegającym na tym, że człowiek intencjonalnie wychodzi poza to, co posiada i czym jest. „Transgresja to czynności inwencyjne i ekspansywne, wykraczające poza typowe granice działania, to czynności, dzięki którym jednostka lub zbiorowość kształtują nowe struktury lub niszczą struktury już ustabilizowane, tworzą wartości pozytywne i wartości negatywne [J. Koziński 1987, s. 21]. Wyróżnia on dwa rodzaje transgresji:

- a) zbiorową (ponadjednostkową), której przedmiotem stają się działania masowe i kolektywne i globalne, które są podejmowane przez grupy, ruchy społeczne i społeczeństwa. Dzięki takim działaniom ludzie, jako ga-



- tunek homo, przekraczają swoje dotychczasowe osiągnięcia materialne, intelektualne i duchowe. Tworzą naukę, sztukę i kulturę;
- b) indywidualną (jednostkową) występującą wówczas, gdy jednostka „intencjonalnie wychodzi poza to, czym jest i co posiada, rozszerza własne terytorium, dokonuje wynalazków i tworzy siebie według własnego projektu”.

Twórca transgresyjnej psychologii człowieka – J. Kozielecki – wyróżnia cztery główne kierunki działań transgresyjnych:

1. Działania **autokreatywne**, zwane również samorozwojem albo tworzeniem siebie według własnego projektu. Działania te są skierowane ku sobie, ale nie oznacza to, iż posiadają antyspołeczny charakter, gdyż im więcej tego typu aktywności, tym więcej zyskuje społeczeństwo. Ten rodzaj aktywności budzi coraz większe zainteresowanie różnych specjalistów, w tym filozofów, psychologów i pedagogów głównie z dwóch powodów; po pierwsze ze względu na ich duże znaczenie społeczne, po drugie ze względu na fakt, iż dotychczas bardzo mała liczba osób je przejawiała. Ten aspekt w psychologii najbardziej akcentują przedstawiciele psychologii humanistycznej, gdzie głównym pojęciem uczyniono samorealizację. **Samorealizacja** (*self-actualization*) przejawia się w stałym dążeniu do pełnego zrealizowania swych wrodzonych możliwości i stanowi najbardziej podstawowy cel człowieka (Goldstein, Rogers, Maslow).
2. Działania twórcze, polegające na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji wyobraźniowych i myślowych. Przejawem tego typu działalności może być twórczość naukowa i artystyczna (literacka, plastyczna, muzyczna). Ten rodzaj transgresji J. Kozielecki określa obrazowo jako działania symboliczne, czyli dążenie „ku symbolom”.
3. Działania skierowane ku ludziom mające na celu powiększenie zakresu wolności osobistej, rozszerzenie kontroli nad innymi, zdobycie władzy.
4. Najbardziej powszechne są działania praktyczne skierowane na świat fizyczny („ku rzeczom”), a więc zwiększenia produkcji dóbr materialnych, ekspansji terytorialnej, itp.

W świetle koncepcji transgresyjnej pomocne są człowiekowi działania twórcze, które związane są ściśle z umysłem. To właśnie on jest zdolny nie tylko asymilować informacje zewnętrzne, ale również umie je tworzyć. Te wrodzone kompetencje nie są jednak wystarczające. „To, co potencjalne, może stać się tym, co realne, jedynie w sprzyjających warunkach zewnętrznych. Umiejętności poznawcze, swoboda działania, siła motywacji czy ograniczenia społeczne w dużej mierze decydują o ludzkiej twórczości”. Sama zaś twórczość – według J. Kozieleckiego – polega na rozwiązywaniu nowych problemów naukowych, artystycznych czy organizacyjnych.

Rozszerzenie aktywności twórczej podmiotu pozwala na stwierdzenie, że pełni ona wieloraką funkcję, jest czynnikiem integrującym osobowość i nadającym jej tożsamość; określa treść, kierunek, a więc sens ludz-



kiego życia, jest stymulatorem rozwoju, czynnikiem organizującym życie jednostki [R. Schulz, 1990]. Tak rozumiana aktywność twórcza nazywana bywa autokreacją. Polega ona na tworzeniu przez człowieka pewnego idealnego, a zarazem całościowego obrazu samego siebie oraz na dążeniu do jej urzeczywistnienia. „Autokreacja jest pewną formą czynnego, świadomego podejścia człowieka do siebie i do własnych problemów osobowościowych. Wyraża się w tym podejściu dążenie do sprawowania kontroli nad sobą, nad własnym życiem do samodzielnego sterowania własnym biegiem” [R. Schulz, 1990, s. 217-218]. Istotnym składnikiem wysiłku autokreacyjnego jest tendencja do samorozwoju, do ustawicznego rozwijania samego siebie i swojego „ja”. W autokreacji wyraża się aktywne podejście jednostki do podmiotowej sfery swej egzystencji, chęć kształcenia i rozwijania własnej osobowości i własnego „ja”. Człowiek kształtuje się dzięki aktywności twórczej, w procesie otwierania się ku światu i w samym procesie życia; kształtuje się przez to, co tworzy dla siebie i dla innych w toku indywidualnego procesu samorealizacji. Istotne jest, by oczyścić pojęcie twórczości z jego znaczenia mitycznego, z otaczającej twórczość tajemnicy, by móc uwolnić potencjał stanowiący o postawie twórczej i określić warunki, które ją inspirują.

## ROZDZIAŁ 2

# Związek twórczości z cechami osobowości

---

## 1. Pojęcie osobowości twórczej

Istniejąca w psychologii różnorodność ujęć problemu osobowości wiąże się z różnymi próbami jej zdefiniowania. Wypowiedź Cost'ya i McCrae'a [1980], którzy utrzymują, że „pytanie o liczbę zmiennych osobowości ludzkiej jest pytaniem metafizycznym raczej niż naukowym”, nie traci na aktualności. Nie można dziś podać jednej ogólnej definicji osobowości, gdyż każda zależy od teoretycznego układu odniesienia, jaki poszczególni badacze przyjmują [C. S. Hall, G. Lindzey, 1970]. Należy więc rozpatrywać poszczególne definicje w świetle odpowiednich teorii osobowości. Teorie te znacznie różnią się w sposobie rozumienia, opisu i wyjaśniania osobowości. Opierają się one na różnych założeniach, traktują o różnych sferach tego, co kojarzy się z szeroko pojmowaną osobowością, dotyczą różnych przejawów osobowości, proponują różne metody badania i opisu tego, co uznawane jest – zgodnie z daną teorią – jako osobowość. Poszczególne ujęcia różnią się często tak bardzo, że nie sposób wskazać na elementy wspólne, uogólniać czy łączyć je – i w pewnej konsekwencji zmierzać do skonstruowania jednolitej, ogólnej, spójnej, a zarazem „uniwersalnej” teorii osobowości. Pewną próbę uporządkowania definicji osobowości przedstawił G. Allport [1937]. Poddał on analizie znaczeniowej 50 różnych definicji osobowości, które podzielił na 5 grup: definicje filozoficzne, prawne, socjologiczne, biospołeczne i psychologiczne. Wśród definicji psychologicznych wyodrębnił 5 grup, czyli sposobów określania tego, czym jest osobowość:

- definicje ujmujące osobowość jako zespół, sumę różnych cech i właściwości;
- definicje ujmujące osobowość jako zorganizowany zespół cech i właściwości;
- definicje ujmujące osobowość jako zespół cech i właściwości zorganizowany hierarchicznie;
- definicje ujmujące osobowość jako wytwór i styl przystosowania jednostki;
- definicje ujmujące osobowość jako coś, co odróżnia jednego człowieka od drugiego.

W tej sytuacji wszelkie uogólniające rozważania o osobowości mogą być prowadzone w sposób wariantowy, uwzględniający i dopuszczający różne rozumienia osobowości i rozmaite jej opisy i wyjaśnienia. Próby systematyzacji wiedzy z zakresu psychologii osobowości sprowadzają się przeważnie do grupowania teorii osobowości według przyjętego przez badaczy kryterium. Powstają zatem stosunkowo liczne typologie teorii czy koncepcji osobowości. Punktem wyjścia wielu studiów nad osobowością jest przeważnie poszukiwanie znaczeń, jakie przypisuje się osobowości.

W. Szewczuk przytacza następujące podziały teorii osobowości: metafizyczne–empiryczne, biologiczne–psychosocjologiczne, peryferyjne–centralistyczne, omnibusowe–integracyjne–hierarchiczne–przystosowawcze oraz introgenne–ekstragenne–relacyjne [W. Szewczuk, 1966].

T. Tomaszewski [1970] w jednej z swoich prac – w podrozdziale TRUDNOŚCI Z POJĘCIEM „OSOBOWOŚĆ” – stwierdza, że „Istota trudności polega na tym, że pojęcie osobowości nie odpowiada jakiemuś przedmiotowi, który byłby dostępny bezpośrednio obserwacji, tak jak ciało człowieka. Pojęcie to odpowiada stałości w życiu i zachowaniu się człowieka, jaką obserwujemy u poszczególnych jednostek, mimo że poza tym wszystko jest bardzo zmienne. Źródła tej stałości są zarówno na zewnątrz człowieka, jak i wewnątrz. Stałość zewnętrzna wiąże się ze stałością stosunków, jakie łączą człowieka ze światem, takimi jak stałość jego roli społecznej, sposobu bycia wobec innych ludzi, stosunku jednostki do poznawanych wartości i przyjętych obyczajów itp. Tą stroną osobowości zajmują się socjologowie, choć nie tylko. Stałość wewnętrzna jest przy obecnym stanie nauki konstrukcją mającą wytłumaczyć niezależność zachowania się człowieka od zmian zachodzących w otoczeniu, a zwłaszcza stałość kierunku jego działania. Coś musi być w samych ludziach, jakiś mechanizm samoregulujący ich zachowanie się, jeżeli człowiek potrafi utrzymać swój sposób postępowania mimo zmienności i nacisków zewnętrznych. Coś musi być również w samym człowieku, co tłumaczy tę niezależność od otoczenia przejawiającą się

także w różnicach indywidualnych występujących u ludzi, w tym, że dwoje ludzi w tych samych warunkach zachowuje się rozmaicie, każdy na swój sposób” [tamże, s. 21]. Wytlumaczenia przyczyn tych stałości – zewnętrznej i wewnętrznej – poszukiwano od dawna. Stosunkowo najczęściej odwoływano się do różnych cech czy dyspozycji. W konsekwencji takiego podejścia ukształtowały się dwa podstawowe sposoby rozumienia osobowości: jako układu cech i jako systemu regulacji [T. Tomaszewski 1984].

**Osobowość** według G. Allporta [1949] jest dynamiczną organizacją tych psychofizycznych systemów jednostki, które determinują jej specyficzny sposób przystosowania się do otoczenia. R. B. Cattell [1950] uważa, że z dokładnym zdefiniowaniem osobowości trzeba zacząć, aż będzie można szczegółowo określić wszystkie pojęcia, które planuje zastosować w swych badaniach nad zachowaniem. Dlatego też rozmyślnie podaje jedynie bardzo ogólną definicję: „Osobowość jest tym, co pozwala przewidzieć, co dana osoba zrobi w danej sytuacji. Osobowość (...) wiąże się z całym zachowaniem jednostki, zarówno zewnętrznym, jak i wewnętrznym” [s. 2-3].

**Struktura osobowości** [S. Siek 1986] stanowi organizację, obejmującą całość życia psychicznego jednostki, w której występują: elementy różne jakościowo (temperament, charakter, potrzeby, postawy, emocje), złożone, wewnątrznie spójne, względnie trwałe, określane jako schematy reagowania, cechy, wymiary i typy.

Istnieje współcześnie kilkanaście różnych koncepcji struktury osobowości. Najbardziej znane są koncepcje psychoanalityczne, czynnikowe, typów i cech.

Pojęcie „cechy” jest podstawowe dla wielu istniejących koncepcji osobowości. Jak przypominają D. T. Kenrick, H. E. McCreath [1990], G. Allport i H. S. Odbert doliczyli się kiedyś 17 953 możliwych cech osobowości. Autorzy argumentują, że mimo iż liczba możliwych sytuacji, w jakich może znaleźć się człowiek, jest praktycznie nieograniczona, to jednak ich badania empiryczne są całkowicie możliwe. Prawdopodobnie bowiem możliwa jest redukcja tej dużej liczby sytuacji do kilku podstawowych wymiarów. Do najbardziej znanych koncepcji cech osobowości należy koncepcja W. Sterna, G. W. Allporta, R. B. Cattella, J. P. Guilforda, H. J. Eysencka.

**Cecha osobowości** według W. Sterna [1959] jest to dyspozycja, czyli chronicznie działająca, potencjalna siła, celowo organizująca zespoły aktów i zjawisk psychicznych. Celem działalności tej siły jest utrzymanie się przy życiu i rozwój jednostki. W. Stern podzielił dyspozycje jednostki na dwie grupy:

1. Dyspozycje określające stosunek człowieka do otaczającej go rzeczywistości i samego siebie (zwane kierunkowymi), do których należą wartości, ideały, dążenia, przekonania jednostki.
2. Dyspozycje charakteryzujące człowieka od strony sprawnościowej, w odniesieniu do działania (zwane instrumentalnymi), do których należy wiedza, inteligencja, zdolności oraz umiejętności.

Kryterium podziału tych 2 grup dyspozycji jest rodzaj realizowanych przez nie celów życiowych, regularność i wyrazistość przejawiania się ich w życiu, zależność od oddziaływania wpływów środowiska.

G. Allport [1949] określa cechę osobowości jako specyficzny dla jednostki, zwarty i zgeneralizowany, neuropsychiczny system, który opracowuje bodźce jako funkcjonalnie równoważne, inicjuje swoiste formy adaptacyjnego i ekspresyjnego zachowania się i steruje nim [za: S. Siek, 1986].

R. B. Cattell [1957] uważa osobowość za złożoną i zróżnicowaną strukturę cech, z motywacją w znacznym stopniu zależną od podzbioru tzw. cech dynamicznych (*dynamic traits*). Cecha jest według niego „strukturą psychiczną”, czymś wynioskowanym z obserwowanego zachowania w celu wyjaśnienia regularności czy spójności tego zachowania.

Według J. P. Guilforda [1978] cecha osobowości jest względnie trwałą, dającym się precyzyjnie wyróżnić sposobem zachowania, jakim jednostka różni się od innych jednostek. Cechy osobowości oraz wymiary i typy stanowią **formalne** elementy struktury osobowości. Natomiast temperament, charakter, uzdolnienia, postawy, potrzeby, emocje, intelekt można określić jako **jakościowe** (treściowe) elementy struktury osobowości. Elementy te mogą występować ze sobą w związkach o charakterze dynamicznym, korelacji i przyczynowym.

Przykładem związków **dynamicznych** między elementami struktury osobowości są związki zachodzące w psychoanalitycznym modelu struktury osobowości. W modelu tym wyróżnia się trzy komponenty struktury osobowości: Id, Ego, Superego, które działają na siebie dynamicznie, tj. z odpowiednią siłą, która powoduje określone zmiany tych elementów osobowości.

Przykładem związków typu **korelacyjnego** między elementami struktury osobowości są związki w modelach czynnikowych R. B. Cattella i H. J. Eysencka lub niektóre związki w modelu struktury osobowości J. P. Guilforda.

Przykładem związków typu **przyczynowego** między elementami struktury osobowości może być koncepcja typów E. Kretschmera. Uważa on typ budowy ciała oraz sposób funkcjonowania układu nerwowego za

czynnik warunkujący istnienie określonych cech i schematów reagowania składających się na poszczególne temperamenty.

Rezultaty badań przeprowadzonych w ostatnich latach w wielu krajach w zakresie problematyki osobowości [R. R. McCrae, P. T. Costa, 1983; L. R. Goldberg, 1990; R. R. McCrae, O. P. John, 1992; C. R. Brand, 1994; Buyst, V. De Fruyt, F., I. Mervielde, 1994; I. Mervielde, 1994; G. V. Caprara, C. Barbaranelli, S. Levi, 1994; L. Narayanan, S. Menon, E. L. Levine, 1995], zdają się zgodzić wyodrębnić pięć głównych czynników (wymiarów) osobowości „Big-Five”, które stanowią: 1) **ekstrawersja** (aktywność, energia, asertywność, entuzjazm, wychodzenie naprzeciw, gadatliwość, 2) **skłonność do zgody**, „zgodliwość” (*agreeableness*) – tzn. docenianie innych, wybaczenie, hojność, ufność, uprzejmość, 3) **sumienność** (*conscientiousness*) – efektywność, dobre zorganizowanie, rzetelność, planowość, odpowiedzialność, 4) **neurotyzm** – lękliwość, napięcie, litowanie się nad sobą, niestałość, drażliwość, zakłopotanie, 5) **otwartość** – artyzm, ciekawość, oryginalność, wnikliwość, szerokie zainteresowania. Znaczący wkład w tym zakresie wnieśli przede wszystkim McCrae i Costa [1987]. Głównym ich założeniem jest tzw. hipoteza leksykalna. Głosi ona, że najistotniejsze różnice indywidualne między ludźmi są zakodowane w języku. Zatem te właściwości lub cechy, które były ważne ze względu na przetrwanie jednostki, zostały lepiej odzwierciedlone w języku. Im jakaś cecha lub różnica jest bardziej znacząca, tym ma bogatszą reprezentację leksykalną. Chcąc stworzyć trafny model struktury osobowości, winniśmy zatem odwoływać się do języka, przy pomocy którego ludzie opisują osobowość swoją lub innych osób.

**Poznawcze koncepcje osobowości** pozwalają spojrzeć na problemy twórczości z nowego punktu widzenia. Pojmują one osobowość jako pewien system struktur poznawczych, powstałych w wyniku zorganizowania informacji czy wiedzy o świecie zewnętrznym i o własnej osobie. Tak rozumiana osobowość zawiera obok poziomu popędowo-emocjonalnego także poziom struktur poznawczych (G. A. Kelly, W. Łukaszewski, J. Reykowski, H. A. Witkin) i dzięki temu jest strukturą integrującą elementy rzeczywistości według ich znaczenia obiektywnego i emocjonalnego. Pojęcie osobowości potraktowane jako system struktur poznawczo-emocjonalnych integruje różne jednostronne ujęcia twórczości wokół całościowego podejścia skoncentrowanego zarówno na stronie intelektualnej czy poznawczej tego zjawiska, jak też na stronie emocjonalno-motywacyjnej. W związku z tym osobowość i twórczość można określić jako pewien kompleks poznawczo-emocjonalny. Rozwój osobowości – to ciągły proces

przekształcania systemu struktur, nieustanna zmiana kategorii widzenia świata i siebie, zdobywanie wiedzy, kształcenie nowego obrazu otoczenia i własnego „ja”. Można więc zbudować analogię między autokreacją osobowości a twórczością [M. Malicka, 1982].

**Twórcza osobowość** – według S. Popka – to kategoria **pierwotna, nadrzędna** w stosunku do wytworu, procesu twórczego, a także w jakimś stopniu w odniesieniu do społecznych uwarunkowań twórczości. Osobowość to taka organizacja cech psychicznych człowieka, która może ulegać nieustannym zmianom, w taki sposób, aby zachowana została stabilność tego, co decyduje o tożsamości jednostki – subiektywnej i obiektywnej [S. Popek, 1989].

„Twórczość należy do istotnych cech osobowości człowieka – tworzenie nowych przedmiotów, nowych instytucji, nowych form (...) stwarza nowe sytuacje, które prowadzą do przeobrażeń w samej osobowości. Osobowość jest organizacją z natury swej zdolną do nieustannych przekształceń” [J. Reykowski, 1966, s. 158].

Badania nad cechami osobowości twórczej należą do najliczniejszych w omawianym obszarze problematyki. W literaturze związanej z psychologią twórczości można zauważyć ewolucję poglądów na rolę osobowości w osiągnięciach twórczych. Początkowo zainteresowanie koncentrowało się głównie na analizie i wyodrębnianiu różnych rodzajów zdolności, poznawaniu ich struktury i hierarchii. Potem zakres zainteresowań poszerzał się i przedmiotem zainteresowania stawały się różne czynniki ułatwiające i hamujące rozwój uzdolnień twórczych, w tym **cechy osobowości jednostek uzdolnionych**. W 1950 r. J. P. Guilford, twórca znanego modelu intelektu zwracał uwagę na osobowościowe uwarunkowania szeroko rozumianej twórczości. Postulował konieczność badań nad osobowością, zainteresowaniami i motywacją uzdolnionych. R. B. Cattell traktował sferę osobowościowo – motywacyjną jako grupę „czynników wspomagających” związanych z rozwojem i strukturą zdolności. Sądził, że sprawność działania w danej dziedzinie w jednakowej mierze zależy od zdolności, jak i od cech osobowości. Jeszcze wyraźniej twierdzenie to sformułował L. Hudson, którego zdaniem czynniki osobowościowe mają decydujące znaczenie dla osiągnięć twórczych. To właśnie one przesądzają o tym, czy i w jakim stopniu jednostka wykorzystuje posiadane minimum możliwości intelektualnych, niezbędnych dla osiągnięć. Pogląd ten upowszechnił się wśród badaczy, czego wyrazem były liczne późniejsze publikacje dotyczące osobowościowych uwarunkowań osiągnięć twórczych. Powstały charakterystyki osobowości jednostek wybitnie uzdolnionych, dotyczące

zarówno osób z uzdolnieniami ogólnymi, jak i specjalnymi. W wyniku tych badań wielu autorów prezentuje pogląd o istnieniu u osób wybitnie uzdolnionych swoistego dla nich obrazu osobowości. Wśród cech czy wymiarów osobowości poszukuje się takich, które można by traktować jako wskaźniki uzdolnień twórczych [Ch. Schaefer 1969,1972,1973; A. Ross, M. Parker 1980; J. F. Feldhusen 1986 i in.].

Na uwagę zasługuje stanowisko H. J. Eysencka [1995], który odróżnia **twórczość jako cechę** od **twórczego zachowania** (cecha leży u podłoża zachowania). O osiągnięciach twórczych decyduje układ zmiennych poznawczych: inteligencja, wiedza, umiejętności techniczne, zdolności specjalne; środowiskowych: czynniki polityczno-religijne, kulturowe, socjoekonomiczne, edukacyjne; oraz osobowościowych: motywacja wewnętrzna, pewność siebie, nonkonformizm, oryginalność. Twórczość jako cecha od strony osobowościowej (temperamentalnej) warunkowana jest głównie wysokim poziomem **psychotyczności**. Psychotyczność stanowi wymiar rozciągający się od altruizmu, empatii i uspołecznienia poprzez szeroko rozumianą normę do impulsywności, przejawiania zachowań antysocjalnych i wachlarza zaburzeń psychicznych (bez nerwicowych), kończąc na schizofrenii.

We wcześniejszym okresie badań nad twórczością jedyne źródło wiedzy o cechach osobowości twórczej stanowiła twórczość literacka, biografie, autobiografie, pamiętniki. Drogą analizy i uogólniania tego materiału wyodrębniono przejawy utalentowania, wyrażające się w specyficznych właściwościach percepcji, intelektu, charakteru czy motywacji działania.

W dziedzinie specyficznych cech **percepcji** jednostek dysponujących ogromnym potencjałem twórczym często wymieniano nieprzeciętną zdolność koncentracji uwagi, ogromną wrażliwość i spostrzegawczość.

W rzędzie cech **intelektualnych** wyróżniono takie, jak: fantazja, pomysłowość, dar przewidywania, duży zasób wiedzy.

Wśród **charakterologicznych** właściwości jednostki twórczej podkreślano: unikanie schematów, oryginalność, inicjatywę, upór, wysoką samoorganizację, niewiarygodną pracowitość.

W zakresie **motywacji** do działania dla osób twórczych charakterystyczne jest to, że znajdują one zadowolenie nie tylko w osiągnięciu celu twórczości, ale i w samym procesie twórczym; specyficzną cechą osób twórczych jest nieprzezwyciężony wręcz przymus do aktywności twórczej [za: J. A. Ponomariow 1976].

Wskazano na szereg związków istniejących pomiędzy osobowością a twórczością [F. Barron 1952,1963, 1969, 1970; R. B. Cattell 1970;



G. Domino 1970; D. W. Mac Kinnon 1963, 1970; Roe 1970; Ch. Schaefer i A. Anastasi 1968; C. W. Taylor 1970, a w Polsce K. Dąbrowski 1963; A. Strzałecki 1969; J. Trzebiński 1976; W. Dobrołowicz 1988, 1989; K. Drat-Ruszczak 1981; M. Ledwoch 1988; S. Popek 1988; S. Tucholska 1976, 1980; T. Żuk 1986, i in.].

Powstało wiele metod do badania twórczej osobowości [G. Domino 1970; H. G. Gough i A. B. Heilbrun 1980; Ch. Schaefer i A. Anastasi 1968; C. W. Taylor 1970; i in.]. Przyjęto w nich założenie, że istotną rolę w zjawisku twórczości odgrywa pewien osobowościowy wzorzec np. postaw, zainteresowań czy wartości, a obecne zachowanie determinowane jest przez dawne przeżycia i doświadczenia. „Cechy” te ułatwiają powstawanie nowego lub szerszego zrozumienia oraz umożliwiając realne osiągnięcia wydają się być czynnikiem warunkującym twórczość [por. L. Mumford i Gustafson 1988; R. Woodman 1981].

W 1962 roku M. I. Stein sporządził wykaz cech ludzi twórczych, spotykanych w piśmiennictwie amerykańskim. Jest to rejestr 12 grup właściwości, wśród których kilka znalazło empiryczne potwierdzenie u wielu autorów:

1. Twórcy odznaczają się silnym „ego” (F. Barron, R. B. Cattell, D. W. Mc Kinnon).
2. Twórcy charakteryzują się tolerancją na sprzeczne doświadczenia (D. W. Mc Kinnon, F. Barron, G. S. Welch).
3. Osoby twórcze cechuje wyższy od przeciętnego w populacji poziom zaburzeń psychicznych (R. B. Cattell, H. J. Eysenck, K. Horney, K. Goldstein, C. Rogers, A. H. Maslow).
4. Osoby twórcze charakteryzują się specyficzną formą uspołecznienia i niezależnością (A. Roe, D. W. Mc Kinnon, M. I. Stein, E. P. Torrance, H. G. Gough).
5. Twórcy odznaczają się wyższą od przeciętnej w populacji inteligencją (R. B. Cattell, F. Barron, L. Hudson, J. P. Guilford).

Istotny wkład do wiedzy o właściwościach osobowych efektywnego twórcy wniosły badania IPAR. Instytut ten posługiwał się metodą *assessment*, czyli wszechstronnego badania osobowości. Przebadano około 600 osób typowanych przez ekspertów, jako osoby wyróżniające się w uprawianej przez siebie dziedzinie twórczości, oraz mniej efektywnych przedstawicieli tej samej profesji (grupa kontrolna). Porównanie wyników badań twórców efektywnych i przeciętnych pozwoliło na wyodrębnienie właściwości osobowych, charakterystycznych dla tych pierwszych. Są nimi:

1. Łatwość koncentrowania się na zadaniu, połączona z wysoko wykształconą zdolnością adaptacji do zmieniających się warunków. Właściwość

- ta znajdowała wyraz w niezwyklej gotowości do rejestrowania informacji i w ich sprawnym wykorzystaniu, jak też w szybkim wysuwaniu i przekształcaniu, w miarę potrzeby, pomysłów rozwiązania problemu oraz w wielkiej łatwości przechodzenia do innych czynności.
2. Słabo wykształcone mechanizmy obronne. Szczególnie typu tłumienie i wyparcie. Ta właściwość najbardziej uwidacznia się u artystów, ale jest także zauważalna u przedstawicieli innych profesji.
  3. Silniej niż u osób przeciętnych zaznaczone właściwości charakterystyczne dla płci odmiennej. Mężczyźni są bardziej emocjonalni i mają silniej wykształconą samoświadomość, a kobiety cechuje wysoki poziom motywacji do osiągnięć.
  4. Wysoki stopień percepcyjności, co przejawia się w silnie zaznaczonej samoświadomości, w tym także dotyczącej cech negatywnych i zaburzeń. Właściwość ta nie jest objawem neurotyzmu, lecz cech osobowościowych określanych przez Junga mianem typu percepcyjnego.
  5. Skłonności introwertywne, które w każdej z badanych grup wykazywało przynajmniej 3/4 jej członków.
  6. Nonkonformizm – przejawiany głównie w podstawowej dziedzinie działalności. W innych obszarach wielu badanych wykazywało konwencjonalizm.
  7. Zainteresowania – przy dużej rozpiętości w zakresie przedmiotu – wykazują cechę wspólną, jaką jest skupienie się na ogólnym znaczeniu, a nie na detalach.
  8. Wartości (mierzone kwestionariuszem Allporta, Lindzeya, Vernona) są natury estetycznej i teoretycznej. Badani dążą nie tylko do rozwiązania problemu, ale i do nadania temu rozwiązaniu eleganckiej postaci.

E. Nęcka [1987, 2002] dokonuje próby syntezy cech osobowości twórczej na podstawie cech najczęściej występujących:

1. Twórczy ludzie są **otwarcy**, tzn. przyjmują do wiadomości informacje niepewne, wzajemnie sprzeczne lub pochodzące z niepewnego źródła (np. ze spostrzegania pozamysłowego, w które raczej nie wierzą). Informacje takie nie są bezkrytycznie akceptowane, ale są tolerowane (a niekiedy nawet preferowane), nigdy z góry odrzucane.
2. Twórczy ludzie są **dociekliwi**. Oznacza to potrzebę nowości, różnorodności, zmiany, ale także dobre samopoczucie, wykazywane w sytuacjach złożonych, niejasnych, problemowych.
3. Twórczy ludzie są **niezależni**, zarówno w sferze intelektualnej, jak też moralnej i społecznej.
4. Twórczy ludzie są **wrażliwi**, łatwiej spostrzegają ukryte elementy rzeczywistości, są wrażliwi na to, co mówią inni ludzie, i tolerancyjni.
5. Twórczy ludzie są **odważni**. Chętnie podejmują ryzyko intelektualne, lubią zgadywać i spekulować. Często wychodzą poza utrwalone schematy i konstrukcje teoretyczne. Lubią przewidywać i rozważać sytuacje hipotetyczne.
6. Twórczy ludzie mają  **dodatni stosunek do samych siebie**. Oznacza to szacunek, zaufanie, uznanie własnej wartości. Cechę tę należy traktować

- jako pierwotną akceptację samego siebie, przeciwstawiającą się neurotycznym tendencjom odrzucania własnej osoby.
7. Twórczy ludzie są **odpowiedzialni**. Cechę tę określa się również jako „siłę ego” albo dojrzałość emocjonalną.
  8. Twórczy ludzie są **pełni sprzeczności**. Są wytrwali, ale plastyczni, poważni, ale skłonni do ludycznego stosunku wobec własnej pracy, pełni pasji, ale zdolni do długotrwałych przerw w pracy. Przypuszcza się, że osobowość twórcza jest paradoksalna ze swej natury.

Proponowane grupy dyspozycji twórczych są **bardzo szerokie** i tworzą raczej swoistą **mozaikę cech osobowości**, warunkujących twórcze działanie, niż dynamicznie ujętą strukturę osobowości twórczej. W rezultacie nie jesteśmy w stanie sformułować jednoznacznego i wyczerpującego portretu psychologicznego osoby twórczej. Pojawiają się również wątpliwości, czy w ogóle istnieje jakiś jeden syndrom cech twórczej osobowości. Proponuje się do rozważenia hipotezę o istnieniu czynników integrujących wyższego rzędu, którymi mogą być: swoista idea nadwartościowa, silna potrzeba poznawcza czy nieprzeciętna motywacja. Ich funkcja polegałaby na odpowiednim sterowaniu cechami niższego rzędu, tak aby człowiek wykazywał zdolności tworzenia niezależnie od tego, jaki typ czy profil osobowości prezentuje [E. Nęcka, 1987].

Interesującego spostrzeżenia dokonuje K. K. Urban, który za centralną niejako cechą osób twórczych uważa potrzebę nowości (*need for newness*), którą kojarzy on z wysokim zapotrzebowaniem na stymulację zewnętrzną. W przypadku jej deficytu osoby twórcze przejawiają intensywną aktywność, polegającą na poszukiwaniu problemów oraz tworzeniu nowych rozwiązań. Spostrzeżenie K. K. Urbana jest o tyle interesujące, że nie traktuje on funkcjonowania twórczego jako formy realizacji określonego syndromu cech osobowości, które powodują jednoznacznie przewidywalne następstwa. Autor zwraca raczej uwagę na początek pewnego mechanizmu, który można nazwać aktywnością twórczą. Określając specyfikę społecznego funkcjonowania osób uzdolnionych twórczo warto odwołać się do pojęć **introwersji** i **ekstrawersji**.

W pierwotnym rozumieniu [C. G. Jung 1981; H. J. Eysenck 1960; J. Nuttin 1969] terminy te określają ogólne postawy w stosunku do dwóch zasadniczych biegunów zachowania – świata i własnego „ja”, które przejawiają się w odmiennym ukierunkowaniu wszystkich funkcji psychicznych. Na gruncie psychologii poznawczej można określić introwersję i ekstrawersję jako **ogólne zorientowanie procesów poznawczych** bądź na poznawanie świata zewnętrznego, bądź samego siebie. Twórcy są osobami introwertywnymi w tym sensie, gdyż motywy ich działania wynikają bezpośred-

nio z relacji między informacjami zawartymi w strukturach poznawczych. Motywy osób nietwórczych mają swoją genezę w głównej mierze w informacjach dochodzących z zewnątrz (wpływ upośredniony przez złożone struktury poznawcze).

Introwersja i ekstrawersja odpowiadają opisanym przez J. Kagana [M. W. Wallach, 1970] **wymiarom refleksyjność – impulsywność**, które rozpatruje się często jako dwa przeciwstawne style kontroli reagowania czy zachowania. Refleksyjność polega na odraczaniu reakcji i powolnym analizowaniu wariantów rozwiązań, impulsywność zaś, na szybkim reagowaniu, wyborze pierwszej nasuwającej się alternatywy rozwiązania.

W badaniach nad zależnościami między poziomem twórczości a refleksyjnością i impulsywnością uzyskano wyniki niejednoznaczne [A. Matczak, 1982]. Wydaje się, że zdolności twórcze powinny być skorelowane z refleksyjnością, ponieważ zadań twórczych nie można rozwiązywać przy niskim stopniu kontroli poznawczej. W świetle badań Inwentarzem Psychologicznym H. G. Gougha następujące skale różnicowały osobowość ludzi twórczych od nietwórczych: swoboda towarzyska, poczucie własnej wartości, wnikliwość, kobiecość, brak dobrego samopoczucia, brak odpowiedzialności, niskie uspołecznienie, nieopanowanie, brak tolerancji, brak chęci podobania się, nietypowość, powodzenie przez niezależność [A. Strzałecki, 1969]. Na podstawie biografii nieżyjących, wybitnych jednostek i po przebadaniu współczesnych naukowców R. B. Cattell stwierdził, że: twórcy są bardziej introwertywni, inteligentni, posiadają silne ego, są dominatywni, wrażliwi, radykalni, bardziej wrażliwi wobec siebie [A. Strzałecki, 1969].

Badania nad Skalą Doświadczeń Intelktualnych [K. Kossowska, B. Kozak, B. Szymura 1996], kwestionariusza diagnozującego postawy wobec zadań umysłowych, ujawniły liczne szczegółowe zależności między komponentami doświadczenia intelektualnego a zmiennymi osobowościowymi i inteligencją. Wyodrębniono obecność czterech czynników, odpowiadających czterem aspektom doświadczenia intelektualnego: absorpcję, satysfakcję intelektualną, postawę utylitarno-pragmatyczną i fobię, zwaną postawą wersyjno-lękową. Z wymienionych aspektów utworzono dwie dymensje osobowościowo-poznawcze: motywacyjno-poznawczą (bieguny: absorpcja-pragmatyzm), oraz emocjonalno-wartościującą (bieguny: satysfakcja i awersja intelektualna). Do najbardziej interesujących stwierdzeń należy zaliczyć to, że osoby ekstrawertywne cechuje niski poziom fobii intelektualnej i wysoki poziom absorpcji. Fobia intelektualna z kolei jest związana w dużym stopniu z neurotyzmem. Oznacza to, że u osób neuro-

tycznych lęk uwidacznia się również w odniesieniu do problemów intelektualnych. Osoby te przejawiają ponadto postawę utylitarno-pragmatyczną. Badacze interpretują to jako próbę „wyjścia” z neurotyzmu, swoistą obronę przed negatywnymi emocjonalnymi konsekwencjami podejmowania zadań poznawczych. Fobią intelektualną i postawę pragmatyczno-uitylitarną skłonni są traktować jako sposób radzenia sobie neurotyka z sytuacją poznawczą.

Pomimo braku uporządkowanej struktury w ujęciach cech osobowości warunkujących twórcze działanie i braku jednolitego wzorca, stan wiedzy o cechach osobowości ludzi twórczych jest znaczny. Poglądy J. P. Guilforda, H. G. Gougha, C. W. Taylora, E. P. Torrance’a, F. Barrona, D. W. Mac Kinnona, R. B. Cattella i innych są na tyle spójne, że można z nich wyłonić wiele konkretnych cech, stanowiących podstawę budowania wzorców osobowych. Należą tu cechy takie jak: aktywność, oryginalność, elastyczność adaptacyjna, odwaga i upór w działaniu, odporność na niepowodzenia, samoorganizacja, spontaniczność, samokrytycyzm, tolerancyjność, odpowiedzialność, wysokie poczucie wartości „ja”, niezależność, duża wrażliwość emocjonalna. Są to wybrane cechy charakterologiczne osobowości, wpływające na kształtowanie się nie tylko relacji interpersonalnych, ale także wysokiej motywacji do pracy. Oprócz cech charakterologicznych należy wymienić cały szereg właściwości poznawczych, takich jak: ciekawość poznawcza, zdolność do prowadzenia pogłębionej obserwacji, wyobraźnia twórcza, myślenie dywergencyjne, zdolność do refleksji, zdolność do abstrakcyjnego myślenia, tworzenia rekonstrukcji i syntez [J. A. Ponomariow, 1976; cyt. za: S. Popek, 1988].

## 2. Związek twórczości z inteligencją

W odniesieniu do pojęcia inteligencji istnieje zgodność tylko co do ogólnej funkcji, jaką ma ta dyspozycja pełnić. Służy ona szeroko rozumianej **adaptacji** do otoczenia, jest narzędziem umożliwiającym człowiekowi przystosowanie się do wymagań środowiska [J. Piaget, 1966; R. J. Sternberg, 1985], przejawia się w celowym działaniu, skutecznym radzeniu sobie z otoczeniem i przekształcaniem go dla własnych potrzeb [D. Wechsler, 1944]. Rozważania nad tą kwestią prowadzą wielu autorów do wniosku, że inteligencja, służąc regulowaniu stosunków człowieka z otoczeniem, jest zdeterminowana kulturowo, w zależności od wymagań otoczenia pełni różne funkcje szczegółowe i przybiera różne postaci. Oznacza to jej **wielo-**

wymiarowość [por. np. R. J. Sternberg, 1985]. Brak jest powszechnie akceptowanych odpowiedzi na szczegółowe pytania, związane z naturą i ze strukturą inteligencji.

W odniesieniu do pojęcia inteligencji istnieją dwa konkurencyjne poglądy. W myśl tradycyjnych poglądów przedstawicieli nurtu **biologicznego** (H. Spencer, F. Galton, C. L. Burt, C. D. Morgan i inni) inteligencja jest ogólną, wrodzoną zdolnością, dzięki której organizm korzysta z doświadczeń, potrafi przystosować się do środowiska i wykazuje zdolność do uczenia się [por. B. Hornowski, 1978]. Inteligencja jest pewną globalną dyspozycją poznawczą [C. Nosal, 1990], leżącą u podstaw wszelkich czynności intelektualnych i odpowiedzialnych za ich indywidualne zróżnicowanie. Pogląd ten wiąże się z przekonaniem o istnieniu czynnika „g” [C. Spearman, 1927] i reprezentowany jest zarówno w teoriach czynnikowych, zakładających hierarchiczną strukturę intelektu [C. L. Burt, 1949; R. B. Cattell, 1971; P. Vernon, 1961], jak i w niektórych nowszych, poznawczych koncepcjach inteligencji, opisujących ją poprzez charakteryzowanie przebiegu procesów przetwarzania informacji [H. J. Eysenck, 1986, 1987, 1988; Jensen, 1987]. D. O. Hebb [1949] dokonuje rozróżnienia dwu rodzajów inteligencji: A – określającej wrodzone, potencjalne możliwości rozwoju zdolności intelektualnych oraz inteligencję B – określającej poziom tego rozwoju w późniejszym okresie życia, będącej wytworem łącznego oddziaływania wyposażenia biologicznego i środowiska. R. B. Cattell [1971] postuluje istnienie dwu rodzajów inteligencji: płynnej i skryształizowanej. Pierwsza uwarunkowana jest biologicznymi właściwościami mózgu i w znacznym stopniu dziedziczona, druga – powstaje na drodze indywidualnych doświadczeń. R. B. Cattell obu tym rodzajom inteligencji nadaje status inteligencji ogólnej, przyjmując istnienie dwu czynników „g”: „g<sub>f</sub>” – czynnik ogólny inteligencji płynnej, „g<sub>c</sub>” – czynnik ogólny inteligencji skryształizowanej [R. B. Cattell, 1971].

**Zgodnie z poglądem drugim**, inteligencja stanowi zbiór odrębnych zdolności, w znacznym stopniu od siebie niezależnych i równoważnych [J. P. Guilford, 1978; L. L. Thurston, 1938]. J. P. Guilford przeciwstawił się teorii hierarchicznej i stworzył oryginalną strukturę intelektu na bazie teorii czynników równorzędnych. Cechą istotnie decydującą o twórczości jest pewien typ myślenia charakteryzujący się poszukiwaniem różnorodnych rozwiązań tego samego problemu. Taki sposób myślenia nazwano **rozbieżnym (dywergencyjnym)**. Według hipotezy J. P. Guilforda [1978] inteligencja ma być wstępnym etapem w osiągnięciu zdolności rozbieżnego myślenia.

Wyrazem złożoności inteligencji jest wyodrębnienie jej różnych rodzajów, np. abstrakcyjnej, praktycznej, społecznej [E. L. Thorndike, 1920], form i typów, jak : empiryczna, systematyczna, abstrakcyjna, konkretna, opisująca, wyjaśniająca, wynalazcza, twórcza [R. Meili, 1969]. Wobec złożoności inteligencji i zróżnicowania form jej przejawiania się, zdaniem wielu reprezentantów koncepcji poznawczych [W. A. Hunt, 1980; R. J. Sternberg, 1984, 1985], poszukiwanie jednego czynnika ogólnego jest bezcelowe. Koncepcje „repertuarowe” ujmują inteligencję człowieka jako posiadany przez niego repertuar wiedzy, szczegółowych zdolności czy sprawności oraz przyswojonych strategii rozwiązywania problemów [A. Matczak 1994].

Pragmatyczne podejście ustosunkowania się do złożoności inteligencji proponują „operacyjne” sposoby jej definiowania. Inteligencją jest to, co zostało stwierdzone na podstawie wyników testów inteligencji, twierdzi K. C. Garrison [1971], a pogląd jego podzielają m. in. E. R. Hilgard [1967], R. Meili [1969] czy P. Vernon, który proponuje wyróżnienie dodatkowo inteligencji C (obok wyróżnionej przez D. O. Hebb’a A i B) na określenie tego, co mierzą testy inteligencji [1969]. W sytuacji, gdy pojęcie inteligencji jest wieloznaczne i dotyczy różnych przejawów działania poznawczego, może należałoby z niego zrezygnować? [por. E. Nęcka 1992]. Równałoby się to rezygnacji z „psychomowy” (pojęć typu umysł, inteligencja, twórczość) na rzecz „komputeromowy”, czyli języka, dzięki któremu można opisywać różnice indywidualne w zakresie podstawowych procesów przetwarzania informacji. Rozważając problem, jakie są procesualne odpowiedniki inteligencji ogólnej, E. Nęcka dochodzi do wniosku, że to, co nazywamy inteligencją polega na swoistości procesów przetwarzania informacji przez jednostkę, zachodzących na czterech jakościowo odmiennych poziomach przetwarzania: elementarnych procesów nerwowych, cech formalnych pamięci roboczej, strategii rozwiązywania zadań i dokonywania oceny. Psychologia powinna więc poprzestać na opisie różnic indywidualnych w zakresie zjawisk, dotyczących każdego z tych poziomów i mogłaby próbować wiązać te różnice z poziomem funkcjonowania człowieka w ważnych dla niego sytuacjach [E. Nęcka 1992].

Związek inteligencji z twórczością okazał się bardziej złożony niż przypuszczano. Zasadniczo przyjmuje się dziś, że korelacja między inteligencją a twórczością w ogólnej populacji jest dodatnia, rzędu .20 do .40, natomiast w grupach wyselekcjonowanych ze względu na poziom wykształcenia, bliska zero, bądź nieistotna [A. Strzałecki 1969].

Badania IPAR wykazały, że korelacja między twórczością a mie-



rzoną standartowymi testami inteligencją zachodzi tylko do granic IQ 120. Powyżej tego wskaźnika nie występuje powiązanie między wymienionymi dwiema zmiennymi. Prawidłowość ta, potwierdzona w badaniach F. Barrona [1961], J. W. Getzelsa i P. W. Jacksona [1962], jest często przytaczana w literaturze [M. A. Wallach 1971; J. Trzebiński 1980; A. Strzałecki 1969; T. Amabile 1983].

Powstaje w związku z tym dyskusyjna kwestia wzajemnej relacji między inteligencją (utożsamianą w tradycyjny sposób z myśleniem zbieżnym) a twórczością (identyfikowaną na podstawie zdolności rozbieżnego myślenia). O ile można oczekiwać, że pewien stopień inteligencji zawsze stanowić będzie konieczny warunek twórczości [por. Z. Pietraszński 1969; A. Strzałecki 1969], to w przypadku zdolności rozbieżnego myślenia wyniki badań nasunęły przypuszczenie, że mogą być one raczej sytuacyjnym konstruktorem twórczości niż jego trwałą cechą [por. E. Nęcka 1987; Cz. Nosal 1979].

Okazuje się, że pojęcie twórczości jest jeszcze bardziej zróżnicowane niż pojęcie inteligencji. Zadanie twórcze traktować można jako **wyjątkowo złożony problem** [T. Tomaszewski 1977] o **charakterze otwartym** [J. Koziński 1966] i **rozbieżnym** [J. P. Guilford 1959].

J. P. Guilford wiązał twórczość z konfiguracją cech, w skład której wchodzi nie tylko specyficzne uzdolnienia, ale i osobowość, postawy, zainteresowania i motywacja. Wynikiem wieloletnich badań jest **trójwymiarowy**, teoretyczny model intelektu, który opiera się na poznawczej koncepcji człowieka, zgodnie z którą „człowiek zbiera pewne informacje, przechowuje je – inkubacja (okres, w którym zachodzą pewne przekształcenia informacji) i ocenia wynik swej działalności – ocenianie jest operacją występującą ciągle. Człowiek jest więc samodzielnym podmiotem przyjmującym wobec rzeczywistości postawę badawczą” [J. P. Guilford 1978]. Myślenie twórcze według J. P. Guilforda charakteryzuje się poszukiwaniem różnorodnych rozwiązań tego samego problemu, rozwiązań niekonwencjonalnych zarówno z punktu widzenia logiki samego problemu, jak i obowiązujących norm społecznych. Myślenie twórcze może więc aktualizować różne czynniki w zależności od dziedziny nauki czy sztuki. Najważniejsze z nich to:

1. Płynność myślenia – słowna, pojęciowa, skojarzeniowa i ekspresyjna.
2. Giętkość myślenia – spontaniczna i adaptacyjna.
3. Oryginalność myślenia – przewidywanie następstw.
4. Opracowywanie – ocenianie semantycznych implikacji [J. P. Guilford 1978].

Nawiązując do teorii Guilforda, L. Hudson rozróżnia dwa typy osobowości: **dywergencyka** i **konwergencyka**. Podstawą do takiego podziału jest pomiar możliwości umysłowych człowieka uwzględniający zarówno poziom inteligencji (zadania konwergencyjne) jak i poziom twórczości (zadanie dywergencyjne). L. Hudson w 1967 roku opublikował książkę *CONTRARY IMAGINATIONS. A PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE ENGLISH SCHOOL-BOY*, w której między innymi przedstawił wyniki swoich badań dotyczących osobowości dzieci uzdolnionych i wypływające z nich wnioski. Jak konkluduje L. Hudson, wyniki w otwartych testach „twórczości” są jedynie wskaźnikiem poziomu myślenia dywergencyjnego. Nie mierzą zdolności twórczych, ponieważ zdolności te występują również u konwergencyków, osiągających niskie wyniki w testach „twórczości”. Przypisując konwergencykom atrybuty twórczości, autor podkreśla, że ujawniają się one w innych niż u dywergencyków polach działania i dziedzinach wiedzy. Wymiar rozbieżność – zbieżność nie determinuje faktu tworzenia, lecz **typ twórczości**. Różne zawody i dziedziny wiedzy wymagają bardziej zbieżnego lub bardziej rozbieżnego rodzaju myślenia. O tym, czy w wybranej przez siebie dziedzinie, wymagającej określonego typu myślenia, jednostka będzie odnosić wybitne osiągnięcia twórcze (zakładając, że dysponuje minimum możliwości niezbędnych dla osiągnięć) przesądzają cechy osobowości tej jednostki. W celu uzyskania charakterystyk osobowości w grupie twórczych dywergencyków i twórczych konwergencyków, L. Hudson zastosował kwestionariusz osobowości zawierający 30 cech. Cechy te tworzą 5 skal mierzących: autorytaryzm, sztywność postaw, konformizm społeczny, swobodę ekspresji emocjonalnej i obronność. Okazało się, że między dywergencykami i konwergencykami wystąpiły diametralne różnice.

**Dywergencycy** charakteryzują się niezależnością poglądów, są niekonwencjonalni i nonkonformistyczni. Dobrze znoszą niezgodność, co ujawnia się w posiadaniu konfliktowego systemu wartości, w przeżywaniu sprzecznych uczuć. Z powodu swojej gwałtowności i impulsywności popadają w częste konflikty z otoczeniem, choć jednocześnie są tolerancyjni i liberalni. Cechuje ich wyższa niż u konwergencyków wrażliwość i emocjonalność, przy czym różnią się od nich rodzajem ekspresji emocjonalnej. Chętnie i często uzewnętrzniają swoje emocje, co jednak nie zawsze idzie w parze z głębią uczuć – przeciwnie, bywają płytki i powierzchowni. Mają „kobięcy” typ osobowości. Te cechy predysponują ich do zainteresowań literaturą, sztuką, które to dziedziny umożliwiają nieograniczoną swobodę w wyrażaniu emocji.

**Konwergencycy**, ze względu na cechy osobowości, stanowią prze-

ciwieństwo dywergencyków. Mają ustaloną hierarchię wartości, przejawiają sztywność i autorytaryzm. Unikają dwuznaczności i kontrowersji. Są zrównoważeni, systematyczni, cenią porządek i ład. Mają dobre kontakty z otoczeniem. Nie są skłonni do manifestowania swoich uczuć i emocji, nie wchodzą w bliskie związki emocjonalne. Są „twardzi” i „męscy”. Mniejsza fantazja i polot sprawia, że ich pomysły są bardziej użyteczne. Konwergencycy interesują się naukami ścisłymi, a także różnego rodzaju praktyczną działalnością, jak majsterkowanie, modelowanie itp. Te dziedziny umożliwiają im działanie zgodne z jasno i jednoznacznie określonymi zasadami postępowania i kryteriami oceny, co odpowiada cechom zainteresowań konwergencyków, niemające nic wspólnego z działalnością praktyczną – są nietrafne w odniesieniu do zdolności twórczych tych osób. W świetle zaprezentowanych wyników, założenie o myśleniu rozbieżnym jako twórczym i zbieżnym jako nietwórczym, może budzić wątpliwości. Znacząca większość problemów twórczych ma charakter rozbieżny, ale są jednak problemy twórcze o charakterze zbieżnym (np. w medycynie, technice). Przyjąć należałoby, iż zdolność do tych dwóch rodzajów myślenia nie należy do inteligencji płynnej, lecz skryształizowanej. Zdolność myślenia zbieżnego odgrywa zasadniczą rolę w problemach o niskim stopniu swobody wyboru, kierunku poszukiwań; zaś zdolność myślenia rozbieżnego decyduje o rozwiązaniu zadań, w których stopień tej swobody jest wysoki [J. Koziński 1966].

„Rozbieżne myślenie jest w rzeczywistości zupełnie do pogodzenia z myśleniem zbieżnym w każdym procesie myślowym dającym nową ideę” [F. Barron i Harrington 1981; M. Ledwoch 1990].

J. P. Guilford zakładał, że klasyczne testy inteligencji mierzą zdolności myślenia zbieżnego, a zdolności do myślenia twórczego ujawniają się przede wszystkim w testach opartych na problemach rozbieżnych – tzw. testach twórczości. Zdolności intelektualne różnią się ze względu na rodzaj informacji (postać figuralna, symboliczna, semantyczna i behawioralna), rodzaj operacji umysłowych: operacje poznawcze, pamięciowe, myślenia konwergencyjnego, myślenia dywergencyjnego i oceny i formę informacji: jednostki, klasy, relacje, systemy, przekształcenia, implikacje [J. P. Guilford 1978].

Nie należy sądzić, że myślenie twórcze jest niezależne od ogólnej inteligencji, należy raczej przyjąć, że czynniki twórczości są pewnym uzupełnieniem znanych wymiarów inteligencji mierzonej przez dotychczasowe testy, a nie czymś całkowicie od niej niezależnym. Badania J. W. Getzelsa i P. W. Jacksona (1962) dowiodły, że pomiary inteligencji dokonywane

przy użyciu popularnych testów obejmują jedynie zdolności myślenia konwergencyjnego. Okazało się jednocześnie, że te same osoby, które uzyskiwały znacząco wyższe wyniki w tych testach, otrzymywały zarazem niskie rezultaty w próbach eksperymentalnych mierzących zdolności myślenia dywergencyjnego. Z kolei osoby uzyskujące najwyższe wyniki w zakresie myślenia twórczego (heurystycznego) były jednocześnie mniej lubiane przez nauczycieli, ujawniały większe poczucie humoru i wypowiadały mniej stereotypowych sądów o rzeczywistości. Biorąc pod uwagę osiągnięcia osób inteligentnych (w sensie wysokiego poziomu myślenia dywergencyjnego), J. W. Getzels i P. W. Jackson twierdzą, że osiągnięcia w nauce są w pierwszym przypadku funkcją motywacji, dyscypliny wewnętrznej, koncentracji na zadaniu oraz systematycznej i wytężonej pracy, w drugim zaś – pochodną wszechstronności zainteresowań, rzutkości, nonkonformizmu i oryginalności. Rozważając związek uzdolnień intelektualnych (rodzaju myślenia), trzeba zawsze pamiętać o typie przedmiotów szkolnych czy kierunku studiów, których specyfika może bardziej sprzyjać angażowaniu myślenia konwergencyjnego lub dywergencyjnego, a przez to osłabiać znaczenie tego, które jest w danego typu aktywności mniej potrzebne.

Badania H. Długosz wykazały brak znaczących różnic między dywergencykami i konwergencykami w zakresie płynności myślenia, poziomie akceptacji i przypisywanymi sobie cechami. Różnice pojawiły się w zakresie oryginalności i giętkości myślenia – dywergencycy charakteryzują się wyższymi wynikami. Stwierdzono również, że są oni bardziej ekstrawertywni od konwergencyków [H. Długosz 1987].

Badania osób twórczych [L. J. Cronbach 1960] wykazują, że każdy rodzaj pracy ma swój optymalny poziom sprawności intelektualnej (w granicach 115-126 I. I), poza którym osiągnięcia (lub ich brak) tłumaczyć należy zmiennymi pozaintelektualnymi.

D. W. Mc Kinnon argumentował: „...nie chcę (...) powiedzieć, iż ilość i jakość procesów intelektualnych nie ma żadnego związku z aktywnością twórczą. Procesy te mają oczywiście duże znaczenie, lecz same – przy braku innych zdolności i cech – nie zapewniają osiągnięć ludzkich” [I. Rozet 1982].

„Dzisiaj nie ulega już wątpliwości fakt, że osoby twórcze charakteryzują się czymś więcej, niż tylko wyższym od przeciętnej ilorazem inteligencji. Wielu autorów twierdzi, że „różne formy myślenia twórczego nie mieszczą się bez reszty w klasie procesów umysłowych, gdyż istotną rolę odgrywają tu komponenty osobowościowe. Inaczej można powiedzieć, że myślenie twórcze jest wytworem specyficznej osobowości” [W. Dobrołowicz 1986, s. 18].

Interesujące stanowisko podejścia do zagadnienia uwarunkowań twórczości prezentuje J. Trzebiński [1981]. Opierając się na założeniach psychologii poznawczej uważa on, że twórczość może być badana **nie wprost** (jako proces twórczy czy zdolności twórcze), lecz tylko poprzez swoje **korelaty**, a więc cechy funkcjonowania poznawczego, spotykane u jednostek twórczych. Te cechy to: otwartość spostrzegania, produktywność i oryginalność myślenia, tolerancja rozbieżności poznawczych. J. Trzebiński przyjmuje, że rzeczywistość reprezentowana jest w strukturach poznawczych, które w znacznej mierze złożone są z pojęć. W wewnętrznej budowie pojęcia, a ściśle – w plastyczności rdzenia pojęciowego, decydującej o przebiegu i wynikach procesów poznawczych, należy szukać uwarunkowań twórczości.

W trakcie badań nad związkiem myślenia z twórczością zwrócono także uwagę na **myślenie intuicyjne**, traktowane jako jedną z form myślenia niekonwencjonalnego. Myślenie intuicyjne odgrywa istotną rolę w sytuacji deficytu informacji, gdy działający podmiot jest zmuszony podejmować decyzje ryzykowne, bez możliwości zastosowania wnioskowania logicznego. Stąd ten rodzaj myślenia określane bywa mianem pozalogicznego. Myślenie to charakteryzuje się szeregiem właściwości, spośród których najistotniejszą właściwością wyróżniającą to myślenie jest domysł, czyli przewidywanie wyniku, albo – wnioskowanie bez pełnych przesłanek. Nie chodzi tu o zwykłe zgadywanie, ale o trafne wnioski mimo braku niezbędnych przesłanek. Słuszność intuicyjnego domysłu musi być następnie udowodniona na drodze logicznej lub praktycznej. Wnioskowanie to jest skrócone i specyficzne. Myślenie nieintuicyjne jest niezrozumiałe w świetle logiki formalnej, gdyż nie można tu zastosować reguł wnioskowania indukcyjnego, dedukcyjnego, redukcyjnego itp. Charakteryzuje się ono całościowym ujmowaniem problemu, śmiałym stawianiem hipotez i wyciąganiem wniosków. Myślenie to dotyczy zadań dywergencyjnych, jego struktura jest rozgałęziona, analiza problemu niekompletna. Jego jednostką są obrazy, przebiega na poziomie podświadomości, wnioskowanie odbywa się przez analogię i dotyczy głównie przedmiotów humanistycznych. Interesujący nas rodzaj myślenia wyróżnia się również skokowym charakterem. O ile proces myślenia konwencjonalnego można określić mianem stopniowego, to myślenie intuicyjne zasługuje na miano natychmiastowego i skokowego. Natychmiastowość dotyczy głównie olśnień (iluminacji), czyli nagłego pojawiania się pomysłów, natomiast skokowy charakter – w nieuświadomianiu (niejako opuszczaniu czy przeskakiwaniu) przez podmiot poszczególnych ogniw procesu rozumowania. Jak wszelkie myślenie, tak i intu-

icyjne w pierwszym rzędzie jest składnikiem inteligencji. Z drugiej jednak strony istnieją podstawy do stwierdzenia, że specyfika tego myślenia przejawia się również w tym, że w jego procesie znaczącą rolę odgrywają **poza-intelektualne sfery psychiki**, a szczególnie sfera emocjonalno-motywacyjna [W. Dobrołowicz 1995].

Wielu uczonych, którzy interesują się niekonwencjonalnymi formami aktywności umysłowej, a więc również myśleniem intuicyjnym, unika jednak posługiwania się tym terminem, wprowadzając nowe słownictwo. Jako przykład można wskazać E. de Bono [1995], który wprowadził pojęcie myślenia **lateralnego** (*lateral thinking*), czyli „ukrytego”: „Myślenie lateralne jest sposobem myślenia, który poszukuje rozwiązań trudnych problemów nieortodoksyjnymi metodami lub za pomocą elementów, jakie normalnie się pomija, gdy stosuje się logikę tradycyjną. E. de Bono dzieli myślenie na dwa typy. Pierwszy nazywa myśleniem pionowym (*vertical*), tj. posługującym się tradycyjnymi procesami logicznymi. Drugi nazywa myśleniem lateralnym, w którym dana sekwencja myślenia logicznego ulega zamierzonemu przerwaniu celem znalezienia rozwiązania uwzględniającego odmienne od wyjściowego punkty widzenia”.

A. Rothenberg [1978], analizując proces twórczy wybitnych uczonych (laureatów Nagrody Nobla, profesorów słynnych uniwersytetów, akademików itp.), wybitnych pisarzy, artystów, odkrył nowy rodzaj myślenia, tzw. **myślenie wielopłaszczyznowe**, albo inaczej – **janusowe**. Myślenie konwencjonalne określa A. Rothenberg mianem jednopłaszczyznowego, natomiast myślenie janusowe (wielopłaszczyznowe) to „twórczy proces poznawczy, w którym jednocześnie łączymy w jedną całość dwie albo kilka przeciwności względnie antytez” [W. Dobrołowicz 1995].

Wyodrębniony przez A. Rothenberga typ myślenia ma wiele wspólnego z zaproponowanym przez A. Kostlera pojęciem **bisocjacji** jako szczególnego rodzaju odległych skojarzeń elementów naszej świadomości (obrazów, pojęć, idei, technik itp.), które dotychczas należały do różnych, niejako wzajemnie wykluczających się dziedzin (np. biologia, technika, historia, medycyna). Oba porównywane tu pojęcia tj. bisocjacja i myślenie janusowe, posiadają zarówno cechy wspólne, jak i istotne różnice. Po pierwsze, pojęcie bisocjacji bardziej nadaje się do opisywania wyobrażeń, natomiast Rothenberga interesuje myślenie. Po drugie, w myśleniu janusowym kojarzymy ze sobą nie tylko odległe, ale również często antagonistyczne, traktowane dotąd jako przeciwstawne, pojęcia i doświadczenia. Elementów myślenia wielopłaszczyznowego można dopatrzeć się we wszystkich wielkich, tzw. przełomowych odkryciach. Zarówno myślenie

intuicyjne, jak i janusowe posiadają pewne wspólne właściwości przejawiające się w odejściu od kanonów logiki. Wynik myślenia niekonwencjonalnego z reguły wywołuje u podmiotu uczucie zdziwienia, zaskoczenia, co jest spowodowane uświadomieniem sobie faktu, że nowa idea jest zasadniczo różna od dotychczasowej wiedzy, którą traktowaliśmy jako oczywistą i logiczną. Z punktu widzenia formalnej logiki i doświadczenia łączenie antagonistycznych idei wydaje się czymś niemożliwym, absurdalnym, bezwartościowym, gdyż nic nie może być jednocześnie prawdą i fałszem [W. Dobrołowicz 1995].

W. Dobrołowicz zwraca również uwagę na rolę wyobraźni w procesach poznawczych. Wyobraźnia jest procesem psychicznym polegającym na przetwarzaniu posiadanych i wytwarzaniu nowych obrazów psychicznych, czyli wyobrażeń. Zdolność wytwarzania obrazów psychicznych jest jednym z podstawowych warunków skutecznego działania, a zwłaszcza twórczego. Występuje na trzech poziomach poznawczych (jednostkowości, osobliwości, generalności), ale jej rola ujawnia się dopiero na trzecim, najwyższym poziomie. Wyobrażenia na niższych szczeblach procesu poznawczego uzupełniają spostrzeganie i myślenie, na najwyższym – zaczynają odgrywać rolę wiodącą i stają się głównym środkiem wniknięcia w istotę rzeczy i zjawisk. Nowe obrazy powstają na skutek działania kilku mechanizmów, jak: przekształcanie cech, reintegracja (włączanie danego obiektu w coraz to nową strukturę), perseweracja (jeden i ten sam element zostaje włączony w różne obrazy), multiplikacja (sprowadza się do uwielokrotnienia elementów), hiperbolizacja (karykatryzacja obrazów), schematyzacja (pomijanie pewnych cech, uznawanych za drugorzędne i akcentowaniu cech znaczących). Istnieje również bardzo interesująca hipoteza, że myślenie intuicyjne operuje głównie przez obrazy, wytworzone przez prawą półkulę mózgu [W. Dobrołowicz 1987].

Twórczość utożsamianą z myśleniem twórczym definiuje E. P. Torrance [1965] jako proces dostrzegania trudności, problemów, luk w posiadanej wiedzy, brakujących elementów, ustalania, na czym trudności te polegają, szukania rozwiązań, formułowania i weryfikowania hipotez dotyczących tych rozwiązań i komunikowania wyników.

Twórczość jest tożsama z pełnym aktem myślenia [J. Dewey 1957], obejmuje pełną sekwencję czynności rozwiązywania problemów począwszy od odczucia trudności, poprzez wysunięcie hipotez, a skończywszy na znalezieniu i zakomunikowaniu rozwiązania.

R. J. Sternberg [1985] autor książki pt. *POZA ILORAZEM INTELIGENCJI* poddał krytyce próby utożsamiania inteligencji z jakąś jedną, uniwersal-



na zasadą, która mogłaby stanowić współczesny odpowiednik tzw. czynnika ogólnego „g”. R. J. Sternberg uważa, że szukanie poznawczych odpowiedników czynnika „g”, niebędącego niczym więcej, jak tylko matematyczną abstrakcją, jest – po pierwsze – skazane na porażkę, po drugie zaś – zubaża nasze koncepcje inteligencji wraz z opartymi na tych koncepcjach technikami pomiaru i zasadami oddziaływań wychowawczych. Przedstawia on całościową teorię inteligencji, którą określił mianem **trierarchicznej**. Podkreśla w niej procesualny a nie czynnikowy model intelektu. Koncepcje czynnikowe nie rozpatrywały wewnętrznych uwarunkowań inteligencji i nie wnikały w procesy umysłowe leżące u podstaw inteligentnego zachowania. Teoria inteligencji R. J. Sternberga obejmuje trzy różne subteorie, odpowiadające trzem głównym aspektom inteligencji: **komponentowy** (*componential*), **doświadczeniowy** (*experiential*) i **kontekstowy** (*contextual*). Podstawową jednostką analizy jest **komponent** rozumiany jako elementarny proces informacyjny, dokonujący się na wewnętrznych reprezentacjach przedmiotów lub symbolach [R. J. Sternberg 1977]. Możemy mówić o inteligencji jako zdolności uruchamiania pewnych procesów umysłowych niezależnie od tego, czy jest to zdolność indywidualnie zróżnicowana, czy stała u wszystkich ludzi. Traktując inteligencję jako motor samoregulacji, Sternberg mocno podkreślał jej przystosowawczy charakter. Formułował tezę, iż nie tyle ważny jest poziom inteligencji, ile jej ukierunkowanie i wykorzystanie. Istotą inteligencji pozostaje adaptacja do środowiska i kształtowanie go poprzez wybór otoczenia, w którym możliwe jest efektywne funkcjonowanie. Inteligencja wyznaczana jest poprzez środowisko społeczno-kulturowe i nie istnieje poza tym kontekstem. Pogląd ten Sternberg wyraził w zdaniu, iż izolowany iloraz inteligencji jest poznawczo i praktycznie nieużyteczny.

**Doświadczeniowy aspekt** inteligencji przejawia się w zdolności do selektywnego porównywania i twórczego kojarzenia różnych, niekiedy odległych od siebie doświadczeń, do radzenia sobie z nowością i do automatyzowania procesu przetwarzania informacji.

**Aspekt kontekstowy** inteligencji przejawia się w jej funkcjach adaptacyjnych i oznacza aktywność umysłową ukierunkowaną na rozpoznawanie ważnych dla jednostki elementów otoczenia oraz na optymalne wykorzystanie własnych mocnych stron w osiągnięciu celów w danych warunkach otoczenia (inteligencja praktyczna). Jednostki zdolne różnią się od mniej zdolnych zarówno na poziomie metakomponentów procesów, jak i komponentów przetwarzania informacji.

Sternberg wskazuje na styl myślenia jako na zagubione ogniwo między

inteligencją i osobowością, a także między inteligencją i osobowością z jednej strony, a skutecznością działania z drugiej. Styl to sposób, w jaki osobowość wyraża się w inteligentnym myśleniu i zachowaniu [1988]. Styl intelektualny, tryb myślenia ma status pomostu, łącznika. Stanowi kategorię wyjaśniającą te aspekty funkcjonowania, które nie mogą być bezpośrednio przypisane wyłącznie inteligencji. To on sprawia, że różnie ją wykorzystujemy.

Sternberg nie poprzestał na wyeksponowaniu stylu myślenia jako podwójnego mediatora. W ramach tak zwanej teorii umysłowego zarządzania sobą (*mental self-government*), zaproponował klasyfikację stylów, ukazując jej wartości poznawcze i praktyczne [1988]. Spośród 3 wyodrębnionych przez Sternberga stylów funkcjonowania umysłowego (legislacyjny, wykonawczy, krytyczny) pierwszy z wymienionych łączy się ściśle z twórczością. Jego cechą charakterystyczną jest autonomia, przejawiająca się w tworzeniu własnych zasad postępowania. Pozostałe aspekty stylu intelektualnego (formy, poziomy, zakresy funkcjonowania) wiążą się z twórczością w niewielkim stopniu.

### 3. Twórczość a zdolności i uzdolnienia. Uzdolnienia twórcze

Aż do połowy XX wieku wydawało się, że pojęcie zdolności (sprowadzone do inteligencji) zadawalająco wyjaśnia funkcjonowanie twórcze. Termin zdolności używany był zamiennie z określeniem inteligencja, bądź też rezerwowano go dla określenia szczególnych osiągnięć w dziedzinach artystycznych, technicznych i naukowych. Wysoki poziom zdolności był głównym wyznacznikiem twórczości. Większość badaczy zdawała sobie sprawę z tego, że twórczość w różnych dziedzinach wymaga specyficznej struktury zdolności specjalnych i taką właśnie strukturę, zespół zdolności nazywano uzdolnieniami specjalnymi (ktoś jest twórczy dlatego, że jest wybitnie uzdolniony). W takiej sytuacji kryteria twórczości nakładają się na kryteria zdolności. Pojęcie zdolności nie służy tu wyjaśnianiu zjawiska twórczości, ponieważ zdolności nie tyle współwyznaczają tworzenie, co tworzenie jest cechą zdolności. Przyjmowano za E. Spearmanem, że inteligencja jako zdolność ogólna nasycza w jakimś stopniu wszystkie czynności umysłowe oraz uzdolnienia specjalne, występujące w różnym nasileniu u poszczególnych ludzi. Inteligencja ogólna jest więc nadrzędnym i dominującym czynnikiem, a uzdolnienia specjalne są wobec niej podporządkowane.

Przyjęcie innych założeń (koncepcji czynników równorzędnych) pozwoliło J. P. Guilfordowi na wyjście poza tradycyjne pojmowanie inteligencji, w kierunku szeroko rozumianej struktury intelektu, z wyodrębnieniem myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego. Pozwoliło to na wyróżnienie w obrębie zdolności takich, które miały wyznaczać zachowania twórcze oraz takich, które miały tylko sprzyjać tworzeniu. Proces tworzenia wiązał się z cechami myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego), natomiast myślenie konwergencyjne (zbieżne) było tradycyjnie utożsamiane z inteligencją i przeciwstawiane zdolnościom twórczym [J. W. Getzels, P. W. Jackson 1962]. Wysoka inteligencja przestała być utożsamiana z twórczością.

W ostatnich kilkudziesięciu latach zdolności pojawiają się w literaturze psychologicznej w co najmniej czterech ujęciach [cyt. za: S. Popek 1996]:

- I. A. Zdolność bywa ujmowana jako synonim sprawności, biegłości i szybkości rezultatu, wyniku [B. Hornowski 1976; H. J. Eysenck 1971; Cz. Nosal 1990];
- B. Zdolność bywa także ujmowana jako większa (lepsz) pojemność, np. pamięci [B. Hornowski 1978];
- C. Zdolność bywa kojarzona z wyższą jakością, głębiokością i rozległością analizy, syntezy, procesu rozumowania [W. Szewczuk 1966; Z. Pietrański 1975; J. Strelau 1987; Cz. Nosal 1990].

Są to behawioralne ujęcia różnic indywidualnych w osiągnięciach ludzi w porównywalnych, takich samych lub zbliżonych sytuacjach, bez wyraźnego określenia genety tak ujmowanych różnic indywidualnych.

- II. A. Zdolność może być rozumiana jako aktualna możliwość wykonania czegoś, umiejętność przejawiająca się w wykonywaniu różnych czynności, w rozumieniu sytuacji lub przystosowaniu się do otoczenia o charakterze ogólnym lub specjalnym (w tym sensie występuje angielski termin *ability*);
- B. Zdolność może być pojmowana jako potencjalna możliwość nabycia biegłości, umiejętności, której jednostka jeszcze nie posiada. Jest to ujęcie rozwojowe zdolności (*aptitude*);
- C. Zdolność pojawia się także jako maksymalny poziom osiągnięć, sprawności, do których może dojść jednostka (potencjalnie) w idealnych warunkach dzięki zadatkom wrodzonym (*capacity*) [B. Hornowski 1978; M. Tyszkowa 1990]. Na bazie zadatków (*capacity*) wykształcają się wtórnie zdolności (*ability*);
- III. Zdolność jako względnie trwałą cecha procesów poznawczych (ujęcie instrumentalne), determinująca wysoki poziom osiągnięć jednostki. W ujęciu tradycyjnym jest to wysoka inteligencja, wyrażająca się ponadprzeciętnym ilorazem inteligencji [B. Hornowski 1978]. Zdolności to albo układ warunków wewnętrznych danej jednostki [W. Szewczuk 1979], albo różnice indywidualne [Z. Pietrański, 1982], albo czynniki

instrumentalne [T. Żuk 1984] lub też hipotetyczne właściwości jednostki [M. Tyszkowa 1990].

- IV. Zdolności są to indywidualne właściwości osobowości człowieka. Nie można ich sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki nim można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności, w tym także twórcze [K. Obuchowski 1985]. Są to również ogólne właściwości osobowości człowieka, zapewniające zróżnicowane osiągnięcia w ogólnych czynnościach umysłowych, w tym także w kształtowaniu umiejętności, nawyków i sprawności [M. Tyszkowa 1990].

Różnice w rozumieniu zdolności są konsekwencją sprzeczności w teoriach: dwuczynnikowej (Ch. E. Spearman), hierarchicznej (P. Vernon, Aleksander), czynników równorzędnych (L. L. Thurstone, J. P. Guilford), triadycznej teorii zdolności R. B. Cattella, aż po triarchiczną teorię R. J. Sternberga i interakcyjną teorię zdolności W. K. Estes, J. Renzullo, F. J. Mönksa i S. Popka [S. Popek 1993, J. Strelau 1987].

W kontekście wyodrębniania zdolności na podstawie dziedziny życia czy też rodzaju działalności, w której się ujawniają, pojawia się w literaturze pojęcie „uzdolnienie”. Jest to zespół zdolności, który decyduje o poziomie wykonania jakiegoś rodzaju działania [B. Hornowski, 1978]. Uzdolnienie bywa traktowane jako synonim zdolności.

Zagadnienie zdolności ogólnych i różnych uzdolnień specjalnych jest złożone.

Zdolności ogólne traktowane są jako suma zdolności specjalnych (E. L. Thorndicke), zdolności ogólne przeciwstawiane są uzdolnieniem specjalnym (Ch. E. Spearman, W. Stern). Zdaniem S. L. Rubinsztejna, uzdolnienia specjalne ujawniają się w konkretnych rodzajach działalności. W każdym uzdolnieniu kierunkowym przejawia się zdolność ogólna, powiązana z bardziej ogólnymi formami działalności człowieka. Nie można sprowadzać zdolności ogólnej do sumy zdolności specjalnych. Natomiast traktowanie zdolności ogólnej i specjalnych jako jedności prowadzi do stworzenia prawdziwego obrazu uzdolnień człowieka [S. L. Rubinsztein 1964]. Specjalizacja różnych funkcji zdolności w działaniu doprowadziła do tego, że znikła ich wewnętrzna jedność i zaczęto traktować zdolności jako nie powiązane struktury.

**Istnieje co najmniej 6 sposobów rozumienia relacji zdolność – uzdolnienie:**

1. Zdolność jest zawsze ogólna a uzdolnienie specjalne [por. B. Hornowski 1978].
2. Uzdolnienie jest ogólne a zdolność specjalna [por. S. L. Rubinsztein 1964].

3. Zdolności są potencjalne (odpowiadające im terminy „aptitude” lub „capacity”) a uzdolnienie jest „aktualne”, tzn. jest to osiągnięta już sprawność działania (*ability*) [por. J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz 1975].
4. Uzdolnienie jest to „jakościowo swoiste połączenie zdolności” [B. M. Tępiłow 1971].
5. Uzdolnienie jest to ponadprzeciętny poziom sprawności działania określonego typu [por. W. Szewczuk 1966].
6. Uzdolnienie jest to mechanizm osobowościowy gwarantujący jednostce wysoką efektywność pewnego typu działań.

Stosunkowo najrzadziej pojawia się w literaturze rozumienie uzdolnienia w znaczeniu ostatnim, a właśnie to rozumienie wydaje się szczególnie trafne, ponieważ podkreśla związek poziomu sprawności działania nie tylko ze zdolnościami ale i z osobowością. Czy efektywne funkcjonowanie człowieka zależy tylko od struktur poznawczych umysłu, czy potencjalne możliwości nie zależą od innych pozaintelektualnych właściwości człowieka? Osiągnięcia ludzkie zależą od wielu wymiarów osobowości i społecznych uwarunkowań zewnętrznych, wykraczających poza inteligencję w przypadku uczenia się lub poza procesy myślenia w przypadku twórczego zachowania się człowieka.

W wielu opracowaniach występuje pogląd, że twórczość jest na tyle procesem złożonym i wielostronnie uwarunkowanym, iż należy rozpatrywać ją w obszarze osobowości uwikłanej w zmienne środowiskowe, a nie tylko w płaszczyźnie myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego. Podejmuje się próby **systemowego ujmowania zdolności** jako właściwości złożonej i sprzężonej zwrotnie z osobowością człowieka [S. Popek 1996].

Nowe trendy mieszczą się w obszarze **teorii interakcyjnych**, w świecie których możliwe jest systemowe ujęcie zdolności. Teorie te zapewniają analizę funkcjonalną i strukturalną zdolności jako systemu otwartego. Systemowe ujmowanie zdolności musi uwzględniać opis funkcjonalny i strukturalny interakcji człowiek – otoczenie [L. Von Bertalanffy 1976; M. D. Mesarović 1976].

**Opis funkcjonalny** (zewnętrzny) zachowania się człowieka, w odniesieniu do zdolności, stanowi charakterystykę wzajemnych relacji jednostki z otoczeniem. Jest to opis elementów wejścia i wyjścia informacji w przypadku interpretacji behawioralnej, bądź dążenia jednostki do celu – zamiana celów idealnych na realne w procesie transgresji [W. Sadowski 1978; J. Kozielecki 1987].

**Opis strukturalny** (wewnętrzny) uwzględnia charakterystykę zmieniających w czasie, stanów systemu oraz ich wzajemne zależności jako wskaź-

nika wewnętrznej spistości systemu. Opis wewnętrzny jest ujęciem celowościowym (teleologicznym) przez podejmowanie decyzji lub rozwiązywanie problemów [M. D. Mesarović 1976, W. N. Sadowski 1978; za: S. Popek 1996].

**Interesująca wydaje się być relacja między twórczością a zdolnościami.** Twórczość jest kategorią ujmowaną bardzo szeroko: jako zespół właściwości osobowościowych, jako proces i jako rezultat działalności twórczej – wynik. Zdolności natomiast rozumiane są najczęściej jako wewnętrzne warunki i możliwości twórczych zachowań człowieka, jako właściwość osobowości, zapewniającą (bądź dająca szansę rozwoju) skuteczne działanie typu odtwórczego (przystosowawczego) i twórczego (modyfikującego) we wszelkiej działalności fizycznej i psychicznej człowieka [S. Popek 1988].

Dokonyje się to dzięki **holistycznemu** ujmowaniu osobowości i **systemowemu** podejściu do psychiki.

**Modele strukturalno-interakcyjne** zdolności ukształtowały się w nurcie psychologii osobowości, pojmowanej jako nadrzędna systemowa organizacja, warunkująca zachowanie się ludzi w środowisku społeczno-kulturowym. Powstały one jako wyraz niezadowolenia ze sporów trwających między przedstawicielami teorii hierarchicznych, teorii czynników równorzędnych, triadowej teorii R. B. Cattella, teorii rozwojowych, teorii informacji i teorii fizjologicznych, których przedstawiciele walczą o wyłączność, dostarczając w sumie tyleż samo argumentów empirycznych, co strona przeciwna. Strukturalno-interakcyjne modele zdolności, przedstawiane przez J. Renzulliego [1977], F. Mönksa [1981, 1985], A. J. Tannenbauma [1986], J. Strelaua [1992], K. K. Urbana [1996] czy S. Popka [1996, 2000] zgodnie podkreślają, iż wszystkie wymiary są jednakowo ważne i w jednakowym stopniu współtworzą jednostkę zdolną. Brak jest tutaj czynników nadrzędnych i podrzędnych, dominujących i podporządkowanych. Istotne jest to, że modele te rezygnują z traktowania inteligencji jako głównego i nadrzędnego czynnika mającego podstawowe znaczenie dla poziomu sprawności i osiągniętych przez jednostkę rezultatów działań. Znamiennym rysem jest nieakcentowanie w procesie osiągania wartościowych rezultatów działalności znaczenia zarówno cech natury intelektualnej, jak i pozaintelektualnej (jak np. u J. Renzulliego – głębokiego zaangażowania osobistego). Za niemniej ważne pod tym względem uważa się właściwości uwzględniające sferę kreatywnego funkcjonowania (uzdolnienia twórcze) czy nawet właściwości przynależne do sfery emocjonalno-motywacyjnej, mieszczące się w strukturze osobowości człowieka. W zasadzie dopiero ścisła interakcja między sferą

instrumentalną a kierunkową staje się gwarancją wybitnych osiągnięć. Ujęcie w modelach interakcyjnych na równi z pozostałymi tych cech, które określają sferę aktywności motywacyjnej jednostki, akcentowanie ich podstawowego znaczenia dla wybitnych osiągnięć, każe sytuować pojęcie „zdolności” w szerokiej płaszczyźnie psychologicznej – w sferze osobowości człowieka. W wielu koncepcjach interakcyjnych sfera „kreatywnego” oraz „intelektualnego” funkcjonowania jednostki tworzy zasadniczy trzon psychiki, mający podstawowe znaczenie w działalności człowieka. Przyjmując istnienie tych zasadniczych warstw psychiki, podkreśla się jednocześnie ich równorzędność, akcentuje ich względną autonomię (nie są to więc wymiary, które można by ze sobą utożsamiać), jak również wskazuje się na istnienie między nimi ścisłych związków interakcyjnych. W tym ujęciu, wymienione właściwości ludzi zdolnych odnoszą się nie tylko do czynności poznawczych, ale akcentują takie właściwości, jak: specjalne cechy uwagi, zainteresowania, motywacje, cechy charakteru, wrażliwość emocjonalną, odporność na stres, uczucia wyższe, a także postawy i system wartości [M. Tyszkowa, 1990; S. Popek, 1993].

Wszystkie wiązki cech wyróżnione w modelach interakcyjnych traktowane są w sposób **równorzędny**, bowiem w jednakowym stopniu tworzą jednostkę zdolną. Zdolności tworzą zazwyczaj **triadową** strukturę opartą na ścisłych związkach interakcyjnych między jej czynnikami.

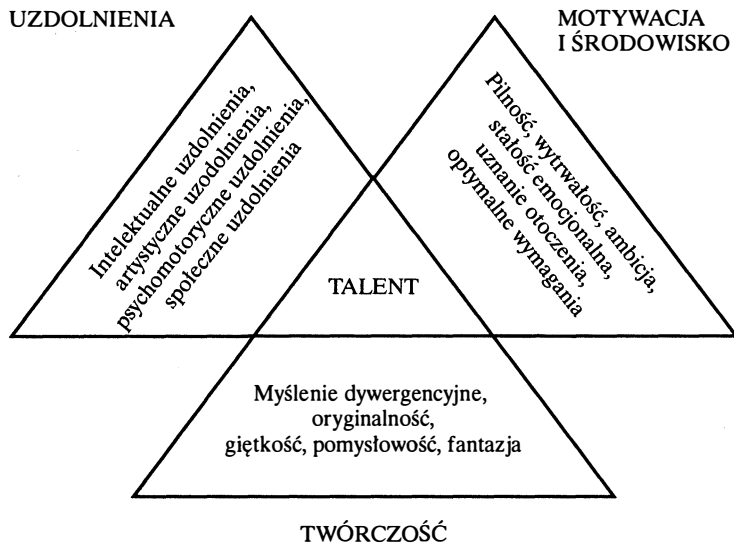
W świetle poglądów J. S. Renzullego – twórcy triadycznej teorii zdolności – rozwijają się one poprzez interakcje trzech czynników: zdolności intelektualnych, uzdolnień kreacyjnych oraz motywacji na bazie osobowości i środowiska społecznego (strukturę przedstawia rycina 1).

Przedstawione wymiary są od siebie niezależne, a jednocześnie wchodzą w interakcję sprzężenia zwrotnego. **Zdolności intelektualne** zapewniają poznawanie dotychczasowego dorobku, logiczne manipulowanie wiedzą. **Uzdolnienia kreacyjne** sprawiają, że wiedza ta może być skutecznie przetwarzana, a oprócz tego mogą być tworzone treści i wytwory zupełnie nowe. Skuteczne działanie poznawcze i wytwórcze (manualne) może dokonywać się dzięki **aktywizacji motywacyjnej** [J. S. Renzulli 1977, W Panek 1989].

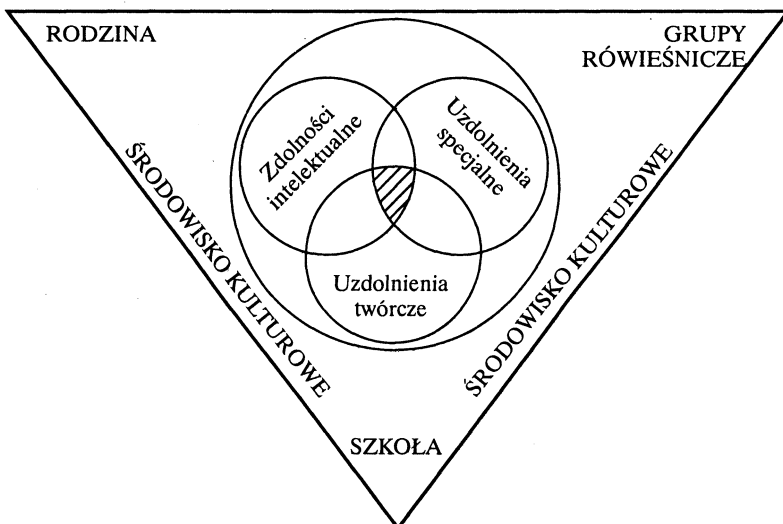
Model funkcjonowania zdolności J. S. Renzullego rozwijany jest przez F. J. Mönksa [1985], a na gruncie literatury polskiej w zmodyfikowanej wersji model ten prezentuje S. Popek [1990]. Interakcyjny model zdolności proponowany przez S. Popka opiera się on na triadzie: zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne i uzdolnienia twórcze (model prezentuje rycina 2).



Rycina 1. Model komponentów rozwoju talentu według J. S. Renzullogo.



Rycina 2. Interakcyjny model rozwoju zdolności według S. Popka.



Jest to ujęcie odmienne od tradycyjnie spotykanych, pozostające w opozycji do hierarchicznej teorii zdolności, gdzie inteligencja stanowi dominujący czynnik. W modelu tym zdolności zostały podporządkowane założeniom **systemowego ujęcia człowieka**, a więc jednostki podmiotowej, dynamicznej i twórczej, otwartej na wpływy zewnętrzne (środowiskowe) i wywierającej wpływ na otoczenie. Zdolności wchodzą ze sobą w interakcje o różnym nasileniu, a więc współwystępowania poszczególnych wartości sfer osobowości. Ich jakościowy poziom, a także współwystępowanie tworzą indywidualne konfiguracje, dające w efekcie różne możliwości potencjalne poszczególnych jednostek. Uzyskują one postać realizacyjną (aktywną) dzięki motywacyjnej i emocjonalnej sferze osobowości w sprzyjających warunkach środowiska społeczno-kulturowego.

**Zdolności intelektualne (ZI)** – zwane przez innych ogólne, wyznaczone w teorii hierarchicznej czynnikiem „g” – są to właściwości wrodzone i ukształtowane przez indywidualne i społeczne doświadczenia; zdolności typu umysłowego zapewniają poprawne funkcjonowanie operacji rozumowania.

**Uzdolnienia specjalne (US)** – są to indywidualne właściwości osobowości człowieka, zapewniające skuteczne działanie (wyższe od przeciętnej) w określonej dziedzinie ludzkiej działalności.

**Uzdolnienia twórcze (UT)** – jest to specyficzna struktura osobowościowa, gdzie czynniki motywacyjne i instrumentalne pozwalają określać i zmieniać stan normalny w idealny o cechach nowości, oryginalności i generatywności.

W omawianej koncepcji przyjmuje się, że wszystkie zmienne istotne dla zdolności są **cechami ciągłymi**, tj. uzyskują różne wartości na kontinuum cechy. W ten sposób pełna struktura zdolności posiada dwa mechanizmy: **twórczy i nietwórczy (odtwórczy)**. Ważne są oba końce wymiaru – zarówno dyspozycje algorytmiczne, jak też heurystyczne – w strukturze zdolności i uzdolnień specjalnych. Jeżeli zawężymy je do operacji myślowych, decydują one o odmiennym typie myślenia, gdy któryś z wymiarów wyraźnie przeważa lub oba stanowią zespolenie uzdolnienia do reprodukcji i twórczości.

W interakcyjnym modelu rozwoju zdolności St. Popka [1981] zakłada się także znaczne **zróżnicowanie indywidualne** współdziałania trzech warstw ujmowanych przestrzennie. Wpływa to na bogatą specjalizację typologiczną uzdolnień, a także na ich jakościowy poziom. Jeżeli uwzględnimy dodatkowo fakt dynamizowania zdolności poprzez różny poziom motywacji wewnętrznej i środowiskowej, a także poprzez emocje,

wówczas model uzyskuje wymiar **układu zintegrowanego**. Interakcyjna teoria zdolności St. Popka uwzględnia równomierne współdziaływanie na możliwości ludzkie kilku sfer osobowości. Podłożem zdolności intelektualnych, kreatywnych oraz uzdolnień specjalnych i motywacji jest interakcja genotypu i środowiska. Istotne jest rozróżnienie przez autora **zdolności realizacyjnych i potencjalnych**. O tych pierwszych decydują nie tylko możliwości poznawcze i wykonawcze, ale także siła motywacji – dlatego też zdolności te określane są jako **postawa twórcza**. Według autora teorii, postawa twórcza jest aktywnym stosunkiem do świata i życia, oznaczającym potrzebę poznawania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości oraz własnego „ja” [S. Popek 1990]. Jak już wspomniano jest to ujęcie odmienne od tradycyjnie spotykanych, pozostające w opozycji do hierarchicznych teorii zdolności. Wydaje się, iż ogólny model zdolności powinien uwzględniać interakcje genotypu i środowiska, a w obrębie tych czynników różne sfery osobowości warunkującej zdolności (zdolności intelektualne, uzdolnienia twórcze, uzdolnienia specjalne) oraz motywację i emocje. Po drugiej stronie tej interakcji powinny znaleźć się zewnętrzne wpływy środowiskowe, wywierające istotny wpływ na ujawnianie się, aktywizowanie i rozwój zdolności. Interakcyjne powiązanie poszczególnych czynników zdolności wskazuje na ich zależności zwrotne, a równocześnie pozwala zachować ich wartości swoiste. Dlatego mogą być one przedstawione jako **wymiar przestrzenny**, a nie liniowy [S. Popek 1983].

Ze względu na zindywidualizowany rozwój poszczególnych funkcji psychicznych u ludzi [J. Strelau 1987] także poziom zdolności intelektualnych, uzdolnień specjalnych i uzdolnień twórczych u poszczególnych jednostek może być (i jest) bardzo zróżnicowany. Powiązanie zdolności z emocjami i motywacją pozwoliło na przejście od zdolności traktowanych potencjalnie do zdolności realizowanych, ujawniających się nie tylko w pomiarze psychologicznym (jako właściwość testowana), ale w konkretnym działaniu. Zdolności twórcze rozumiane jako predyspozycje warunkujące możliwość wytwarzania nowych i oryginalnych, a zarazem użytecznych pomysłów czy rozwiązań problemów [np. Z. Pietrański, 1969; J. Trzebiński, 1978] są trudne do diagnozowania. Nie wszyscy uznają również za zasadne przyjmowanie istnienia odrębnych zdolności twórczych [por. Cz. Nosal 1990]. Słuszniejsze jest, ich zdaniem, wiązanie twórczości ze sposobem funkcjonowania czy określonymi strategiami przetwarzania informacji [E. Nęcka 1987]. W takim ujęciu aktywność twórczą należałoby traktować nie jako przejaw zdolności twórczych, lecz jako efekt twórczego wykorzystywania przez jednostkę posiadanych możliwości (którym jako takim nie ma

potrzeby przypisywania specyficznego, „twórczego” charakteru). W wyjaśnianiu twórczego sposobu funkcjonowania bardziej użyteczne niż zdolności mogą się okazać ogólniejsze zmienne o charakterze motywacyjnym, takie jak motywacja poznawcza, postawy i style poznawcze [A. Tokarz 1985, J. Trzebiński 1978, 1981].

Wśród szczegółowych zdolności składających się na możliwości twórcze wymienia się: płynność (zdolność do szybkiego wytwarzania wielu pomysłów), giętkość (zdolność do wytwarzania pomysłów odmiennych jakościowo), oryginalność (zdolność do wytwarzania pomysłów niestereotypowych), zdolność do elaboracji (zamykania i uzupełniania struktur), wrażliwość na problemy [J. P. Guilford 1978; E. P. Torrance 1965; A. Anastasi 1990; Z. Pietrasiniński 1969; A. Strzałecki 1969; M. Szymański 1987; J. Trzebiński 1978]. Uzdolnienie twórcze może być rozumiane jako psychologiczny mechanizm twórczości [J. Trzebiński 1987]. Mechanizm ten to związek między określonymi prawidłowościami procesu tworzenia a pewnymi właściwościami podmiotu jako wyznacznikami twórczości. Zadanie twórcze – to szczególny typ zadania, którego najistotniejszym parametrem jest to, że motywowane jest rozbieżnością informacyjną między aktualną sytuacją samego siebie lub otoczenia a standardami idealnymi. W takim rozumieniu uzdolnienie twórcze jest wyraźnie cechą jakościową, gdyż kryterium jego wystąpienia stanowi stawianie zadań twórczych.

Osoby nieuzdolnione twórczo stawiają sobie zadania nietwórcze, to znaczy zadania motywowane rozbieżnością informacyjną między tym, jak jest a standardem normy w odniesieniu do samego siebie lub świata. Charakterystyczną różnicą między osobami uzdolnionymi a nieuzdolnionymi twórczo jest typ motywacji dominujący u tych osób. **Motywacja twórcza** jest motywacją stricte zadaniową i bazuje wyłącznie na wzmocnieniach wewnętrznych. U osób nieuzdolnionych twórczo dominuje **motywacja typu dążenia** do aprobaty społecznej bądź typu afiliatywnego.

Dane z literatury pozwalają przypuszczać, że istotną rolę w pojawianiu się tak rozumianego uzdolnienia twórczego odgrywają nie tylko tradycyjnie rozumiane zdolności myślenia dywergencyjnego i konwergencyjnego, ale także bardziej jakościowe parametry funkcjonowania struktur poznawczych jednostki, jak styl poznawczy, czy właściwości obrazu samego siebie.

#### 4. Cechy obrazu samego siebie a twórczość

Znaczenie obrazu siebie dla zrozumienia funkcjonowania człowieka wydaje się dziś dość powszechnie uznawane. W charakterystykach osobowości jednostek wybitnie uzdolnionych, dotyczących zarówno osób z uzdolnieniami ogólnymi, jak specjalnymi, prezentowany jest pogląd o istnieniu u osób wybitnie uzdolnionych swoistego dla nich obrazu samego siebie, traktowanego jako komponent uzdolnień i talentów.

Idea „ja” jako podstawowego konstruktów sięga niemal początków psychologii i stanowi przedmiot wielu badań. Już w 1890 r. W. James pisał o „ja”, używając określenia „empiryczne ego”, jako o wszystkim, co jednostka powinna nazwać swoim (... *a man's Me is the sum total of all that he CAN call his*), uwzględniając w tym fizyczne istnienie (*physical being*), „ja społeczne” tj. wyobrażenie o swej pozycji społecznej, o opiniach innych ludzi wyrażonych o mnie i „ja duchowe” – wyobrażenie o własnych zdolnościach.

Niezależnie od swego znaczenia, powszechności stosowania i długiego okresu badań, problematyka związana z „ja” nie należy do kwestii rozstrzygniętych. Wokół „ja” istnieje wiele kontrowersji, które między innymi dotyczą sposobu rozumienia samego terminu, jego zakresu (element osobowości czy też cała psychika) oraz okresu rozwoju Ja (istniejące tu różnice obejmują okres od momentu narodzin aż do 15 miesiąca życia). Ta różnorodność ujęć „ja” znajduje również odzwierciedlenie w terminologii. W literaturze spotyka się określenia: „ja”, „pojęcie ja”, „teoria ja”, „samo-wiedza”, „system modeli i wizji pojęciowych dotyczących własnej osoby”, „obraz ja”, „struktura ja”.

C. S. Hall, G. Lindzey [1994] uważają, że pojęcie „ja” (*self*) używane jest przez psychologów w dwóch różnych znaczeniach. W pierwszym przypadku przez „ja” rozumie się pewien **zbiór postaw i sądów wartościujących**, którymi jednostka kieruje się w swoim zachowaniu, a które dotyczą między innymi zdolności, stosunku do innych ludzi, wyglądu zewnętrznego. Te sądy i postawy są wynikiem stale zachodzącego procesu spostrzegania i oceniania siebie. W drugim ujęciu „ja” wyraża się w **psychologicznej aktywności jednostki wobec otoczenia**, np. w procesach spostrzegania, myślenia, przystosowania się do środowiska. Uogólniając można stwierdzić, że obraz własnej osoby jednostki – to zbiór wiedzy czy wiadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach. Warunkiem powstania i rozwijania się obrazu siebie jest istnienie odpowiedniego stopnia rozwoju

samoświadomości. **Samoświadomość** z kolei kształtuje się na bazie kontaktów interpersonalnych. Obraz samego siebie ma więc genezę społeczną, jest bardzo złożonym elementem doświadczenia. Obejmuje on nie tylko wiedzę o własnych cechach, ale także o wartościach, którymi jednostka kieruje się w swoim postępowaniu, zawiera także komponentę emocjonalną wyrażającą się w postawie wobec samego siebie, w sposobie oceniania siebie. W obrazie własnej osoby można więc wyróżnić trzy podstawowe elementy – opisowy, wartościujący i normatywny [A. Brzezińska 1973].

M. Rosenberg i H. Kaplan [1982] piszą, że każda próba wyjaśniania zachowań społecznych bez uwzględniania obrazu siebie jednostki musi być niewystarczająca. Obraz siebie jest w jakiś sposób zaangażowany w każde zachowanie społeczne człowieka.

Zdaniem W. H. Fittsa – jest coś w człowieku, co streszcza wszystko, kim on jest. Każdy człowiek żyje w prywatnym, fenomenologicznym świecie, który nigdy nie jest identyczny ze światem drugiego człowieka. Teoria selfu głosi, że zawsze zachowanie jednostki ma jakieś znaczenie i można ją zrozumieć, jeżeli możliwe byłoby zapoznanie się z jej fenomenologicznym światem. Ponieważ jest to niemożliwe, jedynie **koncepcja siebie** pozwala na bliższe zrozumienie drugiej osoby. Środowisko zmienia się, a koncepcja siebie pozostaje względnie stała. Człowiek, który ma bardziej stały, pozytywny obraz własnej osoby w większym stopniu będzie działał efektywniej, mając zaufanie do własnych możliwości. Wśród osób o jednakowym poziomie zdolności, człowiek z bardziej pozytywną koncepcją siebie, będzie lepiej i pełniej wykorzystywał swoje możliwości potencjalne [W. H. Fitts 1972].

W opisie pojęcia „własnego ja” widoczna jest wyraźnie współzależność sfery osobowościowej i intelektualnej. Znaczenie własnego ja polega na tym, że powiązane jest ono z regulatorami emocjonalno-popędowymi [J. Reykowski, 1976] i może generować dużą motywację osiągnięć. Pojęcie „własnego ja”, wplecione organicznie w strukturę poznawczą człowieka, decyduje o systemie wyobrażeń, spostrzeżeń i ocenie swoich możliwości – samoocenie. **Badania wykazały, że samoocena jest jednym z pojęć mających dużą moc wyjaśniającą również w rozumieniu mechanizmów twórczości** [C. Rogers 1954, D. W. MacKinnon 1963, K. Kmiecik 1983, T. Żuk 1986. A. Strzałecki 1969].

Obraz własnej osoby jest w różny sposób charakteryzowany i interpretowany w literaturze psychologicznej.

**W orientacji psychoanalitycznej „ego” stanowi władzę wykonawczą całej osobowości, sprawuje funkcje kierownicze, godząc wymaga-**

nia id, superego i świata zewnętrznego [Z. Freud]. Pojęcie „ja” odnosi się do ego, a nie do self, czyli jaźni, jak to ma miejsce w innych teoriach. Opis osobowości jest tu zewnętrzny wobec zjawiska, dokonywany z pozycji bezstronnego obserwatora, a nie samej osoby konstruującej obraz siebie [Z. Uchnast 1987].

**Orientacja behaviorystyczna** pomija procesy wewnętrzne, takie jak wyobrażenia, myśli i uczucia, w tym również obraz własnej osoby jako zjawiska, które nie mogą być bezpośrednio mierzone. Aby wyjaśnić zachowanie wystarczy znać środowisko, w którym znajduje się organizm, i umieć nim manipulować. Samoświadomość ma wartość jedynie o tyle, o ile pomaga w skutecznym działaniu [B. F. Skinner]. Odrzucając introspekcję, jako wartościową metodę badania, koncentruje się na poznawaniu prawidłowości rządzących zachowaniem człowieka [J. Watson – za: C. S. Hall, G. Lindzey 1990].

**W ujęciu poznawczym** „ja” traktowane jest jako zorganizowany system pojęciowy, który służy asymilacji danych pochodzących z doświadczenia. Struktura „ja”, a więc i obraz siebie, są swego rodzaju pośrednikiem w doświadczaniu świata obiektywnego. Poprzez poznanie jednostka przekształca świat obiektywny w subiektywny, a jednym z pojęć pośredniczących, których używa dla interpretacji świata, jest obraz własnej osoby [Epstein 1980]. Podejście poznawcze koncentruje się na procesach świadomych i przyjmuje na ogół, że również wewnętrzna reprezentacja własnej osoby jest świadoma.

Teoria samowiedzy J. Kozielskiego [1983] definiuje człowieka jako samodzielny układ energetyczno-informacyjny. Termin „obraz siebie” należy w tej teorii do terminów pochodnych, definiowanych przy pomocy takich kategorii, jak informacje, pojęcia, struktury podstawowe. Obraz własnej osoby to informacje człowieka o nim samym, które są reprezentowane w jego świadomości; obejmuje on tylko treści świadome, które mogą być zwerbalizowane. Tak rozumiany obraz siebie, czyli **samowiedza**, posiada pewną uporządkowaną strukturę. W jej skład wchodzi składniki podstawowe (sądy opisowe, sądy wartościujące, czyli samooceny, sądy o standardach osobistych oraz sądy o regułach generowania i komunikowania wiedzy o sobie) i składniki złożone (samoakceptacja i tożsamość). Stanowią one kombinację składników podstawowych, a wszystkie tworzą większe całości, tzw. struktury samowiedzy [J. Kozielski, 1983]. Jedną z najważniejszych potrzeb specyficznie ludzkich jest **potrzeba hubrystyczna**, przejawiająca się w dążeniu do potwierdzenia i wzrostu własnego „ja”. Potrzeba hubrystyczna stanowi główną siłę motywacyjną do wychodzenia



poza to, czym człowiek jest i co posiada [J. Koziński 1984, s. 321-337]. Dążenie człowieka do przekraczania swoich granic, swojej empirycznej indywidualności, skłoniło J. Kozińskiego do sformułowania **transgresyjnej koncepcji człowieka** [J. Koziński 1987].

W. Łukaszewski odrzuca termin obraz siebie jako „mylący i niestosowny do treści” [1974 s. 171]. Mówi o opisach właściwości jednostki, w których wyróżnia trzy wersje „ja”, jako pewne modele pojęciowe: „**ja**” **przeszłe** dotyczy właściwości przeszłych jednostki, „**ja**” **realne** – to system modeli pojęciowych powstających w wyniku spostrzegania siebie w relacji do innych ludzi i zadań, jakie człowiek wykonuje, natomiast „**ja**” **idealne** – to system „wizji pojęciowych”, właściwości pożądaných przez jednostkę. Między tymi trzema wersjami „ja” istnieje rozbieżność, która stanowi źródło motywacji do podtrzymania lub zmiany danego stanu „ja” oraz podstawę wartościowania informacji o własnej osobie. Struktury te pełnią funkcje regulacyjną wobec zachowania [W. Łukaszewski 1979].

M. Jarymowicz rozpatruje problemy związane z „ja” w szerszym kontekście społecznym. Wyróżnia dwa podsystemy „ja”: „**ja**” – **osobiste** i „**ja**” – **społeczne**. „Ja” – osobiste wiąże się z poczuciem własnej odrębności; jest to podsystem samowiedzy, na który składają się właściwości spostrzegane jako najbardziej charakterystyczne i specyficzne dla „ja”, odróżniające je od innych. „Ja” – społeczne jest związane z poczuciem podobieństwa względem osób określanych jako „my”, spostrzeganiem unikalności własnej grupy w stosunku do innych ludzi [M. Jarymowicz 1984]. Tożsamość indywidualna i społeczna stanowią dwa względnie niezależne podsystemy samowiedzy. Tożsamość społeczna sprzyja syntonii i zaangażowaniu się na rzecz własnej grupy. Ukształtowanie się zarówno tożsamości społecznej, jak i indywidualnej jest warunkiem koniecznym dla angażowania się na rzecz obcych, otwarcia się na świat i ludzi [M. Jarymowicz 1993].

A. Brzezińska określa obraz własnej osoby jednostki jako „zbiór wiedzy czy wiadomości o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach”. Warunkiem powstania i rozwijania się obrazu siebie jest istnienie odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości. W strukturze obrazu własnej osoby wyróżnia trzy grupy nabytych przez doświadczenie informacji:

1. Informacje o własnych cechach jednostki (wiedza o sobie samym);
2. Informacje o wartościach przedmiotów (samoocena, stosunek do samego siebie, poczucie własnej wartości);
3. Informacje o tym, jak należy postępować w różnych sytuacjach. Jest to system zinternalizowanych norm i sposobów działania – „ja” idealne, ideał własnej osoby [A. Brzezińska 1973].

J. Reykowski wyróżnia w strukturze obrazu siebie (nazywa go „pojęciem własnego ja”, „obrazem własnej osoby”, „poczuciem własnego ja”), wiedzę dotyczącą własnej osoby w formie tzw. oczekiwań (schematów poznawczych) występujących jako: niezwerbalizowane przeświadczenia dotyczące własnych możliwości, wyglądu, umiejętności („poczucia własnego ja”); świadome opinie o sobie wyrażone przez odpowiednie zdania orzekające („ja” świadome), przy czym pierwszy z tych etapów jest charakterystyczny dla początkowego okresu życia człowieka. Wiedza ta dotyczy wyglądu i fizycznych właściwości, umiejętności i zdolności, postaw i potrzeb, pozycji wśród innych ludzi i tego, co się jednostce należy od innych [J. Reykowski 1970].

Orientacja humanistyczna poświęca wiele uwagi problemowi obrazu siebie. Traktuje człowieka jako doświadczający podmiot, którego aktualne doświadczenie, w tym również doświadczenie samego siebie, ma zasadniczy wpływ na zachowanie i dlatego nie może być pominięte w badaniu [E. Paszkiewicz 1983].

Człowiek poznaje własne „ja” dzięki dokonywaniu wyborów [A. H. Maslow 1986]. Poznawanie samego siebie poprzez dokonywanie wyborów jest wyznacznikiem wzrostu, który prowadzi do akceptacji najgłębszego, nieświadomego „ja” jednostki. Pełne poznanie samego siebie i samoakceptacja są możliwe dzięki doznawaniu miłości innych ludzi. Akceptacja siebie jest warunkiem zdrowia, jednym z jego podstawowych wyznaczników. Człowiek jest w stanie zaakceptować siebie jedynie wtedy, gdy osiąga spełnienie samego siebie, gdy realizuje swoją wewnętrzną naturę. Dzięki zaspokojeniu potrzeby szacunku do siebie jednostka zyskuje poczucie pewności siebie, wartości własnej osoby. Frustracja tych potrzeb powoduje poczucie niższości, które prowadzi do ogólnego zniechęcenia lub tendencji neurotycznych, kompensacyjnych.

G. Allport uznał, że pojęcie „ja” jest zbyt wieloznaczne i na jego miejsce wprowadził pojęcie *proprium*. *Proprium* stanowią „te wszystkie aspekty osobowości, które współtworzą jej wewnętrzną jedność” [G. Allport 1988, s. 38]. *Proprium* nie jest wrodzone, lecz rozwija się w czasie od wczesnego dzieciństwa. G. Allport uznaje doniosłość wszystkich funkcji psychicznych, które przypisuje się ego. Jego zdaniem „w pewnych sferach rozwój może odbywać się tylko dzięki i za pośrednictwem obrazu własnej osoby, który stanowi pomost pomiędzy naszym spojrzeniem na teraźniejszość i przyszłość” [1988, s. 43].

Według C. Rogersa [1959] „self” lub „self-concept” oznacza: „zorganizowaną, pojęciowo-logiczną całość, złożoną ze spostrzeżeń (*percepts*),

właściwości „ja” lub „mnie” oraz spostrzeżeń relacji „ja” lub „mnie” do innych aspektów życia [C. S. Hall, G. Lindzey 1994].

W ramach psychologii osobowości przyjmuje się, iż obraz siebie jest zorganizowanym zespołem właściwości, którego jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własne. Uczenie się obrazu siebie płynie ze spostrzegania siebie w różnych sytuacjach społecznych, ze spostrzegania bodźców działających ze schematu ciała, z oddziaływania rodziców, z porównywania siebie z innymi. Jednakże zawsze u podstaw obrazu siebie leży obraz własnego ciała. Związki między cechami obrazu siebie komplikuje fakt, że istnieje konstelacja cech, które stanowią ważną część obrazu siebie, z których człowiek nie zdaje sobie sprawy – mówimy wtedy o działaniu nieświadomego obrazu siebie – zwłaszcza nieświadomego obrazu własnego ciała. Organizacja obrazu siebie, tak jak organizacja struktury osobowości i organizacja zespołów cech lub pojedynczych cech osobowości, może mieć swoiste właściwości. I tak np. obraz siebie może być globalny lub zróżnicowany, stabilny lub niestabilny, pozytywny lub negatywny. Istnieją też cechy obrazu siebie specyficzne tylko dla tej organizacji:

- 1) akceptacja siebie – brak akceptacji;
- 2) zbieżność z ideałem siebie – brak zbieżności z ideałem siebie;
- 3) znajomość siebie – brak umiejętności wglądu w siebie.

Według L. Niebrzydowskiego [1976] „ja” to swego rodzaju **moralno-psychiczny, charakterologiczno-logiczny i światopoglądowy trzon osobowości**, który decyduje o tym, kim jesteśmy dla świata i samych siebie w swojej świadomości. Obraz siebie, a właściwie świadomość samego siebie spełnia wiele funkcji, ale trzy z nich są najważniejsze:

- a) **funkcja poznawczo-uświadamiająca**, jakie jednostka zajmuje miejsce w świecie i jakie związki łączą ją ze światem,
- b) **funkcja wartościująco-oceniająca**, nastawiona przede wszystkim na spostrzeganie swoich wartości, na spostrzeganie siebie jako osoby wartościowej, godnej raczej szacunku niż potępienia,
- c) **funkcja integrująco-scalająca**, która polega na tym, że świadomość siebie samego łączy wszystkie strony naszego bytu, jest czymś, co osobowość jednoczy, integruje i kieruje nią i prowadzi do ukształtowania się samooceny (zespołu sądów, opinii odnoszących się do własnej osoby) [L. Niebrzydowski, 1976].

W literaturze przedmiotu wskazuje się ponadto na istnienie tzw. **realnego obrazu siebie** (takiego, jaki jednostka ma o sobie, jak siebie ocenia) oraz obrazu idealnego, takiego, jaki jednostka chce mieć o sobie. Istotną rolę odgrywa pojęcie samoakceptacji będącej miarą stopnia

rozbieżności między „ja” – realnym i „ja” – idealnym. Interpretuje się go jako istotny wskaźnik poziomu integracji struktur poznawczych podmiotu. Im większa jest rozbieżność obu „ja”, tym większe jest zagrożenie poczucia własnej wartości, a w konsekwencji tym niższa jest samoocena jednostki. Wielokrotne badania pozwoliły ustalić, iż u osób „zdrowych” psychicznie, prawidłowo funkcjonujących społecznie, poziom samoakceptacji jest średni (współczynnik korelacji między samoocenami „ja” realnego i „ja” idealnego, waha się w granicach od .50 do .60). Grupa neurotyków charakteryzuje się niskim poziomem samoakceptacji (korelacja bliska zera). Dane wskazują także, iż „zafalszowaniu” częściej podlega „ja” realne aniżeli „ja” idealne [J. Reykowski 1970].

**Samoocena** występuje jako element wartościujący obraz samego siebie. Uważana jest za jeden z czynników kierujących, regulujących i kontrolujących osobowość, a przez wielu autorów (A. Adler, G. Allport, E. R. Hilgard, C. Rogers) za czynnik centralny. **Szacunek do siebie samego (poczucie własnej wartości)** jest pochodną całokształtu poszczególnych, cząstkowych samoocen i wyraża stopień akceptacji bądź odrzucenia samego siebie, pozytywny lub negatywny stosunek do siebie samego, a więc jest wspólnym mianownikiem, ostateczną miarą „ja”. Poczucie własnej wartości cechuje się znaczną stabilnością. Jedność „ja” jest następstwem zgodności poszczególnych elementów obrazu „ja” i odpowiedniej zgodności obrazu „ja” z zachowaniem się jednostki. Każdy człowiek ma wiele prywatnych samoocen, które są wskaźnikami spostrzeganych właściwości samego siebie.

Spośród najnowszych prób spojrzenia na obraz samego siebie należy wymienić próby interpretacji **self-concept w kategoriach ekologicznych**. S. E. Hormuth [1990] opisuje self jako część systemu ekologicznego, jako koniunkcję wpływów innych ludzi, otoczenia i obiektów (te elementy stają się źródłem i podłożem, instrumentem i symbolem społecznego doświadczenia). Zewnętrzne elementy ekologicznego systemu są odzwierciedlane w „poznaniach” odnoszących się do samego siebie. Stąd też na tyle na ile jest stała „ekologia self”, na tyle stabilny jest obraz „ja”. Dlatego zmiany w zakresie obrazu samego siebie mogą być analizowane z punktu widzenia zmian w relacjach pomiędzy osobą i jej otoczeniem.

Ujęcia teoretyczne i analizy empiryczne osobowości ludzi wybitnych wskazują, że **twórczość może stanowić funkcję pozytywnego obrazu własnego „ja” i poziomu samoakceptacji**. Jednak podobnie jak w odniesieniu do cech osobowości jednostek twórczych, tak i w stosunku do poziomu ich samooceny – wyniki badań nie są jednoznaczne. Niektórzy badacze wyrażają przekonanie o wysokim poziomie samooceny u osób

uzdolnionych twórczo, inni natomiast nie stwierdzają istotnych różnic w tym zakresie pomiędzy osobami wybitnie a przeciętnie uzdolnionymi.

Cechą silnego i zintegrowanego „ja” jest zdolność wkomponowania celów zewnętrznych (związanych głównie z rozwiązywaniem problemów) w strukturę celów osobistych. Długotrwałe i silne zainteresowanie problemem może być wynikiem nie tylko ciekawości poznawczej, charakterystycznej dla ludzi twórczych, ale również zaangażowania całej struktury „ja” w postawione zadania. Ważną rolę odgrywa tu poziom samoakceptacji. Wysoka ocena własnej osoby umożliwia bowiem utrzymanie tej motywacji przez długi okres [J. Reykowski 1976, s. 211, J. Trzebiński 1976 s. 130]. W świetle uzyskanych wyników badań jednostki twórcze są bardziej zdecydowane, efektywne w działaniach, bardziej samowystarczalne, niezależne i spontaniczne [S. Tucholska 1979]. Efektywność działania jest uzależniona od poziomu samooceny w sposób prostoliniowy – im wyższa samoocena, tym większa efektywność działania. W przypadku rozbieżności między rzeczywistymi możliwościami a samooceną, na korzyść tej ostatniej przemawia to, że człowiek funkcjonuje na poziomie wyższym, niż można by oczekiwać w wypadku samooceny zaniżonej. Niska i niestabilna samoocena wyraża dezintegrację pojęcia o sobie i może przejawiać się w niezadowoleniu z siebie, a niekiedy w krańcowym poniżeniu siebie albo przesadnej (obronnej) pewności siebie i wysokiej (bez pokrycia) wierze we własne siły, w tendencji do przedstawiania siebie w fałszywym świetle (takim, jakim chciałoby się być). Niekorzystna jest również całkowicie pozytywna samoocena oraz związana z nią bezgraniczna i zarazem bezkrytyczna samoakceptacja (aprobata siebie i swojego postępowania), gdyż pozbawia jednostkę motywacji do dokonania jakichkolwiek zmian w sobie, czyli rozwoju [E. Paszkiewicz, 1974].

Wzrost samokrytycyzmu i niezadowolenia z samego siebie jest pochodną odkrycia „ja” na poziomie osobowości. Rozwój refleksji i zdolności do samoanalizy warunkuje samowychowanie jako proces z góry zaplanowanej samorealizacji. W tym procesie znaczącą rolę spełnia rozbieżność pomiędzy realnym (aktualnym) i idealnym (oczekiwanym) „ja” jednostki, co przejawia się tak w aspekcie intelektualnym, jak i w moralnym. Rozbieżność zwiększa się wraz z podejmowaniem przez jednostkę kolejnych ról społecznych, ze wzrostem aspiracji i poszerzaniem się jej życiowych perspektyw. Wzrastające wymagania wobec siebie zwiększają wprawdzie niezadowolenie z siebie, lecz nie obniżają samoszacunku (poczucia własnej wartości). Wyrażają silną potrzebę samorealizacji i stymulują twórcze poszukiwania.

Zdaniem J. Reykowskiego, rozbieżność ocen dotyczących siebie wywołuje napięcie wewnątrz „ja”, które pociąga za sobą konieczność koncentrowania się na „ja”, a więc wzbudza motywację egocentryczną [J. Reykowski, 1976]. Gdy takiej rozbieżności nie ma lub jest ona minimalna, osoba jest zdolna postrzegać świat bez konieczności odnoszenia treści spostrzeżeń do własnego „ja”, jest zatem zdolna do motywacji prospołecznej.

Pomiędzy osiągnięciami twórczymi jednostki uzdolnionej a spostrzeganiem przez nią własnego „ja” istnieje **zależność dwustronna**. Z jednej strony osiągnięcia zależą od samooceny, od rodzaju oczekiwań wobec siebie i otoczenia, z drugiej – poziom osiągnięć wpływa na utrzymanie obrazu własnej osoby, na poziom aspiracji i system oczekiwań. Przystosowanie obrazu własnej osoby do rzeczywistych możliwości, a więc pełny wgląd i akceptacja tych możliwości – **to jeden z istotnych warunków efektywności twórczości** [I. Borzym 1983]. W wielozakresowych badaniach prowadzonych przez I. Borzym w różnych grupach studentów, autorka stosowała między innymi ankietę zawierającą 16 pytań dotyczących 4 sfer samooceny. Uzyskane wyniki nie potwierdziły oczekiwań co do zróżnicowania w poziomie samooceny pomiędzy studentami o wysokich i przeciętnych uzdolnieniach ogólnych (mierzonych poziomem rozwoju intelektualnego), jak i uzdolnieniach akademickich (mierzonych średnią ocen). Również cechy osobowości rozpatrywane pod względem jakościowym były mało zróżnicowane w grupach reprezentujących odmienny poziom uzdolnień ogólnych i akademickich. Natomiast wyraźne różnice w zakresie niektórych cech osobowości stwierdzono pomiędzy studentami poszczególnych kierunków studiów. Pozwoliło to autorce na sformułowanie twierdzenia o występowaniu związku pomiędzy kierunkowymi (specjalnymi) uzdolnieniami a określonymi cechami osobowości.

Istnienie związku między poziomem samooceny a poziomem myślenia twórczego zostało potwierdzone w wielu badaniach [m.in. J. Trzebiński 1978]. Wynika z nich, że wysoka samoocena wiąże się z wiarą we własne możliwości oraz nastawieniem na sukces, co sprzyja twórczemu myśleniu. Niska samoocena natomiast powoduje niepewność oraz niskie poczucie własnej wartości, co jest przyczyną motywacji egocentrycznej, mającej na celu obronę przed zagrożeniem i wywiera negatywny wpływ na myślenie twórcze. To, czy wysoka samoocena będzie sprzyjała myśleniu twórczemu, zależy od poziomu wewnętrznego poczucia kontroli. Badania K. Kmiecik [1983] wykazały związek między myśleniem twórczym, samooceną i poczuciem kontroli. Najwyższy poziom myślenia twórczego uzyskali badani o sa-

moczenie wysokiej i wewnętrznym poczuciu kontroli, niższy badani o samoocenie wysokiej i zewnętrznym poczuciu kontroli oraz o samoocenie niskiej i wewnętrznym poczuciu kontroli a najniższy o samoocenie niskiej i zewnętrznym poczuciu kontroli [K. Kmieciak, 1983].

Im bardziej osoba posiada zróżnicowany obraz samego siebie, zarówno w wersji realnej, jak i idealnej, tym bardziej stabilną samoocenę powinna wykazywać, gdyż wówczas negatywne samooceny nie zaburzają całej hierarchii pojęć reprezentujących „ja” podmiotu. U osób uzdolnionych twórczo, jako motywowanych potrzebą osiągnięć a nie lękiem przed niepowodzeniem, należałoby podejrzewać samoocenę wysoką i pozytywną (wysoka efektywność działań podmiotu), oraz bardziej zróżnicowany obraz samego siebie, szczególnie w jego idealnej wersji [K. Kmieciak 1983].

W literaturze dość zgodnie podkreśla się, iż ludzie twórczy charakteryzują się wysokim poziomem samokontroli czy też samokontrolą efektywną – silnym ego [F. Barron 1968, R. B. Cattell, Butcher 1968]. Ludzie o silnym ego charakteryzują się zrównoważeniem emocjonalnym, odpornością na stres, otwartością na nowe doświadczenia [A. Strzałecki 1969]. W proponowanym przez A. Strzałeckiego [1989] modelu twórczego zachowania, uwzględniającym w strukturze dziedzinę intelektualną i osobowościową, czynnik „silne ego” wyznaczony jest przez następujące zmienne: pozytywną i realistyczną samoocenę, zaufanie do własnych sił, samowystarczalność, silne ego, umiejętność rozwiązywania własnych konfliktów, tolerancję wobec sprzecznych doświadczeń, wyraźnie ukształtowane motywy postępowania, dominatywność.

Poczuciu kontroli wzmocnień, jako szczególnemu rodzajowi samoocen, przypisuje się szczególną rolę w samoregulacji zachowania. Jeżeli człowiek wykazuje tendencję do spostrzegania sytuacji jako sprawnościowych (w których wyniki jego działania zależą od względnie trwałych jego właściwości), wówczas posiada poczucie kontroli wewnętrznej. Jeżeli natomiast człowiek wykazuje tendencję do spostrzegania sytuacji jako losowych (w których wyniki swojego działania widzi jako zależne od przypadku, kontrolowane przez innych ludzi lub nieprzewidywalne ze względu na złożoność sytuacji), wówczas posiada poczucie kontroli zewnętrznej [R. Drwal 1978, M. Kofta 1977, E. Paszkiewicz 1974]. Zgeneralizowane oczekiwania podmiotu, dotyczące wewnętrznego lub zewnętrznego umiejscowienia kontroli wzmocnień, traktowane są jako wymiar osobowości i określane mianem LOC – wewnętrzny lub zewnętrzny [R. Drwal 1978]. Przekonanie o umiejscowieniu źródła sterowania pozwala wyróżnić ludzi wewnątrzsterowych i zewnątrzsterowych. Dla wewnątrzsterowo-



ści charakterystyczne jest aktywne poszukiwanie informacji w sytuacjach zadaniowych, uwzględnianie w większym stopniu informacji zwrotnej o wynikach swoich działań oraz większa odporność na presję społeczną, nonkonformizm [J. Kozielecki 1977, E. Paszkiewicz 1974]. Właściwości zachowania osób o wewnętrznym LOC są charakterystyczne bardziej dla osób o silnej motywacji osiągnięć i uzdolnionych twórczo: wywieranie wpływu na otoczenie, wysokie wyniki w testach inteligencji i testach osiągnięć szkolnych, wyższa samoocena i wyższy poziom aspiracji.

W opracowanej przez W. H. Fittsa Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby (Skala Tennessee) dokonano rozróżnienia dwóch rodzajów „ja”: „ja” prywatne i „ja” społeczne (publiczne). „**Ja**” prywatne nie podlega obserwacji innych ludzi, obejmuje bowiem myśli, uczucia, postawy, odzwierciedla poczucie własnej wartości, jej poczucie adekwatności jako człowieka oraz ocenę własnej osobowości bez uwzględnienia własnego ciała czy związków z innymi ludźmi.

Na „**ja**” publiczne składają się elementy autoreprezentacji, czyli obserwowane przez otoczenie aspekty własnej osoby, które określają wrażenie wywierane przez jednostkę na innych, odzwierciedla poczucie adekwatności i wartości badanego w społecznym wzajemnym współdziałaniu z innymi ludźmi.

Osoby silnie skoncentrowane na „**ja**” prywatnym, w porównaniu z osobami słabo skoncentrowanymi na tym aspekcie „**ja**” lub silnie skoncentrowanymi na „**ja**” publicznym:

- przejawiają większą świadomość własnych stanów emocjonalnych oraz większą zgodność zachowania z aktualnie przeżywanymi emocjami;
- trudniej ulegają naciskom grupowym i przypisują sobie większą odpowiedzialność za zdarzenia;
- oceniają prywatne aspekty swojej osoby jako szczególnie ważne dla nich.

Osoby silnie koncentrujące się na „**ja**” publicznym, w porównaniu ze słabo skoncentrowanymi na tym aspekcie „**ja**” lub skoncentrowanymi na „**ja**” prywatnym, wykazują:

- większą uległość wobec nacisków grupowych;
- większą wrażliwość na odrzucenie przez grupę;
- umiejętność dokładniejszego przewidywania i spostrzegania wrażenia wywieranego na innych [W. H. Fitts 1972].

## 5. Postawy twórcze i ich uwarunkowania

W celu określenia tych wszystkich specyficznych właściwości człowieka, które skłaniają go ku twórczości i które pozwalają mu być twórczym, pojawia się w psychologii termin „postawa twórcza”. W refleksji psychologii humanistycznej, na gruncie której on powstał (por. rozdz. 1), nieodłącznie wiązany jest z samorealizacją, samourzeczywistnieniem i autokreacją. W polskiej literaturze problem samorealizacji, samourzeczywistnienia i autokreacji podejmują m. in. Z. Pietrański [1977], W. Szewczuk [1982], W. Łukaszewski [1984], B. Suchodolski [1983], J. Kozielecki [1987], R. Schulz [1990], S. Popek [1988], K. Dąbrowski [1979].

Postawa twórcza to zdolność swoistego spostrzegania świata i reagowania nań, zdolność do dziwienia się, chęć do „rodzenia się wciąż na nowo”, odwaga w porzucaniu sytuacji pewnych i bezpiecznych [E. Fromm 1959], otwartość na doświadczenie, zerwanie z manipulacją ze strony innych [C. Rogers 1959], to zdolność do spontanicznej ekspresji, wyrażania swoich myśli i uczuć bez skrępowania, akceptacja samego siebie [A. H. Maslow 1986].

W polskiej literaturze pewne próby zarysu postawy twórczej spotykamy u Z. Pietrańskiego, M. Gołaszewskiej, M. Malickiej. M. Gołaszewska i M. Malicka podkreślają funkcje emocjonalno – motywacyjne postawy. M. Malicka przyjmuje określenie „postawa twórcza” dla zespołu dyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że ktoś staje się zdolny do ryzyka, jakie niesie ze sobą operacja rozkładania i ponownego składania świata.

Z. Pietrański wyodrębnił trzy zasadnicze typy postaw wobec twórczości i innowacji: a) postawa zachowawcza, b) postawa recepcyjna, c) postawa pionierska.

**Postawa zachowawcza** przejawia się w niechętnym i opornym stosunku do szeroko pojętych innowacji. Mianem **postawy recepcyjnej** Z. Pietrański określa zachowania, w których dominuje tendencja do pozytywnej oceny i przejmowania (naśladowania) tych innowacji, które zostały już gdzie indziej sprawdzone i ocenione pozytywnie. Cytowany autor wyodrębnił dwa podtypy, a mianowicie: a) postawę recepcyjną aktywną i b) postawę recepcyjną bierną.

**Postawa recepcyjna aktywna** przejawia się w tym, że podmiot sam inicjuje względnie podejmuje poszukiwania najlepszych rozwiązań, dających się przenieść na interesujący go teren w gotowej postaci. Natomiast przy **postawie recepcyjnej biernej**, czyli wyczekującej, człowiek nie

przejawia aktywności poszukiwawczej, wprowadza odpowiednie ulepszenia dopiero wówczas, gdy ktoś go do tego zachęci oraz dostarczy odpowiednich wzorów.

**Postawa pionierska** przejawia się w samodzielnym poszukiwaniu najnowszych rozwiązań oraz w tendencji do wdrażania projektów jeszcze nie stosowanych gdzie indziej. Nie zachodzi potrzeba wykazywania, że ten typ postaw wymaga od podmiotu dużej aktywności poszukiwawczej, podejmowania odpowiedzialnych decyzji oraz działania w sytuacji ryzyka [Z. Pietrański 1975].

Określenie postawy twórczej poprzez jej zdefiniowanie (nawet opisowe) nie wydaje się przybliżać jej specyfiki. Zachodzi konieczność ustalenia desygnatów postawy. Strukturalne teorie osobowości (J. P. Guilford, S. L. Rubinsztein, A. N. Leontiew, W. Szewczuk) wśród cech kierunkowych, oprócz potrzeb, zainteresowań, aspiracji, ujmuje postawy. Składają się na nią 3 główne komponenty, obejmujące charakterystyczne cechy (desygnaty); komponent poznawczy, emocjonalny i behawioralny.

Emocjonalne dyspozycje osobowości można przedstawić jako:

- zdolność do utrzymywania wysokiego poziomu mobilizacji (dynamiki) procesów psychicznych, co pozwala względnie szybko przeorganizować posiadany obraz świata. Dynamika ta kształtuje się pod wpływem bodźców zewnętrznych o pozytywnej stymulacji emocjonalnej;
- poczucie własnej wartości, kompetencji i odwagi do podejmowania ryzyka, przy równoczesnym posiadaniu postawy krytycznej wobec siebie;
- niezależność od własnych kompleksów, a także od nadmiernej presji kulturowej i społecznej, co daje poczucie silnej wiary we własne możliwości;
- odporność (zgoda) na czasowe odwracalne zaburzenia równowagi psychicznej. Proces ten pozwala na „rozsypanie” i ponowne składanie własnego obrazu świata [M. Malicka 1982, s. 28-30].

Emocjonalne dyspozycje osobowości stanowią – obok aspektu poznawczego i behawioralnego – jeden z członów postawy twórczej.

Próby budowania konstruktów „postawy twórczej” podejmuje wielu badaczy tego zjawiska, zdając sobie sprawę, że interpretacja zdolności twórczych człowieka bez uwzględnienia problematyki osobowości i to nie tylko jej sfery poznawczej, ale i emocjonalno – motywacyjnej, jest ogromnym uproszczeniem zagadnienia. Wszyscy zgodni są co do tego, iż podłożem umiejętności twórczych jest określona struktura osobowości, a rozwijanie wybranych cech osobowości jest kształceniem postawy twórczej.

Podstawowe cechy stanowiące o twórczości to przede wszystkim:

- zwiększona spontaniczność, swoboda, skłonność do wyrażania swoich przeżyć, witalność, entuzjazm, pozytywna postawa wobec świata,

- niezależność, tolerancja wobec własnych błędów, krytyki, pomyłek, ryzyka,
- samoakceptacja i poczucie własnej wartości, wynikające ze stawiania sobie realnych wymagań i celów,
- wytrwałość w dążeniu do celu i satysfakcja z osiągnięć,
- wrażliwość estetyczna, estetyczny stosunek do świata, estetyczny typ inteligencji i osobowości,
- umiejętność łączenia przeciwstawnych cech i zjawisk, umiejętność tolerowania niezgodności, pozornych sprzeczności [por. A. Góralski 1990].

Bardzo często w literaturze przedmiotu cytowane jest stanowisko J. P. Guilforda i V. Lowenfelda, którzy wyróżnili następujące kryteria postawy twórczej:

1. Wrażliwość na problemy wyrażająca się w dostrzeganiu braków, tego co niezwykle.
2. Odkrywanie potrzeb i niedostatków zarówno w rzeczach, jak i ludziach.
5. Zdolność do pozostawania w stanie gotowości, wyrażająca się w otwartości i płynności myśli, np. w gotowości przyjęcia nowej idei. Liczba możliwych odpowiedzi na jeden dany bodziec jest oznaką umysłu twórczego (np. jakie myśli mogą nam się zrodzić pod wpływem oglądania cegły?).
6. Plastyczność, czyli możliwość szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, skutecznego reagowania na zmiany. I w tym przypadku różnorodność odpowiedzi jest oznaką umysłu twórczego.
7. Oryginalność.
8. Zdolność do przeobrażania i do nowych oznaczeń, czyli według Guilforda „zdolność zmiany funkcji przedmiotu po to, by uczynić go użytecznym w innej formie”.
9. Zdolność do analizy, czyli wyodrębniania szczegółów. „Im bardziej jest nam dana umiejętność stwierdzania najdrobniejszych różnic, które następnie poddajemy analizie, tym lepiej możemy wykryć oryginalność”.
10. Zdolność do syntetyzowania, czyli tworzenia nowych całości z elementów.
11. Organizacja koherentna, „dzięki której człowiek zdolny jest do harmonizowania swoich myśli, wrażliwości i zdolności spostrzegania z własną osobowością” [R. Gloton i C. Clero 1976, s. 55].

Interesującą definicję postawy twórczej formułuje S. Popek: „Postawa twórcza jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” [S. Popek 1988 s. 27]. W tym ujęciu postawa twórcza

jest pojęciem znacznie szerszym niż uzdolnienia twórcze. Stanowi złożony mechanizm, obejmujący zarówno funkcje intelektualne, jak określone właściwości osobowości i motywacji. Wyznacza ona, z jednej strony, specyficzny stosunek do wykonywanych zadań, którego istotą jest otwartość na nowe problemy, ciekawość, motywacja zadaniowa. Z drugiej strony, warunkuje określoną jakość rozwiązań dzięki zdolności myślenia dywergencyjnego, oryginalności i płynności oraz rezygnacji z rozwiązań rutynowych i stereotypowych na rzecz rozwiązań nowych i oryginalnych. **Uzdolnienia twórcze są więc indywidualnymi właściwościami osobowości człowieka.** Zarówno postawa twórcza jak też twórcze uzdolnienia mogą być ujmowane jako **właściwość potencjalna** (dająca się mierzyć przy pomocy testów), a także jako **aktywna właściwość realizacyjna**, ujawniająca się w jakości wytworów – idei bądź rzeczy [S. Poppek 1983]. Uzdolnienie twórcze (T) jest czynnikiem równoważnym wobec inteligencji (I), jest od niej w pewnych granicach czynnikiem niezależnym, tj. nie koreluje lub słabo koreluje z inteligencją wówczas, gdy ta uzyskuje poziom powyżej średniej statystycznej dla danej populacji. Takie ujęcie problemu umożliwia bardziej ostre rozgraniczenie uzdolnień twórczych od uzdolnień odtwórczych. Natomiast postawa twórcza w stosunku do uzdolnienia twórczego jest tym, jak zakłada A. H. Maslow, że oprócz uzdolnień instrumentalnych – poznawczo – emocjonalnych dana jednostka odznacza się tendencją do aktywności w działaniu dzięki całemu zespołowi cech osobowości (tendencja do samourzeczywistnienia się). Na postawę twórczą, według S. Popka, składa się względnie stały poziom właściwości, tworzących **dwie odrębne wymiary:**

1. **Intelektualny**, który tworzy kontinuum heurystyczności – algorytmiczność, wyznaczone przez zespół takich właściwości, jak cechy uczenia się, pamięć, spostrzegawczość, sprawność intelektualna, pomysłowość, i in.
2. **Charakterologiczny**, tworzący kontinuum nonkonformizm – konformizm, na który składają się, między innymi, następujące właściwości: samodzielność, wytrwałość, niezależność, tolerancja, poczucie własnej wartości, spontaniczność.

Postawę twórczą wyznaczają bieguny heurystyczności i nonkonformizmu.

Postawa twórcza opisywana jest przy pomocy następujących wyznaczników:

- nowatorstwo – oryginalny, pełen inwencji stosunek do rzeczywistości (wyobrażenia, fantazja, elastyczność myślenia, otwartość, przewyżczenie poczucia bezsilności),
- zaangażowanie emocjonalne – entuzjazm, natchnienie, integracja twórcy z dziełem,
- spostrzegawczość i inteligencja – logiczne myślenie, umiejętność korzy-

- stania z doświadczeń, zdolność wnioskowania, abstrahowania,
- postawa etyczna – stałe poszukiwanie prawdy, wierność twórcy samemu sobie, samodzielność myślenia i odpowiedzialność za swoje czyny.

W podobnym nurcie rozważań pozostaje koncepcja twórczości K. Urbana [1988]. Jego zdaniem, twórczość jest zdolnością do wytwarzania nowych, niezwykłych rozwiązań dzięki specyficznej wrażliwości na problemy lub dostrzeganiu w zadanych problemach ukrytych implikacji. Jest to możliwe w wyniku interakcji czynników składających się na ogół zdolności twórczych konkretnej osoby. Na określenie mechanizmu działań twórczych, opartych na komponentowym modelu zdolności twórczych, Urban używa terminu „potencjał twórczy”, rozumiejąc pod tym określeniem zespół właściwości motywacyjno-osobowościowych i zdolności intelektualnych charakteryzujących osobę twórczą.

Interesującego ujęcia postawy twórczej w aspekcie funkcjonowania poznawczego dokonała A. Matczak [1982]. Wyznacznikami tak rozumianej postawy są: niezależność od pola percepcyjnego, tolerancja niezgodności poznawczej i refleksyjność. Niezależność od pola percepcyjnego określa stopień wykorzystywania przy spostrzeganiu wskazówek z wewnętrznych standardów w przeciwstawieniu do wskazówek zewnętrznych, pochodzących z pola percepcyjnego. Tolerancja niezgodności poznawczej, to umiejętność wytrzymania pobudzenia emocjonalnego wynikłego z rozbieżności informacji. Trzeci czynnik: refleksyjność – impulsywność określa stopień kontroli sprawowanej przez człowieka nad własnymi czynnościami poznawczymi.

W aspekcie poznawczym postawa twórcza oznacza  **pewien sposób (styl) postrzegania, rozumienia, interpretowania i reagowania na rozbieżności informacyjne** [Cz. Nosal 1992, s. 134]. Przy opisie tak rozumianej postawy twórczej akcentuje się znaczenie postawy obronnej, która jest przeciwieństwem postawy twórczej. Obronność względem odbieranych informacji o świecie wyraża się w sposób aktywny – poprzez nietolerancję, dogmatyzm, konserwatyzm poznawczy i bierny – poprzez nadmierne sugerowanie się treścią odbieranych informacji i obniżony krytycyzm osobisty.

Postawę twórczą w aspekcie poznawczym określają:

- łatwość asymilowania nowych doświadczeń i informacji do zasobu dotychczasowej wiedzy jednostki;
- stałe modyfikowanie wewnętrznego systemu samooceny, dzięki któremu człowiek wyraża swój stosunek do napływających danych (istnienie takiego systemu samooceny jest podstawą niezależności i samodzielności sądów);

- łatwość operowania danymi (pojęciami, cechami, systemami wiedzy) w celu wykrywania podobieństw, różnic, łączenia danych oraz wykrytych relacji w coraz to nowe kombinacje.

Trzy wymienione aspekty składają się na to, iż procesy umysłowe danej osoby można ocenić jako autentycznie twórcze [por. Cz. Nosal 1992 s. 134].

Tak rozumiana postawa twórcza określa sposób percepcji świata i przetwarzania zdobytych informacji w sposób zindywidualizowany, specyficzny dla danej jednostki. Niezbędne do realizacji postawy twórczej jest wykształcenie pewnych umiejętności, które pozwoliłyby wejść w kontakt z rzeczywistością w sposób twórczy. Podstawową jest umiejętność przełamywania nawykowych sposobów percepcji i dostrzeganie zróżnicowanych właściwości i funkcji obiektów, zdarzeń, zjawisk oraz ich wzajemnych związków i uwarunkowań. Niejako u podłoża tej umiejętności leży zdolność do poddawania w wątpliwość, do dystansowania emocjonalnego i intelektualnego wobec tego, co oczywiste i pewne. W silnym związku z dystansem i wątpieniem pozostaje umiejętność próbowania inaczej, wybierania nieoczekiwanych i trudnych do spostrzeżenia możliwości, umiejętność szybkiego i adekwatnego dostosowania się do nowych sytuacji.

Zrozumienie istoty postawy twórczej poprzez jej zdefiniowanie (nawet opisowe) nie wydaje się przybliżyć jej specyfiki. Dlatego zachodzi konieczność określenia desygnatów postawy. Jako kategoria ogólna kojarzy się ze skłonnością, predyspozycją, nastawieniem. Na postawę składają się trzy główne komponenty: poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Stopień aktywności lub pasywności decyduje o tym, czy mamy do czynienia jedynie z postawą deklaratywną bądź utajoną, czy z postawą operatywną.

Współczesne badania psychologiczne mierzą ją między innymi do określenia istotnych wyznaczników postawy twórczej – operatywnej. W świetle badań głównie amerykańskich (N. Anderson, Ghiselin, J. P. Guilford, H. G. Gough, Lehmann, C. W. Taylor, A. Rozen, R. S. Woodworth, L. Hudson) została dokonana krytyczna synteza cech przez J. A. Ponomariowa (por. także rozdz. 2). Wymienia on głównie cechy wynikające z dyspozycji intelektualnych: zdolności poznawcze, zdolność szybkiego przystosowywania się do nowych faktów, zdolność do spostrzegania wartości zjawisk i ich konsekwencji, zdolności informacyjne, tendencja do posługiwania się uogólnieniami, pomysłowość, wynalazczość, zdolność do syntezy, do łatwego pokonywania umysłowych ograniczeń i zahamowań, do odrzucenia tego, co nieistotne i drugorzędne, zdolność do analizy, dziwienia się, myślenie dywergencyjne z dużą giętkością, płyn-



nością, produktywnością i oryginalnością, duża intuicja. Niemniej istotne są cechy mające podłoże emocjonalne, a głównie takie, jak: dynamika i energia, ekspresyjność, zaangażowanie, zaniepokojenie z powodu nowości, spontaniczność, entuzjastyczność, dojrzałość emocjonalna. Na podłożu motywacyjno-wolincjonalnym kształtują się takie cechy postawy twórczej, jak: konsekwencja, upór, niezależność, samodzielność, bezpośredniość, otwartość na nowe doświadczenia, pracowitość, odwaga i zdolność do podejmowania ryzyka, podkreślenie własnego „ja”, skłonność do okresowego nieporządku, zdolność do trwania przy swoich poglądach w warunkach niepewności (niepewności). Są to specyficzne cechy charakterologiczne postawy twórczej.

Za wyodrębnieniem sfery poznawczej i motywacyjnej w pomiarze właściwości kreatywnych osobowości przemawiają badania nad osobowością ludzi twórczych. Przedstawione w rozdziale 2 zestawienia cech osobowości ludzi twórczych (dokonane przez M. I. Steina, J. A. Ponomariova) stanowią syntezę wymieszanych między sobą dyspozycji poznawczych oraz właściwości charakterologicznych warunkujących motywację działania twórczego. Zestawienia zostały wykonane na podstawie osiągnięć badawczych wielu autorów, zajmujących się badaniami nad osobowością twórczą, bądź postawą twórczą.

Oprócz bogatej mozaiki cech, które wywierają wpływ na postawę twórczą człowieka, pojawiły się także badania stylów twórczości, ujmujących ogólne wyznaczniki zachowań odtwórczych i twórczych. M. J. Kirton [1976, 1982] określił styl twórczy jako dymensję o dwu biegunach, stanowiących styl adaptacyjny i styl innowacyjny.

**Styl adaptacyjny** charakteryzuje się precyzją, rzetelnością i skutecznością działania, koncentracją na rozwiązywaniu, a nie na wynajdywaniu problemów, rozwiązywaniu problemów w sposób wypróbowany, umiejętnościami przystosowawczymi, redukowaniem sytuacji problemowych.

**Typ (styl) innowacyjny** natomiast charakteryzuje się niedyscyplinowaniem, zmiennością w sposobie myślenia i postępowania, ciągłym odkrywaniem nowych problemów i sposobów ich rozwiązywania, naruszaniem zasad ustalonej organizacji, dużym poczuciem pewności siebie, niewrażliwością na krytykę, dużą łatwością generowania pomysłów [J. Słowiej 1988].

Problem związku neurotyzmu i twórczości, chociaż wielokrotnie podejmowany w literaturze, pozostaje nadal nierozstrzygnięty. Z jednej strony akcentuje się nierozzerwalność związku kreacji i zdrowia psychicznego, głównie w oparciu o koncepcje psychoanalityczne i humanistyczną wizję

człowieka. Kreatywny stosunek do rzeczywistości psychologicznej, społecznej moralnej umożliwia rozwiązanie szeregu sytuacji problemowych [L. S. Kubie, A. H. Maslow, C. W. Taylor, E. P. Torrance, A. Strzałecki 1969]. Odmiennie stanowisko sugeruje współwystępowanie stanów wzmożonej pobudliwości psychicznej z aktywnością twórczą [C. Lombroso, K. Dąbrowski, R. B. Cattell, I. Rozet, J. Trzebiński]. Jednostce twórczej przypisuje się stany wzmożonego niepokoju, lęku, nadpobudliwości psychicznej oraz większej podatności na zaburzenia psychiczne.

Do badań empirycznych, które wydają się potwierdzać powiązania między neurotyzmem i uzdolnieniami twórczymi należą między innymi badania H. J. Eysencka, M. Castle'a [1970]. Autorzy przeprowadzili je na 771 słuchaczach studiujących różne dziedziny sztuki oraz 356 studentach z grupy kontrolnej, studiujących prawo, handel, inżynierię itp. Studenci dyscyplin artystycznych okazali się bardziej neurotyczni niż osoby badane z grupy kontrolnej [H. J. Eysenck, M. Castle 1970].

Za związkiem uzdolnień twórczych z neurotycznością przemawiają także rezultaty badań L. Hudsona [1969], świadczące o relacji między neurotyzmem a myśleniem dywergencyjnym. Myślenie dywergencyjne leży u podstaw pomysłowości człowieka i jego zdolności twórczych [J. P. Guilford 1978]. W badaniach L. Hudsona podstawę różnicowania grup stanowił styl pracy akademickiej. Jedną z tych grup reprezentowała styl pracy odpowiadający regułom myślenia konwergencyjnego – podporządkowaną programowi, druga – wolną, niezależną od programów. Pierwsza grupa odznaczała się większą dozą konformizmu, systematycznością w pracy, świadomie wypracowanymi nawykami studiowania. W drugiej grupie natomiast wystąpiła tendencja do autonomii, niechęć do podporządkowania się programom, stylowi działania narzuconemu przez uczelnię [M. Wołoszynowa 1978].

W dziedzinie badań nad neurotyzmem studentów można wyróżnić dwa typy. Pierwszy typ badań to badania o **charakterze psychologiczno-socjologicznym**, gdzie neurotyzm bada się zwykle jako jeden z aspektów przystosowania się studentów do środowiska uczelnianego lub jako jeden z wyznaczników osiągnięć akademickich. Drugi typ badań cechuje bardziej **medyczne podejście** do zagadnienia, większa koncentracja na jakościowej i ilościowej stronie zaburzeń psychicznych studentów oraz oparcie się na statystyce lekarskiej jako podstawie do oceny rozpowszechnienia neurotyzmu [S. Korliński 1984].

Najobszerniejszym z dotychczasowych polskich opracowań zagadnień psychologicznego przebiegu studiów wyższych jest praca M. Susu-

łowskiej i Z. Nęckiego [1977]. Neurotyzm badany był tam w kontekście wpływu osobowości na przebieg studiów. W hipotezach założono, że na studia wyższe dostają się częściej osoby o podwyższonym neurotyzmie oraz, że studia wyższe są czynnikiem neurotyzującym. Poszukiwano między innymi relacji między zrównoważeniem – niezrównoważeniem emocjonalnym i wymiarem introwersji-ekstrawersji w ujęciu H. J. Eysencka a powodzeniem w studiach. Badania dowiodły, że wymiar zrównoważenia – niezrównoważenia emocjonalnego (neurotyzm) interweniuje w przebiegu studiowania w stopniu mniejszym niż dotychczas przypuszczano. Jego wpływ zależy od specyfiki studiów. Może sprzyjać wrażliwości na problemy, zwiększać motywację do działania, ale również powodować obniżenie aktywności poznawczej, lęk dezorganizację działania w sytuacjach stresowych. Nieco podwyższony neurotyzm wiąże się z powodzeniem w studiach medycznych, na fizyce, matematyce, nie zapowiada natomiast sukcesów między innymi na PWST, polonistyce i innych kierunkach humanistycznych. Wśród badanych studentów częściej spotyka się osoby neurotyczne (55,5% całej grupy) niż zrównoważone (45,5% całej grupy). Uzyskany rozkład odbiega w sposób istotny od rozkładu wyników w ogólnej populacji i formułuje wniosek o przewadze neurotyzmu i introwersji w środowisku studentów [M. Susułowska, Z. Nęcki, 1977 s. 83].

Drugi wymiar osobowości, według H. J. Eysencka, introwersja-ekstrawersja jest już wyraźnie sprzężony z osiągnięciami w studiach. Autorzy wyprowadzili interesujące hipotezy odnośnie relacji pomiędzy typem osobowości a sukcesem i niepowodzeniem w studiach. Pierwsza z nich głosi, że sukces w studiach wiąże się z typem melancholicznym, co pozostaje w wyraźnej niezgodności z dotychczasowymi przekonaniem o relacjach między cechami temperamentalnymi a jakością działania. Typ melancholiczny wydawał się dotychczas najslabiej rokującym w jakiegokolwiek dziedzinie działania. Druga teza zakłada, że niepowodzenie wiąże się z typem sangwinicznym, a więc uważanym dotychczas za najlepiej spełniający swoje zadania w procesach przystosowania: silnym, ruchliwym, zrównoważonym. Okazuje się także, iż nasilenie cech neurotyzmu i introwersji wpływa nie tylko na przebieg studiów, lecz przede wszystkim na wybór ich kierunku, rodzaju i typu uczelni. Osoby o przewadze cech neurotyczności mają tendencję do zajmowania się zagadnieniami o charakterze kontemplacyjno-refleksyjnym i preferują kierunki humanistyczne (w tym pedagogikę i psychologię). Nieneurotycy natomiast wybierają dziedziny praktyczne, konkretne, o jasno sprecyzowanym przedmiocie studiów (medycyna, studia politechniczne, rolnicze). Hipotezę, przy pomocy

której próbuje się tłumaczyć powiązania między neurotyzmem i wyborem kierunku studiów, jest ucieczka od ludzi. Neurotycy zazwyczaj mają przykre doświadczenia w kontaktach z innymi, stąd przy wyborze studiów unikają tych kierunków, które przygotowują do zawodów niewymagających stałych kontaktów społecznych. Natomiast chętnie wybierają te kierunki, które zapewniają kontakt raczej z naturą niż z ludźmi [M. Susułowska, Z. Nęcki 1977]. Można przypuszczać, że neurotyzm w połączeniu z introwersją (typ melancholiczny) daje typ osobowości wrażliwej percepcyjnie i emocjonalnie i umiejącej (wskutek unikania reakcji bogatych w bodźce) lepiej gospodarować energią psychiczną, koncentrując się na zadaniach związanych z realizacją zainteresowań i wybranej dziedziny studiów. W tej sytuacji należy spodziewać się, że w uczelniach artystycznych oraz na kierunkach humanistycznych studiów uniwersyteckich, wśród osób odnoszących sukcesy, będzie znajdować się większy procent osób typu melancholicznego, również i z tego względu, że zgłasza się na nie więcej kandydatów z podwyższoną neurotycznością.

Interesującym wydaje się również problem porównania, wyróżnionych przez H. J. Eysencka wymiarów osobowości, w zależności od płci. L. Stawowska [1973], dokonując standaryzacji i normalizacji wyników „Inwentarza Osobowości” H. J. Eysencka, w autoryzowanej adaptacji M. Choynowskiego, i przeprowadzając badania na różnych grupach społeczno-zawodowych i w różnym wieku – wykazała różnicę na poziomie istotności statystycznej mniejszą od 0,01 pomiędzy wynikami kobiet i mężczyzn w przedziale wieku 18-30 lat. Neurotyczność w tym wieku jest większa u kobiet, lecz generalnie, bez względu na płeć, maleje z wiekiem. Ekstrawersja w tym przedziale wieku jest wyższa u mężczyzn i również bez względu na płeć maleje z wiekiem. Wyniki badań wykazały, że młodzież ucząca się jest ogólnie mniej odporna psychicznie od badanych osób z pozostałych grup społeczno-zawodowych.

Niejednoznaczne wyniki dotyczące wpływu studiów na neurotyzm studentów i nasilenia neurotyczności wśród studentów w porównaniu z populacją ogólną uzyskano w badaniach S. Korlińskiego [1984]. Badania takie zostały przeprowadzone w roku 1977/1978 na I roku wszystkich wydziałów SGGW-AR oraz na większości wydziałów ostatnich lat studiów (IV lub V). Wynika z nich, że różnice między wynikami równorzędnych grup studentów siedmiu tych samych wydziałów z pierwszego roku i ostatnich lat studiów są nieistotne statystycznie. Mogłoby to świadczyć o braku zmian w neurotyczności studentów w trakcie studiów, gdyby nie fakt, że w ramach poszczególnych wydziałów istnieją mniej lub bardziej zdecydo-

wane różnice, które można by interpretować jako wyraz tendencji wzrostowej lub spadkowej [S. Korliński, 1984].

Z badań J. Rostowskiego [1981] wynika, że wśród badanych studentów (N=210) częściej spotyka się osoby neurotyczne (60%) niż zrównoważone (40%). Średnia arytmetyczna wyników badanej populacji w wymiarze neurotyzmu wynosi 6,1 stena. Wartość ta jest wyższa od teoretycznej średniej dla ogólnej populacji ludności, która wynosi 5,5 stena. Wyniki w wymiarze ekstrawersja – introwersja świadczą o wyrównanym rozkładzie ekstrawertyków (50,9%) (5,5 stena). Uwzględnione zmienne osobowościowe można rozpatrywać jako grupę czynników pozytywnie bądź negatywnie warunkujących przebieg studiów. Obniżony neurotyzm, czyli stałość emocjonalną, można traktować jako pozytywne uwarunkowanie wysokich wyników w nauce, na ścisłych kierunkach studiów. Podwyższony neurotyzm, czyli niezrównoważenie emocjonalne, można traktować jako pozytywne uwarunkowanie wysokich wyników na filologicznych kierunkach studiów. Introwersja koresponduje z wysokimi wynikami w nauce, zwłaszcza na ścisłych kierunkach studiów. Podwyższony poziom ekstrawersji częściej warunkuje osiągnięcie niskich wyników w studiach [J. Rostowski 1981 s. 25].

Badania M. Ochmańskiego [1991], poświęcone analizie cech osobowości studentów neurotycznych wyższych uczelni w Lublinie, dowiodły, że studenci z tej grupy są niedojrzali emocjonalnie, odznaczają się słabą integracją i nieharmonijną strukturą osobowości. Cechuje ich brak odporności w sytuacjach stresowych i skłonność do załamania w obliczu nawet niewielkich trudności życiowych. Wykazują nadmierną podejrzliwość i wrażliwość, wiążącą się z idealistycznym podejściem do życia. W stosunkach z otoczeniem są zahamowani, brak im zaufania do ludzi. Wykazują duże skłonności do samoobwiniania się, a nawet autoagresji, są zatroskani i czują się osamotnieni, nie lubią siebie. Cechuje ich słabość woli i brak wytrwałości, a związana, z tym nieumiejętność realizowania planów życiowych – w obliczu nawet niewielkich przeszkód – wywołuje ich niską samoocenę łącznie z tendencją do nienawiści siebie. Wysoki krytycyzm skierowany ku sobie, wywołuje stany silnych napięć nerwowych, ciągłe poczucie zmęczenia i przygnębienia, a w związku z tym piętrowanie się konfliktów. Te stany napięć i zmęczenie uniemożliwiają realizację własnych celów i dążeń, a włożony wysiłek – nieprzynoszący rezultatów – zwiększa jeszcze poczucie niezadowolenia z siebie i poczucie braku własnej wartości. Nasilenie niepokoju jest tak duże, że nie mają oni odwagi wyjść naprzód, cofają się i zamykają w czasie teraźniejszym [M. Ochmański 1991 s. 230].

Istnieje zależność między myśleniem twórczym a poziomem neuro-

tyzmu, rozumianym jako dymensja N u H. J. Eysencka. Im niższy poziom neurotyzmu – tym gorsze wyniki myślenia twórczego, im wyższy poziom neurotyzmu – tym wyniki myślenia twórczego lepsze [J. Różycka 1979 s. 136].

Przeprowadzone badania wykazały, że istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy poziomem uzdolnień twórczych (mierzonych przy pomocy Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH S. Popka) a poziomem neurotyzmu (mierzonego MPI H. J. Eysencka) u młodzieży w wieku 20-21 lat [K. Siedlecka 1997]. Stwierdzono ujemny stosunek tej zależności, tzn. wraz ze wzrostem poziomu uzdolnień twórczych maleje poziom neurotyzmu, natomiast gdy poziom uzdolnień twórczych obniża się, poziom neurotyzmu wykazuje tendencje wzrostowe. Między neurotyzmem a twórczością nie istnieje prosta zależność przyczynowo-skutkowa. Grupa zmiennych osobowościowych i poznawczych (np. silne ego, poczucie wewnętrznej kontroli, poziom aspiracji, styl poznawczy, typ umysłu), związanych bezpośrednio z procesem kreacji, modyfikująco wpływa na neurotyczność osób uzdolnionych twórczo. W związku z tym tezę o istnieniu bądź też braku związku między wysokim poziomem uzdolnień a neurotycznością należałoby zastąpić przypuszczeniem, że związek taki jest możliwy, ale nie musi być konieczny. Badania empiryczne A. Popka [1988] dowodzą również istotnej zależności między neurotyzmem a poziomem zachowań twórczych. Zależność ta ma charakter odwrotnie proporcjonalny: wraz ze wzrostem poziomu zachowań twórczych maleje poziom neurotyzmu i odwrotnie. Należy jednak zaznaczyć, że związek zachowań twórczych z neurotyzmem nie ma charakteru prostej zależności. Odwrotnie proporcjonalna zależność między twórczością a neurotyzmem może przyjąć różne kształty: na skutek wyjątkowej wrażliwości percepcyjnej i emocjonalnej u twórców poziom neurotyzmu wzrośnie, zależność przyjmie postać paraboli; istnieje granica, powyżej której zależność między zmiennymi ma przebieg odrębny dla każdej dziedziny twórczości; istnieje granica, powyżej której opisywana zależność wymyka się opracowaniom statystycznym [A. Popka, 1988, s. 83].

Pytanie o to, czy występują istotne związki między poszczególnymi wymiarami postawy twórczej (mierzonej KANH) a ekstrawersją i neurotyzmem postawiono także w badaniach I. Pufal-Struzik [1990]. Przeprowadzona analiza wyników badań wskazuje, że nie istnieje statystycznie istotny związek między skłonnościami neurotycznymi a twórczym stosunkiem do uczenia się i działania. Okazało się jednak, że w zakresie poziomu neurotyzmu liczna grupa studentów uzyskała bardzo wysoki wynik tej dymensji

(16,3% badanych z wynikami powyżej 38 punktów nie przeliczonych). Wynika z tego, że wysoki neurotyzm sprzyja zachowaniom konformistycznym, typowym dla postawy odtwórczej ( $\chi^2=6,70$ ;  $p=0,01$ ). Chwiejność emocjonalna, brak wiary we własne siły, wzmożona pobudliwość i skłonność do martwienia się, jako niektóre z cech charakterystycznych dla neurotyków, sprzyjają więc zachowaniom ściśle podporządkowanym normom i regułom. Neurotycy odczuwają zapewne więcej obaw przed konsekwencjami przekroczenia norm i zasad postępowania. Wśród osób przejawiających twórczą postawę w uczeniu się i działaniu przeważają zdecydowanie ekstrawertycy nad introwertykami. Na istotny związek między tymi wymiarami wskazuje wysoka wartość współczynnika  $\chi^2=11,6$  przy  $p=0,01$ . Wynik ten wydaje się zrozumiały w powiązaniu z niektórymi cechami, charakteryzującymi zachowania ekstrawertyków, jako osób o mniejszej tolerancji na zachowania o charakterze rutynowym, słabiej samokontrolujących się, bardziej skłonnych do ryzyka i mniej zahamowanych niż neurotycy. Niekorzystny dla podejmowania działań o charakterze twórczym jest natomiast podwyższony ekstrawertyzm i neurotyzm. Takie połączenie obu dymensji sprzyja zachowaniom konformistycznym, charakterystycznym dla osób nisko twórczych. Studenci ekstrawertywni o silnym neurotyzmie przejawiają tendencje do zachowań konformistycznych – uległych i algorytmicznych – sztywnych [I. Pufal-Struzik, 1990]. Warto nadmienić, iż w powyższych badaniach podjęto również problem popularności wśród studentów twórczego stylu życia. Twórczość pojawia się w wyborach bardzo rzadko jako wartość naczelna (6,2% wyborów). Styl życia twórczego charakteryzuje nastawienie na ekspresję twórczą, zmierzanie do modyfikowania rzeczywistości zgodnie z własnym zapatrywaniem i umiejętnościami. Samoaktualizacja oznacza dla osób preferujących ten styl, tyle co pełne rozwinięcie i wykorzystanie możliwości oraz zdolności w działaniu praktycznym i twórczym zarazem. Tworzenie – jak konkluduje autorka badań – jest dla nich samoafirmacją [I. Pufal-Struzik, 1990, s. 8-9].

Wykazano, że typ kształcenia szkolnego ma wpływ na postawę twórczą młodzieży – mierzoną przy pomocy kwestionariusza KANH [D. Turska, 1994]. Występują statystycznie istotne różnice w wymiarach postawy twórczej (struktura, poziom) w zależności od wybranego typu kształcenia na poziomie rozpoczynania nauki w szkołach ponadpodstawowych różnego typu. Jedynie konformizm cechuje wszystkich badanych w jednakowym, ponadprzeciętnym nasileniu. Wspólnym doświadczeniem badanej młodzieży (uczniów) jest gratyfikacja cech konformistycznych. Uzyskane rezultaty badań potwierdzają stanowisko E. P. Torrance'a [1965], ujmują-



cego „konformizm jako immanentny czynnik środowiska szkolnego”. Po trzech latach kształcenia w szkołach ponadpodstawowych różnego typu ocena dynamiki sfery poznawczej postawy twórczej prowadzi do niepokojących wniosków. Zarówno Algorytm, jaki i jego twórczy odpowiednik – Heurystyka obniżają swoje nasilenie. Można zatem domniemywać, że trening edukacyjny – swoisty dla szkoły danego typu – uczy nieprzydatności stosowania strategii heurystyczno-nonkonformistycznych. Jednocześnie nie stymuluje strategii adaptacyjnych. Wykazano, że u większości jednostek w okresie adolescencji występują jednocześnie dwa programy funkcjonowania: innowacyjny (heurystyczno-nonkonformistyczny) i adaptacyjny (konformistyczno-algorytmiczny). Nie charakteryzują one człowieka w sposób stały – można stymulować rozwój któregośkolwiek z nich, stosując odpowiednie oddziaływanie. Trening edukacyjny charakteryzuje się dużą skutecznością tych oddziaływań ze względu na rozbudowany system wzmocnień podczas prób realizacji zadań, określonych w programie nauczania. W znacznej większości są to zadania typu nietwórczego, których rozwiązanie polega na opanowaniu pewnych faktów lub umiejętności. Większość zadań, jakie uczeń realizuje, ma zewnętrzną w stosunku do niego genezę. Jeżeli nawet przyjmujemy, że pogląd wartościujący funkcjonowanie adaptacyjne i innowacyjne jest niesłuszny, gdyż człowiek może osiągnąć wysoką efektywność – np. w sferze zawodowej – stosując wyłącznie strategie algorytmiczno-konformistyczne, to jednocześnie zauważamy, że kształcenie szkolne nie potrafi stymulować uzdolnień odtwórczych. Z reguły zaś hamuje uzdolnienia twórcze (szczególnie gdy osiągają one wysokie nasilenie) i to w okresie krytycznym dla rozwoju postawy twórczej [D. Turska 1994, s. 84-85].

We wspomnianych wcześniej badaniach A. Popka nie odnotowano różnic między młodzieżą twórczą i nietwórczą pod względem poziomu inteligencji. Studenci na ogół osiągają wyższy poziom zachowań twórczych niż młodzież licealna. Jest to efektem dość skutecznego działania selekcyjnego egzaminów wstępnych, a także większej samodzielności związanej z rozwojem osobowości. Młodzież twórcza jest silniejsza psychicznie, wykazuje większą stałość uczuć, posiada wysoką samokontrolę, jest bardziej dominatywna, nonkonformistyczna, perfekcjonistyczna, energiczna, zaradczą, indywidualistyczna, bardziej dojrzała osobowościowo i społecznie. Młodzież nietwórcza ma wyraźnie obniżoną odporność psychiczną, jest bardziej nieśmiała, nastawiona lękowo do życia, ostrożna, rozważna, skrupulatna, podejrzliwa, przewrażliwiona, łatwo zniechęcająca się [A. Popke 1988, s. 81-82].

Osoby zdolne, w odróżnieniu od kreatywnych, obdarzone są wysokim poziomem sprawności umysłowych, które ujawniają się głównie w czynnościach odtwórczych tj. szybkim uczeniu się, przyswajaniu wiadomości, dobrej pamięci, dużych możliwościach percepcji nowych informacji i ich rozumienia). Osoby kreatywne, czyli uzdolnione twórczo, charakteryzują się niejednokrotnie słabą pamięcią, ale wyjątkową wyobraźnią, oryginalnością pomysłów i zdolnością myślenia dywergencyjnego [cyt. za W. Dobrołowicz 1982]. Badania dowodzą, że kierunek studiów jest czynnikiem różnicującym zarówno poziom myślenia twórczego, jak i osiągnięcia w nauce. Wyższy poziom myślenia twórczego wpływa na osiągnięcie wyższych wyników w nauce, obniżenie zaś poziomu myślenia twórczego prowadzi do obniżenia wyników w nauce [W. Łuszczuk 1989, s. 137].

Istnienie związku między poziomem samooceny a poziomem myślenia twórczego potwierdzone zostało w wielu badaniach (por. rozdz. 2). Wynika z nich, że samoocena wysoka koreluje dodatnio z wysokim poziomem myślenia twórczego. Wysoka samoocena wiąże się z wiarą we własne możliwości oraz z nastawieniem na sukces w danym zakresie; samoocena niska, niepewność oraz niskie poczucie własnej wartości są natomiast przyczynami motywacji egocentrycznej. Myśleniu twórczemu najbardziej sprzyja wysoki poziom stabilności samooceny wraz z wysokimi standardami osiągnięć, które towarzyszą prawdopodobnie osobom o samoocenie wysokiej i wewnętrznym poczuciu kontroli. Najmniej sprzyja myśleniu twórczemu niski poziom stabilności samooceny oraz niskie standardy osiągnięć, które towarzyszą prawdopodobnie osobom o samoocenie niskiej i zewnętrznym poczuciu kontroli. Na uwagę zasługuje fakt, że nie zawsze samoocena wysoka bardziej sprzyja myśleniu twórczemu niż samoocena niska. To, czy będzie bardziej sprzyjała, zależy od poziomu wewnętrznego poczucia kontroli. Z badań wynika, że najbardziej myśleniu twórczemu sprzyjają – wysoka ocena swoich możliwości oraz duża wiara w skuteczność podejmowanych działań [K. Kmiecik 1983, s. 76]. Chcąc podwyższyć poziom myślenia twórczego należy manipulować warunkami zarówno podmiotowymi (np. podwyższać wewnętrzne poczucie kontroli), jak i sytuacyjnymi (np. udzielać ocen pozytywnych). Przede wszystkim zaś należy podwyższać wiarę w możliwości podmiotu i skuteczność podejmowanych działań oraz stwarzać sytuacje odprężenia, wzbudzając emocje pozytywne oraz nadzieję na sukces.

W badaniach B. Pileckiej [1989], których celem było wyłonienie predyktorów powodzenia w studiach, między innymi przez określenie koncepcji własnej osobowości, okazało się, że nie weryfikują się tezy

W. H. Fittsa [1971, 1972] i C. Rogersa [1981], że im lepszy obraz siebie człowiek posiada, tym funkcjonuje lepiej, tym pełniej wykorzystuje swoje możliwości potencjalne. Należy w tym miejscu wyraźnie podkreślić, że diagnoza samooceny nie jest sprawą łatwą. Jej struktura jest złożona ponieważ:

- a) człowiek ocenia siebie w różnych wymiarach, a dla każdego z wymiarów ocena może być różna,
- b) ocena o wymiarach o większym znaczeniu może oddziaływać na globalne mniemanie o sobie,
- c) ocenianie siebie dokonuje się na podstawie różnych kryteriów (wewnętrznego i zewnętrznego) i oceny te mogą na siebie wzajemnie wpływać.
- d) ocena może zależeć od tego, jaki składnik obrazu „ja” jest oceniany – „ja” publiczne może być oceniane inaczej, niż „ja” prywatne [J. Reykowski 1976].

Ważne jest również i to, że świadomość samego siebie nie jest człowiekowi dana, lecz kształtuje się stopniowo w toku indywidualnych doświadczeń jednostki oraz na podstawie opinii innych osób. W rezultacie zdobywanych doświadczeń kształtuje się system poglądów, opinii i sądów wartościujących o samym sobie, stanowiący złożoną strukturę, obejmującą wiele różnorodnych elementów. Ostatnie eksperymenty D. M. Tice [1992] wskazują na rolę kontekstu społecznego w rozwoju obrazu siebie. Okazuje się, że identyczne zachowania mają większy wpływ na obraz samego siebie wtedy, gdy są podejmowane publicznie. Obraz „ja” jest bardziej podatny na zmianę dzięki internalizacji publicznego zachowania niż dzięki internalizacji zachowania, które jest co prawda identyczne jak poprzednie, ale brakuje mu odniesienia interpersonalnego.

Weryfikują się tezy zwolenników koncepcji rozwoju zdolności [Calsyn, Kenny, 1977], że osiągnięcia mogą służyć budowaniu obrazu własnej osoby. U kobiet nie ujawnia się taka zależność, aczkolwiek pewne trudności w akceptowaniu siebie wpływają mobilizująco. W omawianych poprzednio badaniach B. Pileckiej została zastosowana „Skala do Badania Obrazu Własnej Osoby” autorstwa W. H. Fittsa w celu wyłonienia koncepcji własnej osobowości studentów w różnych wymiarach: zdrowia fizycznego, relacji rodzinnych, prywatnych, społecznych, oceny własnego rozwoju moralnego. W zakresie skal testu W. H. Fittsa nie wystąpiły pomiędzy badanymi grupami studentów ( $N=511$ ) różnice istotnie statystycznie. Poziom samoakceptacji nie różnicował badanych grup, był zbliżony u mężczyzn i u kobiet. Okazało się, że rola obrazu własnej osoby, w kontekście powodzeń na studiach, jest uzależniona w pewnym stopniu od płci. U mężczyzn z silną potrzebą domi-

nacji obniżone poczucie własnej wartości może powodować traktowanie osiągnięć na studiach, mierzonych ocenami, jako drogi zdobycia znaczenia, kompensacji trudności w akceptowaniu siebie. U kobiet nie ujawnia się taka zależność, aczkolwiek pewne trudności w akceptowaniu siebie wpływają mobilizująco. Dlatego – zdaniem B. Pileckiej – wszelkie badania dotyczące osiągnięć na studiach powinny brać pod uwagę płeć [B. Pilecka 1989]. Interesujący jest fakt, że u kobiet akceptacja własnego ciała, wyglądu zewnętrznego, zdrowia fizycznego, życia seksualnego jest niezbędnym warunkiem poprawnego przebiegu I roku studiów. Wiąże się to z rolą kobiet. Niejednokrotnie obraz własnej osoby, a właściwie poczucie własnej wartości, budują na fizycznych aspektach swojej osoby. Akceptacja siebie w tej dziedzinie pozwala im na efektywne realizowanie własnych możliwości potencjalnych. U mężczyzn musi być zachowana akceptacja siebie w kontekście rodziny i przyjaciół. Mężczyźni w większym stopniu zwracają się ku innym ludziom, ich potrzebom, kontaktom towarzyskim. Akceptacja siebie w tym wymiarze jest niezbędna, aby mogli prawidłowo funkcjonować na studiach. Okazuje się jednak, że z przebiegiem studiów kolidują twórcze cechy osobowości: wrażliwość na piękno, szerokość zainteresowań, uzdolnienia kognitywne, płynność pomysłów i idei [B. Pilecka, 1987, s. 196].

Okres młodości stanowi krytyczny i najważniejszy okres dla uzyskania własnej tożsamości. Wiąże się to nierozdzielnie z rozwojem osobowości [J. Rostowska, J. Rostowski 1986]. Zgodnie z modelem statusu tożsamości osobowej J. Marcii, młodzież wraz z wiekiem przechodzi **progresywne** zmiany rozwojowe w zakresie statusu tożsamości – od tożsamości rozproszonej do przekazywanej lub do moratorium (odraczanej), od tożsamości przekazywanej do moratorium i od moratorium do tożsamości nabywanej [J. Meeus 1996]. Poczucie tożsamości wzrasta od wczesnego (12 lat) do późnego wieku dorastania (18-21 lat). U młodszych występuje czasowa dominacja tożsamości rozproszonej i przekazywanej. Większość z nich w wieku około 18 lat przechodzi w kierunku tożsamości odraczonej i nabywanej, która występuje w największym stopniu u dwudziestolatków [J. Marcia 1980]. Badania nad kształtowaniem się różnych typów tożsamości u młodzieży akademickiej dowodzą, że największy odsetek badanych studentów posiadał tożsamość nabywaną, będącą według J. Marcii najwyższą formą ukształtowanej tożsamości. Osoby te rozwiązały już swój kryzys tożsamości i doszły do własnych decyzji i ważnych życiowo postanowień. Cechuje je wysoka, stabilna samoocena, jednoznaczne zaangażowanie związane z określonym zawodem, ideologią czy światopoglądem. Funkcjonują na poziomie moralności postkonwencjonalnej, opar-

tej o wewnętrzne i w pełni przez siebie zaakceptowane zasady postępowania. Istotnym procesem, który ma wówczas miejsce, jest integracja obrazu jednostki, będąca następstwem pełnej akceptacji swoich uzdolnień i uzależnionych od nich szans życiowych, jak również swoich ograniczeń i braków. Powoduje to powstanie realistycznej koncepcji celów życiowych, jak również środków i możliwości ich osiągnięcia [J. Rostowska, J. Rostowski 1986]. Podobne wyniki w swoich badaniach nad rozkładem tożsamości u studentów uzyskał Constantinopole. Stwierdził on, że u badanej młodzieży w okresie studiów dokonuje się zdecydowany postęp w osiągnięciu tożsamości i chociaż początkowo większość studentów posiada jeszcze tożsamość odraczaną lub rozproszoną, po 21 roku życia większość badanych osiąga tożsamość nabywaną [J. Marcia 1980]. Podobne zdanie wyraża J. Meeus w definicji progresywnych trendów rozwojowych: im wyższy wiek osób badanych, tym mniej osób z tożsamością rozproszoną oraz przekazywaną, a tym więcej osób z moratorium i tożsamością nabywaną [J. Meeus 1996]. Najmniej licznie występują osoby przeżywające moratorium tożsamościowe i w związku z tym cechujące się niskim zaangażowaniem i wysokim poszukiwaniem. Daje to możliwość wypróbowania siebie w wielu rolach społecznych, dziedzinach życia, co powoduje, że końcowe formy zaangażowania są mniej krańcowe, bardziej wyważone niż te, które tworzą się na etapie tożsamości rozproszonej [J. Rostowska, J. Rostowski 1986]. Istnieje zależność wymiarów, mierzonych skalą H. J. Eysencka od typów tożsamości. Osoby z tożsamością rozproszoną są częściej introwertykami niż ekstrawertykami, natomiast studenci z tożsamością przekazywaną są bardziej neurotyczni od swoich rówieśników. Najbardziej depresyjni są studenci posiadający tożsamość przekazywaną, najmniejsze poczucie depresji cechuje osoby przeżywające moratorium tożsamościowe.

Z przedstawionych rozważań wynika, że samoocena jest bardzo ważną charakterystyką jednostki, ponieważ wiele jej reakcji, zachowań czy osiągnięć jest warunkowanych, bądź przez samoocenę, bądź przez czynniki bezpośrednio z nią związane. Coraz większa jest także rola, jaką przypisuje się samoocenie w zwiększaniu tzw. efektywności osobistej (*self-efektywness*). Cechy składające się na pojęcie własnego „ja” nie są zwykłą sumą informacji nabytych drogą doświadczenia. Właściwości z poszczególnych obszarów tego pojęcia łączą się ze sobą, tworząc **zorganizowany system wiedzy o sobie**. Pozytywny stosunek do samego siebie jest prawdopodobnie najważniejszym czynnikiem pomyślnego rozwoju człowieka. Wysoka samoocena sprzyja również postawom twórczym i innowacyjnym [Z. Zaborski 1986].

Dokonany przegląd literatury inspirowane do podjęcia dalszych badań, w celu odpowiedzi na nierozstrzygniętą kwestię: czy poziom samooceny stanowi zmienną różnicującą młodzież akademicką? Czy poziom samooceny różnicuje osoby wysoko twórcze od nisko twórczych? Inaczej, czy ta zmienna może stanowić wskaźnik zdolności twórczych?

Warto jeszcze postawić za M. Dudzikową [1994] ważne z punktu widzenia problematyki samopoznania pytanie o to – czy i w jakich warunkach szkoły wyższej możliwe jest nabywanie przez młodzież **kompetencji autokreacyjnych**? Są one podstawą aktywności autokreacyjnej (samokształtowania), przez którą rozumie się inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez nią standardami. Autokreacja obejmuje więc dążenia jednostki do samookreślenia się, będącego w relacji ze stadium rozwojowym, w którym się znajduje [por. J. Piaget, L. Kohlberg, E. Erikson] i w powiązaniu z całością jej dążeń życiowych, wynikających z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca oraz realizowanie koncepcji własnej osoby, samodzielne kierowanie sobą i własnym rozwojem. Wszystko to składa się na całość, którą M. Dudzikowa nazywa „trudną sztuką tworzenia samego siebie” [1985]. Wspomaganie przez szkoły wyższe budowania czy też reorganizacji tożsamości jednostki, ułatwienie jej nabycia kompetencji autokreacyjnych staje się dziś szczególnie ważnym celem edukacyjnym. Tymczasem autokreacja młodzieży bez wsparcia ze strony wyższej uczelni jest, co potwierdzają badania, problematyczna. Wiąże się to z możliwościami kształtowania przez szkołę wyższą potrzeby podmiotowości studenta (a więc – wpływu, rozumienia, autonomii, niezależności) oraz stwarzania warunków umożliwiających mu poczucie podmiotowości, tzn. poczucia, że potrzeba ta jest zaspokajana w zadowalającym stopniu [za: Z. Ratajczak 1992, s. 149]. Jednakże jest to uwarunkowane zmianą dotychczasowej filozofii edukacji i kondycją materialną szkolnictwa każdego szczebla.

M. Dudzikowa omawia czterofazowy proces autokreacji (fazy: poznawczo-oceniająca, konceptualizacyjna, realizacyjna, sprawdzająco-oceniająca) oraz wyodrębnia cztery grupy kompetencji bardziej szczegółowych, w ramach których jednostka posiada zdolność:

- do poznawczo-oceniających zachowań
- do konceptualizacji stanów „ja”
- do realizacji standartów własnego „ja”
- do zachowań sprawdzająco-oceniających rezultaty działań autokreacyjnych [1994, s. 208-209].

Kompetencje autokreacyjne mogą wyływać z całkowicie osobistych potrzeb i samodzielnego wysiłku, jak również mogą być inspirowane zewnętrznie w toku kształcenia, dokształcania i doskonalenia. Ale niezależnie od źródła, które je wyzwała (potrzeba osobista, czy inspiracja zewnętrzna), kompetencje autokreacyjne pobudzają działania innowacyjne, co prawda zróżnicowanej natury. Takie działania są również przejawami twórczej postawy człowieka, a tym samym – symptomami jego twórczego rozwoju. Im więcej obszarów człowiek włączy do celów autokreacji, tym będzie ona pełniejsza i bardziej wszechstronne staje się kierowanie własnym rozwojem. Dzięki temu także twórczość przynosiłaby, jak twierdzi B. Suchodolski „...najbardziej bezpośrednią, egzystencjalną odpowiedź o wartość życia. Gdy wszystkie inne odpowiedzi na to pytanie mają charakter logicznego wyводу, twórczość usprawiedliwia samą siebie bez potrzeby odwoływania się do czegokolwiek poza nią. Dzięki działalności twórczej życie uzyskuje bezpośrednio w naszych doświadczeniach wartość. Nie ma sensu uzasadniać jej jeszcze inaczej czy szukać gdzie indziej. Jest właśnie tu, w działalności twórczej, która nas pochłania i cieszy” [1975, s. 100].





## ROZDZIAŁ 3

# Problematyka i program badań własnych

---

## 1. Problem badawczy i hipotezy

Przedmiot badań stanowią postawy twórcze studentów I i V roku studiów uniwersyteckich i ich uwarunkowania (badania o charakterze przekrojowym diagnostyczno-weryfikacyjne).

Podstawowym celem badań jest diagnoza poziomu postaw twórczych studentów I i V roku studiów uniwersyteckich. Szczegółowe cele badań były następujące:

1. Określenie różnic intergrupowych w zakresie poziomu postaw twórczych ze względu na płeć i kierunek studiów.
2. Diagnoza wymiarów osobowości (neurotyzm i ekstrawersja–introwersja) i analiza związku między poziomem neurotyzmu i ekstrawersji – introwersji a wymiarami postawy twórczej oraz jej poziomem.
3. Charakterystyka obrazu własnej osoby studentów i analiza zależności między poziomem samooceny a poziomem postawy twórczej.

W prezentowanej pracy problemy badawcze przyjęły postać pytań:

1. Jaki poziom postaw twórczych wykazują studenci I i V roku studiów uniwersyteckich?
  1. 1. Czy kobiety i mężczyźni różnią się istotnie poziomem postaw twórczych?
  1. 2. Czy poziom postaw twórczych różnicuje studentów I i V roku różnych kierunków studiów?
2. Jakie różnice w poziomie neurotyzmu i ekstrawersji-introwersji występują wśród studentów I i V roku studiów przy uwzględnieniu płci i kierunku studiów?
  1. 2. Jakie występują istotne związki między poziomem neurotyzmu a poziomem postawy twórczej?

1. 3. Jakie występują istotne związki między poziomem ekstrawersji-introwersji a poziomem postawy twórczej?
3. Jakie różnice w obrazie własnej osoby występują wśród studentów I i V roku studiów?
  3. 1. Jakie występują istotne związki między poziomem samooceny a poziomem postawy twórczej?

Hipotezy badawcze przyjęły postać następującą:

### **Hipoteza 1.**

Istnieje różnica w poziomie postaw twórczych studentów I i V roku studiów. Studenci V roku wykazują bardziej twórczy stosunek do uczenia się i działania.

#### **Hipoteza 1. 1.**

Zarówno na I, jak też na V roku studiów występują istotne różnice w poziomie postaw twórczych kobiet i mężczyzn.

#### **Hipoteza 1. 2.**

Studenci I i V roku poszczególnych kierunków studiów różnią się poziomem postaw twórczych, ale nie są to różnice istotne.

### **Hipoteza 2.**

Studenci I i V roku studiów różnią się poziomem neurotyzmu i ekstrawersji-introwersji. Studentów V roku charakteryzuje podwyższony poziom neurotyczności i umiarkowany poziom ekstrawersji.

#### **Hipoteza 2. 1.**

Istnieje statystycznie istotna zależność między poziomem neurotyzmu a poziomem postawy twórczej. Należy oczekiwać, iż z podwyższonym poziomem neurotyzmu wiąże się wyższy poziom postawy twórczej.

#### **Hipoteza 2. 2.**

Istnieje statystycznie istotna zależność między poziomem ekstrawersji-introwersji a poziomem postawy twórczej. Należy oczekiwać, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji, obniża się poziom postawy twórczej.

### **Hipoteza 3.**

Istnieje różnica w obrazie własnej osoby studentów I i V roku studiów. Studenci V roku studiów wykazują większy stopień spójności obszarów wiedzy o sobie i wyższy poziom oceny obrazu własnej osoby.

#### **Hipoteza 3. 1.**

Istnieje statystycznie istotna zależność między poziomem samooceny a poziomem postawy twórczej. Studenci z wysokim poziomem oceny obrazu własnej osoby wykazują wyższy od przeciętnej poziom postawy twórczej.

## 2. Zmienne badawcze i ich wskaźniki

W badaniach przyjęto jako zmienną zależną (Y) postawy twórcze, dymensje osobowości i właściwości samooceny studentów.

**Postawa twórcza ( $Y_1$ )** traktowana jest jako aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego „ja” [S. Popek 1990].

Wskaźnikiem postawy twórczej studentów jest suma punktów uzyskanych w Kwestionariuszu Zachowań Twórczych KANH-I S. Popka.

Zmienną zależną ( $Y_1$ ) tworzą dwa wymiary:

a. **poznawczy** – tworzy go kontinuum heurystyczność – algorytmiczność. Wskaźnikami tego wymiaru są wyniki w skali H - zachowanie heurystyczne (od 0 do 15 punktów), a także w skali A – zachowanie algorytmiczne (od 0 do 15 punktów).

b. **charakterologiczny** – tworzy go kontinuum nonkonformizm – konformizm. Wskaźnikami tego wymiaru są wyniki w skali N – nonkonformizm (od 0 do 15 punktów) ora w skali K – konformizm (od 0 do 15 punktów).

Wskaźnikiem postawy twórczej jest suma punktów uzyskanych w skali

N – nonkonformizm (0 do 15 pkt.) i skali H – zachowanie heurystyczne (0 do 15 pkt.).

Wskaźnikiem postawy odtwórczej jest suma punktów uzyskanych w skali

K – konformizm (0 do 15 pkt.) i skali A – zachowanie algorytmiczne (0 do 15 pkt.).

O nasileniu cech świadczących o przewadze zachowań twórczych lub odtwórczych świadczy wynik obliczony ze wzoru:  $[(N-K)+(H-A)]$

**$Y_2$  Cechy (wymiary) osobowości** – zostały określone na podstawie wyników Inwentrza Osobowości (MPI) H. J. Eysencka.

**$Y_{2,1}$  Neurotyzm (N)** – traktowany jako „ogólna labilność emocjonalna, nadmierna pobudliwość emocjonalna oraz podatność na dezorganizację zachowania poprzez niską odporność na działanie stresu” [H. J. Eysenck 1969].

Wskaźnikiem poziomu neurotyzmu jest suma punktów uzyskanych w skali N – neurotyzm (od 0 do 48 pkt.).

**Y<sub>2,2</sub> Ekstrawersja-introwersja (E)** – określone cechy utworzone przez zespół nawykowych sposobów zachowania, właściwych danej osobie. Wymiar ten stanowi kontinuum, na którym umieszczone są takie cechy, jak: dążenia, emocje, procesy poznawcze itp. [H. J. Eysenck 1969].

Wskaźnikiem poziomu ekstrawersji-introwersji jest suma punktów uzyskanych w skali E (od 0 do 48 pkt.).

**Y<sub>2,3</sub> Kłamstwo (K)** – skala kontroli, która pozwala stwierdzić, czy osoba badana odpowiada szczerze na pytania, czy też zataja fakty, które mogą rzucić na nią niekorzystne światło, a które zdarzają się każdemu [M. Choynowski 1968, s. 85].

Wskaźnik w skali kłamstwa (K) może przyjmować wartość od 0 do 32 punktów.

**Y<sub>3</sub> Samoocena** – mierzona za pomocą Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby W. H. Fittsa.

**Y<sub>3,1</sub> Tożsamość („Taki jestem”)** – wskaźnik samooceny, określający zasadniczą postawę jednostki – jaka jest we własnych oczach.

Poziom tego wskaźnika stanowi suma punktów (maksimum 150) uzyskanych w twierdzeniach pozytywnych i negatywnych, odnoszących się do percepcji siebie w każdej z pięciu sfer tematycznych:

**Y<sub>3,1.1</sub> ja fizyczne** – ocena obrazu własnego ciała, stanu zdrowia, fizycznego wyglądu, sprawności i seksualizmu (maksimum 30 pkt.).

**Y<sub>3,1.2</sub> ja moralno-etyczne** – wskaźnik ten dotyczy „ja” ujętego z moralno-etycznego punktu widzenia – wartości moralnej, stosunku do Boga, uczucia, że jest człowiekiem „dobrym” bądź „złym”, zadowolenia z własnej religii lub braku tego odczucia (maksimum 30 pkt.).

**Y<sub>3,1.3</sub> ja prywatne** – wskaźnik ten odzwierciedla poczucie własnej wartości jednostki oraz ocenę własnej osobowości, bez uwzględnienia własnego ciała czy związków z innymi ludźmi (maksimum 30 pkt.).

**Y<sub>3,1.4</sub> ja rodzinne** – wskaźnik ten odzwierciedla poczucie własnej adekwatności, wartości i oceny jako członka rodziny. Dotyczy percepcji własnej osoby w stosunku do najbliższych osób i najbardziej bezpośredniego otoczenia (maksimum 30 pkt.).

**Y<sub>3,1.5</sub> ja społeczne** – jest to jeszcze jedna kategoria opisująca „ja spostrzegane w związku z innymi ludźmi”, ale dotyczy „innych” w bardziej ogólnym stopniu. Odzwierciedla poczucie adekwatności i wartości badanego w społecznym, wzajemnym współdziałaniu z innymi ludźmi wogóle (maksimum 30 pkt.).

**Y<sub>3,2</sub> Zadowolenie z siebie („Takie mam odczucie własnej osoby”)** – wskaźnik samooceny określający poziom zadowolenia z siebie lub poziom

samoakceptacji badanych osób. Poziom tego wskaźnika stanowi suma punktów (maksymalnie 150) uzyskanych w każdej z pięciu sfer tematycznych („ja” fizyczne, „ja” moralno-etyczne, „ja” prywatne, „ja” rodzinne, „ja” społeczne).

**Y<sub>3.3</sub> Zachowanie** („Co robię, jak postępuję”) – wskaźnik samooceny mierzący percepcję własnego zachowania lub sposobu funkcjonowania badanych osób. Poziom tego wskaźnika stanowi suma punktów (maksymalnie 150) uzyskanych w każdej z pięciu sfer tematycznych („ja” fizyczne, „ja” moralno-etyczne, „ja” prywatne, „ja” rodzinne, „ja” społeczne).

**Y<sub>3.4</sub> Samoocena globalna** – mierzona wskaźnikiem globalnego wskaźnika pozytywnego (**Globalne P**). Jest to najważniejszy wskaźnik w całej skali, odzwierciedla on globalny poziom poczucia własnej wartości. Stanowi on sumę wartości wskaźników samoocen szczegółowych, uzyskanych w sferach i wymiarach „ja” (maksimum 450 pkt.).

Zbiór zmiennych niezależnych oznaczono symbolem (**X**).

**X<sub>1</sub> Rok studiów** – w badaniach brali udział studenci I (**X<sub>1.1</sub>**) i V (**X<sub>1.2</sub>**) roku studiów

**X<sub>2</sub> Płeć** – w badaniach uczestniczyły kobiety (**X<sub>2.1</sub>**) i mężczyźni (**X<sub>2.2</sub>**)

**X<sub>3</sub> Kierunek studiów**

**X<sub>3.1</sub>** pedagogiczny

**X<sub>3.2</sub>** humanistyczny

**X<sub>3.3</sub>** matematyczno-przyrodniczy

### 3. Opis metod badań

#### *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH – I S. Popka*

W celu określenia struktury i poziomu postawy twórczej wykorzystano Kwestionariusz Twórczego Zachowania – KANH – autorstwa S. Popka [1990]. Dobór tego narzędzia stanowi konsekwencję przyjętej w rozprawie koncepcji postawy twórczej. Kwestionariusz KANH jest techniką skonstruowaną w warunkach polskich, obejmującą całą sferę osobowości twórczej. Zawiera twierdzenia dotyczące zachowań osób badanych w sytuacjach uczenia się i działania. Koncepcja Kwestionariusza opiera się na założeniu, że zdolności ujawniają się w działaniu (lub poprzez produkty działania), dlatego wprowadzono podział na zdolności realizacyjne i potencjalne czyli takie, które są rezultatem pomiaru psychologicznego (np.

przy pomocy testów). Zdolności realizacyjne nie pokrywają się z potencjalnymi. O tych pierwszych decydują nie tylko możliwości poznawcze i wykonawcze, ale także siła motywacji. Takie przekonanie wymagało usytuowania zdolności w sferze osobowości człowieka, gdzie możliwości realizacyjne określane są jako „postawa twórcza”.

Koncepcja Kwestionariusza opiera się na założeniu, że na postawę twórczą składają się dwie sfery: **poznawcza** i **charakterologiczna** (decydująca o dynamice motywacyjnej).

**Sfera poznawcza** wynika z dyspozycji intelektualnych, ale w szerszym ujęciu, niż ma to miejsce przy pomiarach inteligencji, a wiąże się z możliwościami intelektualnymi, tj. wysoką wrażliwością i zdolnością w postrzeganiu (uzdolnienia percepcyjne), zapamiętywaniu, a głównie w przetwarzaniu i wytwarzaniu informacji nowych, za sprawą wyobraźni, intuicji i myślenia dywergencyjnego. Sfera poznawcza została określona jako **Zachowanie heurystyczne**, ponieważ zakres pomiaru znacznie wykracza poza myślenie dywergencyjne. Cechy przeciwstawne wyznaczają typ konwergencyntka, określony w Kwestionariuszu jako **Zachowanie algorytmiczne**. Każda wartość występująca w pomiarze zdolności jest traktowana dynamicznie jako cecha ciągła (kontinuum), stąd jednakowo ważne są tu oba skrajne wymiary: zachowanie algorytmiczne i zachowanie heurystyczne, mimo że osobowość twórczą określa zdecydowana dominacja zachowań heurystycznych nad algorytmicznymi.

Drugą sferę stanowi zespół **cech charakterologicznych**, zabezpieczających aktywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych jednostki ludzkiej. Przyjmując nadrzędność osobowości w stosunku do zdolności i uzdolnień specjalnych, autor Kwestionariusza wychodzi z założenia, że efektywne realizowanie się predyspozycji poznawczych możliwe jest jedynie we współdziałaniu z innymi cechami osobowości, określonymi umownie jako postawa nonkonformistyczna lub konformistyczna. Przyjęty model postawy twórczej przedstawia rycina 3.

Rycina 3. Model postawy twórczej w uczeniu się i działaniu wg koncepcji S. Popka

Czynniki sfery charakterologicznej			
Postawa odtwórcza	K. Konformizm	N. Nonkonformizm	Postawa twórcza
	A. Zachowania algorytmiczne	H. Zachowania heurystyczne	
Czynniki sfery poznawczej			

**Konformizm (K)** został tu określony poprzez takie cechy, jak: zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, uległość, słabość, lękliwość, podległość, podporządkowanie się, niesamodzielność, nieorganizowanie wewnętrzne, nadmierna zahamowalność, defensywność, niska odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancja, niskie poczucie wartości „ja”.

**Nonkonformizm (N)** określony jest przez cechy przeciwstawne, takie jak: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości „ja”.

**Zachowanie algorytmiczne (A)** wyznaczone jest przez nastawienie kopiujące i reprodukcyjne, tj. spostrzegawczość kierowaną, pamięć mechaniczną, wyobraźnię odtwórczą, myślenie konwergencyjne, uczenie się reprodukcyjne i ukierunkowane poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, sztywność intelektualną, bierność poznawczą, niski poziom refleksyjności, skłonność do wdrukowywania się, niską sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, brak pomysłowości technicznej i artystycznej.

**Zachowanie heurystyczne (H)** określone zostało przez takie cechy, jak: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia wytwórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, uczenie się poprzez rozumowanie, elastyczność intelektualna (giętkość), aktywność poznawcza, refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość konstrukcyjna, werbalna, a także potencjalne uzdolnienia do twórczości artystycznej.

Z uwagi na mozaikę cech powtarzających się u wielu badaczy przyjęto takie cechy przeciwstawne (twórcze i odtwórcze), które wystąpiły przynajmniej u trzech różnych autorów. W ten sposób wyłoniono po 15 par cech sfery poznawczej (zachowania algorytmiczne (A) – zachowania heurystyczne (H) i sfery charakterologicznej (konformizm (K) – nonkonformizm (N)).

**Skala nonkonformizmu (N) i zachowania heurystycznego (H)** skupiają te właściwości wewnętrzne, które przypisywane są przez badaczy ludziom twórczym.

Skala konformizmu (K) i zachowania algorytmicznego (A) stanowi przeciwieństwo postawy twórczej (postawa odtwórcza).

Podobnie jak we wszystkich tego typu narzędziach badawczych, pełny zestaw cech w poszczególnych skalach jest optymalny, stąd konkretne jednostki mogą charakteryzować się cechami z różnych skal, w tym także



przeciwstawnych. O przynależności jednostki do typu twórczego bądź odtwórczego decyduje przewaga właściwości jednej ze skal.

*Inwentarz Osobowości (The Maudsley Personality Inventory)*

*H. J. Eysencka w autoryzowanej adaptacji M. Choynowskiego*

Inwentarz Osobowości (MPI) H. J. Eysencka służy do badania dymensji osobowości wyodrębnionych przez autora w teorii osobowości. Należy do najbardziej znanych kwestionariuszy osobowości i został adaptowany do badań w Polsce przez M. Choynowskiego [1968, 1980]. Badane tym testem dymensje osobowości to: neurotyzm (N) i ekstrawersja–introwersja (E). Polska adaptacja zawiera również skalę kłamstwa (K). Inwentarz Osobowości H. J. Eysencka został wybrany do badań, ponieważ związek neurotyzmu i zachowań twórczych, chociaż wielokrotnie podejmowany w badaniach, pozostaje nadal nie rozstrzygnięty. W związku z tym podjęcie kolejnej próby empirycznej weryfikacji wydaje się uzasadnione. Ponadto wybór tej metody podyktowany jest faktem, że badając określone dymensje osobowości, wskazuje ona równocześnie na sposób przystosowania jednostki do otoczenia, a tym samym może również świadczyć o poziomie jej dojrzałości emocjonalnej i społecznej. Najlepsze przystosowanie (wysoka dojrzałość) wiąże się z niskimi wynikami w skali neurotyzmu oraz z przeciętnymi lub nieco podwyższonymi w skali ekstrawersji-introwersji. O niskim poziomie dojrzałości emocjonalnej i społecznej będziemy wnioskować w przypadku uzyskania przez osoby badane wysokich wyników w skali (E) oraz w skali (N). Takie wnioskowanie jest zasadne, ponieważ osoby dobrze przystosowane są również dojrzałe osobowościowo, zaś źle przystosowane są raczej niedojrzałe [por. S. Siek 1980, s. 48].

Inwentarz Osobowości H. J. Eysencka składa się z 64 pytań, na które osoba badana może odpowiedzieć: „tak”, „nie” lub „nie wiem”, „nie mam zdania” – „?”. Na skale (N) i (E) składają się odpowiednio po 24 pytania. Na skalę (K) składa się 16 pytań. Wskaźnikami poziomu neurotyczności i ekstrawersji-introwersji oraz kłamstwa będą surowe wyniki w odpowiednich skalach (N), (E) i (K). Wskaźnik w skali (N) i (E) może przyjmować wartość od 0 do 48 punktów. Wskaźnik w skali (K) może przyjmować wartość od 0 do 32 punktów. Ważne jest, że opisywana technika zawiera skalę kłamstwa (K), pozwala to bowiem kontrolować nieprawdliwość udzielanych odpowiedzi. Fałszowanie wyników może mieć charakter intencjonalny, wynikać ze wstydu, czy chęci przedstawienia się w korzystniejszym świetle [por. W. Sanocki 1981; T. Szustrowa 1987]. Mijanie się z prawdą może mieć charakter niezamierzony – osoba badana nie

potrafi sobie dokładnie przypomnieć własnych doświadczeń, lub ma pewne wyobrażenie o sobie, które niezgodne jest z rzeczywistością [J. Brzeziński 1980; J. Reykowski 1970]. Wyraża się może w tendencji do udzielania odpowiedzi przesadnie pozytywnych lub nadmiernie krytycznych. Niektórzy ludzie przejawiają ponadto nieświadomą skłonność do potwierdzania lub zaprzeczania treściom zawartym w pytaniach [J. Reykowski 1970].

*Skala do Badania Obrazu Własnej Osoby*  
(*Skala Samooceny T. S. C. S.*) *William H. Fitts*

Skala Samooceny W. H. Fittsa [1975] składa się z twierdzeń opisowych własnej osoby, przy których pomocy badany przedstawia własny obraz. Zdaniem autora, „dzięki wnikliwemu opracowaniu, zastosowaniu wielu wymiarów, starannemu sprawdzeniu trafności i rzetelności techniki, normalizacji na dużej grupie osób, zarówno zdrowych (626), jak i pacjentów psychiatrycznych (363 osoby), Skala zyskała właściwości sprawiające, że może być przydatna do różnych celów – poradnictwa, diagnozy klinicznej, badań nad zachowaniem...” [W. H. Fitts 1975, s. 1]. Skala posiada dwie wersje: wersję kliniczną i skróconą. W skład obydwu wchodzi ten sam zestaw twierdzeń, różnią się one sposobem obliczania wyników. Dla potrzeb prezentowanych badań zastosowano wersję testu skróconą. Skala może być stosowana indywidualnie lub grupowo dla osób powyżej 12 roku życia. Większość badanych wypełnia Skalę przeciętnie około 20 minut. Każde twierdzenie testu badany rozpatruje w ramach pięciostopniowej skali, oceniając siebie tak, jak sam siebie spostrzega oraz jak sądzi, że inni go spostrzegają. Powiązanie tych dwóch obrazów siebie jest bardzo istotne w wytworzeniu poczucia własnej wartości, tak ważnego czynnika w prawidłowym przystosowaniu się, a także w osiągnięciu celów trudnych i odległych. Zadaniem osoby badanej jest dokonanie wyboru jednej z możliwych odpowiedzi, określających stopień zgodności z prawdą opisu zawartego w twierdzeniu przy odnoszeniu go do własnej osoby. Omawiana Skala składa się ze stu twierdzeń opisowych, które są podzielone na równą liczbę twierdzeń pozytywnych i negatywnych. Wskaźniki samooceny szczegółowej są ujęte w osiem kategorii tworzących siatkę trzech wierszy (taki jestem, takie mam odczucie siebie, tak się zachowuję) i pięciu kolumn („ja” fizyczne, „ja” moralno-etyczne, „ja” prywatne, „ja” rodzinne, „ja” społeczne). Oprócz wskaźników samooceny szczegółowej Skala daje możliwość obliczenia globalnego wskaźnika pozytywnego przez zsumowanie wartości wskaźników samoocen szczegółowych należących do trzech kategorii wierszy lub do pięciu kategorii kolumn. Omawiana Skala Samooceny była

rzadko stosowana w Polsce. Jest rekomendowana jako bardzo przydatna ze względów praktycznych przez J. Gąsiorowską-Nózkę i R. Janowskiego [1984], B. Pilecką [1987] i D. Borecką-Biernat [1997].

#### 4. Ogólna charakterystyka badanych osób

W prowadzonych badaniach nad postawami twórczymi uczestniczyło 590 osób, z czego po wstępnej weryfikacji otrzymanych wyników do dalszej analizy wykorzystano wyniki 571 osób. Badania zostały przeprowadzone na trzech Wydziałach: Matematyczno-Przyrodniczym, Humanistycznym oraz Pedagogiki i Psychologii. Badaną grupę stanowili studenci I i V roku studiów (różna grupa badawcza)

Spośród badanych 265 osób I roku studiów kierunek humanistyczny reprezentowało 105 osób, w obrębie trzech specjalności (filologia polska, filologia wschodniosłowiańska, historia). Matematyczno-Przyrodniczy kierunek studiów reprezentowało 67 osób, w ramach specjalności matematyka i biologia, natomiast kierunek pedagogiczny 93 osoby w obrębie specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i pedagogika wczesnoszkolna.

Spośród badanych 306 osób V roku studiów kierunek humanistyczny reprezentowało 98 osób w obrębie trzech specjalności: filologia polska, filologia wschodniosłowiańska, historia. Matematyczno-Przyrodniczy kierunek studiów reprezentowało 66 osób w ramach dwóch specjalności: matematyka i biologia, natomiast kierunek pedagogiczny 142 osoby studiujące w obrębie specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i pedagogika wczesnoszkolna.

Rycina 4 przedstawia strukturę pochodzenia społecznego badanych osób.

Z ryciny 4 wynika, że badana grupa studentów I i V roku reprezentowała podstawowe środowiska społeczne. Spośród 571 badanych osób najbardziej liczną grupę stanowili studenci pochodzenia robotniczego ( $N=233$ ) – 40,81% i inteligenckiego ( $N=219$ ) – 38,35%. Mniejszą grupę, w porównaniu z wymienionymi, stanowili studenci pochodzenia chłopskiego ( $N=119$ ) – 20,84%.

Tabela 1 przedstawia strukturę grupy badanych studentów z uwzględnieniem płci.

Z tabeli 1 wynika, że wśród 265 badanych studentów I roku było 217 kobiet (81,9%) i 48 mężczyzn (18,1%). W badanej grupie 306 studentów V

Rycina 4. Pochodzenie społeczne badanych grup studentów

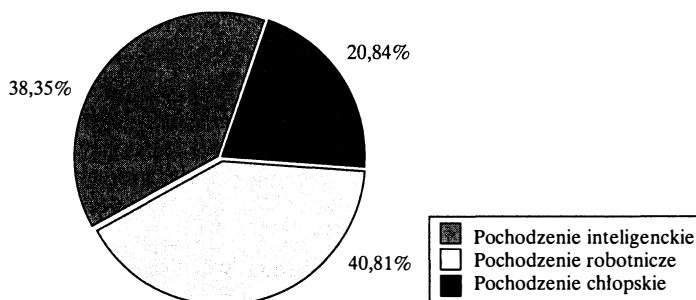


Tabela 1. Badani studenci z uwzględnieniem płci

PŁEĆ	MIARA	I ROK STUDIÓW	V ROK STUDIÓW	OGÓŁEM
K	L	217	255	472
	%	81,9	83,33	82,66
M	L	48	51	99
	%	18,1	16,67	17,34
OGÓŁEM	L	265	306	571
	%	100	100,0	100,0

roku również przeważały kobiety (N=255), stanowiąc 83,33% badanych. Udział mężczyzn (N=51) wynosił 16,67% badanych. Ogółem w przeprowadzonych badaniach wzięły udział 472 kobiety (82, 66%) i 99 mężczyzn (17,34%).

## 5. Kierunki analizy wyników badań

Dla każdej z badanych osób uzyskano następujące wskaźniki:

- wskaźniki wartości poszczególnych skal: Konformizm (K), Nonkonformizm (N), Zachowanie algorytmiczne(A), Zachowanie heurystyczne (H), stanowiących wymiary postawy twórczej;
- wskaźnik wartości skali „twórczej” (N+H);
- wskaźnik wartości skali „odtwórczej” (K+A);

- wskaźnik różnicy między wynikami w skalach „twórczych” i skalach „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)], odnoszący się do poziomu postawy twórczej;
- wskaźnik poziomu neurotyzmu (N);
- wskaźnik poziomu ekstrawersji–introwersji (E);
- wskaźnik poziomu kłamstwa (K);
- wskaźniki samooceny wymiaru „tożsamość” (taki jestem), „zadowolenia z siebie” (takie mam odczucie siebie) oraz wymiaru „zachowanie” (tak postępuję);
- wskaźniki samooceny poszczególnych sfer „ja”: „ja” fizyczne, „ja” moralno-etyczne, „ja” prywatne, „ja” rodzinne, „ja” społeczne;
- wskaźnik ogólnego poziomu samooceny.

Biorąc pod uwagę hipotezy sformułowane w badaniu, analiza statystyczna polegała na wykazaniu różnic między wyżej wymienionymi wskaźnikami w zależności od zmiennych płci i kierunku studiów. Zależności analizowane były w grupach studentów I i V roku.

Do porównania wskaźników między grupami w zakresie struktury i poziomu postaw twórczych badanych wymiary osobowości oraz poziomu samooceny poszczególnych wymiarów i sfer „ja”, zastosowano test parametryczny „t” Studenta [A. Góralski 1976].

Zastosowany w badaniach Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka posiada normy lokalne, opracowane na podstawie badań prowadzonych wśród młodzieży pochodzącej z różnych okolic Lubelszczyzny (kształconej plastycznie i młodzieży szkół średnich – liceów, techników, zasadniczych szkół zawodowych). Zgodnie z sugestią autora Kwestionariusza KANH należało opracować pozalokalną normalizację testu. Z powyższego względu opracowano normy stenowe dla młodzieży studiującej (N=571).

W celu zweryfikowania hipotezy dotyczącej zależności między wymiarami postawy twórczej a poziomem neurotyzmu i ekstrawersji, zastosowano współczynnik korelacji Pearsena [A. Góralski 1974].

## ROZDZIAŁ IV

## Analiza wyników badań własnych

### 1. Postawy twórcze studentów I i V roku studiów w świetle Kwestionariusza Zachowań Twórczych KANH S. Popka

#### 1.1. Wymiary postawy twórczej studentów I roku

W celu weryfikacji hipotezy 1., zakładającej zróżnicowanie w poziomie postaw twórczych studentów I i V roku studiów, przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie średnich wyników struktury oraz poziomu zmiennej  $Y_1$  (postawa twórcza) dla badanej grupy studentów I roku studiów.

W wyniku przeprowadzonej analizy uzyskano dane w zakresie:

- a) średnich wyników poszczególnych skal: Konformizm (K), Nonkonformizm (N), Zachowanie algorytmiczne (A), Zachowanie heurystyczne (H),
- b) średnich wyników „skal twórczych” (N+H),
- c) średnich wyników „skal odtwórczych” (K+A),
- d) średniej różnicy między wynikami w „skalach twórczych” i „odtwórczych”  $[(N+H) - (K+A)]$ .

Punkty a-c dotyczą struktury zmiennej  $Y_1$  (postawa twórcza), natomiast punkt d odnosi się do poziomu analizowanej zmiennej.

Tabela 2 przedstawia wyniki otrzymane w poszczególnych skalach Kwestionariusza KANH przez studentów I roku studiów.

Tabela 2. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników w poszczególnych skalach Kwestionariusza KAHN dla studentów I roku (N=265)

Skala	x	s	Wartość stenowa	Wynik min – max	Wartość mo*
K	12,46	4,70	6	1-25	7
A	15,04	3,74	6	0-24	16
N	18,49	4,14	6	7-28	18
H	17,93	4,02	6	5-27	20
K+A	27,51	7,29	5	11-46	19
N+H	36,43	7,34	5	14-52	33

\* modalna zwana także dominantą lub typową jest to wartość zmiennej, która powtarza się w szeregu największą liczbę razy

Badana grupa studentów I roku (N=265) uzyskała w Kwestionariuszu KANH w sferze charakterologicznej wyższą średnią wartość skali Nonkonformizm (N), w porównaniu ze skalą Konformizm (K). Na skali stenowej średnie wartości skal (N) i (K) odpowiadały wartości 6 stena i mieściły się w grupie wyników przeciętnych. Średnia różnica między wynikami skali Nonkonformizm i Konformizm [(N)-(K)] wyniosła ( $X = +6,03$  pkt., 6 sten). Znak plus oznacza przewagę cech nonkonformistycznych nad cechami konformistycznymi w sferze charakterologicznej w odniesieniu do badanej grupy studentów I roku.

**Nonkonformizm (N)** został określony przez takie cechy, jak: niezależność, aktywność, witalizm, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, ekspresywność, otwartość, odporność, wytrwałość, odpowiedzialność, samokrytycyzm, tolerancyjność, wysokie poczucie wartości „ja”.

**Konformizm (K)** określony jest przez cechy przeciwstawne, takie jak: zależność, pasywność, sztywność adaptacyjna, stereotypowość, uległość, słabość, lękliwość, podległość, podporządkowanie się, niesamodzielność, niezorganizowanie wewnętrzne, nadmierna zahamowalność, defensywność, niska odporność i wytrwałość, nieodpowiedzialność, brak krytycyzmu, nietolerancja, niskie poczucie wartości „ja” [S. Popek, 1990, s. 17].

W odniesieniu do sfery poznawczej studenci I roku uzyskali wyższe wartości średnie w skali Zachowanie heurystyczne (H) w porównaniu ze skalą Zachowanie algorytmiczne (A). Na skali stenowej wartości skal (A)



i (H) odpowiadały wartości 6 stena i mieściły się w grupie wyników przeciętnych. Różnica między wynikami skali Zachowanie heurystyczne i Zachowanie algorytmiczne [(H)-(A)] wyniosła ( $X=+2,89$  pkt., 5 sten). Znak plus oznacza przewagę zachowań typu heurystycznego nad zachowaniami typu algorytmicznego w sferze poznawczej w odniesieniu do badanej grupy studentów I roku.

**Zachowanie heurystyczne (H)** określone zostało przez takie cechy, jak: samodzielność obserwacji, pamięć logiczna, wyobraźnia wytwórcza, myślenie dywergencyjne, uczenie się rekonstruktywne i samodzielne, uczenie poprzez rozumowanie, elastyczność intelektualna (giętkość), aktywność poznawcza, refleksyjność, samodzielność intelektualna, twórczość konstrukcyjna, werbalna, a także potencjalne uzdolnienia do twórczości artystycznej.

**Zachowanie algorytmiczne (A)** wyznaczane jest przez nastawienie kopiujące i reprodukcyjne, tj. spostrzegawczość kierowaną, pamięć mechaniczną, wyobraźnię odtwórczą, myślenie konwergencyjne, uczenie się reproduktywne i ukierunkowane poprzestające na zrozumieniu i analizie logicznej, sztywność intelektualną, bierność poznawczą, niski poziom refleksyjności, skłonność do wdrukowywania się, niską sprawność w przetwarzaniu i konstruowaniu, brak pomysłowości technicznej i artystycznej.

W Kwestionariuszu KANH średnie wyniki poszczególnych skal: Konformizm (K) i Nonkonformizm (N) – odnoszące się do sfery charakterologicznej – oraz skal (A) i (H) – odnoszące się do sfery poznawczej stanowią **strukturę** postawy twórczej.

Uczynione na wstępie badań założenie, że zmienna zależna  $Y_1$  (postawa twórcza) ma charakter wielowymiarowy tj. posiada strukturę i poziom, należało również obliczyć średnią różnicę między wynikami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)]. Odnosi się ona do **poziomu** analizowanej zmiennej  $Y_1$ .

Studenci I roku uzyskali wyższe średnie wartości „skal twórczych” (N+H) w stosunku do „skal odtwórczych” (K+A). Na skali stenowej wyniki obydwu skal odpowiadały wartości 5 stena. Średnia różnica między wynikami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)] wyniosła ( $X=8,92$  pkt., 6 sten), co odpowiada przeciętnemu poziomowi zachowań twórczych.

### *1.1.1. Wymiary postawy twórczej w zależności od płci*

W celu weryfikacji hipotezy szczególnej 1.1., zakładającej występowanie istotnych różnic w wymiarach postawy twórczej w zależności od płci,

**Tabela 3.** Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, istotności różnic w skalach Kwestionariusza KANH dla studentek i studentów I roku studiów (N=265).

Skala	Mężczyźni (N=48)			Kobiety (N=217)				Poziom istotności
	x	s	Wartość min-max	x	s	Wartość min-max	Wartość	
K	11,64	5,55	1-25	12,64	4,49	3-22	1,33	n.i.
A	14,71	3,80	5-24	15,12	3,74	0-23	0,69	n.i.
N	20,19	4,09	11-28	18,12	4,66	7-27	3,18	0,001
H	18,46	3,65	12-27	17,81	4,09	5-27	1,00	n.i.
K+A	26,35	8,23	11-46	27,76	7,06	12-44	1,21	n.i.
N+H	38,65	6,89	13-52	35,93	7,36	14-51	2,33	0,02

przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie średnich wyników struktury oraz poziomu zmiennej  $Y_1$  (postawa twórcza).

Wartości poszczególnych skal Kwestionariusza KANH uzyskane przez studentki i studentów I roku oraz wyniki analizy statystycznej różnicy między średnimi uzyskanymi w tych skalach przedstawia tabela 3.

Z tabeli 3 wynika, że mężczyźni (N=48) w porównaniu z kobietami (N=217) uzyskali w Kwestionariuszu KANH wyższą średnią wartość skali Nonkonformizm (N). Różnica między średnimi wartościami w skali Nonkonformizm w grupie mężczyzn i kobiet była istotna statystycznie ( $t=3,18$ ;  $p=0,001$ ). Mężczyźni w porównaniu z kobietami uzyskali niższe średnie wartości w skali Konformizm (K). Różnica między wynikami mężczyzn i kobiet była nieistotna statystycznie. Średnia różnica w skali Nonkonformizm i Konformizm (N)-(K) w badanej grupie kobiet wyniosła ( $X=+5,48$  pkt., 5 sten), natomiast w grupie mężczyzn ( $X=+8,55$  pkt., 6 sten). Znak plus oznacza przewagę cech nonkonformistycznych nad konformistycznymi w sferze charakterologicznej w porównywanych grupach mężczyzn i kobiet.

Z tabeli 3 wynika również, że mężczyźni i kobiety uzyskali zbliżone co do wartości wyniki w skali Zachowanie algorytmiczne (A) i Zachowanie heurystyczne (H), odnoszące się do sfery poznawczej. Otrzymane wyniki w omawianych skalach odpowiadały wartości 6 stena. Średnia różnica między wynikami skali (H)-(A) w grupie kobiet wyniosła ( $X=+2,69$  pkt., 5 sten), natomiast w grupie mężczyzn ( $X=+3,75$  pkt., 6 sten). Znak plus oznacza przewagę zachowań typu heurystycznego nad zachowaniami typu algorytmicznego w sferze poznawczej w porównywanych grupach mężczyzn i kobiet.

Studenci I roku studiów ( $N=48$ ) w porównaniu ze studentkami ( $N=217$ ) uzyskali istotnie wyższe ( $t=2,33$ ,  $p=0,02$ ) średnie wartości „skal twórczych” ( $N+H$ ). W „skalach odwórczych” ( $K+A$ ) mężczyźni uzyskali średni wynik niższy w porównaniu z kobietami. Różnica między średnimi wartościami „skal odwórczych” w grupie mężczyzn i kobiet była nieistotna statystycznie (tabela 5). Średnia różnica między wynikami w „skalach twórczych” i „odwórczych” [ $(N+H)-(K+A)$ ], odnosząca się do poziomu postawy twórczej, wyniosła w grupie mężczyzn ( $X=+12,29$  pkt., 7 sten), co odpowiadało wysokiemu poziomowi zachowań twórczych. Poziom postawy twórczej w grupie kobiet wynosił ( $X=8,17$  pkt., 5 sten), co odpowiadało przeciętnemu poziomowi zachowań twórczych.

### 1.1.2. Struktura i poziom postawy twórczej studentów z uwzględnieniem kierunku studiów

W celu weryfikacji hipotezy szczegółowej 1.2. zakładającej brak istotnych różnic w poziomie postawy twórczej wśród studentów różnych kierunków studiów, przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie średnich wyników struktury oraz poziomu zmiennej  $Y_1$  (postawa twórcza), w odniesieniu do studentów I roku na badanych kierunkach studiów.

Wyniki uzyskane w poszczególnych skalach Kwestionariusza KANH przez studentów I roku na badanych kierunkach studiów przedstawia tabela 4.

Z tabeli 4 wynika, że studenci kierunku matematyczno-przyrodniczego ( $N=67$ ) uzyskali niższą średnią wartość w skali Konformizm ( $K$ ),

Tabela 4. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników w skalach Kwestionariusza KANH dla studentów I roku na badanych kierunkach studiów.

Skala	KIERUNKI STUDIÓW								
	humanistyczny N=(105)			matematyczno-przyrodniczy N=(67)			pedagogiczny N=(93)		
	x	S	min-max	x	s	min-max	x	s	min-max
K	12,51	4,72	1-25	11,39	4,64	4-21	13,18	4,63	13-22
A	15,35	3,83	15-24	14,83	3,43	6-28	14,85	3,87	0-23
N	18,94	3,93	10-28	18,88	4,60	7-28	17,71	3,94	9-26
H	17,95	3,98	6-27	18,39	3,80	8-25	17,58	4,22	5-27
K+A	27,87	7,48	11-46	26,22	7,13	14-42	28,03	7,15	13-44
N+H	36,89	6,93	16-52	37,27	7,79	17-51	35,29	7,95	14-50

w porównaniu ze studentami pozostałych kierunków studiów. Otrzymane wartości średnie mieszczą się w przedziale wyników przeciętnych (5-6 sten). Najwyższy średni wynik w skali Nonkonformizm (N) uzyskali studenci kierunku humanistycznego, natomiast wynik najniższy studenci kierunku pedagogicznego.

Istotności różnic pomiędzy średnimi wartościami skali Konformizm (K) i Nonkonformizm (N) dla studentów na poszczególnych kierunkach studiów przedstawia tabela 5.

Różnica między średnimi wartościami skali Konformizm (K) dla studentów I roku kierunku matematyczno-przyrodniczego i pedagogicznego była istotna statystycznie ( $t=2,42$   $p=0,01$ ). Studenci kierunku Pedagogicznego uzyskali istotnie wyższe wyniki w skali Konformizm (K). W odniesieniu do studentów kierunku humanistycznego i pedagogicznego istotna statystycznie była różnica między średnimi wartościami skali Nonkonformizm (N) ( $t=2,20$   $p=0,02$ ). Studenci kierunku humanistycznego uzyskali istotnie wyższe wartości w skali Nonkonformizm (N). Średnia różnica między wynikami skali Nonkonformizm i Konformizm (N)-(K) była najniższa dla studentów kierunku pedagogicznego ( $X=+4,53$  pkt.; 5 sten). Dla studentów pozostałych kierunków studiów wyniosła: dla kierunku matematyczno-przyrodniczego ( $X=+4,53$  pkt.; 6 sten), natomiast dla kierunku humanistycznego ( $X=+6,43$  pkt.; 6 sten). Otrzymane wartości różnic między omawianymi skalami wskazują na przewagę cech nonkonformistycznych nad cechami konformistycznymi w sferze charakterologicznej.

W odniesieniu do sfery poznawczej, studenci na badanych kierunkach studiów otrzymali w skali Zachowanie algorytmiczne (A) i Zachowanie heurystyczne (H) wartości średnie mieszczące się w przedziale wyników przeciętnych (5-6 sten).

**Tabela 5.** Istotności różnic pomiędzy średnimi wartościami skali Konformizm (K) i skali Nonkonformizm (N) uzyskanymi przez studentów I roku na badanych kierunkach studiów.

Kierunek studiów	Skala Konformizm (K)			Skala Nonkonformizm (N)		
	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności
pedag./mat.-przyr.	1,79	2,42	0,01	1,17	1,72	n.i.
pedag./humanist.	0,67	1,00	n.i.	1,23	2,20	0,02
mat.-przyr./humanist.	1,13	1,53	n.i.	0,06	0,09	n.i.

**Tabela 6.** Istotności różnic pomiędzy średnimi wartościami skali Zachowanie algorytmiczne (A) i Zachowanie heurystyczne (H) w odniesieniu do studentów I roku na badanych kierunkach studiów.

Kierunek studiów	Zachowanie algorytmiczne (A)			Zachowanie heurystyczne (H)		
	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności
pedag./mat.-przyr.	0,01	0,02	n.i.	0,81	1,24	n.i.
pedag./humanist.	0,50	0,92	n.i.	0,37	0,64	n.i.
mat.-przyr./humanist.	0,52	0,90	n.i.	0,43	0,71	n.i.

Istotności różnic pomiędzy średnimi wartościami skali Zachowanie algorytmiczne (A) i skali Zachowanie heurystyczne (H) uzyskanymi przez studentów na poszczególnych kierunkach studiów ukazuje tabela 6.

Z tabeli 6 wynika, że różnice pomiędzy średnimi wartościami skali Zachowanie algorytmiczne (A), uzyskanymi przez studentów I roku na badanych kierunkach studiów, okazały się nieistotne statystycznie. Różnice między średnimi wartościami skali Zachowanie heurystyczne (H), uzyskanymi przez studentów I roku na badanych kierunkach studiów, były także nieistotne statystycznie. Najwyższą średnią różnicę między skalami [(H)-(A)] otrzymali studenci kierunku matematyczno-przyrodniczego ( $X=+3,56$  pkt., 6 sten). Średnia różnica [(N)-(H)] dla studentów kierunku pedagogicznego wyniosła ( $X=+2,73$  pkt., 5 sten), natomiast dla studentów kierunku humanistycznego ( $X=+2,6$  pkt., 5 sten). Otrzymane wartości różnic w skali [(H)-(A)] dla studentów na badanych kierunkach studiów wskazują na przewagę zachowań typu heurystycznego nad zachowaniami algorytmicznymi w sferze poznawczej.

Studenci na badanych kierunkach studiów uzyskali małe zróżnicowanie w zakresie średniego nasilenia „skal twórczych” (N+H) i średniego nasilenia „skal odtwórczych” (K+A). Na skali stenowej otrzymane wyniki w obydwu skalach odpowiadały wartościom przeciętnym (5-6 sten).

Istotności różnic pomiędzy średnimi wartościami „skal twórczych” (N+H) i „skal odtwórczych” (K+A) dla studentów I roku przedstawia tabela 7.

Jak wynika z tabeli 7 różnice między średnimi wartościami „skal twórczych” (N+H) oraz średnimi wartościami „skal odtwórczych” (K+A), uzyskanymi przez studentów I roku na badanych kierunkach studiów, były nieistotne statystycznie. Najwyższą średnią różnicę między wynikami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)], odnoszącą

Tabela 7. Istotności różnic pomiędzy średnimi wartościami „skal odtwórczych” (K+A) oraz średnimi wartościami „skal twórczych” (N+H) dla studentów I roku na badanych kierunkach studiów.

Kierunek studiów	Postawa odtwórcza (K+A)			Postawa twórcza (N+H)		
	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności
pedag./mat.-przyr.	1,68	1,25	n.i.	1,98	1,63	n.i.
pedag./humanist.	0,16	0,16	n.i.	1,60	1,57	n.i.
mat.-przyr./humanist.	1,64	1,43	n.i.	0,37	0,33	n.i.

się do poziomu postawy twórczej, uzyskali studenci kierunku matematyczno-przyrodniczego ( $X=+11,05$  pkt. 7 sten), co odpowiada wysokiemu poziomowi zachowań twórczych. Średnia różnica uzyskana w skalach [(N+H)-(K+A)] przez studentów kierunku humanistycznego wyniosła ( $X=+9,02$  pkt. 6 sten), natomiast studenci kierunku pedagogicznego otrzymali różnicę wynoszącą ( $X=+7,26$  pkt. 5 sten). Otrzymane wartości odpowiadały przeciętnemu poziomowi zachowań twórczych.

### 1.1.3. Struktura i poziom postawy twórczej studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”

Zgodnie z założeniami czynionymi przez autora Kwestionariusza KANH S. Popka, o zaklasyfikowaniu danej osoby do danego typu (twórczy lub odtwórczy), decyduje przewaga cech przypisywanych typowi twórczemu bądź też przewaga cech charakteryzujących typ odtwórczy. Badanego oceniać można przy pomocy dwóch skal: skali Konformizm–Nonkonformizm (N) oraz skali Zachowania algorytmiczne – Zachowania heurystyczne (H). Zdaniem autora do typu twórczego zaliczyć można taką osobę (lub grupę osób), która uzyska wysokie wyniki w obydwu skalach kwestionariusza. Efektywne realizowanie się potencjalnych możliwości poznawczych może nastąpić jedynie we współdziałaniu z postawą nonkonformistyczną. W przekonaniu autora osoby, które w jednej ze skal osiągnęły wynik wysoki, w drugiej zaś przeciętny lub niski, to typy mieszane (albo typ o umiarkowanym natężeniu uzdolnień twórczych i odtwórczych). Do typu odtwórczego zaliczane są te osoby, które w obydwu skalach osiągnęły wyniki niskie [S. Popek 1990, s. 25].

Uwzględniając powyższe założenie, dalszej analizie poddano wyniki skal kwestionariusza KANH uzyskane przez studentów I roku, którzy w odniesieniu do sfery charakterologicznej i poznawczej otrzymali wyniki

wysokie oraz studentów którzy uzyskali wyniki niskie. Studenci, którzy uzyskali wysokie wyniki w obydwu skalach, zaliczeni zostali do typu „**twórczego**” (N=57) (21,5%), natomiast studenci, którzy uzyskali wyniki niskie, zaliczeni zostali do typu „**odtwórczego**” (N=39) (14,7%).

Tabela 8 przedstawia wartości skal Kwestionariusza KANH oraz istotności różnic pomiędzy studentami I roku, którzy zostali zaliczeni do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Zgodnie z przyjętym założeniem, nonkonformizm stanowił ten wymiar zmiennej Y (postawa twórcza), który całkowicie różnicował studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”, osiągając w jednostkach wystandaryzowanych wartości wysokie (8 sten) i niskie (2 sten). Konformizm stanowił ten wymiar postawy twórczej, który różnicował typ „twórczy” i „odtwórczy”, osiągając w jednostkach wystandaryzowanych wartości wysokie (7 sten) i przeciętne (5 sten). Średnia różnica między wynikami w skali Nonkonformizm i Konformizm [(N)-(K)], uzyskana przez studentów należących do typu „twórczego”, wyniosła ( $X=+13,02$  pkt., 7 sten – znak plus oznacza przewagę cech nonkonformistycznych). Średnia różnica [(N)-(K)] uzyskana przez studentów należących do typu „odtwórczego” wyniosła ( $X= -1,2$  pkt., 3 sten – znak minus oznacza przewagę cech konformistycznych).

W odniesieniu do sfery poznawczej, analizowany wymiar postawy twórczej, Zachowanie algorytmiczne (A), nie różnicował istotnie typu „twórczego” i „odtwórczego”. Studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” otrzymali średnie wartości skali (A), mieszczące się w przedziale wyników przeciętnych (6 sten). Różnice między średnimi wartościami skali

**Tabela 8.** Wartości skal Kwestionariusza KANH oraz istotności różnic pomiędzy studentami należącymi do typu „twórczego” (N=57) i typu „odtwórczego” (N=39).

Skala	Typ twórczy				Typ odtwórczy				Wartość t	Poziom istotności
	x	s	sten	Wartość min-max	x	s	sten	Wartość min-max		
K	10,49	4,64	5	1-20	13,90	4,67	7	4-21	3,52	0,0006.
A	15,37	3,72	6	10-23	14,74	3,68	6	8-23	0,81	n.i.
N	23,51	1,76	8	21-28	12,70	2,14	2	7-15	27,03	0,000
H	22,46	1,92	8	20-27	12,33	2,76	2	5-15	21,19	0,000
K+A	25,86	7,54	5	13-43	28,64	6,89	6	17-42	1,84	n.i.
N+H	45,96	2,81	8	42-52	25,02	4,29	2	14-30	28,92	0,000



(A) uzyskanymi przez „typ twórczy” i „odtwórczy” były nieistotne statystycznie. W skali Zachowanie heurystyczne (H) studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” uzyskali wskaźniki istotnie zróżnicowane: wartości wysokie (typ „twórczy”) i niskie (typ „odtwórczy”). Średnia różnica między wynikami w skali Zachowanie heurystyczne i Zachowanie algorytmiczne [(H)-(A)] dla studentów należących do typu „twórczego” wyniosła ( $X=+7,09$  pkt., 7 sten). Znak minus oznacza przewagę zachowań typu heurystycznego w sferze poznawczej. Średnia różnica między skalami [(H)-(A)] dla studentów należących do typu „odtwórczego” wyniosła ( $X=-2,41$  pkt., 4 sten). Znak minus oznacza przewagę zachowań typu algorytmicznego w sferze poznawczej. Studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” wykazali największą odmienną w zakresie średniego nasilenia skal „twórczych” (N+H). Różnice w wartościach skali (N+H), uzyskane przez typ „twórczy” i „odtwórczy”, osiągnęły wystandaryzowaną wielkość 6 stenów. W „skalach odtwórczych” (K+A) porównywane grupy uzyskały średnie wartości mieszczące się w przedziale wyników przeciętnych (5-6 sten). Różnica między średnimi wartościami skali (K+A) była na poziomie istotności statystycznej ( $t=1,84$ ;  $p=0,06$ ). Średnia różnica między wartościami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)], odnosząca się do poziomu postawy twórczej, uzyskana przez studentów należących do typu „twórczego” wyniosła ( $X=+20,01$ ; pkt., 9 sten), co odpowiadało wysokiemu poziomowi zachowań twórczych. Średnia różnica [(N+H)-(K+A)], uzyskana przez studentów należących do typu „odtwórczego” wyniosła ( $X=-3,62$ ; pkt., 3 sten). Znak minus oznacza niski poziom zachowań twórczych. Poziom postawy twórczej stanowił ten wymiar zmiennej Y, który całkowicie różnicował studentów „twórczych” i „odtwórczych”. Uzyskane różnice pod względem wartości poziomu postawy twórczej osiągnęły wystandaryzowaną wielkość 6 stenów.

Rycina nr 5 przedstawia strukturę i poziom postawy twórczej studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

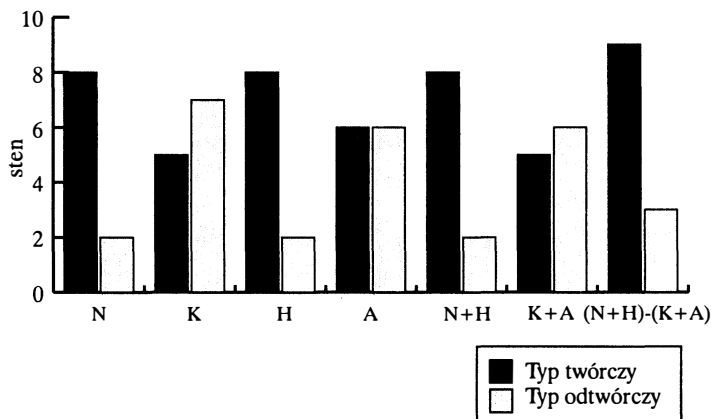
## 1.2. Wymiary postawy twórczej studentów V roku

Analogicznie do analizy przedstawionej w punktach 1.1.1., 1.1.2., 1.1.3., przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie średnich wyników struktury oraz poziomu zmiennej  $Y_1$  (postawa twórcza) dla badanej grupy studentów V roku.

W wyniku przeprowadzonej analizy uzyskano dane w zakresie:

a) średnich wyników poszczególnych skal: Konformizm (K), Nonkon-

Rycina 5. Struktura i poziom postawy twórczej studentów I roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.



formizm (N), Za chowanie algorytmiczne (A), Zachowanie heurystyczne (H),

- b) średnich wyników „skal twórczych” (N+H),
- c) średnich wyników „skal odtwórczych” (K+A),
- d) średniej różnicy między wynikami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H) – (K+A)].

Punkty a-c dotyczą struktury postawy twórczej, zaś punkt d odnosi się do poziomu analizowanej zmiennej Y.

Tabela 9. przedstawia wyniki poszczególnych skal Kwestionariusza KANH uzyskane przez studentów V roku studiów (N=306).

Tabela 9. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników skal Kwestionariusza KANH dla studentów V roku studiów (N=306).

Skala	x	s	Wartość stenowa	Wynik min – max	Wartość mo
K	11,71	4,69	6	2-23	11
A	14,01	3,73	5	1-24	14
N	17,25	4,49	5	6-29	16
H	17,16	4,46	5	6-29	16
K+A	25,72	7,53	5	3-44	20
N+H	34,42	8,02	5	13-54	36

Badana grupa studentów V roku otrzymała nieznacznie niższe wartości średnie w skali Konformizm (K) ( $X=11,71$  pkt.) w porównaniu z grupą studentów I roku ( $X=12,46$  pkt.). Na skali stenowej obydwa rezultaty mieszczą się w przedziale wyników przeciętnych (6 sten) Różnice między średnimi wartościami w skali Konformizm w obydwu badanych grupach były na poziomie istotności statystycznej ( $t=1,91$   $p=0,06$ ) (tendencja statystyczna). Średni wskaźnik skali Nonkonformizm (N) w grupie studentów V roku był niższy ( $X=17,25$  pkt., 5 sten) od uzyskanego przez studentów I roku ( $X=18,49$  pkt., 6 sten). Oba rezultaty kwalifikują się na skali stenowej do grupy wyników przeciętnych. Różnica między średnimi wartościami w skali Nonkonformizm uzyskanymi przez studentów I i V roku studiów była istotna statystycznie ( $t=3,41$   $p=0,006$ ). Różnica między średnimi wartościami skal [(N)-(K)] dla studentów V roku była istotna statystycznie ( $t=14,93$ ,  $p<0,001$ ) i wynosiła ( $X=+5,54$  pkt., 5 sten). Znak plus oznacza przewagę cech nonkonformistycznych w sferze charakterologicznej.

W odniesieniu do sfery poznawczej, średnie wartości uzyskane w skali Zachowanie algorytmiczne (A) przez studentów V roku były niższe ( $X=14,01$  pkt., 5 sten) od uzyskanych w grupie studentów I roku ( $X=15,04$  pkt., 6 sten). Obydwa rezultaty mieszczą się na skali stenowej w przedziale wyników przeciętnych. Różnica między średnimi wartościami w skali (A) w porównywanych grupach studentów I i V roku była istotna statystycznie ( $t=3,30$ ,  $p=0,001$ ). Średnie wartości uzyskane w skali Zachowanie heurystyczne (H) przez studentów V roku były niższe ( $X=17,16$  pkt., 5 sten) w porównaniu z uzyskanymi w grupie studentów I roku ( $X=17,93$  pkt., 6 sten). Obydwa rezultaty mieszczą się na skali stenowej w przedziale wyników przeciętnych. Różnica między średnimi wartościami w skali (H) w grupie studentów I i V roku była istotna statystycznie ( $t=2,15$ ,  $p=0,03$ ). Różnica między średnimi wartościami skal sfery poznawczej [(H)-(A)], w odniesieniu do grupy studentów V roku, była istotna statystycznie ( $t=9,46$ ,  $p<0,001$ ) i wyniosła ( $X=+3,15$  pkt., 5 sten). Znak plus oznacza przewagę zachowań typu heurystycznego w sferze poznawczej.

W Kwestionariuszu Zachowań Twórczych KANH studenci V roku uzyskali wyższe wartości średnie „skal twórczych” (N+H) w stosunku do „skal odtwórczych” (K+A).

Średnie wartości uzyskane w „skalach twórczych” (N+H) przez studentów V roku były niższe ( $X=34,42$  pkt., 5 sten) od uzyskanych w grupie studentów I roku ( $X=36,43$  pkt., 6 sten). Różnica między średnimi wartościami w „skalach twórczych” (N+H) w grupach studentów I i V roku była istotna statystycznie ( $t=3,10$ ,  $p=0,002$ ). Średnie wartości

uzyskane w „skalach odwórczych” (K+A) przez studentów V roku były niższe ( $X=25,72$  pkt.) od uzyskanych w grupie studentów I roku ( $X=27,51$  pkt.). W skali stenowej oba wyniki odpowiadały wartości 5 stena. Różnica między średnimi wartościami skali (K+A) w badanych grupach studentów I i V roku była istotna statystycznie ( $t=2,87$ ,  $p=0,004$ ). Średnia różnica między wynikami w „skalach twórczych” i „odwórczych” [(N+H)-(K+A)] wyniosła dla badanej grupy studentów V roku ( $X=+2,0$  pkt,4 sten). Uzyskany wynik odpowiada niskiemu poziomowi postaw twórczych.

### 1.2.1. Wymiary postawy twórczej w zależności od płci

W celu weryfikacji hipotezy szczegółowej 1.1., zakładającej występowanie istotnych różnic w poziomie postawy twórczej w zależności od płci, przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie średnich wyników wymiarów struktury oraz poziomu zmiennej  $Y_r$ . Wartości skal kwestionariusza KANH oraz istotności różnic pomiędzy średnimi uzyskanymi w tych skalach przez studentki i studentów V roku przedstawia tabela 10.

Z tabeli 10 wynika, że mężczyźni ( $N=51$ ) w porównaniu z kobietami ( $N=255$ ) uzyskali wyższe średnie wartości skali Nonkonformizm. Różnica między średnimi wartościami w skali Nonkonformizm (N) w grupie mężczyzn i kobiet była istotna statystycznie ( $t=3,88$ ;  $p<0,001$ ).

Różnica między średnimi wartościami w skali Nonkonformizm uzyskanymi w grupie mężczyzn I i V roku studiów była nieistotna statystycznie ( $t=0,89$ ;  $p=0,37$ ). Różnica między średnimi wartościami w skali Nonkonformizm uzyskanymi w grupie kobiet I i V roku studiów okazała się istotna statystycznie ( $t=3,28$ ;  $p=0,001$  – przewaga cech nonkonformistycznych w grupie kobiet I roku studiów).

W skali Konformizm (K) mężczyźni i kobiety uzyskali średnie

Tabela 10. Wartości skal Kwestionariusza KANH oraz istotności różnic pomiędzy grupą studentek i studentów V roku studiów ( $N=306$ ).

Skala	Mężczyźni (N=51)			Kobiety (N=255)			Wartość t	Poziom istotności
	x	s	Wartość min-max	x	s	Wartość min-max		
K	11,02	4,38	2-23	11,85	4,74	2-23	1,16	n.i.
A	13,23	4,04	1-21	14,16	3,69	4-24	1,61	n.i.
N	19,43	4,34	9-28	16,82	4,40	6-29	3,88	$P<0,001$
H	19,59	4,30	10-29	16,68	4,34	6-29	4,38	$P<0,001$
K+A	24,25	7,46	3-42	26,01	7,52	6-44	2,16	0,02
N+H	39,02	7,50	21-54	33,50	7,81	13-52	7,52	$<0,001$

wartości zbliżone. Różnica między średnimi wartościami w skali (K) w grupie mężczyzn i kobiet nie była istotna statystycznie (por. tabela 12). Różnica między średnimi wartościami skal sfery charakterologicznej [(N)-(K)] była istotna statystycznie: w grupie kobiet ( $t=12,26$ ,  $p<0,001$ ), w grupie mężczyzn ( $t=9,75$ ,  $p<0,001$ ). Średnia różnica między wynikami w skali Nonkonformizm i Konformizm [(N)-(K)] w grupie kobiet wyniosła ( $X=+4,97$  pkt., 5 sten), natomiast w grupie mężczyzn ( $X=+8,41$  pkt., 6 sten). Znak plus oznacza przewagę cech nonkonformistycznych w sferze charakterologicznej w grupie mężczyzn i kobiet.

Różnica między średnimi wartościami w skali Konformizm (K) uzyskanymi w grupie mężczyzn I i V roku studiów była nieistotna statystycznie ( $t=0,62$ ;  $p=0,53$ ).

Różnica między średnimi wartościami w skali (K) uzyskanymi w grupie kobiet I i V roku studiów była na poziomie istotności statystycznej ( $t=1,90$ ;  $p=0,06$  – tendencja statystyczna). Studentki I roku uzyskały wyższe wartości średnie w skali Konformizm.

W skali Zachowanie algorytmiczne (A), odnoszącej się do sfery poznawczej, w grupie mężczyzn i kobiet różnica między średnimi wartościami nie była istotna statystycznie (por. tabela 10).

Różnica między średnimi wartościami w skali (A) uzyskanymi w grupie kobiet I i V roku studiów była istotna statystycznie ( $t=2,80$ ;  $p=0,005$ ).

Różnica między średnimi wartościami w skali (A) w grupie mężczyzn I i V roku studiów była na poziomie istotności statystycznej ( $t=1,87$ ;  $p=0,06$  – tendencja statystyczna).

W badanej grupie studentów V roku mężczyźni w porównaniu z kobietami uzyskali wyższe wartości średnie skali Zachowanie heurystyczne (H). Różnica między średnimi wartościami skali (H) w grupie mężczyzn i kobiet była istotna statystycznie ( $t=4,38$ ,  $p<0,001$ ). Różnica między średnimi wartościami skal sfery poznawczej [(H)-(A)] wyniosła w grupie kobiet ( $t=7,05$ ;  $p<0,001$ ), zaś w grupie mężczyzn ( $t=7,69$ ;  $p<0,001$ ). Otrzymane różnice były istotne statystycznie. Średnie różnice między wynikami w skalach [(H)-(A)] wyniosła w grupie kobiet ( $X=+2,52$  pkt., 5 sten), natomiast w grupie mężczyzn ( $X=+6,36$  pkt., 6 sten). Znak plus oznacza przewagę zachowań typu heurystycznego w grupie mężczyzn i kobiet.

Różnica między średnimi wartościami w skali (H) w grupie kobiet I i V roku była istotna statystycznie ( $t=2,91$ ;  $p=0,003$ ). Różnica między średnimi wartościami w skali (H) w grupie mężczyzn I i V roku studiów była nieistotna statystycznie ( $t=1,40$ ,  $p=0,16$ ).

Studenci V roku studiów w porównaniu ze studentkami uzyskali przewagę „skal twórczych” (N+H). Różnica między średnimi wartościami skali (N+H) w grupie mężczyzn i kobiet była istotna statystycznie ( $t=7,52$ ,  $p<0,001$ ).

Różnice między średnimi wartościami „skal twórczych” w grupie mężczyzn I i V roku były nieistotne statystycznie ( $t=0,26$ ,  $p=0,80$ ). Różnice między średnimi wartościami „skal twórczych” w grupie kobiet I i V roku były istotne statystycznie ( $t=3,54$ ,  $p=0,0004$ ).

W „skalach odtwórczych” (K+A) mężczyźni V roku studiów uzyskali wyniki niższe w porównaniu z kobietami. Otrzymane rezultaty w obydwu grupach mieściły się w przedziale wyników przeciętnych. Różnica między średnimi wartościami w grupie mężczyzn i kobiet była istotna statystycznie. Różnice między średnimi wartościami w „skalach odtwórczych” w grupie mężczyzn I i V roku były nieistotne statystycznie ( $p=1,33$ ,  $p=0,19$ ). Różnice między średnimi wartościami w „skalach odtwórczych” w grupie kobiet I i V roku były istotne statystycznie ( $t=2,63$ ,  $p=0,008$ ).

Średnia różnica między wynikami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)] wyniosła w grupie kobiet V roku studiów ( $X=7,49$  pkt., 5 sten), natomiast w grupie mężczyzn ( $X=14,77$  pkt., 8 sten). Badani mężczyźni V roku studiów uzyskali wyniki odpowiadające wysokiemu poziomowi postaw twórczych, natomiast kobiety, wyniki odpowiadające przeciętnemu poziomowi postaw twórczych.

### *1.2.2. Struktura i poziom postawy twórczej studentów z uwzględnieniem kierunku studiów*

W celu weryfikacji hipotezy szczegółowej 1.2, zakładającej brak istotnych różnic w poziomie postawy twórczej wśród studentów różnych kierunku studiów, przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie średnich wyników struktury oraz poziomu zmiennej  $Y_1$ .

Tabela 11 prezentuje wartości poszczególnych skal Kwestionariusza KANH uzyskane przez studentów V roku z uwzględnieniem kierunków studiów.

Badani studenci V roku na poszczególnych kierunkach studiów otrzymali w skali Konformizm (K) wartości średnie mieszczące się w grupie wyników przeciętnych (5-6 sten). Wyniki w skali Nonkonformizm (N) uzyskane przez studentów V roku na badanych kierunkach studiów odpowiadały wartości 5 stena. Różnice pomiędzy wynikami w skali (K) dla studentów badanych kierunków studiów okazały się nieistotne statystycznie (co przedstawia tabela 12). Różnica między średnimi wartościami

Tabela 11. Wartości skal Kwestionariusza KANH studentów V roku badanych kierunków studiów.

Skala	KIERUNEK STUDIÓW								
	humanistyczny N=(98)			matematyczno-przyrodniczy N=(66)			pedagogiczny N=(142)		
	x	s	min-max	x	s	min-max	x	s	min-max
K	11,89	4,66	1-25	11,02	4,57	4-21	11,91	4,75	3-22
A	14,56	3,89	5-24	13,23	3,50	6-23	13,98	3,75	0-23
N	17,16	4,15	10-28	16,42	4,74	7-28	17,38	7,86	9-26
H	17,07	4,21	6-27	16,83	3,92	8-25	17,38	4,86	5-27
K+A	26,45	7,61	11-46	24,24	7,21	14-42	25,90	7,57	13-44
N+H	34,23	7,31	16-52	33,25	7,80	17-51	35,08	8,55	13-50

Tabela 12. Istotności różnic pomiędzy wynikami w skali Konformizm (K) i skali Nonkonformizm (N) dla studentów V roku badanych kierunków studiów.

Kierunek studiów	Skala Konformizm (K)			Skala Nonkonformizm (N)		
	(R) Różnica	Wartość	Poziom istotności	(R) Różnica	Wartość	Poziom istotności
pedag./mat.-przyr.	0,90	1,29	n.i.	1,28	1,86	0,06
pedag./humanist.	0,03	0,04	n.i.	0,54	0,93	n.i.
mat.-przyr./humanist.	0,87	1,18	n.i.	0,74	1,05	n.i.

skali (N) uzyskanymi przez studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego i pedagogicznego była na poziomie istotności statystycznej ( $t=1,86$ ,  $p=0,06$ ). Różnice między średnimi wartościami skali Nonkonformizm w odniesieniu do studentów pozostałych kierunków studiów były nieistotne (por. tab. 11). Jak wynika z tabeli 12 średnia różnica między wynikami w skali Nonkonformizm i Konformizm [(N)-(K)] dla studentów V roku studiów była najwyższa dla studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego ( $X=11,05$  pkt., 7 sten). W odniesieniu do studentów kierunku humanistycznego ( $X=9,02$  pkt.) i pedagogicznego ( $X=7,26$  pkt.) średnie różnice w skali [(N)-(K)] odpowiadały wartości 6 stena.

Porównując wartości skali Konformizm (K) uzyskane przez studentów I i V roku stwierdzono, że:

Różnice między średnimi wartościami skali Konformizm (K) uzyskane przez studentów kierunku humanistycznego I i V roku studiów



były nieistotne statystycznie ( $t=1,02$ ,  $p=0,31$ ). Różnice między średnimi wartościami skali Konformizm (K) dla studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego I i V roku studiów były nieistotne statystycznie ( $t=0,47$ ;  $p=0,64$ ). Różnice między średnimi wartościami skali Konformizm (K) dla studentów kierunku pedagogicznego I i V roku studiów były istotne statystycznie ( $t=2,08$ ;  $p=0,04$ ).

Studenci V roku otrzymali średnie wartości w skali (K) niższe, w porównaniu ze studentami I roku ( $X=13,18$  pkt., 6 sten). Różnica między średnimi wartościami skali Nonkonformizm uzyskanymi przez studentów kierunku humanistycznego I i V roku studiów była istotna statystycznie ( $t=2,57$ ;  $p=0,01$ ). Studenci V roku studiów uzyskali wartości średnie niższe w stosunku do I roku ( $X=18,94$  pkt., 6 sten). Różnica między średnimi wartościami skali Nonkonformizm uzyskanymi przez studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego I i V roku studiów była istotna statystycznie ( $t=3,03$ ;  $p=0,003$ ). Studenci V roku studiów uzyskali wartości średnie niższe w stosunku do I roku ( $X=18,88$  pkt., 6sten). Różnica między wynikami skali Nonkonformizm dla studentów kierunku pedagogicznego I i V roku studiów okazała się nieistotna statystycznie ( $t=0,02$ ;  $p=0,98$ ).

W odniesieniu do sfery poznawczej w skali Zachowanie algorytmiczne (A) studenci V roku badanych kierunków studiów otrzymali wartości średnie mieszczące się w grupie wyników przeciętnych (5-6 sten). Różnice pomiędzy wynikami w skali (A) dla studentów badanych kierunków studiów były nieistotne statystycznie (por. tabela 13).

W skali Zachowanie heurystyczne (H) studenci V roku badanych kierunków studiów uzyskali wartości zbliżone, mieszczące się w grupie wyników przeciętnych (5 sten). Różnice między średnimi wartościami skali (H) dla studentów badanych kierunków studiów były nieistotne statystycznie (por. tabela 13).

**Tabela 13.** Istotności różnic pomiędzy wynikami w skali Zachowanie algorytmiczne (A) i skali Zachowanie heurystyczne (H) dla studentów V roku badanych kierunków studiów.

Kierunek studiów	Zachowanie algorytmiczne (A)			Zachowanie heurystyczne (H)		
	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności
pedag./mat.-przyr.	0,76	1,39	n.i.	0,55	0,80	n.i.
pedag./humanist.	0,58	1,15	n.i.	0,31	0,51	n.i.
mat.-przyr./humanist.	1,33	2,24	n.i.	0,24	0,36	n.i.

Średnie różnice między wynikami w skalach [(H)-(A)] dla student V roku badanych kierunków studiów mieściły się w przedziale wartości przeciętnych (5-6 sten) i oznaczały przewagę zachowań typu heurystycznego. Studenci kierunku humanistycznego otrzymali niższą wartość różnicy [(H)-(A), w stosunku do studentów pozostałych kierunków studiów, wynoszącą ( $X=+2,51$  pkt., 5 sten). Średnie różnice między wyniki [(H)-(A)] studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego wyniosły ( $X=+3,6$  pkt., 6 sten), oraz dla studentów kierunku pedagogicznego ( $X=+3,4$  pkt., 6 sten). Znak plus oznacza przewagę zachowań typu heurystycznego w sferze poznawczej.

Różnice między średnimi wartościami skali Zachowanie algorytmiczne (A) dla studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego I i V roku studiów były istotne statystycznie ( $t=3,03$ ;  $p=0,002$ ). Studenci I roku uzyskali wyższe średnie wartości w omawianej skali ( $X=14,83$  pkt., 6 sten). Różnice między średnimi wartościami skali (A) dla studentów kierunku humanistycznego I i V roku okazały się także istotne statystycznie ( $t=1,99$ ;  $p=0,05$ ). Studenci I roku uzyskali wyższe średnie wartości w omawianej skali ( $X=17,95$  pkt., 7 sten). Różnice między średnimi wynikami w skali (A) dla studentów kierunku pedagogicznego I i V roku były nieistotne statystycznie ( $t=1,71$ ,  $p=0,09$ ).

Różnice między średnimi wartościami w skali Heurystyka dla studentów I i V roku kierunku matematyczno-przyrodniczego były istotne statystycznie ( $t=2,32$ ,  $p=0,02$ ). Studenci I roku uzyskali w skali Heurystyka wyższe wartości średnie w omawianej skali ( $X=18,39$  pkt., 6 sten). Różnice między średnimi wartościami w skali Heurystyka dla studentów I i V roku kierunku humanistycznego były nieistotne ( $t=0,76$ ;  $p=0,45$ ).

Różnice między wynikami w skali Heurystyka dla studentów I i V roku kierunku pedagogicznego były nieistotne ( $t=0,32$ ;  $p=0,74$ ).

W tabeli 14 dokonano analizy różnic między średnimi wartościami w „skalach twórczych” (N+H) i „skalach odtwórczych” (K+A) dla studentów V roku badanych kierunków studiów.

Studenci badanych kierunków studiów wykazali małe zróżnicowanie w zakresie średniego nasilenia „skal twórczych” (N+H). Studenci kierunku pedagogicznego uzyskali wartości skali (K+A) ( $X=35,29$  pkt., 6 sten) wyższe w porównaniu ze studentami pozostałych kierunków studiów (5 sten). Studenci badanych kierunków studiów wykazali również małe zróżnicowanie w zakresie średniego nasilenia „skal odtwórczych” (K+A). Najniższą średnią wartość w skali (K+A) uzyskali studenci kierunku matematyczno-przyrodniczego ( $X=24,24$  pkt., 5 sten). Studenci

**Tabela 14.** Istotności różnic pomiędzy wynikami w skalach „twórczych” (N+H) i w skalach „odtwórczych” (K+A) dla studentów V roku na badanych kierunkach studiów.

Kierunek studiów	Postawa odtwórcza (K+A)			Postawa twórcza (N+H)		
	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności	(R) Różnica	Wartość t	Poziom istotności
pedag./mat.-przyr.	1,66	1,49	n.i.	1,83	1,47	n.i.
pedag./humanist.	0,55	0,55	n.i.	0,85	0,80	n.i.
mat.-przyr./humanist.	2,21	1,86	0,06	0,98	0,82	n.i.

pozostałych kierunków studiów otrzymali w skali (K+A) wyniki odpowiadające wartości 6 stena.

Różnice na poziomie istotności statystycznej między średnimi wartościami skali (K+A) wykazano w odniesieniu do studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego i humanistycznego ( $t=1,86$ ,  $p=0,06$ ). Różnice między średnimi wartościami skali (K+A) dla studentów pozostałych kierunków studiów były nieistotne (por. tab. 14).

Średnie różnice między wynikami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)], odnoszące się do poziomu postawy twórczej, dla studentów badanych kierunków studiów wynosiły: humanistyczny ( $X=+7,78$  pkt., 5 sten), matematyczno-przyrodniczy ( $X=+9,04$  pkt., 6 sten), pedagogiczny ( $X=+9,18$  pkt., 6 sten). Studenci badanych kierunków studiów uzyskali poziom przeciętny zachowań twórczych.

Różnice między średnimi wynikami w skali (N+H) dla studentów I i V roku kierunku humanistycznego były na poziomie istotności statystycznej ( $t=1,85$ ;  $p=0,06$ ). Studenci I i V roku kierunku matematyczno-przyrodniczego otrzymali w „skalach twórczych” średnie różnice istotne statystycznie ( $t=2,97$ ;  $p=0,003$ ). Studenci I roku uzyskali w omawianej skali wartości wyższe ( $X=37,27$  pkt., 6 sten). Różnice między średnimi wynikami w skali (N+H) dla studentów I i V roku kierunku pedagogicznego były nieistotne ( $t=0,29$ ;  $p=0,77$ ).

Różnice między średnimi wartościami w „skalach odtwórczych” (K+A) dla studentów I i V roku kierunku pedagogicznego były istotne statystycznie ( $t=2,19$ ;  $p=0,03$ ). Studenci I roku uzyskali wyższy wskaźnik wartości „skal odtwórczych” ( $X=28,03$  pkt). Różnice między średnimi wartościami w skali (K+A) dla studentów I i V roku kierunku humanistycznego oraz studentów I i V roku kierunku matematyczno-przyrodniczego, były nieistotne.

### 1.2.3. Struktura i poziom postawy twórczej studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”

Analogicznie do założeń przyjętych w punkcie 3.1.3. dalszej analizie poddano wartości skal Kwestionariusza KANH uzyskane przez studentów V roku, którzy w obydwu skalach (N i H), w odniesieniu do sfery charakterologicznej i poznawczej, otrzymali wyniki wysokie i wyniki niskie. Studenci, którzy uzyskali wyniki wysokie, zaliczeni zostali do typu „twórczego” (N=91) (29,7%). Studenci, którzy uzyskali wyniki niskie zostali zaliczeni do typu „odtwórczego” (N=56) (18,3%). Następnie przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie średnich wyników struktury oraz poziomu analizowanej zmiennej  $Y_1$  (postawa twórcza), uzyskanych przez studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”. Tabela 15 przedstawia wartości skal Kwestionariusza KANH oraz istotności różnic pomiędzy studentami V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Z tabeli 15 wynika, że studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” otrzymali w skali Konformizm (K) wyniki przeciętne (5-6 sten). Różnice w obydwu grupach były istotne statystycznie ( $t=3,24$ ,  $p=0,001$ ). Zgodnie z przyjętym założeniem, Nonkonformizm stanowił ten wymiar zmiennej Y (postawa twórcza), który całkowicie różnicował studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”, osiągając w jednostkach wystandaryzowanych wartości wysokie (8 sten) i niskie (2 sten). Średnie różnice między wynikami w skali Nonkonformizm i Konformizm (N-K) dla badanych grup studentów wyniosły: w grupie studentów należących do

Tabela 15. Wartości skal Kwestionariusza KANH oraz istotności różnic w odniesieniu do studentów V roku reprezentujących typ „twórczy” (N=91) i typ „odtwórczy” (N=56).

Skala	Typ twórczy				Typ odtwórczy				Poziom istotności	
	x	s	sten	Wartość min-ma	x	s	sten	Wartość min-ma		Wartość t
K	10,24	4,98	5	2-23	13,48	5,13	6	2-22	3,24	0,001
A	12,99	4,15	5	1-21	14,36	3,92	6	6-24	2,32	0,02
N	21,86	2,86	8	16-29	10,95	2,04	2	6-15	25,89	0,000
H	21,97	2,74	8	14-29	11,71	2,65	3	6-18	25,54	0,000
K+A	23,23	8,23	5	3-42	27,84	8,15	6	8-43	3,14	0,002
N+H	43,82	4,04	8	39-54	22,66	3,17	3	13-27	33,23	0,000

typu „twórczego” ( $X=+11,61$  pkt., 7 sten), w grupie studentów należących do typu „odtwórczego” ( $-2,53$  pkt., 3 sten). Znak minus oznacza przewagę cech konformistycznych w sferze charakterologicznej.

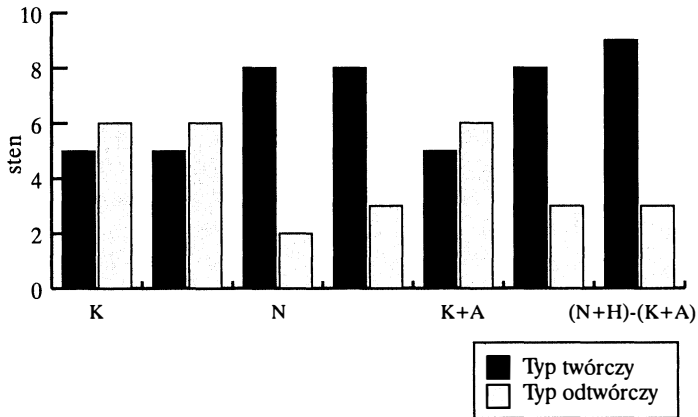
W odniesieniu do sfery poznawczej, w skali Zachowanie algorytmiczne (A) studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” otrzymali wyniki przeciętne (5-6 sten). Różnice w skali (A) między badanymi grupami studentów były istotne statystycznie ( $p=0,02$ ) i oznaczały przewagę zachowań typu algorytmicznego w grupie studentów należących do typu „odtwórczego”. W skali Zachowanie heurystyczne (H) studenci należący do typu „twórczego” uzyskali wyniki wysokie (8 sten), natomiast studenci należący do typu „odtwórczego” wyniki niskie (3 sten). Różnice między średnimi wynikami w skali (H-A) wyniosły: w grupie studentów „twórczych” ( $X=+8,97$  pkt., 7 sten), natomiast w grupie studentów „odtwórczych” ( $X= -2,64$  pkt., 3 sten). Znak minus oznacza przewagę zachowań algorytmicznych w sferze poznawczej.

Studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” wykazali największą odmienną w zakresie średniego nasilenia skal „twórczych” (N+H). Uzyskane różnice w skali (N+H) między badanymi grupami studentów osiągnęły wystandaryzowaną wielkość 5 stenów. W „skalach odtwórczych” (K+A) studenci „twórczy” i „odtwórczy” uzyskali średnie wartości mieszczące się w przedziale wyników przeciętnych (5-6 sten). Średnie różnice między wartościami skali (K+A) w odniesieniu do badanych grup studentów były istotne statystycznie ( $t=3,14$ ;  $p=0,002$ ).

Średnia różnica między wartościami w „skalach twórczych” i „odtwórczych” [(N+H)-(K+A)], odnosząca się do poziomu postawy twórczej, wyniosła w grupie studentów należących do typu „twórczego” ( $X=+20,59$  pkt., 9 sten), co oznaczało wysoki poziom zachowań twórczych. Średnia różnica [(N+H)-(K+A)] w grupie studentów należących do typu „odtwórczego” wyniosła ( $X=-5,18$  pkt., 3 sten), co oznaczało niski poziom zachowań twórczych. Poziom postawy twórczej stanowił ten wymiar zmiennej Y, który całkowicie różnicował studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”. Różnice w poziomie postawy twórczej, uzyskane w grupach studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”, osiągnęły wystandaryzowaną wielkość 6 stenów.

Rycina nr 6 przedstawia strukturę i poziom postawy twórczej studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Rycina 6. Struktura i poziom postawy twórczej dla studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.



### 1.3. Wnioski

Celem przedstawionej części badań było scharakteryzowanie struktury i poziomu postaw twórczych badanych grup studentów I i V roku. Zgodnie z założeniem, że badane grupy różnią się poziomem postaw twórczych dokonano porównań intergrupowych w zakresie wymiarów analizowanej zmiennej. Na podstawie analizy statystycznej wartości poszczególnych skal Kwestionariusza KANH ustalono, że:

- W odniesieniu do struktury postawy twórczej, w badanych grupach studentów I i V roku wystąpiła przewaga cech nonkonformistycznych w sferze charakterologicznej. Studenci V roku otrzymali istotnie niższe średnie wartości w skali Nonkonformizm, w porównaniu ze studentami I roku studiów. W odniesieniu do sfery poznawczej, studenci V roku uzyskali istotnie niższe średnie wartości w skali Zachowanie algorytmiczne i skali Zachowanie heurystyczne, w porównaniu ze studentami I roku. Różnice między średnimi wartościami skal sfery poznawczej wskazują na przewagę zachowań typu heurystycznego w badanej grupie studentów I i V roku. Studenci V roku uzyskali istotnie niższe wartości średnie zarówno w „skalach twórczych” (N+H), jak i „odtwórczych” (K+A), w porównaniu ze studentami I roku. Badaną grupę studentów I roku charakteryzował przeciętny poziom postaw twórczych, natomiast studentów V roku – niski poziom postaw twórczych.

- Analizując strukturę postawy twórczej w badanej grupie studentów I i V roku w zależności od płci, stwierdzono przewagę cech nonkonformistycznych w sferze charakterologicznej i zachowań typu heurystycznego w sferze poznawczej w odniesieniu do kobiet i mężczyzn. Mężczyźni w badanych grupach studentów I i V roku w porównaniu z kobietami uzyskali wyższe średnie wartości w skali Nonkonformizm. Płeć różnicowała istotnie poziom postaw twórczych w badanych grupach studentów I i V roku. Mężczyźni w porównaniu z kobietami uzyskali istotnie wyższe wartości „skal twórczych”. W odniesieniu, zarówno do I jak też V roku studiów, mężczyźni osiągnęli wyniki odpowiadające wysokiemu poziomowi postaw twórczych, natomiast kobiety – wyniki odpowiadające poziomowi przeciętnemu.

- Analizując strukturę postawy twórczej w zakresie porównań międzygrupowych, w zależności od kierunku studiów, stwierdzono, że w odniesieniu do sfery charakterologicznej studenci V roku badanych kierunków studiów uzyskali wyższe wartości skali Nonkonformizm i niższe wartości skali Konformizm, w porównaniu ze studentami I roku studiów. W odniesieniu do sfery poznawczej, studenci I i V roku badanych kierunków studiów odznaczali się przewagą zachowań typu heurystycznego nad zachowaniami typu algorytmicznego. Studenci I i V roku badanych kierunków studiów uzyskali w świetle wyników Kwestionariusza KANH przeciętny poziom zachowań twórczych. Różnice w poziomie postaw twórczych między studentami na badanych kierunkach studiów były nieistotne.

- Analizując strukturę i poziom postaw twórczych studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego” stwierdzono, że spośród analizowanych wymiarów w strukturze postawy twórczej, jedna ze skal podstawowych nie różnicowała studentów I roku, należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”. Była to skala Zachowanie algorytmiczne (A), która osiągnęła w porównywanych grupach przeciętne nasilenie. Studenci I roku należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” osiągnęli przeciętne nasilenie skali Konformizm (K) i skal „odtwórczych” (K+A). Poziom postawy twórczej stanowił ten wymiar analizowanej zmiennej, który całkowicie różnicował studentów I roku, należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”. Wszystkie analizowane wymiary w strukturze postawy twórczej różnicowały studentów V roku studiów, należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”. Studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” osiągnęli przeciętne nasilenie skali Konformizm (K), Zachowanie algorytmiczne (A) oraz skal „odtwórczych” (K+A). Poziom postawy twórczej stanowił ten wymiar analizowanej zmiennej, który całkowicie różnicował studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.



## 2. Osobowość studentów I i V roku w świetle wyników badań Inwentarzem Osobowości (MPI) H. J. Eysencka

### 2.1. Poziom wymiarów osobowości studentów I i V roku

W związku z postawionymi problemami badawczymi (2.,2.1.,2.2.) i założonymi hipotezami (2.,2.1.,2.2.) dokonano charakterystyki zmiennych dymensji osobowości (neurotyczności, ekstrawersji–introwersji, kłamstwa) w świetle wyników badań Inwentarzem Osobowości (MPI) H. J. Eysencka w odniesieniu do badanej grupy studentów I i V roku.

Tabela 16 przedstawia wyniki uzyskane w Inwentarzu Osobowości (MPI) H. J. Eysencka przez badane grupy studentów I i V roku.

Z tabeli 16 wynika, że badane grupy studentów I i V roku uzyskały różniące się istotnie wyniki w skali Neurotyzmu (N). Średni wynik neurotyczności dla studentów I roku zawierał się w granicach wartości przeciętnych, natomiast dla studentów V roku osiągnął poziom powyżej średniego (biorąc pod uwagę przyjętą w badaniach klasyfikację). Poniżej przedstawiono przedziały neurotyczności uzyskane w badanej grupie studentów I i V rok studiów.

Średnia wartość skali (N) w badanej grupie studentów I roku wynosiła ( $x=28,08$ ) ( $s=4,86$ ). Ustalono następujące przedziały wartości poziomu neurotyczności:

- poziom wysoki neurotyczności 32,94 pkt. i powyżej,
- poziom powyżej średniego (28,08 – 32,94 pkt.),
- poziom średni zawierał się w przedziale (23,22 – 28,08 pkt.),
- poziom niski 23,22 pkt. i poniżej.

Tabela 16. Wyniki średnie neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa uzyskane w Inwentarzu Osobowości (MPI) H.J. Eysencka przez badane grupy studentów I i V roku studiów

Wymiary	STUDENCI							
	I rok studiów			V rok studiów			Wartość t	Poziom istotności
	x	s	Wyniki min-max	x	s	Wyniki min-max		
Neurotyzm	26,08	4,86	10-38	23,78	4,86	12-40	5,63	0,001
Ekstrawersja	30,34	4,91	16-42	29,70	4,62	14-42	1,59	n.i.
Kłamstwo	12,13	3,66	2-24	12,52	3,42	3-23	1,32	n.i.

Średnia wartość skali (N) w badanej grupie studentów V roku wynosiła  $X=23,73$  ( $s=4,86$ ). Ustalono następujące przedziały punktów poziomu neurotyczności:

- poziom wysoki neurotyczności 28,59 pkt. i powyżej,
- poziom powyżej średniego (23,73 – 28,59 pkt.),
- poziom średni zawierał się w przedziale (18,87 – 23,73 pkt.),
- poziom niski 18,81 pkt. i poniżej.

W porównaniu z normami polskimi dla populacji studenckiej [M. Choynowski 1968] badani studenci I roku uzyskali średnie wyniki neurotyzmu, zawierające się w granicach przyjętych norm, natomiast studenci V roku – poziom niższy od grup normalizacyjnych ( $X=28,95$  – studentki;  $X=24,31$  – studenci). Średnia arytmetyczna wyników w wymiarze neurotyzmu dla badanej populacji studentów I roku osiągnęła wartość 5,2 stena, natomiast dla studentów V roku wartość 4,43 stena. Oba wyniki są niższe od teoretycznej średniej dla ogólnej populacji ludności, która wynosi 5,5 stena.

**Ekstrawersja–introwersja** to drugi obok neurotyczności wymiar osobowości wyodrębniony przez H. J. Eysencka.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że studenci I i V roku otrzymali wyższe średnie wartości poziomu ekstrawersji od wyników uzyskanych w normalizacyjnych grupach studentów ( $X=26,28$ ) i studentek ( $X=27,42$ ) polskich [M. Choynowski 1968].

Analogicznie do opisanych wcześniej ustaleń, na użytek badań własnych, w oparciu o dane uzyskane w badanych grupach studentów I i V roku studiów, zostały przyjęte następujące przedziały wartości dla wymiaru ekstrawersji – introwersji:

Średnia wartość skali (E) w badanej grupie studentów I roku wynosiła ( $x=30,34$ ), ( $s=4,91$ ). Przyjęto następujące przedziały wartości poziomu ekstrawersji:

- poziom wysoki ekstrawersji 35,25 pkt. i powyżej,
- poziom powyżej średniego (30,34 – 35,25 pkt.),
- poziom średni zawierał się w przedziale (25,43 – 30,34 pkt.),
- poziom niski 25,43 pkt. i poniżej.

Średnia wartość skali (E) w badanej grupie studentów V roku wynosiła ( $x=29,70$ ) ( $s=4,62$ ). Przyjęto następujące przedziały punktowe poziomu ekstrawersji:

- poziom wysoki 34,32 pkt. i powyżej.
- poziom powyżej średniego (29,70 – 34,32 pkt.),
- poziom średni zawierał się w przedziale (25,08 – 29,70 pkt.),
- poziom niski 25,08 pkt. i poniżej.

W oparciu o przyjęte przedziały dla wymiaru ekstrawersji – introwersji stwierdzono, że badane grupy studentów I i V roku cechuje średni poziom tego wymiaru. Średnia arytmetyczna wyników w wymiarze ekstrawersji – introwersji wyniosła w badanej grupie studentów I i V roku 5,71 stena i była nieco wyższa od teoretycznej średniej dla ogólnej populacji ludności, która wynosi 5,5 stena.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują również, że badani studenci I i V roku uzyskali wyższe wartości w skali kłamstwa, od średnich normalizacyjnych dla studentów ( $x=9,45$ ) i studentek ( $x=9,88$ ) polskich [M. Choynowski 1968].

Średnia wartość skali (K) w badanej grupie studentów I roku wyniosła ( $x=12,13$ ) ( $s=3,66$ ). Przyjęto następujące przedziały wartości skali kłamstwa:

- poziom wysoki kłamstwa 15,79 pkt. i powyżej,
- poziom powyżej średniego (12,13 – 15,79 pkt.),
- poziom średni zawierał się w przedziale (8,47 – 12,13 pkt.),
- poziom niski 8,47 pkt. i poniżej.

Średnia wartość skali (K) w badanej grupie studentów V roku wyniosła ( $x=12,52$ ) ( $s=3,42$ ). Przyjęto następujące przedziały wartości w skali kłamstwa:

- poziom wysoki 15,94 pkt. i powyżej,
- poziom powyżej średniego (12,52 – 15,92 pkt.),
- poziom średni zawierał się w przedziale (9,1 – 12,52 pkt.),
- poziom niski 9,1 pkt. i poniżej.

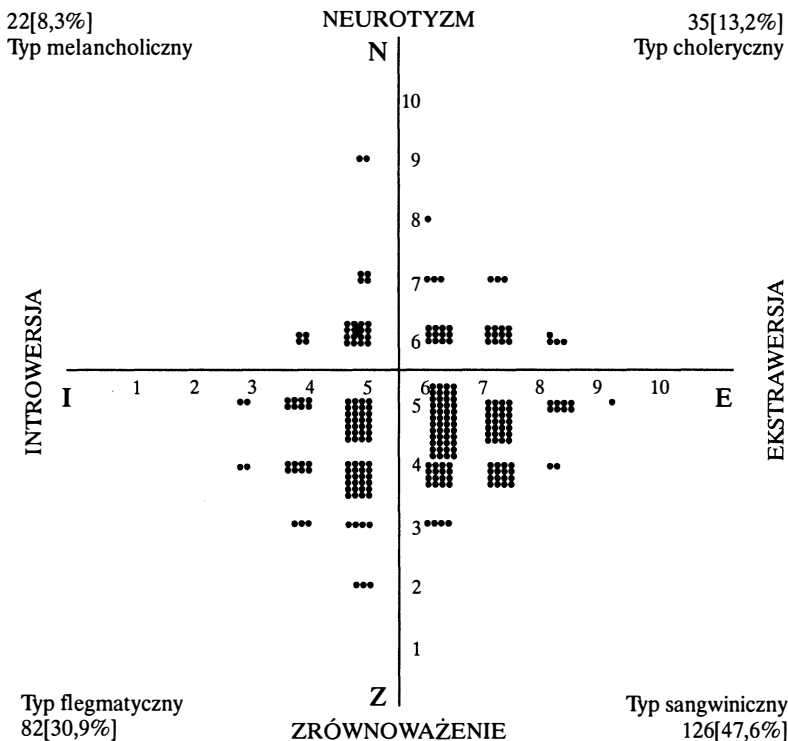
W oparciu o przyjęte przedziały wartości skali kłamstwa stwierdzono, że badanych studentów I i V roku cechował średni poziom nasilenia kłamstwa. Wartość średniej wyników skali kłamstwa w badanej grupie studentów I i V roku wyniosła 6,45 stena i była wyższa od średniej teoretycznej dla populacji ogólnej, wynoszącej 5,5 stena.

Biorąc pod uwagę dwa podstawowe wymiary: niezrównoważenie – zrównoważenie (skala N) i ekstrawersja – introwersja (skala E) Inwentarza Osobowości H. J. Eysencka oraz otrzymane wyniki w tych skalach, dokonano zestawienia z tradycyjnym schematem typów temperamentu w odniesieniu do badanej grupy studentów.

Graficzny rozkład typów temperamentu w badanych grupach studentów I i V roku przedstawia rycina 7 i 8.

Z przedstawionej ryciny nr 7 wynika, że wśród badanych studentów I roku częściej spotyka się osoby zrównoważone (nieneurotyczne) (78,5%) niż niezrównoważone (neurotyczne) (21,5%). Wyniki w wymiarze

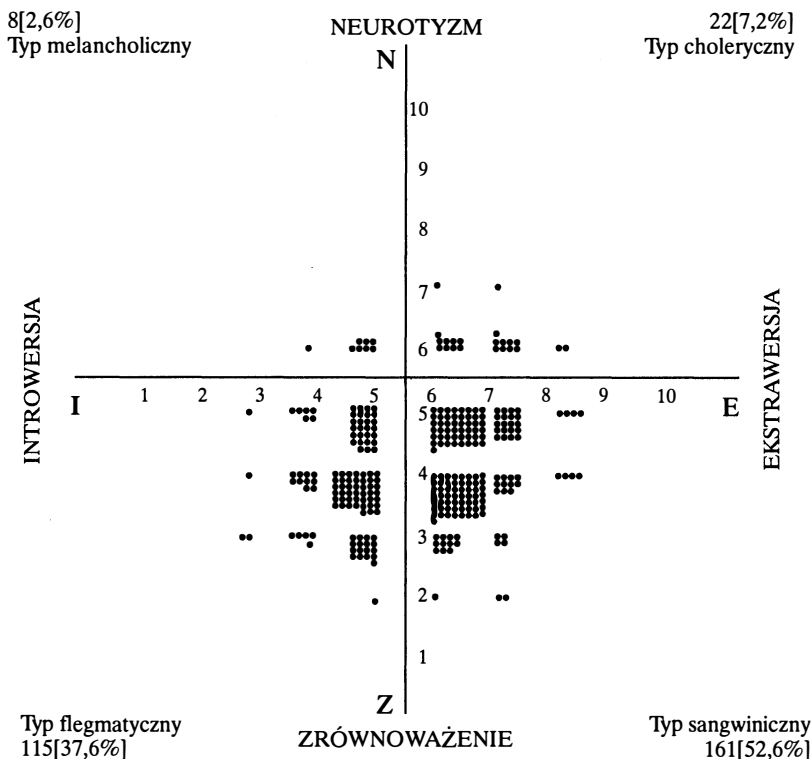
Rycina 7. Związek neurotyzmu (N), ekstrawersji – introwersji (E) z tradycyjnym schematem typów temperamentu w badanej grupie studentów I roku (N=265)



ekstrawersja – introwersja świadczą, że wśród badanych studentów I roku przeważają ekstrawertycy (60,8%) nad introwertykami (39,2%). Wśród badanych studentów I roku najwięcej osób (N=126) przejawiało sangwiniczny typ osobowości (47,6%) i typ zrównoważonego introwertyka (flegmatyk) 82 osoby (30,9%). Pierwszy typ określany jest jako pozytywny. Należą do niego osoby, które uzyskały średnie wyniki w skali neurotyzmu. Są one ekstrawertyczne i zrównoważone, najlepiej przystosowane, przystępne, towarzyskie, wyrozumiałe – o cechach sangwiników [W. Panek 1974]. Typ drugi przejawiają osoby introwertyczne, ale równocześnie zrównoważone, nieneurotyczne, bliskie typowi flegmatyka. Są to na ogół osoby opanowane, spokojne, godne zaufania, ale bierne. Wśród badanych studentów I roku

znacznie rzadziej spotyka się studentów o cholerycznym typie osobowości (neurotyczny ekstrawertyk) ( $N=35$ ) (13,2%) i melancholicznym typie osobowości (introwertywny neurotyk) ( $N=22$ ) ((8,3%). Pierwszy typ przejawiają osoby ekstrawertywne i jednocześnie niezrównoważone, bliskie tradycyjnemu typowi choleryka. Jest to typ raczej negatywny, do którego należą osobnicy gwałtowni, niezrównoważeni, apodyktyczni, zmienni, drażliwi, pobudliwi, niepoprawni optymiści, często trudni charakterologicznie [W. Panek, 1974]. Drugi typ jest zdecydowanie negatywny, obejmuje osoby introwertywne i jednocześnie niezrównoważone. Neurotyczni introwertycy są bliscy typowi melancholika. Cechuje ich pesymizm, brak skuteczności w działaniu, mają też trudności w podejmowaniu decyzji.

Rycina 8. Związek neurotyzmu (N), ekstrawersji – introwersji (E) z tradycyjnym schematem typów temperamentalnych w badanej grupie studentów V roku ( $N=306$ ).



Wśród badanych studentów V roku częściej spotyka się osoby zrównoważone (nieneurotyczne) (90,4%) niż niezrównoważone (neurotyczne) (9,6%). Wyniki w wymiarze ekstrawersja – introwersja świadczą, że wśród badanych studentów V roku przeważają ekstrawertycy (59,8%) nad introwertykami (40,2%). Wśród badanych studentów V roku najwięcej osób (N=161) przejawiało sangwiniczny typ osobowości (52,6%) i typ zrównoważonego introwertyka (flegmatyk) 116 osób (37,9%). Znacznie rzadziej spotyka się studentów o cholerycznym typie osobowości (neurotyczny ekstrawertyk) (N=21) (7,2%) i melancholicznym typie osobowości (introwertywny neurotyk)(N=8) (2,6%).

### 2.2.2. Wyniki Inwentarza Osobowości (MPI) H.J. Eysencka dla studentów I i V roku z uwzględnieniem płci

Tabela 17. przedstawia wyniki uzyskane w Inwentarzu Osobowości (MPI) H.J. Eysencka przez studentów I roku studiów z uwzględnieniem płci.

W badanej grupie studentów I roku nie wykazano istotnej statystycznej różnicy pomiędzy wynikami kobiet i mężczyzn w skali Neurotyzmu (N). Średnie wyniki w obydwu grupach zawierały się w poziomie przeciętnego neurotyzmu (w oparciu o przyjętą w badaniach klasyfikację). Odnosząc uzyskane dane do normalizacyjnych grup studentek polskich, kobiety uzyskały niższe wskaźniki neurotyzmu, a mężczyźni wskaźniki wyższe od przyjętych dla populacji.

W skali ekstrawersji (E) nie wykazano istotnych różnic pomiędzy wynikami kobiet i mężczyzn. Wyniki w grupie kobiet mieściły się w poziomie powyżej średniej, natomiast w grupie mężczyzn – w poziomie przeciętnym (w oparciu o przyjętą w badaniach klasyfikację). Odnosząc otrzy-

Tabela 17. Wyniki średnie neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa uzyskane w Inwentarzu Osobowości H.J. Eysencka przez studentów I roku studiów z uwzględnieniem płci

Wymiary	STUDENCI I ROKU								Wartość t	Poziom istotności
	Kobiety (N=217)				Mężczyźni (N=48)					
	x	s	sten	min-max	x	s	sten	min-max		
Neurotyzm	26,12	4,91	5	10-38	25,92	4,68	5	14-36	0,26	n.i.
Ekstrawersja	30,48	4,81	6	14-36	29,69	5,32	6	16-41	1,01	n.i.
Kłamstwo	12,02	3,77	6	2-24	12,60	3,11	6	7-20	0,99	n.i.

mane dane do normalizacyjnych grup studentów, zarówno kobiety jak i mężczyźni, uzyskali wskaźniki poziomu ekstrawersji wyższe od przyjętych.

W skali kłamstwa (K) średnie wyniki uzyskane w grupie kobiet i mężczyzn nie różniły się istotnie. W oparciu o przyjętą w badaniach klasyfikację, średnie wyniki w grupie studentek zawierały się w grupie wyników powyżej przeciętnej, zaś w grupie studentów – w granicach wyników przeciętnych, Odnosząc uzyskane wyniki do norm dla populacji studentów, badane kobiety i mężczyźni uzyskali w skali kłamstwa wartości wyższe od przyjętych dla populacji studentów przez M. Choynowskiego.

Tabela 18 przedstawia wyniki uzyskane w Inwentarzu Osobowości H. J. Eysencka przez studentów V roku studiów z uwzględnieniem płci.

Tabela 18 wskazuje, że żaden z wymiarów osobowości nie różnicuje istotnie kobiet i mężczyzn w badanej grupie studentów V roku. W oparciu o przyjętą w badaniach klasyfikację, wyniki neurotyczności w grupie kobiet odpowiadały poziomowi średniemu, natomiast w grupie mężczyzn – powyżej średniego. Odnosząc uzyskane wartości do norm polskich (studentki:  $x=28,95$ ; studenci:  $x=24,31$ ) [M. Choynowski 1968] – kobiety otrzymały niższe wskaźniki na skali neurotyczności, natomiast mężczyźni – w granicach normy przewidzianej dla populacji studenckich. Studentki V roku uzyskały istotnie niższe wskaźniki neurotyczności w porównaniu ze studentkami I roku ( $t=5,35$ ;  $p<0,001$ ). Różnice w średnich wartościach neurotyzmu dla studentów I i V roku nie były istotne statystycznie.

W skali ekstrawersji-introwersji średnie wyniki w grupie kobiet odpowiadały poziomowi średniemu, natomiast w grupie mężczyzn-poziomowi powyżej średniego (według przyjętej klasyfikacji). Odnosząc

**Tabela 18.** Wyniki średnie neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa uzyskane w Inwentarzu Osobowości H. J. Eysencka przez studentów V roku z uwzględnieniem płci

Wymiary	STUDENCI V ROKU										Wartość t	Poziom istotności
	Kobiety (N=255)				Mężczyźni (N=51)							
	x	s	sten	min-max	x	s	sten	min-max				
Neurotyzm	23,72	4,78	4	13-40	24,09	5,31	4	12-38	0,50	n.i.		
Ekstrawersja	29,61	4,59	6	14-42	30,16	4,82	6	14-40	0,77	n.i.		
Kłamstwo	12,49	3,36	6	3-23	12,69	3,73	6	5-23	0,35	n.i.		



uzyskane dane do norm polskich należy stwierdzić, że badane grupy kobiet i mężczyzn cechują wysokie wskaźniki ekstrawersji.

W skali kłamstwa badane kobiety i mężczyźni uzyskali poziom powyżej średniego, zarówno w oparciu o przyjętą klasyfikację, jak i przy porównaniu z normalizacyjnymi grupami studentów.

### 2.2.3. Wyniki Inwentarza Osobowości H.J. Eysencka dla studentów I i V roku z uwzględnieniem kierunku studiów

Tabela 19 i 20 przedstawiają wyniki uzyskane w Inwentarzu Osobowości H. J. Eysencka przez studentów I i V roku na badanych kierunkach studiów.

Studentów I roku studiów na kierunkach humanistycznym, matematyczno-przyrodniczym i pedagogicznym charakteryzuje średni poziom neurotyczności (biorąc przyjętą w badaniach klasyfikację). Odnosząc powyższe dane do grup normalizacyjnych, studenci I roku badanych kierunków studiów uzyskali wskaźniki neurotyczności, mieszczące się w granicach norm przewidzianych dla populacji studenckich. Różnice w poziomie neurotyzmu studentów na poszczególnych kierunkach studiów były nieistotne statystycznie. Studenci I roku na badanych kierunkach studiów nie różnili się istotnie poziomem ekstrawersji. Podkreślić należy, że studenci I roku uzyskali średnie wyniki ekstrawersji wyższe od analogicznego wyniku uzyskanego na normalizacyjnych próbach studentów ( $x=26,28$ ) i studentek ( $x=27,42$ ) polskich [M. Choynowski 1968]. W oparciu o przyjęte w badaniach przedziały raności poziomu ekstrawersji, studenci na kierunku humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym uzyskali średni poziom ekstrawersji, natomiast studenci na kierunku pedagogicznym – poziom powyżej średniego.

Tabela 19. Wyniki średnie neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa uzyskane w „Inwentarzu Osobowości” H. J. Eysencka przez studentów I roku na badanych kierunkach studiów.

Wymiary	KIERUNEK STUDIÓW								
	humanistyczny N=(105)			matematyczno-przyrodniczy N=(67)			pedagogiczny N=(93)		
	x	s	min-max	x	s	min-max	x	s	min-max
Neurotyzm	26,18	4,47	14-38	25,09	4,72	12-36	26,69	5,30	10-38
Ekstrawersja	30,10	5,05	17-41	29,72	4,98	16-42	31,04	4,65	18-42
Kłamstwo	12,08	3,64	5-24	12,48	4,09	2-24	11,93	3,37	4-21

**Tabela 20.** Wyniki średnie neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa uzyskane w Inwentarzu Osobowości H. J. Eysencka przez studentów V roku na badanych kierunkach studiów

Wymiary	KIERUNEK STUDIÓW								
	humanistyczny N=(98)			matematyczno-przyrodniczy N=(66)			pedagogiczny N=(142)		
	x	s	min-max	x	s	min-max	x	s	min-max
Neurotyzm	23,90	5,26	12-38	23,83	4,72	14-35	23,68	4,68	13-40
Ekstrawersja	30,23	4,65	18-42	30,00	4,19	20-40	29,19	4,77	14-41
Kłamstwo	12,08	3,65	5-23	12,11	3,38	3-20	13,01	3,22	4-23

W skali kłamstwa studenci I roku studiów na kierunku humanistycznym i pedagogicznym uzyskali wyniki, zawierające się w granicach wartości przeciętnych, natomiast na kierunku matematyczno-przyrodniczym, wartości powyżej przeciętnych. Odnosząc uzyskane dane do prób normalizacyjnych (mężczyźni:  $x=9,50$ -kobiety:  $x=11,20$ ) [M. Choynowski 1968], studenci I roku na badanych kierunkach studiów uzyskali wyższe wskaźniki w zakresie kłamstwa. Różnice w poziomie kłamstwa między studentami poszczególnych kierunków studiów były nieistotne statystycznie.

Analiza statystyczna uzyskanych wyników w zakresie neurotyczności, nie wykazała istotnych różnic wśród studentów V roku badanych kierunków studiów. Studenci na kierunku pedagogicznym osiągnęli średni poziom neurotyzmu, natomiast na kierunku humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym poziom powyżej średniego (biorąc pod uwagę przyjętą w badaniach klasyfikację). Odnosząc uzyskane dane do grup normalizacyjnych, studenci na badanych kierunkach V roku studiów uzyskali wskaźniki neurotyzmu, niższe od przyjętych dla studentów ( $x=24,31$ ) i studentek ( $x=28,95$ ) polskich [M. Choynowski 1968].

Różnice między średnimi wartościami neurotyzmu dla studentów kierunku humanistycznego I i V roku studiów, były istotne statystycznie ( $t=4,24$ ;  $p<0,001$ ). Wyższy poziom neurotyzmu uzyskali badani studenci I roku.

Różnice między średnimi wartościami neurotyzmu, uzyskanymi przez studentów kierunku pedagogicznego I i V roku, były istotne statystycznie ( $t=4,55$ ;  $p<0,001$ ). Wyższy poziom neurotyzmu uzyskali badani studenci I roku.

Różnice między średnimi wartościami neurotyzmu, uzyskanymi

przez studentów kierunku matematyczno-przyrodniczego I i V roku, były nieistotne statystycznie.

Studenci V roku badanych kierunków studiów nie różnili się istotnie poziomem wyników uzyskanych w skali ekstrawersji (E). Średni poziom ekstrawersji uzyskali studenci kierunku pedagogicznego, natomiast studenci kierunku humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego – poziom powyżej średniego. Podkreślić należy, że podobnie jak studenci I roku na badanych kierunkach studiów, również studenci V roku uzyskali średnie wyniki ekstrawersji, wyższe od przyjętych dla populacji studentów. Różnice między średnimi wskaźnikami ekstrawersji dla studentów na badanych kierunkach I i V roku studiów, okazały się istotne tylko dla studentów kierunku pedagogicznego ( $t=2,90$   $p=0,004$ ). Wyższy poziom ekstrawersji uzyskali studenci V roku.

Studenci V roku studiów na kierunku humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym uzyskali średni poziom kłamstwa, natomiast studenci kierunku pedagogicznego wyniki powyżej średniego poziomu. Różnice między średnimi wartościami kłamstwa uzyskanymi przez studentów kierunku humanistycznego i pedagogicznego, okazały się istotne statystycznie ( $t=0,93$   $p=0,03$ ). Odnosząc uzyskane dane do prób normalizacyjnych (studenci:  $x=9,45$ -studentki:  $x=9,88$ ) [M. Choynowski 1968], studenci na badanych kierunkach V roku studiów, uzyskali wyższe wskaźniki kłamstwa od przyjętych dla populacji.

Różnice w poziomie kłamstwa dla studentów I i V roku badanych kierunków studiów, okazały się istotne tylko w odniesieniu do studentów kierunku pedagogicznego I i V roku ( $t=2,38$   $p=0,01$ ). Wyższe wskaźniki kłamstwa uzyskali studenci V roku.

#### *2.2.4. Wymiary osobowości studentów I i V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”*

Tabela 21 przedstawia wyniki uzyskane w Inwentarzu Osobowości H. J. Eysencka przez studentów I roku studiów, należących do typu „twórczego” ( $N=57$ ) i „odtwórczego” ( $N=39$ ). Wynika z niej, że studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” uzyskali wskaźniki neurotyczności (N) mieszczące się w granicach poziomu średniego (w oparciu o przyjętą w badaniach klasyfikację). Różnice w poziomie neurotyzmu między typem „twórczym” i „odtwórczym” nie były istotne statystycznie. Odnosząc uzyskane dane do norm dla studentów ( $x=24,31$ ) i studentek ( $x=28,95$ ) polskich [M. Choynowski 1968], typ „twórczy” i „odtwórczy” uzyskał wskaźniki neurotyczności mieszczące się w granicach przyjętych dla populacji.

Tabela 21. Wyniki średnie neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa „Inwentarza Osobowości” H. J. Eysencka, uzyskane przez studentów I roku studiów, należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Wymiary	STUDENCI I ROKU									
	Typ twórczy				Typ odtwórczy				War- tość t	Po- ziom istot- ności
	x	s	sten	min-max	x	s	sten	min-max		
Neurotyzm	26,67	5,15	5	14-38	25,56	4,22	5	15-33	1,11	n.i.
Ekstrawersja	29,30	4,03	6	21-38	31,79	4,39	6	22-41	2,87	0,005
Kłamstwo	11,98	3,65	6	6-24	13,25	3,23	7	4-20	1,76	n.i.

Typ „twórczy” i „odtwórczy” różniły się istotnie poziomem wskaźników ekstrawersji (E). Studenci należący do typu „twórczego” cechował średni poziom ekstrawersji, w porównaniu ze studentami należącymi do typu „odtwórczego”, którzy uzyskali poziom powyżej średniego. Badani studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego”, otrzymali średnie wyniki ekstrawersji, wyższe od uzyskanych na normalizacyjnych próbach studentów ( $x=26,28$ ) i studentek ( $x=27,42$ ) polskich w badaniach M. Choynowskiego [1968].

W skali kłamstwa (K) studenci o typie „twórczym” uzyskali wyniki zawierające się w granicach poziomu średniego, natomiast studenci o typie „odtwórczym” – powyżej poziomu średniego. Odnosząc uzyskane dane do prób normalizacyjnych, zarówno typ „twórczy”, jak i „odtwórczy” uzyskał wyższe wskaźniki kłamstwa. Różnice w poziomie kłamstwa między studentami o typie „twórczym” i „odtwórczym” były nieistotne statystycznie.

Tabela 22 przedstawia wyniki Inwentarza Osobowości H. J. Eysencka uzyskane przez studentów V roku, należących do typu „twórczego” ( $N=91$ ) i „odtwórczego” ( $N=56$ ).

Z tabeli 22 wynika, że studenci należący do typu „twórczego” uzyskali średni poziom neurotyzmu (N), natomiast studenci należący do typu „odtwórczego” – poziom powyżej średniego. Różnice w poziomie neurotyzmu między typem „twórczym” i „odtwórczym” nie były istotne statystycznie. Podkreślić należy, że średnie wyniki neurotyczności, uzyskane przez studentów o typie „twórczym” i „odtwórczym”, były niższe od przyjętych dla studentów ( $x=24,31$ ) i studentek ( $x=28,95$ ) polskich w badaniach M. Choynowskiego [1968].

**Tabela 22.** Wyniki średnie neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa Inwentarza Osobowości H. J. Eysencka uzyskane przez studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Wymiary	STUDENCI V ROKU									
	Typ twórczy				Typ odtwórczy				War- tość t	Po- ziom istot- ności
	x	s	sten	min-max	x	s	sten	min-max		
Neurotyzm	23,83	4,92	4	14-40	24,25	4,87	4	12-35	0,47	n.i.
Ekstrawersja	30,03	4,59	6	14-39	29,78	5,25	6	16-40	0,59	n.i.
Kłamstwo	12,28	3,23	6	5-23	13,55	3,01	6	6-19	2,23	0,02

Studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego” nie różnicował istotnie poziom wskaźników ekstrawersji (E). Typ „twórczy” i „odtwórczy” charakteryzował poziom ekstrawersji wyższy od średniego (w oparciu o przyjętą w badaniach klasyfikację). Zarówno typ „twórczy”, jak i „odtwórczy” uzyskał również średnie wyniki ekstrawersji, wyższe od przyjętych dla studentów ( $x=26,28$ ) i studentek ( $x=27,41$ ) polskich [M. Choynowski 1968].

W skali kłamstwa (K) studenci należący do typu „twórczego” uzyskali wyniki zawierające się w granicach poziomu średniego, natomiast studenci należący do typu „odtwórczego” – powyżej poziomu średniego (w oparciu o przyjętą w badaniach klasyfikację). Różnice w poziomie kłamstwa, uzyskane przez studentów o typie „twórczym” i „odtwórczym”, były istotne statystycznie. W odniesieniu do norm przyjętych dla populacji studenckich, badani studenci uzyskali wyższe wskaźniki kłamstwa.

#### 2.2.5. Związek między dymensjami osobowości (mierzonymi Inwentarzem Osobowości H.J. Eysencka) a wymiarami postawy twórczej (mierzonej Kwestionariuszem KANH S. Popka).

Z uwagi na przyjęte założenia (2.1., 2.2.), dotyczące wzajemnych zależności między poszczególnymi wymiarami postawy twórczej a poziomem neurotyzmu i ekstrawersji-introwersji, obliczono korelacje między badanymi zmiennymi, wykorzystując współczynnik korelacji Pearsena [A. Góralski 1974]. Tabela 23 przedstawia zestawienie wartości liczbowych określających kierunek, siłę i poziom istotności statystycznej

**Tabela 23.** Zestawienie wartości liczbowych określających kierunek, siłę i poziom istotności statystycznej współzależności poszczególnych wymiarów postawy twórczej i badanych dymensji osobowości (neurotyzmu i ekstrawersji-introwersji).

N	Wymiar postawy twórczej	Dymensje osobowości	Wartość współcz. koreacji	Obliczony poziom istotności	Interpretacja zależności
265	K (Konformizm)	N (Neurotyzm)	0.14	< 0.05	istotna
	A (Algorytm)	N (Neurotyzm)	0.06	0.90	nieistotna
	N (Neurotyzm)	N (Neurotyzm)	0.07	0.17	nieistotna
	H (Heurystyka)	N (Neurotyzm)	0.01	0.91	nieistotna
	N+H (P. twórcza)	N (Neurotyzm)	0.05	0.48	nieistotna
	K+A (P. odwórcza)	N (Neurotyzm)	0.012	0.26	nieistotna
265	K (Konformizm)	Ekstr./Introw.	0.36	< 0.05	istotna
	A (Algorytm)	Ekstr./Introw.	0.10	0.20	nieistotna
	N (Neurotyzm)	Ekstr./Introw.	-0.16	< 0.05	istotna
	H (Heurystyka)	Ekstr./Introw.	-0.17	< 0.05	istotna
	N+H (P. twórcza)	Ekstr./Introw.	-0.18	< 0.05	istotna
	K+A (P. odwórcza)	Ekstr./Introw.	0.28	< 0.05	istotna
306	K (Konformizm)	N (Neurotyzm)	0.24	0.000	istotna
	A (Algorytm)	N (Neurotyzm)	0.07	0.17	nieistotna
	N (Neurotyzm)	N (Neurotyzm)	-0.01	0.77	nieistotna
	H (Heurystyka)	N (Neurotyzm)	-0.33	0.56	nieistotna
	N+H (P. twórcza)	N (Neurotyzm)	-0.2	0.62	nieistotna
	K+A (P. odwórcza)	N (Neurotyzm)	0.18	0.000	istotna
306	K (Konformizm)	Ekstr./Introw.	0.27	0.000	istotna
	A (Algorytm)	Ekstr./Introw.	0.73	0.20	nieistotna
	N (Neurotyzm)	Ekstr./Introw.	-0.01	0.76	nieistotna
	H (Heurystyka)	Ekstr./Introw.	0.00	0.87	nieistotna
	N+H (P. twórcza)	Ekstr./Introw.	-0.00	0.93	nieistotna
	K+A (P. odwórcza)	Ekstr./Introw.	0.20	0.003	istotna

współzależności poszczególnych wymiarów postawy twórczej i badanych dymensji osobowości (neurotyzmu i ekstrawersji-introwersji).

Z przeprowadzonej analizy wynika, że w odniesieniu do badanej grupy studentów I i V roku, nie istnieje statystycznie istotny związek pomiędzy neurotyzmem (mierzonym Inwentarzem Osobowości H. J. Eysencka) a twórczym stosunkiem do działania i uczenia się, rozumianym jako postawa twórcza (mierzonym Kwestionariuszem KANH).

Stwierdzono natomiast istotny statystycznie związek pomiędzy neurotyzmem a konformizmem, typowym dla postawy odtwórczej. W odniesieniu do badanej grupy studentów V roku stwierdzono istotną statystycznie zależność między wymiarem neurotyzmu a postawą odtwórczą ( $r=0,018$ , istotny na poziomie  $p=0,0009$ ). Przeprowadzona analiza wskazuje na statystycznie istotną zależność między poziomem ekstrawersji a konformizmem w grupie studentów I i V roku studiów. Stwierdzono, że podwyższony poziom ekstrawersji wiąże się dodatnio z postawą odtwórczą w grupie studentów I roku ( $r=0,28$ ;  $p<0,05$ ), jak również V roku studiów ( $r=0,20$ ;  $p=0,003$ ).

Przeprowadzona analiza wskazuje na statystycznie istotną zależność (o kierunku ujemnym) między poziomem ekstrawersji a nonkonformizmem, typowymi dla postawy twórczej, w odniesieniu do grupy studentów I roku. Ujemny kierunek współzależności pomiędzy badanymi zmiennymi wystąpił również w grupie studentów V roku, ale powiązanie to nie było istotne statystycznie. W badanej grupie studentów I roku stwierdzono, że podwyższony poziom ekstrawersji wiąże się ujemnie z twórczym stosunkiem do uczenia się i działania, rozumianym jako postawa twórcza. Ujemny kierunek współzależności pomiędzy ekstrawersją a postawą twórczą wystąpił również w grupie studentów V roku, ale powiązanie to nie było istotne statystycznie. W badanej grupie studentów I roku wystąpiła statystycznie istotna zależność pomiędzy poziomem ekstrawersji a zachowaniem heurystycznym. Zależność ta posiadała kierunek ujemny, co może sugerować, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji, obniżyć się może poziom zachowań heurystycznych.

## 2.2. Wnioski

Celem przedstawionej części badań była charakterystyka poziomu zmiennych dymensji osobowości: neurotyzmu, ekstrawersji-introwersji i kłamstwa (mierzonych Inwentarzem Osobowości H. J. Eysencka) w odniesieniu do badanej populacji studentów. W związku z pytaniem postawionym na wstępie badań – jakie różnice w poziomie dymensji osobowości występują w badanej grupie studentów I i V roku? – dokonano następujących ustaleń:

- badani studenci I roku uzyskali średnie wartości w wymiarze neurotyzmu (5,2 stena), zawierające się w granicach przyjętych norm dla populacji (5,5 stena), natomiast studenci V roku poziom niższy od grup normalizacyjnych (4,43 stena). Wyniki przeprowadzonych badań wskazują,



że studenci I i V roku otrzymali średnie wartości poziomu ekstrawersji (5,71 stena), wyższe od wyników uzyskanych w grupach normalizacyjnych (5,5 stena). Badani studenci I i V roku uzyskali wyższe wskaźniki kłamstwa (6,43 stena), od średniej teoretycznej dla populacji ogólnej (5,5 stena). Wśród badanych studentów I i V roku częściej spotyka się osoby zrównoważone (nieneurotyczne) niż niezrównoważone (neurotyczne). Wyniki w wymiarze ekstrawersji-introwersji świadczą o tym, że wśród badanych studentów I i V roku przeważają ekstrawertycy nad introwertykami;

- badane studentki I roku uzyskały niższe wskaźniki neurotyzmu, a studenci – wyższe od przyjętych dla populacji. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni uzyskali wyższy poziom ekstrawersji i kłamstwa, w porównaniu z grupami normalizacyjnymi. Studentki V roku uzyskały istotnie niższe wskaźniki neurotyzmu w porównaniu ze studentkami I roku. Odnosząc uzyskane wartości do grup normalizacyjnych – badane studentki V roku otrzymały wskaźniki neurotyczności niższe, natomiast studenci – w granicach normy przewidzianej dla populacji studenckich. Badane kobiety i mężczyźni V roku uzyskali poziom ekstrawersji i kłamstwa wyższy od średnich normalizacyjnych;

- studenci I roku badanych kierunków uzyskali wskaźniki neurotyczności mieszczące się w granicach norm dla populacji studenckich, natomiast studenci V roku – wskaźniki niższe od przyjętych. Wskaźniki ekstrawersji i kłamstwa, uzyskane przez studentów I i V roku badanych kierunków, były wyższe od analogicznego wyniku, uzyskanego na normalizacyjnych grupach studentów i studentek polskich.

W związku z postawionym pytaniem, jaki poziom zmiennych dymensji osobowości różnicuje studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”? – dokonano następujących ustaleń:

- w odniesieniu do studentów I roku, typ „twórczy” i „odtwórczy” charakteryzował średni poziom neurotyzmu. W obydwu grupach zdecydowanie przeważali ekstrawertycy nad introwertykami. Studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego” różnicował istotnie poziom wskaźników ekstrawersji. Studentów „twórczych” cechował średni poziom ekstrawersji, natomiast studentów „odtwórczych” poziom powyżej średniego. Różnice w poziomie kłamstwa między studentami o typie „twórczym” i „odtwórczym” nie były istotne statystycznie ale studenci o typie „odtwórczym” uzyskali wyższe wskaźniki kłamstwa;

- w odniesieniu do studentów V roku studiów, typ „twórczy” charakteryzował średni poziom neurotyzmu, w odróżnieniu od typu

„odtwórczego”, gdzie wskaźniki osiągnęły poziom powyżej średniego. Różnice w poziomie neurotyzmu między studentami o typie „twórczym” i „odtwórczym” nie były istotne statystycznie. Wśród studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego” zdecydowanie przeważali ekstrawertycy nad introwertykami. Obie grupy studentów charakteryzował poziom ekstrawersji wyższy od średniego. Studenci należący do typu „odtwórczego” uzyskali istotnie wyższe wskaźniki kłamstwa w porównaniu ze studentami, należącymi do typu „twórczego”.

W związku z postawionym pytaniem badawczym o wzajemne zależności między poszczególnymi wymiarami postawy twórczej a poziomem neurotyzmu i ekstrawersji w badanej grupie studentów I i V roku, dokonano następujących ustaleń:

- w odniesieniu do badanej grupy studentów I i V roku nie stwierdzono istotnej zależności pomiędzy neurotyzmem a postawą twórczą, rozumianą jako twórczy stosunek do uczenia się i działania. Stwierdzono natomiast istotną zależność między neurotyzmem a konformizmem, typowym dla postawy odtwórczej. W odniesieniu do badanej grupy studentów V roku studiów stwierdzono istotny związek między neurotyzmem a postawą odtwórczą;
- w badanej grupie studentów I i V roku studiów, wystąpiła istotna zależność między poziomem ekstrawersji a konformizmem, typowym dla postawy odtwórczej;
- stwierdzono ujemną zależność między poziomem ekstrawersji a nonkonformizmem. Może to sugerować, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji, ulega obniżeniu poziom nonkonformizmu;
- w odniesieniu do badanej grupy studentów V roku stwierdzono istotną zależność (o kierunku ujemnym) między ekstrawersją a twórczym stosunkiem do uczenia się i działania, rozumianym jako postawa twórcza. Podwyższony poziom ekstrawersji może być niekorzystny dla podejmowania działań o charakterze twórczym. Może to sugerować, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji, obniża się poziom zachowań twórczych;
- istotna zależność (o kierunku dodatnim) pomiędzy ekstrawersją a postawą odtwórczą, może sugerować, że podwyższony poziom ekstrawersji sprzyja odtwórczej postawie w uczeniu się i działaniu;
- stwierdzona istotna zależność (o kierunku ujemnym) między poziomem ekstrawersji a heurystyką w badanej grupie studentów I roku, pozwala przypuszczać, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji, ulega obniżeniu poziom zachowań heurystycznych.

### 3. Obraz własnej osoby studentów I i V roku w świetle Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby (Skala Samooceny – T.S.C.S.) W. H. Fittsa.

Celem uzyskania odpowiedzi na pytanie, jakie cechy w obrazie własnej osoby (w odniesieniu do różnych jego wymiarów i sfer) charakteryzują studentów I i V roku studiów? przeprowadzono wnioskowanie statystyczne w zakresie pomiaru średnich wskaźników sfer i wymiarów zmiennej samooceny, mierzonej przy pomocy Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby W. H. Fittsa.

#### 3.1. Cechy obrazu własnej osoby studentów I roku studiów

Tabela 24 przedstawia wartości poszczególnych wskaźników Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskanych przez studentów I roku studiów (N=265).

Uzyskane wyniki w poszczególnych wymiarach i sferach „ja” przyporządkowano czterem poziomom samooceny, biorąc za punkt wyjścia liczbę punktów możliwych do uzyskania oraz średnią i odchylenie standardowe badanej grupy studentów I roku.

Globalny wskaźnik pozytywny (PG) został obliczony przez zsumowanie wartości wskaźników samoocen szczegółowych.

Poszczególne poziomy wskaźnika (PG) były następujące:

- wysoki poziom wskaźnika PG 363,91 lub więcej punktów,
- wyższy od średniego poziom PG (329,71 – 363,91 pkt.),

Tabela 24. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników uzyskane w poszczególnych wskaźnikach Skali Samooceny W.H. Fittsa przez studentów I roku studiów (N=265)

Wskaźnik	STUDENCI I ROKU								
	PG	Wymiary „ja”			Sfery „ja”				
		Tożsamość	Zadowolone	Zachowanie	„ja” fizyczne	„ja” moralno-etycz.	„ja” prywat.	„ja” rodz.	„ja” społ.
x	329,71	121,23	102,04	106,43	65,45	67,69	64,49	65,69	66,39
s	34,20	12,32	14,34	12,03	9,38	8,41	8,72	9,21	7,61
min-max	222-420	76-144	57-148	72-135	42-86	43-86	39-83	39-87	43-84
mo	345	123	97	105	67	68	67	70	72

- średni poziom wskaźnika PG (295,51 – 329,71 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PG 295,51 pkt. lub niżej.

Dokonano również obliczeń poziomu samoocen szczegółowych w ramach poszczególnych wymiarów „ja”. Ustalono następujące poziomy samooceny dla wymiaru „Tożsamość” (taki jestem – PWI):

- wysoki poziom wskaźnika PWI 133,55 lub więcej punktów,
- wyższy od średniego poziom PWI (121,23 – 133,55 pkt.),
- średni poziom wskaźnika PWI (108,91 – 121,23 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PWI 108,91 pkt. lub niżej.

Ustalono następujące poziomy samooceny dla wymiaru „Zadowolenie z siebie” (takie mam odczucie własnej osoby – PWII):

- wysoki poziom wskaźnika PWII 116,38 lub więcej punktów,
- wyższy od średniego poziom PWII (102,04 – 116,38 pkt.),
- średni poziom wskaźnika PWII (87,70 – 102,04 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PWII 87,70 pkt. lub niżej.

Poziomy samooceny dla wymiaru „Zachowanie” (tak się zachowuję – PWIII):

- wysoki poziom wskaźnika PWIII 118,46 lub więcej punktów,
- wyższy od średniego poziom PWIII (106,43 – 118,46 pkt.),
- średni poziom wskaźnika PWIII (94,40 – 106,43 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PWIII 94,40 pkt. lub niżej.

Dokonano obliczeń poziomu samoocen szczegółowych w ramach sfer „ja”.

Ustalono następujące poziomy samooceny dla sfery „ja” – fizyczne (Pka):

- wysoki poziom wskaźnika Pka (74,83 pkt. lub więcej),
- wyższy od średniego poziom wskaźnika Pka (65,45 – 74,83 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pka (56,17 – 65,45 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pka (65,45 pkt. lub niżej).

Poziomy samooceny dla sfery „ja” – moralno-etyczne (Pkb):

- wysoki poziom wskaźnika Pkb (76,10 pkt. lub więcej),
- wyższy od średniego poziom wskaźnika Pkb (67,69 – 76,10 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pkb (59,28 – 67,69 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pkb (59,28 pkt. lub niżej).

Poziomy samooceny dla sfery „ja” – prywatne (Pkc):

- wysoki poziom wskaźnika Pkc (73,21 pkt. lub więcej),
- wyższy od średniego poziom wskaźnika Pkc (64,49 – 73,21 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pkc (59,28 – 67,69 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pkc (59,28 pkt. lub niżej).

Poziomy samooceny dla sfery „ja” – rodzinne (Pkd):

- wysoki poziom wskaźnika Pkd (74,90 pkt. lub więcej),
- wyższy od średniego poziom wskaźnika Pkd (65,69 – 74,90 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pkd (56,48 – 65,69 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pkd (56,48 pkt. lub niżej).

Poziomy samooceny dla sfery „ja” – społeczne (Pke):

- wysoki poziom wskaźnika Pke (74,00 pkt. lub więcej),
- wyższy od średniego poziom wskaźnika Pke (66,39 – 74,00 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pke (58,78 – 66,39 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pke (58,78 pkt. lub niżej).

### 3.1.1. Obraz własnej osoby studentów w zależności od płci

Tabela 25 przedstawia wartości wskaźników Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskanych przez studentów I roku studiów z uwzględnieniem płci.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że różnice między wskaźnikami poszczególnych wymiarów i sfer samooceny dla badanych studentów i studentek I roku nie były istotne statystycznie. Należy jednak podkreślić, że zarówno badane kobiety, jak i mężczyźni uzyskali zróżnicowane wartości wskaźników poszczególnych wymiarów i sfer „ja”. W odniesieniu do wymiarów samooceny, kobiety w porównaniu z mężczyznami, wyżej oceniały swoje właściwości (taki jestem) oraz swoje zachowanie (tak się zachowuję), ale jednocześnie odczuwały średni poziom zadowole-

Tabela 25. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników oraz istotności różnic wskaźników Skali Samooceny dla studentów i studentek I roku studiów.

Wymiary „ja”	KOBIEТЫ (N=217)				MĘŻCZYŹNI (N=48)				t	p
	x	s	min-max	(mo)	x	s	min-max	(mo)		
Tożsamość	121,8	12,35	76-144	133	118,8	12,01	78-143	123	1,52	n.i.
Zadowolenie	101,8	14,81	57-148	98	103,3	12,05	68-123	108	0,66	n.i.
Zachowanie	103,9	11,84	74-135	105	104,1	12,74	72-131	101	1,51	n.i.
Sfery „ja”	x	s	min-max	(mo)	x	s	min-max	(mo)	t	p
„ja” fizyczne	65,3	9,25	42-86	67	66,2	9,99	42-84	72	0,58	n.i.
„ja” moral.-etycz.	68,1	8,64	43-86	71	65,8	7,04	52-82	69	1,75	n.i.
„ja” prywatne	64,3	8,51	39-83	67	65,5	9,65	44-83	67	0,86	n.i.
„ja” rodzinne	66,1	9,46	39-87	70	64,1	7,83	42-77	64	1,35	n.i.
„ja” społeczne	66,8	7,67	43-84	72	64,7	7,15	45-80	57	1,74	n.i.
Wskaźnik PG	330,5	34,64	222-420	345	326,1	32,25	250-390	331	0,80	n.i.

nia z siebie (takie mam odczucie własnej osoby). Badani mężczyźni niżej oceniali swoje właściwości (taki jestem) oraz swoje zachowanie (tak się zachowuję), ale w porównaniu z kobietami odczuwali przy tym wyższe zadowolenie z siebie (takie mam odczucie własnej osoby).

W odniesieniu do poszczególnych sfer „ja”, kobiety deklarywały wyższy poziom samooceny dotyczących stosunku do norm i wartości moralnych (Pkb), funkcjonowania „ja” w roli członka rodziny (Pkd) i pełnionych ról społecznych (Pke). Mężczyźni deklarowali wyższy poziom samooceny dotyczących obrazu własnego ciała, stanu zdrowia, fizycznego wyglądu, sprawności i seksualizmu (Pka), oraz sfery „ja” – prywatne (Pkc), odzwierciedlającej poczucie własnej wartości i adekwatności. Kobiety w porównaniu z mężczyznami uzyskały wyższy poziom samooceny ogólnej ( różnica w wartościach wskaźnika PG, wynosząca 4,4 pkt., nie uzyskała poziomu istotności statystycznej).

### 3.1.2. Obraz własnej osoby studentów z uwzględnieniem kierunku studiów

Tabela 26 przedstawia wartości poszczególnych wskaźników Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskanych przez studentów I roku z uwzględnieniem kierunku studiów.

Przeprowadzona analiza wskazuje, że studenci I roku na kierunku matematyczno-przyrodniczy uzyskali wyższe wskaźniki samooceny, dotyczące zarówno wymiarów, jak i sfer własnego „ja”, w porównaniu ze studentami na pozostałych kierunkach studiów. Studenci na kierunku humani-

Tabela 26. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników uzyskanych w Skali Samooceny W. H. Fittsa dla studentów I roku z uwzględnieniem kierunku studiów

Wskaźnik	KIERUNKI STUDIÓW								
	humanistyczny			mat.-przyr.			pedagogiczny		
	x	s	min-max	x	s	min-max	x	s	min-max
Tożsamość	119,16	12,4	85-143	122,37	10,6	76-142	122,75	13,2	76-144
Zadowolenie	100,45	14,5	58-138	105,30	14,1	71-137	101,50	14,1	63-148
Zachowanie	105,02	11,8	72-135	109,06	11,8	74-132	106,11	12,3	75-133
„ja” fizyczne	64,75	9,2	42-84	66,57	10,2	42-85	65,43	9,0	47-86
„ja” moral.-etycz.	66,75	8,3	46-84	68,86	7,8	45-86	67,89	8,6	43-85
„ja” prywatne	63,10	8,7	39-80	66,49	8,8	39-83	64,63	8,4	43-83
„ja” rodzinne	64,84	9,5	45-87	67,37	8,8	39-82	65,43	9,1	42-85
„ja” społeczne	65,18	7,4	47-80	37,46	7,0	43-80	66,98	8,1	44-84
PG	324,63	33,9	248-389	336,76	32,8	222-394	330,36	34,9	239-420

stycznym uzyskali średni poziom wszystkich wskaźników samooceny, dotyczących spostrzegania i przeżywania własnej osoby i zachowania (PWI, PWII, PWIII) oraz średni poziom wskaźników poszczególnych sferach własnego „ja”. Studenci na kierunku Pedagogicznym uzyskali zróżnicowane wartości wskaźników poziomu samooceny w odniesieniu do wymiarów „ja”. Studenci kierunku Pedagogicznego wyżej oceniali swoje właściwości (taki jestem), w stosunku do średniego poziomu zadowolenia z siebie (takie mam odczucie własnej osoby) i oceny swojego zachowania (tak się zachowuję). W odniesieniu do poszczególnych sfer własnego „ja”, studenci kierunku pedagogicznego wyżej oceniali swój stosunek do norm i wartości moralnych, „ja” prywatnego oraz pełnionych ról społecznych. Istotne okazały się różnice między studentami na kierunku matematyczno-przyrodniczym i humanistycznym w wymiarach (PWII) (zadowolenie z siebie) ( $t=2,15$ ;  $p=0,03$ ) i (PWIII) (zachowanie) ( $t=2,19$ ;  $p=0,02$ ) oraz w sferach „ja” prywatne ( $P_{ka}$ ) ( $t=2,46$ ;  $p=0,01$ ) i „ja” społeczne ( $t=2,00$ ;  $p=0,04$ ). Między studentami pedagogicznego i humanistycznego kierunku studiów istotna okazała się różnica wymiaru dotyczącego percepcji własnej osoby (PWI) ( $t=1,97$ ;  $p=0,04$ ). W rezultacie badania studenci na kierunku matematyczno-przyrodniczym i pedagogicznym uzyskali wyższy poziom samooceny ogólnej, w porównaniu ze studentami na kierunku humanistycznym. Różnica między średnimi wartościami wskaźnika pozytywnego (PG) wyniosła dla studentów na kierunku humanistycznym i matematyczno-przyrodniczym ( $t=2,32$ ;  $p=0,02$ ). Różnice między średnimi wartościami wskaźnika PG dla studentów na kierunku pedagogicznym i humanistycznym wynosiły 5,73 pkt. i nie uzyskały poziomu istotności statystycznej.

### 3.1.3. Samoocena studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”

W związku z przyjętym założeniem, że im wyższy poziom postawy twórczej, tym wyższy poziom samooceny wymiarów „ja” (hipoteza 3.) i wyższy poziom samooceny szczegółowych, odnoszących się do sfer „ja” (hipoteza 3.1), poddano analizie wyniki Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskane przez studentów I roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Tabela 27 przedstawia wartości wskaźników Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskane przez studentów I roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Przeprowadzona analiza wyników Skali Samooceny, uzyskanych



**Tabela 27.** Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników oraz istotności różnic w wymiarach i sferach „ja” uzyskane przez studentów I roku studiów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

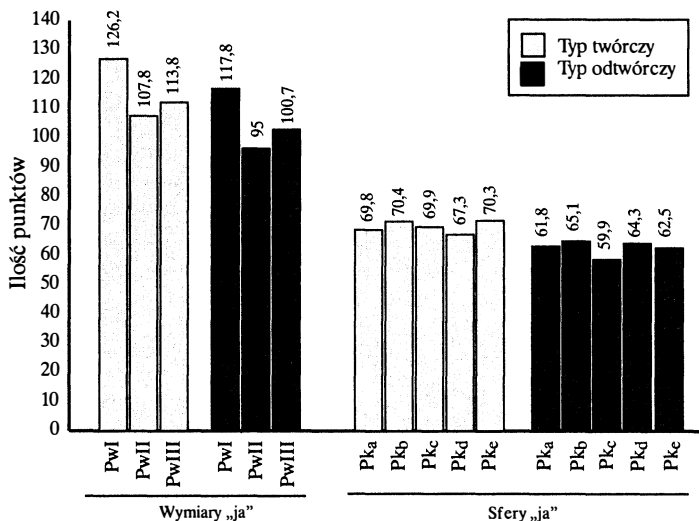
Wymiary „ja”	TYP TWÓRCZY N=57				TYP ODTWÓRCZY N=39				t	p
	x	s	min-max	(mo)	x	s	min-max	(mo)		
Tożsamość	126,2	11,6	78-144	129	117,8	13,2	76-144	133	3,31	0,001
Zadowolenie	107,8	13,7	76-148	94	95,0	16,9	57-123	72	4,08	P<0,000
Zachowanie	113,8	10,8	75-135	116	100,7	13,7	74-133	104	5,26	P<0,000
Sfery „ja”	x	s	min-max	(mo)	x	s	min-max	(mo)	t	p
„ja” fizyczne	69,84	8,9	47-86	74	61,8	10,5	42-84	67	4,04	0,000
„ja” moral.- etycz.	70,37	7,2	54-85	69	65,1	9,6	44-81	63	3,07	0,002
„ja” prywatne	69,95	7,0	52-83	70	59,9	10,1	39-80	62	5,75	P<0,000
„ja” rodzinne	67,35	9,1	42-85	70	64,3	10,4	39-82	56	1,54	n.i.
„ja” społeczne	70,31	6,6	45-82	72	62,5	8,5	43-79	57	5,02	P<0,000
Wskaźnik PG	347,82	30,3	250-420	345	313,56	39,7	222-389	325	4,79	P<0,000

przez studentów I roku studiów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego” wykazała, że różnili się oni istotnie pod względem poziomu samoocen w poszczególnych wymiarach i sferach dotyczących własnej osoby. W odniesieniu do wymiarów „ja”, studenci należący do typu „twórczego” uzyskali wyższy od średniej poziom oceny swoich właściwości (taki jestem), zadowolenia z siebie (takie mam odczucie własnej osoby) i oceny swojego zachowania (tak się zachowuję). Największa różnica w poziomie samooceny studentów o typie „twórczym” i „odtwórczym”, dotyczyła poziomu zadowolenia z siebie (PWII) i oceny swojego zachowania (PWIII) (R=13pkt.).

W odniesieniu do poszczególnych sfer „ja”, tylko poziom wskaźnika „ja-rodzinne” (Pkd) nie różnicował istotnie studentów „twórczych” i „odtwórczych”. W pozostałych sferach „ja”, studenci należący do typu „twórczego” osiągnęli poziom wyższy od średniego, natomiast studenci należący do typu „odtwórczego” – poziom średni. Największa różnica w średnich wartościach samooceny między studentami o typie „twórczym” i „odtwórczym”, wystąpiła w sferze „ja” prywatne (Pkc) (R=10,05 pkt.), „ja” społeczne (Pke) (R=7,77 pkt.) oraz „ja” fizyczne (Pka) (R=7,04 pkt.).

W rezultacie studenci należący do typu „twórczego”, w porównaniu ze studentami należącymi do typu „odtwórczego”, uzyskali wyższy poziom

Rycina 9. Wartości wymiarów i sfery „ja” uzyskane przez studentów I roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”



samooceny ogólnej. Różnica między średnimi wartościami wskaźnika globalnego PG między dwiema grupami wyniosła 34 punkty i osiągnęła poziom istotności statystycznej.

Rycina 9 przedstawia wartości wymiarów i sfer „ja” uzyskane przez studentów I roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”

### 3.2. Cechy obrazu własnej osoby studentów V roku studiów

Tabela 28 przedstawia wartości wskaźników Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskanych przez studentów V roku studiów (N=306).

Wyniki uzyskane przez studentów V roku w poszczególnych wymiarach i sferach „ja”, przyporządkowano czterem poziomom samooceny, biorąc za punkt wyjścia liczbę punktów możliwych do uzyskania oraz średnie i odchylenia standardowe badanej grupy.

Globalny wskaźnik pozytywny (PG) został obliczony przez zsumowanie wartości wskaźników samoocen szczegółowych. Poszczególne poziomy wskaźnika PG :

- wysoki poziom wskaźnika PG wynosił 401,48 punktów lub więcej,
- wyższy od średniego poziom PG (359,93-401,48 pkt.),

**Tabela 28.** Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników uzyskane w Skali Samooceny W. H. Fittsa przez studentów V roku studiów (N=306)

Wartość	STUDENCI I ROKU									
	Wymiary „ja”				Sfery „ja”					
PG	Tożsamość	Zadowolenie	Zachowanie	„ja” fizyczne	„ja” moralny	„ja” pryw.	„ja” rodz.	„ja” społ.		
x	359,93	124,10	104,68	109,47	67,18	69,68	65,28	67,71	68,01	
s	41,55	11,57	15,48	12,14	9,24	8,46	8,90	9,29	7,82	
min-max	242-452	84-146	51-143	72-140	40-88	41-89	31-86	8-85	48-86	
mo	381	128	116	116	67	74	67	69	70	

- średni poziom wskaźnika wskaźnika PG (318,38 – 359,93 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PG (318,38 pkt lub niżej).

Dokonano obliczeń w ramach poszczególnych wymiarów „ja”. Ustalono następujące poziomy samooceny dla wymiaru – „Tożsamość” (taki jestem) (PWI):

- wysoki poziom wskaźnika PWI (135,67 pkt. lub więcej),
- wyższy od średniego poziom wskaźnika PWI (124,10-135,67 pkt.),
- średni poziom wskaźnika PWI (112,53-124,10 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PWI (112,53 pkt. lub niżej).

Poziomy samooceny dla wymiaru „Zadowolenie z siebie” (PWII):

- wysoki poziom wskaźnika PWII (120,16 pkt. lub więcej),
- powyżej średniego poziom wskaźnika PWII (104,68-120,16 pkt.),
- średni poziom wskaźnika PWII (89,20 -104,68 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PWII (89,20 pkt. lub niżej).

Poziomy samooceny dla wymiaru „Zachowanie” (PWIII):

- wysoki poziom wskaźnika PWIII (121,61 pkt. lub więcej),
- powyżej średniego poziom wskaźnika PWIII (109,47 -121,61 pkt.),
- średni poziom wskaźnika PWIII (97,33-109,47 pkt.),
- niski poziom wskaźnika PWIII (97,33 pkt. lub niżej).

Dokonano obliczeń poziomu samoocen szczegółowych w ramach sfer „ja”.

Ustalono następujące poziomy samooceny dla sfery „ja” fizyczne (Pka):

- wysoki poziom wskaźnika Pka (76,42 pkt. lub więcej),
- powyżej średniego poziom wskaźnika Pka (67,18-76,42 pkt.),

- średni poziom wskaźnika Pka (57,94-67,18 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pka (67,18 pkt. lub niżej).

#### Poziomy samooceny dla sfery „ja” moralno-etyczne (Pkb):

- wysoki poziom wskaźnika Pkb (78,14 pkt. lub więcej),
- powyżej średniego poziom wskaźnika Pkb (69,68-78,14 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pkb (61,22-69,68 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pkb (67,18 pkt. lub niżej).

#### Poziomy samooceny dla sfery „ja” prywatne (Pkc):

- wysoki poziom wskaźnika Pkc (74,18 pkt. lub więcej),
- powyżej średniego poziom wskaźnika Pkc (65,28-74,18 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pkc 56,94-65,28 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pkc (56,94 pkt. lub niżej).

#### Poziomy samooceny dla sfery „ja” rodzinne (Pkd):

- wysoki poziom wskaźnika Pkd (77,00 pkt. lub więcej),
- powyżej średniego poziom wskaźnika Pkd (67,71-77,00 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pkd (58,42-67,71 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pkd (58,42 pkt. lub niżej).

#### Poziomy samooceny dla sfery „ja” społeczne (Pke):

- wysoki poziom wskaźnika Pke (75,83 pkt. lub więcej),
- powyżej średniego poziom wskaźnika Pke (68,01-75,83 pkt.),
- średni poziom wskaźnika Pke (60,19-68,01 pkt.),
- niski poziom wskaźnika Pke (60,19 pkt. lub niżej).

Na podstawie przyjętych poziomów samooceny ustalono, że w odniesieniu do analizowanych podstawowych wymiarów „ja”, badani studenci V roku najwyżej oceniali swoje właściwości (taki jestem), następnie własne zachowanie (tak postępuję), najniżej poziom zadowolenia z siebie (takie mam odczucie własnej osoby). W odniesieniu do sfer „ja”, badani studenci V roku uzyskali najwyższą wartość wskaźnika „ja” moralno-etyczne (Pkb), ujętego z moralno-etycznego punktu widzenia, natomiast najniższej oceniali sferę „ja” prywatne (Pkc), odzwierciedlającą poczucie własnej wartości i adekwatności.

### 3.2.1. Obraz własnej osoby studentów w zależności od płci

Tabela 29 przedstawia wartości wskaźników Skali Samooceny W.H. Fittsa uzyskane przez studentów V roku studiów z uwzględnieniem płci.

Przeprowadzona analiza wykazała, że badane kobiety, w porównaniu z mężczyznami, uzyskały wyższe wskaźniki, zarówno w wymiarach, jak i sferach „ja”. Badani mężczyźni uzyskali we wszystkich wskaźnikach Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby poziom średni.

Tabela 29. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników, istotności różnic wskaźników Skali Samooceny W. H. Fittsa dla studentów i studentek V roku studiów (N=306)

Wymiary „ja”	KOBIEТЫ (N=255)				MĘŻCZYŹNI (N=55)				t	p
	x	s	min-max	(mo)	x	s	min-max	(mo)		
Tożsamość	124,9	11,1	91-144	128	120,2	13,26	84-146	116	2,70	0,007
Zadowolenie	105,1	14,9	59-143	100	102,7	17,82	51-133	116	1,00	n.i.
Zachowanie	110,0	11,73	76-140	116	106,8	13,79	72-131	110	1,74	0,08*
Sfery „ja”	x	s	min-max	mo)	x	s	min-max	(mo)	t	p
„ja” fizyczne	67,2	8,74	44-88	66	66,9	11,41	40-86	78	0,24	n.i.
„ja” moral.-etycz.	70,4	8,33	41-89	74	66,0	8,21	41-83	63	3,47	P<0,000
„ja” prywatne	65,4	8,67	31-86	67	64,9	10,07	39-81	60	0,35	n.i.
„ja” rodzinne	68,1	9,17	8-85	69	65,7	9,72	43-79	59	1,70	0,08*
„ja” społeczne	68,4	7,69	48-86	70	66,2	8,25	48-81	73	1,78	0,07*
Wskaźnik PG	361,8	39,96	242-452	374	350,5	48,05	243-429	340	1,79	0,05

\* różnica na poziomie istotności statystycznej (tendencja statystyczna).

W odniesieniu do analizowanych podstawowych wymiarów „ja”, badane kobiety i mężczyźni najwyżej oceniali swoje właściwości (taki jestem we własnych oczach), następnie własne zachowanie (tak postępuję), a najniżej zadowolenie z siebie (takie mam odczucie własnej osoby), odzwierciedlające poziom samoakceptacji. Różnice między kobietami i mężczyznami w poziomie oceny swoich właściwości (taki jestem we własnych oczach) były istotne statystycznie, natomiast wynik różnicy między oceną zachowania kobiet i mężczyzn był na poziomie istotności statystycznej (tendencja statystyczna). Kobiety uzyskały wyższą wartość wskaźnika mierzącego percepcję własnego zachowania i sposobu funkcjonowania (PW III).

W odniesieniu do poszczególnych sfer „ja”, badane kobiety i mężczyzn różnicował istotnie poziom samooceny, dotyczący stosunku do norm i wartości moralnych (Pkb). Kobiety uzyskały wyższy wskaźnik „ja”, ujęty z moralno-etycznego punktu widzenia – wartości moralnej, stosunku do Boga, uczucia, że jest się człowiekiem „dobrym” lub „złym”, zadowolenia z własnej religii lub braku tego odczucia. Różnice między kobietami i mężczyznami, w poziomie samoocen odnoszących się do sfery „ja” fizyczne (Pka) i „ja” prywatne (Pkc), nie były istotne statystycznie. Obraz własnego ciała, stanu zdrowia, fizycznego wyglądu, sprawności i seksualizmu (Pka) był w ocenie zbliżony u kobiet i mężczyzn. Obie grupy uzyskały jednakowy poziom wskaźnika, odzwierciedlającego poczucie własnej wartości jednostki, jej poczucie adekwatności. Wyniki uzyskane w sferach „ja” rodzinne (Pk-d) i „ja” społeczne (Pke) były na poziomie istotności statystycznej (tendencja statystyczna). Kobiety uzyskały wyższe wartości wskaźnika odzwierciedlającego poczucie własnej adekwatności, wartości i oceny jako członka rodziny (Pkd), oraz poczucia wartości we wzajemnym współdziałaniu z innymi ludźmi (Pke).

Kobiety w porównaniu z mężczyznami uzyskały wyższy poziom samooceny ogólnej. Różnica w poziomie wskaźnika pozytywnego PG w grupie kobiet i mężczyzn była istotna statystycznie.

### 3.2.2. *Obraz własnej osoby studentów z uwzględnieniem kierunku studiów*

Tabela 30 przedstawia wartości wskaźników Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskane przez studentów V roku z uwzględnieniem kierunku studiów.

Z prezentowanej tabeli wynika, że studenci na pedagogicznym kierunku studiów uzyskali wyższe wskaźniki samooceny dotyczące percepcji własnej osoby, zachowania i zadowolenia z siebie, oraz poszczególnych sfer „ja”, w porównaniu ze studentami pozostałych kierunków studiów.

Tabela 30. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników uzyskane w Skali Samooceny dla studentów V roku z uwzględnieniem kierunku studiów

Wskaźnik	KIERUNKI STUDIÓW								
	humanistyczny			mat.-przyr.			pedagogiczny		
	x	s	min-max	x	s	min-max	x	s	min-max
tożsamość	121,9	11,34	84-146	124,8	12,15	95-144	125,2	11,32	91-144
zadowolenie	100,8	14,88	51-133	106,5	15,33	74-140	106,5	15,75	59-143
zachowanie	106,5	11,99	72-131	110,0	12,36	84-140	111,3	11,82	76-139
„ja” fizyczne	65,6	8,91	40-86	67,5	9,62	49-87	68,1	8,19	44-88
„ja” moral.-etycz.	67,5	7,63	41-85	70,9	9,06	48-89	70,6	8,49	41-89
„ja” prywatne	63,4	8,56	39-81	66,6	8,39	44-86	66,0	8,21	31-83
„ja” rodzinne	66,2	8,29	43-82	69,2	8,80	43-83	68,1	10,06	8-85
„ja” społeczne	66,6	7,44	48-81	67,0	8,22	49-84	69,4	7,68	48-86
PG	349,8	39,31	243-433	364,1	42,41	273-451	365,0	41,67	242-452

Studenci na kierunku matematyczno-przyrodniczym uzyskali wartości wskaźników samoocen powyżej poziomu średniego, z wyjątkiem sfery odnoszącej się do pełnionych ról społecznych (Pke). Badani studenci na kierunku matematyczno-przyrodniczym najwyżej oceniali swoje właściwości (taki jestem), następnie zachowanie, a najniżej zadowolenie z siebie.

Studenci humanistycznego kierunku studiów uzyskali średnie wartości wskaźników samoocen dotyczących wymiarów i sfer „ja”, z wyjątkiem poziomu zadowolenia z siebie. Badani studenci kierunku humanistycznego najwyżej oceniali swoje właściwości (taki jestem), następnie zachowanie (tak postępuję), a najniżej zadowolenie z siebie (takie mam odczucie własnej osoby).

Studenci kierunku pedagogicznego i matematyczno-przyrodniczego uzyskali wyższy poziom samooceny ogólnej, w porównaniu ze studentami na humanistycznym kierunku studiów. Różnica między średnimi wartościami wskaźników PG dla studentów kierunku pedagogicznego i humanistycznego wyniosła 15,2 pkt. i osiągnęła poziom istotności statystycznej ( $t=2,46$ ;  $p=0,01$ ).

### 3.3.3. Samoocena studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”

W związku z przyjętym założeniem, że im wyższy poziom postawy twórczej, tym wyższy poziom samooceny wymiarów „ja”



(hipoteza 3.) oraz wyższy poziom samoocen szczegółowych, dotyczących sfer „ja” (hipoteza 3.1.), poddano analizie wyniki Skali Samooceny W. H. Fittsa uzyskane przez studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Tabela 31 przedstawia wartości wskaźników „Skali Samooceny” W. H. Fittsa uzyskane przez studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Przeprowadzona analiza wyników w Skali Samooceny, uzyskanych przez studentów zaliczanych do typu „twórczego” i „odtwórczego”, wykazała, że obie grupy różniły się istotnie poziomem samoocen poszczególnych wymiarów i sfer „ja”. W odniesieniu do wymiarów „ja” („wewnętrzny układ odniesienia”) studenci należący do typu „twórczego” uzyskali wyższy od średniej poziom oceny percepcji samego siebie (taki jestem), zadowolenia z siebie (poziom samoakceptacji) oraz percepcji własnego zachowania i sposobu funkcjonowania. Studenci należący do typu „odtwórczego” uzyskali przeciętny poziom samoocen podstawowych wymiarów „ja”.

W odniesieniu do poszczególnych sfer „ja” („zewnętrzny układ odniesienia”) studenci należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” różnili się istotnie poziomem samooceny własnego ciała, stanu zdrowia, stosunkiem do norm i wartości moralnych, poczuciem własnej wartości jako jednostki, członka rodziny i uczestnika współdziałania z innymi ludźmi. Wszystkie wskaźniki sfer „ja” osiągnęły poziom wyższy od średniego w grupie studentów należących do typu „twórczego” i poziom przeciętny w grupie studentów należących do typu „odtwórczego”. Największe różnice w średnich wartościach sfer „ja” między badanymi grupami studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”, wystąpiły w sferze „ja” prywatne (10,55 pkt.), „ja” fizyczne (8,80 pkt.) oraz „ja” społeczne (7,57 pkt.). Analizując sposób wyboru odpowiedzi na Skali Samooceny przez studentów zaliczanych do typu „twórczego” należy podkreślić, że udzielali oni zdecydowanych odpowiedzi: „1” – w pełni nieprawdziwe, „5” – w pełni prawdziwe”. Fakt ten można interpretować, zdaniem W. H. Fittsa [1975], jako miarę jeszcze jednego aspektu percepcji siebie, a mianowicie pewności co do obrazu własnej osoby. Studenci należący do typu „odtwórczego” unikali wyraźnego określania siebie, najczęściej udzielając odpowiedzi o wartości „3” tj. częściowo nieprawdziwe, częściowo prawdziwe. Taka sytuacja, zdaniem W.H. Fittsa, występuje u osób zachowujących postawę obronną i ostrożną.

Studenci należący do typu „twórczego” uzyskali wyższy od średniego poziom samooceny ogólnej. Różnica między średnimi wartościami

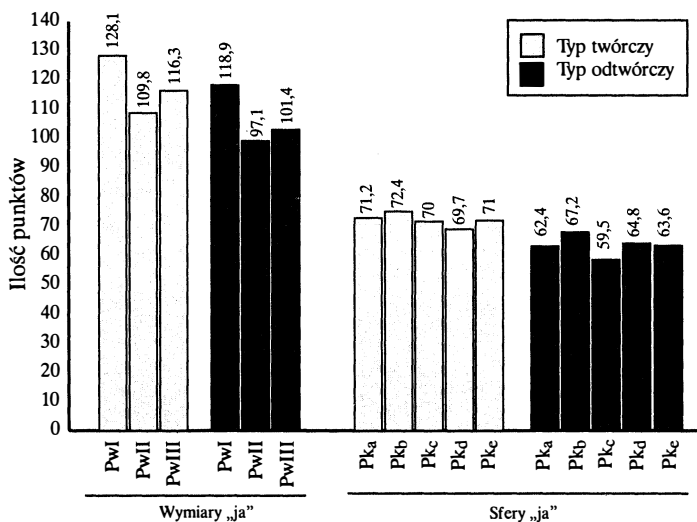
Tabela 31. Średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe, przedziały wyników oraz istotności różnic wskaźników Skali Samooceny W.H. Fittsa uzyskanych przez studentów należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”

Wymiary „ja”	TYP TWÓRCZY N=91				TYP ODTWÓRCZY N=56				t	p
	x	s	min-max	(mo)	x	s	min-max	(mo)		
tożsamość	128,10	10,20	99-146	129	118,90	10,46	91-140	124	4,70	P<0,000
zadowolenie	109,83	13,92	67-140	124	97,13	13,86	64-124	89	4,82	P<0,000
zachowanie	116,30	10,42	80-140	116	101,39	10,69	72-130	95	7,46	P<0,000
Sfery „ja”	x	s	min-max	(mo)	x	s	min-max	(mo)	t	p
„ja” fizyczne	71,22	9,48	50-88	75	62,41	7,46	44-79	66	5,41	P<0,000
„ja” moral.-etycz.	72,38	7,44	50-87	80	67,16	8,54	50-83	76	3,45	P<0,000
„ja” prywatne	70,06	7,13	47-86	73	59,50	8,82	39-81	56	6,99	P<0,000
„ja” rodzinne	69,69	9,12	46-84	77	64,83	7,33	49-78	69	3,08	0,002
„ja” społeczne	71,13	7,11	53-86	76	63,62	7,04	51-79	62	5,60	P<0,000
Wskaźnik PG	379,49	35,75	281-451	379	336,03	36,49	256-411	355	14,40	P<0,000

wskaźnika PG, uzyskanymi w grupie studentów o typie „twórczym” i „odtwórczym”, wyniosła 43 pkt. i osiągnęła poziom istotności statystycznej. Globalny wskaźnik (PG) odzwierciedla także poziom poczucia własnej wartości. Osoby uzyskujące wysoki poziom PG, zdaniem W. H. Fittsa raczej siebie lubią, mają poczucie, że są ludźmi wartościowymi, są pewni siebie i tak też się zachowują [W. H. Fitts 1975, s. 10]. Studenci należący do typu „odtwórczego” uzyskali przeciętny poziom poczucia własnej wartości. Na skali stenowej wskaźniki te odpowiadały wartości 4 stena. Zdaniem W.H. Fittsa, osoby o niskich wskaźnikach PG wątpią we własną wartość, spostrzegają siebie jako osoby niepożądane, często odczuwają lęk, są nieszczęśliwe, są też mało pewne siebie i mają małe zaufanie do własnych możliwości [tamże, s. 13]

Rycina 10 przedstawia wartości wymiarów i sfer „ja” uzyskane przez studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.

Rycina 10. Wartości wymiarów i sfer „ja” uzyskane przez studentów V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego”.



### 3. 3. Wnioski

Celem przedstawionej części badań było ustalenie cech w obrazie własnej osoby (w odniesieniu do różnych jego sfer i wymiarów), charakteryzujących studentów I i V roku. W oparciu o przeprowadzoną analizę wyników ustalono, że:

- w badanej grupie studentów i studentek I roku wystąpiły zróżnicowane wartości wskaźników poszczególnych obszarów wiedzy o sobie. Wskazywać to może na rozbieżność i małą jednorodność ocen, odnoszących się do różnych obszarów samowiedzy badanych osób. Dotyczy to zarówno „wewnętrznego układu odniesienia” samoopisu, jak też „zewnętrznego układu odniesienia”, wiążącego się z pełnionymi rolami społecznymi, stosunkiem do norm moralnych czy własnego ciała. Oznacza to, że nie każda ze sfer tematycznych była równoważna przy dokonywaniu samoopisu. Może to oznaczać, że obraz siebie w badanej grupie kobiet i mężczyzn I roku studiów cechowała niespójność, a obraz własnej osoby nie tworzył całości.

W badanej grupie studentek I roku wystąpiła pozytywna, z rozwojowego punktu widzenia, rozbieżność pomiędzy oceną własnej tożsamości i zachowania, a stopniem zadowolenia z siebie. W badanej grupie mężczyzn, przeciętnemu poziomowi oceny swoich właściwości i zachowania, towarzyszył wyższy od średniego poziom zadowolenia z siebie. W badanej grupie kobiet wskaźniki poziomu samooceny tworzyły wspólnie obraz tendencji do oceniania siebie w kategoriach pozytywnych, a wszystkie wskaźniki samoocen osiągnęły wartość powyżej poziomu średniego. W grupie mężczyzn wskaźniki poziomu samooceny tworzyły wspólnie obraz tendencji do oceniania siebie w kategoriach przeciętnych.

- w badanej grupie studentek i studentów V roku wystąpiły zbliżone wartości wskaźników poszczególnych obszarów wiedzy o sobie. Może to wskazywać na znaczną spójność i jednorodność ocen odnoszących się do różnych obszarów wiedzy o sobie. Dotyczyło to zarówno „wewnętrznego układu odniesienia” samoopisu, jak również „zewnętrznego układu odniesienia”, wiążącego się z pełnionymi rolami społecznymi, stosunkiem do moralności czy sferą prywatności i życia rodzinnego. Oznaczało to, że każda z uwzględnionych sfer „ja” była równoważna przy dokonywaniu samoopisu. Można więc sformułować wniosek, że obraz samego siebie w badanej grupie mężczyzn i kobiet V roku cechowała znaczna spójność, obraz własnej osoby tworzył pewną całość. Brak wyróżniania się jako centralnej, którejkolwiek ze sfer samoopisu może nasuwać przypuszczenie,

że samoocena badanych była uporządkowana. W badanej grupie mężczyzn i kobiet nie wystąpiła rozbieżność pomiędzy oceną własnej tożsamości i zachowania, a stopniem zadowolenia z siebie.

- Studenci I roku humanistycznego i matematyczno-przyrodniczego kierunku studiów, wykazali spójność i jednorodność ocen odnoszących się do różnych obszarów wiedzy o sobie. Studenci kierunku pedagogicznego wykazali rozbieżność i brak jednorodności ocen obszarów samooceny. Studenci V roku badanych kierunków studiów cechowali się jednorodnością i uporządkowaniem obrazu samego siebie. Dotyczyło to zarówno „wewnętrznego układu odniesienia” samoopisu, jak również „zewnętrznego układu odniesienia”. Należy podkreślić, że studenci kierunku matematyczno-przyrodniczego, zarówno I jak i V roku studiów, wykazali tendencję do oceniania siebie w kategoriach pozytywnych, a wszystkie wskaźniki samooceny osiągnęły wartość wyższą od poziomu średniego. Studenci na kierunku humanistycznym, zarówno na I jak i V roku, posiadali tendencję oceniania siebie w kategoriach przeciętnych. Studenci V roku na kierunku pedagogicznym, w odróżnieniu od studentów I roku, wykazali tendencję do oceniania siebie w kategoriach pozytywnych. Wszystkie wskaźniki samooceny osiągnęły wartość powyżej poziomu średniego.

- Studenci I i V roku studiów należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” cechowali się spójnością samooceny odnoszących się do różnych obszarów wiedzy o sobie. Studenci I i V roku należący do typu „twórczego”, w porównaniu ze studentami należącymi do typu „odtwórczego”, wykazywali tendencję do oceniania siebie w kategoriach pozytywnych. Odnosiło się to zarówno do wymiaru tożsamości „jaki jestem we własnych oczach”, poziomu samoakceptacji oraz percepcji własnego zachowania lub sposobu funkcjonowania tj. „wewnętrznego układu odniesienia”. Dotyczyło to również wyższego poziomu oceny własnego ciała, stanu zdrowia, stosunku do wartości i norm moralnych, poczucia własnej wartości jako jednostki, członka rodziny i uczestnika współdziałania z innymi ludźmi tj. „zewnętrznego układu odniesienia”. Studenci należący do typu „twórczego” wykazywali wyższy od średniego poziom samooceny ogólnej i samooceny szczegółowych. Studenci I i V roku należący do typu „odtwórczego”, w porównaniu ze studentami należącymi do typu „odtwórczego”, wykazywali tendencję do oceniania siebie na poziomie przeciętnym. Odnosiło się to zarówno do „wewnętrznego układu odniesienia” samoopisu, jak również „zewnętrznego układu odniesienia” oraz poziomu samooceny ogólnej.



## ROZDZIAŁ V

## Podsumowanie wyników badań

---

### 1. Podsumowanie wyników

Celem zaprezentowanych badań była diagnoza poziomu postaw twórczych studentów oraz próba określenia związku między wymiarami postawy twórczej a poziomem neurotyzmu i ekstrawersji–introwersji, a także cechami obrazu własnej osoby. Zależności analizowane były w grupach studentów I i V roku studiów (badania porównawcze o charakterze przekrojowym).

Strukturę i poziom postawy twórczej diagnozowano na podstawie Kwestionariusza Twórczego Zachowania KANH –I S. Popka. Dobór tego narzędzia stanowi konsekwencję przyjętej w pracy koncepcji postawy twórczej, która jest zarówno dyspozycją poznawczą, jak i charakterologiczną jednostki, należąca do sfery emocjonalno-motywacyjnej. Kwestionariusz KANH zawiera twierdzenia dotyczące zachowań osób badanych w sytuacjach uczenia się i działania.

Główny problem badawczy dotyczył poziomu postaw twórczych studentów I i V roku studiów. Założono, że studenci V roku studiów wykazują bardziej twórczy stosunek do uczenia się i działania (hipoteza 1). Z uwagi na zróżnicowanie w poziomie postaw twórczych, sformułowano hipotezę 1. 1. o występowaniu istotnych różnic w poziomie postawy twórczej kobiet i mężczyzn w badanej grupie studentów I i V roku, oraz hipotezę 1. 2. o różnicach w poziomie postaw twórczych studentów różnych kierunków studiów.

Kolejny problem badawczy dotyczył związku komponentów postawy twórczej z wymiarami osobowości, jak neurotyzm i ekstrawersja–intrower-

sja. W hipotezie 2, którą poddano empirycznej weryfikacji, oparto się na przypuszczeniu, że badani studenci V roku wykazują podwyższony poziom neurotyzmu i umiarkowany poziom ekstrawersji.

Sformułowano również przypuszczenie, że istnieje statystycznie istotna zależność między poziomem postawy twórczej studentów I i V roku studiów a poziomem neurotyzmu. Oczekiwano, że z podwyższonym poziomem neurotyzmu wiąże się wysoki poziom postawy twórczej (hipoteza 2.1). Przyjęto również założenie, że istnieje statystycznie istotna zależność między poziomem ekstrawersji-introwersji z poziomem postawy twórczej. Oczekiwano, że wraz ze wzrostem poziomu ekstrawersji, obniża się poziom postawy twórczej (hipoteza 2.2)

Do ustalenia poziomu dymensji osobowości (neurotyzm, ekstrawersja-introwersja) wykorzystano Inwentarz Osobowości (MPI) H. J. Eysencka.

Celem prezentowanych badań była również charakterystyka obrazu własnej osoby studentów I i V roku, w odniesieniu do różnych jego wymiarów i sfer. W związku z tym w następnej hipotezie, którą poddano empirycznej weryfikacji, oparto się na przypuszczeniu, że istnieje różnica w obrazie własnej osoby studentów I i V roku studiów. Oczekiwano, że studenci V roku studiów wykazują większy stopień spójności obszarów wiedzy o sobie i wyższy poziom oceny obrazu własnej osoby (hipoteza 3). Przyjęto również założenie, że istnieje statystycznie istotna zależność między poziomem postawy twórczej a poziomem samooceny u studentów I i V roku studiów. Studenci z wyższym od przeciętnej poziomem postawy twórczej, wykazują podwyższony poziom oceny obrazu własnej osoby (hipoteza 3.1).

Obraz własnej osoby diagnozowano na podstawie Skali do Badania Obrazu Własnej Osoby W. H. Fittsa. Jest ona rekomendowana przez autora Skali jako prosta dla osoby badanej, odznacza się szerokim zastosowaniem, dobrą standaryzacją oraz wielowymiarowością opisu obrazu własnej osoby.

W badaniach uczestniczyły reprezentacje studentów Uniwersytetu w Białymstoku studiujących na I i V roku studiów stacjonarnych różnych kierunków i specjalności. Ogółem w badaniach wzięło udział 590 osób, z czego po wstępnej weryfikacji otrzymanego materiału, do dalszej analizy wykorzystano wyniki 571 osób. Badania miały charakter grupowy.

## 2. Wnioski z badań

Przedstawiona analiza wyników badań empirycznych pozwoliła na sformułowanie wniosków ogólnych:

1. Badania wykazały istnienie różnic w poziomie postaw twórczych studentów I i V roku studiów. Przyjęte założenie, że studenci V roku wykazują bardziej twórczy stosunek do uczenia się i działania, nie potwierdziło się. Badaną grupę studentów V roku charakteryzował niski poziom postaw twórczych, w porównaniu ze studentami I roku, którzy uzyskali przeciętny poziom postaw twórczych. Należy jednak podkreślić, że odnosząc uzyskane rezultaty do struktury postawy twórczej, studenci I i V roku wykazali przewagę cech nonkonformistycznych w sferze charakterologicznej i zachowań typu heurystycznego w sferze poznawczej. Badania potwierdziły przypuszczenie o istotnych różnicach w poziomie postaw twórczych kobiet i mężczyzn. Mężczyźni w porównaniu z kobietami osiągnęli wyniki odpowiadające wysokiemu poziomowi postawy twórczej, natomiast kobiety – wyniki odpowiadające poziomowi przeciętnemu.

Zgodnie z przyjętym założeniem, studenci I i V roku na różnych kierunkach studiów nie różnili się istotnie poziomem postaw twórczych, za wyjątkiem studentów I i V roku na kierunku matematyczno-przyrodniczym, którzy osiągnęli wyższy od przeciętnej poziom postawy twórczej.

Studenci należący do typu „twórczego”, o wysokim poziomie dyspozycji poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych, w sferze charakterologicznej cechują się nonkonformizmem, który wyraża się w: aktywności, niezależności, witalizmie, elastyczności adaptacyjnej, oryginalności, konsekwencji i odwadze, dominatywności, samodzielności i samoorganizacji, spostrzegawczości, spontaniczności i ekspresyjności, otwartości, odporności i wytrwałości, odpowiedzialności i samokrytycyzmem, tolerancyjności i wysokim poczuciu własnej wartości.

Studenci „twórczy” w sferze poznawczej cechują się zachowaniem heurystycznym, które wyraża się samodzielnością obserwacji, pamięcią logiczną, wyobraźnią twórczą, myśleniem dywergencyjnym, uczeniem się rekonstrukcyjnym i samodzielnym, elastycznością i samodzielnością intelektualną, refleksyjnością, twórczością konstrukcyjną oraz potencjalnymi uzdolnieniami do twórczości artystycznej.

Studenci należący do typu „odtwórczego”, o niskim poziomie dyspozycji poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych, w sferze charakterologicznej cechują się konformizmem przejawiającym się zależnością, pasywnością, sztywnością adaptacyjną, stereotypowością, uległością, słabością i lękliwością, zależnością od autorytetów, niesamodzielną, niezorganizowaniem wewnętrznym, nadmierną defensywnością, niską odpornością, niską wytrwałością, brakiem odpowiedzialności, nietolerancją i niskim poczuciem własnej wartości.



Studenci należący do typu „odtwórczego” w sferze poznawczej przejawiają zachowania algorytmiczne, czyli nastawienie kopiujące i reprodukcyjne, wyrażające się w spostrzegawczości kierowanej, pamięci mechanicznej, wyobraźni odtwórczej, myśleniu konwergencyjnym, sztywności intelektualnej, bierności poznawczej, niskim poziomie refleksyjności, braku pomysłowości technicznej i artystycznej oraz w uczeniu się reprodukcyjnym i ukierunkowanym.

2. Analiza poziomu dymensji osobowości studentów wykazała, że studenci I roku uzyskali wyniki w zakresie neurotyzmu zbliżone do średnich dla populacji, natomiast studenci V roku – poziom niższy od grup normalizacyjnych. Wśród badanych studentów I i V roku przeważają ekstrawertycy nad introwertykami. Uzyskane wyniki w wymiarze ekstrawersji-introwersji wskazują na podwyższony poziom ekstrawersji studentów I i V roku w porównaniu z populacją.

Badane kobiety na I roku studiów wykazały niższy poziom neurotyzmu, natomiast mężczyźni wyższy poziom od przyjętego dla populacji. Kobiety na V roku studiów wykazały istotnie niższy poziom neurotyzmu, w porównaniu z kobietami na I roku. Mężczyźni na V roku studiów uzyskali wyniki neurotyzmu w granicach normy przewidzianej dla populacji studenckich. Kobiety i mężczyźni na I i V roku studiów wykazali poziom ekstrawersji i kłamstwa wyższy od średnich normalizacyjnych.

Studenci I roku należący do typu „twórczego” i „odtwórczego” wykazali średni poziom neurotyzmu. Studenci V roku należący do typu „odtwórczego” uzyskali poziom neurotyzmu powyżej poziomu średniego. Wśród studentów I i V roku należących do typu „twórczego” i „odtwórczego” zdecydowanie przeważali ekstrawertycy nad introwertykami. Grupę studentów „twórczych” cechował średni poziom wskaźników ekstrawersji, natomiast grupę studentów „odtwórczych” poziom powyżej średniego. Studenci I i V roku studiów należący do typu „odtwórczego” uzyskali wyższe wskaźniki kłamstwa.

W odniesieniu do badanej grupy studentów I i V roku nie potwierdziła się hipoteza o istnieniu istotnej zależności pomiędzy neurotyzmem a postawą twórczą. Stwierdzono natomiast istotną zależność między neurotyzmem a konformizmem, typowym dla postawy odtwórczej. W odniesieniu do badanej grupy studentów V roku stwierdzono istotną zależność (o kierunku ujemnym) pomiędzy ekstrawersją a twórczym stosunkiem do uczenia się i działania, rozumianym jako postawa twórcza. Tym samym potwierdziła się hipoteza, że podwyższony poziom ekstrawersji może być niekorzystny dla podejmowania działań o charakterze twórczym. Stwier-

dzona istotna zależność (o kierunku dodatnim) pomiędzy ekstrawersją a poziomem postawy odtwórczej może sugerować, że podwyższony poziom ekstrawersji sprzyja postawie odtwórczej w uczeniu się i działaniu.

3. Poddane empirycznej weryfikacji przypuszczenie, że istnieje różnica w obrazie własnej osoby studentów I i V roku, potwierdziło się. Zgodnie z przyjętym założeniem, badani studenci V roku wykazują wyższy stopień spójności obszarów wiedzy o sobie i wyższy poziom oceny obrazu własnej osoby, w porównaniu ze studentami I roku studiów. W badanej grupie studentów I roku wystąpiła rozbieżność i mała jednorodność ocen, odnoszących się do różnych obszarów wiedzy o sobie. Dotyczyło to zarówno „wewnętrznego układu odniesienia”, w którego obrębie jednostka opisuje siebie, jak też „zewnątrznego układu odniesienia”, wiążącego się z pełnionymi rolami społecznymi, stosunkiem do norm moralnych czy własnego ciała. W badanej grupie kobiet na I roku studiów wystąpiła pozytywna, z rozwojowego punktu widzenia, rozbieżność pomiędzy oceną własnej tożsamości i zachowania, a stopniem zadowolenia z siebie. Dowodzi to, zdaniem W. H. Fittsa, stawiania sobie bardzo wysokich standardów i oczekiwań [W. H. Fitts, 1975, s. 9]. W grupie mężczyzn na I roku studiów, przeciętnemu poziomowi oceny swoich właściwości i zachowania, towarzyszył wyższy od średniego poziom zadowolenia z siebie. W badanej grupie kobiet i mężczyzn na V roku studiów nie wystąpiła rozbieżność pomiędzy oceną własnej tożsamości i zachowania, a stopniem zadowolenia z siebie. Obraz samego siebie w badanej grupie kobiet i mężczyzn na V roku studiów cechowała znaczna spójność, obraz własnej osoby tworzył pewną całość, samoocena badanych była uporządkowana. Dotyczyło to zarówno „wewnętrznego układu odniesienia” samoopisu, jak również „zewnątrznego układu odniesienia”, wiążącego się z pełnionymi rolami społecznymi, stosunkiem do moralności czy sferą prywatności i życia rodzinnego.

Studenci I i V roku na kierunku matematyczno-przyrodniczym, którzy w porównaniu z pozostałymi kierunkami studiów, wykazali wyższy od przeciętnej poziom postawy twórczej, wykazali tendencję do oceniania siebie w kategoriach pozytywnych. Wszystkie wskaźniki samooceny studentów na kierunku matematyczno-przyrodniczym osiągnęły wartość wyższą od poziomu średniego.

Potwierdziło się również przypuszczenie o istnieniu statystycznie istotnej zależności między poziomem postawy twórczej a poziomem samooceny u studentów I i V roku studiów. Studenci I i V roku studiów należący do typu „twórczego”, w porównaniu ze studentami należącymi do typu „odtwórczego”, wykazali tendencję do oceniania siebie w kategoriach pozy-

tywnych. Odnosiło się to zarówno do oceny własnej tożsamości, poziomu samoakceptacji oraz percepcji własnego zachowania i sposobu funkcjonowania. Dotyczyło to również wyższego poziomu oceny własnego ciała, stanu zdrowia, stosunku do wartości i norm moralnych, poczucia własnej wartości jako jednostki, członka rodziny i uczestnika interakcji społecznych. Studenci należący do typu „twórczego” wykazali duży stopień pewności i zdecydowania przy opisie siebie. Studenci należący do typu „twórczego” uzyskali wyższy od średniego poziom samooceny ogólnej (globalny poziom poczucia własnej wartości). Osoby mające wysokie wyniki, zdaniem W. H. Fittsa, raczej siebie lubią, mają poczucie, że są ludźmi wartościowymi, są pewni siebie i tak też się zachowują. Osoby o niskich wynikach wątpią we własną wartość, spostrzegają siebie jako osoby niepożądane, często odczuwają lęk, są nieszczęśliwe, są też mało pewne siebie i mają małe zaufanie do własnych możliwości [W. H. Fitts, 1975, s. 9].

Studenci I i V roku studiów, należący do typu „odtwórczego”, w porównaniu ze studentami należącymi do typu „twórczego”, wykazali tendencję do oceniania siebie na poziomie przeciętnym. Odnosiło się to zarówno do „wewnętrznego układu odniesienia” samoopisu, jak również „zewnętrznego układu odniesienia” oraz poziomu samooceny ogólnej. Studenci należący do typu „odtwórczego” wykazali, w porównaniu ze studentami „twórczymi”, mniejszy stopień pewności i zdecydowania przy opisie siebie, unikając często wyraźnego określenia siebie.

Studenci I i V roku studiów, należący do typu „twórczego” i „odtwórczego”, cechowali się spójnością i zintegrowaniem samoocen, odnoszących się do różnych obszarów wiedzy o sobie.

### 3. Sugestie

W prezentowanych badaniach wykazano, że w odniesieniu do studentów I i V roku wystąpiła przewaga innowacyjnej strategii funkcjonowania tj. heurystyczno-nonkonformistycznej, w stosunku do strategii adaptacyjnej – algorytmiczno-konformistycznej. Nie charakteryzują one człowieka w sposób stały, można stymulować rozwój każdej z nich, stosując odpowiednie oddziaływania.

Świadomość faktu, że studenci stanowią populację o dobrych wskaźnikach zdolności poznawczych i kreatywnych, daje podstawę do takiej organizacji procesu dydaktycznego uczelni typu uniwersyteckiego, aby stawiane przed młodzieżą zadania stwarzały możliwość rzeczywistej próby sił w tym

zakresie. Należy pamiętać, że zdolności realizacyjne (rzeczywiste) nie pokrywają się z potencjalnymi. O tych pierwszych decydują nie tylko możliwości poznawcze i wykonawcze, ale także siła motywacji. Należy zatem zadbać o to, aby obie sfery – poznawcza i motywacyjna – składające się na postawę twórczą, były wykorzystywane w procesie uczenia się. Obie sfery są jednakowo ważne, gdyż bez wysokiej motywacji człowiek nie wykorzystuje w pełni swoich zdolności, a uzyskiwane rezultaty nie są adekwatne do jego rzeczywistych możliwości. Właściwości charakterologiczne w dużym stopniu warunkują motywację działania twórczego.

Zgodnie z sugestią S. Popka autora KANH, w przypadku wyników ilościowych uzyskanych przy pomocy Kwestionariusza, nie zachodzi niebezpieczeństwo nadawania negatywnej oceny, tak jak w przypadku testów inteligencji, gdyż badane sfery: Konformizm, Nonkonformizm, Zachowanie algorytmiczne, Zachowanie heurystyczne, nie posiadają wyraźnego znaku negatywnej cechy ludzkiego zachowania. Oba typy myślenia – dywergencyjny i konwergencyjny – są istotne i ważne w zachowaniu się człowieka, a także bardziej wąsko, w procesie uczenia się, gdyż funkcja przyswajania i rozumienia informacji jest podstawą nie tylko dla społecznego uczenia się i przystosowania, ale także dla przetwarzania tych informacji oraz tworzenia idei i rzeczy nowych. Wiele czynności ludzkich (czynności zawodowych) wymaga działań algorytmicznych i zachowań konformistycznych. Zapewnia to mistrzostwo opracowania i wykonywania czynności umysłowych i manualnych. Z drugiej strony, gdy celem naszym stają się czynności innowacyjne, wówczas wysokiej wartości nabierają działania heurystyczne i zachowania nonkonformistyczne. Jest to ów dialektyczny mechanizm, który K. Obuchowski określił jako „adaptację twórczą”.

Wyniki badań nad twórczością wskazują na duże różnice indywidualne w zakresie możliwości twórczych człowieka. Różnice te przejawiać się mogą zarówno w stopniu nasilenia aktywności twórczej, jak również w dynamice, poziomie organizacji, kierunku i zakresie tej aktywności. Zgodnie z postawionym celem w prezentowanych badaniach, uzyskane wyniki diagnozy poziomu postaw twórczych młodzieży akademickiej mogą być wykorzystane w praktyce edukacyjnej. Pozwoli to być może pełniej i efektywniej rozwijać istniejący w młodzieży potencjał twórczy, urzeczywistnić posiadane przez nią zdolności potencjalne oraz nauczyć użytecznych form strategii działania poprzez treningi twórczości, twórcze rozwiązywanie problemów czy treningi twórczego myślenia. Należy zadbać o to, aby zaangażowanie młodzieży akademickiej we własny rozwój i aktywność autokreacyjną, zgodnie z deklaracjami, również w praktyce wystę-

powoła w formach bardziej dojrzałych. Po części prawdziwa jest opinia, że edukacja we współczesnej szkole nie sprzyja kształtowaniu się jednostki o szerokich horyzontach, twórczym, innowacyjnym umyśle, bogatym życiu wewnętrznym, rozumiejącym siebie i świat oraz posiadającym poczucie sprawstwa. Czy oznacza to, że szanse młodzieży na zaangażowanie się we własny rozwój i autokreację zostały utracone?

Myślenie życzeniowe nakazywało upatrywać w prezentowanych badaniach wpływu studiów uniwersyteckich na wzrost poziomu postawy twórczej studentów V roku, pomimo sugestii teorii mówiących o spłaszczeniu się poziomu zdolności i możliwości twórczych wraz z wiekiem. Raz jeszcze należy podkreślić, że w aspekcie analizy jakościowej wyników przeprowadzonych badań, studenci I i V roku wykazali przewagę cech nonkonformistycznych w sferze charakterologicznej i zachowań typu heurystycznego w sferze poznawczej. Daje to zweryfikowaną empirycznie podstawę, do twierdzenia, że młodzież akademicka posiada korzystne możliwości poznawcze i kreacyjne, aby jej zaangażowania we własny rozwój nie widzieć w kategoriach utraconych szans.

W obliczu nowych zapotrzebowań edukacyjnych rola uczelni wyższej w diagnozowaniu i efektywnym rozwijaniu możliwości twórczych młodzieży jest szczególna. Diagnozowanie dyspozycji jednostki pozostaje w istocie bardzo trudne, gdyż proces ich kształtowania jest dynamiczny i zróżnicowany co do kierunku i tempa rozwoju. Czy to znaczy, że w edukacji nie mamy podejmować trudnych zadań?

Podjęta próba określenia związku między neurotyzmem a wymiarami postawy twórczej, która w przeprowadzonych badaniach nie potwierdziła istotnej zależności między badanymi zmiennymi, nie upoważnia do kwestionowania wartości badań, stwierdzających podwyższony poziom neurotyzmu w populacji osób twórczych. Dowodzi ona, że nie istnieje prosta zależność przyczynowo-skutkowa pomiędzy neurotyzmem a twórczością. Sugeruje przypuszczenie, że związek taki jest możliwy, ale nie musi być konieczny.

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić szereg cech charakteryzujących obraz własnej osoby studentów, w różnych jego wymiarach i sferach. Potwierdziły one istnienie zależności między poziomem postawy twórczej a poziomem spostrzegania własnego „ja”. Stwarza to podstawę do praktycznego wykorzystania uzyskanych informacji w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jednym z kluczowych problemów dydaktyki w szkole wyższej jest nadal skuteczność i efektywność studiów. Poszukiwanie uwarunkowań efektywności studiów obejmuje wiele różnorodnych

kierunków. Poszukiwania, które upatrują ich w cechach osobowości studentów, koncentrują się coraz częściej wokół dyspozycji określanej mianem samooceny.

W kontekście prezentowanej pracy można zweryfikować pozytywnie tezę postawioną przez W. H. Fittsa, że jeżeli człowiek posiada pozytywną koncepcję własnej osoby, to wówczas może lepiej i pełniej wykorzystać swoje możliwości potencjalne. Człowiek, który ma bardziej stałą, realistyczny, pozytywny obraz własnej osoby w większym stopniu będzie działał efektywnie, mając zaufanie do własnych możliwości. Te osoby znamionuje również większe poczucie bezpieczeństwa, zaufanie i szacunek do siebie. Mają one słabszą tendencję do udowadniania innym własnej wartości, czują się mniej zagrożone przez trudne sytuacje i zadania oraz innych ludzi. Potrafią również lepiej współpracować. Ich percepcja rzeczywistości w mniejszym stopniu ulega zniekształceniu. Wśród osób o jednakowym poziomie zdolności człowiek z bardziej optymalnym, zdrowym *self concept* będzie funkcjonował lepiej [W. H. Fitts, 1972].



## Bibliografia

---

- Adler A.: *Sens życia*, Warszawa 1937.
- Aksiejew W. G.: *Problema motywacji i licznost*, [w:] E. W. Szowochowa (red.), *Teorietyczeskie problemy psychologii licznosti*, Moskwa 1974.
- Albert R. S.: *Identity, experiences, and career choice among the exceptionally gifted and talented*, [in:] M. A. Runco, R. S. Albert (ed.), *Theories of creativity*, 13-34, Newbury Park 1990, Ca: Sage.
- Allport G.: *Osobowość i religia*. Warszawa 1988, PAX.
- Altszuler G. S.: *Algorytm wynalazku*, Warszawa 1972, KiW.
- Amabile T. M.: *The motivation to be creative*, [in:] S. G. Saksen (ed.), *Frontiers of Creativity Research*, 223-254, Bearly Buffalo, NY. 1987, Bearly Limited.
- Anastasi A., Schaefer E.: *Biographical Correlates of artistic and literary creativity in adolescent girls*, „Journal of Applied Psychology”, 1969 nr 4.
- Aranowska E. (red.): *Wybrane problemy metodologii badań*, Warszawa 1992, Wyd. UW.
- Banasiak J.: *Z rozważań o nauczycielu twórczym*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975, nr 2.
- Barron F., Harrington D. M.: *Creativity, intelligence, and personality*, „Annual Review of Psychology”, 1981, nr 32.
- Bergson H.: *Ewolucja twórcza*, Warszawa 1957, KiW.
- Berlyne D.: *Struktura i kierunek myślenia*, Warszawa 1969, PWN.
- Blalock H. M.: *Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1975, PWN.
- Bończa-Tomaszewska M., Kołodziej A.: *Akceptacja siebie i akceptacja innych ludzi u młodzieży w okresie dorastania i wczesnej młodości*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 2, Warszawa 1973, PWN.
- Borecka -Biernat D.: *Poziom samooceny a zachowania agresywne w trudnej sytuacji społecznej interakcji*, Psychologia Wychowawcza 1997 nr 3.
- Borzym I.: *Z psychologicznych badań nad zdolnościami i jednostkami uzdolnionymi*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 8, Warszawa 1979, PWN.

- Borzym I.: *Psychologiczne uwarunkowania powodzenia w studiach uniwersyteckich młodzieży różniącej się poziomem i rodzajem zdolności*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 10, Warszawa 1983, PWN.
- Bosse M. A.: *Do Creative Children Behave Differently?* "The Journal of Creative Behavior", 1972 nr 2.
- Bromberek B.: *Udział nauczycieli akademickich w kształtowaniu osobowości studentów*, „Życie Szkoły Wyższej” 1987, nr 12.
- Bruhlmaier A.: *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1994, Impuls.
- Brzezińska A.: *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1973, nr 3.
- Brzeziński J., Maruszewski T.: *Metoda sędziów kompetentnych i jej zastosowanie w badaniach pedagogicznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978, nr 23 (1).
- Brzeziński J., Siuta J.: *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Poznań 1991, Wyd. Nauk. UAM.
- Brzeziński J.: *Metodologiczne i psychologiczne wyznaczniki procesu badawczego w psychologii*, Poznań 1991, Wyd. Nauk. UAM.
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996, PWN.
- Buyst V., De Fruyt F., Merrivlede I.: *Parental descriptions of children's personality: A Five Factor Model classification*, „Psychologica Belgica”, 1994, 34, 155-231.
- Cackowski Z.: *Działalność twórcza i przesłanki teorii twórczości*, Nauka Polska 1972 nr 6.
- Cashdan S., Welsh G. S.: *Personality corelates of creative potential in talented high school students*, „Journal of Personality”, 1976 nr 34.
- Cattel R. B., Butcher H. J.: *Creativity and Personality*, [in:] P. Vernon (ed.), *Creativity*, 1970 London.
- Ciechanowicz A. (red.): *Kulturowa adaptacja testów*, Warszawa 1990, PWN.
- Ciekatowa K., Jasiński R. (red.): *Samoocena a ocena uzdolnień intelektualnych studentów*, Wyd. Polit. Wrocław, Wrocław 1988.
- Chamcówna M. (red.): *Różne oblicza poszukiwań pedagogicznych*, Uniw. Wrocławski, Wrocław 1993.
- Chlewiński Z.: *Wprowadzenie do teorii osobowości H. J. Eysencka*, „Studia Filozoficzne” 1963 nr 11.
- Chlewiński Z.: *Postawy a cechy osobowości*, Lublin 1987, Tow. Nauk. KUL.
- Choynowski M.: *Opracowanie polskiej adaptacji „Inwentarza Osobowości” H. J. Eysencka. Wyniki krajowe, porównania międzynarodowe*, „Biuletyn Psychometryczny” t. II, Warszawa – Wrocław – Kraków 1968.
- Choynowski M.: *Podstawy i zastosowanie teorii testów psychologicznych*, [w:] J. Koziński (red.) *Problemy psychologii matematycznej*, Warszawa 1971, PWN.
- Choynowski M.: *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*, Warszawa 1980, PWN.
- Christopher R. Brand.: *How Many dimensions of personality – The „Big 5”, the „Gigantic 3” a the „Comprehensive 6”?*, „Psychologica Belgica” 1994, nr 4, 4.
- Clauss G., Ebner M.: *Podstawy statystyki dla psychologów, pedagogów i socjologów*, Warszawa 1972, PZWS.



- Cropley A.: *Creativity and Education*, New York 1994, Harper.
- Czarnecki K.: *Metody poznawania cech i struktur osobowości*, „Chowanna” 1966, nr 2,1.
- Czarnecki K.: *Samokrytyczna ocena cech osobistych studentów wyższych uczelni*, „Chowanna” 1969 z. 2.
- Czarnecki K.: *Rozwój twórczy człowieka (Warunki. Proces. Wyniki)*, [w:] St. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków 1996, Impuls.
- Czerwińska-Jasiewicz M.: *Inteligencja i zdolności twórcze jako specyficzne wymiary funkcjonowania intelektualnego*, „Psychologia Wychowawcza” 1979, 22.
- Dąbek A.: *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Zielona Góra, 1988 Wyd. WSP.
- Dąbrowski K.: *Trud istnienia*, Warszawa 1986, IW PAX.
- Dąbrowski K.: *Pasja rozwoju*, Warszawa 1994, PZ WL.
- Denek K.: *Profil absolwenta uniwersyteckich studiów pedagogicznych*, [w:] St. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków 1996, Impuls.
- Długosz H.: *Próba charakterystyki konwergencyków i dywergencyków*, [w:] S. Popek (red.), *Twórczość w procesie rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży*, Lublin 1982.
- Długosz H.: *Wybrane aspekty funkcjonowania intelektu i osobowości osób z przewagą myślenia dywergencyjnego lub konwergencyjnego*, Łódź 1984.
- Dobrołowicz W.: *Psychologia twórczości*, Kielce 1982, Wyd. WSP.
- Dobrołowicz W. (red.): *Ogólne problemy psychologii twórczości*, Kielce 1986, Kieleckie Studia Psychologiczne.
- Dobrołowicz W.: *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, Wspos.
- Doliński D.: *Niepewność samooceny a konformizm*, *Psychologia Wychowawcza* 1993 nr 1.
- Drat-Ruszczak K.: *Kryteria twórczości w badaniach empirycznych*, [w:] *Psychologia, Zeszyty Naukowe Wydz. Humanistycznego UG.*, Gdańsk 1978.
- Drwal R.: *Emocjonalne i osobowościowe uwarunkowania pracy twórczej*, „Prace Naukowe i Prognostyczne” 1972 nr 7.
- Drwal R.: *Wpływ procesów emocjonalnych na wydajność myślenia twórczego*, „Przegląd Psychologiczny” XVI 1973 nr 2.
- Drwal R.: *Problemy kulturowej adaptacji kwestionariuszy osobowości*, [w:] R. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995 PWN.
- Dudzikowa M.: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1985, KiW.
- Dudzikowa M.: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, PTP.
- Duraj-Nowakowa K.: *Samookreślenie zawodowe studentów kierunków nauczycielskich*, Katowice 1981, UŚ.
- Dymkowski M.: *Przejawy, dążenia do spójnego obrazu siebie*, „Przegląd Psychologiczny” 1984 nr 3.
- Dymkowski M.: *Konsekwencje niepewności w pojmowaniu siebie dla regulacji zachowania*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 4, 938-939.
- Dymkowski M.: *Rola korelatów samooceny w przetwarzaniu informacji osobistych*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 2.
- Eysenck H. J.: *Opis i pomiar osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1960 nr 3,4.

- Eysenck H. J.: *Sens i nonsens w psychologii*, Warszawa 1965, PWN.
- Eysenck H. J.: *The structure of Human Personality*, London 1970, Methuen.
- Eysenck H. J.: *Toward a new model of intelligence*, "Personality and Individual Differences" 1986, 7.
- Eysenck H. J.: *The concept of „intelligence”: useful or usseless?*, "Intelligence" 1988, 12.
- Eysenck H. J.: *Biological dimensions of personality*, [in:] Pervin L. A. (ed.), *Handbook of personality: theory and research*, New York 1990, The Guilford Press.
- Feldhusen J. F.: *Creativity, Teaching and Testing For*, [in:] *International Encyclopedia of Education*, 1994, New York: Pergamon Press. Second edition.
- Feldhusen J. F., Goh B. E.: *Assesing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory*, "Research and Development", 1995, 231-247.
- Ferguson G. A.: *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1997, PWN.
- Fitts W. H.: *The self-concept and performance*, Dede Wallace Center, Tennessee 1972, 5, Nashville.
- Fitts W. H.: *The self-concept and behavior: overview and suplement*, Dede Wallace Center, Tennessee 1972, 7, Nashville.
- Fitts W. H.: *Podręcznik do Skali Badania Obrazu Własnej Osoby (Skala Samooceny)*, Warszawa 1975.
- Freud Z.: *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 1984, PWN.
- Fromm E.: *The Creative Attitude*, [in:] H. H. Anderson (ed.), *Creativity and its cultivation*, New York 1959.
- Galas B.: *Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży*, Warszawa 1981, PIW.
- Gałdowa A. (red), *Współczesne koncepcje osobowości*, Kraków 1995, Wyd. UJ.
- Gałkowska A., Łaguna M. (red.), *Spoleczne aspekty osobowości przyszłych nauczycieli*, Lublin 1993, KUL.
- Gałaszka M.: *Potoczne wizje nauczyciela akademickiego i absolwenta wyższej uczelni*, „Ruch Pedagogiczny” R. 30, 1988 nr 5-6.
- Gasiul H.: *Oblicza „ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych. Pojęcie, rozwój, patologia*, Bydgoszcz 1993, WSP.
- Gaś Z.: *Umiejętność działania konstruktywnego a poczucie sensu życia*, [w:] B. Pilecka (red.), *Osobowościowe i środowiskowe korelaty poczucia sensu życia*, Rzeszów 1986.
- Gaś Z.: *Psychologia wychowawcza stosowana*, Warszawa 1995, PWN.
- Gąsiorowska- Nózka J., Janowski R.: *Wybrane właściwości samooceny młodzieży licealnej w świetle wyników badania Skalą Samooceny W. H. Fittsa*, „Psychologia Wychowawcza” 1984 nr 5.
- Gerstmann S.: *O dojrzałości emocjonalnej i społecznej*. Nieautoryzowane notatki z referatu na I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej n.t.: „Psychohigiena szkolna”, Łódź 1967, PTHP.
- Gerstmann S.: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wrocław 1968.
- Gerstmann S.: *Osobowość*, Warszawa 1970, PZWS.
- Getzels J., Jackson P.: *Creativity and Intelligence*, New York 1962.
- Glover J. A. (red.): *Handbook of creativity*, New York 1989, Plenum Books.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, WSiP.

- Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981, PIW.
- Goldberg L. R.: *An alternative „description of personality”*: The Big-Five factor structure, „Journal of Personality and Social Psychology” 1990 nr 59, 1216-1229.
- Golińska L.: *Neurotyzm a trafność samooceny*, Acta UŁ, seria 1, 1977, z. 13, 85-97.
- Golińska L.: *Poziom samooceny jako determinanta trafności percepcji społecznej*, Łódź 1977, Acta UŁ, seria 1, z. 21.
- Goriszowski W. (red.): *Badania pedagogiczne w zarysie*, Warszawa 1996, WSP.
- Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, Warszawa 1974, PWN.
- Góralski A.: *Czymże jest twórczość?* [w:] A. Góralski (red.), *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, Warszawa 1978 z. 2, Wyd. Naukowo-Tech.
- Góralski A. (red.): *Zadanie, metoda, rozwiązanie. Techniki twórczego myślenia*, Warszawa 1977, zeszyt 1, 1978 zeszyt 2, 1980 zeszyt 3, 1981 zeszyt 4, 1984 zeszyt 5, Wyd. Naukowo-Techniczne.
- Góralski A.: *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1980, PWN.
- Górniewicz J.: *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 1997, WSP.
- Górniewicz J.: *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży (Przegląd koncepcji i studium empiryczne)*, Toruń 1993, UAM.
- Górniewicz J., Kubacka K.: *Droga do samorealizacji czyli w poszukiwaniu tożsamości*, Toruń 1993, UAM.
- Guilford J. P.: *Podstawy metod statystycznych w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1964, PWN.
- Guilford J. P.: *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, PWN.
- Guilford J. P.: *Myślenie twórcze*, [w:] D. Zarębska-Piotrowska, Z. Siwek (red.): *Psychologia twórczości. Teksty wybrane*, Kraków 1980, Wyd. UJ.
- Hajduk E.: *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*, 1996, Zielona Góra.
- Hajduk B.: *Zmiany motywacji prospołecznej kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1987 nr 3.
- Hall C. S., Lindzey G.: *Teorie osobowości*, Warszawa 1994, PWN.
- Hilgard E. R.: *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1961, PWN.
- Homplewicz J. (red.): *Gdy osobowość horyzontem wychowania*, Rzeszów 1997, SP.
- Hoover E.: *Nowa psychologia: nowy wizerunek człowieka*, „Nowiny Psychologiczne” 1983 nr 8-9.
- Hormuth S. E.: *The ecology of the self: Relocation and self-concept change*, „Journal of Counseling Psychology”, 1990, 34, 1.
- Horney K.: *Neurotyczny rozwój osobowości*, Warszawa 1976, PWN.
- Horney K.: *Nerwica a rozwój człowieka*, Warszawa 1980, PWN.
- Horney K.: *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1982, PWN.
- Hornowski B.: *Rzecz o rozwoju inteligencji i uzdolnień specjalnych*, Warszawa 1978, WSiP.
- Iwiński T. B.: *Model strukturalnej analizy postaw*, [w:] E. Aranowska (red.) *Wybrane problemy metodologii badań*, Warszawa 1992, Wyd. UW.
- Jakubowicz-Mount A.: *Samorealizacja a rozwój potencjału twórczego*, [w:] J. Prokoپیuk (red.) *Problemy samorealizacji człowieka. Studium o wychowaniu*, Warszawa 1979, Wyd. ZG SZ SP.

- Jakubowska U.: *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice*, Bydgoszcz 1993, WSP.
- Januszewski J.: *Niektóre uwarunkowania zdolności poznawania samego siebie i drugiej osoby*, Lublin 1988.
- Jarymowicz M.: *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „ja” dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*, Wrocław 1979, Ossolineum.
- Jarymowicz M., Szustrowa T.: *Poznanie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne*, [w:] J. Reykowski (red.) *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa 1980, KiW.
- Jarymowicz M.: *Różnicowanie „ja-inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*, [w:] M. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.) *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983.
- Jarymowicz M.: *Spostrzeganie samego siebie. Porównywanie „ja-inni”*, [w:] M. Lewicka (red.) *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW.
- Jaskot K.: *Wychowanie w szkole wyższej. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1984, PWN.
- Jaślarowa B.: *Ze studiów nad teoriami osobowości, „Chowanna”* 1966, z. 1.
- Jaślarowa B.: *Rola doświadczeń szczytowych w procesie samorealizacji – według A. Masłowa*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Psychologia w służbie człowieka*, Warszawa 1980, PWN.
- Jaworowska A.: *Twórczość i inteligencja w świetle poglądów L. Hudsona*, [w:] L. Wołoszynowa (red.): *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, tom 8. Warszawa 1978.
- Jucha Z., Rendecka A.: *Akceptacja siebie i jej związek z akceptacją innych*, Psychologia Wychowawcza 1979 nr 1.
- Kaczmarek S.: *Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela*, Wrocław 1970, Ossolineum.
- Kamiński A.: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.): *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974.
- Kawula S. (red.): *Psychologiczne i pedagogiczne aspekty studiowania*, Toruń 1981, UMK.
- Kida J. (red.): *Rozwój twórczej aktywności dziecka*, Rzeszów 1994, WSP.
- Kielar M., Siuta J.: *Słownik słów kluczowych z psychologii*, Kraków 1988, PAN.
- Kmieciak K.: *Poziom samooceny i zewnętrzne informacje oceniające podmiot a poziom jego myślenia dywergencyjnego*, Zeszyty Naukowe UG. Psychologia 1978 nr 1, 61-73.
- Kmieciak K.: *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Wrocław 1983, Ossolineum.
- Kmita J.: *Szkice z teorii poznania naukowego*, Warszawa 1976, PWN.
- Kocowski T.: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Wrocław 1980, Raporty OBP Polit. Wrocl.
- Kocowski T.: *Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarukowania*, [w:] H. Sękowska, A. Tokarz (red.): *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Poznań 1991, SAWW s. 9-35.

- Kocowski T.: *Procesy twórcze a heurystyczna i motywacyjna funkcja idei kierunkowych w ich przebiegu*, „Przegląd Psychologiczny” 1989 nr 3.
- Koestler A.: *The Act of Creation*, 1964 London.
- Kolańczyk A.: *Intuicja twórcza. Właściwości i mechanizm procesu*, „Przegląd Psychologiczny” 1987 nr 4.
- Kon I. S.: *Odkrycie „ja”*, Warszawa 1987.
- Konarzewski K.: *O roli i osobowości nauczyciela albo jak uprawiać pedeutologię*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990 nr 1.
- Korabiowska-Nowacka K.: *Procedura badań naukowych*, Wrocław 1974, Ossolineum.
- Korczyński S.: *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedeutologicznej*, Opole 1992, WSP.
- Korliński S.: *Neurotyzm wśród studentów*, Warszawa 1984, PWN.
- Korliński S.: *Rola emocji w myśleniu twórczym*, Warszawa 1991, Wyd. UW.
- Korzeniowski K. (red.): *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983, Wyd. Ossolineum.
- Kotusiewicz A.: *Samoświadomość zawodowa nauczyciela – modele i przemiany*, [w:] J. Nowak (red.): *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Wrocław – Warszawa 1991.
- Kotusiewicz A.: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*, [w:] H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, PTP.
- Kozielecki J.: *Obraz procesu twórczego*, „Psychologia Wychowawcza” 1965 nr 3.
- Kozielecki J.: *Metodologiczne niepokoje*, „Przegląd Psychologiczny” 1976 nr 4.
- Kozielecki J.: *Adekwatność samowiedzy – fakty i mistyfikacje*, „Psychologia Wychowawcza” 1980 nr 3.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980, PWN.
- Kozielecki J.: *Potrzeba hubrystyczna a działania transgresyjne*, „Psychologia Wychowawcza” 1984, nr 2.
- Kozielecki J.: *Mechanizm działań twórczych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985 nr 2.
- Kozielecki J.: *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa 1986, PWN.
- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987, PWN.
- Kozielecki J.: *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, PWN seria Logos.
- Kozielecki J.: *Transgresja a kultura*, Warszawa 1991, PWN.
- Krasnodębski Z.: *Rozumienie ludzkiego zachowania*, Warszawa 1986, PWN.
- Kris E.: *On precocious mental processes*, [in:] Rapport D. (ed.), *Organizations and pathology of thought*, New York, Columbia University Press.
- Kuczyński J.: *Homo creator – wstęp do dialektyki człowieka*, Warszawa 1976
- Kwaśnica R. (red.): *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Wyd. Uniw. Wroc.
- Kwiatkowska-Kowal B.: *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. (Nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń)*, Warszawa 1994.
- Laszlo E.: *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978, PIW.
- Ledwoch M.: *Metodologiczne aspekty badań w psychologii twórczości (wybrane zagadnienia)*, [w:] Januszewski A., Uchnast Z. (red.): *Wykłady z psychologii w KUL*, Lublin 1991 T. 5 s. 83-93.
- Lejman N.: *Osobowość zawodowa nauczyciela*, Częstochowa 1985, WSP.

- Leontiew A. N.: *O kształtowaniu zdolności*, [w:] J. Strelau (red.): *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*, Warszawa 1971.
- Lesiak T.: *Uwagi na temat postaw i możliwości ich badania*, „Ruch Pedagogiczny” 1966 nr 3.
- Leszczyńska A.: *Pojęcie osoby w psychologii humanistycznej*, „Studia Filozoficzne” 1986 nr 4
- Lewis J. D., Karnes F. A.: *A study of self-actualization and self-concept in intellectually gifted students*, „Journal of Personality”, 1995, 32.
- Lewowicki T.: *Problemy metodologiczne w naukach pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 1984 nr 5/6.
- Limont W.: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Toruń 1996, Wyd. UMK.
- Lowenfeld V., Brittain J. W.: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa 1991, PWN.
- Łaguna M.: *Budować obraz siebie. Badania nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi*, Lublin 1996, KUL.
- Łobocki M.: *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1982, PWN.
- Łobocki M.: *Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej*, [w:] M. Łobocki (red.) *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Lublin 1994, Wyd. UMCS.
- Łuczak E.: *Niektóre czynniki warunkujące przebieg studiów*, Zielona Góra 1985, WSP.
- Łuszczuk W.: *Myślenie twórcze studentów a efektywność dydaktyczna studiów wyższych*, [w:] S. Popek (red.) *Twórczość, Zdolności, Wychowanie*, Lublin 1989 UMCS.
- Łuszczuk W. (red.): *Wybrane aspekty psychopedagogiczne przemian edukacyjnych w Polsce*, Katowice 1996, Wyd. UŚ.
- Łuk A. N.: *Psychologija twórczestwa*, Moskwa 1978.
- Łukaszewski W.: *Osobowość. Struktura i funkcje regulacyjne*, Warszawa 1974, PWN.
- Łukaszewski W.: *Cechy struktury „ja” i typ komunikatu a reakcja na rozbieżność oceny ze strony innych z samooceną*, „Studia Psychologiczne” 1980, t. 19 z. 2.
- Łukaszewski W.: *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984, KiW.
- Malicka M.: *Twórczość jako kategoria pedagogiczna*, Jabłonna 1983, Wyd. Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”.
- Malicka M.: *Twórczość – czyli droga w nieznaną*, Warszawa 1989, WSiP.
- Mandrosz-Wróblewska J.: *Stopień wyjątkowości obiektu w populacji a ocena jego atrakcyjności i poczucia podobieństwa „ja-obiekt”*, „Studia Psychologiczne” 1983, t. 22, z. 1.
- Mc Crae R. R., Costa P. T.: *Joint factors in self-reports and ratings: Neuroticism, extraversion and openness to experience*, „Personality and Individual Differences” 1983 nr 4.
- Mc Crae R. R., John O. P.: *An introduction to the five-factor model and its applications*, „Journal of Personality” 1992 nr 60.
- Maddi S. R.: *Zastosowanie teorii w badaniach osobowości*, „Nowiny Psychologiczne” 1989 nr 3/4 s. 53-102.
- Markus H., Smith J.: *Role of the self-concept in the perception of others*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, 49 no 1.



- Marody M.: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*, Warszawa 1976, PWN.
- Matczak A.: *Style poznawcze*, Warszawa 1982, PWN.
- Matczak A.: *Indywidualne właściwości funkcjonowania poznawczego jako wyznaczniki twórczości*, „Psychologia Wychowawcza” 1982 nr 1.
- Matczak M.: *Z badań nad różnicami intraindywidualnymi w zakresie zdolności*, [w:] J. Strelau, E. Nęcki (red.): *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992, Wyd. PAN.
- Maslow A. H.: *O ludziach twórczych*, Znak 1973 nr 9.
- Maslow A. H.: *Postawa twórcza*, „Nowiny Psychologiczne” 1983 nr 8-9.
- Maslow A. H.: *Emocjonalne blokady twórczości*, „Nowiny Psychologiczne” 1983, nr 8-9.
- Maslow A. H.: *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986, IW PAX.
- Maslow A. H.: *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, IW PAX.
- Matejko A.: *Spoleczne aspekty pracy twórczej*, Warszawa 1965, PWN.
- May R.: *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa 1970.
- May R.: *Odwaga tworzenia*, Poznań 1994, Rebis.
- Mądrzycki T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970, PWN.
- Mądrzycki T.: *Osobowość a działanie*, „Psychologia Wychowawcza” 1989 nr 2.
- Mądrzycki T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*, Gdańsk 1996, Wyd. UG.
- McKinnon D. W.: *The Nature and Nature of Creative Talent*, „American Psychologist” 1962, 7.
- Meili R.: *Podręcznik diagnostyki psychologicznej*, Warszawa 1969, PWN.
- Mervielde I.: *The Five-Factor Model: Quo Vadis?*, „Psychologica Belgica” 1994, nr 34/4.
- Mika S.: *Postawy i ich badanie*, [w:] L. Wołoszynowa (red.): *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 1. Warszawa 1966.
- Mittelman W.: *Maslow's study of self – actualization. A reinterpretation*, „Journal of Humanistic Psychology”, 1991 vol 1.
- Motyka M.: *O osobowości neurotycznej*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1978 nr 3.
- Mónks F. J.: *Poradnictwo i wspieranie szczególnie zdolnych uczniów*, Lublin 1990.
- Muszyński H.: *O twórczej postawie nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1976 nr 10.
- Naksianowicz-Gołaszewska M.: *Twórczość a osobowość twórcy. Analiza procesu twórczego*, Lublin 1958, KUL
- Nalaskowski A.: *Spoleczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Toruń 1989, Wyd. UMK.
- Nalaskowski S.: *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu*, Toruń 1991, Wyd. Marszałek.
- Nęcka E.: *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987, Wyd. UJ.
- Nęcka E.: *Czego nie wiemy o twórczości?* „Przegląd Psychologiczny” 1987 t. XXX nr 1.
- Nęcka E.: *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994, Impuls.
- Nęcka E.: *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002, GWP.

- Niebrzydowski L.: *Kształcenie się samooceny w okresie dorastania*, Gdańsk 1973, Univ. Gdański.
- Niebrzydowski L.: *Czynniki wpływające na kształtowanie się samooceny dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974 nr 4
- Niebrzydowski L.: *O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa 1976, NK.
- Niebrzydowski L.: *Wiara w swoje możliwości i skuteczność działania (self-esteem)*, [w:] M. Łobocki (red.) *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Lublin 1994.
- Niebrzydowski L. (red.): *Stymulatory rozwoju aktywności i osobowości twórczej*, Łódź 1995, Wyd UŁ
- Nosal Cz.: *Diagnoza cech osobowości twórczej, rozwijanie i pobudzanie myślenia twórczego*, Wrocław 1975 nr 13, Prace Naukownawcze i Progностyczne.
- Nosal Cz.: *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990, PWN.
- Nosal Cz.: *Twórcze przetwarzanie informacji*, Wrocław 1992.
- Nowacki J.: *Nauczyciel twórczy*, „Oświata i Wychowanie”, 1976 nr 8.
- Nowaczyk Cz.: *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa – Poznań 1985.
- Nowak S.: *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, PWN.
- Nowak S.: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.) *Teorie postaw*, Warszawa 1973, PWN.
- Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1981, PWN.
- Nowak S. (red.): *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, 1984, Warszawa PWN
- Nowakowska M.: *Metodologiczne problemy pomiaru pojęć nieostrych w naukach społecznych*, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki” 1980 nr 5.
- Nuttin J.: *Przystosowanie a motywacja u człowieka*, „Psychologia Wychowawcza”, 1966, nr 3.
- Nuttin J.: *Struktura osobowości*, Warszawa 1968, PWN.
- Obuchowski K.: *Węzłowe problemy teorii osobowości*, „Studia Filozoficzne” 1974, nr 11 (108) s. 23-37.
- Obuchowska I., Owczynnikowa D. W., Reykowski J. (red.): *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979, WSiP.
- Obuchowski K.: *Czynniki kształtujące osobowość*, Warszawa 1976, NURT.
- Obuchowski K.: *Dialektyka konstituowania osobowości*, „Studia Filozoficzne” 1977, nr 5.
- Obuchowski K.: *Dwa mechanizmy powstawania i funkcjonowania postaw*, [w:] S. Nowak (red.): *Teorie postaw*, Warszawa 1978, PWN.
- Obuchowski K.: *Badania osobowości efektywnej*, [w:] K. Obuchowski, J. Paluchowski (red.): *Efektywność a osobowość*, Wrocław 1982, Ossolineum.
- Obuchowski K.: *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, KiW.
- Ochmański M.: *Analiza niektórych cech osobowości studentów neurotycznych wyższych uczelni w Lublinie*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991 nr 3 (95).
- Ogińska-Bulik N.: *Ekstrawersja, introwersja a poznawcza orientacja na poszczególne sfery rzeczywistości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, R. 38.
- Okoń W.: *Trzy kategorie działalności twórczej dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1975 nr 3.



- Okoń W.: *Twórczy znaczy poszukujący*, „Głos Nauczycielski” 1979 nr 2-3.
- Okoń W.: *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1992, PWN.
- Oleś P.: *Wartościowanie a osobowość*, Lublin 1989, Red. Wydawnictw KUL.
- Pacek S.: *Aktywność samopoznawcza studentów*, Warszawa 1982, PWN.
- Palka S. (red.): *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, Wyd. UJ.
- Paluchowski J. W. (red.): *Z zagadnień diagnostyki osobowości*, Poznań 1991, Wyd. Nauk. UAM.
- Panek W.: *Niektóre właściwości osobowości nauczycieli woj. białostockiego w świetle „Inwentarza Osobowości” H. J. Eysencka*, Zeszyty Naukowo-Dydaktyczne Ped. i Psych. 1973, t. II z. 5.
- Panek W.: *Zmiany w dojrzałości emocjonalnej nauczycieli studiujących zaocznie*, [w:] S. Krawcewicz, J. Niemiec (red.): *Edukacja i sytuacja zawodowa nauczycieli*, Białystok 1984, Dział Wyd. FUW.
- Panek W.: *Jak studia zaoczne wpływają na osobowość?*, „Oświata i Wychowanie” 1986, nr 31.
- Panek W.: *System wartości, wzory osobowe i potrzeby studentów*, Raport z badań, Warszawa 1988.
- Panek W.: *Twórczość ludowa jako przejaw psychicznych potrzeb człowieka*, Warszawa 1990, PWN.
- Panek W. (red.): *Identyfikacja zdolnych i wczesna inicjacja pracy z nimi*, Białystok 1990, Dział Wyd. FUW.
- Panek W.: *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym w szkole*, [w:] Z. Tomaszewska-Kempka (red.): *Promocja młodzieży utalentowanej-uczniów, studentów i absolwentów*, Warszawa – Łódź 1992, PWN.
- Paszkwicz E.: *Ja a zachowanie*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 2.
- Paszkwicz E.: *Psychologia humanistyczna – między naturalizmem a antynaturalizmem*, „Studia Filozoficzne” 1978 nr 5.
- Paszkwicz E.: *Podstawy procesu badawczego w psychologii*, [w:] L. Wołoszynowa (red.) *Materiały do nauczania psychologii*, seria IV, t. 4.
- Paszkwicz E.: *Struktura teorii psychologicznych*, Warszawa 1983, PWN.
- Pawłowski T.: *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1986, PWN.
- Pieter J.: *Nauka o osobowości*, Chowania 1966 z. 1.
- Pieter J.: *Wstęp do nauki o osobowości*, Katowice 1969.
- Pieter J.: *Zarys metodologii pracy naukowej*, Warszawa 1975, PWN.
- Pietrański Z.: *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, PZWS.
- Pietrański Z.: *Przygotowanie do aktywności twórczej*, „Studia Filozoficzne” 1978 nr 6.
- Pietrański Z.: *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987 nr 3.
- Pietsch-Szurek E.: *Z badań nad osobowościowymi uwarunkowaniami aktywności twórczej*, „Psychologia Wychowawcza” 1989 nr 5.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wyd. Żak.
- Pilecka B.: *Osobowościowe korelaty pochodzenia w studiach wyższych*, Rzeszów 1987, WSP.

- Pilikiewicz M.: *Kandydaci do zawodu nauczyciela. Komunikat z badań*, Warszawa 1974, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Piotrowska A.: *Niektóre warunki i metody kształcenia twórczości*, „Psychologia Wychowawcza” 1981 nr 1.
- Pluta K.: *Osobowość kandydatów na nauczycieli i jej zmiany w trakcie studiów*, Opole 1987, WSP.
- Podgórecki A.: *Cztery rodzaje samego siebie*, „Studia Socjologiczne” 1968 nr 2.
- Ponomariow J. A.: *Cechy osobowości twórczej i twórcze predyspozycje*, [w:] Z. Siwek, D. Zarębska-Piotrowska (red.): *Psychologia twórczości. Wybór tekstów*, Kraków 1980, UJ.
- Polak K.: *Nauczyciel, twórczość, promocja: wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Kraków 1997.
- Polakowski K.: *Psychologiczne determinanty powodzenia w studiach nauczycielskich*, Warszawa 1976, PWN.
- Popek A.: *Osobowość młodzieży o zróżnicowanym poziomie postaw twórczych*, [w:] *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, Vol. 1, 1988.
- Popek R.: *Uzdolnienia plastyczne młodzieży. Analiza psychologiczna*, Lublin 1988.
- Popek S.: *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1978, WSiP.
- Popek S.: *Przesłanki funkcjonowania postaw twórczych nauczycieli*, „Nauczyciel i Wychowanie”, 1980 nr 6.
- Popek S.: *Zdolności i uzdolnienia twórcze*, [w:] S. Popek (red.): *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, WSiP.
- Popek S.: *Stymulatory i hamulce twórczej pracy pedagogicznej*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1988 nr 3.
- Popek S.: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*, Lublin 1990, Wyd. UMCS.
- Popek S.: *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania zdolności i uzdolnień specjalnych (założenia i kierunki badań)*, [w:] A. Biela, C. Walesa (red.): *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin 1992, PTP.
- Popek S.: *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Lublin 1996, Wyd. UMCS.
- Popek S.: *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Poper K. R.: *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa 1977, PWN.
- Porębska M.: *Osobowość i jej kształtowanie w dzieciństwie i młodości*, Warszawa 1982, WSiP.
- Prężyna W.: *Koncepcja postawy w psychologii*, „Roczniki Filozoficzne” 1967, 14 z. 4.
- Prokopiuk J.: *Problemy samorealizacji człowieka*, Warszawa 1979, ZG SZSP.
- Pufal -Struzik I.: *Osobowość i twórcza postawa nauczycieli szkół podstawowych*, [w:] A. Jopkiewicz (red.): *Edukacja i rozwój – jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*, Kielce 1995.
- Paślecki W.: *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Opole 1994.
- Rembowski J.: *Postawy i ich związek z cechami osobowości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966 nr 4.

- Renzulli J. S., Treffinger D. J., Feldhusen J. F.: *Problems in the assessment of creative thinking*, "Journal of Creative Behavior" 1977, 5.
- Renzulli J. S.: *Enrichment Triad Model*, Wetherfield 1977.
- Reykowski J.: *Ocena i samoocena*, Chowanna 1966 nr 8.
- Reykowski J.: *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970 z. 3.
- Reykowski J.: *Postawy a osobowość*, [w:] S. Nowak (red.): *Teorie postaw*, Warszawa 1973, PWN.
- Reykowski J.: *O rozwoju osobowości*, „Studia Filozoficzne” 1977 nr 7.
- Reykowski J., Kochańska G.: *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980, WP.
- Reykowski J.: *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986, PWN.
- Ribot T.: *O wyobraźni twórczej. Studium psychologiczne*, Warszawa 1901.
- Rogers C.: *Uczyć się jak być wolnym*, [w:] K. Jankowski (red.): *Przełom w psychologii*, Warszawa 1978, Czytelnik.
- Rogers C.: *W kierunku teorii twórczości*, [w:] Z. Siwek, D. Zarębska-Piotrowska (red.): *Psychologia twórczości. Wybór tekstów*, Kraków 1980, Wyd. UJ.
- Rogers C.: *O bardziej humanistyczną naukę o osobie ludzkiej*, „Nowiny Psychologiczne” 1988 nr 1.
- Rogińska W.: *Ekstrawersja – introwersja jako determinanty zróżnicowania typologicznego (badania H. J. Eysencka)*, „Psychologia Wychowawcza” 1970 nr 2.
- Rogińska W.: *Ekstrawersja – introwersja w typologiach osobowości*, „Przegląd Psychologiczny” 1971 nr 1-4.
- Rosińska Z., Matuszewicz Cz.: *Kierunki współczesnej psychologii. Ich geneza i rozwój*, Warszawa 1984, PWN.
- Rostowski J.: *Specyfika kształtowania się tożsamości w okresie młodości*, [w:] J. Rostowski, T. Rostowska (red.) *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 1997, Łódź Wyd. UŁ.
- Rozet I.: *Psychologia fantazji. Badania twórczej aktywności umysłowej*, Warszawa 1982, PWN.
- Rożkowski K.: *Ocena poziomu neurotyczności młodzieży rozpoczynającej studia medyczne*, „Zdrowie Psychiczne” 1990 nr 1-4.
- Różańska E.: *Samoocena uczniów kreatywnych*, [w:] W. Dobrołowicz (red.): *Ogólne problemy psychologii twórczości*, Kielce 1986, WSP.
- Różycka J.: *Uwagi dyskusyjne o tzw. dymensjach osobowościowych Eysencka*, „Prace Psychologiczne” t. IX, Wrocław 1977.
- Różycka J.: *Neurotyzm w aspekcie psychologicznym na podstawie badań empirycznych*, Wrocław 1979.
- Rubinsztein S. L.: *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1964.
- Rudniański J.: *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*, Warszawa 1975, WP.
- Rudniański J.: *Nauka: twórczość i organizacja*, Warszawa 1976, PWN.
- Runco M. A., McCarthy K. A., Svenson E.: *Judgments of the creativity of artwork from students and professional artists*, "Journal of Psychology" 1994, 128.
- Runco M. A.: *Creation for creativity, expression for impact*, "Creativity Research Journal" 1995 (6).

- Ruszczyk K.: *Kryteria twórczości stosowane w badaniach empirycznych*, „Zeszyty Naukowe” IP UG, 1978 z. 1.
- Sanocki W.: *Kwestionariusze osobowości w psychologii*, Warszawa 1981, PWN.
- Schulz R.: *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, PWN.
- Schulz R.: *Idea edukacji dla twórczości*, Edukacja i dialog 1990 nr 1.
- Schulz R.: *Nauczyciel jako innowator*, Warszawa 1989, WSiP.
- Sęk H. (red.): *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, Poznań 1991.
- Siedlecka K.: *Próba określenia związku między neurotyzmem a poziomem uzdolnień twórczych w świetle badań własnych*, [w:] S. Popek (red.): *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Lublin 1996, UMCS.
- Siek S.: *Osobowość. Struktura, rozwój, wybrane metody badania*, Warszawa 1982, ATK.
- Siek S.: *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*, Warszawa 1984, KAW.
- Siek S.: *Struktura i formowanie osobowości*, Warszawa 1986, ATK.
- Skarżyńska K.: *Konformizm i samokierowanie jako wartości. Struktura i źródła*, Warszawa 1991, PAN.
- Skorny Z.: *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław 1974, Ossolineum.
- Skorny Z.: *Poznawcza i działaniowa koncepcja osobowości*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1979 nr 4.
- Sołowiej J.: *Rodzina a rozwój zdolności twórczych*, [w:] M. Ziemska (red.): *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986, PWN.
- Sołowiej J.: *Rodzinnne uwarunkowania twórczości dzieci i młodzieży*, Gdańsk 1987, Wyd. UG.
- Sołowiej J.: *Psychologia twórczości*, Gdańsk 1991, Wyd. UG.
- Stasiakiewicz M.: *Interakcyjne podejście do badań zachowań twórczych*, [w:] J. Brzeziński (red.): *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, Warszawa 1993, PWN.
- Stawowska L.: *Diagnoza typów osobowości*, Katowice 1973, U. Śl.
- Sternberg R. J.: *Reasoning, problem solving and intelligence*, [in:] R. J. Sternberg (ed.). *Handbook of Human Intelligence*, 1982 Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Sternberg R. J.: *Identifying the gifted through IQ: Why little bit of knowledge is a dangerous thing*, “Roeper Review” 1986, 8.
- Sternberg R. J.: *A tree-facet model of creativity*, [in:] R. J. Sternberg (ed.) *The nature of creativity*, 1988 New York: Cambridge University Press.
- Stokłosa B.: *Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych*, [w:] M. Łobocki (red.): *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Lublin 1994, UMCS.
- Straś-Romanowska M.: *Próba interpretacji nieadekwatnego oceniania siebie w terminach teorii poznawczych*, Przegląd Psychologiczny 1975 nr 3 s. 401-417.
- Straś-Romanowska M.: *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa – Wrocław 1995, Wyd. PAN.
- Strelau J.: *Teoria osobowości z typologicznego punktu widzenia*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1966 nr 3.
- Strelau J.: *Temperament i typ układu nerwowego*, Warszawa 1974, PWN.
- Strelau J.: *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*, Warszawa 1978, WSiP.

- Strelau J.: *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa 1985, PWN.
- Strelau J., Nęcki E. (red.): *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, Wrocław – Warszawa 1992, Wyd. PAN.
- Stróżewski W.: *Dialektyka twórczości*, Kraków 1983, PWN.
- Stróżyński K.: *Inna szkoła – inny nauczyciel*, „Edukacja” 1993 nr 2.
- Strzalecki A.: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Wrocław 1969, Ossolineum.
- Strzalecki A.: *Twórczość a style rozwiązywania problemów praktycznych. Ujęcie prakseologiczne*, Wrocław 1989, Ossolineum.
- Strzelczyk-Muszyńska D.: *Osobowościowe uwarunkowania kształtowania się różnych typów tożsamości u młodzieży akademickiej*, [w:] J. Rostowski, T. Rostowska (red.): *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, Łódź 1997, Wyd. UŁ.
- Such J.: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Poznań 1973.
- Suchodolski B.: *Kształtowanie twórczej osobowości*, „Oświata i Wychowanie” 1968 nr 5.
- Suchodolski B.: *Twórczość jako styl życia*, „Studia Filozoficzne” 1975 nr 11-12.
- Suchodolski B.: *O działalności twórczej*, „Studia Pedagogiczne” 1976 T. 37 nr 8.
- Suchodolski B.: *Wychowanie i strategia życia*, Warszawa 1987, WSiP.
- Suchodolski B., Wojnar I.: *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Warszawa 1988, PWN.
- Suchora-Olech A., Szczepańska M. (red.): *Przyszłość – szkoła – twórczość – ekologia*, Słupsk 1995, WSP.
- Susułowska M., Nęcki Z.: *Psychologiczna analiza przebiegu studiów wyższych*, Warszawa 1977, PWN.
- Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995.
- Super D. E.: *Obiektywne podejście do metod badania osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1962 nr 1.
- Szmidt K. J. (red.): *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków 2002, Impuls.
- Szmidt K. J. (red.): *Dydaktyka twórczości*, Kraków 2003, Impuls.
- Szustrowa T.: *Osobowość jako przedmiot diagnozy psychologicznej*, Warszawa 1976, Wyd. UW.
- Szustrowa T.: *Rozwój pojęcia „ja” – geneza poczucia tożsamości*, „Oświata i Wychowanie” 1976 nr 1-4.
- Szymański M.: *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, WSiP.
- Szymła L.: *Pewność i zgodność ocen i samoocen cech osobistych*, „Chowanna” 1972 z. 3.
- Szyszkowska M.: *Z rozważań o twórczości i twórcach*, „Zdrowie Psychiczne” 1979 nr 1.
- Szyszkowska M.: *Twórcze niepokoje codzienności*, Łódź 1985, Wyd. Łódzkie.
- Świda -Ziemia H.: *Osobowość jako problem pedagogiki*, Warszawa – Wrocław – Kraków 1970.
- Tatarkiewicz W.: *Twórczość – dzieje pojęcia*, „Poezja” 1966 nr 12.
- Tatarkiewicz W.: *Dzieje sześciu pojęć (twórczość)*, Warszawa 1982, PWN.
- Taylor C. W. (ed.): *Widening horizons in creativity*, New York 1964, Wiley.
- Taylor C. W. (ed.): *Climate for creativity*, New York 1972, Pergamon Press.

- Taylor J. A.: *The nature of the creative process*, [in:] P. Smith (ed.), *Creativity*, New York 1959, Hastings House.
- Tchórzewski A.: *Świadomość zawodowa a niektóre przejawy aktywności studentów*, Bydgoszcz 1985, WSP.
- Tesser A., Paulhus D.: *The Definition of Self: Private and Public Self-Evaluation Management Strategies*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1983 vol. 44, no 4.
- Tice D. M.: *Self-concept change and self-presentation: The looking glass self is also a magnifying glass*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1992, 63.
- Tieplów B. M.: *Zdolności i uzdolnienia*, [w:] J. Strelau (red.): *Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych*, Warszawa 1971, PWN.
- Tokarz A.: *Rola motywacji poznawczej w aktywności twórczej*, Wrocław 1985, Ossolineum.
- Tokarz A.: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Kraków 1991, Wyd. UJ.
- Tomaszewski T.: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, PZWS.
- Tomaszewski T.: *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] J. Reykowski, O. Owczynnikowa (red.): *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1975, Ossolineum.
- Tomaszewski T.: *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa 1984 PWN.
- Torrance E. P.: *Education and Creativity*, [in:] C. W. Taylor (ed.): *Creativity: Progress and Potential*, New York 1964.
- Torrance E. P.: *Creativity research in education: Still alive*, [in:] I. A. Taylor, W. Getzels (eds): *Perspectives in creativity*, Chicago 1975 Aldine.
- Torrance E. P.: *Teaching for creativity*, [in:] S. G. Isaksen (ed.): *Frontiers of creativity research*, Buffalo 1987 Bearly.
- Trojanowska-Kaczmarek A.: *Dziecko i twórczość*, Wrocław 1971, Ossolineum.
- Troskolewski A.: *O twórczości*, Warszawa 1978, PWN.
- Trzebiński J.: *Osobowościowe warunki twórczości*, [w:] J. Reykowski (red.): *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa 1976, KiW.
- Trzebiński J.: *Z badań nad osobowościowymi uwarunkowaniami oryginalności myślenia*, Wrocław 1978
- Trzebiński J.: *Twórczość i struktura pojęć*, Warszawa 1981, PWN.
- Tucholska S.: *Poziom samoaktualizacji jednostek potencjalnie twórczych*, „Zdrowie Psychiczne” 1979 nr 1.
- Tucholska S.: *Obraz siebie jednostek potencjalnie twórczych*, Zdrowie Psychiczne 1979 nr 1.
- Turska D.: *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży (sprawozdanie z badań podłużnych)*, [w:] S. Popek (red.) *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Lublin 1996, Wyd. UMCS.
- Tyszkowa M.: *Samoocena i samoakceptacja jako struktury regulacyjne*, „Oświata i Wychowanie” 1979 nr 6.
- Tyszkowa M. (red.): *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, PWN.
- Tyszkowa M.: *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990, PWN.
- Uchnast Z.: *Humanistyczna orientacja w psychologii*, Lublin 1983, RW KUL.
- Uchnast Z.: *Kierunki badań w psychologii twórczości. Wykłady z psychologii w KUL*, Lublin 1994 nr 7.



- Urban K.: *On the development of creativity in children*, "Creativity Research Journal" 1991 vol. 4 no. 2.
- Wall W.: *Twórcze kierowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986, PWN.
- Widota E.: *Uwarunkowania aktywności poznawczej studentów I roku (komunikat z badań)*, Warszawa – Łódź 1990, PWN.
- Wielochowski M.: *Zmodyfikowana formuła obliczania empirycznego wskaźnika adekwatności – nieadekwatności samooceny*, „Przegląd Psychologiczny” 1983 nr 4.
- Witkowska K.: *Humanizm czy behawioryzm w edukacji*, „Nowa Szkoła” 1981 nr 5.
- Wojciszke B.: *Mechanizmy wpływu struktury „ja” na zachowanie*, [w:] M. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.): *Poznawcze regulatory funkcjonowania społeczne-go*, Wrocław 1985.
- Wojciszke B.: *Struktura „ja”, wartości osobiste i zachowanie*, Wrocław 1986, Ossolineum.
- Wojnar I.: *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968, PZWS.
- Wojnar I.: *Teoria wychowania etycznego*, Warszawa 1984, PWN.
- Wojnar I.: *Sztuka jako podręcznik życia*, Warszawa 1984, NK.
- Wojnar I., Kubin J. (red.): *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, PWN.
- Wosiński M.: *Metodologiczne problemy psychologicznych badań nad zawodem nauczyciela*, „Badania Oświatowe” 1977 nr 1.
- Woodman R.: *Creativity as a construct in personality theory*, "Journal of Creative Behavior" 1981 vol. 15.
- Wróblewska M.: *Poziom postaw twórczych studentów kierunków nauczycielskich*, [w:] *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja. Dylematy psychologiczne*, Kraków 1996, Wyd. WSP.
- Wróblewska M.: *Wybrane zagadnienia z badań nad osobowością kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, [w:] A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.): *Mysł pedologiczna i działania nauczyciela*, Warszawa – Białystok 1997, Wyd. Żak.
- Wróblewska M.: *Obraz własnej osoby studentów F UW na podstawie Skali Samooceny W. H. Fittsa*, [w:] „Test” 4/1996 (6), 173-180, Trans Humana.
- Wróblewska M.: *Neurotyczność a zachowania twórcze młodzieży akademickiej*, [w:] *Pamięć i więź. Prace ofiarowane Prof. W. Pankowi z okazji Jubileuszu*, Białystok 1998, Trans Humana.
- Wróblewska M.: *Zaangażowanie młodzieży we własny rozwój i autokreację – czy utracone szanse?* [w:] M. Ledzińska, L. Wrona (red.) *Osoba – Edukacja – Dialog*, Kraków 2002, Wyd. AP
- Wróblewska M.: *Obraz siebie osób o zróżnicowanym poziomie postaw twórczych*, [w:] „Psychologia Rozwojowa” 2002, t. 7 nr2.
- Wróblewska M.: *Wymiary dojrzałości i możliwości jej realizacji w percepcji nauczycieli i kandydatów na nauczycieli*, [w:] R. Piwowarski (red.) *Dziecko– Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, Białystok – Warszawa 2003, IBE
- Wróblewska M.: *Twórczy element w ocenie typów miłości na przykładzie młodzieży akademickiej*, [w:] „Psychologia Rozwojowa” 2003, t. 8 nr 2-3.



- Wróblewska M.: *Rozwijanie różnych form ekspresji twórczej uczniów poprzez zajęcia artystyczne*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.): *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, Katowice 2004, GWSP.
- Wróblewska M.: *Wyznaczniki twórczości w opinii osób o postawach twórczych i odtwórczych*, [w:] S. Popiek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, Lublin 2004, Wyd. UMCS.
- Wróblewska M.: *W poszukiwaniu osobowościowych uwarunkowań edukacji twórczej*, [w:] K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków 2004, Impuls.
- Wróblewska M.: *Tożsamość w podróży – wzory osobowe postmodernizmu w ocenie młodych dorosłych*, referat wygłoszony na XIII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Augustów, 5-8. 06. 2004
- Wróblewska M.: *Formowanie obrazu Ja w projekcji doświadczeń emocjonalnych i społecznych osób niepełnosprawnych*, referat wygłoszony na IX Międzynarodowym Kongresie Polskiego Towarzystwa Neuropsychologicznego i II Konferencji Psychologiczno-Pedagogicznej, Kraków, 24-25. 09. 2004-12-14
- Wróblewska M.: *Zróżnicowanie typów zdolności i umiejętności – analiza wyznaczników w świetle badań młodzieży*, referat wygłoszony na III Ogólnopolskiej Konferencji Metodyczno-Naukowej „Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji uczniów zdolnych”, Toruń, 15-16. 10. 2004
- Wróblewska M.: (A) (w druku) *Kryzys wczesnej dorosłości – odrzucanie mitów i błędnych przekonań dzieciństwa*, Kraków, Akademia Pedagogiczna
- Wróblewska M.: (B) (w druku) *Projekcja potrzeb i oczekiwań osób niepełnosprawnych zajmujących się twórczością*, Toruń, Uniwersytet im. M. Kopernika
- Wróblewska M.: (C) (w druku) *Istota i wyznaczniki twórczości w metaforze werbalnej i wizualnej*, Kraków, Impuls.
- Wróblewska M.: (D) (w druku) *Efekty treningu twórczości w teorii i praktyce*, [w:] K. J. Szmidt (red.), *Trening twórczości*, Wyd. WSHE.
- Wygotski L. S.: *Myślenie i mowa. Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Zaborowski Z.: *Wstęp do metodologii badań pedagogicznych*, Wrocław 1973, Ossolineum.
- Zaborowski Z.: *Koncepcja samoświadomości wewnętrznej i zewnętrznej dla regulacji zachowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987 nr 3.
- Zaborowski Z.: *A theory of internal and external self-consciousness*, “Polish Psychological Bulletin” 1988 nr 19.
- Zaborowski Z.: *Współczesna problematyka psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1994, Profi.
- Zalewska E.: *Tendencje w ocenie własnych możliwości u neurotyków*, Zeszyty Naukowe WSP Opole, Psychologia 1979, z. 1.
- Zamiara K.: *Metodologiczne znaczenie sporu o status poznawczy teorii*, Warszawa 1974, PWN.
- Zawadzki B.: *Wstęp do teorii osobowości*, Warszawa 1970, PWN.
- Zawadzki B, Szczepaniak P., Strelau J.: *Diagnoza psychometryczna Pięciu Wielkich Czynników Osobowości*, „Studia Psychologiczne” 1995, nr 1-2.
- Zborowski J.: *Rozwijanie aktywności twórczej dziecka*, Warszawa 1986, WSiP.
- Zarębska-Piotrowska D., Siwek Z. (red.): *Psychologia twórczości. Wybór tekstów*, Kraków 1980, UJ.

- Zdanecki A.: *Młodzież studencka we własnej ocenie*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, 1986, nr 2.
- Zuber J.: *Cechy samooceny a wrażliwość percepcyjna na obraz własnej osoby i innych ludzi*, „Studia Psychologiczne” 1983, t. 22, z. 1.
- Żechowska B.: *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Katowice 1985, UŚ.
- Żechowska B.: *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] S. Juszczyk (red.): *Twórczy rozwój nauczyciela*, Kraków 1996, Impuls.
- Żuk T.: *Uzdolnienia twórcze a osobowość*, Poznań 1986, Wyd. UAM
- Żuk T.: *Czy uzdolnienie twórcze jest ogólne czy specjalne?*, [w:] S. Popek (red.): *Twórczość, Zdolności, Wychowanie*, Warszawa 1988, PWN.
- Żylicz P.: *Wizja życia twórczego w ujęciu psychologii humanistycznej*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, 1.