

Agata Cudowska
UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU

Twórcze orientacje życiowe studentów

ABSTRAKT

W artykule autorka przedstawia teoretyczne założenia koncepcji twórczych orientacji życiowych, ich specyfikę, oraz metodologiczne założenia własnych badań, a także omówienie wyników badań twórczych orientacji życiowych studentów.

SŁOWA KLUCZOWE: twórcza orientacja życiowa, twórczość codzienna, pomoc w tworzeniu

The creative life orientations of students

ABSTRACT

In the following article the author presents theoretical assumptions of the concept of creative life orientations, their specificity, methodological assumptions of her own research and the discussion on the results of the research on creative life orientations of students.

KEY WORDS: creative life orientation, everyday creativity, assistance in creation

Wprowadzenie

Twórcze orientacje życiowe traktuję jako specyficzny, głęboko osobisty i w pełni zaangażowany sposób pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Mają one charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym. Wpisują się w dynamiczne ujęcie struktury człowieka jako istoty *in statu nascendi*. Twórczość codzienna jest koniecznością w dynamicznie zmieniającym się świecie. Wymagana jest dzisiaj od uczniów, studentów, nauczycieli, pracowników nowoczesnego rynku pracy, od polityków i przedsiębiorców. Od dawna jest obecna w teleologii edukacji, jako ważny cel procesów kształcenia i wychowania. Badania orientacji życiowych studentów w dymensji: twórcze *versus* zachowawcze umożliwiają diagnozę preferencji badanych w tym zakresie oraz opisanie sylwetki studenta o twórczym stosunku do życia.

Teoretyczne założenia koncepcji twórczych orientacji życiowych

Koncepcję twórczych orientacji życiowych, którą sformułowałam i rozwi-
jam od kilkunastu lat, konstruuje w układzie trzech płaszczyzn odniesienia, opi-
sanych szczegółowo w książce *KSZTAŁTOWANIE TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIO-
WYCH W PROCESIE EDUKACJI* (Cudowska, 2004). W płaszczyźnie ontologicznej wpi-
sują ją w ideę *homo explorens* („człowieka poszukującego”), który postrzega siebie
jako myślącego, poznającego i przekształcającego rzeczywistość, doświadcza swo-
jej ontycznej aktywności, zdobywa świadomość swojej kreatywnej roli, a ta umożli-
wia mu „umysłną twórczość”. Świadomość i samoświadomość otwierają szansę na
zamierzone wzbogacanie siebie, a w konsekwencji twórcze realizowanie i kreowa-
nie własnego, niepowtarzalnego stylu życia. Uprawomocnienia koncepcji twórczych
orientacji życiowych upatruję w filozofii dialogu, która buduje metafizykę orientacji,
poszukującą sensu bycia poza teoretycznymi kategoriami, w uczestnictwie i zaangażo-
waniu, a jej podstawą czyni dialog (Schnädelbach, 2001; Szulakiewicz, 2003).

Psychologiczną płaszczyznę koncepcji twórczych orientacji życiowych opisuje
ujęcie zaproponowane przez psychologów humanistycznych, którzy twórczość
wiążą nie tyle z wytworem, ile ze stylem życia. Twórczy potencjał jest przypisy-
wany każdej jednostce, ale jego rozwój wymaga sprzyjających warunków, stąd
proces samorealizacji jest udziałem niewielu ludzi. Niezwykle ważne w określe-
niu twórczych orientacji jest także postrzeganie twórczości w psychologii kultury,
gdzie jest ona ujmowana jako indywidualny wybór, interpretacja i restrukturyza-
cja pojmowania świata w taki sposób, że wiąże się to z codziennym doświadcze-
niem jednostki. Analizuje ona funkcjonowanie twórcy w określonym środowisku,
uwzględniając proces tworzenia, osobowość kreatywną i wytwór.

Psychologiczną płaszczyznę koncepcji twórczych orientacji życiowych kon-
struuje także psychologia twórczości i obecna w niej teoria twórczości codzien-
nej. W literaturze funkcjonują trzy ujęcia twórczości egalitarnej: Ruth Richards
(Richards, Kinney, Lunde, Benet, Merzel, 1997; Richards, 1999; Świągulska, 2009),
Marca Runco (2005; 2006) i Anny Craft (2000). W psychologii i pedagogice odróż-
nia się ją od twórczości elitarnej, wybitnej. Twórczość powszechna dokonuje się
w wymiarze subiektywnym, osobistym i jest wyrazem określonego stylu życia.
Jednocześnie odnosi się do szerokiego rozumienia kultury, wykraczającego poza
jej artystyczne postrzeganie (Kłoskowska, 1964). W treść takiego ujęcia twórczości
wpisuje się zarówno osobowość twórcza, jak i wytwory twórczości, czyli produkty,
idee, zachowania, wynikające z codziennej aktywności człowieka we wszystkich
sferach jego życia, od pracy zawodowej po czas wolny (Richards, 1999). Twórczość
codzienna wiąże się z potrzebą rozwoju, przekształcania środowiska, przetrwania
w różnych warunkach, z poszukiwaniem sensu życia, fenomenologicznym prze-
żywaniem i doświadczaniem codzienności. Wynika ona z realizacji zadań rozwo-

jowych, z rozwiązywania problemów i projektowania własnej przyszłości. W tym sensie jest więc własnością człowieka i jest powszechna, jak powszechne jest uczestnictwo ludzi w kulturze, zróżnicowane jednak co do specyfiki, intensywności, charakteru, rodzaju i znaczenia. Twórczość codzienna wpisana jest w proces samorealizacji jednostki, „pomaga osiągnąć dobrostan psychiczny, albowiem służy zdrowiu psychicznemu (*work in the service of health*). Dzięki niej umacniają się siły fizyczne i psychiczne, twórca może stawić czoło przeciwnościom losu i rozwijać stałą tendencję do samorealizacji. Może dzięki temu wnieść określony wkład do tworzącego się świata” (Modrzejewska-Świgulska, 2007 s. 160). Taki właśnie stosunek do życia przejawiający się w twórczych postawach, podejmowaniu nowych zadań, oryginalnym rozwiązywaniu problemów, uznawaniu twórczości za wartość, chęci urzeczywistnienia własnego potencjału rozwojowego, gotowości ciągłego uczenia się i doskonalenia w codziennym życiu jest wyrazem twórczych orientacji życiowych (Cudowska, 2014).

W pedagogicznym wymiarze koncepcja twórczych orientacji życiowych wpisuje się także w szeroko rozumiany przedmiot zainteresowań pedagogiki twórczości, określony przez Krzysztofa J. Szmidta jako poszukiwanie i analiza teoretyczna oraz empiryczna edukacyjnych uwarunkowań rozwoju kreatywności dzieci, młodzieży i dorosłych. Sytuuje się także w obszarze pomocy w tworzeniu, rozumianej jako budzenie oraz wspieranie zdolności twórczych ludzi w każdym wieku. Tworzenie dotyczy tu życia codziennego, rozwiązywania problemów osobistych i społecznych, podejmowania wyzwań i nowych zadań, realizacji własnego potencjału rozwojowego, stawiania sobie realnych celów i osiągania ich poprzez aktywne, twórcze uczestnictwo w kulturze i w życiu społeczności (Korniłowicz, 1976; Radlińska 1979; Szmidt, 2002).

Wyekspozowanie twórczości codziennej i wsparcia jednostki w jej urzeczywistnianiu posiada szczególny walor w koncepcji twórczych orientacji życiowych, przynosi bowiem akcenty w analizie tego zjawiska, ze szczególnych uzdolnień i predyspozycji na samoświadomość jednostki. Domeną takiej twórczości są wszystkie formy i dziedziny ludzkiej aktywności, a nie tylko wybrane obszary kultury. Polega ona na generowaniu wytworów i zachowań nowych oraz wartościowych dla działającego podmiotu, zakotwiczona jest w świadomości aksjologicznej jednostki. Walor subiektywności nie umniejsza w żaden sposób znaczenia tej aktywności dla podmiotu jak i społeczności, w której on funkcjonuje pomnażając, poprzez swoją twórczą postawę, jej dobrostan.

Duże znaczenie dla rozumienia twórczych orientacji posiada także perspektywa emancypacyjna (Czerepaniak-Walczak, 2006), która ekspozuje osiąganie nowych jakości w świecie życia przez osobiste przeżycie, odwagę dopuszczenia do głosu własnej perspektywy, przy jednoczesnym poszanowaniu i twórczym rozumieniu perspektywy Innego (Cudowska, 2014). Wpisuje się ona także w dynamiczne ujęcie

struktury człowieka jako istoty, która „się staje” – obecne w filozofii Józefa Tischnera i modelu *paidei* wyłaniającego się z niej w formie pedagogii agatologicznej. Jej fundamentalnym założeniem jest przekonanie, że człowiek rodzi się z dobra, a budowanie człowieczeństwa to wybieranie tego, co dobre (Tischner, 1993; 2000).

Specyfika twórczych orientacji życiowych

Twórcze orientacje życiowe (TOŻ) są specyficznym, głęboko osobistym i w pełni zaangażowanym sposobem pełnienia codziennych obowiązków w życiu. Cechuje je: świadomość i celowość własnych działań, zdolność i chęć podejmowania nowych zadań, poczucie sprawstwa i kontroli wobec sytuacji zewnętrznych, podejmowanie nowych wyzwań, wypróbowywanie różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomia sądów oceniająco-wartościujących jednostki, refleksyjność i podmiotowe zakorzenieniem w bycie, odpowiedzialność za wspólne dobro.

Twórcze orientacje życiowe są specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie tych orientacji. Podstawowym imperatywem kształtowania się orientacji życiowej jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane. Zakorzenione są one w subiektywności, która w fenomenologicznej perspektywie poznawczej Edmunda Husserla jest źródłem wszelkiej obiektywizacji. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, wyzwaniem „od” i dążeniem „do”. Mają charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym.

Twórcza orientacja życiowa nie musi przejawiać się w formie wytwórczej, jej miarą nie jest wytwór, chociaż może być on jej istotnym elementem. Urzeczywistnianie twórczej orientacji życiowej staje się możliwe, gdy jednostka podda się imperatywowi działania i ujawni się tzw. fenomen wolności, czyli wyzwolenie od dotychczasowych ograniczeń i wolność do stworzenia czegoś nowego. Aby mogła się ona zrealizować, trzeba dostrzec rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej, gdzie zwykła rzecz przedstawia się jako fenomen. Zdolność widzenia inaczej należy bowiem do istoty twórczego podmiotu. Człowiek kreuje swoje życie wtedy, kiedy widzi jego stan aktualny, ale na tym nie poprzestaje. Dostrzega możliwości zmiany we własnym życiu, kształtowania go, a co za tym idzie, podejmuje

wyzwania i poddaje się imperatywowi działania. Staje więc na drodze osiągnięcia osobistej wolności poprzez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić i tego, co w wyniku owej zmiany może się dokonać.

Na podstawie ustaleń psychologii twórczości dotyczących specyficznych cech osób twórczych w różnych dziedzinach i zakresach, a także własnych badań i analiz w tym obszarze przypuszczam, że osoby o twórczej orientacji życiowej:

- są lepiej przygotowane do funkcjonowania w złożonej, dynamicznej rzeczywistości, w społeczeństwie otwartym, bowiem to, co nowe i nieznanne wywołuje w nich przede wszystkim potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczania
- charakteryzuje je autonomiczna motywacja poznawcza, w której ciekawość i pragnienie nowych doświadczeń ukierunkowuje działanie
- akceptują zmianę jako coś naturalnego, aprobują różnice, potrafią harmonijnie łączyć przeciwstawne cechy
- sprawniej spostrzegają rzeczywistość, dzięki umiejętności dostrzegania konkretów, uogólniania, abstrahowania, klasyfikowania, a także świeżości spojrzenia
- są zdolne do pełnej koncentracji nad jakąś sprawą i przeżywania stanu zafascynowania danym problemem.

Założenia metodologiczne własnych badań

Badania nad preferencjami w zakresie twórczych orientacji życiowych prowadziłem od 2002 roku. W niniejszym artykule przedstawię tylko niewielki fragment projektu badawczego realizowanego w latach 2006-2012 (Cudowska, 2014). Przedmiotem tych eksploracji empirycznych były preferencje badanych osób w zakresie orientacji życiowych w wymiarze: twórcze *versus* zachowawcze. Celem tych badań było poznanie preferencji badanych uczniów, studentów i nauczycieli we wskazanym zakresie, a także rozpoznanie wybranych czynników/warunków towarzyszących preferencjom twórczym i różnicującym je. Badania miały charakter diagnostyczny, zastosowano w nich procedurę łączącą badania oraz analizy ilościowe i jakościowe, przeprowadzone w dwóch oddzielnych etapach, z zachowaniem specyfiki obu podejść metodologicznych. Podjęto w ich toku problemy natury teoretyczno-praktycznej, sformułowane zarówno w celu wzbogacenia teoretycznej wiedzy na temat niektórych aspektów twórczych zachowań i rozumienia twórczości przez podmioty edukacji, które wyrażają się w ich orientacjach życiowych, jak i w celu wspomaganie praktyki wychowania i kształcenia, oraz samowychowania i samokształcenia jednostki. Przyjęto, obok zmiennej zależnej, czyli preferencji orientacji życiowych, zmienne niezależne, które mogły mieć znaczenie w określaniu przez badanych preferencji w zakresie twórczych orientacji

życiowych. Wybrano je na podstawie wcześniejszych doświadczeń badawczych, teoretycznych założeń psychologicznych koncepcji twórczości (Nęcka, 2002) oraz koncepcji twórczych orientacji życiowych (Cudowska, 2004). Wyróżniono wśród nich płeć badanych, ich pochodzenie środowiskowe (określane w kategoriach miasto-wieś), wykształcenie rodziców badanych studentów, kierunek kształcenia, zainteresowania badanej młodzieży, i jej uczestnictwo w kulturze, a także stopień niepełnosprawności i orientację seksualną wśród badanych studentów, oraz przygotowanie zawodowe, staż pracy, stopień awansu zawodowego i nauczone przedmioty w przypadku badanych nauczycieli. W celu określenia wartości zmiennych przyjęto wskaźniki empiryczne oraz inferencyjne do zmiennej zależnej i zmiennych niezależnych, oraz wskaźnik definicyjny do określenia preferencji badanych dla twórczych orientacji życiowych. W ramach całego projektu badawczego wykonano badania i analizy w dwóch oddzielnych etapach.

Pierwszy mieścił się w orientacji pozytywistycznej. Przedmiot badań definiowany był tutaj przez założenia autorskiej koncepcji teoretycznej twórczych orientacji życiowych, specyficzne dla niej pojęcia i kategorie deskryptywne, oraz badany za pośrednictwem standaryzowanego narzędzia Skali Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ). Drugi etap badań sytuował się w orientacji jakościowej. Przedmiot badań ujmowany był tu w perspektywie osób badanych, ich osobistych 'idiosynkrazji', własnego sposobu doświadczania twórczości, rozumienia twórczego stosunku do życia i postrzegania oraz przeżywania siebie jako osób twórczych w codziennym życiu.

Zaistniało też w tych badaniach, swoiste dla klasycznej triangulacji, następstwo zdarzeń w projekcie badawczym: a) najpierw zrealizowane zostały badania ilościowe, których efektem było określenie liczby badanych osób preferujących twórczą orientację życiową; b) dopiero potem nastąpił drugi etap eksploracji, w którym wzięli udział tylko ci badani, którzy w pierwszym etapie uzyskali wysokie wskaźniki preferencji dla twórczych orientacji życiowych w Skali Preferencji TOŻ, a także wyrazili chęć wzięcia udziału w indywidualnych spotkaniach z badaczem, przeprowadzającym wywiad indywidualny. W pierwszym etapie, 'sytuującym się w logice badań ilościowych, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety anonimowej', oraz skalowanie autorską Skalą Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (Skala TOŻ)². Wyniki badań pierwszego etapu poddano analizie ilościowej jedno- i dwuzmiennej, w niektórych przypadkach

¹ Proszono badanych o podanie swojego adresu e-mailowego lub innego kontaktu, jeśli zechcieliby wziąć udział w drugiej turze badań, wymagających bezpośredniego spotkania i udzielenia wywiadu.

² Jej wynikiem jest liczba punktów i odpowiadające im normy stenowe, które wskazują na określoną preferencję w obszarze twórczych, zachowawczych i ambiwalentnych orientacji życiowych badanych osób.

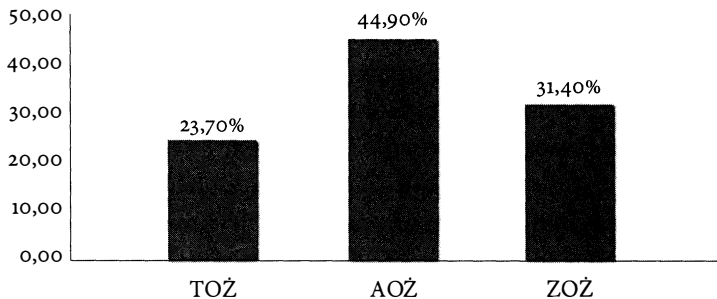
zastosowano test nieparametryczny chi-kwadrat i współczynnik kontyngencji do obliczania związków statystycznych między zmiennymi i określania siły związku między nimi. Natomiast w drugim etapie eksploracji zastosowano analizę jakościową z wykorzystaniem koncepcji analizy danych jakościowych Matthewa B. Milesa i Michaela Hubermana (Miles, Huberman, 2000). Badania jakościowe wykonano tylko w części badanej próby, wśród studentów i nauczycieli, którzy wyrazili na to zgodę. Nie udało się pozyskać osób chętnych do tego typu badań wśród uczniów szkół średnich, dlatego prezentowane tu częściowe wyniki badań odnoszą się tylko do pierwszego ich etapu.

Wyniki badań twórczych orientacji życiowych studentów

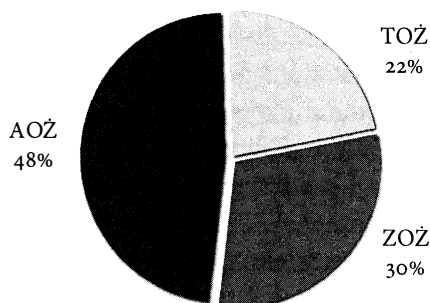
Próbę do badań dobrano celowo spośród uczniów, studentów i nauczycieli Podlasia. Grupa badana liczyła łącznie 938 osób, wśród których było 616 uczniów i studentów, czyli 65,67% wszystkich badanych i 322 nauczycieli, którzy stanowili 34,33% całej badanej grupy. Tutaj przedstawię jedynie fragment wyników badań w obszarze preferencji studentów. Próbką ta składała się z 276 osób, stanowiących 29,42% wszystkich badanych. Badani studenci reprezentowali dziesięć szkół wyższych w Białymstoku: 1) Uniwersytet w Białymstoku, 2) Politechnikę Białostocką, 3) Uniwersytet Medyczny, 4) Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina w Warszawie Filię w Białymstoku, 5) Akademię Teatralną im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie Wydział Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku, 6) Wyższą Szkołę Administracji Publicznej, 7) Niepaństwową Wyższą Szkołę Pedagogiczną, 8) Wyższą Szkołę Finansów i Zarządzania, 9) Wyższą Szkołę Ekonomiczną, 10) Wyższą Szkołę Gospodarowania Nieruchomościami. Nie były to jednak grupy porównywalne, ze względu na różną liczebność i reprezentację zmiennych socjodemograficznych w poszczególnych próbkach.

W badanej próbie byli reprezentowani studenci uczący się w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Wśród studentów poziom akceptacji dla twórczych orientacji życiowych (TOŻ) wyniósł 23,7% i jest to wartość średnia w całej badanej w projekcie próbie, chociaż wskazania różnią się w zależności od typu uczelni i profilu studiów. Znacznie większa grupa badanych preferowała zachowawcze orientacje życiowe (ZOŻ), było to 31,4% badanych studentów. Jednak największym poparciem studentów cieszyły się twierdzenia wskazujące na ambiwalentną orientację życiową (AOŻ) w zakresie analizowanych kategorii twórcze *versus* zachowawcze. Taki brak określenia jednego z dwóch modeli orientacji wykazało 44,9% badanych studentów (wykres 1).

Najliczniej reprezentowaną grupą w badanej próbie byli studenci Uniwersytetu w Białymstoku i Politechniki Białostockiej. Rozkład preferencji jest tutaj typowy dla całej próby. Na wykresie 2 prezentuję wyniki uzyskane w tej grupie. Odzwier-

Wykres 1. Preferencje badanych studentów w zakresie orientacji życiowych w dymensji twórcze versus zachowawcze

Źródło: opracowanie własne.

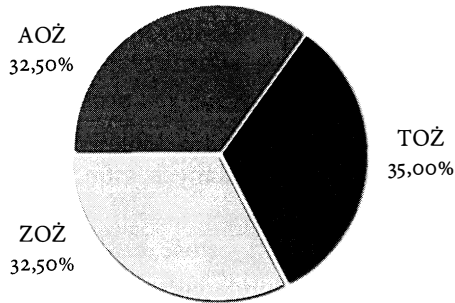
Wykres 2. Rozkład preferencji orientacji życiowych w dymensji: twórcze versus zachowawcze wśród studentów Uniwersytetu w Białymstoku i Politechniki Białostockiej

Źródło: opracowanie własne.

ciędlają one zasadniczo rozkład preferencji charakterystyczny dla wszystkich studentów uczestniczących w badaniach. Szczególnie ciekawą kategorią analityczną są tu orientacje ambiwalentne, jako niedookreślone, zawierające potencjał zmiany, w kierunku twórczych bądź zachowawczych orientacji życiowych. Mogą one więc ewoluować w późniejszych fazach życia jednostki w zależności od splotu wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych, związanych zarówno ze zmianami indywidualnymi jak i zmianami środowiska życia, gdzie każdy z tych obszarów jest układem złożonym i pozostającym we wzajemnych relacjach.

Wyniki analiz materiału empirycznego uzyskanego w toku tych badań wskazują także na istnienie pewnego związku między wykształceniem rodziców badanych studentów a ich preferencjami w zakresie orientacji życiowych. Młodzi ludzie, których rodzice legitymują się wyższym wykształceniem częściej deklaruwali poparcie dla twórczego modelu życia, niż młodzież z rodzin o niższym statusie wykształcenia, jednak siła tego związku była niewielka (współczynnik kontynencji mieścił się w granicach 0,35).

Wykres 3. Preferencje w zakresie orientacji życiowych w dymensji: twórcze *versus* zachowawcze badanych studentów uczelni artystycznych



Źródło: opracowanie własne.

Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic w orientacjach życiowych młodzieży akademickiej w zależności od płci, orientacji seksualnej, stopnia niepełnosprawności, zainteresowań młodych ludzi, czy ich uczestnictwa w kulturze. Nieco inny, od dotychczas opisanego, układ preferencji w zakresie orientacji życiowych ujawnił się natomiast w czterdziestoosobowej grupie badanych studentów uczelni artystycznych: Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku i Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie Wydziału Sztuki Lalarskiej w Białymstoku³.

Rozkład preferencji w zakresie orientacji życiowych w dymensji: twórcze *versus* zachowawcze nieco odbiegał od dominującej tendencji, ponieważ nieznacznie przeważają w badanej grupie studenci preferujący twórczy model życia, ale jest to niewielka 2,5% przewaga wskazań w stosunku do preferencji orientacji zachowawczej i ambiwalentnej, którą wyraziły dwie równoliczne grupy studentów (po 32,5% wskazań). Taki układ preferencji nie rzutuje istotnie na opisaną wcześniej tendencję w całej badanej próbie, ponieważ dotyczy niewielkiej grupy młodzieży i niewielkich różnic wskazań. Zdziwienie mogą budzić tak wyraźne preferencje dla zachowawczego i ambiwalentnego modelu życia 65,0% badanych, w grupie adeptów sztuki, przyszłych artystów, co do których funkcjonuje w opinii społecznej przekonanie, że posiadają większy niż inni potencjał twórczy (wykres 3).

³ Wśród badanych nieznacznie dominowały kobiety, było ich 55,0%, ponad połowa badanych pochodzi z dużych miast (60,0% studentów), ze średnich ośrodków miejskich pochodzi 20,0% badanych, nieznacznie mniej, bo 15,0% wywodzi się ze środowiska małego miasta i najmniej liczną grupą, stanowiącą zaledwie 5,0% badanych są studenci ze wsi. Większość rodziców badanej młodzieży posiada wykształcenie wyższe (57,5% rodziców), 40,0% rodziców studentów legitymuje się wykształceniem średnim i tylko 2,5% wykształceniem zasadniczym zawodowym.

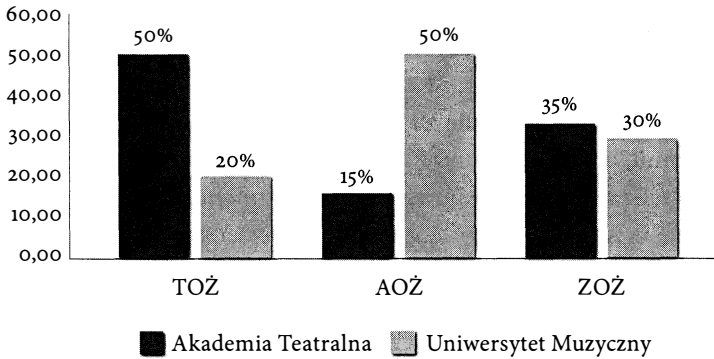
Taki rozkład wyników może być efektem niedoskonałości pomiaru preferencji orientacji życiowych. Oczywiście nie wiemy na ile deklaracje wyrażone w Skali Preferencji TOŻ odzwierciedlają stan faktyczny, na ile badani rzeczywiście podejmują określone działania podyktowane takimi poglądami na istotę i sens życia. Jest to jednak wątpliwość, która zawsze istnieje w procesie eksplorowania kwestii nie poddających się bezpośredniej obserwacji badacza. Możemy o nich jedynie wnioskować na podstawie wypowiedzi badanych osób, które zawsze mają charakter subiektywnych konstruktów rzeczywistości. W myśl koncepcji Petera L. Bergera i Thomasa Luckmana (1983), rzeczywistość, której doświadczają badani oraz ich wiedza o niej, a więc także własne preferencje w zakresie orientacji życiowych, są społecznie konstruowane już w procesie socjalizacji i dalej rozwijane wraz z dorastaniem, wchodzeniem w nowe role społeczne, nabywaniem nowych doświadczeń. Orientacje życiowe jednostki kształtują się bowiem wraz z rozwojem jej tożsamości (Berger, Luckmann, 1983). Może też być to spowodowane ogólniejszym stosunkiem badanych do wybranego kierunku kształcenia, motywów dokonania wyboru, czy sytuacji życiowej respondentów.

Analiza rozkładów preferencji badanych w aspekcie płci nie ujawniła istotnych różnic w tym względzie, może tylko poza jedną, wskazującą na to, że mężczyźni częściej byli niezdecydowani co do swoich preferencji w obrębie trzech modeli życia i częściej wybierali ambiwalentną orientację życiową, zaakceptowało ją 39,0% studentów, przy 27,2% wskazań na nią ze strony studentek. Ze względu na duże dysproporcje w zakresie pochodzenia środowiskowego badanych nie można także określić jego znaczenia w preferencjach orientacji życiowych badanych. Studenci pochodzący ze wsi (5,0% badanych) zadeklarowali poparcie tylko dla ambiwalentnego stosunku do życia, podczas gdy w grupie osób pochodzących ze średnich miast nikt nie wybrał tego modelu, natomiast dominował on wśród studentów z dużego miasta (wskazało na niego 25,0% tych studentów). Preferencje dla orientacji twórczych zdobyły największą akceptację w grupie studentów z małych miast, wybrało je 7,5% osób, przy 5,0% poparcia dla orientacji zachowawczej i tylko 2,5% osób niezdecydowanych. Natomiast zmienną istotną dla wyboru określonego modelu życia okazał się typ uczelni artystycznej (wykres 4).

Badani studenci Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie Wydziału Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku zdecydowanie częściej (50% badanych), niż studenci uczelni muzycznej (20% badanych) preferują twórcze orientacje życiowe. Wśród badanych studentów Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie Wydziału Instrumentalno-Pedagogicznego w Białymstoku wyraźnie zaś dominują preferencje dla zachowawczej orientacji życiowej, wyraziło je 50% respondentów.

Młodzież kształcąca się w zakresie sztuki lalkarskiej jest więc bardziej otwarta na nowe sytuacje i nowe doświadczenia, na niekonwencjonalne zachowania i po-

Wykres 4. Preferencje w zakresie orientacji życiowych badanych studentów w aspekcie typu uczelni artystycznej



Źródło: opracowanie własne.

szukiwanie oryginalnych sposobów wyrażania siebie, co bezpośrednio koresponduje ze specyfiką studiów i przyszłej profesji.

Do drugiego etapu projektu, obejmującego badania jakościowe, zakwalifikowało się 65 studentów, jednak na wywiad zgodziło się tylko 15 osób, czyli 23,07% tych, którzy uzyskali wysokie wskaźniki preferencji dla twórczych orientacji życiowych w pierwszym etapie badań. Badani studenci wskazywali w swoich wypowiedziach na zaangażowanie w działalność pozauczelnianą, jako przejaw twórczego stosunku do życia. Oprócz szkoleń zorientowanych na podnoszenie własnych kwalifikacji działają w wolontariacie, uczestniczą w akcjach i zbiórkach na rzecz biednych i potrzebujących pomocy. Współpracują z różnymi fundacjami i organizacjami non-profit, takimi jak np. Fundacja Edukacji i Twórczości, Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Wolontariat Dziecięcy w Szpitalu Klinicznym, Świetlice Socjoterapeutyczne, Samorząd Studencki, Radio Akadera, Biuletyn Informacyjny „Bifron”. Niektórzy uczestniczą też w programie Starszy Brat, Starsza Siostra, realizują się więc nie tylko w roli studenta, ale także w innych bardzo zróżnicowanych formach działalności prospołecznej i samokształceniowej. Podejmowanie tego rodzaju aktywności dostarcza studentom różnych korzyści, najczęściej wskazują oni na poszerzenie własnej wiedzy, rozwój zainteresowań, nowe znajomości, pomoc osobom potrzebującym, poszukiwanie przyszłych miejsc pracy, występy w telewizji, inwestowanie w siebie, w związku z możliwością wpisania takiej aktywności do cv.

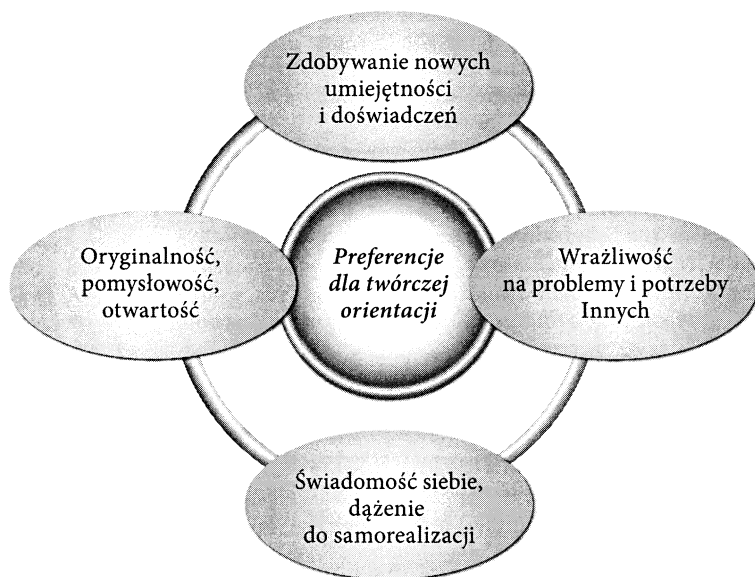
Czas wolny badani studenci poświęcają na realizację swoich pasji i rozwój zainteresowań. Uprawiają sporty, takie jak pływanie, tenis stołowy, siatkówka, jazda konna, żeglarstwo, aerobik, uczestniczą w zajęciach na siłowni. Niewielka grupa studentów w czasie wolnym słucha muzyki, z przyjaciółmi lub w domowym zaciszu,

śpiewa w chórze akademickim. Wiele osób wskazuje także na czytelnictwo, oglądanie telewizji, chodzenie do kina, korzystanie z Internetu, spotkania ze znajomymi, traktując je jako ulubione zajęcia w wolnym czasie. Studenci zaliczyli do czasu wolnego także wolontariat i podnoszenie kwalifikacji. Zajęcia te są typowymi formami spędzania wolnego czasu, który jest określany jako czas pozostający do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych, pracy zawodowej, nauki w szkole i w domu, oraz niezbędnych zadań domowych (Okoń, 2001).

Do form spędzania czasu wolnego badani studenci zaliczyli też pracę podejmowaną w czasie studiów, m.in. opiekuna dziecięcego, w hipermarkecie, w radio, w pubie, w pizzerii, roznoszenie ulotek, czy pracę za granicą w czasie wakacji. Zdarzały się też sytuacje, w których studenci uczestniczący w wywiadach mówili o braku wolnego czasu, ze względu na liczne obowiązki i zajęcia. Pewne zróżnicowanie w formach spędzania czasu wolnego zaobserwowaliśmy w przypadku kierunków kształcenia. Studenci kierunków humanistycznych w stosunku do osób studiujących na kierunkach ścisłych i technicznych, realizują bardziej zróżnicowane formy spędzania czasu, należą do nich zarówno aktywność fizyczna (sporty), kulturalna (kino, książka, muzyka, taniec), jak i praca wolontarystyczna i zarobkowa. Przy czym studenci kierunków technicznych w ogóle nie podejmują działalności wolontarystycznej, eksponują bardziej, w czasie rozmowy, kursy, szkolenia prowadzące do zdobycia określonych certyfikatów, np. z obsługi specjalistycznych programów komputerowych potrzebnych na rynku pracy.

Wśród badanych dominuje rozumienie twórczości w kategoriach cechowościowych, jako niepowtarzalność, oryginalność osoby, jako wyrażanie swoich stanów emocjonalnych, typowa jest tutaj następująca wypowiedź: „Świadomość własnej rzeczywistości poparta doświadczeniem mówienia o niej, dzielenie się tym, co mamy w środku z innym człowiekiem” (Studentka AT). W wielu wypowiedziach można dostrzec rozumienie twórczości jako wytworu: „Oddawanie siebie, swoich myśli, przeżyć wewnętrznych, emocji w postaci tworów artystycznych, udostępnianych innym ludziom” (Studentka AT); „Pokazanie sposobu, w jaki postrzegamy świat poprzez dziedzinę, której się realizujemy, kreowanie pewnego obszaru świata, wyrażanie własnych emocji i tego, co chce się przekazać, darowanie tego, co mamy w sobie najlepsze” (Student UM). Rozumienie twórczości przez badanych studentów wydaje się intuicyjne i mocno związane z ich bezpośrednią dziedziną zainteresowań i studiów akademickich. Badani studenci wskazywali też w swoich wypowiedziach na wiele cech twórczej osoby, eksponując różne jej walory. Najczęściej powtarzały się takie cechy jak: otwartość, pomysłowość, poszukiwanie nowych sposobów działania, odwaga, a także, choć nieco rzadziej: zaangażowanie, wytrwałość, szczerłość. Symptomatyczne są tu następujące wypowiedzi studentów na temat twórczej osoby: „Kreatywna, posiadająca wielką wyobraźnię, innowacyjna, poszukująca, nie poprzestająca na jednym rozwiązaniu,

Rysunek 1. Sylwetka studenta preferującego twórczą orientację życiową



Źródło: opracowanie własne.

otwarta na nowe doświadczenia, mająca bogate życie wewnętrzne, często nie rozumiana przez otoczenie” (Studentka AT); „Starająca się odnaleźć nowy, ciekawy element w rzeczach z pozoru oczywistych, patrząca na wszystko z różnych perspektyw, poszukująca nowych znaczeń i tworząca nową rzeczywistość” (Student UM). Studenci preferujący twórczy model życia na pierwszym miejscu w zamierzeniach na przyszłość stawiają podjęcie pracy zawodowej i dalszy rozwój w swojej specjalności. Z wywiadów wyłania się obraz studenta dążącego do samorealizacji, zdolnego do tworzenia nowych rozwiązań codziennych problemów i wzbogacania własnego doświadczenia. Twórcze preferencje badanych studentów wyrażają się:

- zaangażowanym stosunkiem do studiowania
- zdobywaniem nowych umiejętności i doświadczeń
- wrażliwością na Innych, ich problemy i potrzeby
- świadomością siebie, swoich oczekiwań i pragnień
- oryginalnością i pomysłowością
- otwartością na otoczenie.

Na rysunku 1 eksponują podstawowe cechy wyróżniające badanych o twórczych orientacjach życiowych, które sami studenci uznali za najważniejsze.

BIBLIOGRAFIA

- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, słowo wstępne J. Niżnik, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum*. London and New York: Routledge.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Cudowska, A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kłoskowska, A. (1964). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: PWN.
- Korniłowicz, K. (1976). Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej. (W:) O. Czerniawska (red.), *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*. Wrocław: Ossolineum.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2007). Teorie twórczości codziennej. (W:) K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Radlińska, H. (1979). *Oświata i kultura wsi polskiej: wybór pism*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Richards, R. (1999). Everyday Creativity. (In:) M.A. Runco & S.R. Pritzker (eds), *Encyclopedia of Creativity*. San Diego: Academic Press.
- Richards, R. & Kinney, D.K. & Lunde, I. & Benet, M. & Merzel, A.P.C. (1997). Creativity in manic-depressives cyclothymes their normal relatives, ans control subjects. (In:) R. Richards & M.A. Runco (eds), *Eminent Creativity, Everyday Creativity and Health*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Runco, M.A. (2005). Creativity Giftedness. (In:) R. J. Sternberg & J. Davidson (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: University Press.
- Runco, M.A. (2006). Reasoning and personal creativity. (In:) J.C. Kaufman & J. Bear (eds), *Creativity and Reason in Cognitive Development*. Cambridge: University Press.
- Schnädelbach, H. (2001). *Próba rehabilitacji animals rationale*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szulakiewicz, M. (2003). Dialog jako podstawa metafizyki. Od metafizyki fundamentu do metafizyki orientacji. (W:) J. Baniak (red), *Filozofia dialogu*, t. 1. Poznań: Wydział Teologiczny UAM.
- Szmidt, K. J. (2002). Wcześniej niż Fromm i Maslow: Kornilowicza i Radlińskiej koncepcje postawy twórczej na tle współczesnym. (W:) K.J. Szmidt i K.T. Piotrowski (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świgulska, M. (2009). Twórczość w wymiarze egalitarnym – krytyczna prezentacja stanowisk. (W:) S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Curie-Skłodowskiej.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner, J. (2000). *Świat ludzkiej nadziei*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.